

ANAIIS



4º Encontro Regional de Ensino de Geografia

Formação de professores de Geografia:
políticas e práticas curriculares

11 a 13 de setembro de 2014



Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Campinas
Ateliê de Pesquisas e Prática em Ensino de Geografia

ANAIS DO 4º ENCONTRO REGIONAL DE ENSINO
DE GEOGRAFIA

Formação de professores de Geografia: políticas e
práticas curriculares

11 a 13 de setembro de 2014

Realização

AGB - Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Campinas
APEGEO - Ateliê de Pesquisas e Prática em Ensino de Geografia
IG - Instituto de Geociências
Unicamp - Universidade Estadual de Campinas

Apoio

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

Instituto de Geociências/Unicamp
Campinas, 2014

Universidade Estadual de Campinas

José Tadeu Jorge
Reitor

Alvaro Penteado Crósta
Coordenador Geral da Universidade

Luís Alberto Magna
Pró-Reitor de Graduação

Gláucia Maria Pastore
Pró-Reitora de Pesquisa

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

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA DO INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS DA UNICAMP

Encontro Regional de Ensino de Geografia (4.: 2014 : Campinas, São Paulo)

En17a Anais do 4º Encontro Regional de Ensino de Geografia: Formação de professores de Geografia: políticas e práticas curriculares - 11 e 13 de setembro de 2014 / Associação dos Geógrafos do Brasileiros - Seção Campinas; Ateliê de Pesquisas e Práticas em Ensino de Geografia (APEGEO). -- Campinas, SP.: Instituto de Geociências /Unicamp, 2014.
724p.

1. Geografia. 2. Formação de professores. 3. Geografia – Currículos. I. Associação dos Geógrafos do Brasil - Sessão Campinas. II. Ateliê de Pesquisas e Prática em Ensino de Geografia. III. Título.

ISBN: 978-85-85369-12-5

Índice para catálogo sistemático:

1- Geografia	910
2- Formação de Professores	370.71
3- Geografia – Currículos	372.891

Comissão Organizadora

Coordenação Geral

Prof. Dr. Rafael Straforini (APEGEO)
Gustavo Teramatsu (AGB-Campinas)
Luciano Duarte (AGB-Campinas)

Organização

Anniele Sarah Ferreira de Freitas
Eduardo Bernardo dos Santos
Gabriel Brasil de Carvalho Pedro
Gabriela Fernandes Jordão
Giovanna Ermani
Jéssica da Silva Rodrigues Cecim
Kaique das Chagas Silva
Lucas Ferraz Frauches Carvalho
Maico Diego Machado
Marcone Denys dos Reis Nunes
Mariana Lima Loterio
Rafael de Sá
Rafael Rigamonte
Regina Célia Frigério
Stéphanie Rodrigues Panutto
Thiara Vichiato Breda

Monitores

Felipe José Carlini
Flávia Batista Tognolo
Frederico Zilioti Amorim
Gabriel Correa de Lima
Gabriela Zilioti
Rebeca Mayra Rodrigues
Vasco Magano Marques da Costa
Wander Guilherme Rocha

Concepção e Criação de Logotipo: Sharon Pires

Diagramação dos Anais: Gabriel Brasil de Carvalho Pedro e Gustavo Teramatsu

Comissão Científica

Anniele Sarah F. de Freitas (Unicamp)
Angélica Mara de Lima Dias (UFPB)
Bruno Muniz Figueiredo Costa (UFF)
Carina Merheb 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)
Gustavo H. B. Teramatsu (Unicamp)
Jorge Luiz Barcellos da Silva (Unifesp)
Katherine Cilae Benedict (UFF)
Lucas Ferraz F. de Carvalho (Unicamp)

Maico Diego Machado (Unicamp)
Marcone D. dos Reis Nunes (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)
Regina Célia Frigério (Unicamp)
Rosemberg Ferracini (UFRRJ)
Silvia Fernanda Cantóia (UFFS)
Sonia Maria V. Castellar (USP-SP)
Thiara Vichiato Breda (Unicamp)
Valeriê Cardoso Machado (IFPR)
Vanessa Lessio Diniz (Unicamp)

PROGRAMAÇÃO

	Quinta 11.09.2014	Sexta 12.09.2014	Sábado 13.09.2014
Manhã		<p>Mesa Redonda A escola como práxis na formação do professor de Geografia Guilherme do Val Toledo Campos (FE - Unicamp), Amanda Regina Gonçalves (FE - Unicamp) e Ênio José Serra dos Santos (FE – UFRJ)</p> <p>Moderação: Lucas Ferraz (Unicamp)</p>	<p>Mesa Redonda Estágio supervisionado e a formação do professor de Geografia Marcone Denys dos Reis Nunes (UNEB e Unicamp), Regina Célia Frigério Ferreira (UFF e Unicamp) e Gaetana de Brito Palladino Pereira (UESB)</p> <p>Moderação: Gabriel Brasil (Unicamp)</p>
Tarde	Oficinas Pedagógicas		Apresentações de trabalhos e práticas educativas
Noite	<p>Conferência de Abertura Vanilton Camilo de Souza (IESA-UFG) Moderação: Anniele Freitas (Unicamp)</p>	<p>Mesa Redonda Licenciatura em Geografia: entre a sujeição aos documentos curriculares e as práticas emancipatórias João Pedro Pezzato (Unesp – Rio Claro), Vicente de Paula Leão (UFSJ) e Vivian Fiori (UnicSul)</p> <p>Moderação: Gustavo Teramatsu (Unicamp)</p>	

SUMÁRIO

Apresentação	13
Oficinas Pedagógicas	16
O GOOGLE EARTH COMO FERRAMENTA PARA O ESTUDO DO LUGAR.....	17
com Ana Paula Mateucci Milena e Tadeu Jussani Martins	
METODOLOGIA ATIVA NO ENSINO DE GEOGRAFIA: GEOIDEIAS NA SALA DE AULA.....	19
com Érica Rodrigues Soares, Bruna Cristina G. Campagnuci e July Ane Villela	
PRÁTICAS EDUCATIVAS: DA ÁFRICA AO AFRO-BRASILEIRO.....	20
com Rosemberg Ferracini	
A MÚSICA COMO RECURSO DIDÁTICO EM GEOGRAFIA: PROPOSTA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL.....	21
com Leonardo José Agostinho	
POR OUTRAS GEOGRAFIAS! POR OUTRAS PRÁTICAS ESCOLARES!.....	22
com Pedro Henrique Oliveira Gomes	
O JOGO DE XADREZ COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE CONCEITOS DE GEOGRAFIA.....	23
com Ralfe de Souza Medeiros da Silva	
O ENSINO DE ROCHAS E MINERAIS PARA AS SÉRIES INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	24
com Raul Reis Amorim e Thiago Manhães Cabral	
Eixo 1 Tecnologias e novas linguagens no ensino de Geografia	25
Investigações Acadêmicas	
A UTILIZAÇÃO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO DE GEOGRAFIA.....	27
Thainá Santos Coimbra	
AS GEOTECNOLOGIAS APLICADAS AO ENSINO DE GEOGRAFIA.....	40
Beatriz da Silva Souza, Vanessa Amanda dos Santos	
POTENCIALIDADES EDUCATIVAS DE RECURSOS TECNOLÓGICOS NO ENSINO DE CARTOGRAFIA PARA ALUNOS SURDOS.....	51
Valgler Nieri dos Santos	
Práticas Educativas	
AS CONTRIBUIÇÕES DO RAP NACIONAL PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA.....	68
Joel Rodrigues Oliveira, Layanne Karolynne dos Santos Borba, Viviane Pinheiro Bezerra	
GEOGRAFIA E HQ: PROJETO AMPLIAR.....	75
José David Lima da Silva	

TECNOLOGIAS E ENSINO DE GEOGRAFIA.....	85
Tânia de Fátima Oliveira	
MÚLTIPLAS LINGUAGENS NO ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	91
Milton Cesar Xavier	
Eixo 2 Recursos didáticos no ensino de Geografia.....	102
Investigações Acadêmicas	
O CINEMA COMO RECURSO DE APRENDIZAGEM: ensinar geografia e apreender com a arte do cinema.....	104
Priscylla Karoline de Menezes, Wilmara Rodrigues Dias Bueno	
AS ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS SUGERIDAS NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DO ESTADO DE MATO GROSSO, CONTRIBUIÇÕES NECESSÁRIAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA.....	120
Almerinda Auxiliadora de Souza Silva	
SINAL VERDE (VERMELHO) NAS ESCOLAS : O LIVRO DIDÁTICO COMO INSTRUMENTO PARA NOVAS VISÕES (OU NÃO) NO CAMPO AMBIENTAL	133
Igor Rafael de Paula	
RECURSOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA.....	148
Monica Santana de Souza Lopes	
OFICINA O SOM DO LIXO: PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, MUSICALIDADE E GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL	153
Anderson Sabino, Fernanda Carolina dos Santos, Frederico Zilioni, Gabriel Lima	
TRAJETÓRIAS GEOGRÁFICAS NA SALA DE AULA: CARTAS PARA UM LUGAR DESCONHECIDO	169
Leandro Roberto Carneiro	
OS CASOS DE DENGUE EM CAMPINAS-SP COMO METODOLOGIA DE ENSINO DA LINGUAGEM GRÁFICA.....	181
Márcio Eduardo Pedrozo, Mara Eliana Graeff Dickel	
SALA DE AULA: O ALUNO ENQUANTO SUJEITO ATIVO NAS DISCUSSÕES.....	193
Jéssica da Silva Rodrigues Cecim	
O ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: O ÁUDIO LIVRO COMO RECURSO METODOLÓGICO E PRÁTICA INTEGRATIVA.....	200
Kátia Amorim, Cristina Batista C. Ribeiro	

Eixo 3 | Questões teórico – metodológicas no Ensino de Geografia..... 212

Investigações Acadêmicas

AS CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS QUE FUNDAMENTAM AS AULAS DOS ESTAGIÁRIOS DE GEOGRAFIA DA UEFS..... 214

Willian Falcão Lopes, Maria Cleonice Barbosa Braga

A RELAÇÃO HOMEM NATUREZA NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS AULAS DE GEOGRAFIA 229

Tamares de Melo Silva Rocha, Tayane Vilela Carvalho, Sandra de Castro de Azevedo

PARA ALÉM DAS ADAPTAÇÕES METODOLÓGICAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL..... 243

Taís Buch Pastoriza

ETNOGRAFIA E ENSINO: AS CONTRIBUIÇÕES DA ESCALA GEOGRÁFICA DIANTE DO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA..... 255

Diego Pinheiro Alencar, Anna Maria Kovacs Khaoule

OS LIMITES E POSSIBILIDADES DO TRABALHO DE CAMPO E O RIGOR NO ENSINO DE GEOGRAFIA..... 270

Camila Roethig

REFLEXÕES TEÓRICAS ACERCA DAS POSSIBILIDADES E DESAFIOS DO ENSINO DA GEOGRAFIA NA PERSPECTIVA DO LUGAR..... 283

Mário Jorge Silva Santos

A CONCEPÇÃO DA GEOGRAFIA ESCOLAR DOS ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE FEIRA DE SANTANA-BA..... 295

Betânia Lima Machado de Souza, Betiane Figueredo Vieira, Rodrigo Guimarães Mota

A ETNOGRAFIA COMO METODOLOGIA PARA PESQUISAR O ENSINO DE GEOGRAFIA..... 309

Stéphanie Rodrigues Panutto

AS TRAJETÓRIAS DOS MIGRANTES E A FORMAÇÃO E RESSIGNIFICAÇÃO DO ESPAÇO GEOGRÁFICO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA GEOGRAFIA ESCOLAR EM CAMPINAS..... 322

Fabiano Biudes

OS SENTIDOS DA GEOGRAFIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR NA VISÃO DE ALUNOS DE 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIAS 332

Maria Lucia de Souza

A QUESTÃO DA AFETIVIDADE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: UM ENCONTRO COM HENRI WALLON..... 341

Alexander da Silva Lima

CARTOGRAFIA ESCOLAR E EDUCAÇÃO INFANTIL..... 356

Paula Cristiane Strina Juliasz, Sonia Maria Vanzella Castellar

A IDENTIDADE NA PERSPECTIVA DA MEMÓRIA: APROXIMAÇÕES COM A CARTOGRAFIA ESCOLAR..... 370

Thiago Luiz Calandro, João Pedro Pezzato

CARTOGRAFIA ESCOLAR: DIFICULDADES DE COMPREENÇÃO DOS MEIOS DE EXPRESSÃO GEOGRÁFICOS..... 385

Tamiris Batista Diniz, Peter Gomes Fernandes

CARTOGRAFIA ESCOLAR E ENSINO DE GEOGRAFIA REGIONAL: A RELEVÂNCIA DA INSTRUMENTALIZAÇÃO CARTOGRÁFICA DO PROFESSOR..... 395

Débora Paula de Andrade Oliveira, Patrícia Godoia Garcia S. Teixeira, Geisa Flores Mendes

Práticas Educativas

USO DE MAPAS MENTAIS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM PARA OS ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO ESCOLA LICEU DO CRATO-CE..... 405

Edvaldo Gonçalves Freitas, Paulo Cesar do Nascimento, Cassio Expedito Galdino Pereira

ESTRATÉGIAS PARA UM ENSINO MAIS COMPLETO E CONTINUADO DE CARTOGRAFIA..... 415

Lauro França Fernandes

Eixo 5 | Formação de Professores de Geografia..... 426

Investigações Acadêmicas

HISTÓRIA DA DISCIPLINA ACADÊMICA GEOGRAFIA EM UBERABA/MG: A CONTRIBUIÇÃO DO RELATO ORAL DA PROFESSORA PIONEIRA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA REGIÃO DO TRIÂNGULO MINEIRO..... 428

Mariana Bernardo Menon

FORMAÇÃO DOCENTE E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: MEMÓRIAS E DISCURSOS SOBRE A LICENCIATURA PLENA EM GEOGRAFIA DA UESB..... 443

Débora Paula de Andrade Oliveira, Patrícia Godoia Garcia S. Teixeira, Geisa Flores Mendes

Práticas Educativas

OFICINAS GEOGRÁFICAS: PRÁTICAS DE SUSTENTABILIDADE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL “CONSUMO, LIXO E TRATAMENTO DE RESÍDUOS”..... 458

Jéssica Gomes de Jesus, Mariana Lima Loterio, Vasco Magano Marques da Costa, Victor Hugo Paiva de Oliveira

PLANEJAMENTO DE AULA E POSTERIOR REFLEXÃO: A EXPERIÊNCIA NA E.E. FELIPE CANTUSIO 473

Felipe José Carlini

PARA ALÉM DO ENSINO DE GEOGRAFIA: EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA DE ENSINO INTEGRAL PAULISTA..... 481

Lisie Tatiane de Lima Wenceslau, Natália Goldschmidt Guidetti, Maria Bernadete Sarti da Silva Carvalho

CONSTRUINDO SABERES SOBRE A DOCÊNCIA EM GEOGRAFIA NO DIÁLOGO COM A ESCOLA 488

Wesley Alves Messias, Bianca S. Squaris de Carvalho, Maria Bernadete Sarti da Silva Carvalho

CONHECENDO O CAMPO PROFISSIONAL: A ATUAÇÃO DOS BOLSISTAS PIBID DA GEOGRAFIA..... 496

Ana Cláudia Guedes Damiano, Carol Inácio Minghini, Gabriela Dias Anobile, Lucas Morales Neumann, Maria Bernadete Sarti da Silva Carvalho, Rita Carolina Maia dos Santos, Thaís Alves Fernandes Corrêa

Eixo 6: Identidade, Cultura e Ensino de Geografia..... 506

Investigações Acadêmicas

O CONCEITO DE LUGAR E OS SIGNIFICADOS CONSTRUÍDOS PELOS PROFESSORES E ALUNOS NA ESCOLA ESTADUAL GOVERNADOR GENERAL MANOEL DE MIRANDA (NEÓPOLIS-SE) 508

Manoel Feitosa Batista, Mário Jorge Silva Santos

Práticas Educativas

RETRATOS DA GLOBALIZAÇÃO: O USO DE DIFERENTES LINGUAGENS COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA GEOGRAFIA..... 522

Caroline Vieira de Souza Costa, José Rubens do Vale

EDUCAÇÃO, UMA QUESTÃO DE CULTURA 531

João Assunção de Oliveira

A PERCEPÇÃO DO ALUNO FRENTE AO AUTORITARISMO: A INFLUÊNCIA DA ARQUITETURA ESCOLAR..... 537

Flávia Batista Tognolo

CULTURA VISUAL E TRABALHO DE CAMPO NO ENSINO DE GEOGRAFIA: O IMIGRANTE NA FORMAÇÃO TERRITORIAL DO BRASIL..... 548

Carolina Leardine Zechinatto, Guilherme Rodrigues Ramos

Eixo 7: Currículo e Ensino de Geografia..... 565

Investigações Acadêmicas

O CURRÍCULO NO ENSINO DE GEOGRAFIA EM MINAS GERAIS: REFLEXÕES A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO 567

Deywison Tadeu Resende Gonçalves, Jaqueline Freitas dos Santos, Érica do Nascimento de Paula Goularth, Klécia Gonçalves de Paiva Farias

A ABORDAGEM DO CONCEITO DE NATUREZA NAS DIRETRIZES CURRICULARES DE GEOGRAFIA DOS ESTADOS DO PARANÁ E DE SÃO PAULO: UMA CORRELAÇÃO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA 583

David Augusto Santos

A GEOGRAFIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB): O CURRÍCULO E A PERCEPÇÃO DOS DISCENTES NO PROCESSO DE FRAGMENTAÇÃO/ ARTICULAÇÃO 591

Luciano Palladino Pereira

Práticas Educativas

O ENSINO DE GEOGRAFIA NO CURRÍCULO DO SESI-SP: UM ESTUDO A PARTIR DAS EXPECTATIVAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM 608

Simone Falconi Akkawi

O ENSINO DE GEOGRAFIA E AS RELIGIÕES DE MATRIZES AFRICANAS EM INTERFACES 620

Leonardo José Agostinho

Eixo 8: Práticas Educacionais e Ensino de Geografia 632

Investigações Acadêmicas

GEOGRAFIA FÍSICA NA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL DE MINAS GERAIS 634

Felipe Teixeira Alves, Sandra de Castro de Azevedo

REFORMA CURRICULAR PAULISTA (2008-2010): IMPLICAÇÕES NA DISCIPLINA GEOGRAFIA 647

Maria Rita de Castro Lopes, Helenice Ciampi

O TERRITÓRIO ENQUANTO CATEGORIA DE ANÁLISE NO PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL – PDE 662

Heloisa Gomes Bezerra

A PROGRESSÃO CONTINUADA NO COTIDIANO ESCOLAR PAULISTA: CULTURA ESCOLAR E CURRÍCULO PRATICADO 675

Rafael Cesar Rigamonte

EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS: UMA REFLEXÃO METODOLÓGICA SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DO CONCEITO DE ESCALA NA PESQUISA E IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS 688

Gabriel Brasil de Carvalho Pedro

A POLÍTICA PÚBLICA CURRICULAR DO ESTADO DE MINAS GERAIS E A DIVERSIDADE CULTURAL 697

Danielle Merante Costa, Sandra de Castro de Azevedo

Práticas Educativas

CONTRIBUIÇÃO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DESENVOLVIDO POR BENJAMIN BLOOM PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA 715

Beatriz da Silva Gomes

Apresentação

A AGB-Campinas e o recém-fundado Grupo de Pesquisa *Ateliê de Pesquisas e Práticas em Ensino de Geografia* (APEGEO) têm o prazer em apresentar neste Anais o resultado dos trabalhos apresentados no IV Encontro Regional de Ensino de Geografia, realizado no período de 11 a 13 de setembro de 2014, na Unicamp, cujo tema central foi a **Formação de Professores de Geografia: políticas e práticas curriculares**. A escolha desse tema resulta da importância que a formação inicial de professores vem assumindo nas políticas educacionais nas mais variadas escalas de ação política, impactando e ressignificando muitas das “verdades” até então estabilizadas nos cursos e nos currículos dos cursos de licenciaturas, e aqui nos interessa os de Geografia.

No que se refere à Região Metropolitana de Campinas, é sabido que há um grande déficit de professores de Geografia atuando na Educação Básica, consequência direta das políticas vigentes de desvalorização do magistério e também do pouco interesse das universidades particulares da região em abrir licenciaturas na área. Nesse sentido, refletir sobre o processo de formação inicial do professor de Geografia é o principal objetivo do IV Encontro Regional de Ensino de Geografia – Campinas.

O evento foi estruturado de modo que os participantes pudessem compartilhar suas práticas e refletir coletivamente sobre o processo de formação de professores. Para tanto, priorizamos destinar tempo maior para cada uma das mesas, mesmo que isso nos colocasse como limite diminuir a quantidade de mesas redondas realizadas. Além da conferência de abertura proferida pelo Prof. Dr. Vanilton Camilo de Souza, o evento contou com três mesas redondas: i) A escola como práxis na formação do professor de Geografia; ii) Licenciatura em Geografia: entre a sujeição aos documentos curriculares e as práticas emancipatórias e; iii) Estágio supervisionado e a formação do professor de Geografia.

Com o objetivo de melhor sistematizarmos a publicação dos trabalhos no Anais, para a edição deste evento optamos em criar dois grupos de trabalhos: aqueles que resultam de pesquisas acadêmicas e os de práticas educativas, realizadas tanto nas escolas quanto na própria universidade; ambos integrados pelos eixos temáticos propostos e também durante as suas respectivas apresentações. Foram submetidos 82 (oitenta e dois) trabalhos de autores originários da Região Metropolitana de Campinas, de outras cidades do Estado de São Paulo e também de outros Estados brasileiros. Diante de tal abrangência geográfica dos trabalhos recebidos e dos participantes do evento, ouvimos muitos comentários em que afirmavam que “o nosso encontro regional havia virado um evento nacional!” Todos os trabalhos foram cuidadosamente avaliados por dois pareceristas da Comissão Científica, que produziram para cada um deles pareceres consubstanciados. Dos 77 (setenta e sete) trabalhos aprovados para apresentação, estiveram presente para a seção de apresentação 58 trabalhos; todos este compondo os textos deste Anais, conforme estipulado pelas normas do evento, previamente publicadas no site.

Neste Anais apresentamos a programação do evento, as oficinas pedagógicas com suas respectivas ementas e todos os textos completos dos trabalhos apresentados, que estão estruturados nos seguintes eixos temáticos: i) Tecnologias e novas linguagens no ensino de Geografia; ii) Recursos didáticos no ensino de Geografia; iii) Questões teórico-metodológicas no ensino de Geografia; iv) Cartografia escolar; v) Formação de professores de Geografia; vi) Identidade, cultura e ensino de Geografia; vii) Currículo e ensino de Geografia e; viii) Políticas educacionais e ensino de Geografia.

A partir deste ano, as edições dos “nossos” *Encontros Regionais de Ensino* passarão a ocorrer bianualmente, sempre nos anos pares, intercalando-se com as edições dos Encontros Nacionais de Prática de Ensino de Geografia (ENPEG), de modo que também potencializem ampla participação dos

professores da Educação Básica e dos alunos de graduação e pós-graduação em Geografia da Região Metropolitana de Campinas no evento de fórum nacional.

Para finalizar, não poderíamos deixar de agradecer aos integrantes da Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Local Campinas, do Ateliê de Pesquisas e Práticas em Ensino de Geografia (APEGEO) e do Subprojeto Geografia do PIBID-Unicamp que não mediram esforços para a realização do IV Encontro Regional de Ensino de Geografia, em todas as suas etapas de realização.

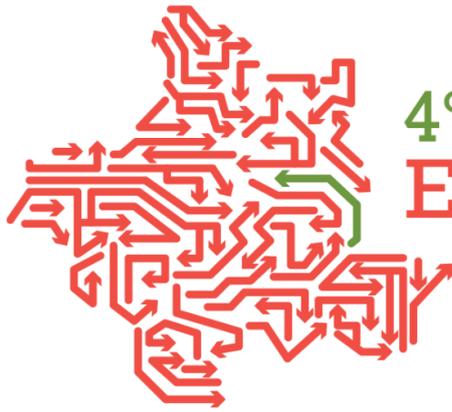
Até 2016, no quinto encontro!

Coordenação Geral

Prof. Dr. Rafael Straforini (APEGEO)

Gustavo Teramatsu (AGB-Campinas)

Luciano Duarte Pereira Silva (AGB-Campinas)



4° Encontro Regional de Ensino de Geografia

Formação de professores de Geografia:
políticas e práticas curriculares

Oficinas Pedagógicas

O GOOGLE EARTH COMO FERRAMENTA PARA O ESTUDO DO LUGAR

com Ana Paula Mateucci Milena e Tadeu Jussani Martins

O programa de computador Google Earth foi desenvolvido pela empresa norte americana Keyhole e levava o nome de Earth Viewer até a companhia ser comprada pela Google em 2004, para em 2005 renomear o software. O Google Earth agrega imagens obtidas de diversas fontes, como imagens de satélite, fotografias aéreas, além de mapas antigos, por ele é possível visualizar todo o globo terrestre, além de funções que permitem explorar a lua e o planeta Marte, o oceano, simular voos e observar os edifícios em três dimensões (3D). Entre as funcionalidades de sua versão gratuita, tem-se: girar uma imagem, marcar os locais identificados para visitá-los posteriormente, visões tridimensionais das localidades, medir distâncias, sobrepor imagens, traçar caminhos, entre outras. A partir disso, seu uso na educação foi visto como potencial, principalmente na Geografia. Pensando nas possibilidades que o programa fornece e a sua interatividade tão atrativa, essa ferramenta pode ser muito atrativa para o estudo do lugar, servindo como base de reconhecimento da própria relação entre os alunos e o computador, e também entre os alunos e a interatividade ali disposta. O uso desta ferramenta que não foi criada com o objetivo específico da educação, mas que dela faz valer sua invenção hoje, vem estimulando as habilidades dos alunos por permitir maior interação e, a partir destes, a possibilidade de construção de novos conhecimentos.

Referências

[1] VOIGHT, E. *et al. Geografia escolar e interação com as Tecnologias da Informação e Comunicação* (TIC's). In: ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS, 16., 2010, Porto Alegre. *Anais...* . Porto Alegre: AGB, 2010. p. 1 - 10. Disponível em: <<http://www.agb.org.br/evento/download.php?idTrabalho=3543>>. Acesso em: 02 fev. 12.

[2] LIMA FILHO, Jorge Ferreira de; STROH, Paula Yone. *O ensino de Geografia*

e as Novas tecnologias: Possibilidades para a educação cidadã. In: ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS, 16., 2010, Porto Alegre. *Anais...* . Porto Alegre: AGB, 2010. Disponível em: <<http://www.agb.org.br/evento/download.php?idTrabalho=3475>>. Acesso em: 15 dez. 2011

[3] GADOTTI, M. *Ciberespaço da Formação Continuada: Educação a distância com base na Internet*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2006. Disponível em:

<http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Ciberespa%E7o_formac_continuada_1999.pdf>. Acesso em 03 jan. 2014.

[4] GADOTTI, M. Informação, Conhecimento e Sociedade em Rede: Que potencialidades?. *Educação, Sociedade e Culturas*, Porto (Portugal), v. 23, p.43-57, 2005. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ES_C23/23-Moacir.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2013.

[5] DI MAIO, A. C. 2004. 188f. *Geotecnologias digitais no ensino médio*. Tese (Doutorado e Geografia). Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista – UNESP/Rio Claro. 2004

[5] DI MAIO, A. C. *et. al.* GEOIDEA – Geotecnologia como instrumento da inclusão digital e educação ambiental. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE SENSORIAMENTO REMOTO, 14., 2009, Natal. *Anais...*. Natal: INPE, 2009. p. 2397-2404.

[6] MORAN, J. M. As mídias na educação. In: *Desafios na comunicação Pessoal*. 3ª Ed. São Paulo: Paulinas, 2007, p. 162-166.

Disponível em:

<<http://www.eca.usp.br/prof/moran/vidsa1.htm>>. Acesso em 16 nov. 2010.

[7] PETERSON, M.P. *Cartography and the Internet: Introduction and Research Agenda*. 1999. Disponível em: <<http://maps.unomaha.edu/NACIS/cp26/article1.html>>. Acesso em 23 de abr. 2011.

[8] RAMOS, R. C. G. Design de material didático on-line: reflexões In: SOTO, U.; MAYRINK, M.F.; GREGOLIN, I.V. *Linguagem, educação e virtualidade: experiências e reflexões*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009

[9] SANDERCOCK, M. *Cartographic visualization relies on the use of maps to present cartographic ideas, is this visualization metaphor relevant in today's digital world?* [online]. Disponível em <www.gisca.adelaide.edu.au/~msander>. 2000.

[10] SANTAELLA, Lucia. *Cultura das mídias*. São Paulo: Experimento, 1992

[11] SOTO, U.; MAYRINK, M.F.; GREGOLIN, I.V. *Linguagem, educação e virtualidade: experiências e reflexões*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009

METODOLOGIA ATIVA NO ENSINO DE GEOGRAFIA: GEOIDEIAS NA SALA DE AULA

com Érica Rodrigues Soares, Bruna Cristina G. Campagnuci e July Ane Villela

O objetivo da oficina é apresentar aos professores de Geografia atividades didáticas para o ensino desenvolvidas pela Earth Science Education Unit (Keele University, UK). Para isso buscaremos orientar os educadores para o melhor aproveitamento das atividades propostas pelas sugestões de experimentos contidas na série Earthlearningidea (Geoidéias) através da execução dessas atividades juntamente com a contextualização da importância dos temas tratados tendo em vista o cenário do ensino de Geografia no Brasil. As atividades incluem experimentos que elucidam o ciclo das rochas, a formação de cadeias montanhosas e vulcões, até a criação do conceito de deriva continental através de abstração e observação e evidências científicas. São atividades que requerem materiais simples de fácil acesso mas que proporcionam um grande aprendizado para os alunos. Dessa forma procuraremos proporcionar uma maior interação entre mecanismos didáticos visuais e experimentais e as aulas teóricas de Geografia.

Refêrencias

- [1] BARBOSA, Eduardo. MOURA, Dácio. “Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica” B. Tec. Senac, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://www.senac.br/media/42471/os_boletim_web_4.pdf>
- [2] 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. Disponível em:<[http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT2/tc2%20\(37\).pdf](http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT2/tc2%20(37).pdf)>
- [3] 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. Disponível em: <<http://www.raco.cat/index.php/ECT/article/download/183787/236779>>
- [4] GRECO, Roberto, CAMPAGNUCI, Bruna, SOARES, Érica. “Vídeos tutoriais online para difusão da utilização de geoideias no ensino de geografia”. ANAIS DO III ENCONTRO Práticas Educativas em Ensino (re) criando os documentos curriculares.Campinas, São Paulo pp. 58-64, 2013 Disponível em: <<http://www.ige.unicamp.br/cact/wp-content/uploads/2013/12/Anais3EncontroEnsino.pdf>>
- [5] PENNA, Antônio Gomes. Introdução a Psicologia Cognitiva. Editora Pedagógica e Universitária Ltda. São Paulo, 1984. p. 73-76. Disponível em: <<https://www.dropbox.com/s/tyzska737ggj03c/penna-aten%C3%A7%C3%A3o%20e%20mem%C3%B3ria.pdf>>

PRÁTICAS EDUCATIVAS: DA ÁFRICA AO AFRO-BRASILEIRO

com Rosemberg Ferracini

A Prática Educativa buscará estudar o tema da Geografia e Cultura Africana e Afro-brasileira nas disciplinas escolares. Ele pretende oferecer subsídios a professores a respeito. O processo de formação de educadores/as cuja finalidade é objetivar/acionar as expectativas e acúmulos sistematizados do projeto de ORIENTAÇÕES CURRICULARES (EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL), em conjunto com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em conjugação com o Plano Nacional para a educação étnico-racial.

Referências:

[1] FERRACINI, R. A. L. A África e suas representações no(s) livro(s) escolares de Geografia no Brasil: de (1890-2003). Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, USP, 2012, p. 229. * Somente introdução.

[2] Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial na educação infantil, ensino fundamental e médio. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2008, 240p. * Será utilizado na oficina, capítulo 02, pp. 26-81.

Bibliografia Complementar

[3] _____. Dialogando Geografia Acadêmica e Escolar: o caso do Continente Africano. Geotextos (Online), v. 02, p. 165-182, 2012.

[4] _____. 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.

[5] 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.

[6] 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.

A MÚSICA COMO RECURSO DIDÁTICO EM GEOGRAFIA: PROPOSTA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

com Leonardo José Agostinho

No ambiente escolar é notório a apreciação dos alunos pela arte; em especial no que tange a música. Elas estão nos celulares, MP3 entre outros, é qualquer intervalo, recreio e até mesmo na sala de aula há pedidos nos momentos vagos para que possam escutar. Mais que escutar é preciso pensar a música e usa-la em prol de uma didática lúdica e que propiciem aos alunos aquisição do conhecimento reflexivo a partir da sua realidade. Este mini curso/oficina tem o objetivo de propor estratégias de músicas com temáticas diversas associados a propostas de conhecimento geográfico.

POR OUTRAS GEOGRAFIAS! POR OUTRAS PRÁTICAS ESCOLARES!

com Pedro Henrique Oliveira Gomes

Com base numa perspectiva de educação sociocrítica, temos por objetivo discutir como podemos desenvolver práticas para ocupar criativamente a escola através do ensino de Geografia. Para isso, vamos assistir o documentário Vocacional - uma aventura humana e, em seguida, promover um debate sobre práticas de educação geográfica que desenvolvam habilidades e competências que estimulem o ser criativo, crítico, participativo e cooperativo na escola. Em tempos de novas tecnologias, porque não mudar nossas práticas para uma educação emancipadora?

Referências

[1] CAVALCANTI, Lana. Geografia, escola e construção dos conhecimentos. Campinas: Papyrus Editora, 1998.

[2] FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

[3] HERNADEZ, Fernando. Transgressão e mudança na educação: Projetos de trabalho. Porta Alegre: ArtMed, 1998.

[4] PONTUSCHKA, N. N. O conceito de estudo do meio transforma-se... em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes. In: Vesentini, J. W. (Org.). O ensino de geografia no século XXI. Campinas, SP: Papyrus, 2004, p. 249-288.

[5] ROVAI, Esmeria (org.). Ensino Vocacional - Uma Pedagogia Atual. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

O JOGO DE XADREZ COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE CONCEITOS DE GEOGRAFIA

com Ralfe de Souza Medeiros da Silva

É crescente o desinteresse nas aulas por parte do aluno. Portanto, torna-se necessário atribuir novos métodos e instrumentos didáticos para tornar o ambiente de aprendizagem mais atrativo. Nesse sentido, propõe-se o jogo de xadrez como ferramenta pedagógica para o ensino de Geografia. A metodologia será a exposição dialogada do conteúdo. Figura como objetivos dessa oficina ensinar as regras básicas do xadrez e apresentar os conteúdos de geografia que o jogo de xadrez pode ser utilizado.

Referências

[1] CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. Ensino de Geografia. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

[2] FERNANDES, M. Aula de geografia. Campina Grande: Bagagem, 2008.

[3] FINATTI, R.; FERRAZ, C. B. O. Linguagem geográfica do jogo de xadrez: uma aproximação ao conceito de território e ao processo de ensino-aprendizagem. In: NUNES, F. G. (Org.). Ensino de geografia: novos olhares e práticas. Dourados, MS: UFGD, 2011. p. 61-99.

[4] SEIRAWAN, Y.; SILMAN, J. Xadrez vitorioso: táticas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

[5] SILVA, R. R. V. O Jogo de Xadrez como Recurso Didático-Pedagógico nas Aulas de Educação Física. Extraído de: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/download/2175-8042.2008n31p19/12949>>. Acesso em 26/06/2014.

O ENSINO DE ROCHAS E MINERAIS PARA AS SÉRIES INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

com Raul Reis Amorim e Thiago Manhães Cabral

As rochas e minerais estão de forma direta e/ou indireta no cotidiano da população em geral, independente da faixa etária. Os minerais e rochas, além de presentes na paisagem, também são recursos utilizados pelo homem, seja para a construção de edificações, matéria-prima para bens industrializados, e até mesmo como alimento para as plantas, quando se produz os insumos agrícolas. É importante que no ensino de Geografia, principalmente nas séries iniciais da Educação Básica, este conteúdo seja tratado de forma contextualizada com o cotidiano do aluno, tornando a aprendizagem sobre este tema mais eficaz. E, para tornar esta aprendizagem mais prazerosa, adota-se o método lúdico como uma possibilidade metodológica.

Referências

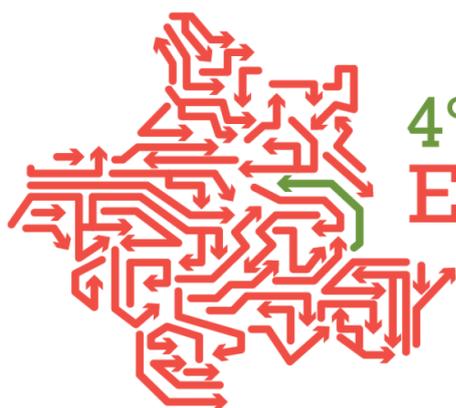
[1] CANTO, E. L. Minério, mineral e metal. De onde vem? Para onde vão. São Paulo: Moderna, 2005.

[2] GROTZINGER, J.; JORDAN, T. Para entender a Terra. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2013.

[3] NEVES, P.C.P. Introdução à Mineralogia Prática. São Paulo: Editora da ULBRA, 2003.

[4] TEIXEIRA, W. (org) et all. Decifrando a Terra. São Paulo: Ed. Oficina de Textos, 2000.

[5] TORRES, E. C.; SANTANA, C. D. Geomorfologia no ensino fundamental: conteúdos geográficos e instrumentos lúdico-pedagógicos. Geografia - v. 18, n. 1, jan./jun. 2009 – Universidade Estadual de Londrina, Departamento de Geociências.

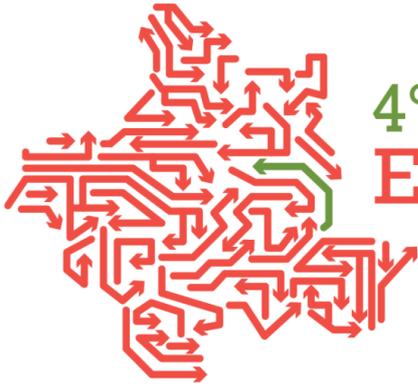


4° Encontro Regional de Ensino de Geografia

Formação de professores de Geografia:
políticas e práticas curriculares

Eixo 1

Tecnologias e novas linguagens no ensino de Geografia



4° Encontro Regional de Ensino de Geografia

Formação de professores de Geografia:
políticas e práticas curriculares

Investigações acadêmicas

A UTILIZAÇÃO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Thainá Santos Coimbra
thainahappy@hotmail.com

Introdução

Ao longo da história da humanidade, o homem se relaciona com a natureza (com o meio), nessa relação, desenvolveram várias técnicas de sobrevivência.

No final do século XX ocorreram avanços na ciência. E a partir desse momento, produziu-se um sistema de técnicas, principalmente as de informação (cibernética, informática, eletrônica). Um novo paradigma tecnológico cria novas possibilidades e alteram os processos da economia, política, relações sociais e culturais.

E é dentro desse contexto que surgem as chamadas TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação). Essa tecnologia está baseada principalmente pelo aperfeiçoamento dos microprocessadores e pela digitalização da informação. O mundo a partir desse momento se conecta em redes de informação.

O conhecimento torna-se veloz na atualidade, pois o acesso às informações é instantâneo, e sempre há outras novas informações para serem captadas por nós em tempo real.

No mundo atual, é possível identificar ampla diversidade de linguagens num contexto marcado por uma infinidade de informações. A sociedade é cada vez mais uma sociedade da informação, fruto da revolução tecnológica responsável pela rapidez cada vez maior dos meios de comunicação. Entretanto, pode-se dizer que tal situação não tem garantido a inserção crítica dos indivíduos na sociedade, uma vez que, via de regra, as informações são descontextualizadas e fragmentadas, além de inúmeras e distintas, o que dificulta o

estabelecimento de relações entre elas e não permite considerá-las na categoria de conhecimento (PONTUSCHKA, 2009, p. 261).

Diante das transformações que vêm acontecendo em nossa sociedade, podemos considerar que estamos vivendo tempos de discussão que nos permitem refletir sobre as tecnologias de informação e comunicação no contexto da Educação.

A escola, nesse contexto, exerce um papel importante ao tomar posse das várias modalidades de linguagens como instrumentos de comunicação, promovendo um processo de decodificação, análise e interpretação das informações e desenvolvendo a capacidade do aluno de assimilar as mudanças tecnológicas que, entre outros aspectos, implicam também novas formas de aprender.

Sendo um lugar de troca de experiências, interações sociais e aprendizado, a escola jamais poderá fazer de conta que nada está acontecendo, ficar alheia à realidade tecnológica pela qual passa o mundo.

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) vêm dando importantes contribuições à educação a partir de sua inserção no ambiente escolar. Estão cada vez mais presentes no âmbito educacional e apontam para um novo momento dentro das escolas, com proposta metodológica desenvolvida por um professor que deverá se apropriar das tecnologias para possibilitar ao novo aluno construir seus novos conhecimentos e deles se apropriar.

A Geografia pode ser entendida como a ciência que nos oferece a oportunidade de fazer diferentes e abrangentes leituras do mundo como nenhuma outra. Sob a perspectiva pedagógica, são inúmeras as ferramentas que podem ser empregadas para proporcionar a compreensão e apreensão da disciplina de Geografia pelos estudantes. Além das ferramentas tradicionais como mapas, globos terrestres, bússola e material impresso em geral, o avanço no desenvolvimento da tecnologia e a rapidez na divulgação de informações,

aumenta a demanda pela apropriação e aplicação pedagógica de ferramentas tecnológicas como o computador e a internet, tanto por professores quanto por alunos.

O presente trabalho visa apresentar a relevância das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação para o Ensino de Geografia, assim como também, busca apresentar possibilidades para a sua aplicação na disciplina através de seus conceitos-chave.

As Novas Tecnologias da Informação e Comunicação

O homem para garantir a sua sobrevivência interage e modifica a natureza, qualquer povo ou sociedade possui diferentes maneiras para essa transformação.

É por demais sabido que a principal forma de relação entre o homem e a natureza, ou melhor, entre o homem e o meio, é dada pela técnica. As técnicas são um conjunto de meios instrumentais e sociais, com os quais o homem realiza sua vida, produz e, ao mesmo tempo, cria espaço (SANTOS, 1996, p. 16).

Nessa mesma vertente de análise, Santos (1996), aborda a questão da história do meio geográfico, e as divide em três etapas: o meio natural, o meio técnico e o meio técnico-científico-informacional.

No final do século XX ocorreram avanços na ciência. E a partir desse momento, produziu-se um sistema de técnicas, principalmente as de informação (cibernética, informática, eletrônica). Esse período ficou conhecido como a terceira revolução industrial ou também meio-técnico-científico-informacional.

De acordo com Santos (2000, p25) “Na história da humanidade é a primeira vez que tal conjunto de técnicas envolve o planeta como um todo e faz sentir, instantaneamente, sua presença”.

Neste momento não é mais o meio técnico que governa a forma de organização social, mas um meio mais abrangente, um meio que através da

tecnologia, ciência e informação constituem a base de produção, da utilização e do funcionamento do espaço. Este é o meio técnico-científico-informacional.

E é dentro desse contexto que surgem as chamadas TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação). Essa tecnologia está baseada principalmente pelo aperfeiçoamento dos microprocessadores e pela digitalização da informação.

Ressalto a observação de Dowbor (2001, p. 37): “Se o século XX foi o século da produção industrial dos bens de consumo durável, o século XXI será o século da informação da sociedade do conhecimento.”

É uma revolução das tecnologias da informação e comunicação, que são desenvolvidas para gerar mais informação e conhecimento. As novas tecnologias da informação são para esta revolução, o mesmo, que a energia foi para a Revolução Industrial.

As TIC, em particular, são tecnologias que possibilitam a veiculação da informação e da comunicação com rapidez, dinamismo, com difusão de imagem e som.

Como afirma Kenski (2007, p. 25) “Ao falarmos em novas tecnologias, na atualidade, estamos nos referindo, principalmente, aos processos e produtos relacionados com os conhecimentos provenientes da eletrônica, da microeletrônica e das telecomunicações”.

A sociedade contemporânea oferece um mundo tecnológico bastante diversificado e variado no que diz respeito a novidades tecnológicas, todos os dias aparecem novos eletrodomésticos e equipamentos eletrônicos invadindo o dia a dia do cidadão, seja no ambiente de trabalho, nas ruas ou em suas residências.

Estamos a viver uma época de rápido desenvolvimento das tecnologias informáticas, com o acesso a redes globais de computadores, ao correio eletrônico, a bases de dados, a bibliotecas virtuais, a CD-ROMs, a uma enorme

oferta de *software*, etc. Esse progresso está a provocar mudanças enormes na organização da nossa vida e do nosso trabalho.

Poucas inovações tecnológicas provocaram tantas mudanças em tão pouco tempo na sociedade como as novas tecnologias de informação e comunicação – TIC

Concordamos também com Kenski (2003, pp. 23-23) ao afirmar que:

As novas tecnologias de informação e comunicação caracterizadas como midiáticas, são, portanto, mais do que simples suportes. Elas interferem em nosso modo de pensar, sentir, agir, de nos relacionarmos socialmente e adquirirmos conhecimentos. Criam uma nova cultura e um novo modelo de sociedade.

A partir da banalização das tecnologias eletrônicas de comunicação e de informação, a sociedade atual adquiriu novas maneiras de viver, de trabalhar, de se organizar, de representar a realidade e de fazer educação.

O desenvolvimento tecnológico, nas últimas décadas, repercutiu de maneira intensa em todos os aspectos da vida social e individual, criando outras formas de pensar, sentir e agir do homem em um novo tipo de sociedade que, em vista disso, podemos chamar de “sociedade tecnológica”.

Como destaca Kenski (2007, p. 40), “as TICs evoluem com muita rapidez. A todo instante surgem novos processos e produtos diferenciados e sofisticados: telefones celulares, softwares, vídeos, computador multimídia, internet, televisão interativa, videogames etc.”.

A celeridade das transformações técnico-científicas provoca alterações radicais no panorama econômico, social e cultural, impondo uma revisão profunda nos processos emergentes de produção da existência. As novas tecnologias e as novas formas de organização do trabalho estão acompanhadas de uma reestruturação sem precedentes nos processos de produção e consumo e, conseqüentemente, nos processos de formação do homem.

As novas tecnologias hoje ocupam um lugar essencial em nossas vidas. Constituem a estrutura de nosso sistema de comunicação, seja local, nacional,

internacional ou global. E elas são responsáveis por profundas transformações no relacionamento que temos em todas as áreas de nossa vida: no trabalho, em casa, na escola e no lazer.

Falar de um novo mundo não é exagero já que as mudanças vivenciadas na atualidade fazem emergir uma nova configuração resultante das interações, também novas, entre as diferentes dimensões das atividades humanas. As maneiras de fazer e mesmo de ser e pensar da humanidade - em constante mutação - são alteradas pela evolução tecnológica.

Desta forma, segundo Cavalcanti (1998), ao entender que educar é uma prática que prepara para o mundo, a escola deve refletir e considerar as questões relativas ao uso de tecnologias como recursos didáticos, que motivam e auxiliam no aprendizado. Não se trata de substituir o professor, e sim, de disponibilizar uma ferramenta a mais para o desenvolvimento do ensino de Geografia nas escolas, no propósito de tornar a disciplina mais dinâmica.

Diante desse cenário, a escola precisa se inserir e até mesmo se adequar para atingir as necessidades do seu público - seus alunos - uma vez que a grande maioria já se encontra plenamente inserida no uso dessas inovações.

As Novas Tecnologias da Informação e Comunicação e o Ensino de Geografia

Com a introdução da informática na educação, os educadores em geral e, em particular, os educadores de Geografia passaram a contar com maior número de artefatos tecnológicos para auxiliá-los nas práticas pedagógicas, contribuindo para a interação do educando com seu universo de ação de maneira mais autônoma.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) apresentam diretrizes curriculares nacionais do ensino fundamental e médio. Esse documento aponta, como uma das tarefas do ensino fundamental, a utilização pelos alunos de

“diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos” (Vieira, 2001). Os PCN’s afirmam que:

A Geografia trabalha com imagens, recorre a diferentes linguagens na busca de informações e como forma de expressar suas interpretações, hipóteses e conceitos. Pede uma cartografia conceitual, apoiada em fusão de múltiplos tempos e em linguagem específica, que faça da localização e da espacialização uma referência da leitura das paisagens e seus movimentos (PCNs, 1999).

A mídia informática através de alguns softwares como o Google Maps, Google Earth e as imagens produzidas por sensoriamento remoto, podem ser acessadas gratuitamente através do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE). Estas ferramentas oferecem o que faltava para os estudantes poderem realmente apreender e compreender a Geografia e sua dinâmica, segundo Florenzano (2007).

O Google Earth, que é um programa de computador desenvolvido e distribuído pela empresa norte-americana Google, cuja função é apresentar um modelo tridimensional do globo terrestre, construído a partir de um mosaico de imagens de satélite obtidas de fontes diversas.

Este programa pode ser usado como um gerador de mapas, e como um simulador das diversas paisagens terrestres, desta forma é possível identificar lugares, cidades países, continentes, entre outros elementos.

Argumenta-se ainda que o ambiente virtual pode se constituir num espaço e numa ferramenta importante para o professor de Geografia, pois congrega textos, hipertextos, imagens, sons, as diferentes formas de representação do espaço geográfico natural e o transformado, bem como dos fenômenos naturais. Tal particularidade possibilita desenvolver atividades com os alunos a partir da sua realidade atual, comparando com épocas passadas e lugares mais distantes (MEC, 2009).

Florenzano (2007) aponta que, diante da crescente disponibilidade de materiais no formato digital como as imagens de satélite, os Atlas digitais com

dados socioeconômicos e ambientais, os levantamentos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), as diferentes imagens de fotografia e vídeo podem ser utilizadas para comparação, informação, conhecimento, análises e sínteses em estudos multitemporais, permitindo inclusive usos multidisciplinares.

O educando é permanentemente estimulado pelos artefatos tecnológicos, sendo que a cultura produzida neste mundo de tecnologia é repleta de informações geográficas, propiciando ao professor a realização de atividades e melhores resultados na aprendizagem dos educandos. Os softwares de Geografia enriquecem a aula por representarem frequentemente e das formas mais variadas o mundo, os fenômenos geográficos, as paisagens, permitindo uma visualização dos fenômenos geográficos tão eficientes que as pessoas parecem ter vivenciado, experienciado os lugares e os fenômenos, além de disponibilizar uma grande quantidade de informações. (COSTA, 2003)

O uso de recursos tecnológicos tais como computadores, portais, softwares, jogos digitais e outras ferramentas permitem que a aula se torne mais atraente e instigante, mas apesar das inovações, este uso ainda não é uma realidade em todas as escolas. No entanto, também é verdade que inúmeros fatores corroboram para este fato, dentre eles a falta de uma estrutura adequada, como laboratórios e/ou salas multimídias, equipamentos, funcionários de suporte, e o mais importante e quase decisivo, para este quadro: uma formação consistente para professores, o que acarreta uma resistência a estas novas formas de ensinar e aprender.

As TICs podem tornar a aprendizagem significativa uma vez que se inserem no contexto econômico, social e tecnológico contemporâneo, estando relacionadas com a forma ver o mundo, de aprender novos conceitos e receber informações. Se a tecnologia influencia a sociedade consequentemente influencia o conhecimento geográfico. Assim, precisa-se de novos instrumentos que sejam capazes de superar os desafios impostos à ciência e que sejam adequados para se fazer a leitura do espaço geográfico.

Os conceitos-chave da Geografia e o uso das Novas Tecnologias - Algumas atividades sugeridas para os professores

No ensino-aprendizagem de Geografia, os conceitos-chave, como paisagem, lugar, região, território e espaço geográfico, precisam ser também tratados de acordo com esta reformulação tecnológica e midiática, visto que docentes e discentes são sujeitos que fazem parte deste mundo e o constroem; portanto, precisam ser e estar inclusos nele.

O ensino-aprendizagem de Geografia na escola deve, então, contemplar seus conceitos-chave e as representações que os alunos trazem deles e constroem cotidianamente no mundo contemporâneo utilizando os mesmos meios que eles, de modo a proporcionar-lhes a possibilidade de refletir para, assim, poderem intervir na realidade que os cerca. Além disso, a utilização de outras linguagens e recursos didático-metodológicos pode aumentar o interesse dos alunos pela Geografia; com o interesse reavivado, torna-se produtivo investir e reinvestir no ensino.

Por ser um tema de extrema relevância para o ensino, serão apresentadas algumas ideias que procuram contribuir para uma prática pedagógica que contemple o uso das Novas Tecnologias na Educação Geográfica.

Tratando dos conceitos-chave da Geografia, Santos (1997, p61) assim define paisagem: “Tudo aquilo que vemos, o que nossa visão alcança, é a paisagem. Esta pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. Não é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons etc.

A paisagem é a “dimensão observável do espaço” que contém múltiplos elementos humanos/culturais e naturais e revela as ações da sociedade e das forças naturais no espaço geográfico ao longo do tempo.

Para uma atividade utilizando o conceito de paisagem nas aulas de Geografia, o professor pode utilizar o software Google Earth. Clicando na

Opção “Guia de Turismo”, o software mostrará várias paisagens de diferentes lugares da Terra. Cabe ao professor selecionar uma paisagem e dialogar com os alunos sobre a sua localização e os elementos presentes em cada uma delas.

O software traz a imagem da paisagem do local selecionado, e viaja até ela, localizando-a, e também traz informações sobre a mesma selecionada.

A categoria lugar traduz os espaços com os quais as pessoas têm vínculos afetivos: uma praça onde se brinca desde criança, a janela de onde se vê a rua, o alto de uma colina de onde se avista a cidade. O lugar é onde estão as referências pessoais e o sistema de valores que direcionam as diferentes formas de perceber e constituir a paisagem e o espaço geográfico. É por intermédio dos lugares que se dá a comunicação entre homem e mundo (BRASIL - PCN's, 1998, p. 29).

Em relação ao conceito de Lugar na Geografia, uma atividade proposta, também se utiliza o Google Earth. Trata-se de uma viagem da escala macro (América do Sul) até o lugar de vivência do aluno (sua casa).

Barrios (1986) entende o espaço geográfico como unidade das práticas espaciais, é a base material, física modificada pela ação humana. É o tempo materializado. O espaço geográfico é resultado da produção humana. Tal produção abarca pelo menos três níveis: econômico, cultural-simbólico e político.

O homem é o agente por excelência do espaço geográfico. O espaço somente passa a existir quando se verifica interação entre o homem e o meio em que vive, do qual retira o que lhe é necessário para a sobrevivência, promovendo alterações de suas características originais.

Uma possibilidade de estudo do Espaço Geográfico seria a utilização de imagens de satélites nas aulas de Geografia. As imagens de satélite possuem vantagens por apresentarem o espaço de maneira ampla, e também por se encontrarem disponíveis na Internet, no site do INPE e também no próprio Google Earth.

A partir dessas imagens, o espaço geográfico pode ser apresentado aos alunos, e em conjunto com o professor discutir sobre o processo de construção

desse espaço, seus elementos, visualizar os problemas ambientais presentes, e etc.

O processo de regionalização é o que dá origem às regiões. Dessa forma, secciona-se o espaço geográfico em partes que apresentam internamente características semelhantes. Os elementos internos de uma região não são idênticos, mas quando comparados aos elementos de outra região se percebe certa homogeneidade interna.

Para se empreender um processo de regionalização é preciso estabelecer um conjunto de objetivos e de critérios segundo os quais o espaço será dividido, podendo estes critérios ser de ordem natural, política, econômica, social, etc. Vários tipos de regionalizações para o mesmo espaço podem ser propostos, seguindo objetivos e critérios específicos e promovendo uma sobreposição de regiões. Cada regionalização pode ou não considerar os limites administrativos previamente definidos.

O conceito de região e sua discussão. Levando em consideração o conceito de Região Natural, a atividade a seguir propõe a utilização de um jogo de tabuleiro virtual, elaborado pela Editora FTD em seus Objetos Educacionais Digitais de apoio ao professor. O jogo pode ser utilizado em sala de aula para de modo interativo, mostrar as principais características dos biomas brasileiros.

O território é fundamentalmente um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder. As fronteiras territoriais também são essenciais, uma vez que delimitam a área alcançada por essas relações de poder, sendo as mais conhecidas, as fronteiras nacionais e outras delimitações políticas como, por exemplo, subdivisões estaduais internas.

O território brasileiro possui grande extensão, e é considerado um verdadeiro país-continente, sua área territorial o coloca em quinto lugar entre os maiores países em extensão territorial - quinto lugar.

Nessa perspectiva de território associado ao território nacional, a última atividade proposta é um jogo que está contido em um DVD (Só Geografia), em que o aluno pode montar o território brasileiro com seus Estados nos seus devidos lugares, dando assim a noção de dimensão do mesmo.

Considerações Finais

A utilização de TICs dinamiza a prática pedagógica, possibilitando que a aula torne-se diferenciada e significativa, contudo, no ensino de Geografia tal fato ainda não é frequentemente encontrado.

A Ciência Geográfica, no contexto escolar, objetiva trabalhar com os educandos a leitura do mundo, privilegiando a interface sociedade-natureza, uma vez que o espaço consistiu-se em um produto histórico, fruto das inúmeras transformações sofridas ao longo dos anos.

Trata-se, desta forma de aproximar ensino de Geografia às demandas presentes na sociedade atual, cada vez mais desenvolvida científica e tecnologicamente e, por este motivo, cada vez mais mediada a todo tempo por recursos tecnológicos digitais ou não.

As atividades propostas para os professores de Geografia contribuem para dar um horizonte de como utilizar as tecnologias em suas aulas. Cabe aos professores, diante de sua realidade adaptar as atividades com o uso de tecnologias para melhor atender as necessidades de seus alunos, e também a realidade da escola e os recursos disponíveis.

Referências Bibliográficas

BARRIOS, Sônia. **A produção do espaço**. In: SANTOS, Milton & SOUZA, Maria Adélia (Orgs.). *A construção do espaço*. São Paulo: Nobel, 1986.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

CÔRREA, Roberto Lobato. **Geografia - Conceitos e Temas**. Espaço, um conceito-chave da Geografia. In: CASTRO, Iná Elias de Geografia, conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil 1995.

COSTA, Gláycy S. **O uso das novas tecnologias e o ensino de geografia nas turmas de 5ª a 8ª séries do ensino**

fundamental. Monografia de Graduação de Geografia. São Gonçalo, 2004.

DOWBOR, Ladislau. **Tecnologias do Conhecimento. Os desafios da Educação.** Editora Vozes. 2001

EDITORA FTD. **FTD Digital.** Disponível em: <
http://digital.ftd.com.br/logado/index.php?ftdId_auth_token=vEDOpAefADborIGK >

FLORENZANO. T.G. **Iniciação ao Sensoriamento Remoto.** São Paulo: Oficina de Textos, 2007.

GRUPO VIRTUOUS. **DVD Só Geografia** – Disponível em: < www.sogeografia.com.br >

MEC - Ministério da Educação. Módulo Introdutório: **Integração de Mídias na Educação.** Secretaria de Educação a Distância, Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação. 2009.

PCN's, 1999. Secretaria do Ensino Fundamental . Parâmetros curriculares nacionais: Geografia. Brasília: MEC/SEF.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para Ensinar e Aprender Geografia.** Editora: Cortez Editora. 3ª Edição, 2009.

SANTOS, Milton. **A natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção.** 4ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias. O novo Ritmo da Informação.** Editora Papirus. 3ª Edição 2007.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e Ensino Presencia e a Distância.** Editora Papirus. 3ª Edição 2003.

VIEIRA, E. F. C. **Produção de Material Didático Utilizando Ferramentas de Geoprocessamento.** M. Gerais: Universidade Federal 2001.

AS GEOTECNOLOGIAS APLICADAS AO ENSINO DE GEOGRAFIA

Beatriz da Silva Souza¹

ssouza.beatriz@hotmail.com

Vanessa Amanda dos Santos¹

vanessaamanda@globomail.com.br

RESUMO

Esta pesquisa² constata a utilização (ou não) das ferramentas tecnológicas que adquirem fundamental importância e compreendem um potencial que tende a ampliar-se rapidamente, o que fomenta um diagnóstico do uso das geotecnologias aplicadas, especialmente à disciplina de Geografia, ao ensino das redes pública e privada no município de Alfenas-MG. A partir da integração com o Sensoriamento Remoto, Sistema de Informação Geográfica e a Cartografia Digital, oferecer maior dinamismo e interatividade aos fenômenos geográficos e, então, uma nova base para a construção, comunicação e reprodução do conhecimento dentro e/ou fora da sala de aula. Dispõe-se, também, uma abordagem teórica a fim de fundamentar as discussões acerca da temática que indica a instrumentalização pedagógica de qualidade prática que poderá possibilitar o avanço no processo de aprendizagem, que visa maior integração entre alunos e professores.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem. Geotecnologias. Recursos. Diagnóstico. Dinamicidade.

INTRODUÇÃO

Enfatizando o contexto histórico-cultural responsável por fomentar o ensino da Geografia que, por sua vez, cabe abordar e estabelecer conceitos acerca da relação recíproca entre os fenômenos naturais e humanos, eis que surge uma constante discussão na academia quanto ao processo de ensino-aprendizagem referente à utilização das tecnologias como ferramentas que podem auxiliar a abordagem do conteúdo desta disciplina. No entanto, isso não significa a substituição do professor, mas indica uma instrumentalização pedagógica de qualidade prática que pode possibilitar um avanço no processo de aprendizagem e proporcionar maior integração entre alunos e professores.

1 Graduanda do curso de Geografia Licenciatura da Universidade Federal de Alfenas.

2 Pesquisa sob orientação da Profa. Dra. Sandra de Castro de Azevedo e Co-orientação da Profa. Dra. Gracieli Trentin, foi realizada em quatro escolas, sendo duas pertencentes à rede pública de ensino e duas particulares, do município de Alfenas-MG.

É inegável que a escola precisa inovar as dimensões experienciais, podendo se transformar naquilo que Libâneo (2003, p. 24) classifica como espaço de síntese: “Síntese entre a cultura experienciada que ocorre na comunidade, na cidade, na rua, nas praças, nos pontos de encontro, nos meios de comunicação, na família, no trabalho, e aquela cultura formal que a escola representa”.

E, como não associar esta síntese aos avanços informacionais que podem ser beneficiários se aproveitados e bem utilizados? Para responder este breve questionamento pode-se citar a afirmação de Veiga (2003, p.110) “o mundo mudou e continua mudando, rapidamente, sem que a escola esteja acompanhando tais mudanças”, o que se torna um descompasso e pode ser perceptível no que se refere a não utilização e/ou aplicação das tecnologias ao ensino.

O processo de aprendizagem e o desenvolvimento acontecem na medida em que o sujeito age sobre tal objeto e na medida em que dispõe estruturas previamente construídas ou em construção. Diante dessa concepção, cabe ao professor oportunizar o acesso às informações para que o aluno possa apropriar-se do conhecimento.

DESENVOLVIMENTO TEÓRICO

Os aspectos comunicacionais estão envolvidos e devem ser considerados para o desenvolvimento pleno das práticas pedagógicas, dando ênfase ao diálogo e à colaboração que devem ser estabelecidos (SILVA; SCHLEMMER, 2005). O uso das tecnologias aplicadas ao ensino potencializa a interação na medida em que possibilita novos contatos e construções que são colaborativas.

O uso das tecnologias aplicadas ao ensino de Geografia tem potencial para reverter o que afirma Lacoste (1988), de todas as disciplinas ensinadas, na escola, no secundário, a geografia é a única a aparecer um saber sem aplicação

prática fora do sistema de ensino. Em suma, para alguns, o conhecimento geográfico não passa de maçantes obrigações escolares.

O professor tende a perder espaço para as mídias de informação e comunicação, neste sentido, acusam esses avanços midiáticos como causa do insucesso. Yves Lacoste (1988, p.181), então, questiona a “demagogia pedagógica”: “Será por que a mídia mostra imagens de todos os países, de todas as paisagens de tal forma sedutora que os alunos, entediados, não querem “mais fazer geo em classe”? Mas é mesmo a geografia-espetáculo a causa principal das dificuldades dos professores de geografia do ensino secundário?” E afirma que é justamente o interesse crescente (dos alunos) e não o desinteresse, em grande parte, que determina as dificuldades dos professores de geografia.

Uma das dificuldades encontradas pelos professores é devido à falta de compreensão sobre a vivência dos alunos. Utilizar o conhecimento prévio sobre qualquer assunto e principalmente sobre as tecnologias pode trazer benefícios para o professor no que diz respeito à condução do que é ensinado, podendo levar para sala de aula aquilo que os alunos têm vivido na era digital, por exemplo, junto ao uso das geotecnologias.

Segundo Di Maio (2004), as práticas pedagógicas no ensino de Geografia precisam trabalhar com as tecnologias que permeiam o cotidiano dos alunos aproximando o aluno de seu espaço de estudo, a partir de representações e imagens do presente com informações atualizadas, até mesmo em tempo real, e com possibilidades de comparação com o passado. Existem meios que podem permitir aos alunos identificar, relacionar e compreender a relação entre os fenômenos naturais e sociais que ocorrem na superfície terrestre podendo ser vistos em diversas escalas (local, regional, global).

O uso de diferentes linguagens de mídia no ambiente escolar, mas não somente, pode ser uma alternativa para promover mudanças de atitudes e metodologias. O Ministério da Educação e Cultura (MEC) disponibiliza um

programa de educação à distância, chamado “Mídias na Educação”, que visa formação continuada para o uso pedagógico das diferentes tecnologias da informação e comunicação, em que o público-alvo é os professores da educação básica. Um dos objetivos é fazer com que os educadores reflitam sobre como podem aplicar a tecnologia ao ensino.

A adição das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem é proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que visam acrescentar e esclarecer algumas dúvidas acerca da temática:

Nesse sentido os processos tecnológicos aqui referidos diferem de produtos da ciência aplicada, prontos e acabados, como é o caso do conjunto de máquinas e aparelhos elétricos e eletroeletrônicos da atualidade. Portanto, são considerados no sentido de aprender a interferência que exercem em tais processos. De tal forma que as tecnologias na área das Ciências Humanas e suas Tecnologias são compreendidas para além de resultados das ciências, como também dinamizadoras dos campos científicos à medida que geram novas questões a serem desvendadas por pesquisas científicas de produção do conhecimento. (BRASIL, 2007, p. 4).

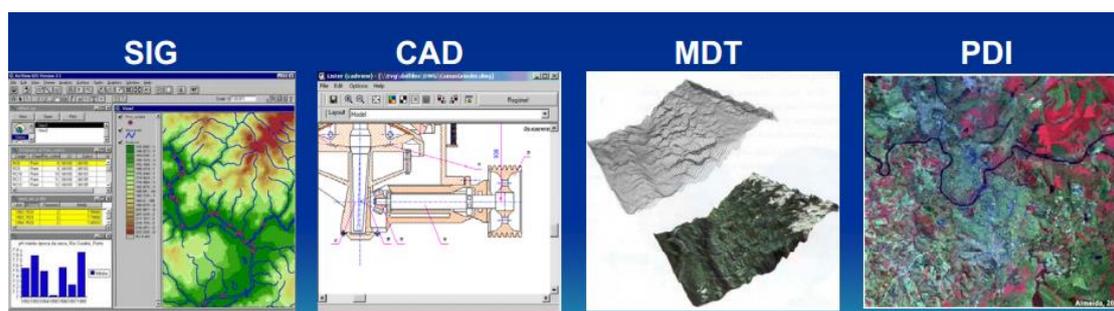
De fato as tecnologias estão cada vez mais incorporadas ao cotidiano, porém não se pode ter uma visão homogênea sobre o acesso a elas. A escola como parte integrante da sociedade não deixa dúvidas sobre a ausência da uniformidade acerca da disponibilização desses recursos.

Todavia, ressalta-se que o fato de ter acesso a laboratórios de informática não significa a inserção da tecnologia, tampouco maior dinamismo nas aulas, ou seja, é preciso uma utilização adequada, pelos professores e alunos, dentro ou fora da escola, já que as ferramentas estão na maioria das vezes disponíveis para maior exploração dos conteúdos que serão abordados.

O uso de tecnologias educacionais liga-se essencialmente à questão da qualidade do ensino e da aprendizagem, inclusive porque novas tecnologias permitem aplicabilidades pedagógicas inovadoras que podem contribuir para resultados positivamente diferenciados.

AS GEOTECNOLOGIAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES

Conceitos iniciais em Geotecnologias correspondem, primeiramente, ao uso de técnicas computacionais para análise do espaço geográfico, uma união entre as Ciências e as Tecnologias que resultam no Sistema de Informação Geográfica (SIG), Desenho Artístico por Computador (CAD), Modelo Digital de Terreno (MDT), Processamento Digital de Imagens (PDI).



Há, pois, aplicação das geotecnologias citadas em uma série de linhas de pesquisa. Entre estas: Geotecnologias para Manejo de Recursos Hídricos, Gestão de Recursos Naturais, Plano Diretor Ambiental, Gestão de Sustentabilidade Ambiental, Gestão de Agroturismo (ou Manejo Agrícola), Estudo de Geoquímica e Sondagem, entre tantas outras. Então, por que não utilizar a técnica no ensino? Desta forma, aproximaria as ciências não somente a tecnologia, mas aos alunos, aumentando a interatividade das aulas para que possam, com menor complexidade, compreender as mudanças que ocorrem no espaço e como este é relevante, repleto de signos e interações.

A adição de produtos que derivam do geoprocessamento pode, a partir das respectivas funções (coletar, processar, analisar e oferecer informações geográficas ou espaciais), possibilitar constante integração com os conteúdos programáticos, professor e aluno, ao construir e criar informações.

No processo de ensino-aprendizagem, através das geotecnologias deve-se integrar o Sensoriamento Remoto como fonte de aquisição de dados espaciais;

o Sistema de Informação Geográfica para a manipulação e análise desses dados; a Cartografia Digital para a apresentação gráfica.

Ou seja, a partir desse conjunto de tecnologias, cabe oferecer maior dinamismo e interatividade aos fenômenos geográficos e, então uma nova base para a comunicação, produção e reprodução do conhecimento.

Em suma, as geotecnologias expostas como ferramentas a serem utilizadas pelo professor revelam a necessidade um conhecimento mais técnico. Estes são os problemas que embasa a utilização das geotecnologias em sala de aula: a formação, capacitação do professor e a oferta desses recursos.

A GEOTECNOLOGIA NAS ESCOLAS: SEGUNDO PROFESSORES E GESTORES

A constatação sobre a utilização das geotecnologias aplicadas ao ensino foi realizada a partir de questionários juntamente com entrevistas aos professores que ministram a disciplina de Geografia e gestores das respectivas escolas que integram a rede de ensino do município de Alfenas. Os participantes das entrevistas foram quatro gestores, sendo dois do ensino público e outros dois do particular – os últimos adotam os sistemas “Anglo” e “Positivo”.

Os resultados obtidos a partir da aplicação dos questionários aos gestores das escolas revelaram que, em suma, nas escolas particulares há conhecimento e o uso crescente das geotecnologias no ensino e estes estão disponíveis a partir de diversos recursos, o que incentiva os alunos. Na rede pública, há a disponibilidade dos recursos e incentivo do Ministério da Educação, porém um grande receio não apenas por parte dos professores, mas também da gestão, o que dificulta a promoção de aulas que disponham dessas ferramentas.

As perguntas a seguir foram feitas aos gestores, tanto de escolas públicas como particulares, como dito anteriormente:

A primeira pergunta: “A escola dispõe de sala de informática com acesso à internet? Se sim, os alunos frequentam?” Em uma das públicas a resposta foi:

Média, pois devido o tipo de programa operacional “Linux” não ser fácil de manipular.

Na escola particular, a mesma pergunta com a seguinte resposta: *Todos frequentam, toda semana.*

Cabe salientar que estar presente toda semana, com frequência, no laboratório de informática não significa que o professor de geografia utiliza as geotecnologias. Quando questionado quais os tipos de geotecnologias utilizadas não souberam responder, mas justificavam a presença dos recursos.

Na escola pública evidencia-se uma problemática que é a falta de formação continuada. Muitos professores formados há tempos têm dificuldade para lidarem com as ferramentas, mas, infelizmente, esta realidade se estende até aos recém-formados.

Segunda pergunta: “Quais são os recursos utilizados pelos professores de Geografia para a aplicação do conteúdo?” *Mapas digitais, em geral; Lousa interativa.* Estas foram as respostas no sistema privado. Nas públicas: *Mapas, globos, pesquisas na internet; Apresentações e pesquisas.*

Ou seja, há disponibilidade dos recursos, mas não exatamente uma instrumentalização que seja eficiente e sirva como alternativa àquelas aulas maçantes.

Terceira pergunta: “Quais são as geotecnologias presentes na escola?” *Internet, data show, computadores, “Anglo Pad” (Editora Anglo) que disponibiliza o material didático; Lousa interativa, data show, impressoras e internet; Internet, computadores, lousa interativa; Data show, tela interativa, computadores com acesso à internet, impressoras.*

Pode-se notar a similaridade entre as respostas e ainda que dificilmente percebe-se qual destas corresponde às respectivas escolas.

Quarta pergunta: “Qual a frequência do uso das geotecnologias presentes na escola?” *Depende da criatividade do professor e disponibilidade da sala; O*

professor precisa agendar, porque cada sala tem um horário disponível; A escola disponibiliza uma sala e os horários; Sempre disponível.

Em suma, nas quatro escolas pôde-se perceber a disponibilidade dos recursos. Neste caso, cabe, então, ao professor se apropriar destes.

As gestoras da rede pública, quando questionadas sobre o incentivo do Estado quanto à utilização das geotecnologias, disseram que existem aulas disponíveis no “Portal da Educação” que dispõe aulas e conteúdos programados, algumas ferramentas no “ProInfo” (ambos disponíveis na plataforma online do Ministério da Educação e Cultura – MEC).

Nota-se também que em nenhum dos casos fora citado à utilização do livro didático, sendo que comumente este apresenta alguma forma de expressão que inclua a geotecnologia, principalmente o geoprocessamento ou carta-imagem. Porém, dificilmente se trata do local em que os alunos estão inseridos, o que dificulta a compreensão dos alunos por apresentar conceitos técnicos e eles não sentirem-se inseridos em determinados contextos.

Após dialogar com os gestores, os questionários foram aplicados juntos aos professores de Geografia. As questões foram as mesmas e pôde-se notar um descompasso entre as respostas. Primeiro, os dois professores da rede pública de ensino: “A escola dispõe de sala de informática com acesso à internet? Se sim, os alunos frequentam?” *A escola tem, mas dificilmente os alunos frequentam. Na minha aula, especificamente, raramente os levo.*

Na outra escola, o professor alegou que a escola estava sem internet e aguardavam ansiosamente a visita de um técnico, logo não era possível levar os alunos. Afirmou, inclusive, que também não tem o hábito de levar os alunos.

Segunda pergunta: “Quais são os recursos utilizados pelos professores de Geografia para a aplicação do conteúdo?” *Vídeos, pesquisas na internet, frequente utilização de mapas e aulas expositivas.*

Estas respostas foram absolutas entre dos dois professores.

Terceira pergunta: “Quais são as geotecnologias presentes na escola?”

Nenhuma; Internet e sala de vídeo.

A professora que afirmou a não existência das geotecnologias disse ainda não ter conhecimento sobre estas, então houve uma breve explanação e a partir disso a resposta. O professor também evidenciou não ter informação relevante. Logo a quarta pergunta que se trata especificamente de saber “Qual a frequência do uso das geotecnologias presentes na escola?” não fora contemplada, afinal, os professores não sabiam, de fato, o que são geotecnologias.

Ao final, pôde-se perceber que há uma constante confusão quanto à utilização e disponibilidade da tecnologia e o que é geotecnologia.

Quanto às respostas dos professores da rede privada de ensino, seguindo a sequência de questões, ambas as escolas possuem laboratório de informática e frequentemente (ao menos duas vezes por semana, em uma destas) os alunos realizam atividades. Os aparatos tecnológicos são de alta qualidade.

Sobre a segunda pergunta (Quais são os recursos utilizados pelos professores de Geografia para a aplicação do conteúdo?) as respostas coincidiam com o que fora dito pelos respectivos gestores.

Terceira pergunta: “Quais são as geotecnologias presentes na escola?”

Utilizo principalmente o Processamento Digital de Imagens. Durante a graduação utilizei o modelo pra realizar algumas pesquisas; Geoprocessamento em geral, mas os alunos têm muitas dificuldades devido aos conceitos, mesmo assim procuro sempre trabalhar com fotografias aéreas, claro, quando o conteúdo abordado permite.

Percebe-se que nas escolas particulares os professores são mais familiarizados com as geotecnologias. Ambos são recém-formados, diferente dos que foram questionados na rede pública.

Quarta, e última, pergunta: Quarta pergunta: “Qual a frequência do uso das geotecnologias presentes na escola?” Ambos responderam que sempre que o conteúdo abordado permitir, o que, segundo eles, não é sempre, pois seguem o apostilado.

Ao finalizar as etapas, pode-se afirmar que os professores recém-formados têm maior domínio quanto às geotecnologias e recursos disponíveis para que sejam exploradas.

CONCLUSÃO

Conclui-se que, diante do referencial bibliográfico que fora abordado, é evidente a importância da inserção e utilização dos recursos tecnológicos necessários para a introdução à educação digital e que estes possam despertar o contínuo interesse dos alunos a identificarem os fatores que estão inseridos na realidade do município de Alfenas.

A geotecnologia aplicada ao ensino público é defasada, pois a formação dos professores não foi adequada, tornando-se a formação continuada cada vez mais necessária e que vise inovações metodológicas para que o conteúdo ofertado na disciplina de Geografia possa ser eficaz e potencializado. Por outro lado, na rede privada, a oferta das ferramentas e conhecimento dos professores facilita a promoção de aulas em que se utilizem as geotecnologias.

Entretanto, com a realização das entrevistas com os professores e gestores notou-se que a popularização faz-se necessária quanto ao desenvolvimento de pesquisas que abordem temas voltados as geotecnologias aplicadas ao ensino. Contudo, a viabilização de projetos de extensão e entre outros, cujo objetivo seja atualizar a formação dos professores, principalmente na rede pública, é extremamente necessário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LIBÂNEO, J. C. A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã. In: COSTA, M. W. (Org.) **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VEIGA-NETO, A. Pensar a escola como instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA, M. W. (Org.) **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LACOSTE, Y. **A Geografia**: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Trad. Maria Cecília França. Campinas, Papirus; 1988.

DI MAIO, A. C. **Geotecnologias Digitais no Ensino Médio: avaliação prática de seu potencial**. 189 p. Tese (Doutorado em Geografia). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2004.

SANTAROSA, L. M. C. Paradigmas educacionais para a construção de ambientes digitais: visando pessoas com necessidades especiais – PNE – Es. In: **Congresso Tecnoneet – CIIEE 2006**. As

tecnologias na escola inclusiva: novos cenários, novas oportunidades. Murcia: FG Draf, 2006, v. 1. p. 35-42.

SILVA, M. Docência Interativa presencial e online In: Valentini, Carla Beatriz; Schlemmer, Eliane. (org). **Aprendizagem em ambientes virtuais: compartilhando ideias e construindo cenários**. Caxias do Sul: EDUCS, 2005, v.1, p. 193-202.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Mídias na Educação**. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12333&Itemid=682> Acesso em 9 de maio de 2014.

TERRA, D. F. P. de B.; HAYAKAWA, E. H.; KAWAKUBO, F. S.; MORATO, R. G. O emprego de geotecnologias no ensino fundamental e médio do Município de Alfenas-MG. Anais XV Simpósio Brasileiro de Sensoriamento Remoto – SBSR, Curitiba, PR, Brasil, 30 de abril a 05 de maio de 2011, INPE. p.3287.

POTENCIALIDADES EDUCATIVAS DE RECURSOS TECNOLÓGICOS NO ENSINO DE CARTOGRAFIA PARA ALUNOS SURDOS

Valgler Nieri dos Santos
nierisantos@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como tema de estudo o ensino de cartografia para alunos surdos a partir do uso das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC). Desse modo, a pesquisa buscou identificar como estes novos recursos e as linguagens que veiculam podem contribuir na aprendizagem de leitura e manipulação de mapas pelas crianças e jovens com perda parcial ou total da audição.

O estudo foi realizado a partir da elaboração, execução e discussão de práticas de ensino desenvolvidas em uma instituição de ensino bilíngue para alunos surdos de Uberaba-MG, a Escola Dulce de Oliveira. Tais práticas tiveram como fim o ensino de cartografia associado ao uso das tecnologias que atualmente têm transformado o processo de produção, circulação e acesso a informação. Dentre os vários recursos que compõem o conjunto destas tecnologias, foram utilizados e pesquisados aqueles que privilegiam as linguagens visuais e podem ser apropriados por professores de geografia, a saber: computador, programas de mapas digitais (*Google Earth* e *Google Maps*), projetor e recursos multimídia como imagens e vídeos.

A cartografia é uma das principais linguagens pelas quais nos orientamos no espaço e pelas quais o conhecimento geográfico é produzido, espacializado e transmitido. Representando diferentes recortes e fenômenos espaciais, os mapas ajudam em nossos deslocamentos diários e em nossa leitura geográfica do mundo. Sendo assim, a cartografia assume importância fundamental no

ensino de geografia. Conforme aponta Araújo (2001, p. 187):

a Cartografia representa um recurso importante para o ensino da Geografia, pois, permite a representação dos diferentes recortes do espaço e na escala que convém para o ensino. Desta maneira, a Cartografia possibilita ao aluno entender a maneira pela qual está inserido no espaço, que pode ser local, regional e global.

Constituindo-se como uma linguagem predominantemente visual, a cartografia ocupa um lugar ainda mais especial no contexto do ensino de geografia para alunos surdos e, as novas tecnologias, apoiando-se cada vez mais na visualidade das telas e movimentos de dedos e mãos, parecem potencializar esta sua capacidade.

Diante disso, o presente projeto visou reunir em um trabalho de conclusão de curso algumas possibilidades dos recursos digitais no ensino de cartografia para estas crianças e jovens. Este trabalho tem como objetivo investigar como os recursos tecnológicos e suas novas linguagens (projektor, multimídia, computador, internet) podem potencializar o aprendizado de cartografia pelos alunos surdos de uma escola bilíngue em Uberaba/MG.

DESENVOLVIMENTO

A ideia desta pesquisa partiu de experiências educativas com alunos surdos nas disciplinas de Orientação e Estágio Curricular Supervisionado (I e II), durante os anos de 2012 e 2013, no curso de Licenciatura em Geografia. Nesta oportunidade pude observar, na escola de Surdos Dulce de Oliveira, como o processo de ensino e aprendizagem de e para surdos exigiam – como qualquer grupo com identidade – estratégias diferentes.

A pesquisa ocorreu em uma escola considerada especial, pois ela se destina ao público com perda parcial ou total da audição. Participam dos projetos da escola alunos surdos, pais, familiares e amigos de surdos, além de profissionais da educação e da saúde com interesse em conhecer a cultura surda.

Os procedimentos desta pesquisa incluíram diálogo com os participantes envolvidos (professora, coordenadora pedagógica e alunos), obtenção do consentimento dos mesmos, observações em sala de aula, planejamento de uma sequência didática, aplicação do plano de aula, observação, análise e discussão dos resultados. A pesquisa procurou ao máximo não alterar a rotina da escola, tão pouco o planejamento das aulas da professora. Planejamos o projeto de pesquisa em três etapas principais: pesquisa teórico-metodológica, intervenção didática e análise/escrita das observações.

Na primeira etapa foi feito um levantamento bibliográfico sobre o que se tem discutido a respeito da surdez e do indivíduo surdo, atividades de ensino com alunos surdos e o uso de recursos tecnológicos para ensino-aprendizagem de cartografia.

A segunda etapa consistiu em planejar e elaborarmos uma sequência didática com e sem a utilização dos recursos tecnológicos. Concomitantemente houve observações em sala de aula para familiarização dos alunos e do conteúdo que estavam estudando. Organizamos uma situação de ensino em que os alunos relacionassem os conceitos de paisagem, trabalhados pela professora, com uma atividade do “caminho casa-escola”. Nesta atividade os alunos desenhariam seu caminho de casa até a escola destacando nesse trajeto elementos da paisagem. Posteriormente apresentamos a ferramenta de mapas digitais *Google Earth* e *Google Maps* para que os alunos conhecessem seus caminhos visto “por cima”. A atividade teve como proposta apresentar um mapa e suas características fundamentais como escala, legenda, vista vertical, entre outros.

A perspectiva teórica que orientou a elaboração da sequência didática foi a histórico-cultural, desenvolvida pelos psicólogos russos que pensaram uma educação que promovesse o desenvolvimento integral do ser humano na nova sociedade socialista. Inúmeras leituras têm sido feitas a partir dos seus

principais autores: Vygotsky, Leontiev e Galperin. Estes autores desenvolveram pesquisas sobre o aprendizado das crianças com base no materialismo histórico-dialético. São conceitos desta escola a Zona de Desenvolvimento Proximal (Z.D.P.), Teoria da Atividade e Formação de Conceitos.

As atividades de ensino planejadas ocorreram com um grupo de cinco alunos por cerca de um mês e privilegiou a sala de aula da escola com o auxílio de um computador, um projetor, uma impressora, papéis e lápis de cor.

Após uma série de pesquisas, diálogos (com a professora e a coordenadora pedagógica da escola) e observações em sala de aula, colocamos em prática as intervenções didáticas planejadas junto aos alunos. As intervenções consistiram nos seguintes passos:

- Solicitação aos alunos que observassem com atenção o caminho percorrido entre a casa e a escola;
- Atividade de desenho com o tema “Meu caminho casa-escola”;
- Identificação junto aos alunos dos elementos desenhados na atividade
- Solicitação aos alunos que pedissem aos seus pais e/ou responsáveis o endereço de casa e que o anotassem em seu caderno;
- Aula expositiva sobre as ferramentas de mapa digital *Google Earth* e *Google Maps*;
- Elaboração de caminho dos alunos no *Google Earth* e *Google Maps*. Este passo foi realizado em sala de aula com a participação dos alunos. Pela indisponibilidade da sala de informática para a prática desta atividade, optamos por expor pelo projetor o acesso ao programa *Google Earth*, ao passo que os alunos diziam onde moravam;
- Impressão dos mapas digitais constando o caminho casa-escola dos alunos;
- Entrega dos mapas impressos aos alunos junto a uma atividade de observação do caminho. Esta atividade foi impressa no verso dos mapas dos alunos. O espaço da folha foi dividido ao meio: na primeira parte solicita que os alunos escrevessem o que mais chamam atenção no seu caminho e na segunda metade foi

solicitado aos alunos que desenhassem elementos da paisagem que mais chamam atenção no seu caminho;

- Atividade de intervenção no mapa digital impresso. Após exposição dos alunos da atividade de observação do caminho casa-escola, foi entregue aos alunos uma folha vegetal. Essa folha foi sobreposta ao mapa digital impresso e solicitamos aos alunos que destacassem no mapa o seu caminho de casa até a escola e posteriormente desenhassem sobre esse caminho os elementos que destacaram na atividade de observação e o que mais avaliasse como importante no seu caminho. Foi incentivado que os alunos desenhassem os elementos sob os locais em que estão na realidade.

O material foi analisado, assim como o registro das observações feitas antes e durante a produção das atividades. A terceira etapa da pesquisa consistiu na escrita da análise e discussão dos resultados a partir do aporte teórico anteriormente estudado.

A atividade do caminho casa-escola se mostrou como uma proposta inicial pertinente à descoberta do que os alunos conhecem sobre caminho e a ideia dos alunos de mapa. Após solicitar aos alunos que desenhassem seu caminho da casa até a escola e o que veem nesse caminho pudemos observar diferenças nos entendimentos e os conhecimentos prévios dos alunos sobre as ideias centrais de caminho e de mapa. É muito comum que os alunos observem como o colega ao lado esta fazendo a atividade.



Ilustração 1: Duas atividades do caminho "casa-escola" dos alunos com elementos semelhantes.

De acordo com os desenhos dos alunos é possível sair de casa e chegar até a escola por uma única via. Mesmo no caso dos alunos que moram em cidades distantes. Podemos com essa atividade inicial provocar no aluno o olhar mais apurado da paisagem, conceito esse tão valorizado no conhecimento geográfico. Com um olhar mais apurado os alunos irão olhar para os elementos da paisagem com mais atenção e com o auxílio do professor refletir sobre a formação e alteração de novas paisagens. Assim, conceitos como o de território, natureza, sociedade e região terão mais elementos para uma leitura crítica do espaço.

O caminho da casa até a escola é uma atividade que permite explorarmos, junto aos alunos, conceitos básicos – como os que são trabalhados na educação infantil, como formas geométricas, por exemplo – até conceitos mais avançados – como a cartografia e seus conceitos derivados como escala, legenda, visão vertical.

Com os desenhos do “caminho casa-escola” em mãos apresentamos aos alunos a ferramenta de Mapas Digitais do *Google: Google Earth e Google Maps*. Pela ferramenta é possível visualizarmos regiões do mundo inteiro, além de outras tarefas interativas com as imagens de satélite. Uma destas tarefas possibilita aos usuários que criem caminhos de um local de origem a um destino determinado pelo próprio usuário. O programa também oferece alguns caminhos alternativos como para quem vai de carro, de transporte público ou a pé.

Ao finalizarem seus desenhos que representavam o que viam no seu caminho de casa até a escola os alunos voltaram para casa com a tarefa de trazerem seu endereço residencial. Esta tarefa nos auxiliou para encontrar a casa de cada aluno no *Google Earth e Google Maps*. Posteriormente, em um segundo encontro, por meio dos programas (*Google Earth e Google Maps*), traçamos uma rota do caminho casa-escola de cada um dos alunos. O resultado

pode ser visto no exemplo a seguir.

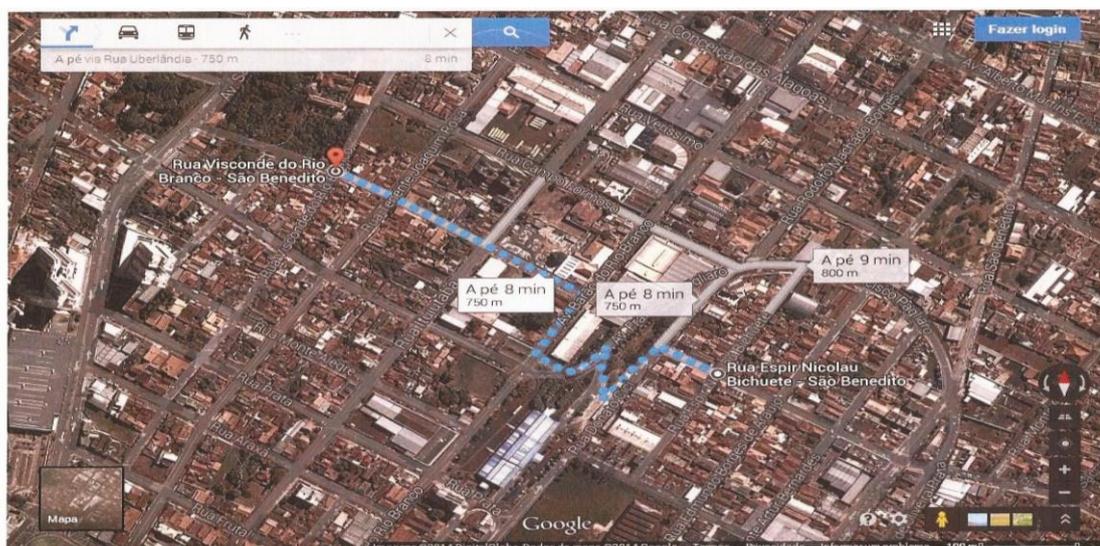


Ilustração 2: Caminho casa-escola de aluno traçado pelo Google Earth.

Esta atividade proporcionou várias reflexões sobre a atividade anterior relacionada ao desenho do caminho casa-escola dos alunos. A primeira se refere a noção de escala dos alunos ao retratarem poucos elementos de caminhos tão distantes percorridos entre a casa e a escola, como nesta comparação entre o caminho casa-escola de um aluno e seu caminho produzido pelo Google Earth.

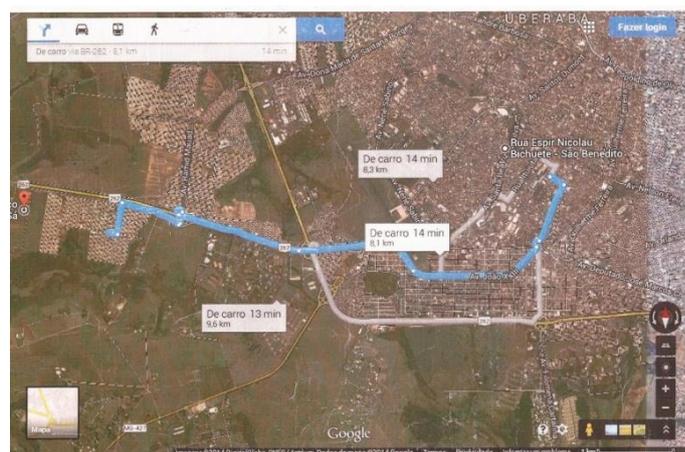


Ilustração 3: Quadro comparativo entre desenho caminho casa-escola de aluna e seu trajeto indicado pelo Google Earth.

Perguntada sobre o porquê da aluna ter representado tão poucos elementos na sua atividade inicial do caminho casa-escola a aluna respondeu: “porque a

folha é pequena”. Este diálogo mostra como uma atividade em sala de aula permite o debate de conhecimentos científicos – como o de escala – através de atividades que relacione cotidiano e conhecimentos escolares. Os mapas dos demais alunos reproduziram o mesmo embate: caminhos curtos e lineares que escondiam uma riqueza de paisagens.

Optamos por apresentar um programa de mapas digitais por acreditar que esse recurso permite uma dinâmica e uma flexibilidade que se enquadra na estrutura e na disposição dos conteúdos de Geografia na sala de aula. Uma vez que mapas impressos demandariam do professor e do pesquisador a impressão de uma grande quantidade de mapas de todo o caminho dos diferentes alunos. Já os mapas digitais permitem um manuseio dos mapas dos alunos sem que se perca a qualidade.

Quando operadas através de recurso computacional é possível ampliar e reduzir a escala de observação a determinados níveis, e ainda assim manter relativa definição da imagem, o que possibilita o detalhamento dos objetos que compõem a área que está sendo estudada. (FERREIRA, 2008, p.26).

Dessa forma, o *Google Earth* permitiu que conhecêssemos os vários caminhos dos alunos e os alunos tivessem a dimensão de escala e da visão vertical, conhecimentos tão essenciais para a aprendizagem de cartografia. Por meio do manuseio do software notamos o interesse dos alunos pelos olhares atentos e a troca de sinais que faziam euforicamente para mostrar ao amigo o que conheciam daqueles caminhos e onde moravam.

Salvamos os caminhos de todos os alunos e elaboramos um material de modo que os alunos realizariam uma nova atividade de observação do seu caminho casa-escola. Desta vez com o seu mapa produzido pelo *Google Earth* (impresso) em mãos. Solicitamos aos alunos que desenhasssem e anotassem lugares que consideravam importantes durante o seu trajeto.



Ilustração 4: Detalhe de desenhos de uma aluna para atividade de observação do caminho casa-escola.

O trabalho desta aluna mostrou uma riqueza de detalhes incrível. De uma infinidade de formas que a aluna poderia mostrar OS LUGARES QUE MAIS TE CHAMAM A ATENÇÃO, a aluna optou por desenhar estes lugares num misto de projeção vertical e frontal. Acreditamos que a visualização dos mapas pelo *Google Earth* teve muita influência sobre a atividade.

Para finalizar a sequência didática dentro do tempo disponível, elaboramos uma atividade que consistia em verificar a noção de localidade dos alunos. Destacados os elementos que mais chamam a atenção dos alunos, entregamos uma folha vegetal e solicitamos que os alunos sobrepusessem a mesma sobre seus mapas, desta vez sobre a imagem do *Google Maps*, para que localizassem os elementos que destacaram em cada local no mapa. O resultado pode ser visto no exemplo a seguir.

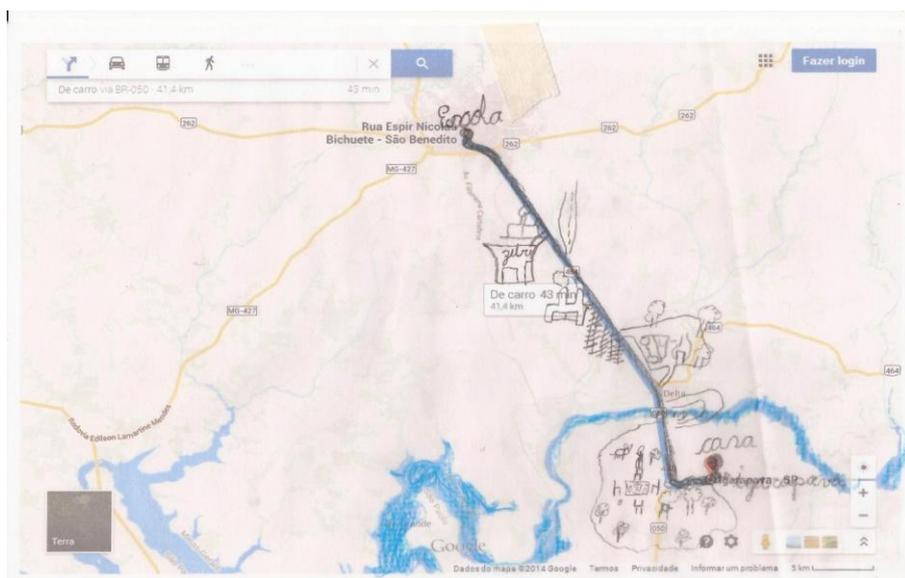


Ilustração 5: Atividade final de intervenção dos alunos no mapa impresso.

Estas atividades mostraram a importância de uma escola adequada às necessidades de alunos surdos, uma vez que a linguagem é a forma como interagimos com o conhecimento acumulado ao longo da humanidade. Processo pelo qual assimilamos práticas e posturas sociais. Neste “caminho” a intervenção de um adulto capacitado é fundamental.

Os trabalhos de intervenção dos alunos nos mapas impressos mostraram uma riqueza de conhecimentos. Nos trabalhos pudemos notar a noção de escala e da visão vertical. Bem como as informações pessoais que trouxeram para um mapa de uso coletivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo investigar como os recursos tecnológicos e suas novas linguagens (projektor, multimídia, computador, internet) podem potencializar o aprendizado de cartografia pelos alunos surdos de uma escola bilíngue em Uberaba/MG. A aprendizagem, de forma sistemática e intencional, como estudada neste trabalho ocorre na escola. É neste espaço que interagem crianças e adultos para assimilação do conhecimento produzido pela humanidade.

Aprendemos sempre que nos relacionamos com outras pessoas. Também aprendemos utilizando produtos e objetos. Mas há aprendizagem que acontece na prática, na experiência e há aprendizagem que ocorre de forma sistemática, objetiva. Os conhecimentos oriundos da prática são possíveis. Já os conhecimentos escolares ou científicos são programados e intencionais. A aprendizagem que ocorre na escola busca reunir conhecimentos que serão úteis para o dia a dia das pessoas. Por isso, há tantos estudos sobre currículo escolar, sobre os interesses de quem ensina e de quem aprende, do que se ensina e do que se aprende e, como se ensina e como se aprende.

As escolas especiais para surdos reúnem professores e profissionais fluentes em Libras. Diferentemente do que ocorre nas escolas regulares, onde há, em alguns casos, a presença de um intérprete. A comunicação neste caso, como diz o nome, é interpretada. Não há uma comunicação direta entre aluno-professor, aluno surdo-aluno ouvinte. Por isso é muito comum a evasão escolar pelos alunos surdos quando ingressam em escolas regulares. Há também casos do professor “facilitar” as atividades para estes alunos, assim reproduzem o discurso da incapacidade dos surdos “coitadinhos”.

As escolas especiais reúnem profissionais que veem no surdo a possibilidade de realizarem diversas tarefas. Além disso, estas escolas reúnem outros alunos surdos. Qualquer pessoa que ver dois surdos conversando se encantará com a naturalidade com que eles sinalizam e se expressam pelos sinais.

A Geografia também estuda a expressão do espaço através das transformações do homem e do meio ambiente. Das várias atividades possíveis para se compreender as transformações deste espaço, a cartografia é uma linguagem que possibilita conhecer a espacialização dos fenômenos permitindo uma leitura da paisagem a partir dos mapas. Pelos mapas é possível conhecer o relevo da onde se mora, as distâncias entre as cidades, a vegetação que resta nos

estados, o tamanho de um território, entre outras inúmeras possibilidades.

Os recursos tecnológicos não podem sozinhos potencializar a aprendizagem da cartografia escolar. A orientação adequada de um professor é fundamental para escolher as formas de apresentar conteúdos específicos da cartografia e o momento de utilizá-las como ferramenta de ensino.

As imagens de satélite permitiram aos alunos um novo olhar sobre o caminho que percorriam cotidianamente. As imagens do *Google Earth* e do *Google Maps*, somadas as atividades anteriores, tiveram o objetivo de introduzir a leitura cartográfica através da experiência dos alunos. “As imagens da Terra, enviadas pelas câmaras fotográficas dos satélites, permitem ao homem contemplar a superfície de seu mundo” (FRANCISCHETT, 2010, p.36).

E qual relação é possível fazer entre um desenho “caminho casa-escola”, mapas digitais, recursos tecnológicos, surdez e escola?

A sociedade moderna em decorrência de um acúmulo de técnicas, tecnologias e exploração do trabalho humano e dos recursos naturais tem proporcionado o barateamento de produtos com tecnologia de ponta e acesso a internet e, conseqüentemente, a uma vastidão de informações. A escola também tem inserido essas novas tecnologias com a finalidade de tornar as tradicionais práticas de ensino em aulas mais dinâmicas. Assim, “é oportuno que o professor da disciplina saiba lidar com as diferentes linguagens utilizadas para a análise geográfica e tenha domínio das novas tecnologias para seu posterior uso com os alunos” (PONTUSCHKA, PAGANELLI, CACETE, 2009, p. 264).

Esta pesquisa teve como foco a aprendizagem. Não é um trabalho de didática, de formação de professores, tão pouco terá como resultado uma metodologia de ensino de cartografia para alunos surdos ou sobre o uso de tecnologias em sala de aula. Porém, entendemos que ela foi capaz de apontar alguns caminhos sobre o uso destas linguagens e recursos quando o foco é a aprendizagem enquanto processo de descoberta – no caso da Geografia – do

espaço por alunos surdos.

Durante muito tempo o surdo foi visto pela sociedade como uma pessoa com deficiência auditiva e, conseqüentemente, impossibilitada de desenvolver suas habilidades mentais. Assim, foi excluído da sociedade e seus poucos direitos foram escolhidos sob o olhar da cultura dominante dos ouvintes.

Na família, a desinformação sobre o surdo é total e geralmente predomina a opinião do médico, e as clínicas de fonoaudiologia reproduzem uma ideologia contra a diferença. Esses são todos mecanismo de poder construídos pelos ouvintes sob representações clínicas da surdez. O mito de que a norma para os seres humanos consiste em falar e ouvir leva a olhar para o surdo e dizer que ele é um selvagem. O pressuposto normalmente aceito é a normalização do corpo. E essa normalização do corpo evoca o sofrimento do surdo e está registrada na história. (PERLIN, 2013, p. 68)

Apesar desse “imperialismo ouvintista”, unem-se pela luta da autonomia surda grupos de profissionais e familiares de surdos, sendo estes surdos ou ouvintes. “No movimento (surdo) estão presentes surdos e ouvintes solidários que se unem numa oposição aos efeitos das forças tradicionais ouvintes” (PERLIN, 2013, p.71). Como professor em formação é nossa tarefa reconhecer, não só as diferentes formas de percepção do mundo que já estão presentes na sala de aula, mas também estarmos preparados para desenvolver as potencialidades dos diferentes grupos.

Nesta pesquisa ressaltou-se a aprendizagem inicial de cartografia por este público e revelou-se como os recursos tecnológicos podem potencializar esse aprendizado uma vez que outras experiências educativas com mapas se mostraram pouco produtivas. No entanto, é importante dizer que todas as experiências educativas que realizamos ao longo da pesquisa e apresentamos aqui fazem parte de um todo. Isso significa que dificilmente teríamos chegado aos mesmos resultados e conclusões se apenas algumas delas tivessem sido realizadas isoladamente.

BIBLIOGRAFIA

ARAÚJO, Tiago Salge. Pequenas Geografias: o espaço surdo. Educação em/para qual Urbanidade? 2012. 107 f. Tese (Mestrado) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2012.

ARAÚJO, Tiago Salge; FREITAS, Maria Isabel Castreghini de. A cartografia nos estudos do meio ambiente: por uma prática bilíngue visando a inclusão dos alunos surdos. Geografia Ensino & Pesquisa, v. 15, n. 3, set./dez. 2011.

FERREIRA, Ricardo Vicente. Utilização de imagens de satélite como recurso didático no ensino de geografia. In: FERREIRA, Ricardo Vicente; REZENDE, Eduardo Coelho Morgado (Orgs.). A geografia fora da sala de aula. São Paulo: Necrópolis, 2008.

FRANCISCHET, Mafalda Nesi. A cartografia no ensino de geografia: abordagens metodológicas para o entendimento da representação. Cascavel: EDUNIOESTE, 2010.

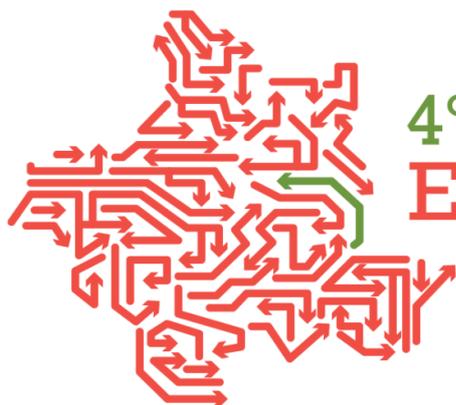
PERLIN, Gladis T. T. Identidades surdas. In: SKILIAR, Carlos. Os Estudos Surdos em Educação: SKILIAR, Carlos (org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. 6 ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. cap. 3, p. 51-73.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. Para ensinar e aprender Geografia. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

SACKS, Oliver W. Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo (SP): Companhia das Letras, 2011.

VIGOTSKI, L. S. Interacción entre aprendizaje y desarrollo, 1935. En: COLECTIVO DE AUTORES. Psicología del desarrollo del escolar: selección de lecturas. La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. Pensamento e linguagem. 4.ed (tradução de Jefferson Luiz Camargo). São Paulo: Martins Fontes, 2008.



4° Encontro Regional de Ensino de Geografia

Formação de professores de Geografia:
políticas e práticas curriculares

Práticas Educativas

AS CONTRIBUIÇÕES DO RAP NACIONAL PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA¹

Joel Rodrigues Oliveira

joelmaroodrigues@gmail.com

Layanne Karolynne dos Santos Borba

layannepgtu@hotmail.com

Viviane Pinheiro Bezerra

vivipinheiro1994@hotmail.com

RESUMO

Apresentando como ponto central o ensino de Geografia na Educação Básica, o andamento da proposta visa proporcionar maior articulação entre os conteúdos de Geografia que venha possibilitar a importância do processo de ensino e aprendizagem. Objetiva-se que o aluno articule as suas vivências cotidianas com as músicas de rap, abstraindo e relacionando-as com conteúdos geográficos de sala de aula. O RAP pode ser definido como um estilo musical que combina elementos da modernidade tecnológica com a oralidade, forma tradicional de linguagem. O conteúdo das letras adentra no dia a dia de um extenso universo de pessoas, habitualmente segregadas, isoladas nas suas garantias sociais mais básicas, para relatar com poesia aquilo que seria aparentemente carente dela.

PALAVRAS CHAVE: Ensino fundamental, Música, Rap, Urbanização

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo respaldar-se na análise e na compreensão sobre o movimento do Rap e sua relação com o ensino de Geografia. Tendo como preceito imprescindível uma educação reflexiva e transformadora, sendo flexível à demanda da sociedade atual e que, através de suas temáticas, permita contribuir para a construção de conhecimentos que impulsionem autonomia no aluno. No decorrer do texto serão trabalhados conceitos que nortearam nossos questionamentos, tais como: espaço urbano, urbanização, periferias e entre outros. Ainda relacionando-os com outros conteúdos secundários porém não

¹ Trabalho vinculado ao PIBD da Universidade Estadual de Goiás – UEG, unidade de Porangatu-GO, orientado pelos professores Prof^a Ms. Anna Maria Kovacs Khaoule e o Prof^o Ms. Diego Pinheiro Alencar.

menos relevantes, tais como: representações espaciais, desigualdades sociais, tráfegos de drogas, cultura, pobreza, e etc.

O Rap refere-se a um movimento denotado por atividades sociais e por discursos poéticos, em que se reúnem a música, dança, poesia, artes plásticas e mobilização social. A inserção do rap na escola, perante da aceitação da cultura da música entre adolescentes e jovens, visto que esta cultura encontra-se relacionada às populações afastadas, imagem dessa recente concepção social que se aplica na escola. É crucial que a escola esteja em acordo com estas manifestações para que possam ser introduzidas em suas didáticas manifestações que refletem no cotidiano dos alunos. O espaço escolar pode ser visto tanto como um local de cruzamento de culturas quanto um espaço sócio-cultural (DAYRELL, 2005).

DESENVOLVIMENTO TEÓRICO

Na atualidade trabalhar com turmas de ensino fundamental exige criatividade dos profissionais da educação, devido às demandas da sociedade e a indisciplina dos alunos, nas quais se requer um empenho do professor para chamar a atenção do público alvo, para que as aulas não se tornem estafantes, o que causa desânimo e apatia nos estudantes. Um excelente atrativo para se desenvolver um bom trabalho é levar para a sala de aula elementos que estejam diretamente vinculados à cultura popular da classe jovem, que fale a mesma linguagem deles.

A música ocupa um posto social e histórico único na cultura mundial. Abordar como esse estilo tão simples de expressão artística pode auxiliar para refletir a definição de cultura da educação é um dos principais objetivos dessa proposta, assim como cita Andrade (2009):

(...) as linguagens artísticas têm se tornado cada vez uma forma potente e crítica para elaborar a vida urbana contemporânea, um modo de aprender e narrar seus conflitos, paradoxos e indeterminações (ANDRADE, 2009. p.26).

Através de um projeto que aplique o gênero musical do Rap, dá para se agregar diversas áreas, sendo elas, língua portuguesa e literatura, história, geografia, artes e história da arte, sociologia e filosofia, realizando uma atividade interdisciplinar. Segundo Carlos (2007, p. 12), “o espaço urbano apresenta um sentido profundo, pois se revela enquanto condição, meio e produto da ação humana – pelo uso –, ao longo do tempo”. Diante dessas considerações podemos analisar o processo de urbanização. Torna-se importante trabalhar as populações periféricas com os alunos devido às relações existentes com a realidade dos mesmos, discutir sobre as áreas nas quais os movimentos apareceram, e como vivem essas populações periféricas, a falta de saneamento básico, os avanços tecnológicos e etc., a exemplo de como define Rosa (2009):

(...) as periferias como espaços urbanos que, ocupados por trabalhadores pobres, seriam “socialmente homogêneos, esquecidos pelas políticas estatais e localizados tipicamente nas extremidades da área metropolitana, o conceito de periferia não está ligado apenas à localização depende de disposição de infraestrutura (...) (ROSA, 2009, p. 02).

A globalização faz com que a urbanização se intensifique e conseqüentemente venha a aumentar o número de problemas já existentes, como desigualdades, preconceitos, entre outros. Pode-se perceber que nos dias de hoje é notável o número de manifestações realizadas a fim da obtenção de direitos iguais, valorização de causas defendidas e, não à violência; muitas são as formas de reivindicarem, tanto sendo de maneira agressiva, o que não é o certo, como também de modo pacífico. Uma das atitudes que mais nos chama a atenção são os protestos como letras de música, estas uma maneira quase que oculta de indagam, criticarem, e exporem suas concepções a respeito do caos presente na sociedade.

O rap é uma espécie de canto falado originado na África, adaptado à música jamaicana na década de 1950, que chegou até nós por influência da

cultura dos guetos dos negros americanos de Nova Iorque. (Equipe Técnica da CENP, 2009, p. 01). As letras das melodias, compostas de duradouras narrativas sobre o cotidiano dos jovens, na maioria das vezes são queixas da exclusão e discriminação social e cultural, violência policial, mas há inclusive raps evangélicos.

Discorrendo sobre o rap, Andrade (1999, p. 90) ressalta:

O movimento dos jovens em torno da cultura hip hop e, mais especificamente o RAP, possibilita a garantia de superar a crise social com fatos como o desemprego, as dificuldades escolares, as perseguições policiais. Mas a necessidade de fortalecimento de sua identidade étnica é outra vertente que se apresenta como preocupação do grupo, embora em segundo plano. O fato de cultivarem o RAP já é investir na sua auto-estima, pois o RAP é uma música de origem negra, o que não significa que o conteúdo da música deva ser unicamente essa temática; o ritmo do estilo musical por si só expressa sua origem.

A escolha para se trabalhar com esse estilo musical deve-se à sua linguagem cotidiana e periférica. O rap tem preenchido um espaço relevante na vida do jovem da atualidade. Esse estilo tem se apresentado nas escolas através dos alunos que se familiarizaram com o mesmo. Trazer este gênero musical para a sala aula proporciona um diálogo preciso entre ambiente escolar e o cotidiano dos alunos o que é interessante para associar as práticas culturais dos alunos às atividades escolares, para propiciar a eles a oportunidade de agir de maneira ostensiva, podendo colaborar para as respostas de problemas e mesmo para a transformação social. Por meio de observações no estágio curricular obrigatório, percebemos que os alunos especificamente nos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental têm certa apreciação pelo rap². As observações foram extraídas através dos critérios metodológicos de Zabalza (2004):

Os diários de aula são os documentos em que professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas (...). Lendo os diários, às vezes percebe-se com clareza, entre uma linha e outras quais são os dilemas que mais preocupam esse professor, em

² Estágio Curricular Obrigatório esta sendo realizado na Escola Municipal Euzébio Martina da Cunha no município de Porangatu-GO no primeiro semestre do ano de 2014.

torno de quais situações dilemáticas do ensino desenvolver seu processamento da informação e suas decisões (...) (ZABALZA, 2004, p. 14 e 18).

É importante destacar que por meio da leitura reflexiva sobre a prática docente através dos diários de aula, não se fez resultado uma escrita mais significativa a respeito das relações contidas com o conteúdo do diário e as reflexões.

PROPOSTA METODOLÓGICA

Vida eterna

Liberdade condicional

Por quanto tempo ainda vamos ter que suportar
A crueldade a humanidade em decadência
Ricos cada vez mais ricos
Pobres cada vez mais pobres
Quem será que vai levar o maior tombo
Vejo a parte bem sucedida materialmente
Puxa do bolso algumas migalhas e novamente

Achar que estou colaborando com um mendigo que pede esmola
As granfinas enfiam a mão no fundo da sacola
Joga uma moeda viram as costas e vão embora
Que ajuda é essa? Queira me explicar
Onde o cara nunca se levanta, continua no mesmo lugar



Figura 1 e 2: Nesta ilustração mostra um morador de rua que perde sua condição de cidadão devido às desigualdades sociais, nas quais uma minoria detém mais recursos e uma maioria é menos favorecida e passa a ser qualificado com pejorativos: mendigos, vagabundos e etc. Fonte: educador.brasilescola.com

Neste trecho da música: Vida eterna - Liberdade condicional, podemos trabalhar as desigualdades sociais sob um olhar geográfico do espaço onde essa

“atividade” acontece, trazendo isso para realidade dos alunos, pois assim como na música observa-se no município de Porangatu, a má distribuição de renda e também nota-se a escassez de investimento na área social. O maior número da população fica a capricho de uma minoria que retém o capital acarretando as desigualdades. Confirmamos isso em nossa sociedade, pois nela constam indivíduos que vivem em plena miséria, mendigos pedindo esmola na Rodoviária da cidade, família nas periferias de Porangatu vivem da coleta de papelão e garrafas pet e contam com doações de cestas básicas para alimentação da família e outros que vivem em mansões nos melhores bairros da cidade rodeados de luxos e com mesa extremamente farta diariamente.

Naquela sala

Ao Cubo

Gemidos numa noite de domingo madrugada
Lágrimas em gotas em pingos são enxugadas
Vozes soadas com gritos em doses meio falhadas
Abraços em amigos que trazem uma palavra

Lembranças já vêm da pequena criança que (nem
tinha maldade na mente) Dependente da mãe que
era crente no pai (era apenas um garoto inocente)

Lembranças da criança em seu colo balançando
Quando triste ainda com fome em seu colo só que
chorando

Sua mãe lembra da sua formatura do prézinho, Um
bom menino o aniversário de cinco aninhos.

E pra comemorar o aniversário tinha uma pá de
criança em volta
De um bolo feito de fubá, Com seu pai
desempregado não tinha dinheiro nem pra mistura
Sua mãe sem poder dar um presente sentia culpa.

Sabe quanto eu lutei
Pra fazer você feliz
Eu te eduquei não tinha dinheiro
Mas te ensinei
A minha parte eu sei que eu fiz. (Bis)

Maiorzinho ele estava, da sua idade o mais ligeiro
Cabulava aula pra empinar pipa o dia inteiro

Que mercado cê roubou? Nunca te ensinamos isso.
Pai não roubei, esse dinheiro eu conquistei, Ganhei
com o esforço de meu serviço, é isso! Você nem
trabalha menino! Quem te deu serviço assim tão
novo tão cedo?

E mesmo assim isso é estranho pra mim,
Foi diferente de outros dias, dormiu de barriga
cheia

Acordou cedo e disposto sem medo para o
trabalho,

Entregaram uma arma na mão desse frangalho.
Disseram que ele teria que cobrar uma dívida,
De um nóia que se pá ele teria que matar.

Gelo, falo, pros malucos "aí num dá".

E os malucos disse "ta na chuva é pra se molhar".
Quer coragem, pó cheira dessa carreira,
Que com isso aqui você vai ter coragem pra matar a
noite inteira

E assim foi se tornando o mais pisco da quebrada
Matava sem dor e sem dó, ossos do ofício, só pelo
pó

A cocaína lhe fazia mais homem nessa sangria,
Um dia ele matou um homem com quinze tiros e
ainda ria

Sua mãe, sua amiga, de corrida a vida inteira,
Já previa e sentia o que no futuro aconteceria

Sabe quanto eu lutei
Pra fazer você feliz
Eu te eduquei não tinha dinheiro
Mas te ensinei
A minha parte eu sei que eu fiz. (Bis)

E certo dia o jovem que era tirado pela maioria
Só por que dizia que era crente e Jesus em sua vida

Era novo mais se ligava no movimento
De pouco em pouco lhe falavam que ele tinha mó
talento
Um dia ele viu um maluco com um boot muito
louco
Pedi um igual pra mãe e tomou coqui no côco
Não entendeu porque outro podia ter e ele não
Estava cansado daquela miséria, de toda aquela
situação
Com 13 anos de idade recebeu um bom presente
Da malandragem de onde morava, ficou contente
Uma proposta, cem reais pra levar mercadoria,
Era fácil é só entregar, e depois só alegria.
Chegou esse garoto em sua casa esse dia,
Com mistura sacolas de Danone a reveria
Surpresa, sua mãe quando abriu a geladeira
Deu sermão em seu filho com seu marido a noite
inteira:
"Aonde você arrumou?"

sentia.
Parou esse garoto e disse pra ele mudar de vida,
Que aquela era sua chance que Jesus o ajudaria.
Nem deixou o crente terminar, já saiu socando,
Dando coronhada na cara e na nuca do fulano
Gritando, ta tirando, que mudar de vida, ta tirando
Quer que eu volte a passar fome, eu sou malandro.
Ele se achava mais homem que qualquer um,
Uns diziam que ele tinha jurado um tal de Mussum
E na noite passada sua mãe ouviu uma pá de tiro,
Saiu lá pra fora e viu o tal Mussum matar seu filho
Saiu correndo e disse:
"Deus, cê sabe que eu fiz de tudo...
Mas ele não me ouviu e preferiu esse outro mundo"
No velório o pai e a mãe chorando, poucas palavras,
Conversavam com o corpo do filho morto naquela
sala.



Figura 3: A imagem expõe a abordagem policial de três crianças que estavam vendendo drogas. Fonte: www.portalternurafm.com.br

Na música: Naquela sala - Ao Cubo, pode-se trabalhar o tráfico de drogas trazendo para a realidade dos alunos no caso para a cidade de Porangatu, analisando os impactos dessa ação no espaço tendo uma visão geográfica dos acontecimentos. A vida no tráfico é, basicamente, um ciclo vicioso. A privação de oportunidade, conjunta à chance de obter dinheiro, é a razão na maioria das vezes do ingresso do jovem em um grupo criminoso, o que em Porangatu tornou-se comum para a população. Muitas vezes os pais não têm dinheiro para comprar alimentos para a família e os filhos buscam os meios mais “fáceis”

para conseguir esse recurso envolvendo com pessoas ligadas ao tráfico, servindo dos famosos “aviõezinhos”³ para os traficantes e depois quando se dão conta já estão na vida do crime e uma vez dentro do ciclo do tráfico, fica difícil sair. O tráfico de drogas provoca uma compulsão semelhante com a do consumo de drogas. O poder, o *status*, as notícias favorecidas, a hierarquia, as normas e o temor á morte são peculiaridades difíceis de abandonar.

Para um jovem de classe menos favorecida, que vivencia relações cotidianas de sociedade preconceituosa e nobiliarquia, torna-se tudo mais complicado. O menosprezo, a rejeição e invisibilidade são sentimentos que o acompanha. De certa forma tráfico acaba ocupando essa falta.

CONCLUSÃO

Conclui-se que ao ensinar Geografia baseando na música como parte integrante dos conhecimentos, o professor tem a chance de torna a aula mais viva, atrativa e inovadora e os alunos também terão sua atenção voltada para a aula, mais interesse e vontade de aprender. Nessa situação, o rap deixa de ser visto como uma canção de periferia ou de usuários de droga. Ao analisar a letra da música as informações nela contida é flexibilizada e exerce a melhoria na aplicação dos conteúdos geográficos, tais como: Urbanização, desigualdades sociais, globalização, entre outros e fazendo com o aluno seja capaz de ter uma visão reflexiva da sua realidade, ou seja, compreendam o contexto. A proposta visa que através do rap os alunos venham a ter mais interesse e participação durante as aulas e saibam assimilar os conteúdos.

³ Aquele que faz a ponte entre o traficante e o consumidor de drogas.

REFERÊNCIAS

DAYRELL, Juarez. A música entra em cena: o funk e o rap na socialização da juventude. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O Espaço Urbano**: Novos Escritos sobre a Cidade. São Paulo: FFLCH, 2007.

ANDRADE, E. N. (Org.). Rap e educação; Rap é educação. São Paulo: Summus; Selo Negro, 1999.

Práticas Pedagógicas: Ritmo e poesia. Equipe Técnica da CENP/ 2009

ROSA, Thaís Troncon. Favelas, Periferias: uma reflexão sobre conceitos e dicotomias. 33º Encontro Anual da Anpocs/2009

ZABALZA, Miguel A. Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SITES CONSULTADOS:

<www.portalternurafm.com.br> Acesso em 06/07/2014

<www.fatoexpresso.com.br> Acesso em 05/07/2014

<Deboranms.blogspot.com> Acesso em 03/07/2014

MÚSICAS:

Ao Cubo - Naquela Sala. Álbum: Respire Fundo-produzido pela Nóis na Fita Produtora (2004).

Liberdade Condicional - Vida Eterna. Álbum: Vida Eterna - gravadora Discovery (1999).

GEOGRAFIA E HQ: PROJETO AMPLIAR

José David Lima da Silva¹

limadasilva.josedavid@gmail.com

RESUMO

Esta pesquisa geográfica propõe uma reflexão e um relato de experiência sobre o uso de histórias em quadrinhos como uma linguagem no ensino de geografia em sala de aula. Nestas histórias publicadas no formato como conhecemos a partir dos anos 1930, encontram-se os sonhos e as aspirações dos seres humanos ambientados nos mais inusitados mundos, sendo possível ocorrer uma identificação entre o leitor e os personagens protagonistas das histórias em vários sentidos. Assim sendo, entende-se o uso dos quadrinhos como ferramenta na difusão do conhecimento geográfico e proposta pedagógica de ensino, através do uso da imagem e do texto, fazendo parte de um caminho para a compreensão da reprodução do espaço e como os homens, enquanto sujeitos históricos se inserem nesse processo de construção do espaço. Nas histórias em quadrinhos do gênero super-herói, o espaço urbano é o palco de grandes batalhas, entre heróis, que procuram lutar pela justiça dos cidadãos, e vilões, que veem a cidade como objeto de conquista, ignorando os direitos civis. Neste sentido, a linguagem dos quadrinhos foi posta em prática durante os anos de 2012 e 2013 com alunos de turmas de 6º. a 9º. Anos na EMEF João Gualberto do Amaral Carvalho, na zona centro-sul da capital paulista, sendo uma das oficinas do Projeto Ampliar.

Palavras-chave: espaço urbano - histórias em quadrinhos - linguagem - sala de aula

INTRODUÇÃO

A Geografia sempre esteve associada às imagens e as histórias em quadrinhos podem ser ferramentas no desenvolvimento de propostas pedagógicas sendo potencialmente capazes de difundir o conhecimento geográfico. Neste sentido, entendemos que o uso de produções culturais e artísticas faz parte de um caminho para a compreensão da reprodução do espaço e como os homens, enquanto sujeitos históricos se inserem nesse processo. A análise das histórias em quadrinhos possibilita uma infinidade de interpretações do espaço urbano e das manifestações culturais na pós-modernidade.

¹ Bacharel e Licenciado em Geografia (UNICAMP), Quadrinhista (Quanta Academia de Artes). Professor de Geografia na Prefeitura Municipal de São Paulo, na EMEF General Álvaro Silva Braga e Ilustrador pela Glasshouse Graphics.

A partir de uma reflexão sobre as histórias em quadrinhos do gênero super-heróis, é possível perceber como representações do mundo, as paisagens disseminadas pelas mídias de comunicação, são afirmadas e reproduzidas. E a representação do espaço se dá pelo olhar dos autores sobre as problemáticas que assolam a experiência humana vivendo numa sociedade contemporânea capitalista. As revistas em quadrinhos se inserem como mercadoria de consumo na indústria do entretenimento e possuem um valor comercial e cultural.

A GEOGRAFIA DOS QUADROS

Rama (2006) realiza uma pesquisa geográfica no sentido de indicar algumas características comuns da sociedade contemporânea que podem ser vistas nos quadrinhos de super-heróis. Nos dizeres da autora (2006, p.26) “(...) Nas metrópoles dos quadrinhos de super-heróis, os problemas pertencentes à esfera do “mundo real” denominados por muitos como “problemas urbanos” (tais como o crime, a poluição, os desastres e acidentes) “enriquecem” a narrativa, pois possibilitam a intervenção incansável dos protagonistas heroicos, principalmente daqueles dotados de superpoderes.” Assim, na fig.1, podemos observar o espaço urbano como cenário dos conflitos urbanos, e o protagonista da história, um ícone da cultura popular, o Batman, que dedica sua existência no combate ao crime e a injustiça social.



Fig.1- Batman: Guerra ao Crime, DINI, ROSS, Ed. ABRIL JOVEM, 2000

A autora apresenta uma possibilidade de leitura do espaço geográfico por meio das histórias em quadrinhos do gênero super-heróis defendendo a relevância destes ícones da cultura pop e da linguagem dos quadrinhos no mundo contemporâneo. Ao analisar como a paisagem é retratada nas aventuras dos super-heróis, a autora busca interpretar as representações de espaço e como elas ratificam e/ou legitimam os valores e ideias da sociedade que, direta ou indiretamente, as geraram – a sociedade capitalista contemporânea.

Costa e Tonini em “*As Histórias em Quadrinhos como construção da leitura geográfica*” defendem que o uso das histórias em quadrinhos em sala é uma proposta de ensino de Geografia, ferramenta legítima na construção da leitura geográfica, propiciando aos alunos uma inserção mais ativa no espaço vivido. Seu uso é uma alternativa pedagógica aos tradicionais métodos aplicados em sala de aula que disseminam a imagem da disciplina como uma repetição de conteúdos: os estados brasileiros, a população brasileira, fusos horários, estações do ano, climas, vegetação, etc. O atual estágio de

desenvolvimento dos meios de informação, acessados por uma quantidade cada vez maior de pessoas, coloca todo esse repertório a disposição de quem quiser conhecê-lo.

Silva no texto “*Charge, Cartum e Quadrinhos: Linguagem alternativa no ensino de Geografia*” inicia uma reflexão sobre a linguagem da charge, *cartum* e da tira de quadrinhos, como uma forma alternativa de contribuição ao ensino de Geografia. Propõe o uso destes, como recursos didáticos auxiliares na relação ensino-aprendizagem, colaborando para a análise de diversas categorias e escalas geográficas, argumentando que a leitura desses textos e imagens, divulgados por vários meios de comunicação, incentiva o desenvolvimento do pensamento crítico e a melhor compreensão de informações presentes no cotidiano.

Na obra do quadrinhista americano Will Eisner (fig,2 e 3), ressaltamos a grande importância de suas contribuições ao trazer para suas *graphic novels* seu olhar sobre as questões urbanas, ao ambientar os tipos urbanos e a reprodução da cidade, ao longo das décadas de 1950 e 1990. Sendo de origem judia, assim como grande parte dos autores de quadrinhos americanos na considerada Era de Ouro dos quadrinhos (1938-1956) quando surgem *Superman, Batman e Capitão América*, por exemplo, Eisner cresceu numa das vizinhanças do sul do Bronx, na cidade de Nova York, onde se inspirou no cotidiano para criar histórias que com o passar dos anos se tornariam clássicas.



Fig. 2 - Will Eisner - A Vizinhança - Avenida Dropsie - Devir Livraria - 2014

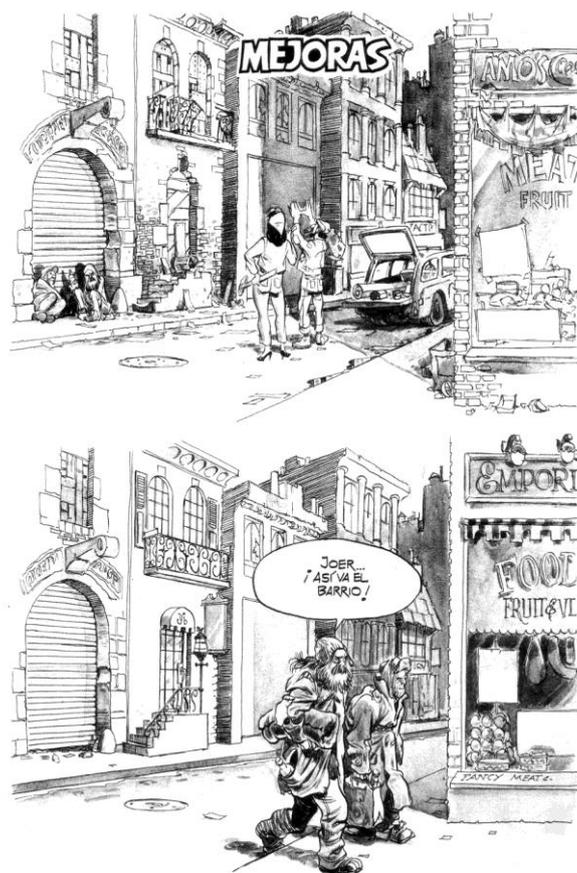


Fig. 3 - Will Eisner - Nova York: a vida na grande cidade - Quadrinhos na CIA, 2009.

Em *Nova York: a vida na grande cidade* (2009), Eisner mostra a questão da mudança de grupos sociais socialmente desfavorecidos de uma vizinhança ao ocorrer o processo de refuncionalização das formas urbanas (fig.3).

Segundo Milton Santos (1996), o conceito de cultura está intimamente ligado às expressões da autenticidade, da integridade e da liberdade. Ela é a manifestação coletiva que reúne heranças do passado, modos de ser do presente e aspirações, isto é, o delineamento do futuro desejado. Assim, a cultura como manifestação de um povo, abarcando desde a língua até as formas de conhecimento, trazendo de si significados e valores, pode ser vista na interpretação do território como algo homogêneo, uma representação nacional, porém tomada no âmbito interno, a questão da cultura popular apresenta características distintas que remetam à sociedade e a divisão de classes.

Até este momento buscamos contextualizar alguns aspectos entorno das representações do espaço nas histórias em quadrinhos e seu potencial para explicar as problemáticas da sociedade contemporânea. Esta potencialidade encontra-se como meio de comunicação e de expressão, pois nos quadrinhos vemos diversos segmentos das ciências, como a Arte, a Literatura, a Sociologia, a Física, a História, a Geografia, podendo ser utilizadas no ensino em sala de aula abordando, por exemplo, temas como geopolítica, territorialidades, urbanização, segregação, questões econômicas, políticas e sociais.

O USO DOS QUADRINHOS EM SALA DE AULA

A partir deste ponto da pesquisa buscaremos realizar uma periodização geográfica das experiências vivenciadas no âmbito de ensino de Geografia, nos anos de 2012 e 2013 enquanto Professor de Geografia na Prefeitura Municipal de São Paulo, e como se deu a construção de práticas pedagógicas com o uso da linguagem dos quadrinhos durante as oficinas do Projeto Ampliar.

Entre março e dezembro dos dois anos letivos a EMEF João Gualberto do Amaral Carvalho, situado na Vila Ernestina, Distrito de Campo Grande, na zona centro-sul da capital, próximo da Avenida Interlagos, proporcionou aos alunos matriculados em sua unidade escolar as oficinas do Projeto Ampliar. Segundo a proposta da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (2014) tem como objetivos “ampliar o tempo de permanência do aluno na escola, por meio de ações sistematizadas de caráter educacional e potencializar o uso de todos os recursos e espaços disponíveis como ambientes de aprendizagem para alunos e professores”. Portanto, no horário das 11h55 às 13h25, de segunda à sexta ocorreram na unidade escolar, oficinas de teatro, dança, música, maracatu, recuperação paralela, e quadrinhos.

Os objetivos dos projetos desenvolvidos com os alunos buscavam seguir as orientações vindas da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (2014) “promover o protagonismo infanto-juvenil através de linguagens de

comunicação associadas ao uso dos recursos das tecnologias da informação e da comunicação”. A escola via o projeto com bons olhos ao observar que benefícios eram agregados a estas iniciativas como melhoria das competências de leitura e escrita com os alunos envolvidos nas oficinas, e a na qualidade de convívio, possibilitando uma melhor relação entre professor e aluno, e espaço para expressão comunicativa e criativa dos alunos.

Desta forma, “Geografia em Quadrinhos” foi o nome do projeto que desenvolvemos junto da coordenação para atender as demandas do Projeto Ampliar. Dentre os objetivos pensamos a possibilidade de reflexão sobre a importância de um olhar crítico sobre as imagens e textos veiculados nos meios de entretenimento como internet, cinema e televisão. E o uso das histórias em quadrinhos como ferramentas no desenvolvimento de propostas pedagógicas interdisciplinares. Aos objetivos específicos, as oficinas eram norteadas pela orientação da difusão do conhecimento geográfico através da produção de histórias em quadrinhos, através de um olhar geográfico sobre os espaços que os alunos poderiam criar suas histórias.

Os conceitos caros a Geografia como espaço geográfico, paisagem, lugar se mostraram presentes ao dar exemplos que seriam ilustrados na história. O mundo dos personagens em uma história é ambientado numa reprodução realizada a partir da observação da nossa realidade. Assim, na construção dos cenários eram discutidas as características de uma cidade, de uma área rural, dos problemas urbanos como violência, trânsito, qualidade de vida, questões ambientais. Na criação dos personagens eram levantadas características de grupos étnicos, diferenças entre as raças e entre os grupos sociais. Nas atividades os alunos contavam com referências de paisagens urbanas e naturais, assim como fotografias de pessoas e animais que dialogavam neste sentido.

A EMEF João Gualberto do Amaral Carvalho pertence a Diretoria Regional de Ensino de Santo Amaro. Nos anos do projeto eram no período

matutino, 14 salas de Ensino Fundamental I, subdivididas em duas 1ª. Séries, três 2ª. Séries, cinco 3ª. Séries e quatro 4ª. Séries. No período vespertino funcionavam 15 salas do Ensino Fundamental II, subdivididas em três 5ª. Séries, quatro 6ª. Séries, quatro 7ª. Séries e três 8ª. Séries. A escola ainda não usava os termos “anos”, mas “séries”. As oficinas do projeto “Geografia em Quadrinhos” ocorreriam em duas turmas: turma A (segundas) e turma B (quartas), totalizando 2 horas e 40 minutos de horas aula semanais. O número de alunos por turma era de 15, no mínimo, e 25 no máximo, para a viabilidade das oficinas.

Após a divulgação do projeto, os alunos poderiam se inscrever pessoalmente com o Professor. Com o preenchimento do número de vagas, onde se previa o limite de 25 alunos em cada dia de oficina, sendo feita uma lista de espera. Os alunos que não compareciam em 4 semanas, eram procurados pelo professor e pela Direção da escola para comunicar a perda da vaga. Em sala de aula os alunos eram avaliados segundo os critérios de participação, produtividade, criatividade, desenho e técnica. Ao final de cada semestre era aplicada uma avaliação que envolvia os temas abordados em sala de aula.



Foto 1 - Alunos da turma de quadrinhos de quarta-feira em fotografia de 30 de Maio de 2012.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante dois anos letivos foram ministradas as oficinas de “Geografia em Quadrinhos” com as turmas formadas por alunos dos 6º. a 9º. Anos, com um maior número de inscritos de estudantes dos 7º. Anos, na faixa etária de 12 anos. Consideramos as oficinas uma prática positiva no sentido de proporcionar o ensino de conceitos de Geografia e comparações com o cotidiano dos alunos através de outras ferramentas de ensino habituais do contexto de sala de aula. Os quadrinhos se mostraram uma forma muito atraente por conta da aceitação que os alunos nesta faixa etária entre 11 e 15 anos tem com a mídia, com ênfase no mangá, que é o quadrinho popular no Japão. Era uma constante em sala de aula alunos trazer quadrinhos de suas casas e discutirem o mundo dos personagens. Os vínculos de convivência estabelecidos foram outro aspecto positivo, pensando as dificuldades que professores em início de carreira tem para ser aceitos pelos alunos.

Enquanto aspectos negativos, ressaltamos a falta de disciplina por parte de alguns alunos que não conseguiam se adequar a um ambiente formado por alunos de classes heterogêneas, de anos diferentes. E também, por acreditarem que nas oficinas não precisavam seguir as regras de convivência de uma aula regular, por exemplo, Português, Matemática ou Ciências. Por fim, o desinteresse na participação e evasão das oficinas após os primeiros meses.

Para finalizar, no documentário “A História Secreta da DC Comics (2010)”, o quadrinhista norte-americano Neil Adams, importante profissional da indústria dos quadrinhos que trouxe discussões como habitação e racismo aos quadrinhos dos anos 1970, diz que “os quadrinhos são os sonhos e as aspirações dos seres humanos. Não existe meio melhor do que eles. São o melhor meio.” Neste sentido, acreditamos que através do uso dos quadrinhos, os alunos tiveram a possibilidade de ampliar suas capacidades cognitivas e que levarão as vivências durante as oficinas por um bom tempo em suas vidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COSTA, Rafael Martins da; TONINI, Ivaine Maria - **As Histórias em quadrinhos como construção da leitura geográfica** In: Anais XVI Encontro Nacional dos Geógrafos – Crise, práxis e autonomia: espaços de resistência e de esperanças. Espaços de Diálogos e Práticas – Porto Alegre, 2010

EISNER, Will - **A Vizinhança – Avenida Dropsie**. São Paulo: Devir Livraria, 2014

_____ - **Nova York: a vida na grande cidade** – São Paulo: Quadrinhos na CIA, 2009.

RAMA, Maria Ângela Gomez - **A Representação do espaço nas histórias em quadrinhos de super-heróis: a metrópole nas aventuras do Batman** – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006

SANTOS, Milton - **A Natureza do espaço: técnica e tempo. razão e emoção**. 1ª. Ed. Hucitec, 1996

SILVA, Eunice Isaias da - **Charge, cartum e quadrinhos: linguagem alternativa no ensino de geografia** – Revista Solta a Voz, v. 18, n. 1, 2007

Sites consultados:

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO - **Projeto Ampliar** – Disponível em:
<<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/educom/AnonimoSistema/MenuTexto.aspx?MenuID=50&MenuIDAberto=49>>
Acessado em 12 de Julho de 2014.

A História Secreta da DC Comics – trailer – Warner Bros - 2010 – Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=ZZbo-ghsNOg>> Acessado em 12 de Julho de 2014.

TECNOLOGIAS E ENSINO DE GEOGRAFIA

Tânia de Fátima Oliveira¹
taniabtu@yahoo.com.br

RESUMO

O objetivo deste texto é apresentar uma proposta para o uso de tecnologias como importante instrumento de trabalho nas aulas de geografia e a importância do uso desses instrumentos como aliados do professor para uma aprendizagem significativa do aluno, estimulando a construção de conceitos de forma lúdica, com a criação de jogos, simulações e animações usando o raciocínio espacial. Esse tipo de atividade, muitas vezes distante da realidade do aluno, permite a compreensão de muitos conceitos geográficos e cartográficos que são importantes para a formulação de uma visão de mundo mais ampliada, tais como uso do solo, lugar, cidade e urbano.

Palavras-chave: Prática de ensino, tecnologia, Ensino, Aprendizagem

INTRODUÇÃO

Em 2012, fui convidada a participar de um grupo de pesquisa, na Faculdade de Educação da USP que tem como objetivo a melhoria da qualidade do ensino público, através das concepções de lugar, cidade, urbano e o uso do solo com professores e alunos do ensino fundamental da rede pública paulista, financiado pela FAPESP e coordenado pela professora Dr^a Sônia Maria Vanzella Castellar:

A pesquisa do grupo tem como objetivo principal tratar do **como ensinar a ensinar** e o **como se aprende**. Nessa dimensão não é preciso saber apenas o conteúdo, mas é preciso compreender como o aluno aprende, como se constrói o conhecimento e se cria condições para aprender, buscando sentido no como se ensina. Castellar (2011, p. 01)

A partir desse objetivo, fomos criando oficinas com diversas atividades com os alunos na sala de aula, sempre com foco nos conceitos de lugar, cidade e urbano e uso do solo. Todos os encontros com o grupo são proveitosos, pois a troca de experiência é importante, principalmente porque existe a

¹ Graduada e licenciada em Geografia pela Fundação Regional e Educacional de Avaré (FREA). Professora Titular de Geografia na Escola Estadual Marquês de São Vicente na cidade de Santos/SP. Bolsista da FAPESP no Projeto Ensino Público - Um estudo sobre as concepções de lugar, cidade e urbano com professores e alunos do ensino fundamental da rede pública paulista, coordenado pela profa. Sonia Castellar (FEUSP).

possibilidade de aprendermos e adequar nossa prática à sala de aula. É preciso ressaltar a importância das leituras que são feitas nos nossos encontros, especialmente aquelas que tratam do como podemos mudar nossa prática em sala de aula, e indicam alternativas para nós professores aplicarmos os conteúdos do currículo, de forma prática e dinâmica, propiciando aos alunos a possibilidade de despertar a curiosidade científica. Assim, o recurso que mais me instigou a pesquisa foi o de uso de tecnologias, pois constatei que elas são importantes para nos auxiliar na mudança da didática da aula, como corroboram Castellar, Sacramento, Munhoz (2011, p. 117).

“As mudanças na concepção de ensinar requerem, por exemplo, compreender o papel do currículo escolar e da didática para a construção da aula. Não temos dúvida que o papel dos artefatos tecnológicos digitais, tais como jogos educativos, portais educacionais, softwares, hipertextos, sons, mídias vídeos são atraentes aos alunos, inclusive, porque fazem parte do seu cotidiano. Nessa perspectiva, a escola, por ser um dos lócus do conhecimento, cumpre papel fundamental ao se apropriar de vários tipos de linguagens e instrumentos de comunicação, promovendo um processo de decodificação, análise e interpretação das informações, permitindo o desenvolvimento da capacidade do aluno em assimilar as mudanças tecnológicas.”

As novas tecnologias destinadas a manipulação da informação e do conhecimento, representam um importante aliado para o professor nos dias atuais. Permitem que os textos ou atividades consideradas maçantes, sejam apresentadas de uma forma dinâmica. É possível perceber melhoras no desempenho do aluno na aplicação de atividades, com uso dessas tecnologias, em sala de aula tornando-o mais atuante e participativo. Mas é importante que o professor tenha conhecimentos específicos e atualizados para o uso dessas tecnologias que podem ser aplicadas em todas as disciplinas. Importante frisar que no nosso grupo tem professores de outras disciplinas e não só de Geografia, isso fez com que os conhecimentos fossem compartilhados, tornando interdisciplinar. Dentre os recursos tecnológicos, os que estamos utilizando para auxiliar o processo de ensino, são os aplicativos de programas como o

Stop Motion, o Movie Maker, o aTube Catcher, Google Maps e Google Street View, bem como os tradicionais Word, Excel e PowerPoint. Também sobressaem os jogos educativos e a internet com uma gama imensa de possibilidades (pesquisas, correio eletrônico, chats, teleconferências). Acreditamos que uma ação docente inovadora precisa contemplar a instrumentalização desses recursos disponíveis.

Na minha prática por exemplo busquei dentro dessas ferramentas formas de como melhorar a minha aula. Não é uma tarefa fácil, visto que o laboratório de informática, por exemplo, nem sempre está disponível, mas à medida que elaborava os conteúdos, imaginava uma forma de usar os recursos a meu favor e a partir dessa dificuldade, tive a ideia de criar um perfil em uma rede social, com o objetivo de trocar informações com os alunos. Dentro do projeto de pesquisa, trabalhamos muito com ideia de atividades pedagógicas fora da sala de aula e a primeira que faria com essa nova turma seria a de levar os alunos para conhecer pontos que considerassem importantes dentro da cidade em que vivem, oferecendo a eles uma experiência pessoal no desenvolvimento dos conceitos de lugar, cidade e urbano. Queria mostrar a eles as semelhanças e diferenças entre a orla marítima, a Avenida Portuária e o centro da cidade. Para que essa atividade tivesse êxito, resolvemos fazer o que chamamos de Pré- Campo Virtual, e para isso usamos os aplicativos do Google: o Maps e o Street Views, bem como o a Tube Catcher para inserir o Tour Virtual no Youtube.

PASSO A PASSO DA ATIVIDADE

Partindo da ideia de mostrar a cidade, ainda na sala de aula, trabalhei na 1ª etapa conceitos importantes com os alunos sobre cidade e urbano, bem como o uso do solo, buscando sempre o conhecimento prévio dos alunos e relacionando as transformações sofridas no espaço de vivência deles (a cidade de Santos). É importante frisar que as atividades foram realizadas durante as

aulas e por isso, nem sempre era possível finalizar todas as etapas num único dia. Então, a atividade foi elaborada em várias etapas.

A 2ª etapa, foi a do uso do o laboratório de informática para que pudessem ter contato com os tutoriais de uso do Google Maps e Google Street Views que foram elaborados pela nossa colega de grupo Fernanda Camargo Gianinni. Após a apresentação dos tutoriais, que também disponibilizei aos alunos no grupo da rede social, partimos para a apresentação do conteúdo que seria utilizado na atividade. Nesse caso específico, o objetivo era o estudo da cidade de Santos. Eles teriam que identificar igualdades, diferenças e transformações que ocorreram entre a Orla Marítima e o Centro Histórico de Santos.

A 3ª etapa da aula, ocorreu novamente no laboratório de informática, e então começamos por uma pesquisa no Youtube de vídeos que mostrassem como era a cidade no passado e como ela é hoje. Dois vídeos foram bem representativos para os alunos pois, um mostrava a cidade ainda em processo de transformação ao longo dos anos e o outro, era uma reportagem em que se afirmava que a cidade está num processo muito rápido de verticalização.

A 4ª etapa foi a elaboração do Tour Virtual pela cidade, usando o Google Maps, o Google Street Views. Os alunos tinham que ter como ponto de partida do nosso Tour a escola e deveriam fazer um roteiro que tivesse como foco a Orla Marítima de Santos, a Avenida Portuária e o Centro de Santos. Depois de terminada essa fase, usamos o aplicativo aTUBE Catcher, para capturar a tela e mostrar o projeto. Em seguida publicamos o vídeo no Youtube.

A partir dessa atividade foi possível desenvolver nos alunos a noção espacial e a representação cartográfica; comparar os diferentes tipos de representação da superfície terrestre através de mapas, fotos de satélite e imagens aéreas. Além disso, o uso e a dinamicidade do programa permitiram facilitar a sua abstração com o conteúdo, já que no ensino fundamental, devido

às faixas etárias, torna-se inviável um discurso mais profundo e amplo dos conteúdos, e que possam dificultar a sua assimilação e compreensão. Esse Tour Virtual e outras atividades realizadas pelo grupo e pelos alunos estão disponibilizados no site do grupo de pesquisa (<http://www.geped.fe.usp.br>) e também no grupo da rede social em que participo com os alunos. Acho interessante destacar também que, a partir do momento em que trouxe os recursos aprendidos nas oficinas do projeto, a minha prática em sala de aula tem sido muito mais proveitosa e interessante para os alunos, pois ela implica em uma abordagem contextualizada e interdisciplinar.

No caso dessa atividade específica, aplicada na sala de aula com os alunos, destaco aqui alguns pontos positivos: O interesse e participação dos alunos no desenvolvimento dos conteúdos; riqueza de conteúdos apresentados pela pesquisa; maior fixação/aprendizagem dos conteúdos; maior interatividade entre os alunos, proporcionada pelos trabalhos em grupo; maior interatividade entre professor e alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato dessa prática, mostra que a partir do momento em que entrei para esse grupo vi despertar em mim uma vontade muito grande de desenvolver mais minhas habilidades e perder o medo de trabalhar com os alunos de forma mais científica e tentando despertar neles a curiosidade. Esse projeto, tem mostrado a importância de mudarmos a forma de dar aulas. Os nossos alunos, precisam de motivação na sala de aula e as atividades que tenho feito com eles, mostra o quanto a mudança da prática pedagógica pode mudar o relacionamento do aluno com o professor (a indisciplina deixa aos poucos de existir) e também o quanto o aluno pode ampliar o seu conhecimento. O uso de tecnologias pode colaborar no desenvolvimento educacional de nossos alunos se for usada adequadamente. Essa atividade, fez com que os alunos tivessem um olhar mais transformador e tornaram-se mais autônomos. Estes alunos

conseguiram me surpreender pela forma como participaram ativamente das aulas.

BIBLIOGRAFIA

ARCHELA, R. S.; CALVENTE, M. C. M. H. Ensino de Geografia: tecnologias digitais e outras técnicas passo a passo. Londrina: Eduel, 2008.

CASTELLAR, S. M. V. Um estudo sobre as concepções de lugar, cidade e urbano com professores e alunos do ensino fundamental da rede pública paulista, Projeto de pesquisa Melhoria do Ensino Público FAPESP. São Paulo:FEUSP, 2011.

CASTELLAR, S. M. V. (Org.) Educação Geográfica: teorias e práticas docentes. São Paulo: Contexto, 2007.

CASTELLAR, S. M. V.; SACRAMENTO, A. C. R.; MUNHOZ, G. B. Recursos multimídia

na educação geográfica: perspectivas e possibilidades. *Ciência Geográfica*, v. xv, p. 114-123, 2011

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

KENSKI, Vani M. Processos de interação e comunicação no ensino mediados pelas tecnologias. In: ROSA, Dalva E.G e SOUZA, Vanilton C. Didática e prática de ensino – interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.254-264.

TUAN, Yi-Fu. Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência. São Paulo: Difel, 1983.

MÚLTIPLAS LINGUAGENS NO ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Milton Cesar Xavier¹

miltonxav@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem por objetivo divulgar experiências em sala de aula da Educação de Jovens e Adultos na disciplina de Geografia com a utilização de diversas linguagens para estimular, sensibilizar, facilitar e tornar mais significativo o processo de ensino-aprendizagem. Acredita-se que este relato tem como contributo mostrar a importância da prática reflexiva docente, além de destacar o quanto devemos valorizar o trabalho de autoria dos alunos. As experiências aqui apresentadas foram resultados da prática docente entre os anos de 2008 a 2012 nas Escolas de Educação Básica (EMEB): EMEB Prefeito Jerônimo A. Correia e EMEB Dom Bosco, em Valinhos, SP.

INTRODUÇÃO

Como afirma Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia*:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. (...) 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. (1996, p. 29)

No convívio com os alunos, percebe-se que eles têm uma visão muito tradicional de como se deve ensinar e aprender: para a maioria deles, o ensino se baseia na transmissão de informações. Por esse motivo, novas formas de ensinar e aprender costumam causar choque em sala de aula, podendo provocar nos alunos uma atitude de resistência a mudanças. Segundo Rogers (2011, p. 25)

¹ Licenciado e bacharel pela UNESP campus de Presidente Prudente/SP. Atualmente é professor de Geografia do ensino fundamental na EMEB Luiz Antoniazzi, Secretaria da Educação da Prefeitura do Município de Valinhos/SP.

A mudança está no centro da aprendizagem. Se nada se modificar, então não existe aprendizagem. Porém, apenas nos modificaremos essencialmente quando aquilo que queremos se apresenta como uma recompensa mais importante do que o custo de permanecer o mesmo.

É nesse sentido que devemos refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem na EJA. Tanto alunos como professores devem estar abertos às mudanças nas práticas, nas relações e nas interações cotidianas de sala de aula. Podemos destacar que

[...] pode ser verdade que os alunos mais jovens são melhores na aprendizagem mecânica rápida, mas as pessoas mais velhas conseguem compensar isso na chamada *inteligência cristalizada* por meio de uma capacidade de avaliação mais sofisticada, que pode ser adquirida por meio da experiência. (ROGERS, 2011, p. 34)

É fato que, às vezes, as diferenças de idade acabam por criar um ambiente desestimulante para os adultos, e isso ocorre em função do comportamento dos mais jovens em relação aos mais velhos. Contudo, se os dois grupos passam a ter um entrosamento maior e ocupam cada qual seu espaço na sala de aula, o resultado é positivo.

Rogers também ressalta que não devemos reforçar estereótipos negativos de idade, mas, sim, apresentar opiniões fundamentadas em suposições positivas que venham refletir em uma experiência saudável, feliz e ativa para os adultos maduros (2011, p. 35).

Vale lembrar que nem sempre a motivação está centrada na evolução acadêmica. Vários alunos deixaram claro que frequentam a EJA como fator de socialização, como forma de espantar a solidão. Isso só vem mostrar que esse fator é muito importante no cotidiano escolar da EJA. Não é, porém, com aulas tradicionais que vamos atender a esse aspecto da socialização. É preciso que nós, professores, inovemos ao lidar com a Educação de Jovens e Adultos. Mas como fazer isso? Acreditamos que tudo começa com pequenas mudanças na metodologia, na didática. É nessa direção que apresentamos algumas experiências de sala de aula, como práticas em que foram utilizados recursos

auxiliares para explorar conteúdos, gerar debates e diálogos significativos. Para isso, utilizamos mídia impressa, literatura, cinema, televisão, programas de computador e internet.

Mídia impressa

Reportagens de jornal auxiliaram no trabalho sobre vários temas que tiveram como foco o município ou a Região Metropolitana de Campinas (RMC). Matérias do *Jornal Correio Popular* sobre emprego, desemprego, migração e mercado consumidor foram alguns dos vários recortes utilizados em sala de aula.

Segundo Pietri (2009, p. 20),

A notícia prevê uma leitura rápida, pois o objetivo é informar rapidamente sobre os fatos considerados relevantes no período referente à edição do jornal em que foi publicada; para isso, alguns recursos são utilizados: os textos se dividem em colunas estreitas no jornal impresso, o que agiliza a leitura; os períodos geralmente são frases simples e curtas; há o uso de elementos como o *lead*, por exemplo, logo após o título, em que se apresentam as informações principais que serão encontradas na sequência da leitura, o que facilita o trabalho do leitor.

Para a leitura do texto jornalístico, algumas estratégias foram adotadas. Em primeiro lugar cada aluno recebeu uma cópia da matéria. Durante a leitura era solicitado a atenção da turma para alguns detalhes como o título ou manchete da notícia, subtítulo, fontes das informações e outros dados sobre a publicação. Cada um poderia sublinhar os trechos que lhe chamassem mais a atenção. Para um melhor entendimento do assunto, o dicionário da língua portuguesa era consultado sempre que necessário para a elaboração de um glossário dos termos desconhecidos.

Literatura

O livro *Vidas Secas* de Graciliano Ramos, cuja primeira edição é de 1938, serviu para sensibilizar a classe, e também possibilitou uma viagem durante a leitura. O primeiro capítulo, *Mudança*, foi lido para a turma ao som de música regional instrumental. Atraídos pela melodia, os alunos ficaram atentos ao enredo da narrativa:

Na planície avermelhada os juazeiros alargavam duas manchas verdes. Os infelizes tinham caminhado o dia inteiro, estavam cansados e famintos. Ordinariamente andavam pouco, mas como haviam repousado bastante na areia do rio seco, a viagem progredira bem três léguas. Fazia horas que procuravam uma sombra. A folhagem dos juazeiros apareceu longe, através dos galhos pelados da caatinga rala. (RAMOS, 2000, p. 9)

Após a leitura, os alunos foram estimulados a apontar as palavras-chave presentes no texto, como nomes de objetos e plantas, ou outros termos desconhecidos e conhecidos por eles, principalmente pelos mais jovens. Em seguida, os mais velhos foram convidados a esclarecer para os mais novos o significado de algumas palavras como rês, alpercatas, catingueiras, macambira, preás, xique-xiques e mandacarus. Dessa forma, a participação numa aula dialogada valorizou a experiência e o repertório cultural acumulado por cada um.

Durante o trabalho com o livro *Vidas Secas*, diversos temas relacionados à Geografia também foram destacados e comentados a partir de trechos do romance. Alguns exemplos: a paisagem, a mudança do tempo, a vegetação, as festas populares, o modo de vida e as relações sociais, como a passagem em que o personagem Fabiano percebe as mudanças do tempo quando observa o céu: “Olhou o céu de novo. Os cirros acumulavam-se, a Lua surgiu, grande e branca. Certamente ia chover.” (RAMOS, 2000, p. 15)

Vale lembrar que a obra de Graciliano Ramos não deve ser usada para reforçar estereótipos. Afinal, o Nordeste não se resume à seca e ao linguajar

pitoresco representado nas produções televisivas. Devemos, sim, destacar que o texto trata de uma sub-região do Nordeste, o Sertão.

A notícia de jornal e o livro possibilitaram alcançar a intertextualidade nas aulas de Geografia. Com esses materiais, buscou-se estimular o gosto pela leitura e contribuir para a o letramento dos alunos.

Textos de autoria dos alunos

Quando chegam ao 5º termo, os adultos devem refletir sobre o lugar, paisagem, identidade e memória. Por isso são estimulados a escrever sobre experiências por eles, vividas, no espaço. Já no 6º termo, como o tema da mobilidade populacional passa a ser importante, a produção de textos tem como foco as origens de cada um, o lugar onde viviam e as mudanças por quais passaram ao longo da vida.

Os textos foram elaborados a partir de categorias de análise geográfica, tais como paisagem e lugar, além de temas como migração, emprego e desemprego. Esses trabalhos foram evoluindo a partir de devolutivas, que pediam a complementação de informações omitidas ou desconexas, além de sugestões para a ampliação do texto com a inserção de fenômenos naturais ou sociais, fatos e personagens em suas narrativas.

Em alguns casos, os textos produzidos também foram revisados com a orientação dos professores de língua portuguesa. Depois de finalizadas, as redações foram guardadas com os contatos dos seus autores para que, posteriormente, fossem reunidas e publicadas em formato de livro impresso, fato que deverá se concretizar esse ano.

Cinema e TV na sala de aula

Não há como negar a importância do vídeo na sala de aula, um recurso complementar ao trabalho do professor e do livro didático. Esse recurso reúne

muitas informações, estímulos visuais e sonoros que atraem a atenção dos alunos.

Durante as aulas, foram utilizados vários vídeos com reportagens, filmes e séries que retratam um pouco do Brasil. O capítulo “*Correio*” da série *Cidade dos Homens* (1ª temporada/ O2 Filmes) foi utilizado para explorar a questão da representação cartográfica do espaço geográfico, as diferenciações socioespaciais e a definição dos topônimos.

Da série *Caminhos e Parcerias*, foi exibido o episódio que mostra o trabalho das mulheres quebradeiras de coco do babaçu “*Quebradeira: destino de mulher (TV Cultura, 2000)*”. Apresentado pela repórter Neide Duarte, o programa inova documentar essa dura realidade por meio de uma narrativa poética.

As quebradeiras lutam pelo sustento e pela preservação da mata dos cocais na região do Baixo Mearim, estado do Maranhão. O vídeo documentário é focado no trabalho de extrativismo vegetal, na produção de sabonetes e óleo vegetal e destaca os movimentos sociais, o cooperativismo e o apoio recebido de ONGs internacionais. Os três setores da economia: atividades do setor primário (extrativismo vegetal e pecuária), secundário (indústria) e terciário (comércio) podem ser amplamente discutidos a partir da exibição deste vídeo.

Segundo o Instituto Sociedade, População e Natureza (ISPN):

Para obter o óleo da castanha para fabricar o sabonete, o babaçu é coletado e beneficiado pelas quebradeiras de coco, que muitas vezes enfrentam a hostilidade dos fazendeiros para ter acesso às áreas particulares onde crescem as palmeiras. Bravas, elas não desistem. Já conseguiram até aprovar leis municipais que garantem o acesso às terras (Lei do Babaçu Livre). São cerca de 300 mil mulheres que brigam pelo livre acesso aos babaçuais maranhenses do médio Mearim.

As reportagens especiais do programa *Globo Rural* (Rede Globo/2005) foram utilizadas para trabalhar temas como os aspectos naturais (clima, relevo, vegetação e hidrografia) e a economia dos lugares.

O patrimônio imaterial, as relações sociais, migração, economia, cultura e aspectos naturais foram explorados a partir da exibição do especial “*Um Caso de Traição* (Globo Rural, 2005)”, um mutirão tradicional realizado na Serra da Canastra, em Minas Gerais.

O vídeo, de aproximadamente 45 minutos, mostra uma tradição ainda preservada no interior desse estado. Os amigos das redondezas se organizam em segredo e, de madrugada, chegam à propriedade rural do colega para doar um dia de serviço. Roçam pasto, vacinam o gado e cortam lenha. Enquanto isso, as mulheres preparam o almoço comunitário. O mutirão tem início e final marcado por músicas entoadas pelo coro de homens.

Sobre os aspectos das festas populares, o da *traição*, destaca-se a afirmação de Brandão (2008, p. 232) quando procura diferenciar o trabalho produtivo dos gestos simbólicos:

[...] a diferença está em que através de gestos simbólicos não se visa a um ‘resultado produtivo’, material, mas a uma troca, a uma intercomunicação entre pessoas, ou entre pessoas e seres naturais ou sobrenaturais em que elas creem, através de palavras, de condutas regidas por saberes e preceitos. Gestos vividos entre preces, cantos, danças, pequenas dramatizações, jogos, brincadeiras, festejos, ritos, rituais, celebrações, enfim.

Para Brandão (2008, p. 232),

[...] as nossas festas populares do campo e da cidade são imagens do que mulheres e homens fazem juntos quando se reúnem, numa quebra do cotidiano, para compartilhar algo, para conviver, rememorar, celebrar, festejar, honrar um deus, um santo ou alguma pessoa, enfim, comemorar algo: ‘festar’.

Após a exibição destes vídeos percebemos que os alunos - idosos e adultos - participam muito mais da aula, se permitem falar com mais desenvoltura e entusiasmo. Após a aula ainda nos procuram para falar de suas experiências e

pedem cópia do vídeo (DVD). Também destacam o prazer e o valor dessas festas populares de antigamente, já que nos dias atuais poucos lugares resistem ao mercado de consumo, ao profissionalismo, ao capitalismo, enfim. A esse respeito, assim se manifesta Brandão:

Os homens mais velhos costumam lamentar a perda de ‘costumes dos antigos’, como as trocas solidárias de bens (prendas), de serviços (mutirões) e de sentidos de vida, vividas em dias de festas feitas através do trabalho coletivo, ou dias de trabalho coletivo vivido com festa. Tempos já então regidos por trocas de produtos por dinheiro, e mesmo de trabalho por dinheiro. Eles lembram tempos em que eram ainda frequentes as trocas solidárias de produtos por produtos – as diferentes modalidades de escambo – e as reciprocidades de trabalho por trabalho. (2008, p. 238)

Sendo assim, a própria confraternização em todo fim de semestre nas escolas deve ser amplamente valorizada pela equipe escolar. Aliás, deveria ser organizada pelos alunos como forma de incentivar o protagonismo estudantil, além de enriquecer um momento tão importante de festejos e de aprendizagem.

Novas tecnologias

A preocupação em conhecer melhor os alunos sempre esteve presente, saber quem são, o que fazem, quais são suas origens. É nesse sentido que uma pesquisa é feita com todas as turmas no início de cada semestre.

Com essas informações foi possível apresentar aos alunos um novo recurso tecnológico e de grande impacto nas aulas de Geografia, o programa *Google Earth*, que permite uma visualização – do ponto de vista vertical – da superfície terrestre a partir de um mosaico de imagens de satélite. O *Google Earth* é um programa de computador que reúne grande quantidade de recursos, como um mosaico de imagens de satélite e fotografias aéreas. Também possui o recurso de visualização no nível do solo, o *Street View*, explorado principalmente como recurso auxiliar em sala de aula, com alunos do 6^o e 7^o termo.

A exibição das imagens de satélite possibilita várias análises do espaço geográfico local, inclusive sobre a “diferenciação socioespacial” no espaço intraurbano. A comparação das casas, a partir da análise: do tamanho do telhado e do terreno, do desenho urbano, da presença de jardins gramados e piscinas, permite-nos observar as diferenças sociais e espaciais do perfil dos bairros e loteamentos (imagens 1 e 2).



Imagem 1: À direita observa-se dois condomínios fechados em Valinhos. À esquerda, o conjunto habitacional São Marcos, com destaque para a escola EMEB Dom Bosco (em vermelho).



Imagem 2: Condomínio fechado de alto padrão.

Para os alunos que vieram de outras cidades ou estados, foi feita uma simulação de viagem entre Valinhos e a cidade de origem deles. Vários pontos do *lugar* de origem foram vistos a partir das imagens fotográficas do site *Panoramio*, um serviço do Google, cuja galeria de fotos está vinculada ao Google Earth e traz a localização de cada local fotografado.

Previendo a impossibilidade do acesso à internet, como já havia conosco, toda a aula era preparada com antecedência. As simulações de viagem foram salvas e ficaram disponíveis no modo off-line. Já as fotografias dos lugares foram salvas em pasta do computador ou *pendrive* para uso em sala de aula.

Muitas alegrias, saudades e outras sensações foram despertadas nessas aulas que tiveram como ponto de partida a imagem, pretexto para ampliar o conhecimento dos alunos ou tornar o aprendizado deles mais significativo. E ainda para transformar seu conhecimento prévio em algo que pode ser definido e categorizado cientificamente, ou como alguns preferem, em um saber escolar. Categorias como lugar, paisagem, região, território e até mesmo identidade foram também amplamente abordados.

Considerações finais

A partir do uso desses recursos, o conteúdo tornou-se mais significativo e o aluno se sentiu protagonista do processo de ensino-aprendizagem. O acreditar na autoria e não apenas na cópia, fez diferença em nossa prática docente e na formação desses alunos.

Procuramos aqui, apresentar algumas possibilidades de uso de diversos recursos e linguagens na Educação de Jovens e Adultos. Práticas de sala de aula e experiências acumuladas ao longo de uma década.

Vale lembrar, mais uma vez, que o uso de imagens e vídeos não devem reforçar estereótipos. Sendo assim, deve-se tomar o cuidado de desconstruí-los sempre que possível.

Esperamos com esse relato, contribuir com a formação docente e, mais ainda, com a prática de sala de aula na EJA. As atividades aqui apresentadas possibilitam uma aula mais prazerosa e significativa para aqueles que já se dedicaram à longa jornada de trabalho e ainda precisam de motivação para estudar à noite.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Festas de Trabalho*. In: SILVA, René Marc da Costa (org.). *Cultura Popular e Educação*. Salto Para o Futuro/TV Escola/SEED/MEC: Brasília, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31ª edição. (Coleção Leitura). São Paulo: Paz e Terra, 1996.

INSTITUTO SOCIEDADE, POPULAÇÃO E NATUREZA (ISPN). Sabonete das quebradeiras de coco babaçu é item de consumo consciente. Disponível em: <http://www.ispn.org.br/sabonete-das-quebradeiras-de-coco-babacu-e-item-de->

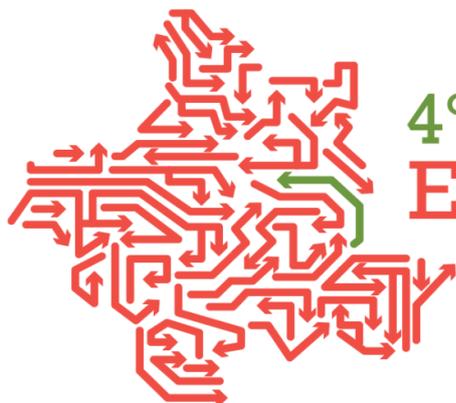
consumo-consciente. Acesso em 01 de outubro de 2012.

KLEIMAN, Angela B.; MORAES, Sílvia E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. (Coleção Ideias sobre Linguagem). Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

PIETRI, Émerson de. *Práticas de leitura e elementos para a atuação docente*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.

RAMOS, Graciliano. *Vidas Secas*. 80ª edição. São Paulo: Editora Record, 2000.

ROGERS, Jenny. *Aprendizagem de adultos: fundamentos para a educação corporativa*.

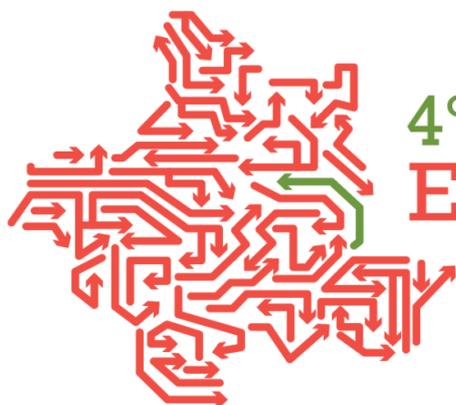


4° Encontro Regional de Ensino de Geografia

Formação de professores de Geografia:
políticas e práticas curriculares

Eixo 2

Recursos didáticos no ensino de Geografia



4° Encontro Regional de Ensino de Geografia

Formação de professores de Geografia:
políticas e práticas curriculares

Investigações Acadêmicas

O CINEMA COMO RECURSO DE APRENDIZAGEM: ensinar geografia e apreender com a arte do cinema

Priscylla Karoline de Menezes¹

priscylla.menezes@hotmail.com

Wilmara Rodrigues Dias Bueno

wilmara_rodrigues@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O mundo está marcado pelas transformações tecnológicas e científicas, estas intervêm na vida social, provoca mudanças e afeta, também, as escolas, as formas de trabalhar do profissional da educação e o ensino de Geografia. Esse quadro de mudanças exige um modelo de qualificação profissional e de educação. Apesar do governo, não oferecer oportunidades de estratégias educacionais para acompanhar as transformações e seguir esse novo modelo, o papel da escola e do docente é inovar para que as aulas sejam mais proveitosas. A partir dessa concepção que a arte cinematográfica será analisada como uma prática que pode ou não servir como aliado no ensino de Geografia.

Diante da importância do papel de análise socioespacial da ciência geográfica, a presente pesquisa fez um estudo de caso no Colégio Estadual Antônio Albino Ferreira (CEAAF), localizado no município de Minaçu-Go, para compreender as possibilidades e os benefícios do cinema enquanto um recurso audiovisual utilizado nas aulas de Geografia no Ensino Médio. Deste modo, partimos da ideia central de compreender primeiramente a dinâmica da sala de aula e o envolvimento dos alunos com o ensino de Geografia, para em seguida fazer uma análise desse recurso didático e sua utilização em sala de aula, sem provocar dispersão ou desinteresse nos alunos.

¹Universidade Estadual de Goiás – UnU Minaçu

Para o desenvolvimento da pesquisa utilizamos alguns procedimentos metodológicos, que auxiliaram no processo de construção da mesma. Inicialmente fez-se os levantamentos bibliográficos, para aquisição de conhecimentos teóricos. Não descartando as conversas informais sobre o uso de filmes nas aulas com alunos e professores do 2º ano do Ensino Médio, da escola campo. Para um melhor embasamento teórico sobre a diversidade de ferramentas didáticas no ensino e sobre a arte cinematográfica, não foram dispensadas pesquisas em periódicos e demais trabalhos científicos. Sempre com a preocupação de voltar as leituras para o ensino, com o objetivo de relacionar as práticas de ensino com a realidade do alunado. Visando assim também compreender as possibilidades de uso do cinema nas salas de aula do Ensino Médio, bem como avaliar sua utilização no ensino de Geografia.

Falar em cinema, nos remete o pensamento sobre as representações, as imagens e sobre a realidade e a imaginação. É pertinente entender que as representações simbólicas também deram valiosas contribuições aos estudos científicos, e que os estudos geográficos podem ser voltados também para uma dimensão subjetiva da terra, onde ocorrem as vivências e experiências humanas com o espaço. A discussão dos conceitos de imaginação e imaginário tem sido amplamente discutida pelos geógrafos em suas pesquisas acadêmicas.

Segundo Silva Junior (2000) a Geografia como uma ciência comprometida com o estudo da natureza e do homem, tem uma linha de pesquisa que se baseia no ser racional, compreendendo a valorização subjetiva do indivíduo. A ruptura com os parâmetros da razão propõe novos desafios à investigação científica, abordando temas de ordem “invisível”. Muitas críticas foram destinadas a esses estudos voltados para o irracional, mas, apesar das críticas, grandes pensadores como Bachelard e Sartre citado por Silva Júnior (ibid.) no século XX reforçaram o caráter revitalizador de tais temas. A Geografia do imaginário perpassa a discussão dos conceitos que são de grande

contribuição para esta pesquisa, sendo eles imagem, imaginação e imaginário. É valioso buscar embasamento teórico para compreender em que o cinema em sala de aula pode contribuir para a vivência dos alunos e até mesmo para a sociedade.

De acordo com Corrêa (1999) citado por Silva Junior (2000) a Geografia imaginativa se baseia na imagem, imaginação e imaginário, e privilegia o irracional e os símbolos para reconstruir a realidade e a arte como possibilidade de leitura e interpretação do espaço. Levando em consideração essa Geografia imaginativa, a presente pesquisa parte da ideia de compreender quais as possibilidades e benefícios da utilização do cinema no ensino de Geografia. Pois através das conversas informais com alunos do 2º ano do Ensino Médio, da escola campo, é perceptível que os mesmos têm uma visão a respeito da Geografia, como uma disciplina decorativa e por isso as aulas na maioria das vezes são citadas como cansativas.

Diante dessa questão, fomos inquietados a pensar porque ainda há esse pensamento quanto à disciplina. E assim, surgiram algumas indagações quanto à necessidade e quanto ao uso de diferentes metodologias de ensino – neste estudo nos prendemos a pensar no uso da cinematografia – que possam redefinir esse olhar sobre a disciplina de Geografia. Desse modo nos perguntamos: É positivo que os professores façam uso do cinema como método de ensino de Geografia? Os filmes e documentários em sala de aula são uma alternativa mais interessante para ensinar e aprender Geografia? Na tentativa de responder tais perguntas procuramos buscar contribuições em discussões de referência dessa temática – até mesmo porque muito tem se discutido sobre o uso de novos métodos de ensino, em especial o uso de obras cinematográficas –, assim como elaborar e aplicar questionários e entrevistas com os alunos e professores da escola campo selecionada para um estudo de caso.

Nessa perspectiva, a pesquisa aqui proposta desenvolveu-se nos moldes de um estudo de caso, onde foi possível trabalhar com os dois professores de Geografia e com os sessenta e dois alunos do 2º ano – do período matutino e noturno – do Ensino Médio do Colégio Estadual Antônio Albino Ferreira. A partir daí, pudemos analisar algumas possibilidades didáticas que o cinema pode ou não oferecer ao ser utilizado como um recurso didático no ensino de Geografia.

Desse modo, procuramos trazer algumas discussões sobre essa relação entre a Geografia e o cinema, em especial aquelas sobre a utilização do cinema no ensino de Geografia, como encontrar saberes geográficos presentes na linguagem do filme e como se apropriar da arte cinematográfica como recurso didático. Para assim apresentarmos alguns resultados do estudo de caso realizado no Colégio Estadual Antônio Albino Ferreira (CEAAF), em Minaçu-GO.

A Geografia e o Cinema e suas comunicações

Os filmes realizam representações do espaço, capazes de deslocar virtualmente o espectador por todo o espaço geográfico e por diferentes tempos históricos (NEVES e FERRAZ, 2007). Ao pensarmos nessa condição apresentada pelas produções cinematográficas é possível visualizarmos a aproximação do cinema e a Geografia. É a partir dessa interação entre as imagens em movimento e a representação na tela das formas de diversos locais com a ilusão de se estar vendo as expressões paisagísticas dos mesmos, que o autor entende ser possível estabelecer o contato entre cinema e Geografia.

Na visão de Campos (2006), o cinema enquanto arte usa das várias formas de linguagem utilizadas pelas outras artes, conseguindo, desta maneira, se comunicar com profundidade e envolvimento. É um recurso que pode ser usado para criar condições de conhecimento da realidade e para uma reflexão mais profunda. Entretanto, o autor enfatiza que apesar de muitos filmes serem

de investigação científica de boa qualidade, é importante ter alguns cuidados com sua utilização no ensino, pois na tela as imagens podem trazer diversas representações e é comum que as pessoas as tragam para a sua realidade. Desse modo, é preciso demonstrar o sentido social, ou seja, o modo como as temáticas representadas nos filmes podem contribuir para sociedade. Se pode vir a influenciar ou culminar em uma transformação de conceitos e valores. Nesse sentido, Campos apoiado nas palavras de Barbosa (1999) diz:

Nossa vida cotidiana é cada vez mais invadida por uma profusão voraz de imagens. A televisão que assalta as nossas casas, a propaganda comercial que invade as ruas e, mais recentemente, o computador que gera uma nova segregação de convivências (de linguagem e tempo-espço), espalham imagens visuais nas mais diferentes escalas e nos transferem uma sensação permanente do esvaziamento da realidade pela ficção representacional (BARBOSA, 1999 *apud* CAMPOS, 2006 p.2).

Com base nessa questão, torna-se compreensível que as imagens estão presentes no cotidiano das pessoas a partir de diversos meios de comunicação utilizados pela sociedade para diferentes fins. Sobre isso, Campos (2006) esclarece que o cinema pode contribuir para a constituição de imagens do mundo. Além de, servir como instrumento de cultura e informação, um meio de expressão artística e importante instrumento de comunicação. Nesse sentido, Campos (*ibid.*) acredita que o cinema, não é um registrador da realidade, mas, uma construção de códigos, de convenções, de mitos e ideologias da cultura de quem os realiza. Por isso acredita que o cinema não deve ser ignorado como meio didático-pedagógico.

No que concerne ao contato entre Geografia e cinema, para Neves e Ferraz (2007, p.78) “a Geografia é uma área do conhecimento científico que potencialmente pode fazer uso de outras linguagens além das restritas ao universo da palavra, ou seja, é um saber também herdeiro do universo das linguagens pautadas em imagens”. Desse modo, o cinema traz possibilidades de

contribuição significativas para o ensino de Geografia que faz uso das linguagens e imagens como formas de informação e conhecimento.

Conforme Oliveira Jr. (2001) *apud* Queiroz Filho (2011) um filme possibilita produzir pensamentos sobre o mundo, por meio das imagens, dos lugares, de paisagens e grafias. A “grafia do mundo” a qual o autor se refere, trata-se da Geografia, e, é desse modo que podemos analisar a experiência do cinema como uma experiência geográfica, porque existe uma dimensão espacial que se aproxima da Geografia por meio da linguagem dos filmes. Sobre essa relação o autor diz:

Ao cinema, o espaço é imposto como condição de existência. As cenas se desenrolam em locais filmicos que muitas vezes se cruzam com lugares para além dos filmes, contaminando esses lugares com seus sentidos, seus ângulos, seus enquadramentos, redefinindo-os perante os espectadores. Esse processo de contaminação é mútuo: no cinema proliferam alusões a lugares criados pela Natureza e pelos discursos e práticas sociais, da mesma maneira, nestes lugares naturais e sociais proliferam alusões a lugares criados no cinema (OLIVEIRA JR, 2001 *apud* QUEIROZ FILHO, 2011, p. 63).

Os locais citados por Oliveira Jr. (2001) são os lugares geográficos, que ele denomina de exterior material e nos filmes se convertem em locais filmicos por meio de alusões. Um manifesta-se no outro, um na sua materialidade e outro dando sentidos e, desse modo, se misturam, vão compondo a geografia do filme. Foi assim que surgiu o termo “Geografias de cinema” que de acordo com a explicação do autor, são frutos de interpretações subjetivas e de pesquisas das imagens e sons filmicos e que ganham existência a partir do filme.

Diante do exposto, a Geografia não está dentro dos filmes e sim pode ser produzida pelo conhecimento e observação. Nesse caso, as imagens fazem essa aproximação, porque remetem concepções sobre conceitos diversos, sobre fatos, acontecimentos, enfim sobre o modo de pensar o mundo. Tanto o cinema quanto a Geografia, têm em comum o fato de serem narrativas que proporcionam apreensão de conhecimento. Conforme Oliveira Jr.(2001) citado

por Queiroz Filho (2011), esse conhecimento acerca das coisas se dá não propriamente nelas, mas no encontro entre elas e o que existe entre nós, nesse sentido, não tem nada por trás a ser descoberto. A partir desse pressuposto o autor interpreta a geografia do cinema, não simplesmente pelas imagens e sons, mas pelo sentido que ganham os mesmos, ou seja, o encontro entre o que é transmitido e o modo de pensar do sujeito.

Portanto, é necessário dar sentido para as existências das coisas, das paisagens, dos sons, enfim, tudo que se faz presente nos filmes. A Geografia está submetida a isso, para que possa ocorrer uma interação entre a arte e o ensino, porque muitas coisas passam a ser importantes geograficamente dependendo das interpretações que decorrem. Nesse sentido, a partir dessa aproximação entre Geografia e arte, pode-se fazer uma leitura entre cinema, ensino e Geografia e deduzir que a Geografia pode também ganhar vivência a partir de filmes.

O ensino de Geografia e o uso de produções cinematográficas

Há um bom tempo, discute-se a importância do professor se apropriar das variadas linguagens de ensino e dos distintos recursos de aprendizagem disponíveis para uma melhor formação de seus alunos. Como a escola é uma das responsáveis pelo acesso à informação e ao conhecimento, é comum ouvir cobranças que o professor deve saber lidar com os novos recursos de aprendizagem. Desse modo, surgem novas formas de interpretações e práticas de ensino na busca de desenvolver nos alunos novas maneiras de aprender.

Com a globalização, as informações chegam de forma muito rápida, seja através da televisão, dos aparelhos eletrônicos ou da internet. Segundo Rivero (2007), assim como o fluxo de informações o ritmo das mudanças políticas, econômicas e culturais vem se acelerando cada vez mais. Nesse sentido, o cinema – com suas representações visuais passa a ser capaz de revelar na tela o que o professor não consegue, ou tem dificuldades de demonstrar em suas

explicações – surge como um dos recursos que o professor pode utilizar em sala para a produção e apropriação do conhecimento. Contudo, é importante entender que “o uso do cinema dentro da sala de aula não irá resolver os problemas do ensino de Geografia, mas se coloca como uma ótima ferramenta, agradável e que possibilita o desenvolvimento de outras habilidades no estudante” (RIVERO, 2007, p. 16).

É comum remeter a ideia que um filme pode provocar uma rica discussão entre professor e alunos, pois uma produção cinematográfica é rica em aspectos geográficos, que podem ser analisados desde o cenário, a história, os personagens e aspectos subjetivos. Contudo para que ocorra uma efetiva análise e consequente discussão, é necessário que haja a interpretação, que segundo Rivero (2007) está associada ao planejamento do professor, o qual de acordo com seus objetivos irá instigar seus alunos a refletir ou mesmo se interessar pela obra. Caso contrário, a utilização desse recurso se fadará ao fracasso.

Para Pontuschka et. al. (2007), um filme pode contribuir para o ensino de Geografia porque pode ser analisado de inúmeras óticas, o que vai diferenciar é o modo de olhar a trama em si, pois pode ser visto sob o tema principal, ou levar em consideração as questões secundárias que um único filme pode englobar. Em uma única história pode conter diversos assuntos que sejam pertinentes para abordagens distintas, haja vista que uma história é composta por diversos elementos que se colocam diante dos espectadores via sugestões.

Como o ensino/aprendizagem, segundo Cavalcanti (2002), é um processo que implica movimento e, é papel do professor provocar situações, desencadear processos e utilizar mecanismos intelectuais requeridos pela aprendizagem; entendemos que a atribuição de significados e a compreensão desses diversos assuntos abordados, serão feitos a partir de referenciais muitas vezes fornecidos por esse profissional. Essa responsabilidade, segundo a autora, confere um desafio ao professor de refletir sobre seus objetivos de ensinar, para

assim dar uma boa aula. Consequentemente utilizar adequadamente os recursos didáticos na produção de conhecimento.

Sabemos que de nada adianta conhecer novos métodos de ensino e utilizar o cinema na sala de aula, se o docente encarar o aluno como um ser passivo. Conforme Haidt (2003) quando o professor concebe o aluno como um ser ativo, que formula ideias, desenvolve conceitos e resolve problemas de vida prática através da sua atividade mental construindo assim seu próprio conhecimento, a sua relação pedagógica muda. O professor incentivará o aluno a desenvolver seu raciocínio e construir seu próprio conhecimento. Nesse contexto, o cinema aliado ao ensino de Geografia, como um recurso didático, pode contribuir para o crescimento cognitivo dos alunos. Sem esquecer-se da cautela, haja vista a necessidade de observação dos objetivos da exibição, do tempo da obra e o disponível para a exibição e discussão, do conteúdo abordado e a ser debatido, para que assim não haja problemas relacionados à mediação entre o filme e os conteúdos programáticos. Sobre a utilização do cinema em sala de aula, Napolitano (2006, *apud* DINIZ, 2011, p.15) afirmam que

É preciso que a atividade escolar com o cinema vá além da experiência cotidiana, porém sem negá-la. A diferença é que a escola, tendo o professor como mediador, deve propor leituras mais ambiciosas além do puro lazer, fazendo a ponte entre emoção e razão de forma mais direcionada, incentivando o aluno a se tornar um espectador mais exigente e crítico, propondo relações de conteúdo/linguagem do filme com o conteúdo escolar. Este é o desafio.

Como afirma Diniz (2011), o professor tem o papel de propor leituras através da prática de assistir os filmes, porém, não é ele que irá produzir essas leituras. Até mesmo, porque a visão e interpretação de um filme não é algo em proporção coletiva, pelo contrário, é uma aquisição de saber e conhecimento que varia de acordo com a capacidade de abstração do indivíduo. As leituras e interpretações dependem, principalmente, do interesse e da percepção do aluno, bem como do modo como ele analisa o filme ou documentário.

Conforme Rivero (2007) é muito comum durante a graduação ouvir que é preciso inovar, estimular e produzir aulas dinâmicas. Mas a realidade escolar nem sempre é como a idealizada pelas discussões acadêmicas, grande parte das escolas não dispõem de recursos para promover um ensino de alta qualidade e nem mesmo os professores se buscam por outros métodos de ensino. Normalmente, permanecem com os métodos tradicionais – o que não cabe a esta discussão julgá-los como certos ou errados. Desse modo, muitos graduandos permanecem somente com a teoria sem oportunidade de colocar em prática algo do que viu ou aprendeu na graduação ou muitas vezes caem na inércia.

Seria a utilização de diferentes métodos de ensino na aula de Geografia – como o cinema – uma forma de dinamizar esse ensino visto como tradicional? É bom deixar claro, que trabalhar com o cinema em sala nas aulas de Geografia, não é um método salvador para o ensino, não é a única alternativa para dinamizar as discussões e atrair os estudantes para os debates, tampouco é a compreensão defendida por esta pesquisa. Mas, julgamos ser necessário compreender se há possibilidades e benefícios de utilizar o cinema como mais um recurso didático em sala. O livro não pode ser excluído do ensino, porém, os professores não devem trabalhar única e exclusivamente com ele.

De acordo com Rivero (2007),

Trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte. Assim, dos mais comerciais e descomprometidos aos mais sofisticados, os filmes têm sempre alguma possibilidade para o trabalho escolar (NAPOLITANO, 2006, *apud* RIVERO, 2007, p. 11).

Segundo Rivero (2007) os filmes têm o potencial para o ensino, mas é preciso considerar que para muitos professores os filmes como um recurso didático em sala podem ser algo de pouca contribuição para a aula ou até

mesmo complexa. É fundamental compreender que certos filmes podem ser trabalhados em sala, enquanto outros não, e que assim como toda atividade planejada, que venha a ser usada com o propósito de dinamizar e/ou fomentar a discussão nas aulas de Geografia, o uso do cinema pode obter ou não o sucesso. Além do mais, pode acontecer de alguns professores obterem vantagens com sua utilização e outros não notarem nenhuma diferença ou até mesmo considerá-lo como empecilho para o aprendizado do aluno.

Campos (2006) ressalta que o fato de a obra cinematográfica capturar o espectador e conduzi-lo pela estrutura narrativa, é um ponto importante a ser considerado pelo professor, que deve ficar atento às suas intenções para com a obra em exibição. Para o autor, o professor deve ter o cuidado de não deixar que seus alunos apenas sigam as leituras propostas pelos autores da obra. Se conseguir atentar-se para esse fato “o filme pode contribuir para os alunos superar certos aspectos da estrutura em que vivem” (CAMPOS, *ibid.*, p.03). A partir disso, torna-se valioso o papel do professor destacar as ideias do autor e as interpretações que possam surgir sobre o filme, que podem promover a reflexão da história apresentada até mesmo à alteração de conceitos e pensamentos.

A partir disso, este estudo de caso na escola campo, em Minaçu, nos dará condições de refletir e responder algumas inquietações que norteiam esta pesquisa. Além de proporcionar uma reflexão do modo como os estudantes concebem essa prática didática em sala; de como os professores se apropriam desse recurso; e em que o cinema contribui para o ensino de Geografia e para a sociedade.

O uso do cinema no ensino de Geografia no Colégio Estadual Antônio Albino Ferreira

No ensino, diversas formas e estratégias podem ser utilizadas para construir conhecimento com os estudantes, de forma que os permita tecer

reflexões sobre a realidade. A utilização de filmes e documentários no ensino de Geografia trabalha, a todo o momento, com visões de mundo que tanto podem contribuir para a perpetuação de uma concepção hegemônica quanto para a (des)construção da mesma (DINIZ, 2011). Nesse sentido, trabalhar com alunos e professores de Geografia do 2º ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Antônio Albino Ferreira (CEAAF), nos permitiu perceber como, muitas vezes, alunos e professores encaram a utilização desse recurso didático.

Desse modo, para compreendermos as possibilidades de usar o cinema no ensino de Geografia – a partir do uso de filmes e documentários – atentamos-nos à carga horária das aulas de Geografia no Ensino Médio. Conforme a legislação vigente no estado de Goiás, é obrigatório que as escolas disponibilizem, no mínimo, duas aulas semanais – que no período matutino tem 50 minutos e no noturno 45 minutos. Sendo assim, torna-se evidente a necessidade de uma programação das atividades, pelo professor, que pode optar por trabalhar com curtas-metragens, rápidos documentários ou fazer recortes segundo os objetivos de sua abordagem.

Segundo Campos (2006) em razão da exígua carga horária de Geografia, é difícil a inclusão de filmes normais no conteúdo programático e os mesmos serem objeto de análises profundas. Entretanto, isto não diminui sua importância e emprego durante as aulas, apesar dos filmes comuns serem longos. Neste caso, o autor sugere que o cinema pode ser mais útil, na sala de aula, na forma de documentários ou curtas de ficção. Para o autor, o professor que desejar trabalhar com filmes, pode optar pelo uso de curtas metragens para debates diversos, servindo também como introdução para os conteúdos que serão trabalhados em salas de aula.

Ao conversarmos com os professores de Geografia do CEAAF, um dos professores – formado em Geografia e professor há 15 anos – avalia essa estratégia como positiva e capaz de aproximar a disciplina e seus conteúdos à

realidade e às discussões dos alunos; enquanto o outro professor – formado em Geografia e professor há 2 anos – considera esse recurso como uma forma de tumultuar a aula e incapaz de aproximar à discussão do conteúdo. Essas considerações nos causaram estranheza, haja vista que é comum sairmos da universidade dispostos a dinamizar as aulas e utilizar a maior quantidade de recursos no desenvolvimento das aulas. Uma possível resposta que levantamos é que essa avaliação negativa esteja relacionada à provável pouca experiência em sala de aula e o conseqüente uso do recurso.

Os alunos, que veem filmes e documentários tanto nas aulas de Geografia quanto nas outras, e quando foram questionados quanto ao uso do cinema e a disciplina de Geografia, avaliaram positivamente o uso de filmes nas aulas de Geografia, que segundo eles, além de tornar as aulas mais interessantes, deixa o conteúdo mais claro. De acordo com 82% dos 62 alunos entrevistados no 2º ano do CEAAF, os filmes ao serem utilizados como ilustração ou complementação, auxiliam na explicação detalhada do professor e enfatizam o assunto, por conta das imagens visualizadas nos filmes. Como relatou um dos alunos: “Aprende-se mais vendo do que ouvindo e isso facilita entender os assuntos propostos” [Aluno do 2º ano noturno, 2013].

Sobre a interpretação dos conteúdos geográficos apresentados nos filmes e o modo como o cinema contribui para o conhecimento e para a compreensão da matéria, os alunos em sua maioria – 78% dos 62 entrevistados – afirmam não ter dificuldades de interpretação. Bem como, acreditam que os filmes, auxiliam no entendimento. Quanto a essa interpretação e utilização dos filmes em sala de aula, o professor mais experiente afirma que está associada também à utilização de filmes com a duração máxima de 10 minutos – desse modo ele consegue explicar o conteúdo, passar o filme e discuti-lo a partir de atividades propostas relacionando o conteúdo e a obra cinematográfica.

Sobre essa maneira de trabalhar com o cinema, Costa e Anjos (2011) afirmam que a exibição de filmes pode ser feita como apresentação de conteúdos e como material de análise para enriquecer o conteúdo trabalhado dentro de sala de aula. O professor entrevistado segue os preceitos defendidos pelos autores, e desse modo utiliza os filmes para enriquecer o conteúdo, optando por primeiro trabalhar o conteúdo e posteriormente passar o filme ou documentário. O professor enfatiza que não costuma utilizar síntese ou relatório, como forma de avaliação ou atividade, justamente, porque os filmes são curtos.

Na visão desse professor, os alunos são dinâmicos então utilizar recursos como data show, aulas campo e filmes quebram a monotonia das aulas e aproximam a teoria da prática. Por isso as aulas passam a ser mais prazerosas, tanto para os alunos quanto para o professor. Sobre isso Campos (2006) afirma que o cinema pode ser mais útil na sala de aula justamente pela sua possibilidade de atrair as atenções e quando estão na forma de documentários ou curtas de ficção são ainda melhores pois não considera correto utilizar duas ou três aulas, em dias diferentes, para passar um filme e somente discuti-lo na outra semana. Esse pensamento é compartilhado pelo professor, que acredita que se feito em dias diferentes – apresentação e discussão – perde-se muito da análise.

Mesmo com posicionamentos diferentes quanto ao uso do cinema em sala de aula, os professores de Geografia do Colégio Estadual Antônio Albino Ferreira avaliaram que a utilização de filmes nas aulas de Geografia pode despertar a criticidade dos alunos. Tanto o mais experiente, quanto o mais novo acreditam que se utilizados de maneira planejada, o filme pode trazer para a sala de aula as diferentes visões de mundo – de alunos, professores e a do autor do filme – e com isso causar a reflexão dos alunos reflitam e o despertar de um senso crítico. Essa ação, segundo Costa e Anjos (2011) pode acontecer pois o

cinema pode também ser utilizado num sentido mais amplo, como uma ferramenta social ao expressar problemas sociais e trazer críticas sobre diversos assuntos. Diante disso, os professores admitem que os filmes a partir das imagens e enredos contribuem para expressar os problemas sociais e despertar críticas, além de ser uma forma de dinamizar o aprendizado dos conteúdos, mas que nada acontece se não houver a mediação do professor. Por isso os filmes não podem ser utilizados como substitutos de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta breve pesquisa, conseguimos concluir a partir das contribuições de alguns autores como: Queiroz Filho (2007) e Moreira (2011), que a Geografia e o cinema são analisados como duas narrativas do mundo, que por meio das imagens e sons, torna possível identificar e/ou produzir conhecimento.

As atividades realizadas no CEAAF permitiram uma confirmação do que Campos (2006) tinha ressaltado sobre os critérios para a utilização dos filmes, com base na carga horária destinada às aulas de Geografia. Além, de destacar a necessidade dos docentes estabelecerem objetivos e estratégias bem definidos para utilizar o cinema como recurso didático.

A partir dessa atividade de campo também foi possível observar também os contrastes e semelhanças entre as opiniões de professores e alunos. Há professor um que utiliza o cinema em sala de aula e há outro que não, contudo ambos apontam ser este um recurso importante para o desenvolvimento intelectual dos alunos. Com relação aos alunos do Ensino Médio, a maioria gostado cinema como recurso didático, porque se apropriam das representações visuais para melhor entendimento do que o professor consegue transmitir, além de acharem que a aula torna-se menos cansativa com a utilização de filmes e documentários.

Enfim, o cinema é um recurso indicado de forma positiva que pode contribuir para o ensino de Geografia, conforme alguns autores esclarecerem durante a pesquisa. E seu uso é comum para alguns professores de Geografia, que têm definido os filmes apropriados para a utilização, com base nas vantagens que podem trazer para a aula. Mas, como todo recurso, este tem suas dificuldades de utilização e resistências para o ensino, por isso alguns professores optam por não aderir ao uso do cinema associado às discussões dos conteúdos.

REFERÊNCIAS

- CAVALCANTI, L. S. **Geografia e Práticas de Ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.
- CAMPOS, R. R. Cinema, Geografia e sala de aula. **Estudos Geográficos**. Rio Claro, 2006.
- COSTA, C. S. ANJOS, E. M. P. **Cinema e educação: a linguagem cinematográfica e o uso de novas tecnologias no ensino da geografia**. Sergipe, 2011.
- DINIZ, F. G. (RE) Discutindo pré-noções sobre o conteúdo de África no ensino de geografia através do uso do cinema na educação básica. In: **Revista Tamoios**, Rio de Janeiro, vol. 7, n. 1, 2011.
- QUEIROZ FILHO, A. C. A Geografia vai ao cinema. **Resgate**, vol. XIX, nº 21. 2011.
- QUEIROZ FILHO, A. C. Geografias de cinema. **Estudos Geográficos**. Rio Claro, 2007.
- HAIDT, R. C. C. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 2003.
- SILVA JUNIOR, O. F. Por uma Geografia do Imaginário: percorrendo o labiríntico mundo do imaginário em uma perspectiva geográfica cultural. In **Revista Eletrônica do Cento de Estudos do Imaginário. LABIRINTO**. UFRN, 2000. Disponível em <<http://www.cei.unir.br/artigo31.html>>. Acesso em: 20 de Março de 2014.
- MOREIRA, T. A. Geografias audiovisuais: Para além das Geografias de Cinema. **Geotextos**, vol.7, n.2, Dez. 2011. T. Moreira.
- NEVES, A.; FERRAZ, C. B. O. Cinema e geografia: em busca de aproximações. **Espaço Plural**, Ano VIII, nº 16, 1º semestre 2007, p. 75-78.
- PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Contexto, 2009. Pág. 259 a 286.
- RIVERO, B. M. T. **O cinema como ferramenta didática no ensino de Geografia**. Uberlândia, 2007.
- BRASIL. **PCN+ (Ensino Médio)**. Orientações educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.

AS ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS SUGERIDAS NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DO ESTADO DE MATO GROSSO, CONTRIBUIÇÕES NECESSÁRIAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

Almerinda Auxiliadora de Souza Silva¹

almesouza@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem a finalidade de apresentar as discussões referentes às estratégias didáticas presente nas Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso. As Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso dispõem estratégias didáticas com a finalidade de levar ao docente a apreciação, a reflexão de sua prática pedagógica, pois é fato que não é mais possível um ensino pormenorizado, estanque, sem levar o aluno a compreender aquilo que está sendo ensinado. De acordo com Silva (2013) as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso surgiram a partir da construção coletiva dos profissionais da rede de ensino no ano de 2009, como proposta de discussão entre os pares, visando assegurar a participação e a liberdade de opinião e o processo de construção coletiva. Dessa forma, com o intuito de contribuir com a prática docente as OCs referenciam as seguintes estratégias: Cinema e filmes; Televisão; Internet e CD - ROM; Produção de imagens, vídeos e áudio; Fotografias; Ciências Humanas em canção, prosa e verso; Músicas; Estudo do meio; Documentos, jornais e revistas em sala de aula; Leituras de mapas; Sensoriamento Remoto e Sistemas de Informações Geográficas (SIG), Cartografia e Geotecnologias. Os desafios para a atuação docente da disciplina de Geografia estão aí, e sabemos que muitos de nossos alunos até gostam da disciplina, gostam do professor, mas o que não gostam é da forma como os conteúdos são abordados, dessa forma é preciso ressaltar que não há receitas, prontas e acabadas, mas há mecanismos para que os docentes levem os alunos a compreenderem o que está sendo ensinado. Nesse sentido é que se dá a afirmativa de que embora existam documentos oficiais, tais como os PCNs e as Orientações Curriculares do estado de Mato Grosso ora apresentado neste trabalho, na prática quem realmente elabora e planeja os conteúdos, quem decide como abordar é o professor então cabe a este perceber a real importância de tornar as aulas mais prazerosas para os alunos e para si próprio.

Palavras Chaves: Estratégias Didáticas. Orientações Curriculares. Ensino de Geografia.

Introdução

O objetivo principal deste trabalho visa abordar as estratégias didáticas sugeridas nas Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso, as quais nos permitem contextualizar e refletir como estas contribuí para com o processo de

¹ Professora formadora do CEFAPRO (Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica) - Cáceres-MT.

ensino da Geografia na atualidade, mas precisamente com a aprendizagem dos alunos da educação básica. Considerando que temos nos deparado nos dias atuais com muitas discussões referentes à importância de se utilizar os recursos didáticos visando uma melhor aprendizagem dos alunos, para que estes possam participar e gostar mais da disciplina de geografia.

Há que se ressaltar que estas discussões são sempre necessárias diante dos avanços tecnológicos que os alunos se deparam em seu dia a dia, considerando ainda que são necessárias as inovações da prática docente, bem como a relação entre a teoria e a prática.

Nesse sentido é que as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso dispõem estratégias didáticas com a finalidade de levar ao docente a apreciação, a reflexão de sua prática pedagógica, pois é fato que não é mais possível um ensino pormenorizado, estanque, sem levar o aluno a compreender aquilo que está sendo ensinado.

Como surgiram as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso? Breve contexto

De acordo com Silva (2013), as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso surgiram a partir da construção coletiva dos profissionais da rede de ensino no ano de 2009, como proposta de discussão entre os pares, visando assegurar a participação e a liberdade de opinião e o processo de construção coletiva. (OCs/MT, 2010 apud SILVA, 2013). Tal participação foi assegurada em momentos distintos a saber:

Primeiro momento: discussões a cerca das Concepções Teóricas;

Segundo Momento: Discussões por Área de Conhecimento;

Nos dois momentos foram possíveis as intervenções necessárias de todos os profissionais envolvidos nas discussões, desencadeando em momentos distintos também: 1º no coletivo da escola, no 2º momento desencadeou em um

Seminário Municipal sob a coordenação das Assessorias Pedagógicas, no 3º momento a apreciação no seminário Regional intermediada pelos CEFAPROS (Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do estado de Mato Grosso), no 4º momento realizou-se em Cuiabá com os 15 CEFAPROS levando para discussões todas as contribuições dos momentos anteriores juntamente com a Superintendência de Formação do Estado de Mato Grosso, momentos em que foi possível discutir, concordar, discordar para que então o documento chegasse impressos em 2011 às escolas, e assim pudessem de alguma maneira contribuir com o processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com as OCs (2010): A organização das Orientações Curriculares pressupõe uma ação política de caráter epistemológico que leva em consideração a idéia de que o currículo é uma produção que resulta em uma construção mediada no contexto das relações sociais. Daí a importância desta ação dialógica entre todos os profissionais da rede estadual de educação do estado de Mato Grosso, das Universidades e comunidade que se fez presente na construção coletiva do referido documento.

Estratégias didáticas: contribuições necessárias para o ensino da Geografia

Embora o documento esteja voltado para a Área de Ciências Humanas e suas tecnologias, das quais agrupam as disciplinas de História, Filosofia, Sociologia, Educação Religiosa e Geografia, daremos ênfase em como as estratégias didáticas contribuem com o ensino da Geografia, pois de acordo com as OCs (2010) as estratégias didáticas presente podem contribuir para o desenvolvimento dos trabalhos em sala de aula, incentivando a construção de argumentos, conhecimentos, tornando as atividades mais dinâmicas e passíveis de participação dos alunos.

Dessa forma, com o intuito de contribuir com a prática docente as OCs sugere as seguintes estratégias: Cinema e filmes; Televisão; Internet e CD - ROM; Produção de imagens, vídeos e áudio; Fotografias; Ciências Humanas em canção, prosa e verso; Músicas; Estudo do meio; Documentos, jornais e revistas em sala de aula; Leituras de mapas; Sensoriamento Remoto e Sistemas de Informações Geográficas (SIG), Cartografia e Geotecnologias.

Para avançar nas discussões falaremos um pouco de cada estratégia didática acima apresentada e de como cada uma delas podem ser trabalhada não só pelo professor de Geografia, e nem somente pelos professores que compõem a área de Ciências Humanas, mas também pelos professores das outras áreas de conhecimento e a quem possa interessar.

Cinema e filmes

Existem inúmeros filmes que possibilitam desenvolver conteúdos científicos e literários de forma descontraída, tornando os debates de temas das Ciências Humanas mais significativos e atrativos aos estudantes. A exibição deve estar vinculada aos conceitos, categorias e reflexões pertinentes à temática desenvolvida, para sua significância no processo de aprendizagem (OCs/MT, 2010, p. 56).

As estratégias didáticas acima apontadas podem contribuir com o conteúdo a ser desenvolvido, desde que seja planejado pelo docente, e que este conheça o filme na sua totalidade e complexidade para depois ser apresentado aos alunos, pois sabemos que esse recurso tem se espalhado e chegado no espaço escolar e por muitas das vezes é utilizado como refúgio, como uma forma atrativa e diferenciada em sala de aula.

Existem muitos filmes possíveis de se levar o conhecimento de determinados temas, e que é uma grande responsabilidade tanto para o professor como para o coletivo da escola, e por mais que os alunos em sua grande maioria tenham acesso à exibição em casa, nos cinemas propriamente dito, mas no espaço formal há que se ter muita cautela e responsabilidade, há

que ter uma intencionalidade onde esta deve estar expressa no plano de aula, plano de ensino do professor.

Televisão

É importante que o professor conheça os programas de televisão de preferência dos estudantes para desconstruir possíveis preconceitos, considerando seus benefícios enquanto fonte de informação e entretenimento, além de compreender sua utilização política e ideológica por determinados grupos sociais (OCs/MT, 2010, p. 57).

No que diz respeito à televisão, é um instrumento que está presente na maioria das casas de nossos alunos, onde notícias veiculadas tem a finalidade de levar informações, entretenimento e lazer. Hoje há diversos canais que veiculam novelas que abordam temas que podem enriquecer os debates em sala de aula voltados para: as drogas, o consumo de bebidas alcoólicas, a gravidez na adolescência, o homossexualismo, relações étnico-raciais, doenças como o câncer, a importância da família no contexto atual, sem esquecer de mencionar os canais que abordam a cultura, o espaço rural.

Sendo assim, a partir dessa estratégia, o docente pode e deve levar para a sala de aula a televisão para apresentar aos alunos documentários e vídeos educativos, bem como propor a estes assistir a um capítulo de novela, documentário voltado para o tema proposto no livro didático ou pelo próprio plano de aula, para que suscite em suas aulas discussão referente ao tema, não há nada de errado nisso, pois nesse momento o professor é o mediador da construção do conhecimento, não é preciso aceitar o que a mídia expõe e o que o aluno traz como verdade absoluta, é necessário a contextualização e a intervenção do docente para que ocorra o processo de ensino e aprendizagem do aluno.

Internet e CD-ROM

O uso de Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC) em educação levanta numerosas questões. De um lado, as instituições educacionais devem integrá-las às práticas pedagógicas sob pena de

perder o contato com as novas gerações que fazem uso delas. Por outro lado, não se pode pensar que o uso dessas tecnologias possa ocorrer sem profundas mudanças no modo de ensinar e aprender. São inúmeras as formas do uso e contribuições das tecnologias na educação. Estendem-se desde o uso do *CD-ROM* informativo (Enciclopédia, por exemplo) até a utilização contínua e sistemática de programas didáticos. O uso individual pode permitir acesso a programas, redes, comunidades interativas, *sítes* de pesquisa para atividade de consulta e busca de conhecimento em fontes diversas, assemelhando-se à consulta bibliográfica de livros, Enciclopédias e documentos. A diferença fundamental está no suporte e em sua alta capacidade de estocagem e processamento de informação, além da facilidade de acesso e transporte. Ele pode ser um valioso recurso pedagógico a ser utilizado em sala de aula, desde que o uso de suas informações seja dirigido e orientado como instrumentos de pesquisa e elaboração de trabalhos (OCs/MT, 2010, p. 57).

A Internet é uma estratégia que está presente na maioria das escolas hoje, pois é uma ferramenta utilizada tanto nos aspectos administrativo como no pedagógico, devido as vantagens em razão da rapidez, da interação, e torna-se necessário que o docente tenha os conhecimentos básicos para então levar ao conhecimento dos alunos sites que possam contribuir com a pesquisa, com a busca, pois nada adianta proporcionar uma aula diferenciada, onde leva-se o aluno ao laboratório de informática se o docente não proporcionar os caminhos para a pesquisa, o que pode ocorrer é deixar um recurso nas mãos do aluno onde ele pode pesquisar tudo do seu interesse, menos o que o foi pedido pelo professor. Dessa forma a utilização da Internet como uma estratégia didática depende da pedagogia de base que inspira e orienta as práticas pedagógicas do professor (OCs/MT, 2010), até mesmo porque as tecnologias só fazem sentido se interferirem, de forma inovadora e positiva, na metodologia e na estratégia de ensino que se deseja alcançar.

Produção de imagens, vídeos e áudio

A produção de vídeos, imagens e áudios, a partir da utilização das tecnologias da informação e comunicação, tais como celulares com câmera, máquinas fotográficas digitais, *iPods*, MP4, MP5 e MP10, dentre outros, faz parte do cotidiano da maioria dos estudantes. Tais tecnologias orientadas metodologicamente pelo professor podem ser usadas para a construção do conhecimento no âmbito escolar,

trabalhadas em conjunto com outras formas de linguagens escritas e orais, como poesias, narrativas, relatórios e redações (OCs/MT, 2010, p. 58).

Podemos dizer que a produção de imagens, vídeos e áudio é umas das estratégias mais compensadoras nos dias atuais em sala de aula, haja visto que muitos senão a maioria dos alunos tem em mãos um celular passível de registrar e filmar imagens e a partir disso criar apresentações em Power point, gravar os trabalhos em grupo, gravar as aulas apresentadas em formato de seminário e ao final apresentar aos colegas, é um momento riquíssimo para ser abordado o que o aluno falhou, e precisa ser melhorado e o que acertou reforçando o lado positivo, há que se ressaltar que são momentos oportunos para o envolvimento e participação do grupo/turma.

Fotografias como recurso pedagógico

A fotografia é um documento de grande importância e um elemento de conhecimento e reflexão histórica e espacial para os estudantes. A fotografia pode ser utilizada numa atividade acerca das transformações no/do espaço urbano e rural, o que permite um trabalho na perspectiva interdisciplinar. Seu emprego comporta o trabalho comparativo entre contextos histórico-sociais, no qual se permitem observar mudanças, permanências e/ou transformações em práticas culturais, marcas e matrizes deixadas no espaço através dos tempos pelas sociedades (OCs/MT, 2010, p. 58).

A fotografia é uma tendência voltada não só para a disciplina de História, mas aliada ao ensino da Geografia onde é oportuno comparar as transformações das paisagens e as relações históricas e sociais, bem como as mudanças no espaço geográfico.

Ciências Humanas em canção, prosa e verso

O ensino das Ciências Humanas por meio de textos literários de diversos gêneros (romances, poemas, contos e mitos), música e obras de arte, dentre outros, é um caminho para viabilizar a articulação entre as diversas disciplinas numa perspectiva transdisciplinar (OCs/MT, 2010, p. 58).

A necessária articulação entre os textos literários é uma boa saída para se apropriar de leituras de obras clássicas e contemporâneas, levando a integração e a interdisciplinaridade e a abordagem de temas que envolvem momentos históricos como por exemplo: lugares e temporalidades, práticas culturais, questões territoriais, sentimentos e vivências dos personagens (OCs/MT, 2010).

De acordo com Guilherme (2008) a literatura, aliada ao olhar geográfico, com certeza forma um binômio que possibilita aos alunos e alunas lerem o mundo nas suas complexidades e dinâmicas. Torna-se um momento importante para entender o contexto dos lugares e compreender as interações que nesse mesmo espaço as relações podem ser estabelecidas com outros lugares do país e do mundo. Para o autor as tramas literárias representam a pessoa “comum”, seus dramas (política, cultura e economia) e seus espaços cotidianos (o lugar). E aponta escritores renomados que abordam as realidades regionais tais como: Graciliano Ramos (Vidas secas), José Lins do Rego (Fogo Morto), Érico Veríssimo (O continente) e Jorge Amado (Mar morto). Luiz Antônio Assis Brasil (Videiras de cristal), Moacyr Scliar (Ciclo das águas) e Charles Kiefer (Quem faz gemer a terra).

A música

A música pode contribuir para compreender os diferentes lugares sociais e a produção cultural da sociedade. Permite deslocar-se para diferentes e distantes lugares, estimulando o pensamento, a imaginação, a reflexão. O Hip-hop, por exemplo, é um estilo de música apreciado por muitos jovens. Sua principal característica é a denúncia da marginalidade, violência, injustiças sociais e corrupção. O Hip-hop, ao mesmo tempo em que revela um elemento da cultura juvenil, também transmite os sentimentos e formas de protestos desse grupo. É uma manifestação cultural que se dá para fora dos muros escolares. Por que não trazê-la para dentro da escola? As letras das músicas e a dança, ou o Hip-hop em todo o seu conjunto, podem estimular grandes debates e contribuir para a ampliação do saber de todos os envolvidos no processo educativo. Há também músicas produzidas nas décadas de 1960-70 que exploram, de forma poética e lúdica, diversos temas que muito interessam ao debate na área/disciplina (OCs/MT, 2010, p. 58).

Ao trabalhar com a estratégia acima citada, assim como em qualquer outra aqui apresentada o professor precisa compreender os sentidos que os diversos gêneros musicais trazem para os estudantes, as relações que podem ser estabelecidas a um determinado conteúdo, buscando utilizá-lo a favor da construção do conhecimento em sala de aula e na formação do sujeito enquanto cidadão.

Estudo do meio

As atividades fora da sala de aula são fundamentais para que os estudantes possam perceber, por meio da observação, coleta, análise e registro das informações, as transformações nas paisagens e práticas culturais. O estudo do meio é um procedimento de pesquisa muito rico e importante para o processo de aprendizagem porque permite ampliar o conhecimento da realidade física, social e cultural, possibilitando ao estudante observar desde seu local de vivência até tempos e espaços distantes (OCs/MT, 2010, p. 59).

Essa é uma estratégia didática que vai além do espaço escolar, pois pressupõe a pesquisa em diversos aspectos onde o contexto ao qual o estudante está inserido passa a ser de fundamental importância para o processo de aprendizagem é oportuno para conhecer o seu espaço de vivência (escola, comunidade, o bairro, a cidade, as praças, ruas, etc), bem como as relações sociais (históricas, políticas e culturais) que são estabelecidas ao longo do tempo.

Documentos, jornais e revistas em sala de aula

Os documentos, jornais e revistas são instrumentos fundamentais para se trabalhar em sala de aula. No caso do trabalho com documentos escritos, poderão servir como ilustração de uma determinada temática que foi estudada, como fonte de informação, e na condição de “situação-problema”, na medida em que tal abordagem exige do estudante uma atividade de pesquisa e construção de uma problemática histórica (OCs/MT, 2010, p. 59)

Existem diversas atividades a serem desenvolvidas ao trabalhar com documentos, jornais e revistas, dentre elas destacamos a seleção prévia do que

se pretende buscar nos meios de comunicação impressa, possibilitam ao estudante a escolha, a comparação da melhor notícia, imagem, pode proporcionar ainda a compreensão do passado e presente (OCs/MT, 2010).

Leitura de Mapas

A codificação/decodificação de mapas é o principal processo da alfabetização cartográfica. Preparar o estudante para ler mapas deve incluir a sua ação como elaborador. Esse processo de construção do conhecimento através da Cartografia, partindo do espaço imediato do estudante para então, gradativamente, ir ampliando para outros espaços, oferece subsídios para o desenvolvimento de diversas habilidades e conhecimentos necessários a uma compreensão e análise global do espaço e sua dinâmica, como produto social (OCs/MT, 2010, p. 59).

A leitura de mapas não é uma tarefa simples, é uma atividade que requer uma dinamicidade tanto do professor como do aluno devido a sua complexidade, nesse sentido precisa estar claro que a leitura de mapa refere-se as representações subjetivas e imaginárias em sua individualidade, pois expressa fatores culturais, da vida cotidiana, levando à compreensão da maneira como a sociedade se organiza em torno das atividades básicas tanto materiais como não-materiais a exemplo das linguagens e crenças, que permite a compreensão tanto nos aspecto singular como plural dos lugares do mundo numa perspectiva no qual o estudante passe de leitor crítico para mapeador consciente. (OCs 2010).

Geotecnologias, Sensoriamento Remoto e Sistemas de Informações Geográficas (SIG)

As geotecnologias referentes ao Sensoriamento Remoto e aos Sistemas de Informações Geográficas (SIG) estão cada vez mais interligadas. Suas aplicações nos diferentes campos do conhecimento têm aumentado. Entretanto, seu potencial no ensino das disciplinas das Ciências Humanas, na Educação Básica, não tem sido suficientemente explorado, em grande parte devido à formação profissional da maioria dos cursos de Licenciatura nos aspectos pertinentes à sua utilização (OCs/MT, 2010, p. 60).

Sendo assim, as estratégias didáticas envolvendo o ensino informatizado revela que as novas tecnologias tem muito a contribuir com o processo de ensino e aprendizagem do aluno, haja vista que oportuniza o conhecimento através do acesso ao laboratório de informática e da interdisciplinaridade por exemplo com a língua Inglesa, Artes, Ciências e Geografia, pois as imagens obtidas pelo Sensoriamento Remoto possibilita visualizar a superfície terrestre (meio ambiente, paisagem) a partir de então visualizar as transformações ocorridas tanto pelos fenômenos naturais como também pela ação humana, como por exemplo os focos de incêndios, queimadas e desmatamentos. Vale ressaltar que tais imagens é possível ser visualizada em tempo real pelo INPE, e até mesmo pelo Google Earth de forma gratuita a qualquer cidadão que tiver acesso a esses espaços e que queiram adquirir novos conhecimentos.

As Orientações Curriculares: seguir ou não?

É preciso ressaltar que as Estratégias Didáticas aqui apresentadas, são apenas sugestões contidas nas Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso, trata-se de um direcionamento e não um engessamento, trata-se do fortalecimento do diálogo entre as disciplinas e não uma imposição, pois além das estratégias didáticas o documento aborda ainda o trabalho Interdisciplinar e transdisciplinar, apresenta os eixos articuladores comuns às diversas disciplinas e aos campos de conhecimento, pois de acordo com as OCs (2010) o sucesso de um currículo interdisciplinar depende, portanto, de um diálogo fecundo entre as disciplinas.

Sendo assim, cabe ao professor decidir seguir ou não, entre planejar ou improvisar suas aulas, entre inovar ou acomodar-se, entre construir ou mecanizar conhecimentos, entre criar ou reproduzir o que está posto nos livros didáticos, onde Kaercher (2007) menciona que normalmente é o maior inspirador para preparar as aulas, “o livro, o conteúdo deve estar a nosso serviço e não ser o senhor do processo pedagógico.

Podemos ousar mudanças, ser a mudança que queremos na educação quando buscamos mecanismos que levem nossos alunos a compreender o mundo, o seu entorno, Kaercher (2007) podemos propor mudanças, e umas das alternativas se evidencia é quando levamos para as aulas estratégias diferenciadas para explicar determinados conteúdos.

Considerações finais

Na atualidade, tanto a compreensão por parte dos professores da disciplina de Geografia como as outras disciplinas que compõe a Área de Ciências Humanas, precisam dar maior visibilidade a este documento (OCs/MT), pois o que temos percebido em nossa caminhada enquanto professora formadora no CEFAPRO, responsável pela disciplina de Geografia, que é necessário ainda compreender que trata-se de um documento referencia com contribuições importantíssimas para o ensino da Geografia nos dias atuais, pois não basta ter a disciplina, seguir o livro didático, é preciso que o professor enquanto mediador utilize mecanismos que venham contribuir com o processo de ensino aprendizagem do aluno.

Os desafios para a atuação docente da disciplina de Geografia estão aí, e sabemos que muitos de nossos alunos até gostam da disciplina, gostam do professor, mas o que não gostam é da forma como os conteúdos são abordados, dessa forma, é preciso ressaltar que não há receitas prontas e acabadas, mas há mecanismos para que os docentes levem os alunos a compreender o que está sendo ensinado.

Vale ressaltar que o docente que busca em suas aulas abordar determinados conteúdos utilizando as estratégias didáticas, podem tornar o momento de ensino/aprendizagem mais significativo e por essa razão, torna-se necessário uma melhor abordagem perante o que pretende ensinar, e de acordo com as OCs/MT (2010) “os professores precisam ser criativos e perceptivos, devem saber adequar os métodos alicerçados na forma como percebem que

seus alunos aprendem, devem se assumir como participantes do processo educativo, na perspectiva de Freire (2006) quando mencionou que “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém. [...] Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa”.

Nesse sentido é que se dá a afirmativa de que embora existam documentos oficiais, tais como os PCNs e as Orientações Curriculares do estado de Mato Grosso ora apresentado neste trabalho, na prática quem realmente elabora e planeja os conteúdos, quem decide como abordar é o professor, então, cabe a este perceber a real importância de tornar as aulas mais prazerosa para os alunos e para si próprio.

Referências

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Cortez, 1987.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998. 143p.

CAVALCANTI, Lana de Souza, *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. 2ª ed. Papirus – Campinas, SP, 2003). p.16, 23-71.

CASTELLAR, Sonia. *Educação Geográfica: teorias e práticas docentes*. 2ª ed. Contexto. SP, 2006.

CASTROGIOVANNI, Antonio (org.). *Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. Ed. Mediação. Porto Alegre, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Ed. Paz e Terra. SP, 1996.

GULHERME, Reichawald JR. *Leitura e escrita na geografia ontem e hoje*. In: Ler e escrever: compromisso de todas as áreas. NEVES, Iara et al (orgs.) Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1998.

KAERCHER, Nestor André. *Desafios e utopias no ensino de Geografia*. 3ª ed. EDUNISC, Santa Cruz do Sul, 1999.

KAERCHER, Nestor André. *Ler e escrever a geografia para dizer a sua palavra e construir o seu espaço*. In: Ler e escrever: compromisso de todas as áreas. NEVES, Iara et al (orgs.) Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1998. 231p.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES: *Concepções para a Educação Básica*, Secretaria do Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: Defanti, 2010. 19, 56-60p.

SINAL VERDE (VERMELHO) NAS ESCOLAS : O LIVRO DIDÁTICO COMO INSTRUMENTO PARA NOVAS VISÕES (OU NÃO) NO CAMPO AMBIENTAL

Igor Rafael de Paula¹
depaula.ir@gmail.com

RESUMO

O presente estudo busca contemplar a situação da problemática ambiental e seus enfrentamentos no campo do ensino de Geografia, a partir da análise crítica-dialética do discurso-dominante-ambiental reproduzido. Para tanto, a obra melhor requisitada segundo métodos avaliativos do Guia do Programa Nacional do Livro Didático do ano de 2014 será objeto referencial desta pesquisa, para fins de parâmetro da maneira como o discurso tem sido configurado nos materiais didáticos de Geografia a influenciar no conteúdo perpassado para os nossos alunos. Após o período analítico, serão propostas metodologias auxiliadoras de acordo com o resultado de análise obtido mediante reflexão.

Palavras-chave: Discurso Ambiental; Geografia; Livro didático; Problemática Ambiental.

Dilemas ambientais e lemas discursivos: A apropriação da temática ambiental pelo discurso do capital

A temática ambiental, que emerge no contexto político-econômico da metade do século XX, legitima-se sob a luz do ideário do desenvolvimento sustentável. Com a prerrogativa de conciliação entre as esferas social-econômica-ambiental, a concepção instala-se no contexto da discussão acerca dos recursos não renováveis, mormente do setor energético. Para tanto, impulsionado pelo Clube de Roma², o relatório intitulado sugestivamente de *The Limits of Growth* – Os limites do crescimento –, elaborado pelo *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) e supervisionado por Dennis L. Meadows, fora redigido para alertar sobre os riscos do contínuo “progresso” e

¹ Graduando em Geografia-Licenciatura pela Universidade Federal de Alfenas – MG; bolsista de projeto de Iniciação Científica PROBIC/UNIFAL-MG, sob orientação da Profa. Dra. Sandra de Castro de Azevedo.

² Organização criada por um grupo de executivos transnacionais, líderes de empresas de expressão mundial como FIAT, Remington Rand, Xerox e IBM.

das limitações dos combustíveis fósseis, na medida que os processos sistêmicos de crescimento fossem conservados (PENIDO, 2011; PORTO-GONÇALVES, 2013). Dotado de um carácter malthusiano, a elucidar problemáticas de natureza da progressão populacional em uma escala apocalíptica, o documento abriu portas para resoluções restritas ao campo técnico-científico, enquanto outras vertentes do ambientalismo permeavam como contra-cultura a abranger perspectivas político-culturais (PORTO-GONÇALVES, 2013 p. 68).

Nada obstante, os organismos precursores do conceito de desenvolvimento sustentável trabalharam para que se proliferassem as células da lógica técnica-científica da problemática ambiental no sustentáculo do discurso. Contudo, associando a ordem discursiva à produção de ideologias para a construção de *verdades-absolutas*, na óptica técnica e científica, a mecânica estrutural da moderno-colonialidade acaba por compor um distorcido ciclo de ações no plano ambiental a causar confusão nas disposições entre causa-solução

[...] A caracterização da sociedade como “sociedade de risco” traz um componente interessante para o debate acerca do desafio ambiental, na medida em que aponta para o fato de que os riscos que a sociedade contemporânea traz são, em grande parte, derivados da própria intervenção da sociedade humana no planeta (reflexividade), particularmente derivada das intervenções do sistema técnico-científico. Assim, sofremos reflexivamente, os efeitos da própria intervenção que a ação humana provoca por meio do poderoso sistema técnico que moderno-colonialmente se impõe.

Já não é mais contra a natureza que devemos lutar (se é que é de luta contra a natureza que se deveria tratar), mas sim contra os efeitos da própria intervenção que o próprio sistema técnico provoca (Ibid, p. 63).

Nas ideias de Milton Santos (1999, p. 45), a centralidade e a banalidade das técnicas são misteres para continuidade das reproduções da mesma. Mesmo que o autor não tenha buscado, nas afirmações a seguir, correlacionar os aspectos das técnicas em relação às concepções ambientais, o olhar pelas técnicas muito tem a ver nessa análise, já que,

As bases materiais históricas dessa mitificação estão na realidade da técnica atual. A técnica apresenta-se ao homem comum como um mistério e uma banalidade. De fato, a técnica é mais aceita do que compreendida. Como tudo parece dela depender, ela representa como uma necessidade universal, uma presença indiscutível, dotada de uma força quase divina a qual os homens acabam se rendendo sem buscar entendê-la.

A questão ambiental elaborada no enredo da globalização em sua fase contemporânea, capitalista neoliberal, pode ser vista apenas como um subproduto cooptado para potenciais retornos financeiros, pois,

[...] Aquilo que hoje chamamos “globalização” esteve na mira da classe capitalista o tempo todo [...] O que pode ser dito com certeza é que a conquista do espaço e do tempo, assim como a busca incessante para dominar a natureza, há muito tempo tem um papel central na psique coletiva das sociedades capitalistas [...] bem como a da natureza (incluindo até mesmo a natureza humana) esta de algum modo a nosso alcance. (HARVEY, 2010, p. 130)

Para não estender muito este estudo, conceitos sobre moderno-colonialidade e desenvolvimento serão deixados de lado para dar centralidade a problematização ambiental na malha do discurso. Dessa forma, partindo das ideias dos teóricos citados, criou-se toda uma ideia instituída de modo “natural” que distorce as reais lutas no campo ambiental. Como se não bastasse, tais distorções servem para além da corrupção da figura das lutas em relação às causas ambientais; prestam a contribuir com a criação de uma espessa massa de consumo e nesse sentido, um novo e promissor ciclo mercadológico alastra-se trasvestido com o caráter de “produto ecológico”.

A seguir essa malha, uma “onda verde” se espalha e cria defensores do “ecologicamente correto”, protetores do “mundo melhor”; e, sobretudo, consumidores verdes – este último, um produto das duas primeiras pré-condições – a sustentar-se no discurso da resolução técnica-científica, como se somente tais aplicações técnicas fossem a única saída para, como gostam de dizer, salvar o mundo; além disso, ao colocar a técnica como mediação entre natureza e sociedade, automaticamente, separa-se e amarra-se cada vez mais os

nós da dicotomia entre natureza e sociedade, tendo a primeira como um objeto a ser explorado, modificado e usado, ao passo que a segunda, configura-se como sujeito-ação, que apropria-se desse objeto e estabelece uma via de interação verticalizada. De fato, diante do que se apresenta, o que se vê é uma grande massa “ambientalista” – ou que se diz, pelo menos – que se aproxima dos problemas ambientais munidos de muita informação, porém carentes de conhecimento, anestesiados por um discurso elaborado. Por cúmulo, a conjuntura político-cultural e as contradições do próprio sistema, são acobertadas pela produção e reprodução deste discurso que, ao repetir-se pelos meios mais eficazes, acabam por se instituir enquanto verdades absolutas (CHAUÍ, 1980; PORTO-GONÇALVES, 2006; SANTOS, 1999). Nesta contextualização, a estar pois isento de quaisquer questionamentos e outras propostas, cria-se o discurso-dominante-ambiental.

É nesse limite que o discurso-dominante-ambiental atua, como mecanismo de poder (FOUCAULT, 2008) e como elemento de inserção de ideologias criadas pelas mãos de agentes hegemônicos. Por isso, este estudo trabalha na análise crítica desse discurso, de tal modo que pela sua síntese, seja revelado o legítimo conteúdo (ex) implícito nele.

Seguindo esse pensamento, a prática do ensino de Geografia nas escolas brasileiras pauta-se nos livros didáticos como uma das principais ferramentas de apoio no processo ensino-aprendizagem. Neste sentido, destaca-se o mesmo como agente mediador no exercício de ensino de Geografia em sua forma e conteúdo.

Como explica Lajolo (1996), a qualidade do livro didático em sua continência infere no modo como será configurado o ensino, logo, isto significa pensar o livro didático de Geografia como um intermédio pelo qual conceitos, noções e visões de mundo buscam se validar. Dessa forma, imaginá-lo como elemento que traz consigo tendências carregadas de intencionalidades. Daí a

importância em se trazer a discussão do tema pelo cenário dialético, que discute que releva a Geografia e as questões ambientais em suas mais essenciais significações, em seus sentidos de lutas, de ideais e de conciliações de esferas.

Conforme Castrogiovanni (1988), o material deve ser abordado dentro da conjuntura “geográfica”, conciliando as esferas interdisciplinares trabalhadas por esses campos de modo dialético. Assim, não se permite a utilização do livro didático como veículo de transmissão no discurso-dominante-ambiental dentro das escolas, lugar onde, acima de tudo, a produção da crítica e das visões originais do indivíduo deve prevalecer, a negar imposições de ideias individualistas, de tom universal. Anota-se ainda, que, aquilo que o livro didático traz deve ser conceitualmente analisado - em um exame crítico e atento - e, quando necessário, transformado para que os alunos não sejam inculcados sem qualquer resistência pelo discurso-ambiental-dominante. O material precisa compreender que “a geografia deve preocupar-se com a questão da organização do espaço, definida de forma diferenciada, em função do tipo de apropriação que dele se faz. Para que tal situação seja percebida pelo aluno é indispensável desenvolver a capacidade de observação, interpretação, reflexão e análise dos objetos geográfico: natureza e sociedade” (Ibid., p. 17-18).

Nisso, a capacidade interdisciplinar da Geografia tem papel preponderante. Tal habilidade permite entender as apropriações do espaço por parte de frentes hegemônicas e elaborar uma releitura da condição sociedade-natureza na perspectiva geográfica. Para Silva (2004) a compreensão da realidade e dos saberes geográficos pelo livro didático a partir da natureza é importante:

[...] É relevante, portanto analisar a forma dos conhecimentos e conteúdos que tangem o saber geográfico, sobretudo aqueles ligados a natureza. (SILVA, 2004, p. 2)

Se comprometer a propor olhares através da realidade, metodologias volúveis, flexíveis, que se adequem à necessidade da escola e dos alunos, de

maneira que abordagens do campo ambiental sejam enquadradas no combate às contradições (MELLO, 2012; TOMITA 1999).

Nesse pano de fundo, o contato do aluno com o livro dá-se pelas descobertas, permitindo-o questionar, e não na qualidade do simples aceite de verdades trazidas pelo discurso que o aluno enquanto indivíduo não sabe de onde vem; daí o peso que o livro didático carrega: das responsabilidades de trazer conteúdos que formam a consciência crítica (ou passiva) de indivíduos. Nesse sentido, a consciência molda-se à maneira dos interesses pressupostos pelos agentes que gerem os meios didáticos, doutrinadores.

Isso acontece quando a intenção ao se produzir os livros didáticos fica por conta de metas interessadas na proposição de uma borrada imagem dessas questões. Nesse cenário, o limite consiste em formar uma sociedade passiva, de opiniões repetitivas, pré-formadas, fabricadas e ações que restringem-se a um ativismo inepto, benéfico apenas para o mercado ecológico que se instala; nesta situação, forma-se mais defensores do “ecologicamente correto”, do “mundo melhor” e cria-se a oportunidade de conduzir uma nova massa ao consumo de uma indústria que tem crescido nos últimos anos, do que a proposta crítica levantada em questão.

Em contrapartida ao discurso, segundo Enrique Leff (2010, p. 109):

[...] a problemática ambiental propõe a necessidade de internalizar um saber ambiental emergente em todo um conjunto de disciplinas, tanto das ciências naturais quanto sociais, para construir um conhecimento capaz de captar a multicausalidade e as relações de interdependência dos processos de ordem natural e social que determina as mudanças socioambientais, bem como para construir um saber e uma racionalidade social orientada para os objetivos de um desenvolvimento sustentável, equitativo e duradouro.

Dentro dessa conceituação cabe-nos valorizar a Geografia da academia e a Geografia das escolas – e assegurar que as duas “falem uma mesma língua” – na qualidade de ferramentas decisivas para quebra do paradoxo ambiental predominante.

Para isso, ler as possibilidades da Geografia em suas potencialidades e em seu caráter científico - o de poder trabalhar a perspectiva ambiental na união de ciências naturais e sociais -, é o chamado para não repeli-la da incumbência que lhe cabe, a se tratar das convicções nos termos ambientais e rechaçá-los para que se configure novas propostas para um desenvolvimento, de fato e direito, conciliador e sustentável.

O PNLD e a avaliação do livro didático

Para definir o instrumento para a análise da questão ambiental no material didático da escola, mais especificamente o livro didático realizou-se sondagem ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) criado pelo Ministério da Educação (MEC) e a Fundação Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE)³.

O PNLD é responsável pela distribuição das coleções de livros didáticos aos alunos das escolas, subsidiando uma livre escolha através do guia do PNLD, que é um manual destinado ao corpo docente das escolas públicas brasileiras com o objetivo de facilitar a escolha do material didático mais adequado as diretrizes e realidades do colégio (BRASIL, Ministério da Educação, 2013).

Neste guia, há um tipo de avaliação resumida em uma tabela denominada “Quadro Síntese da Avaliação das Obras Impressas de Geografia Aprovados PNLD”⁴ que classifica as coleções baseando-se em vários parâmetros de avaliação, a definir o que cada material contempla.

De acordo com o PNLD de 2014, que entra em vigência no mesmo ano e permanece em um período de três anos, apresenta a coleção Geografia – Estudos para a compreensão do Espaço, Editora FTD, de James & Mendes

³ Para mais informações, acesse: <http://mec.gov.br>

⁴ *Guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2014*, p. 10-18. Para mais informações acesse: <http://www.fnde.gov.br>

como obra melhor requisitada, a contemplar todos os requisitos propostos como métodos avaliativos.

Dos itens-chave de avaliação deste estudo destacam-se: do Quadro II – item 13 – Proporcionam compreensão das relações entre sociedade e natureza; e item 14 – Refletem sobre o cotidiano do aluno, articulado às escalas regional, nacional e mundial; do Quadro III – item 18 – Está isenta de publicidade de marcas, produtos, doutrinação religiosa ou política⁵.

A coleção Geografia – Estudos para a Compreensão do Espaço está sendo analisada singularmente, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II.

O quadro a seguir ilustra, de modo substancial, a análise pelos seguintes conteúdos:

Síntese da avaliação e conteúdo da pesquisa: Geografia – estudos para a compreensão do espaço - 6º - 9º Ano E.F. II		
Volume – Tema	Conteúdo-total	Conteúdo-central
6º Ano – Como Funciona o mundo	- As transformações da geografia ao longo do tempo; A Terra, o sol e o Universo; Cartografia I: noções de localização; Cartografia II: construção e interpretação de mapas; Litosfera I: introdução; Litosfera II: o relevo; Atmosfera I: introdução; Atmosfera II: tempo e clima; Atmosfera III: elementos do clima; Atmosfera IV: fatores do clima; Hidrosfera I: introdução; Hidrosfera II: Rios, os grandes biomas e os problemas ambientais da Terra; e As grandes questões ambientais.	- Rios, os grandes biomas e os problemas ambientais da Terra; e As grandes questões ambientais.
7º Ano – O espaço geográfico do Brasil	- Sociedade e espaço dos indígenas; o espaço geográfico brasileiro no período colonial; o espaço geográfico brasileiro antes da implantação da indústria; o espaço geográfico brasileiro após a industrialização i; os recursos naturais brasileiros e a industrialização; o espaço geográfico brasileiro após a industrialização ii; o relevo do Brasil; o clima do Brasil; o espaço rural brasileiro; A população do Brasil; Urbanização no Brasil; Hidrografia e energia no Brasil; Vegetação e meio ambiente; e A divisão regional do Brasil.	- Os recursos naturais brasileiros e a industrialização; Hidrografia e energia no Brasil; Vegetação e meio ambiente.

⁵ Amarra-se porém, que foram considerados estes os respectivos itens de maior relevância, somente pra fins objetivos, sem excluir a importância dos demais.

<p>8º Ano – O espaço do mundo I</p>	<p>- A economia também muda o espaço geográfico; o espaço Geográfico mundial durante a Guerra Fria; o fim do socialismo soviético e a nova ordem mundial; organismos internacionais; América: o espaço geográfico antes da colonização; América do norte, Estados Unidos da América, México e Canadá; América Central; América Andina; América Platina; União Europeia; Europa: aspectos físicos; e Europa: população e nacionalismos.</p>	<p>- O fim do socialismo soviético e a nova ordem mundial; Os Organismos Internacionais; América: o espaço geográfico antes da colonização; União Europeia; Europa: população e nacionalismos.</p>
<p>9º Ano – O espaço do mundo II.</p>	<p>- A Rússia; o continente asiático; China: natureza e sociedade; o espaço geográfico do Japão; Índia; sudeste asiático; oriente Médio; o espaço geográfico africano: natureza, território e sociedade I; o espaço geográfico africano: natureza, território e sociedade II; Oceania; meio ambiente I: questões de energia e transporte; e Meio ambiente II: um outro mundo é possível.</p>	<p>- China: Natureza e Sociedade; O Espaço geográfico africano: natureza, território e sociedade I; O espaço geográfico africano: natureza, território e sociedade II; Meio Ambiente I : questões de energia e transporte; e Meio Ambiente II : um outro mundo é possível.</p>

Quadro I – Síntese metodológica/ avaliativa e de conteúdo do objeto de pesquisa.

Fonte: Guia do Programa Nacional do Livro Didático, 2014.

O atento exame do conteúdo presente em cada volume não relega a leitura de todo o conteúdo apresentado; tanto o conteúdo-total quanto o conteúdo-central são simetricamente levados em consideração.

Uma análise parcial da questão ambiental no livro didático

A primeira obra analisada de toda a coleção compreende o conteúdo voltado para os estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental II, e traz como título o termo “Como funciona o mundo”. Trata-se portanto de uma obra voltada para a apresentação dos aspectos da Terra, físicos em sua maioria, porém com conteúdo sobre as sociedades e uma apresentação sobre a abordagem geográfica.

A relevar o predomínio de tal conteúdo, o objetivo em estudá-lo é o de verificar se os autores conseguiram inserir neste volume os aspectos de ação humana no ambiente, a considerar o Homem um ser não inerte, que atua na dinâmica da natureza, e, no caso de relações entre os povos em termos políticos e de desenvolvimento, visou-se dar atenção à maneira como os ‘benefícios’

dessas relações são trazidos. Vê-se, os olhares para ambos – sociedade e natureza – são compreendidos conjuntamente, e não mais como sujeito x objeto.

Até o momento sete capítulos foram analisados da obra do Geografia – Estudos para a compreensão do espaço – edição do 6º Ano E.F. II :

Capítulo 1 – As transformações da Geografia ao longo do tempo

Parte conceitual da Geografia é apresentada na forma de maneira introdutória, sobre “o que é Geografia” explicando-a em decorrência de sua história, passando por períodos desde a Grécia Antiga até a chegada dos portugueses ao Brasil. Após mostrar para o aluno os objetos de estudo da Geografia, nota-se que os autores preocuparam-se em ir aos poucos elaborando uma crítica. Ao mencionar a chegada dos portugueses ao Brasil os autores deixam alguns fios da conjuntura ambiental no país, demonstrando, por exemplo, como o território do Brasil foi alterado desde a chegada dos exploradores portugueses⁶. Ainda, no primeiro capítulo, um mundo em constante alteração é apresentado. Novamente, com figuras comparativas entre diferentes paisagens no espaço-tempo de um mesmo lugar e a contraposição de situações, os autores parecem tentar explicar como o tempo e sobretudo o Homem se apropria do meio para modificá-lo e explorá-lo sem permitir-lhe resiliência⁷. No fim do capítulo, algumas informações que abordam de modo sintético o tema globalização são colocadas para o leitor. Em linhas gerais, os autores enfocam na dinâmica de produção em escala mundial e da crescente exploração mercadológica a fazer referência dos usos da informação para retorno comercial e dos avanços tecnológicos como fatores dinamizadores do

6 Com auxílio de mapas comparativos (p. 16) e de figuras que demonstram o potencial de alteração da paisagem com a prática agrícola (p.17).

7 O conceito é reforçado na página 18, com a gravura de Johann Moritz Rugendas e a afirmação “Mesmo aqueles espaços ocupados pelos povos mais antigos ainda eram espaços naturais, pois neles ainda havia trechos de florestas intocadas e rios límpidos. O ritmo com que eles alteravam o espaço era lento e permitia a regeneração de todos os elementos da natureza” (p.18).

espaço geográfico mundial. O contexto poderia ter sido abordado de modo mais direto e crítico, contudo, considera-se que os autores farão exame detalhado doravante.

Os capítulos que se seguem, do Capítulo 2 ao Capítulo 7, vê-se temas que conversam com a questão ambiental em uma perspectiva mais próxima da Geografia Física, o que não exclui a temática ambiental; pelo contrário, a grande vantagem potencial em se trabalhar a questão ambiental é justamente a plena condição em se trabalhar os dois campos, tanto o físico quanto o humano.

Capítulo 2 - A Terra, o Sol e o Universo

Este capítulo, a grosso modo, explica conceitos ligados à astronomia e da localização e posição da Terra no Universo. Não houve uma contribuição direta - no que tange a escala ambiental - dos autores ao abordar estes temas.

Capítulo 3 - Cartografia I: Noções de localização

Aqui, o conteúdo basicamente resumiu-se a síntese histórica sobre a Cartografia, remetendo aos conceitos da forma arredondada da Terra, da localização da terra no espaço, aos movimentos terrestres e suas definições de estação - solstícios e equinócios -, a história da evolução e dos usos da bússola e a rosa dos ventos. Contudo, quando o tema das “grandes navegações” fora abordado, algo importante deve-se aqui ressaltar: Mesmo com o viés histórico-cartográfico, os autores conseguiram elucidar o caráter apropriador das navegações no século XV-XVI, embora não houve, necessariamente, uma crítica ambiental.

Capítulo 4 - Cartografia II: Construção e Interpretação de Mapas

O enfoque geral circunscreve-se ao tratamento de temas na área da história dos mapas e das representações terrestres em mapas, coordenadas geográficas e fuso horário, projeções cartográficas e escalas, mapas temáticos e

exercícios de reconhecimento de mapas. Não houve qualquer contribuição crítica neste capítulo.

Capítulo 5 - Litosfera I: Introdução

Trata-se de conceitos da origem do planeta Terra, da teoria da Deriva continental, estrutura terrestre e sistema interno da Terra, tectonismo e os limites de placas e tipos de rochas; Problemas ligados a questões ambientais não foram considerados neste capítulo.

Capítulo 6 - Litosfera II: O Relevo

Engloba os produtos do tectonismo, agentes exógenos e os tipos de intemperismo, morfoestruturas, morfoesculturas e feições individualizadas de relevo. O quadro sobre “Sulco e ravina”, é o que mais se aproxima da abordagem ambiental, já que demonstra problemas de perda de solo causado por mau planejamento agrícola e ação de desmate (pp. 95-96). A análise poderia ser elaborada de maneira mais profunda, não limitando o problema a somente a perda de solos. Mostrar por meio de exemplos o conteúdo sobre o petróleo (p. 102), também foi examinado e apresentado. A apresentação poderia ter sido mais rica. O petróleo é hoje a principal fonte de energia, e suas discussões rendem abordagens significativas no campo ambiental, pois alia múltiplas esferas.

Capítulo 7 - Atmosfera I: Introdução

Resume-se às definições dos gases e das camadas atmosféricas. Trouxe somente dois questionamentos no formato de adendos quanto a importância das plantas para liberação de gás oxigênio e nossa dependência de tal elemento, o potencial de poluição e nocividade do CO₂ para o aquecimento global e, curiosamente, um mapa sobre os países que se comprometeram a assinar o

Protocolo de Kyoto, em 1997, a evidenciar os Estados Unidos da América do Norte como único a não assinar o requerido protocolo (p. 117).

A enunciação das questões ambientais no livro didático fundamentada em novas significações é o principal, e talvez, o único meio para se construir novas visões que rompam com preceitos já instalados. Há a necessidade, sobretudo naquilo em que envolve o ensino de Geografia e seu potencial crítico e interdisciplinar, de proposições que trabalhem em cima deste potencial de transformação, para então, sendo possível, repensar conceitos, revisar o que fora feito até aqui e partir para resoluções criativas que consideram o ideal composto por um novo modo de pensar o meio ambiente, o consumo e as formas de ensino. Os processos educacionais e de ensino-aprendizagem não podem mais se valer na posição de reprodução deste discurso, enquanto tem-se em mãos a poderosa ferramenta da Geografia.

Considerações finais

Muito embora os autores tenham plenas condições de realizar com sucesso a coleção, a recorrente análise demonstra, pelo menos no sentido ambiental dos capítulos da obra do 6º ano, carência de aproximações que desenvolvem novas ideias, sobretudo nos capítulos que permeiam uma “Geografia Física”. Logo, para o autor deste artigo, a ideia por ora é a de trabalhar justamente nesses pontos falhos, em propostas na necessidade para de fato desmascarar e destruir o vigente discurso-dominante-ambiental.

Referências Bibliográficas

CASTROGIOVANNI & GOULART. **A questão do livro didático em Geografia** : Elementos para uma análise. Boletim Gaúcho de Geografia, 16: 17-20, out., 1988. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/bgg/article/view/37978/24473>. Acesso em: 29/11/2013. July/dec 2008.

CHAUÍ, M. **Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas**. São Paulo: Moderna, 1980.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France. Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 16ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HARVEY, David. **O enigma do capital: e as crises do capitalismo** / David Harvey ; tradução de João Alexandre Peschanski. – São Paulo, SP : Boitempo, 2011.

LAJOLO, Marisa. **LIVRO DIDÁTICO: um (quase) manual de usuário**. Em aberto ,Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996. Disponível em:<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1033/935> . Acesso em: 25/11/2013.

LEFF, Enrique. **Epistemologia Ambiental**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MELLO, Márcia Cristina de Oliveira. **Uma aproximação a didática do ensino de geografia** - volume 9 - D22 - Unesp/UNIVESP 1ª edição 2012 - 14 ago. 2012. Disponível em: http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/47174/1/u1_d22_v9_t01.pdf; Acesso em: 29/11/2013.

PENIDO, M. de O. **O Programa Nacional de Produção e Uso de Biodiesel: alternativa ou "mais do mesmo"?** Do domínio do agribusiness à inserção da agricultura familiar na cadeia produtiva do biodiesel no Norte de Minas. Dissertação (Mestrado em Geografia). Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2011.

PORTO-GONÇALVES, C. W. A **globalização da natureza e a natureza da globalização**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

_____. **Os (des)caminhos do meio ambiente** / Carlos Walter Porto-Gonçalves. – 15. Ed., 1ª reimpressão – São Paulo : Contexto, 2013. (Temas atuais).

SACHS, W. Meio Ambiente. In: SACHS, W. **Dicionário do Desenvolvimento**. Petrópolis: Vozes, 2000.

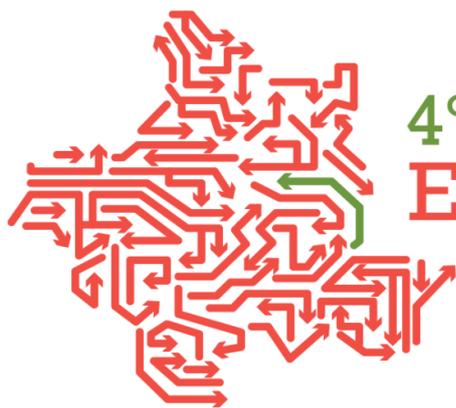
SANTOS, Milton, **Por uma Geografia Nova: Da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica** / Milton Santos. – 6ª ed., 2. reimpr. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012. – (Coleção Milton Santos; 2)

_____. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**/Milton Santos - 23ª ed. – Rio de Janeiro: Record 2013.

SILVA, Dakir Larara Machado da. **A geografia que se ensina e a abordagem da natureza nos livros didáticos**.2004. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/6780>. Acessado em: 29/11/2013.

TAMDIJAN, James Onnig. **Geografia : estudos para a compreensão do espaço : Como funciona o mundo, 6º ano**/James Onnig Tamdijan, Ivan Lazzari Mendes. – 1. Ed. – São Paulo :FTD 2012.

TOMITA, L.M.S. **O Trabalho de campo como instrumento de ensino em Geografia**.



4º Encontro Regional de Ensino de Geografia

Formação de professores de Geografia:
políticas e práticas curriculares

Práticas Educativas

=

RECURSOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Monica Santana de Souza Lopes¹

mlopes1011@hotmail.com

Resumo

Considerando os desafios do ensino na educação escolar, os educadores sentem a necessidade de buscar cada vez mais técnicas inovadoras e coerentes com a realidade dos alunos, e que tenham por objetivo valorizar o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Sendo assim, profissionais da educação buscam nos cursos de formação, trabalhos de pesquisa e projetos oferecidos por universidades públicas, oportunidades de desenvolver e melhorar suas práticas pedagógicas no ambiente escolar, com o objetivo de contribuir com o processo de aprendizagem dos estudantes.

Palavras-chave: práticas de ensino, recursos didáticos, aprendizagem.

Introdução

Atualmente participo de um grupo de pesquisa na Faculdade de Educação da USP, que tem como objetivo melhorar a qualidade do ensino da rede pública paulista, desenvolvendo atividades e pesquisas que contribuem com a formação dos professores, capacitando-os a ensinar de forma criativa e motivadora, desenvolvendo a teoria e a prática dos educadores.

O projeto "Um estudo sobre as concepções de lugar, cidade, urbano e o uso do solo com professores e alunos do ensino fundamental da rede pública paulista" é financiado pela FAPESP e coordenado pela professora Dra. Sonia Maria Vanzella Castellar (Professora Livre-Docente de Metodologia do ensino de Geografia na Faculdade de Educação/USP).

Este projeto envolve várias áreas do conhecimento como as disciplinas de Português, Matemática e Ciências, com ênfase no ensino de Geografia, relacionando os conceitos das disciplinas envolvidas.

¹ Graduada na Universidade Cidade de São Paulo. Professora Titular de Língua Portuguesa na Escola Estadual Prof. Mozart Tavares de Lima. Bolsista da FAPESP no Processo 2012/23748-8.

Neste contexto teremos o lugar, a cidade e o urbano como conceitos centrais por entendermos que se estamos buscando sentido no que o aluno aprende é importante, para a geografia escolar, que o aluno compreenda a realidade vivida, desenvolva o raciocínio espacial, entenda a organização do território, ou seja, tenha a capacidade de ler o mundo e compreender de que maneira no cotidiano ocorre a relação sociedade-natureza. Assim, esses conceitos são considerados por nós como estruturantes da geografia escolar e, por isso é necessário analisar como os professores e os alunos do ensino fundamental da rede pública paulista os compreendem, tendo as práticas individuais e coletivas como referências para expressar suas concepções por meio das atividades docentes praticadas em sala de aula.

Sendo assim, o objetivo deste texto é apresentar uma proposta sobre "Recursos didáticos no ensino de Geografia" que diz respeito à atividade interdisciplinar como forma de desenvolver um trabalho de integração dos conteúdos e conceitos entre as disciplinas de português e geografia, enriquecendo o processo de ensino e aprendizagem.

Descrição da atividade

Oficina de Solos: Todos os solos são iguais?

Objetivo: reconhecer os diferentes tipos de solos. Trabalhamos com os conceitos e conteúdo das disciplinas de português e geografia.

Etapa I

Partindo da pergunta “Todos os solos são iguais?” fizemos a leitura do texto “Se a Terra não existisse, pisaríamos onde?” de Ricardo Azevedo, extraído do livro “Você Me Chamou de Feio, Sou Feio mas Sou Dengoso”, publicado pela Fundação Cargill. Depois da leitura, fizemos uma discussão sobre o que eles achavam do texto com o objetivo de que eles reconhecessem qual era a ideia principal do texto.

Etapa II

Propus aos alunos que fizessem uma reescrita do texto. Eles podiam fazer histórias em quadrinhos ou poesias. Fiz essa atividade bem no dia, em que comemoramos o Dia do Solo e os alunos gostaram muito de exercer a criatividade. Para esta atividade foram usadas as características e a organização dos gêneros textuais “histórias em quadrinhos” e “poesias”.

Etapa III

Depois da atividade escrita passamos para a aula prática. Reunimos os alunos em pequenos grupos e cada um desses grupos tinha três amostras de solos. Todos os integrantes deveriam observar as amostras: um deles registrava tudo o que os outros relatavam sobre o que encontravam nas amostras. Ao final da atividade os alunos produziram individualmente um texto do gênero textual relatório.

Foi explicado que nesse relatório deveria constar as informações referentes as hipóteses encontradas nas análises das amostras e as informações que os alunos achassem pertinentes ao estudo. Então eles descreveram as diferenças encontradas em cada uma das amostras, tais como: diferenças de cor, de textura, presenças de pedrinhas, materiais orgânicos, raízes e, inclusive, o odor dos solos. A atividade facilitou a discussão da necessidade de se estabelecer condições de comparação e análise. O grupo registrou todos os materiais utilizados, como a quantidade de amostras de solos, a quantidade de água e, também, como foi feita a disposição da água nos recipientes. Só então os alunos registraram o resultado final da análise.

Para concluir essa etapa foi necessário trabalhar nas aulas de português as características do gênero textual relatório e, nas aulas de geografia, a formação e as características dos solos, além de sua importância para todos os seres vivos.

Após a conclusão dos relatórios os alunos apresentaram suas observações à turma, concluindo, assim, que as amostras de solos manipuladas são diferentes por vários fatores, como as características visuais e táteis, e em relação a outros elementos e/ou materiais. Concluíram também que a diferença nas amostras de solos pode ser resultado dos diferentes lugares de coleta das amostras, ou mesmo de sua formação (origem).

O resultado dessa atividade foi interessante e satisfatório, haja vista a importância dos conhecimentos adquiridos pelos alunos. Além dos conceitos geográficos, muitos conseguiram melhorar significativamente a leitura e a escrita de textos, se apropriando de elementos adequados para a produção textual.

Assim, considero que a atividade “Oficina de Solos” foi extremamente importante para o processo de aprendizagem dos conceitos geográficos e para o desenvolvimento da habilidade leitora e escritora, pois são práticas inerentes à sociedade contemporânea. De acordo com o Currículo do Estado de São Paulo (2008, p. 18), “só por meio da competência leitora e escritora será possível concretizar a constituição das demais competências, tanto as gerais como aquelas associadas a disciplinas ou temas específicos.”

Considerações Finais

Desde a formação do grupo de pesquisa foram várias as atividades e oficinas que tivemos com os professores, mestres e doutores da Universidade de São Paulo; aprendemos a usar as ferramentas do Google, como o Google Earth e Google Maps, as técnicas do Stop Motion (produção de desenhos e filmes animados), técnicas de Gameficação (fazer uma atividade virar um jogo, por exemplo).

Desse modo, a minha prática em sala de aula tem sido muito mais proveitosa e interessante para os alunos, pois ela implica em uma abordagem contextualizada e interdisciplinar, com oficinas, seminários, ferramentas do

Google, jogos, reescrita de textos, produção de histórias em quadrinhos, storyboard (uma série de imagens arranjadas em sequência com o propósito de pré-visualizar um filme), entre outros. Outras atividades realizadas pelo grupo e pelos alunos estão disponibilizadas no site do grupo de pesquisa

A participação nesse grupo é muito importante para a minha formação profissional, pois vem de encontro aos desafios do ensino na educação básica.

Este trabalho propõe novas propostas pedagógicas significativas que buscam melhorar o processo de ensino e aprendizagem, com práticas de ensino que estimulam a curiosidade de conhecer e, conseqüentemente, promovem a interação dos alunos em sala de aula, possibilitando um trabalho interdisciplinar das áreas de Língua Portuguesa e Geografia, contextualizado com cotidiano do aluno.

Assim, percebo a importância desse trabalho, pois possibilita um envolvimento maior e uma melhor aprendizagem, oportunizando o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita de alunos com dificuldades nessas áreas. Os alunos se identificam mais com essas novas abordagens, especialmente porque são técnicas que chamam a atenção deles e valorizam mais os temas e os conteúdos do currículo escolar.

Bibliografia

CASTELLAR, S. M. V. (Org.) Educação Geográfica: teorias e práticas docentes. São Paulo: Contexto, 2007.

CASTELLAR, S. M. V.; MUNHOZ, G. B. Conhecimentos Escolares e Caminhos Metodológicos. São Paulo: Xamã, 2012.

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

CAVALCANTI, L. de S. Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos. Campinas - SP: Papirus, 1998

MACHADO, Nilson José. Educação: competência e qualidade. - 2. ed. - São Paulo: Escrituras Editora, 2010.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. (Org.) A Atividade Pedagógica na Teoria Histórico Cultural - Brasília: Liber livro, 2010.

OFICINA O SOM DO LIXO: PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, MUSICALIDADE E GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Anderson Sabino

andersonsabino27@gmail.com

Fernanda Carolina dos Santos

fecars.gk@gmail.com

Frederico Zilioti

fzilioti@gmail.com

Gabriel Lima¹

gabrielgeografia10@gmail.com

Resumo

No presente trabalho pretendemos expor e refletir sobre a prática de Educação Ambiental realizada pelos integrantes do subprojeto PIBID Geografia, da Universidade Estadual de Campinas, na oficina pedagógica **O som do lixo: o que é e o que pode vir a ser**, com proposta de atividades utilizando materiais recicláveis, musicalidade e produção e interpretação do espaço.

Palavras-chave: Oficina pedagógica, Geografia, Educação Ambiental

Introdução

“As coisas têm peso, massa, volume, tamanho, tempo, forma, cor, posição, textura, duração, densidade, cheiro, valor, consistência, profundidade, contorno, temperatura, função, aparência, preço, destino, idade, sentido. As coisas não têm paz.”
Arnaldo Antunes & Gilberto Gil

O Subprojeto Geografia do PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), sob coordenação do Prof. Dr. Rafael Straforini, foi implantado na Escola Estadual Felipe Cantúcio no município de Campinas/SP desde 2011. A Oficina **O som do lixo: o que é e o que pode vir a ser** foi realizada no segundo semestre de 2013 e teve como finalidade o trabalho com Educação Ambiental a partir da fabricação

¹ Todos os autores são graduandos do curso de Geografia da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

de instrumentos musicais com materiais recicláveis, envolvendo questões sócio espaciais.

Tomamos por entendimento e direção o conceito de Educação Ambiental e, conseqüentemente sua versão *mainstream*, que é o discurso da sustentabilidade, exposto na conceituação realizada pelo Ministério do Meio Ambiente:

Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimento, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Política Nacional de Educação Ambiental**. Lei nº 9795/1999, art 1º)

Também:

A sustentabilidade significa que no processo evolucionário e na dinâmica da natureza vigoram interdependências, redes de relações inclusivas, mutualidades e lógicas de cooperação que permitem que todos os seres convivam, co-evoluam e se ajudem mutuamente para manterem-se vivos e garantir a biodiversidade. A sustentabilidade vive do equilíbrio dinâmico, aberto a novas incorporações, e da capacidade de transformar o caos gerador de novas ordens (estruturas dissipativas de Ilya Prigogine). (BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Caderno de Debate e Sustentabilidade Agenda 21: ética e sustentabilidade**, 2001)

As formas de entendimento e intervenção no meio ambiente possuem diversas correntes e contradições que evoluem em diferentes debates. Diante disso, como introduzir uma questão com tantas facetas como a Educação Ambiental sem incorrer na superficialidade do discurso comportamental? Em nosso recorte, a preocupação é premente, pois, ao escolher trabalhar com o lúdico, a atenção pode facilmente ser condensada apenas nos meios oníricos sem que o conteúdo seja totalmente transmitido/construído. Existem, atualmente, dentro da Educação Ambiental, duas grandes vertentes: a Educação Ambiental Conservadora e a que se propõe Crítica (DIAS & BOMFIM, 2011).

Como norteador de nossas práticas, apoiamos-nos em uma questão levantada por Fuente e outros (2013), a saber: “com o desenvolvimento econômico e técnico-científico, como os problemas seculares urbanos, sociais, econômicos e ambientais não puderam ser solucionados?”. É ele ainda quem aponta um vislumbre de resposta: “os interesses econômicos estão de tal forma sobrepostos aos demais que afetam o equilíbrio ambiental e contribuem para acentuar os problemas socioambientais”. Nesta direção, como fazer uma gama de alunado, que compreende do 5º ao 7º ano do ensino fundamental, trabalharem na construção desse entendimento? Optamos por demonstrar estes pontos através de discussões simultâneas a construção dos instrumentos musicais e também por meio da saída de campo a qual incluía a escola como ponto de observação e estudo do meio. Essa divisão corroborou para uma importante preocupação do grupo, o empoderamento da ideia de *meio*, considerando este como sendo todos os lugares em que se produz e se interpreta o espaço.

Dois autores foram importantes para embasar conceitualmente o projeto, sendo eles o geógrafo francês Armand Frémont (1976) e o geógrafo brasileiro Milton Santos (2012). Frémont discute o espaço vivido e nos auxilia na construção lúdica da prática e Santos que nos instrumentaliza conceitualmente e metodologicamente no trato com o espaço.

Neste contexto, onde se insere a musicalidade? A música permitiu que pudéssemos conjugar a teoria com a prática, não apenas por intermédio da construção dos instrumentos musicais feitos com material reciclável, mas também pela exploração de outras dimensões sonoras. Um exemplo é a percepção e comparação de ambientes por meio dos sons atribuídos a eles. Isto nos permitiu trabalhar com o tema da poluição sonora e também com os aspectos socioeconômicos dos lugares, uma vez que um parque e uma indústria possuem sons diferentes e também estão localizados distintamente na cadeia

produtiva. Conforme nos descreve Santos (2002), em sua experiência no projeto *EmCantar*, é na música que se “encontra [...] um veículo ou meio de comunicação entre arte, vida, cultura e informações de conteúdos não apenas interdisciplinares como geografia e história, mas também de cunho social.” (p. 1).

É fato que teoria e prática não podem ter existência em separado, mas aqui serão segmentadas por uma questão didática em relação à clareza na explanação. Para melhor apreensão das ideias propostas, dividiu-se o texto em três partes, em que, na primeira, encontra-se uma discussão centrada no âmbito teórico, com maior presença do levantamento bibliográfico; na segunda são examinados os elementos mais característicos do projeto aplicado efetivamente; e por fim os resultados são expostos a fim de analisar virtudes e problemas que devem ser indicados ou repensados.

Análise teórica

A oficina *O som do lixo: o que é e o vir a ser* teve como caráter uma prática experimental de abordagem e execução da Educação Ambiental que se pretendeu crítica. Essa expressão, *Educação Ambiental*, remete a uma fatídica demanda atual do ensino não apenas brasileiro, mas mundial. Sabe-se que a educação não é um processo que se restringe à escola, mas este é um espaço onde mais se tem pretendido dar respostas a tal demanda.

Trabalhar com Educação Ambiental é antes de tudo uma escolha de posicionamento bastante delicada uma vez que perpassa a maneira do educador de ver e se colocar no mundo. Dentro da EA (Educação Ambiental), conforme anteriormente assinalado, existem duas grandes correntes. A EA-Conservadora e a EA-Crítica. Castro e Bomfim (2011) que problematizam a falta de reflexão da educação ambiental conservadora sobre sua própria prática, nos fazem pensar também que:

Os autores envolvidos no processo nem sempre estão capacitados a entender criticamente as dimensões econômicas, históricas, biológicas e sociais dos problemas socioambientais, levando a EA a um conjunto de práticas pouco críticas que não questionam as verdadeiras raízes do problema. (Idem, ibidem, p. 3)

Enquanto que na EA-Crítica:

O educando e o educador são agentes sociais que atuam no processo de transformações sociais; portanto, o ensino é teoria/prática, é *práxis*. Ensino que se abre para a comunidade com seus problemas sociais e ambientais, sendo estes conteúdos de trabalho pedagógico. Aqui a compreensão e atuação sobre as relações de poder que permeiam a que sociedade são priorizados, significando uma educação política. (GUIMARÃES, 2000 *apud* CASTRO e BOMFIM, 2011, p.17)

É no contexto da EA-Crítica pretendemos nos enquadrar. Conforme Carvalho (2008, p. 151), a EA deve ter como proposta ética “reposicionar o ser humano no mundo, convocando-o a reconhecer a alteridade da natureza e a integridade e o direito à existência não utilitária do ambiente.”

A partir desta ideia geral, é preciso admitir a complexidade da questão e o fato de que a temática não é restrita a consensos. A mesma autora afirma que a EA deve caminhar no sentido de uma “compreensão do ambiente como um conjunto de práticas sociais permeadas por contradições, problemas e conflitos” (id., ibid., p. 163).

Segura (2001) indica que muitos professores trabalham meio ambiente ligando-o a paisagens naturais, portanto, não considerando a escola ou a casa como ‘ambiente’, nem ‘meio’, o que gera nos alunos uma angústia para realizar saídas de campo a fim de ver o “meio ambiente na prática” (id., ibid., p. 95).

É preciso, portanto, insistir que meio ambiente não se resume a natureza biológica, mas a contextos e escalas maiores e mais próximas dos indivíduos. Assim como enfatizam Castro e Bomfim (2011):

O campo teórico da EA-Crítica não é de fácil construção, necessitando de reflexões interdisciplinares, de diferentes campos, de conhecimentos históricos, políticos, econômicos, sociais e não apenas os conhecimentos biológicos ou geográficos – tendência entre os educadores ambientais. (Id., ibid., 2011, p. 2)

Com a EA-Crítica em vista, preocupamo-nos também com o contexto dos aproveitadores do discurso de conservação do ambiente. Como Pereira *et al* analisa, “As preocupações ambientais não surgem espontaneamente, são influenciadas por três grandes conjuntos de forças que interagem reciprocamente: governo, sociedade e mercado” (2011, p. 610 *apud* FEHR *et al*, 2013, p.9). Esta face do movimento, denominada, segundo a autora, de mercado, ganha cada vez mais força ao passo que o discurso ecológico gera aumento de vendas. Uma educação ambiental crítica passa pelo dever de alertar esta relação entre o lucro e a sustentabilidade na atual fase do capitalismo, promovendo questionamentos a respeito da real efetividade de tantas iniciativas que aparecem nas propagandas de tantas empresas.

Para precaver-nos destas posturas mercadológicas é importante delinear o que é a sustentabilidade, tarefa difícil, conforme esclarece MIKHAILOVA (2004), a qual afirma que existe uma pluralidade de significados para sustentabilidade, devido às aplicações em diversas áreas e interesses. Ainda segundo a autora, “diversas interpretações desse conceito foram elaboradas de acordo com a área e os objetivos dos estudos desenvolvidos, o que levou a uma ampliação excessiva de seu significado”, mas que, basicamente, “em seu sentido lógico sustentabilidade é a capacidade de se sustentar, de se manter. Uma atividade sustentável é aquela que pode ser mantida para sempre. [...] Uma sociedade sustentável é aquela que não coloca em risco os elementos do ambiente” (p. 25).

Alarmistas ou não, o certo é que os discursos de sustentabilidade têm proliferado e evoluído, adotando, por vezes, a questão comportamental como foco da resolução dessa problemática, atenuando a dinâmica social e política da questão. É por essa razão que, para trabalhar assuntos tão complexos, lançamos mão de ferramentas lúdicas.

A educação ambiental é um desafio à interdisciplinaridade e, nesta empreitada, a música foi a ferramenta escolhida para transmitir tal complexidade. Para Santos (2002, p. 2), “a música é considerada um meio didático. É um diferencial pedagógico que pode reduzir o suposto medo de aprender, devido às metodologias didáticas indiferentes às capacidades dos educandos”. Através da música, foi possível alinhar os assuntos aos quais nos dispomos e conduzir os alunos sobre os aspectos dos materiais recicláveis e suas implicações no meio ambiente, uma vez que identificavam uma origem, uma transformação e um uso final, procurando, ainda, aprofundar as questões nas discussões propostas.

A importância de se trabalhar com resíduos sólidos, especialmente na Educação Ambiental, vem da problemática forma como nossa sociedade gera e trata os restos de sua reprodução. “A produção de resíduos em larga escala – entenda-se não só no sentido de resíduos sólidos, mas também no sentido social: miséria, fome e exclusão – caracteriza a sociedade de consumo que vem do século passado e avança neste início do terceiro milênio” (SÁ & ZANETI, 2002, p. 1).

A pretensão não é, inocentemente, que os alunos acreditem numa guinada sustentável apenas reciclando o lixo, mas despertar neles a atenção a esta temática tendo como meio os resíduos sólidos ao passo que nos diálogos eram expostos problemas como a produção e o consumo.

Analisando Frémont (1976), que discute o espaço vivido, como explicita Paul Claval (2003), duas premissas para a análise teórica e prática do projeto fazem-se importantes:

- a) a atenção que convém dar à maneira como as pessoas se exprimem, abrindo margens à diversidade de expressões que temos com os participantes e as diversas linguagens que o projeto proporciona; b) a consciência da significação especial que adquire a experiência dos lugares para aqueles que os habitam. E que a geografia não deve aparecer como a visão estrangeira de um viajante que passeia sobre a paisagem um olhar distraído (Id., *ibid.*, p. 11).

Tem-se, desse modo, um olhar que vai além do enxergar, sentir e ouvir, ou seja, um olhar multifacetado.

Em Milton Santos buscamos compreender as categorias forma, função, estrutura, processo e totalidade, eleitas por ele como principais e que devem ser consideradas na análise geográfica do espaço (SANTOS, 1985). O espaço, dessa maneira, é construído processualmente e contém uma estrutura organizada por formas e funções que podem mudar historicamente em consonância com cada sociedade. As formas e as funções variam no espaço-tempo e assumem as características de cada grupo social. A partir disso, objetiva-se entender que a refuncionalização dos objetos na oficina e a atenção aos sons são portas de entrada para a percepção do espaço e não fins em si mesmos. Para tal, aquilo que era considerado resíduo passa a ser visto como um objeto técnico, dotado de significação: forma e função. Já a estrutura e os processos puderam ser abstraídos a partir da proposta de análise do meio nos entornos da escola.

Análise prática

A oficina nasce de uma necessidade da própria escola em trabalhar a questão da sustentabilidade. Isto se dá porque o tema já é bastante desenvolvido por professores da escola, principalmente de geografia, e também por ocasião da participação da escola em um projeto com vistas a fomentar ações desta esfera nas escolas da rede pública do Estado de São Paulo.

O projeto toma forma a partir de uma reunião com o orientador do PIBID, Prof. Dr. Rafael Straforini e a equipe de bolsistas. Definiu-se que o modelo de trabalho seriam as oficinas aplicadas nos contraturnos. Nossa proposta, na intenção de abordar o tema sob uma perspectiva menos usual das correntemente utilizadas, foi mesclar conteúdos de EA com materiais recicláveis e musicalidade. Visamos, assim, desenvolver capacidades intelectuais e sensíveis dos alunos interessados, além de transmitir conteúdos de EA e Geografia.

Os métodos e procedimentos foram previamente estruturados, no entanto, sua adequação ao ritmo das atividades foi constante, assim como alguns instrumentos previstos não foram passíveis de serem construídos.

Em três oportunidades observou-se a necessidade de realizar dinâmicas de grupo. As dinâmicas foram aplicadas tanto com vistas à socialização, quanto instrumento didático. No nosso caso, é relevante lembrar que, embora os alunos sejam da mesma escola, alguns apenas se conheciam de vista e não mantinham relacionamento diário.

A primeira dinâmica realizada foi a “nó humano”, a qual implicava em um entrelaçamento dos participantes que de início foram distribuídos aleatoriamente e que deviam recordar-se para quem deram a mão direita e a esquerda para que conseguissem se desentrelaçar. A dinâmica foi utilizada com o intuito de socialização.

A dinâmica “tem pé” foi realizada a partir de um vídeo sobre o povo africano Malinke, estabelecido no oeste da África. Neste vídeo estão documentadas sucintamente as formas de trabalho e todo um modo de vida baseado no ritmo. Ao aproximar sonoramente uma expressão do dialeto Malinke à frase “tem pé” resultou um trabalho baseado na utilização de palmas e marcações com os pés para entender o ritmo.

Na dinâmica “caxixi em ação” foi proposta uma corrida concebida entre parceria, em que as duplas ficavam em relativa distância e, ao toque do berimbau, deviam chacoalhar o caxixi no compasso, correr e entregar o instrumento ao parceiro. O objetivo desta dinâmica era o de entender as velocidades e cadências que o som pode ter.

Os instrumentos que deveriam – e foram – confeccionados não podiam ser demasiadamente complexos, uma vez que o tempo de trabalho por encontro era de 2 horas e meia e a duração total foi de um semestre. Optou-se, então, por instrumentos de percussão, permitindo que durante os encontros

houvesse tempo hábil para discussões a respeito das origens dos instrumentos e dos materiais recicláveis.

Os materiais utilizados foram pensados com as premissas de facilidade, segurança e disponibilidade. Facilidade de serem encontrados e higienizados, lembrando que esta separação também é parte das questões que foram trabalhadas. Materiais seguros para manuseio e disponibilidade dos mesmos. A maior parte dos materiais que utilizamos foi de origem de descarte, inclusive madeiras, tendo apenas os materiais decorativos fugido à regra.

Foram construídos completamente três instrumentos musicais: o chocalho, o reco-reco e o tambor. Os alunos também tiveram contato com outros instrumentos: berimbau, pandeiro e caxixi, os quais não foram construídos, mas serviram de apoio principalmente para as dinâmicas.

Cada instrumento produzido assumiu uma forma única, tanto no sentido sonoro e material, quanto decorativo. Essas características vieram da liberdade com a qual os alunos criaram suas versões dos instrumentos, fazendo com que houvesse, inclusive, uma ligação afetiva entre eles e suas produções.

Porém, essa liberdade custou pequenos descontroles entre o planejado e o realizado, uma vez que os trabalhos tomavam rumos próprios e geralmente não se finalizavam no período de um só encontro. Entretanto, a interação nos atos de fazer e o empenho (principalmente na decoração) dos alunos fizeram valer a pena, e o ritmo foi, frequentemente, ditado por eles.

A metodologia utilizada nos encontros foi: dinâmica inicial; apresentação da atividade do dia; pesquisa no laboratório de informática nos encontros os quais esta prática estava prevista; confecção do instrumento concomitante às discussões dos temas selecionados, porém grande liberdade para questionamentos e curiosidades; orientações sobre os demais encontros e indicação dos próximos materiais que poderiam ser úteis. Os instrumentos

poderiam ser ou não finalizados em um encontro, dependendo da predisposição dos alunos.

Para o trabalho de campo foi preparado um roteiro, um mapa, material de apoio e também contamos com a presença da professora Ana Maria Galzerani, que leciona geografia na mesma escola.

No mapa foram selecionados alguns pontos estratégicos de análise, como a rodovia, algumas indústrias, uma escola municipal, uma praça e um prédio em construção (numa área dominada por construções tipicamente horizontais).

Requisitamos que fossem observados problemas com o trato de resíduos sólidos, a exemplo de uma localidade próxima à rodovia onde se jogam resíduos irregularmente. As respostas e descrições foram construídas dialeticamente entre os educandos e educadores através de observação sistemática. Os alunos também originaram um “mapa espaço-auditivo”, no qual referenciaram suas interpretações do percurso.

Por fim, realizamos uma apresentação à comunidade escolar de três músicas utilizando os instrumentos produzidos pelos próprios alunos e com a escolha de repertório realizada por eles, juntamente com o pôster desenvolvido para explicar a Oficina.



(Foto: 1 – Duas educandas e o bolsista Frederico Zillioti confeccionando um tambor.
Fonte: Prof.^a Ana Maria Galzerani)

Discussão dos Resultados

Primeiramente, gostaríamos de alertar que não recortamos a escala dos assuntos de trabalho – local, regional e global –, pois nosso intuito era o de desenvolver o conhecimento pré-existente do aluno e de maneira alguma censurar algum questionamento que escapasse do recorte, mas sim trabalhar com ele. A liberdade para que se expusessem foi uma ferramenta importante para levá-los a perceber a ligação de assuntos complexos. Como ensina FREIRE (1996), a docência exige a prática da discência e o ensinar precisa respeitar os saberes dos educandos.

Conforme assinalado anteriormente, isso exigiu de nós que estivéssemos em constante readaptação do tempo para as atividades. Porém, a possibilidade de não engessar o aprendizado foi um ganho muito rico para nossa experiência.

Uma palavra sobre os nossos alunos e sobre o estabelecimento educacional: a escola na qual desenvolvemos nossas atividades possui um IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – abaixo da média nacional, segundo o Portal IDEB, mas que cumpriu sua meta em 2011, estando bem próxima de alcançar o índice de parâmetro, que é 6. Atualmente, o índice da Felipe Cantúcio é 5.5. Para a cidade de Campinas, ela se enquadra no contexto de uma boa escola. Para nós é importante ressaltar que as condições de trabalho com este alunado não foi tão precária como ocorre em diferentes estabelecimentos educacionais públicos.

Outro fator relevante é o fato de trabalharmos em contraturno, o que atraiu alunos relativamente interessados, com disponibilidade e possibilidade de estarem na escola no período das atividades e que já possuíam uma base de informações considerável sobre EA. No caso particular da nossa oficina, algumas atividades foram realizadas também no pátio, possibilitando que certo contingente de alunos “curiosos”, que por ali transitavam em períodos vagos, participasse de forma intermitente.

Objetivamente, os produtos finais de nossa iniciativa foram: desenvolvimento da habilidade de manipular um instrumento musical; construção de três tipos diferentes de instrumentos musicais; saída de campo com a conseqüente elaboração do mapa proposto; elaboração do pôster e posterior apresentação à comunidade escolar, bem como a apresentação dos alunos em performance com seus instrumentos.

Qualitativamente, tivemos um aproveitamento lúdico ao manipular os instrumentos e também na aprendizagem de alguns conhecimentos de ritmo. Foi proveitoso o conhecer e confeccionar os instrumentos, e com isso a possibilidade de discutir a origem e destino dos materiais recicláveis, distribuição espacial das empresas, globalização, assim como o consumo consciente.

A fabricação dos instrumentos exigiu de nós um preparo anterior, de saneamento dos materiais. Nesta situação, os alunos não tiveram acesso ao ato completo de produção. Uma perda, não muito profunda, uma vez que é mais seguro resguardar a saúde e evitar acidentes dos estudantes. Concomitante à construção dos materiais realizavam-se as discussões, o que possibilitou que contornássemos aspectos da “concepção bancária da educação”, crítica que retoma Freire (1998) em sua Pedagogia da Autonomia.

Na saída de campo e conseqüente estudo do meio, os assuntos assimilados foram de gama variada concorrendo para o objetivo central que era propiciar um momento de observação sistemática da espacialidade onde a escola se insere, levando o aluno a perceber que há uma organização na disposição das estruturas e infraestruturas, que a região possui situações e funções distintas num movimento constante e atual variando em curtos espaços, que as funções urbanas locais com suas sonoridades influem na qualidade de vida dos moradores (como exemplo os que moram próximos à rodovia, às indústrias ou mesmo escolas). Como parte final da saída de campo

foi elaborado um mapa pelos alunos que denotava como eles perceberam auditivamente os ambientes.

O trabalho de campo foi fundamental para trazer a perspectiva de meio ambiente que pretendíamos, ou seja, afastar a noção comum de que meio ambiente é restrito a paisagens naturais, florestas e vida selvagem. Ao fazer um estudo do bairro, tendo inclusive um dos pontos de observação na própria escola, estendeu-se a ideia de meio, ampliando a percepção da necessidade de cuidados e intervenções para a manutenção e melhoria da qualidade desse ambiente.

Uma crítica que cabe ao estudo do meio – saída de campo – é a de que não nos envolvemos com a comunidade do bairro. Olhamos “de fora” e este era um momento propício para uma interlocução com os moradores, uma vez que os alunos não moravam no bairro. Para a comunidade escolar, o envolvimento ocorreu, porém com a exposição do conhecimento desenvolvido durante todo o semestre em um único dia, tendo um impacto não muito satisfatório, como fica evidente nas palavras de Segura (2001): comunicar o resultado de um trabalho (exposição) é bastante diferente de fazer com que a comunidade tome parte do trabalho para si.

A apresentação foi um momento bastante gratificante para o grupo. Primeiramente porque os esforços de aprenderem o manuseio se complementaram à execução do instrumento acabado. Outro aspecto importante foi a escolha do repertório realizada pelos próprios alunos, sendo bastante variado. Predominaram os gêneros *rock* e *funk*. Outro fator que se interpreta a olhos velados é que não foi embaraçoso para eles esse momento e sim uma reafirmação de todo o trabalho realizado para chegar naquele ponto.

Há diversas críticas que podem ser tecidas em relação à prática realizada. A curta duração desde a gestação, implementação e finalização do trabalho; a perda de alguns alunos durante a realização da oficina; a pouca experiência dos

oficineiros quanto aos momentos de inaptidão de condução ou escolha do recorte mais apropriado; ou, ainda, a questão da demasiada pulverização dos assuntos, uma vez que a nossa excitação e a curiosidade dos alunos concorriam para este ponto; e até mesmo o nosso calendário na escola, que acabou conflitando com algumas atividades da própria unidade escolar e com alguns feriados, diminuindo ainda mais o tempo da prática. No entanto, conforme assegura Reigota (2001, p. 10), “a educação ambiental visa não só a utilização racional dos recursos naturais, mas basicamente a participação dos cidadãos nas discussões e decisões sobre a questão ambiental”. Desta forma, acreditamos que tocamos em diversos pontos que concorreram para esta participação. E isso nos torna gratos.

Referências bibliográficas

CARVALHO, Isabel C. de M. *Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico*. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008. p. 255.

CLAVAL, P. *A Evolução recente da geografia cultural de língua francesa*. Geosul, Florianópolis, v. 18, nº 35, 2003.

DIAS, B.C.; BOMFIM, A.M. A Teoria do Fazer em Educação Ambiental Crítica: Uma reflexão construída em contraposição à educação ambiental conservadora. In: *VIII ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, 2011, Campinas. VIII ENPEC, 2011.

ENCYCLOPEDIABRITANNICA: Malinke. Disponível em: <<http://global.britannica.com/EBchecked/topic/360226/Malinke>>. Acesso em: mar. 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FRÉMONT, Armand. *A região, espaço vivido*. (Trad. António Gonçalves) Coimbra: Almedina, 1980.

FEHR, M. *et al.* O processo de evolução do termo desenvolvimento sustentável, seu tratamento nas sucessivas Conferências Internacionais e o significado no ambiente urbano. In: *Geografias do Cotidiano*, Edibrás, Uberlândia, 2013.

LOUREIRO, Alícia M. O ensino da música na escola fundamental: dilemas e perspectivas. *Revista do Centro de Educação da UFSM*, Santa Maria, v. 28, n. 1, p. 101-112, jan./jun. 2003.

MIKHAILOVA, Irina. Sustentabilidade: Evolução dos conceitos teóricos e os problemas da mensuração prática. In: *Revista Economia e Desenvolvimento*, nº 16, 2004.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. *Caderno de Debate e Sustentabilidade Agenda 21: ética e sustentabilidade*. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/estruturas/agen>

da21/_arquivos/CadernodeDebates10.pdf>
. Acesso em: fev.2014.

_____. *Conceitos de Educação Ambiental*. Política Nacional de Educação Ambiental. Disponível em:
<<http://www.mma.gov.br/educacao-ambiental/politica-de-educacao-ambiental>>. Acesso em: fev. 2014.

PORTAL IDEB. *IDEB e seus componentes*: escola Felipe Cantúcio. Disponível em:
<<http://www.portalideb.com.br/escola/185486-felipe-cantusio/ideb>>. Acesso em: fev. 2014.

_____. *Os níveis*. Disponível em:
<<http://ajuda.portalideb.com.br/knowledgebase/articles/106048-os-n%C3%ADveis>>. Acesso em: fev. 2014.

REIGOTA, M. *Meio ambiente e representação social*. São Paulo: Cortez, 1994.

SANTOS, Milton [1985]. *Espaço e Método*. 5ª. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

SANTOS, Nádia C. *et al. A música como recurso didático no ensino de Geografia e Educação Ambiental: a experiência do Projeto EmCantar*. XIII Encontro Nacional de Geógrafos. João Pessoa, 2002.

SEGURA, Denise S. B. *Educação ambiental na escola pública*– da curiosidade ingênua à consciência crítica. São Paulo. Annablume. Fapesp, 2001.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *O que é IDEB e para que ele serve?* Disponível em:
<<http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/17208/perguntas-e-respostas-o-que-e-o-ideb-e-para-que-serve/>>. Acesso em: fev. 2014.

ROEBERS, T.; LEEUWENBERG, F. *FOLIA*(there is no movement without rhythm). Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=IVPLIuBy9CY&feature=youtu.be>>. Acesso em: jun. 2013.

ZANETI, I. C. B. B; SÁ, L. M. Educação ambiental como instrumento de mudança [...]. In: *Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade*, 1, Indaiatuba, 2002. Disponível em:<http://www.anppas.org.br/encontro_anual/encontro1/gt/sociedade_do_conhecimento/Zaneti%20-%20Mourao.pdf>. Acesso em: mar. 2014.

TRAJETÓRIAS GEOGRÁFICAS NA SALA DE AULA: CARTAS PARA UM LUGAR DESCONHECIDO

Leandro Roberto Carneiro¹
leandrocarneiro@gmail.com

Introdução

Nada em rigor tem começo e coisa alguma tem fim...
e o espaço é o avesso de um silêncio onde o mundo faz suas voltas.

Guimarães Rosa

Apresento minhas reflexões sobre o trabalho que realizo com alunos do ensino fundamental, especialmente com duas salas do sexto ano da EE Porphyrio da Paz General, localizada no centro da cidade de Paulínia. Na atividade final do primeiro bimestre deste ano, os alunos escreveram cartas sobre um lugar para a presidenta do nosso país, eles nunca visitaram esse lugar, nem acompanharam na televisão uma fala sobre ele, sabiam que esse lugar existia porque apresentei uma fotografia do livro didático. Claro que é essencial o trabalho de campo para o estudo da geografia também no ensino básico, a representação do real é uma questão a ser constantemente discutida, mas como ainda não foi possível essa realização busco alternativas didáticas para ensinar geografia.

Nas minhas trajetórias didáticas carrego um desejo de desenvolver atividades por uma renovação da geografia na sala de aula, é uma tentativa de ir além do ensino dos conteúdos, mas sem negligenciar a leitura do espaço geográfico e a educação que estimule ações propositivas dos alunos no mundo,

¹ Licenciado em Geografia pela UNESP – Rio Claro. Professor da rede estadual do estado de São Paulo na EE General Porphyrio da Paz em Paulínia. Estudante do quarto ano de Pedagogia pela UNICAMP.

porque compreendo que “a cidadania requer uma consciência espacial” (CAVALCANTI, 2010: 24).

O principal objetivo do trabalho com as crianças foi compreender que os direitos sociais estão diretamente ligados com o acesso aos lugares, para isso fizemos várias relações utilizando músicas, poesias e fotografias. Dialogamos sobre o lugar da diversão e do lazer, o lugar dos estudos, o lugar de morar, o lugar da saúde, da arte e da cultura, ou seja, a realização da nossa vida depende da qualidade dos diversos lugares que vivenciamos no cotidiano. E as crianças viram que isso não é arbitrário, pois a sociedade brasileira formalizou em documento da nossa constituição federal, encontramos na leitura que todas as pessoas possuem direitos e compreendemos como a promoção dos lugares é importante para a sua garantia.

Mas antes da etapa final de produção do texto e a reflexão sobre as cartas, vou descrever neste trabalho a sequência de atividades que realizamos para descobrir o que os lugares e suas paisagens podem revelar sobre a vida das pessoas no mundo. Longe da apropriação de perguntas e respostas prontas, encontramos na poesia, na música e na fotografia situações problemas onde a sua resolução pode ser um processo criativo, inclusive que possibilita a formação de conceitos fundamentais de paisagem, lugar e espaço geográfico.

Outros lugares

O início do nosso trabalho foi uma reflexão a partir de quatro diferentes paisagens presentes no livro didático. Apresentei a seguinte questão para os meus alunos: como será a vida nesses lugares? Uma resposta pragmática reivindicaria informações que supostamente definiriam a qualidade de vida nesses lugares ou simplesmente excluiria qualquer possibilidade de conhecimento: como posso saber se não conheço ninguém que viveu nesses lugares? Mas o conhecimento de um lugar distante é possível, quando se é capaz de estabelecer relações a partir do lugar que você vive, observando

aspectos da organização social que é da sua intimidade e supondo ou criando características daquela sociedade que vive em um lugar longe.

O espaço mítico é um constructo intelectual. Pode ser muito sofisticado. O espaço mítico é também uma resposta do sentimento e da imaginação às necessidades humanas fundamentais. Difere dos espaços concebidos pragmática e cientificamente no sentido que ignora a lógica da exclusão e da contradição (TUAN, 1983: 112).



Imagem 1: Tóquio - Japão (2009). Imagem 2: Capão Bonito do Sul - Rio Grande do Sul (2011). Imagem 3: Arquipélago da Polinésia Francesa - Oceano Pacífico (2010).
Imagem 4: Uummannaq - Groelândia (2010).

Na sala de aula exploramos categorias geográficas sem de fato definir essas categorias, em alguns momentos sintetizamos definições, o que é importante para organizar o conhecimento que estamos produzindo, mas não é o nosso ponto de partida nem as nossas prioridades. Para este trabalho o desconhecido é tão importante quanto o que já conhecemos sobre um lugar. Uma realidade desconhecida é um convite para a imaginação e a criação de narrativas. Na geografia cultural concebemos isso como “espaço mítico”.

Quando imaginamos o que fica do outro lado da cadeia montanhosa ou do oceano, nossa imaginação constrói geografias míticas que podem ter pouca ou nenhuma relação com a realidade. Os mundos da fantasia são

construídos sobre pouco conhecimento e muita vontade (TUAN, 1983: 97).

No diálogo com os alunos apareceram suposições que podem ser hipérbolas da realidade do lugar onde eles vivem. Por exemplo, observando a paisagem de Tóquio eles destacaram que por causa da grande quantidade de pessoas na cidade a vida ali é estressante, apontaram também que a velocidade ou o ritmo de vida é acelerado. Quando questionei sobre essa resposta, um aluno explicou: “os prédios são altos, tem muita tecnologia, as pessoas estão sempre apressadas”, fazendo uma nítida referência da impossibilidade de separar o espaço do tempo (SANTOS, 2011).

Sobre a ilha seria o lugar que muitos escolheriam para viver, porque era uma paisagem bonita com muita natureza, mas alguns reconheceram que também não seria fácil ficar longe das tecnologias. Na Groelândia eles passariam as férias, só por um tempo, principalmente o Natal, porque combina com a neve, mas seria muito difícil para brincar e jogar futebol. Para essas respostas os alunos pensaram sobre o cotidiano deles, as facilidades tecnológicas para a vida e a possibilidade do lazer nos lugares.

A ausência de casas na paisagem rural fez com que as crianças não conseguissem imaginar a vida no campo, elas disseram que hoje em dia ninguém vive mais nesses lugares porque só tem máquinas e tratores, como se estivessem descrevendo a sociedade e as suas formas de espaço no tempo: “cada tempo se distingue de outro pela forma do seu espaço” (MOREIRA, 2007: 40), ou seja, a sociedade se tornou estritamente urbana.

Quando elaborei o roteiro dessa aula, o tema era “conhecendo outros lugares”. Conhecer neste contexto pode parecer uma contradição quando faço referência à “perspectiva da experiência” de Yi-Fu Tuan, já que nunca estaríamos nesses lugares tão distantes. No entanto, nosso objetivo é a reinvenção do lugar que habitamos, em outras palavras, conhecer outros lugares que existem dentro do lugar que vivemos, permitir outros olhares sobre

a realidade para promover movimentos de identidade, experimentando o mundo que está ao nosso alcance. Essa perspectiva está na proposta curricular do estado de São Paulo:

É no lugar que cada pessoa busca suas referências pessoais e constrói o seu sistema de valores, e são esses valores que fundamentam a vida em sociedade, permitindo a cada indivíduo indentificar-se como pertencente a um lugar e, a cada lugar, manifestar os elementos que lhe dão uma identidade única. (SÃO PAULO, 2010: 78)

O mais importante para os alunos não é saber conceituar o que é um lugar, mas reconhecer que existem diferentes lugares no mundo, com características próprias, naturais ou sociais, como o relevo, clima, tecnologias e culturas, que promovem hábitos e tradições diferentes na vida, organizam práticas espaciais, cujo resultado é a “geograficidade”: “o modo de existência espacial que qualifica o mundo como ser-estar-do-homem-no-mundo” (MOREIRA, 2007: 81)

Os lugares são para todos?

O lugar já ocupava uma posição de protagonismo nas nossas atividades, conseguíamos reconhecer a sua importância para a realização da vida. Não foi difícil identificar no nosso cotidiano que transitamos por diferentes lugares, cada um com a sua dinâmica e organização social. Os lugares de estudos são silenciosos, como uma biblioteca ou na melhor das hipóteses uma sala de aula, já o lugar do lazer pode ter mais movimento, sons, música, mas também o mesmo silêncio, lugares para trabalhar são cheios de rotina, lugares de moradia são: lares, condomínios, vilas, mansões, ocupações, bairros, favelas. Existem infinitos lugares que também se comunicam com o mundo, quando pensamos nas tecnologias e no atual processo de globalização: “uma relação permanente instável, onde globalização e localização são termos de uma dialética que se refaz com frequência.” (SANTOS, 2011: 314).

Os lugares existem na dimensão da vida em sociedade, mas o problema que apresentei aos alunos é se todas as pessoas podem utilizar todos os lugares, ou seja, os lugares são para todos? Acompanhando a questão, que não precisava ser respondida naquele momento, fizemos a leitura de um texto sobre a Constituição Federal². O texto estava presente no livro didático, onde destacamos que “são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, e o lazer” (GARCIA, 2012: 21).

A participação dos alunos revelava que existem muitas pessoas sem lugar para morar, outros testemunhavam inclusive o desemprego na própria família, argumentando de alguma maneira que algumas pessoas não frequentam determinados lugares. Os alunos destacaram como lugares de lazer o parque de diversão, zoológico e *shopping center*, falaram que por ser caro algumas pessoas não conseguem entrar nesses lugares. Era destaque na mídia a questão dos adolescentes proibidos de frequentar os *shoppings* com os chamados “rolezinhos”, foi um assunto polêmico, a maioria defendeu os adolescentes, mas alguns alunos falaram que a polícia estava certa porque “eles quebravam as coisas”.

Ainda estudamos a relação do acesso ao lugar como fundamento para a garantia dos direitos sociais na música *Cidadão*, de Zé Ramalho e o poema *O açúcar*, de Ferreira Gullar. Os dois textos, presentes no livro didático, apresentam situações de desigualdades sociais em diferentes lugares. Na letra da música, as crianças identificaram uma contradição, o pai de uma criança ajudou a construir o prédio da escola onde a filha não pode estudar. Os alunos demonstraram muita emoção nas atividades, pois a criança não conseguia frequentar a escola porque era pobre.

² Expliquei que a Constituição é um documento que registra os direitos sociais do nosso país, ou seja, o direito das pessoas no Brasil. Conversamos sobre cidadania, a maioria reconheceu a palavra, mas não sabiam a dimensão do seu significado. As atividades a seguir foram um desafio para a pergunta manifesto do Milton Santos: Há cidadãos neste país?

Tá vendo aquele colégio, moço?
Eu também trabalhei lá
Lá eu quase me arrebento
Fiz a massa, pus cimento
Ajudei a rebocar
Minha filha inocente
Vem pra mim toda contente
“Pai, vou me matricular”
Mas me diz um cidadão
“Criança de pé no chão
Aqui não pode estudar”

Na opinião das crianças o personagem era importante para os lugares porque sem ele o prédio não seria construído, mas as pessoas não reconhecem essa importância por causa da roupa que estão vestindo, identificando os pés descalços e também lembrando os “rolezinhos” dos adolescentes. Os alunos acreditam que essa é uma realidade do nosso país, mas que na cidade de Paulínia as crianças recebem material escolar. Questionei sobre como seria recebida uma criança descalça aqui na escola, elas disseram que poderiam ser discriminadas, mas algumas demonstraram que a ajudariam para também poder estudar.

Na ironia da música, que coloca como cidadão o indivíduo que proíbe as pessoas de frequentar lugares assegurados como direito de todos, compreendemos que “a lei não esgota o direito” (SANTOS, 2012: 104). Dessa maneira temos a constituição da lei, mas não necessariamente a sua garantia prática, portanto, uma cidadania aprisionada no texto, quando compreendemos que a cidadania vai além de uma conquista individual e jurídica, ela é uma política libertadora (SANTOS, 2012).

Ser humano é ser junto. É necessário negar a afirmação liberticida de que “a minha liberdade acaba quando começa a do outro”. A minha liberdade acaba quando acaba a do outro; se algum humano ou humana não é livre, ninguém é livre. Se alguém não for livre da fome, ninguém é livre da fome. Se algum homem ou mulher não for livre da discriminação, ninguém é livre da discriminação. Se alguma criança não for livre da falta de escola, de família, de lazer, ninguém é livre (CORTELLA, 2004: 16).

Utilizamos o texto de Ferreira Gullar para avançar nas relações entre os lugares. O poema narra uma trajetória econômica da produção, do comércio e do consumo do açúcar no nosso país. Com a mesma estratégia do espaço mítico, ele constrói narrativas para apresentar realidades de diversos lugares: canaviais extensos, usinas escuras, uma mercearia da esquina e uma manhã em Ipanema. São descrições de paisagens que povoam a nossa imaginação e ao mesmo tempo promovem a visibilidade de lugares que ficariam praticamente escondidos no cotidiano.

Uma função da arte literária é dar visibilidade a experiências íntimas, inclusive às de lugar. A arte literária chama a atenção para áreas de experiência que de outro modo passariam despercebidas. (TUAN, 1983: 180).

No paradoxo de um açúcar amargo, conhecemos “lugares distantes onde não há hospitais nem escolas, homens que não sabem ler e morrem de fome aos 27 anos, mas que plantaram e colherem a cana que viraria açúcar.” A partir desses versos recebemos um desafio que é para sempre, pensar sobre as coisas que chegam para o nosso consumo, seus lugares de origem, a matéria-prima utilizada, os diversos trabalhadores envolvidos na produção, uma habilidade desafiadora: pensar e estabelecer relações entre os lugares.

Cartas para um lugar desconhecido

Depois de habitar outros lugares pelos espaços da poesia, da música e da fotografia, encontramos mais um lugar desconhecido, a cidade de Altamira no estado de Pará, um registro fotográfico de 2011 do livro didático. A atividade proposta foi escrever uma carta para a presidenta do Brasil para falar desse lugar, da vida das pessoas que ali vivem, trabalham, estudam e tem momentos de lazer.



Imagem 5: cidade de Altamira, Pará, 2011.

Nas cartas, os alunos escreveram a história de vida desse lugar revisitando o próprio lugar que vivem, pois é a referência que possuem sobre os lugares, abrindo novas possibilidades de desenvolver uma consciência do mundo que vivem. Diante de uma fotografia os alunos podem pensar sobre as diferenças que existem entre o lugar da paisagem observada e o lugar onde eles vivem. Nessa perspectiva a geografia faz parte da vida humana não somente porque é uma ciência, mas também um exercício contínuo de invenção e descoberta da intimidade das nossas condições de existência. (CARNEIRO, 2013).

Os temas que mais apareceram nas cartas foram moradia, segurança, saúde, lazer e escola. A grande maioria das crianças não se colocou como um morador daquele lugar, a criação dessa máscara poderia ajudar na argumentação da carta, no entanto, escreveram como expectadores distantes, como alguém que de alguma maneira teve uma experiência com aquele lugar ou porque conhecem uma pessoa que mora no local.

Gosto de viajar para diferentes lugares e conheci a cidade de Altamira localizada no estado de Pará. (texto de aluno)

Por favor, se não for por mim faça por eles, porque minha vó mora naquele lugar. (texto de aluno)

Escrevo esta carta para falar sobre esta cidade de Altamira no Pará onde fui conhecer e fotografei. (texto de aluno)

Fui passar minhas férias em uma cidade do Pará, fotografei o lugar e trouxe para você ver o estado do lugar. (texto de aluno)

O tema moradia estava muito relacionado com a segurança. Sobre as casas, destacaram que eram de madeira, não protegiam do frio e que poderiam desabar por alguma ação da natureza ou devido a sua localização. Uma aluna identificou que as moradias formavam uma favela. A enchente e o deslizamento de terras estavam em praticamente todos os textos, inclusive relacionando com o tema da saúde, nos argumentos sobre a contaminação da água, a falta de tratamento de esgoto e o risco da presença de bichos e insetos.

A moradia lá é desconfortável, é uma favela, a saúde que não tem, só contaminação, bichos que traz doenças, o lazer que não tem, a água que tem contaminação, ninguém pode cozinhar e beber essa água, ela não passa na estação de tratamento. (texto de aluno)

Queria que você fosse observá-la, as casas são feitas acima do rio, com perigo de enchentes, se chover, eles podem contrair doenças. Vivendo nesse lugar o lazer é quase um desafio. (texto de aluno)

Porque tem pessoas morando lá no rio porque não tem mais terreno. (texto de aluno)

Todo lugar precisa de saúde e de segurança, mas esse lugar onde vimos não tem nada disso e estamos falando de um lugar que as pessoas estão com as casas feitas de madeira, morando em cima de um rio sujo que pode dar mosquito da dengue. (texto de aluno)

Os temas relacionados ao lazer e educação foram abordados na perspectiva do acesso. As crianças escreveram sobre a condição precária da ponte que poderia ligar a escola e aos lugares de lazer como praças, campos de futebol e pista de *bicicross*, já que a cidade de Paulínia é uma referência das competições nessa área do esporte, onde inclusive algumas crianças da escola treinam nas pistas da cidade.

Sobre o lazer também nesse lugar deve ser difícil ter acesso a lugares de lazer como parques, praças, bibliotecas etc. O lazer é muito importante, ali não tem um campo de futebol, uma quadra, não tem nada, o perigo nem se fala também, se isso desaba qualquer um pode se machucar, ferir. (texto de aluno)

Vi que eles também não têm condições de ir em lugares como: cinemas, teatros e outros, pois a maioria desses lugares são pagos e não acho certo, porque todos tem o direito de se divertir e não só por isso, mas sim, todos tem o direito de entrar a esses locais. (texto de aluno)

Agora lazer, as crianças de Altamira não tem um lugar de lazer como uma rampa de skate ou bicicleta. (texto de aluno)

Por eles estarem morando nesse local a educação concerteza é ruim pois não deve ter livros, carteiras, cadeira, ou seja, nada do que uma criança precisa para ser alguém na vida. (texto de aluno)

A produção de textos na escola, em todas as áreas do conhecimento é uma indicação da proposta curricular do estado de São Paulo. A competência da leitura e da escrita é uma prioridade 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 da escrita: “saber usar a língua em situações subjetivas ou objetivas” (SÃO PAULO, 2010: 15).

Durante a atividade as crianças perguntaram se a presidenta conseguiria ler as cartas, foi difícil pensar em uma resposta naquele momento, disse somente que um dia isso poderia ser possível. Em uma nova oportunidade, penso em deixar mais livre o destinatário da carta, substituir para um amigo ou uma pessoa da família, essa liberdade pode proporcionar novos movimentos de criação e performance do texto.

Referências bibliográficas

CARNEIRO, L. R. Culturas de escrita no ensino de geografia. In: **Anais do III Encontro Regional de Ensino de Geografia**. Campinas: AGB – Sessão Campinas, 2013.

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

CORTELLA, M. S. Paulo Freire e a sedução da esperança. In: **Revista Educação**. São Paulo: Editora Segmento, 2004.

GARCIA, V. P.. **Projeto radix**: geografia 6º ano. São Paulo: Scipione, 2012.

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.

_____. **O espaço do cidadão.** São Paulo: Edusp, 2012.

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

TUAN, Y. **Espaço e lugar:** a perspectiva da experiência. Tradução de Livia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.

OS CASOS DE DENGUE EM CAMPINAS-SP COMO METODOLOGIA DE ENSINO DA LINGUAGEM GRÁFICA

Márcio Eduardo Pedrozo¹
marciopedrozo@yahoo.com.br
Mara Eliana Graeff Dickel²
mara_dickel@yahoo.com.br

Resumo: A dengue é uma doença que infecta todo ano entre 50 e 100 milhões de pessoas em mais de 100 países, conforme a (OMS), tornando-se um sério problema de saúde pública principalmente nos países tropicais, como é o caso do Brasil. O presente trabalho teve como objetivo principal estimular a capacidade de análise e compreensão dos alunos do ensino fundamental no que concerne a temática dengue, utilizando como subsídio a linguagem gráfica. Foram coletados dados epidemiológicos do Sistema Nacional de Agravos Notificados (SINAN), sobre a ocorrência de casos de dengue no município de Campinas, São Paulo, durante o período de 2000-2010. Com os referidos dados elaboraram-se propostas de atividades envolvendo a análise e interpretação de gráficos e tabelas, que foram aplicadas aos alunos do ensino fundamental, possibilitando aos mesmos compreender a importância de combater possíveis focos de proliferação da dengue durante as estações do ano, que apresentam maior incidência de casos da doença.

Palavras- chave: Dengue; Linguagem Gráfica; Ensino fundamental.

INTRODUÇÃO

Segundo dados de 2012 da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ, 2012), a Organização Mundial da Saúde estima que entre 50 milhões a 100 milhões de pessoas, em mais de 100 países, são infectadas com a dengue anualmente. Cerca de 500 mil doentes necessitam de hospitalização, sendo destes aproximadamente 90% crianças, das quais 2,5% (valor que correspondem 24 mil) vão a óbito em consequência desta doença. Entre 2,5 bilhões e 3 bilhões de pessoas vivem em condições de risco nos 100 países onde a dengue é endêmica.

A doença, segundo a Fundação Nacional de Saúde (FUNASA, 2001) é originária do Egito e chegou ao Brasil junto com o tráfico de escravos oriundos

¹ Professor da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, graduado em Geografia pela UNICENTRO (Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná) e especialista em ensino de Geografia pela UNESP/REDEFOR.

² Graduada em Geografia pela UFSM e Doutoranda em Geografia pela UNESP/Rio Claro.

do continente africano, os quais eram transportados pelas embarcações que traziam além dos escravos o mosquito *Aedes aegypti* ou seus ovos que encontraram no Brasil clima favorável para a sua proliferação. Há registros da ocorrência da doença no Brasil no final do século XIX em Curitiba no estado do Paraná, São Paulo e Niterói, e Rio de Janeiro datados do início do século XX.

Conforme a Secretaria da saúde (SUCEN, 2012), no Estado de São Paulo, a transmissão da dengue foi registrada pela primeira vez no ano de 1987, nos municípios de Guararapes e Araçatuba. No verão de 1990/1991 foi registrada uma epidemia de grandes proporções, com início em Ribeirão Preto, que rapidamente se expandiu para municípios vizinhos e outras regiões, com a confirmação de 6.701 casos em 59 municípios. A partir de então, as epidemias de dengue vêm ocorrendo todos os anos no estado. As maiores incidências ocorrem nos meses de verão, com pico em março e abril, mais recentemente estendendo-se nos meses de maio e junho, sem interrupção em alguns municípios nos quais a doença já adquiriu caráter endêmico.

Desta forma, o presente trabalho busca por meio do ensino da Geografia desenvolver propostas metodológicas, que possam contribuir e estimular a compreensão e análise da ocorrência da dengue, através do uso e interpretação gráficos e tabelas com o objetivo de fornecer subsídios para que os alunos possam ter uma melhor compreensão e conscientização sobre elementos essenciais para a ocorrência desta doença que afeta a vida de milhões de pessoas.

É neste sentido, que os Parâmetros Curriculares Nacionais destacam a necessidade de execução de um trabalho articulado no contexto da sala de aula, envolvendo os alunos na observação e análise da realidade, mediada pelo professor, possibilitando aos mesmos serem sujeitos de sua aprendizagem, desenvolvendo as habilidades de questionar a realidade e viabilizar sua

compreensão e posicionamento crítico frente às questões propostas em sala de aula e na vida.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais,

Devem-se propiciar condições para que o conhecimento seja construído em nível científico considerando-se o estágio de desenvolvimento cognitivo dos alunos para além do senso comum. Com base nisso, sugere-se a proposição de situações problematizadoras da realidade, a partir de temáticas capazes de mobilizar os estudantes para desencadear os processos de aprendizagem significativa e relevante. (BRASIL, 1998, p. 48 - 49)

O presente trabalho em conformidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais procura viabilizar atividades que possam auxiliar os alunos a transcender o senso comum e compreender a complexidade dos fenômenos que os rodeiam, principalmente analisando as relações sociedade-natureza, que são abordadas dentro currículo do Estado de São Paulo no ensino fundamental.

Dentre as possibilidades de trabalho, uma das formas para criar situações de análise e problematização, são o estudo e a leitura da linguagem gráfica, pois de acordo com Passini (2010, p. 174): “o gráfico possibilita leitura imediata, ele é visual, mostra os dados organizados de forma lógica [...] é uma linguagem universal que permite ver a informação”, é uma ferramenta que possibilita a leitura e interpretação imediata que se pauta na integração da imagem e da informação da qual se obtém uma resposta sintetizada. Conforme Martinelli (2005, p. 55), “a representação envolve o desenvolvimento da capacidade de expressar o conhecimento já construído em nível prático”.

Essa linguagem é amplamente utilizada no ensino da Geografia junto com a linguagem cartográfica, seu uso pode favorecer leituras, interpretações e reflexões de uma grande variedade de conhecimentos, como no caso do presente trabalho sobre o processo de desenvolvimento do *Aedes aegypti* e da transmissão da dengue.

MATERIAIS E MÉTODOS

Após várias análises e reflexões, foi elencada como fio condutor deste trabalho a pesquisa qualitativa, pois de acordo com Costa e Santos (2011) esse método de pesquisa não se restringe em apenas realizar análises quantitativas, pois é indutiva possibilitando uma análise flexível e profunda da realidade. A pesquisa qualitativa permite os sujeitos (alunos) participarem da pesquisa, através do preenchimento de questionários após a realização das atividades, que envolviam leitura e análise de gráficos, com dados sobre a dengue e estações do ano. Após a tabulação e análise das questões surgiu um grande leque de análises do trabalho e também considerações dos alunos. O presente trabalho teve sua metodologia distribuída em três principais etapas:

Primeiramente foi realizado um levantamento bibliográfico sobre a temática, abrangendo características históricas, ambientais e geográficas do mosquito *Aedes aegypti* e da dengue no Brasil e no Estado de São Paulo. Leituras de bibliografias sobre os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Médio). Leitura sobre as linguagens cartográficas e gráficas no ensino da geografia.

Em seguida realizou-se a coleta de dados sobre incidência de casos de dengue em Campinas do ano 2000-2010, obtidos através do Sistema Nacional de Agravos Notificados (SINAN) que propiciou a elaboração de gráficos e tabelas para serem analisados pelos alunos de Ensino fundamental.

Por último foi realizado a análise, tabulação e discussão dos resultados obtidos após a aplicação das atividades com 26 alunos do Ensino fundamental (9º ano) da Escola Estadual Maria José de Mattos Gobbo. A escolha da referida série teve como base o currículo escolar que abrange para essas séries as habilidades e competências necessárias para os alunos poderem ler e interpretar os gráficos, permitindo um maior aproveitamento das atividades propostas.

Para a elaboração dos gráficos foram utilizados dados mensais dos 10 anos analisados (2000-2010). Após a coleta dos dados utilizou-se os softwares Microsoft Word e Excel, para tabular as informações e elaborar uma série de gráficos que relacionam casos de dengue com meses e estações do ano.

AS LINGUAGENS: CARTOGRÁFICA E GRÁFICA NO ENSINO DA GEOGRAFIA

Analisando brevemente a história e a epistemologia da Geografia e seus pensadores, nota-se que esta ciência sempre fez uso de uma ou mais formas de linguagem. Segundo Filizola (2009), a palavra geografia de origem grega tinha como significado “escrever sobre a Terra”. Na antiguidade usava-se a palavra falada ou escrita para informar e descrever os lugares, as paisagens e o mundo que estavam sendo explorados gradativamente. Ainda segundo esse autor, durante muitos anos a linguagem verbal foi à única utilizada para descrever os diferentes lugares e espaços.

Mais tarde outra importante linguagem surge para ampliar as possibilidades de análise do espaço, a cartografia. Conforme Oliveira (2010), o mapa é uma forma de linguagem que antecede até mesmo a linguagem escrita, pois os povos pré-históricos utilizaram a linguagem gráfica como uma forma de comunicação, já que os mesmos não dispunham ainda de “expressões escritas”.

Desta forma, o mapa passa a ser percebido como uma linguagem, pois contém métodos e códigos que visam possibilitar sua leitura, análise e compreensão, que auxiliam o aluno na melhor visualização do que está sendo ensinado ao longo da sua trajetória escolar.

Conforme evidenciado, a Geografia é uma ciência que utiliza desde seu surgimento várias linguagens para compreender o espaço geográfico e a cartografia possui um papel fundamental nesse processo. Nas palavras de Passini (2010, p. 148), “o ensino da Geografia e o de Cartografia são indissociáveis e complementares [...] não há possibilidade de se estudar o espaço sem representá-lo, assim como não podemos representar um espaço

vazio de informações”. Portanto, é fundamental que o aluno compreenda o espaço geográfico, utilizando a linguagem cartográfica, fazendo relações com os conteúdos, para que seu aprendizado supere o senso comum.

Conforme Passini (2010), os alunos devem desenvolver habilidades para adquirir informações de diferentes leituras disponíveis: escritas, faladas e não verbais. A linguagem gráfica deve ser incluída ao lado das linguagens não verbais, para favorecer o ensino da geografia e as diferentes leituras de mundo. A autora salienta a importância de desenvolver a autonomia de acessar e selecionar informações, pois desta forma o indivíduo não se submeterá as análises de outras pessoas.

Os PCNs também destacam a importância do estudo da linguagem gráfica.

O estudo da linguagem gráfica, [...] tem cada vez mais reafirmado sua importância, desde o início da escolaridade. Contribui não apenas para que os alunos venham a compreender e utilizar uma ferramenta básica da Geografia [...] como também para desenvolver capacidades relativas à representação do espaço. (BRASIL, 1998, p.33).

Desta forma, o conhecimento da linguagem gráfica é importante no auxílio da análise e compreensão do espaço geográfico. Conforme Tonini (2007), a relação da Geografia com o uso de gráficos surge nos Estados Unidos da América, com o desenvolvimento da Geografia Teórica Quantitativa, que toma forma logo após a Segunda Guerra Mundial que tinha por objetivo aplicar a matemática como metodologia de racionalizar, organizar e analisar o espaço. A utilização dos gráficos nesse período procurava tornar a Geografia mais científica, superando os métodos descritivos e regionais da Geografia Tradicional. Entretanto, a Geografia Teórica passou por um período de distanciamento dentro do ensino da Geografia, devido ao desenvolvimento da Geografia Crítica, que “valorizava a sociedade em detrimento do espaço” (SILVA, 2008). Desta forma a utilização da linguagem gráfica tornou-se

secundária no ensino da geografia, no entanto, devido a sua importância foi retomada novamente.

Atualmente, o uso de gráficos e mapas em apostilas e livros didáticos e paradidáticos é cada vez mais frequente, permitindo desta forma o uso de ferramentas auxiliares para a construção de uma visão diferenciada do espaço geográfico. A análise de gráficos e infográficos são amplamente utilizadas em concursos vestibulares e avaliações como no Sistema de Avaliação de Resultados do Estado de São Paulo (SARESP), Prova Brasil e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que propiciam a avaliação de milhões de alunos em todo o país. Por isso é fundamental que os alunos aprendam a realizar a leitura e interpretação das informações contidas nos gráficos.

A utilização de elementos gráficos como recurso didático preconiza a necessidade de vinculação do mesmo ao conteúdo trabalhado e ao mundo vivido do discente, para que desta forma exista uma aplicabilidade dos temas estudados e é neste sentido que o educador passa a ter um papel essencial na medida em que ele torna-se o responsável pela condução do processo, conforme destaca Peixoto, Cruz (2011, p. 128) "cabe ao professor o papel de conduzir esse aluno à própria construção gráfica, passando de leitor a produtor e, desta forma, despertando seu interesse e tornando esse momento carregado de significado para o aluno". Quando o estudante se vê desafiado a construir, ele passa a interagir com o "objeto". Ainda no que tange a questão da consolidação do aprendizado frente ao uso dos recursos gráficos, podemos salientar a contribuição dada por Vygotsky (1989), que destaca que o processo de consolidação do aprendizado pelo sujeito deve estar obrigatoriamente associado a uma realidade concreta, oportunizando e subsidiando a compreensão do tema.

O trabalho da temática "ocorrência dos casos de dengue na cidade de Campinas" oportunizou explorar situações vivenciadas pelos discentes em

situações cotidianas e desta forma contribui para a aproximação do pensar geográfico com a realidade. Neste sentido, Silva destaca a importância da execução destas atividades, conduzidas através de situações problema.

O uso de situações-problema³ contribui para um ensino que atribui ao aluno um papel ativo na construção dos novos conhecimentos, pois permite a interação com o objeto a ser conhecido, incentivando a troca e a coordenação de ideias e hipóteses diferentes, além de propiciar conflitos, desequilíbrios e a construção de novos conhecimentos, fazendo com que o aluno aprenda o fazer, o relacionar, o constatar, o comparar, o construir e o questionar. (2005, p.143).

Ao concluirmos este item, destacamos o importante papel que pode ser desenvolvido no ambiente escolar quando buscamos novas formas de trabalho em sala de aula, e os elementos gráficos passam a ser essenciais, pois permitem o entendimento e a compreensão de situações codificadas e a sua utilização transcende o ambiente escolar, este é um recurso utilizado pela mídia e pela sociedade.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As atividades foram aplicadas no mês de dezembro 2012 para um total 26 alunos do Ensino Fundamental (9º ano). Primeiramente foram analisados os resultados das atividades aplicadas para o ensino fundamental, que consistiu em observar uma tabela (Tabela 1) contendo o total de casos de dengue ocorridos durante dez anos no município de Campinas-SP. Após essa etapa foi solicitado ao aluno que observasse a tabela para construir um gráfico (Gráfico 1), que possui os meses e as estações do ano. Essa atividade possibilitou analisar a ocorrência da dengue e relacionar a maior ou menor quantidade de casos com os meses e estações do ano.

³ Segundo Silva (2005) refere-se a situações que fazem parte do cotidiano dos educandos

Tabela – 01 Casos autóctones do dengue em Campinas (2000-2010)

Casos autóctones do dengue em Campinas (2000-2010)												
Meses	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez
Casos	136	214	296	294	236	139	66	46	34	47	52	59

Fonte: SINAN (2012) Organização do autor

Gráfico 1: Casos da dengue em Campinas – SP.

400-												
350-												
300-												
250-												
200-												
150-												
100-												
50-												
0-												
Nº casos	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez
Estações	VERÃO			OUTONO			INVERNO			PRIMAVERA		

*Obs.: o gráfico poderá ser elaborado em forma de linhas ou barras.

Após a análise da tabela e construção do gráfico, os alunos realizaram a interpretação do gráfico através de cinco questões (Quadro 1). Na sequência os alunos leram um pequeno texto sobre algumas características do mosquito *Aedes aegypti* e sobre a dengue (Quadro 2). Após a leitura foram lançadas duas questões dissertativas de interpretação do texto (Questão 1 e 2 – Quadro 3). Na etapa final o aluno pode fazer uma avaliação das atividades, respondendo o quanto as atividades contribuíram para sua aprendizagem em relação a dengue (Questão 3 – Quadro 3).

Quadro 1: Questões para a interpretação do gráfico 1

a	Destaque os meses com mais casos de dengue com o lápis de cor vermelha.
b	Quais são os meses que se destacaram?
c	Quais estações do ano a dengue mais ocorre? Como são essas estações? (frias, quentes, chuvosas ou secas)
d	Destaque com o lápis de cor vermelha as estações do ano com mais casos de dengue.
e	Em qual estação do ano os casos de dengue são menores? Como é esta estação?

Quadro 2: Considerações sobre o gráfico e os casos de dengue

Após a sua análise do gráfico, você deve ter percebido que nem sempre os meses mais chuvosos foram os meses com mais casos de dengue. Isso ocorre porque leva-se um certo tempo para a fêmea do mosquito *Aedes aegypti* depositar seus ovos e eles eclodirem (entre 3 a 15 dias, segundo FUNASA, 2001).

Outro aspecto importante é que nos meses mais chuvosos, tem-se um tempo menor de água parada e limpa, devido à frequência das chuvas, que prejudica a fêmea do *Aedes aegypti* de depositar seus ovos na água. Por isso é muito importante todos nós colaborarmos, verificando se em casa não há lugares que possa ter água parada, como por exemplo: vasos de plantas, pneus velhos, caixa d'água destampada, calha de chuva entupida, frascos abandonados e etc.

Quadro 3: Questões dissertativas de interpretação do texto

- 1 O que o *Aedes aegypti* precisa para se desenvolver?
- 2 Converse com o seu professor ou os colegas e descubra se em sua cidade ocorrem casos de dengue. O que você pode fazer para evitar ser contaminado pela dengue?
- 3 Obrigado por ter analisado e respondido as questões! Gostaria de saber sua opinião sobre essa atividade, marque X em apenas uma das alternativas:
 - a) Contribuiu muito para a minha aprendizagem sobre a dengue.
 - b) Contribuiu razoavelmente para a minha aprendizagem.
 - c) Contribuiu pouco para a minha aprendizagem.
 - d) Não trouxe nenhuma contribuição para minha aprendizagem

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização de todas as etapas deste trabalho e aplicação das atividades com os alunos, pode-se concluir que o trabalho foi válido e conseguiu cumprir os seus objetivos. Analisando as tabulações dos resultados das atividades aplicadas com os alunos do ensino fundamental que contou com um total de 26 alunos, notou-se que 50% dos alunos consideraram que as atividades contribuíram muito e 31% responderam que contribuiu para sua aprendizagem. Desta forma, mais da metade dos alunos obtiveram um aprendizado significativo sobre a temática da dengue. Outro aspecto da pesquisa que chamou a atenção foi que mais de 90% dos alunos souberam responder sobre, como combater a doença e como evitar ser contaminado. Todos de alguma forma mencionaram aspectos como água parada e recipiente

que possam armazenar água, que são os locais ideais para o depósito dos ovos da fêmea do mosquito *Aedes aegypti*.

Com relação à atividade em que o aluno deveria interpretar uma tabela para depois construir um gráfico, os resultados foram positivos, pois 96% conseguiram concluir a atividade, demonstrando compreensão da linguagem gráfica e seu manuseio. A pesquisa também possibilitou a proposta de um projeto interdisciplinar no ensino fundamental, envolvendo as disciplinas de: Geografia, Ciências e Matemática, que foi implantado no ano de 2013, na Escola Estadual Maria José de Mattos no município de Americana - SP, onde a pesquisa foi realizada.

A linguagem gráfica pode contribuir ainda mais no processo de aprendizagem dos alunos, pois além de ser amplamente utilizada no ensino da Geografia, ela também é empregada em outras disciplinas, desta forma o desenvolvimento do projeto interdisciplinar entre a Geografia e outras disciplinas permitirá aos alunos maior familiaridade com esta linguagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAVALCANTI, L.S. Ensino de Geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de Ensino. In: CASTELLAR, S. (Org.). Educação Geográfica: Teorias e Práticas Docentes. São Paulo: Contexto, 2005.

COSTA, C.L, SANTOS, J.R. Abordagem qualitativa na pesquisa sobre o ensino de geografia no campo: desafios e perspectivas. Revista Percurso-NEMO. v. 3, n. 2. Maringá, 2011.p. 61-77.

FILIZOLA, R. Didática da Geografia: proposições metodológicas e conteúdos

entrelaçados com a avaliação. Curitiba: Base Editorial, 2009.

FIOCRUZ (Fundação Oswaldo Cruz). O mosquito *Aedes aegypti* faz parte da história e vem se espalhando pelo mundo desde o período das colonizações. Disponível em: <<http://www.ioc.fiocruz.br/dengue/textos/longatraje.html>> Acesso em: 6 nov. 2012.

FUNASA (Fundação Nacional da Saúde). Manual de Normas Técnicas – Dengue: instruções para pessoal de combate ao vetor. Ministério da Saúde. 3ª. Ed. Brasília: DEOPE, 2001.

MARTINELLI, M. O ensino da Cartografia Temática. In: CASTELLAR, S. (Org.). Educação Geográfica: Teorias e Práticas Docentes. São Paulo: Contexto, 2005.

OLIVEIRA, L. Estudo Metodológico e Cognitivo do Mapa. In: ALMEIDA Rosângela Doin. Cartografia Escolar. E ed. São Paulo: Contexto, 2010.

PASSINI, E. Y. Gráficos: Fazer para entender. In: PONTUSCHKA, N. N e OLIVEIRA, A.U. (Orgs.) Geografia em Perspectiva ensino e pesquisa. São Paulo: Contexto, 2002.

_____. Aprendizagem Significativa de Gráficos no Ensino de Geografia. In: ALMEIDA Rosângela Doin. Cartografia Escolar. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. et al. Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado. São Paulo: Contexto, 2007.

PEIXOTO, Aline Maria Dias; CRUZ, Edlane. Desafio do trabalho com gráficos no processo ensino-aprendizagem de geografia. *Vértices, Campos dos Goytacazes/rj*, v. 13, n. 3, p.127-168, abr. 2011. Trimestral. Disponível em: <<http://www.essentiaeditora.iff.edu.br/ind>

[ex.php/ENGEO/issue/view/88](http://www.essentiaeditora.iff.edu.br/ind)>. Acesso em: 02 de junho de 2014

SILVA, A. F. A. Leitura e Interpretação de Mapas e Gráficos: uma estratégia na prática cartográfica, (2008) Disponível em: <<http://www.diaadiaeducação.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/546-4.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2012.

SINAN (Sistema Nacional de Agravos Notificados) Dados mensais de dengue em Campinas. Disponível em: <http://2009.campinas.sp.gov.br/saude/doencas/dengue/Dadosdengueatualizadoem08_mar_2010.pdf> Acesso em: 8 de nov. de 2012.

SUCEN (Superintendência de Controle de Endemias) Características da dengue. 2012.

TONINI, I.V. Geografia Escolar: Uma história sobre seus discursos pedagógicos. Rio Grande do Sul: UNIJUL, 2007.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

SALA DE AULA: O ALUNO ENQUANTO SUJEITO ATIVO NAS DISCUSSÕES

Jéssica da Silva Rodrigues Cecim¹

jcecim@gmail.com

Resumo

Diversos temas de significativa importância são trabalhados em salas de aulas todos os dias, seja no ensino fundamental, médio ou em cursinhos. A maneira como esses assuntos aparecem nos livros didáticos e apostilas, no entanto, por vezes suprime qualquer interesse que os alunos possam apresentar sobre esses temas; a massiva quantidade de gráficos comparativos, tabelas e imagens algumas vezes arraigadas de determinados estereótipos se transformam em grande carga de informações que podem ser entendidas pelos alunos como algo que deve ser memorizado sem o exercício da reflexão. O presente trabalho consiste em uma proposta fruto de prática docente realizada no Cursinho Popular Professor Chico Poço, no município de Jundiaí-SP, durante uma aula de Geografia do Brasil. A aula em questão apresentava enquanto tema as Desigualdades no Brasil e deveria ser ministrada em uma aula de 45 minutos. Com intuito de que a aula não se tornasse uma atividade maçante e causasse desinteresse aos alunos quando estes se deparassem com uma série de números, dados e estatísticas, optou-se pelo metodologia do debate, de modo que os próprios alunos fossem responsáveis pela reflexão acerca do tema, bem como apresentassem, eles mesmo, os dados com os quais lidavam no seu dia-a-dia, trazendo, desta maneira, seu cotidiano para a sala de aula; a professora, neste caso, teve atrelada à sua figura o papel de mediadora nas discussões.

Palavras-chave: prática docente, debate, cotidiano, aluno sujeito ativo.

Introdução

Muito se discute acerca das práticas docentes e em como esta pode facilmente se transformar em uma atividade de transmissão de informações, conceitos e ideologias dos professores em relação aos seus alunos. A Geografia no contexto da escola por vezes é vista pelos alunos como uma disciplina na qual praticam a memorização – nomes de cidades, capitais, rios, localizações e etc. -. Neste sentido, Castellar (2005), se utilizando de Lacoste (1998) alerta para o fato de que esse caráter aparente da Geografia enquanto disciplina ausente de raciocínio e que objetiva apenas fornecer informações desconexas é equivocada. Ainda de acordo com a autora, os fenômenos geográficos devem

¹ Graduanda em Licenciatura e Bacharelado em Geografia pela Universidade Estadual de Campinas. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

ser pensados de maneira articulada e em diferentes escalas, analisando-os tendo-se em vista as práticas e representações sociais. De acordo com Rodriguez Lestegás (2000, apud GONÇALVES, 2006), muitos negam essa produção do conhecimento no trabalho escolar, justificando-se a partir da crença de que a principal diferença entre os saberes dos cientistas e dos professores reside no fato de que este deriva daquele a partir de simplificações, adaptações e reduções, respeitando-se o essencial da ciência; esta visão seria, ainda segundo o autor, um reflexo do desconhecimento dos mecanismos de funcionamento das instituições escolares. Os professores, sob esse prisma, aparecem enquanto figura sempre ativa e com a autoridade máxima em sala de aula, sendo responsáveis por transmitir seus conhecimentos adquiridos, então, em instituições de ensino superior, para os seus alunos e, estes últimos, apresentando-se enquanto receptores desses conhecimentos têm a função de arquivá-los em sua memória. É compreensível que em determinadas aulas o compartilhamento de conhecimentos sobre determinado assunto estudado entre professores e alunos pareça ter mais dificuldade de concretização, visto que o tema pode ser considerado por demais técnico, conceitual e/ou complexo. Acredita-se, no entanto, que ao trazer para a sala de aula não apenas a bagagem carregada pelo professor, mas também a do aluno, seja possível transformar o ambiente da sala de aula mais suscetível a uma construção conjunta do conhecimento. As heranças docentes adquiridas, seja durante a formação acadêmica ou no cotidiano do professor, estarão presentes na sala de aula e ao ministrar suas aulas não há apenas a propagação imparcial do conteúdo acadêmico adaptado ao escolar. Segundo Tardif (2000):

Os professores dispõem, evidentemente, de um sistema cognitivo, mas eles não são somente sistemas cognitivos, coisa que é muitas vezes esquecida! Um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem (TARDIF, 2000, p. 15).

Sob essa perspectiva pode-se se perguntar: do mesmo modo que o professor ao entrar em sala de aula estará carregado de uma história de vida e que essa história transparecerá no ambiente escolar mesmo enquanto procura colocar em prática apenas os conhecimentos acadêmicos durante suas aulas, por que não pensar que seus alunos também são portadores de significativa bagagem, pois também são atores sociais e, desta maneira, trazer para o âmbito escolar essas experiências? O conhecimento, neste sentido, deve ser visto como algo que pode vir de qualquer lugar, estando, portanto, presente também nos mais diversos locais, dentro da sala de aula, na rua, nas relações sociais, nas experiências cotidianas e etc. Acerca deste panorama, Gonçalves (2006) coloca:

Sustentadas nestas viabilidades de alargamento da noção de conhecimento há possibilidade, portanto, do conhecimento estar numa experiência, numa prática que pode estar situada no banal do cotidiano, na esfera acadêmica ou escolar, na mídia, nos lugares de lazer, de consumo, de trabalho, ou seja, nos lugares abarrotados de representações, conflitos, simbologias, relações e interações de poder, raça, etnia, gênero, classe, sexualidade, identidade, diferença... (GONÇALVES, 2006, pp.18).

Este trabalho objetiva, deste modo, demonstrar com o exemplo de uma aula ministrada no Cursinho Popular Professor Chico Poço, durante a disciplina de Geografia do Brasil, uma das possíveis maneiras de procurar minimizar o efeito professor-transmissor e aluno-receptor de conhecimento nas práticas docentes. A aula foi ministrada durante uma aula simples de 45 minutos, mas poderia ser estendida a depender do andamento da mesma e da disponibilidade de tempo. Seu objetivo era fechar o conteúdo de determinada unidade da apostila e, deste modo, tópicos como formação sócio-espacial do Brasil, urbanização e divisão territorial do trabalho, por exemplo, haviam sido trabalhados anteriormente. A aula em questão tem o intuito de ser colaborativa, na qual o cotidiano do aluno trazido para dentro do âmbito escolar é essencial para se trabalhar o tema da aula. Para tal, um plano de aula será apresentado com o objetivo de ilustrar essa prerrogativa.

O Plano de Aula

Tema da Aula: Desigualdade Social e Pobreza no Brasil

A aula aborda as desigualdades sociais existentes no Brasil, bem como as questões de pobreza, escolaridade, precariedade do saneamento básico, IDH, fome e etc.

Objetivos

1. Promover o debate entre os alunos, de modo que se sintam à vontade para expor suas opiniões e experiências e, deste modo, também influenciem alunos mais retraídos à discussão, caso estes se sintam à vontade;
2. Perceber, através da explanação e discussões sobre suas experiências, que os conteúdos trabalhados nas apostilas não estão distantes da realidade cotidiana à qual estão inseridos;
3. Analisar de modo crítico a realidade do país no que tange às suas desigualdades sociais e perceber que essas desigualdades ocorrem em todas as escalas - local regional, nacional e global -;
4. Compreender que há uma ligação entre as escalas, de modo que o que ocorre em uma pode acarretar consequências nas outras e que, dessa maneira, o que ocorre nas escalas maiores também tem conexão com a sua escala local;
5. Promover uma aula na qual os alunos não estejam apenas preocupados em memorizar índices, localidades mais pobres e mais ricas;

Estratégias

- Colocar na lousa uma série de dados e estatísticas relacionadas ao Brasil, como PIB nacional, renda *per capita*, salário mínimo, valor da Bolsa Família, quantas pessoas ainda passam fome no país, nível médio de escolaridade da população, número de analfabetos, número de óbitos

devido à má qualidade do sistema de saúde, porcentagem da população com saneamento básico de qualidade, número de negros nas universidades, quantidade de pessoas em habitação de risco e afins. É salutar que esses dados apresentem perspectivas positivas e negativas.

- É importante que todos os dados colocados na lousa não estejam separados em colunas do tipo “positivo e negativo”, “bom e ruim”, “desenvolvimento e subdesenvolvimento”, devendo pois estarem todos misturados de modo essa diferença seja percebida pelos alunos na hora do debate.
- Iniciar a conversa questionando sobre o conteúdo posto na lousa. Perguntas do tipo: “Esses dados são familiares?”, “Essas informações parecem absurdas?”, “São discordantes?”, “São complementares?” e etc.
- Trazer as informações da lousa para o cotidiano do aluno, ao questionar sobre as condições das escolas em que estudam/estudaram, como funciona o posto de saúde próximo às suas casas, como é o transporte dos quais se utilizam.
- Com o início da discussão incentivada pelo professor, este se transfere ao papel de mediador entre os alunos para que respeitem o espaço de diálogo e o tempo de discursos dos colegas.

Sugestão de atividade

- Caso haja tempo hábil, nesta ou em outra aula, sugere-se a transmissão do documentário “Encontro com Milton Santos: o mundo global visto do lado de cá” (de Sílvio Tendler, 2006).

Considerações finais

Através do exposto espera-se evidenciar que as aulas nas quais os alunos participam ativamente são de extrema importância em sua formação, mostrando-os que são também sujeitos dentro da sala de aula e que suas

experiências não devem ser desprezadas, pelo contrário, se trazidas para o ambiente escolar podem auxiliá-los a compreender os mais diversos fenômenos geográficos que ocorrem tanto em escala global, quanto nacional, regional e local. Considera-se que o plano de aula apresentado não necessita de grandes recursos materiais para a sua execução, o que pode facilitar a sua prática a depender da realidade na qual se situa o ambiente de aprendizado ao qual o professor se dispôs a trabalhar. A aula em questão foi ministrada em um cursinho popular, de modo que seus alunos possuíam baixa renda e, por este motivo, as perguntas como “condições das escolas em que estudam/estudaram, como funciona o posto de saúde próximo às suas casas, como é o transporte dos quais se utilizam” foram realizadas de modo a mostrar aos alunos que parte da realidade descrita nas apostilas e nas informações contidas na lousa também poderia ser a realidade deles, mas evidentemente, o objetivo desta ligação não consistia em incitar sentimentos negativos nos alunos, mas sim mostrar que, justamente por estarem inseridos nessa realidade, não deveriam tratar esses e outros assuntos como apenas um conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, que ao chegar em casa ou após a avaliação seriam esquecidos e sim buscar estudá-los e compreendê-los. A aula também poderia ser aplicada em instituição de ensino na qual os alunos apresentassem renda mais elevada sem nenhum prejuízo aos objetivos da aula e do tema a ser trabalhado; essa aula pode e deve ser adaptada de acordo com a realidade do aluno, pois é justamente o seu cotidiano que buscou-se valorizar.

Bibliografia

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>>.

GONÇALVES, Amanda Regina. **Os espaços-tempos cotidianos na geografia escolar: do currículo oficial ao praticado**. Tese de Doutorado. Rio Claro, dez. 2006.

LACOSTES, Yves. **A geografia serve antes de mais nada para fazer a guerra**. São Paulo: Ática, 1988.

RODRÍGUEZ LESTEGÁS, Francisco. **La elaboración del conocimiento geográfico escolar: ¿de la ciencia geográfica a la geografía que se enseña o viceversa?** Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Barcelona, n. 24, 2000. p. 107-116 *apud* GONÇALVES, Amanda Regina. **Os espaços-tempos cotidianos na geografia escolar: do currículo oficial ao praticado.** Tese de Doutorado. Rio Claro, dez. 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários:** Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação – Jan/Fev/Mar/Abr Nº 13.

O ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: O ÁUDIO LIVRO COMO RECURSO METODOLÓGICO E PRÁTICA INTEGRATIVA

Kátia Amorim¹

amorimkatia2006@gmail.com

Cristina Batista C. Ribeiro

cristina.rcastro@yahoo.com.br

Resumo

O entendimento da palavra “inclusão” nos remete à igualdade de direitos e deveres, que devem ser apreendidos pela sociedade a partir das Instituições de Ensino. Dentro dessa realidade, o trabalho se propôs a pensar a inclusão por meio da integração, pautando-se na teoria de Carvalho (2005), que sugere “colocar os pingos nos is”, ao defender que a inclusão deve estar envolvida com a integração e a reestruturação das culturas políticas e das práticas nas quais a escola deve estar envolvida. Na opinião de Carvalho (2005), para incluir um aluno com características diferenciadas, é necessário que se criem mecanismos que permitam a ele uma integração social e educacional. Sendo assim, propomos como ferramenta de apoio no ensino-aprendizagem de Geografia o uso do áudio livro, pois com esse mecanismo atenderíamos a uma sala heterogênea, usando o mesmo recurso de ensino-aprendizagem para todos os alunos. No decorrer da pesquisa, constatamos a necessidade de trabalhos e aplicabilidades diferenciadas, como também a necessidade de profissionais capacitados e unidades de ensino preparadas para lidar com a diversidade, à qual a escola sabiamente deve estar aberta. A sociedade, como um todo, acredita na escola como uma organização que capacita o indivíduo e o ajuda a desenvolver o pensamento autônomo que é necessário para se exercer a cidadania e proporcionar a transição para a vida adulta. A democracia, as leis e os tratados asseguram o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento das competências e habilidades de todos os indivíduos. Ocorre, porém, que a universalização da escola acaba não sendo suficiente. A Proposta Curricular do estado de São Paulo defende que a única forma de evitar as diferenças que se transformam em exclusão é com o oferecimento de um ensino de qualidade. As escolas, de modo geral, abriram suas portas para a diversidade cultural, social, econômica e física, mas ainda sofrem com o despreparo e a falta de políticas públicas eficazes e significativas. A inclusão, no sentido pleno de sua origem, vai além de colocar todos os indivíduos juntos; incluir deve ser entendido, acima de tudo, no sentido etimológico, que significa compreender, fazer parte de, ou participar de. Assim, falar em inclusão escolar é falar do educando que está contido na escola, e falar ainda da necessidade de práticas que incluam e contribuam para o desenvolvimento do indivíduo.

Palavras-chave: Geografia, Ensino-aprendizagem, Deficientes visuais, Inclusão.

¹ Licencianda em Geografia/ PUC Campinas.

Introdução

A educação contemporânea, amplamente discutida, tem sido pensada dentro da diversidade que se propôs a atender, ao se abrirem os muros da escola para todos os indivíduos, independentemente de sua condição física. A escola, como instituição de ensino, propõe aprender a lidar com as diferenças inerentes a cada cidadão. Dentro dessa especificidade do novo modelo de unidade de ensino que se adapta ao aluno, e não mais o contrário; temos como missão questionar, pesquisar e contribuir para que o ensino-aprendizagem tenha significado. A comunidade, a política e principalmente as universidades devem adotar como princípio básico o desenvolvimento de métodos que possam de fato promover a inclusão, tão em evidência no século XXI. Essa inclusão amplamente parabenizada não deve de forma alguma ser tratada apenas com números e somatórias; para que possa galgar espaços e não perca o seu significado, a inclusão deve estar atrelada à integração. Sendo assim, estamos discutindo formas de se dar significado ao desenvolvimento das competências e habilidades individuais dos indivíduos como um todo. Diante dessa empreitada, propomos contribuir para o desenvolvimento do aluno como um todo, fazendo uso de uma ferramenta que integra e não necessita ser adaptada para atender públicos diferentes, dentro da proposta de inclusão e integração. Sendo assim, sugerimos o áudio livro como prática integradora para o ensino de Geografia, tanto para portadores de deficiência visual e outras deficiências, quanto para alunos que não possuem nenhuma deficiência aparente.

Dentro desse contexto salientamos, ainda, a importância da Ciência Geográfica como forma de apresentar as contradições e a formação crítica do pensamento individual, que sabiamente pode ser desenvolvida diante da contribuição dos conceitos geográficos aplicados no cotidiano de cada ser

humano. A preocupação deve estar centrada em oferecer possibilidades de aprendizagem, para que, assim, a evasão não seja regra, e sim exceção.

A utilização de materiais didáticos: o livro didático e o áudio livro

Diante da temática, que propõe a tecnologia como ferramenta de novas formas de apreender além do livro didático, cabe aqui ressaltar com grande relevância o uso do áudio livro na sala de aula, tanto para deficientes visuais quanto para portadores de visão.

A leitura é uma das fontes inesgotáveis do saber, que pode ser auxiliada pela nova forma de interação que esse recurso proporciona. O áudio livro difere do livro convencional, pois conta com a leitura falada por narradores, podendo haver sons para contribuir com a narração, de forma a não deixá-la monótona.

O recurso do áudio livro data, no Brasil, da década de 1970. Menezes e Franklin (2008) ressaltam que o surgimento do recurso de áudio livro foi *a priori* desenvolvido para os deficientes visuais e realizado por assistências filantrópicas, no intuito de facilitar a aprendizagem de portadores de deficiência visual e seus familiares. Os autores ressaltam que o áudio livro é usado inclusive por pessoas que possuem pouco tempo para lerem o livro escrito.

Menezes e Franklin (2008) apresentam o recurso do áudio livro como um facilitador no quesito espaço, pois os livros em braile ocupavam muito espaço nas prateleiras. Ao longo de sua trajetória, o áudio livro passou pela fita K7, pelo CD e atualmente conta com recursos de MP3, nos quais os arquivos ocupam menos espaço, podendo ser arquivados vários livros e facilitando o manuseio.

Todos os métodos, tecnológicos ou não, ao serem usados em sala de aula nos dão a possibilidade de sairmos da zona de conforto e nos colocarmos nas zonas de risco. Penteadó e Borba (2000) sinalizam que com o uso do áudio livro não é diferente, pois consideram a existência de zonas de risco onde imperam a imprevisibilidade e a incerteza. Dentro dessa prerrogativa, o professor deve

estar preparado para o surgimento de situações inesperadas e apto a enfrentá-las.

Sendo o áudio livro uma ferramenta facilitadora para que os deficientes visuais se apropriem das histórias e do conteúdo didático, nada impede que o recurso seja usado em sala de aula, inclusive para não portadores de deficiência auditiva, como um recurso que o leve a usar o imaginário e ao desenvolvimento da capacidade de abstração.

Na Alemanha, Menezes e Franklin (2008) consideram a experiência satisfatória e sinalizam a conquista de um alto índice de adeptos a partir de 1990. Atualmente, a modalidade é usada em bares e festivais de literatura falada, “[...] proporcionando aos admiradores da literatura a possibilidade de desfrutar seus títulos preferidos, narrados por autores célebres, lembrando as rádios novelas”.

O ato de ler poesia em voz alta foi prática recorrente, segundo Paletta *et al.* (2008), datando da Idade Média e da Idade Moderna. Na atualidade, o país de referência citado pelos autores são os Estados Unidos, devido ao elevado número de produtos de áudio que fabrica, tornando-se assim o primeiro no *ranking* de adeptos – posição contrária a do Brasil, que faz a difusão da ferramenta em grande parte para os deficientes visuais.

No Brasil, as bibliotecas para deficientes visuais são as pioneiras a divulgar o material. A biblioteca do SENAC Ribeirão Preto é uma das nove de todo o Estado de São Paulo a contar com um acervo de CDs de áudio-livro (arquivos em MP3). A iniciativa faz parte do projeto piloto Ilha de Audição, da Fundação Dorina Nowill para Cegos (FDNC), que visa levar obras contemporâneas gravadas nesse formato para portadores de deficiência visual. Os usuários podem escutar os áudios-livro dentro da biblioteca da instituição, utilizando o aparelho com MP3 ou computadores, e os que possuem equipamentos em casa ainda têm a possibilidade de solicitar o empréstimo gratuito dos títulos (PALETTA *et al.* 2008, p. 4).

Dessa forma, cabe salientar que a utilização do áudio livro ainda não está plenamente inserida na sociedade, apesar da facilidade de agregar essa prática

ao dia-a-dia, pois, mais do que um recurso voltado apenas para os deficientes visuais, o seu uso pode contribuir para o ensino-aprendizagem, inclusive de discentes que não possuem nenhuma deficiência visual.

Dentro da especificidade do áudio livro, cabe ressaltar algumas vantagens inerentes do recurso, como forma de fundamentar a viabilidade que ele proporciona, como apontam Paletta *et.al*(2008, p.8):

- Pode ser usado em situações nas quais a leitura não é possível, e por pessoas com deficiência visual;
- Não ocupa espaço na prateleira ou em casa;
- Não tem peso ou volume, pois o áudio livro é um arquivo digital;
- As páginas não podem ser rasgadas ou danificadas;
- São muito versáteis, permitindo que o usuário realize “multitarefa”, enquanto ouve;
- O livro em papel e o áudio livro são duas realidades que não se excluem;
- Ouvir pode ser um estímulo para a compra do texto em suporte impresso;
- O áudio livro não vai concorrer diretamente com o livro impresso, mas sim complementá-lo;
- O preço em relação ao impresso pode reduzir a 50%;
- Devido à possibilidade de interpretação, em determinados trechos, o áudio é muito superior ao livro impresso, pois consegue dar ao ouvinte a dimensão exata das técnicas sugeridas;
- Ler em voz alta para as crianças é uma das atividades que mais ajudam a habilidade de leitura. Ouvindo um livro falado, as crianças ampliam o vocabulário, aprendem entonação, pronúncia e, principalmente, têm contato com o universo da literatura de uma forma lúdica e agradável;
- Os clássicos da literatura que são incluídos nas listas de leitura obrigatória dos principais vestibulares do país, estão em formato de áudio livro.

As vantagens apresentadas para o uso do áudio livro são de grande valia desde que possam superar as desvantagens apresentadas pela revista Crescer (em abril de 2013):

Falta do manuseio da obra impressa;
A falta de variedade de títulos;
Obras que estão disponíveis apenas no formato em inglês.

No que se refere às dificuldades de manuseio do áudio livro para o ensino de Geografia, tomamos como base a experiência de Melo (2011), que desenvolveu um projeto pautado na inclusão escolar para deficientes visuais

junto à faculdade Estadual de Alfenas, tendo como título: “O ensino de Geografia através do uso de áudio livros”. Nessa pesquisa, a autora relata os processos realizados para a sistematização do uso da ferramenta.

A experiência relatada por Melo (2011) foi válida como forma de apresentar novas possibilidades. No entanto, a escola, como entidade desprovida dos mesmos recursos tecnológicos, contaria com possíveis entraves, que foram positivamente resolvidos no cenário acadêmico devido à oferta de tais recursos, como:

- O texto selecionado necessita de adaptações na linguagem e na eliminação das palavras afônicas;
- Seleção de pessoas para gravação da voz, levando em consideração timbre, sotaque e tom de voz;
- Materiais específicos, tais como microfones, computadores, livros didáticos e *softwares* de gravação;
- Espaço específico para as gravações;
- Edição do material para eliminação de ruídos.

Alguns trabalhos que discutem a deficiência visual dentro das salas de aula regulares citam o áudio livro como um instrumento de grande significado, mas consideram essa opção praticamente inexistente nas prateleiras das livrarias, dificultando a oportunidade de leitura de obras importantes e, principalmente, do livro didático. Diante dessa afirmativa, podemos considerar que a integração, no quesito material, se torna deficiente, pois o aluno com deficiência visual não tem acesso ao livro didático usado pelos colegas em formato de áudio livro e tampouco em formato Braille.

Para o ensino de Geografia, encontramos um material no formato de áudio livro chamado “Geografia do Brasil”, que conta com três CDs de áudio com os seguintes conteúdos:

- **CD 1** - Brasil: localização e fronteiras / Relevo / Clima e Vegetação / Domínios morfoclimáticos / Hidrografia / População / Expansão colonial / Economia agroexportadora / Economia industrial / Estrutura industrial / Organização do Capital;
- **CD 2** - Divisão regional do Brasil / Regiões geoeconômicas / Transportes / Plano Rodoviário Nacional / Recursos Minerais /

- Energia elétrica / Energia Nuclear / Petróleo / Gás natural / Álcool / MERCOSUL;
- **CD 3** - Questão agrária / Êxodo rural e urbanização / Migrações Inter-regionais / Distribuição Populacional / Empregos / Violência urbana / Distribuição de renda / Meio ambiente / Protocolo de Kyoto / Questões ambientais no Brasil.

Apesar dos entraves para a popularização da ferramenta do áudio livro como material de suporte pedagógico nas salas de aulas, uma vez superadas as dificuldades, o áudio livro, como ferramenta de apoio, apresentam especificidades que vão além do uso para a formação leitora apenas do portador de deficiência visual – estamos diante de um mecanismo de comunicação que pode ser usado por todos, devido ao seu potencial inclusivo.

[...] 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 à 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 (MENEZES; FRANKLIN, 2008, p. 59).

No quesito ensino e aprendizagem da Geografia escolar em especial, quanto à forma de apresentá-la ao aluno para a leitura e análise das diversas complexidades existentes no espaço, Cavalcanti (2010) aposta na autonomia do professor, exemplificada com o pensamento abaixo:

[...] a geografia escolar não se ensina, se constrói, ela se realiza. Ela tem um movimento próprio, relativamente independente, realizado pelos professores e demais sujeitos da prática escolar que tomam decisões sobre o que é ensinado efetivamente (CAVALCANTI, 2010, p. 28).

Para Cavalcanti (2010), a Geografia dos últimos 20 anos tem buscado novas práticas de ensino, que possam cumprir a tarefa que o contexto contemporâneo exige.

Aula realizada na prática na Unidade de educação

A escola é uma instituição que, para Meirieu (2005), deve oferecer aos alunos a possibilidade de acesso a diversos recursos com a finalidade de

proporcionar o progresso individual do aluno. Dentro desta abordagem o autor considera o professor como um recurso, que deve ser amparado por outros meios não tendo a incumbência de resolver todos os problemas sozinhos.

A necessidade de adaptação das aulas no sentido de proporcionar ao aluno a melhor instrução, na opinião de Meirieu (2005), não garante a aprendizagem, mas, considera esta postura ideal dentro das atitudes necessárias nas instituições de ensino.

Colocar em prática a necessidade de adaptação, e mecanismos que contribuem para o aprendizado do aluno deve ser proposto e avaliado dentro do êxito esperado, pois segundo Meirieu (2005), é importante que os resultados sejam combustíveis para que os envolvidos tenham uma postura duradoura em relação as inovações, o autor considera ainda que os resultados positivos servem de gratificação para os organizadores seja de projetos, ou de novas possibilidades de aprendizado levando em consideração, que não se espera gratidão na ideia narcisista, mas devendo haver uma resposta satisfatória para que os trabalhos executados e os recursos implantados não caia no piloto automático.

Nesta perspectiva, o intuito de oferecer uma aula diferenciada usando como recurso tecnológico o áudio livro transformando-o em uma ferramenta integradora no ensino de geografia para deficientes visuais e não portadores de deficiência, fora pensado dentro da realidade da existência de alunos portadores de deficiência visual, a partir de algumas experiências vividas, o que podemos notar é que alguns professores não sabem como agir, pois não possui segurança em aplicar uma aula prática, o trabalho desenvolvido não tem nem de longe a pretensão de dar as resposta ou a formula de uma aula integradora, prática e bem absorvida, porém, no decorrer da pesquisa nos ficou claro que todo o levantamento e toda a aplicabilidade nada mais são do que um recurso

pensado de forma a somatizar todo o trabalho já desenvolvido pelo professor em sala de aula, cabe ressaltar a importância de pesquisas e debates sobre como trabalhar com tamanha diversidade que sabiamente a escola se tornou.

Após o levantamento quanto ao atendimento de alunos com deficiência visual junto à diretoria Oeste de Ensino da cidade de Campinas, constatamos as unidades escolares que possuem de fato o educando portador desta deficiência, e junto à coordenação desta unidade escolar, sugerimos uma aula com conteúdos geográficos dentro da proposta do Ensino de Geografia como prática integrativa, tendo o áudio livro como ferramenta integradora.

Entendemos que a aula prática consiste em um recurso que tende a aguçar a curiosidade do aluno e o tirar da monotonia que possa ocorrer dentro das aulas.

Preparamos a sala com uma proposta totalmente diferente da habitual, pois retiramos as carteiras e colocamos tapetes e almofada no intuito de oferecermos aos alunos uma sala de estar ambientada para o relaxamento ao invés da sala impessoal e desconfortável a qual estamos habituados. Essa ideia partiu da necessidade de chamar a atenção dos alunos de modo geral e atraí-los para uma sala de leitura com conteúdo didático que somasse o aprendizado com o lúdico e o prazer, tendo em vista que não somos uma sociedade que esta habituada à leitura, o áudio livro dentro desta proposta tem a função de ensinar os conteúdos geográficos, mas nada impede que o aluno possa usar esse recurso para uma possível leitura escolhida fora da escola.

A aula ministrada foi sobre o Brasil: localização e fronteiras. Antes de dar início ao conteúdo com o áudio livro, foi apresentada uma explicação do que pretendíamos realizar naquele dia, os alunos se mostraram empolgados em descobrir como seria aquela aula, ministrada em um ambiente totalmente diferente da sala habitual. Foi solicitado aos alunos, que permanecessem de

olhos fechados durante a narrativa e tentassem de alguma forma idealizar em suas mentes o que estava sendo dito pelos narradores.

Após o término da narrativa, todas as crianças puderam expressar seu entendimento, sobre o que havia sido transmitido durante a aula. Ao permitir que elas relaxassem e empregassem seu imaginário para visualizar a localização do Brasil, foi claramente perceptível a participação da maioria dos alunos no momento da discussão.

Todos os participantes demonstraram gostar da atividade, a integração da sala possibilitou uma ampla aprendizagem de todos, pois com a utilização deste recurso houve um ganho na interação dos estudantes, o que facilitou a exploração do conhecimento que os alunos possuem de forma homogênea.

O resultado da aula foi gratificante, pois pude notar que mesmo os alunos com deficiência visual são sedentos de conhecimento e se bem estimulados e com recursos apropriados podem responder as nossas expectativas como professores.

Considerações finais

O presente trabalho teve como foco o uso e a aplicabilidade dos recursos tecnológicos para o ensino de Geografia voltado aos deficientes visuais que estão inseridos dentro das salas de aula, a partir de um direito garantido pela legislação, mas que, no entanto, acabam sendo excluídos do processo de ensino-aprendizagem por falta de estrutura, preparo e capacitação dos profissionais da educação.

O uso do áudio livro para o ensino de Geografia foi apenas mais uma tentativa de inovação e integração, pois dentro desta proposta pudemos trabalhar uma aula de Geografia com alunos no sentido pleno de ser; não trabalhamos de forma diferenciada, mas pudemos oferecer uma aula igual para todos. Essa prática que nos propomos a oferecer consiste em uma possibilidade

diante de diversas que podem e devem surgir, no intuito de facilitar a passagem de tamanha diversidade que é o cenário escolar.

No decorrer da pesquisa, percebemos que existe uma grande evasão escolar do aluno portador de deficiência visual, o que nos leva a crer que a falta de recursos e de uma trajetória escolar significativa sejam o motivo dessa desistência.

A desistência escolar, ou a falta de oportunidades, só serão efetivamente rompidas diante da oferta de ensino e educação de qualidade para todos, como preconiza a lei. A permanência e o direito garantido de acesso à escola devem de fato desenvolver as habilidades e competências do indivíduo como um todo.

Entendemos que é a partir da inclusão significativa que teremos uma sociedade mais justa e democrática e, sendo assim, o objetivo desta pesquisa foi alcançado, pois priorizamos a integração efetiva dentro do espaço escolar.

Diante de um debate amplo e atual, como o da inclusão, devemos esmiuçar as possibilidades de atuar no ensino de forma clara e objetiva. Sendo assim, os debates devem ser atrelados à comunidade, à política e à educação como um todo. O que se pode perceber claramente com o trabalho desenvolvido é a falta de recursos didáticos na unidade escolar, concentrando assim a aprendizagem efetiva fora dos muros das escolas e dentro das instituições não governamentais. Essa realidade não deve ser descartada, mas não deve tampouco ser o único meio de desenvolvimento, haja vista a abertura dos portões das unidades escolares para a diversidade. Essa abertura deve oferecer oportunidade para a nova proposta de escola contemporânea, a escola apreendente; no entanto, essa utopia só se materializa diante de novas ideias e práticas que integrem ao invés de segregar.

Referências

CAMPOS, Rui Ribeiro. Breve Histórico do Pensamento Geográfico Brasileiro nos

Séculos XIX e XX. São Paulo. Paço e Littera Editorial, 2011.

CARVALHO, R. E. Educação Inclusiva Com os Pingos Nos Is. 2 ed. Porto Alegre , 2005.

CAVALCANTI, L. S. A Geografia Escolar e a Cidade: Ensaio Sobre o Ensino de Geografia Para uma Vida Urbana Cotidiana. 3ªed. Campinas: Papyrus, 2010.

MEIRIEU, P. O Cotidiano na Sala de Aula: o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MELO, R. V. O Ensino de Geografia Através do Uso de Áudio Livros. Alfenas, 2008.

MENEZES, N. C, FRANKLIN, S. Áudio Livro uma Importante Contribuição Tecnológica para Deficientes Visuais. Salvador, 2008.

NARODOWSKI, M. Infância e Poder. A Conformação da Pedagogia Moderna. Bragança Paulista, Universidade de São Francisco. 2001.

PALETTA, F. A. C. WATANABE, E. T. Y. PENILHA, D. F. AUDIO-LIVRO: Inovações Tecnológicas, Tendências e Divulgação, Unicamp, 2008.

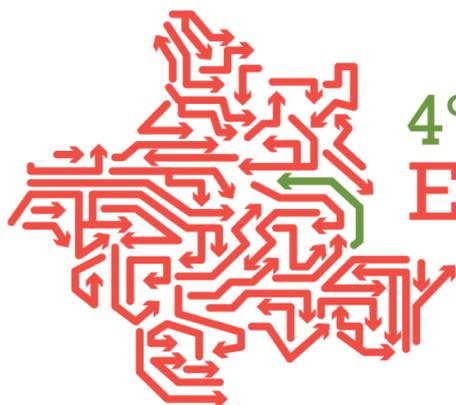
PENTEADO, M., BORBA, C. M. A Informática em Ação Formação de Professores, Pesquisa e Extensão. Olho d Água. 2000.

PRETTO, N. L. Uma Escola sem/com Futuro: Educação e Multimídia. 7ªed. Campinas, 2009.

VESENTINI, J. W. O Ensino de Geografia no Século XXI. Campinas SP: Papyrus, 2004.

REVISTA

TINTI, S. Literatura Infantil Para Deficientes Visuais. Revista Crescer. São Paulo, 2011.

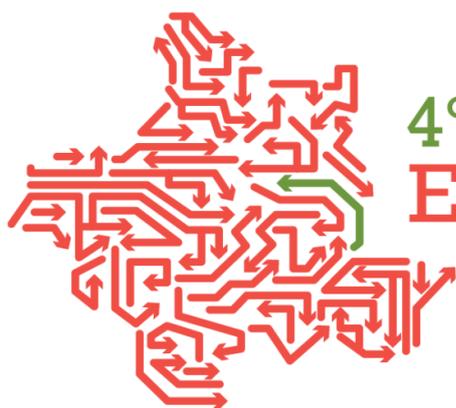


4º Encontro Regional de Ensino de Geografia

Formação de professores de Geografia:
políticas e práticas curriculares

Eixo 3

Questões teórico – metodológicas no Ensino de Geografia



4° Encontro Regional de Ensino de Geografia

Formação de professores de Geografia:
políticas e práticas curriculares

Investigações Acadêmicas

AS CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS QUE FUNDAMENTAM AS AULAS DOS ESTAGIÁRIOS DE GEOGRAFIA DA UEFS

Willian Falcão Lopes

willianf.l@hotmail.com¹

Maria Cleonice Barbosa Braga

nicebraga08@gmail.com²

RESUMO

A seguinte literatura dialoga sobre as concepções teórico-metodológicas que fundamentaram o planejamento de aula dos estagiários de Geografia da UEFS. Os autores que fortaleceram essa reflexão foram: Cavalcanti (1998; 2002; 2008), a partir da qual discutiu-se a importância e a função do ensino de Geografia; Freire (1996), Garcia (1997), e Silva (2004), com os conceitos de aula; Souza (2013), com a concepção de planejamento de ensino; Giroux (1988), ensino crítico e Tardif (2007), com os saberes docentes. Para a compreensão das concepções teórico-metodológicas que embasaram as aulas dos estagiários foram feitas: entrevistas ou questionários aos professores da UEFS. Logo, a aula, nos cursos de formação de professores, tem sido sempre discutida, problematizada. Porém, na escola essas aulas continuam a serem, na maioria dos casos, transmitidas pelo professor e ouvidas pelos alunos. Talvez porque a maioria dos estagiários continuam a reproduzir técnicas de ensino que acreditam funcionar na aula, ensinadas talvez por alguns professores da academia.

Palavras-chave: Estágio de regência, pesquisa, aula de Geografia.

INTRODUÇÃO

Nos cursos de formação de professores uma das questões mais discutidas diz respeito ao como ensinar. Pressupomos que nas universidades os professores são construtivistas, logo trabalham a importância do ensino mediado, orientado. Porém nas escolas as práticas de aula de muitos professores, no nosso caso estagiários de Geografia, continuam a acontecerem de forma tradicional, no qual o ensino se dá através da transmissão dos conteúdos.

¹ Bolsista de Iniciação Científica – Fapesb, da área de educação geográfica e graduando do 6º semestre do Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, 2014.

² Professora Titular do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS.

O presente artigo é fruto de minha investigação de iniciação científica intitulada “As aulas dos estagiários de Geografia da UEFS: concepções e práticas”, que consiste na observação, identificação e análise das aulas desses estudantes durante a regência no sentido de compreender a articulação entre os fundamentos metodológicos ensinados na graduação e a prática desenvolvida por eles na regência. A pesquisa é de caráter teórico-prático buscando identificar em quais concepções estão embasadas tais práticas.

Partimos do pressuposto de que nenhuma aula é igual. Logo, não foram apontados modelos para serem seguidos, pois, buscamos compreender as concepções de aula desses estudantes para que depois pudéssemos refletir sobre suas práticas, além de que, a regência é o momento de errar/aprender. Diante disso, procuramos analisar quais saberes e fundamentos metodológicos foram embasadas essas práticas.

Dito isto, foi proposta a seguinte questão de pesquisa: Em quais concepções teórico-metodológicas foram fundamentadas as práticas de ensino dos estagiários de Geografia da UEFS? Em seguida foi elencado o seguinte objetivo: analisar as aulas desenvolvidas por estagiários de Geografia da UEFS na perspectiva de compreender a articulação entre os fundamentos metodológicos ensinados na formação inicial e a prática desenvolvida na regência.

A escolha dessa problemática de pesquisa foi feita a partir de diálogos levantados no Progeo³ e interesse em compreender porque mesmo depois de os estudantes construírem, na academia, conhecimentos teóricos de que a aula é mediação, construção, interação, eles continuam a transmitir e a “dar aula”.

Os autores que fundamentaram essa reflexão foram: Cavalcanti (1998; 2002; 2008) a partir da qual discutiu-se a importância e a função do ensino de Geografia; Freire (1996), Garcia (1997), e Silva (2004), com os conceitos de aula;

³ Grupo de estudos sobre a formação de Professores de Geografia, ligado ao Grupo de Pesquisa em Educação Geográfica (EDUGEO).

Souza (2013), com a concepção de planejamento de ensino; Giroux (1988), ensino crítico e Tardif (2007), com os saberes docentes.

Para a compreensão das concepções teórico-metodológicas que embasaram as aulas dos estagiários foram feitas entrevistas ou questionários aos professores da UEFS.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para que essa pesquisa atingisse seus objetivos a abordagem adotada foi à qualitativa, que segundo Ghedin e Franco (2008), estimula os entrevistados a refletirem livremente sobre a temática pesquisada. Além de que, o pesquisador desenvolve considerações, reflexões e entendimentos a partir dos dados coletados, ao invés de comprovar hipóteses e modelos pré-estabelecidos.

A referida abordagem opõe-se: a separação de qualidade e quantidade, pois acredita que esses são domínios correlacionados de um fenômeno; à neutralidade científica, a separação de sujeito e objeto, pois para ela o pesquisador não é neutro na investigação.

Foram analisados 8 (oito) planejamentos de ensino (plano de aula) dos 4 (quatro) estagiários que participaram da investigação e aceitaram o convite para serem colaboradores da pesquisa. Esses futuros professores foram obrigatoriamente alunos do componente curricular Estágio Supervisionado de Geografia III⁴, componente no qual os estagiários desenvolvem a regência.

Para compreensão das concepções, fundamentos metodológicos, em que foram embasados os planejamentos de aula dos estagiários da UEFS foram feitas duas atividades de coleta de dados: a **primeira** foi a aplicação de questionários ou entrevistas. A ideia inicial era entrevistar todos os docentes, porém diante aos desencontros e falta de tempo de alguns desses professores para responderem as entrevistas, resolvemos também elaborar questionários.

⁴ Os estágios supervisionados desenvolvidos na UEFS, são 4, esses respectivamente são: de Observação, de coparticipação, de regência e de pesquisa.

Esses foram aplicados aos 7 (sete) professores da subárea de ensino e aprendizagem de Geografia do departamento de educação responsáveis pelos componentes curriculares: Metodologia do Ensino de Geografia I e II, Didática para Geografia I, Estágio Supervisionado de Geografia I, II, III e IV. O objetivo foi conhecer a base teórico-metodológica-conceitual de aula, ensino e aprendizagem que foram adotadas nas mesmas.

Para Ludke e André (1986), a entrevista é um meio utilizado em pesquisas de abordagem qualitativa, pois favorece um diálogo entre investigador e entrevistado, sem necessariamente as respostas serem fechadas, prontas, mas importando-se com as subjetividades dos sujeitos pesquisados.

A segunda atividade de coleta de dados foi a análise das concepções teóricas que embasam o planejamento de ensino, planos de aula, dos estagiários, pois antes de o estudante ir a campo necessita apresentar esse plano ao professor orientador e ao professor regente onde deve estar expressa a sua concepção de aula, de ensino e de aprendizagem.

Ademais, foi feito um levantamento, seleção e análise do material bibliográfico e documental na Biblioteca Central da Universidade Estadual de Feira de Santana, em fontes virtuais e no acervo pessoal dos professores do grupo de pesquisa Edugeo, sobre os teóricos que se dedicam à temática, processo esse que foi mantido durante todo o trabalho. Além disso, no decorrer da pesquisa, encontros semanais com o grupo de estudo ProGeo foram realizados com o objetivo de socializar e debater as informações das diferentes temáticas pesquisadas pela equipe.

O QUE É AULA?

Nesse item da literatura visamos desenvolver as concepções/ideias de aula dos professores da UEFS e os conceitos teórico-metodológicos sobre: aula, ensino e aprendizagem, que dialogam/sustentam essa investigação.

Para Freire (1996), a aula é um espaço onde se busca a construção do conhecimento, onde se processa uma relação entre o estudante, o professor e o conhecimento. É nela que o primeiro (o professor) tentará conduzir o segundo (o estudante) a se apropriar desses conteúdos. Vista dessa forma a aula, seu planejamento, desenvolvimento e avaliação é o espaço nuclear da atividade docente e, portanto, deve ser um dos focos da formação do futuro professor (de Geografia).

Na visão de Garcia (1997, p. 2):

A aula é uma situação de encontro entre o professor e seus alunos, é uma dimensão de tempo espaço onde é possível viver a magia e o encantamento de ter nas mãos e diante dos olhos o mundo para ser visto, pensado, debatido, revirado; para manter vivo os sonhos e desejos de mudança e transformação, de conhecer e aprender mais para se sentir mais confiante e seguro de si mesmo na relação e convivência com os outros.

Ainda sobre o conceito de aula de acordo com Silva (2004), ela é, ao mesmo período, espaço e tempo de realização do que compreendemos como fundamentalmente pedagógico, ou seja, é nesse instante de aula que se concretiza o trabalho com um conteúdo, usando-se um método, um recurso e um instrumento de avaliação, com o intuito de alcançar objetivos demarcados.

No entendimento de Cavalcanti (2008, p. 48):

O ensino é um processo dinâmico que envolve três elementos fundamentais: o aluno, o professor e a matéria. Os três elementos estão interligados, são ativos e participativos, sendo que a ação de um deles influencia a ação dos outros. O aluno é sujeito ativo que entra no processo de ensino e aprendizagem com sua “bagagem” intelectual, afetiva e social, e é com essa bagagem que ele conta para seguir no seu processo de construção; o professor, também sujeito ativo no processo, tem o papel de mediar as relações do aluno com os objetos de conhecimento; a Geografia escolar é considerada no processo como uma das mediações importantes para a relação dos alunos com a realidade.

Na sociedade em que convivemos ler/compreender o mundo é essencial para o entendimento da realidade espacial, pois como já dizia Freire (1985), a

leitura do mundo antecede a leitura da palavra. Mas, para que esses indivíduos “leiam” o mundo de forma crítica eles precisam estar alfabetizados para essa habilidade. Essa alfabetização é que lhes permitem refletir sobre as condições dessa organização sócioespacial e supostamente a se libertarem das amarras e ambivalências da informação, deixando de serem oprimidos e tornando-se sujeitos de sua própria autonomia.

Nessa perspectiva, a Geografia é uma das áreas de conhecimento imprescindível para a formação de cidadãos críticos, pois é ela que poderá alfabetizar os sujeitos, desde as séries iniciais, à leitura do mundo, do espaço geográfico. De acordo com Cavalcanti (2002), seu ensino tem por objetivo levar o aluno a compreender a realidade sob o ponto de vista de sua espacialidade, ou seja, o espaço geográfico em que está inserido nas suas diversas escalas (cidade, estado, região, país, mundo).

Perante a importância desse ensino as aulas de Geografia não devem apenas apresentar informações, dados soltos, representados em mapas, gráficos, tabelas, sem que com esses se construam conhecimentos significativos. Um exemplo prático é quando um professor de Geografia apresenta um mapa, dos Territórios de Identidade da Bahia, sem explicar o que é território, como se divide, o que é identidade e quais as relações de poder existentes nesse espaço. Para Cavalcanti (1998, p. 20), “O ensino de Geografia, (...) não deve se pautar pela descrição e enumeração de dados, priorizando apenas aqueles visíveis e observáveis na sua aparência (...) Ao contrário, o ensino deve proporcionar ao aluno a compreensão do espaço na sua concretude e nas suas contradições”.

Logo, é fundamental a boa qualidade das aulas de Geografia devido à sua importância e função para a sociedade, além de que a má qualidade desse ensino poderá interferir diretamente na formação dos futuros cidadãos. Ademais, perante uma boa formação Geocrítica/Geopolítica será mais fácil para esses alunos compreenderem as necessidades sócioespaciais das lutas e

das mudanças sociais. Como argumenta Giroux (1988), a educação deve preparar os estudantes para tornarem-se cidadãos ativos e participantes da produção e da mudança da sociedade.

Antes de compreender as aulas dos estagiários precisávamos entender quais concepções teórico-metodológicas as fundamentavam. Diante disso, foram aplicadas entrevistas ou questionários aos docentes da subárea de ensino e aprendizagem de Geografia da UEFS dos componentes já referidos. Componentes esses que ajudam esses sujeitos no processo de construção do arcabouço teórico-conceitual sobre as concepções de aula, de ensino e de aprendizagem de Geografia.

Para compreendermos como esses professores constroem com seus estudantes as concepções de aula, de ensino e de aprendizagem chegamos ao entendimento de que precisávamos entender as noções iniciais de aula desses docentes. Diante disso, foi feito o seguinte questionamento: Qual a sua concepção/entendimento de aula?

Logo, os professores ao serem indagados por essa pergunta disseram ou escreveram:

Entendo a aula como diálogo, trocas de saberes, experiências... É o pensar sobre, mas um pensar coletivo, colaborativo que desloca a todos, que inquieta e provoca. (Professor 1)

Aula é um processo de mediação que o professor estabelece entre o estudante e o conhecimento. (Professor 2)

A aula é um importante momento da prática docente, que transcende o domínio de conteúdos e envolve outras dimensões como: o didático-pedagógico, o comunicacional, o relacional. (Professor 3)

Acredito que a aula é um momento de encontro entre professores, alunos e o conhecimento. Este encontro deveria ser prazeroso, no entanto, muitas vezes é um território de disputa. (Professor 4)

As aulas podem ser consideradas parte de um processo amplo do ensino e aprendizagem, pois representam a operacionalização de um projeto maior como por exemplo, o Projeto Político Pedagógico – PPP. Assim as aulas proporcionam um espaço de construção do

conhecimento coletivo, visto que no momento de execução das aulas há um processo de interação entre professor e alunos. (Professor 5)

A aula para mim, não é um momento, mas a parte de um processo de ensino-aprendizagem quando pessoas decidem adquirir, aprofundar e produzir conhecimento, sem imposição. A interrelação entre professor, aluno e conhecimento, sem protagonismos. (Professor 6)

Aula é o encontro de professor e aluno mediado por conhecimentos acessíveis relevantes à formação dos estudantes e não devido a níveis de ensino. (Professor 7)

Diante da análise das falas dos professores do departamento de educação da UEFS compreendemos que na percepção de aula desses docentes há um direcionamento à visão de aula na perspectiva de uma educação construtivista. Para eles a aula é o espaço de trocas de saberes e interação entre os sujeitos que se fazem presentes, no caso professores e alunos.

Ademais, aula para eles é o espaço onde se desenvolve a prática docente, onde no caso o futuro professor poderá relacionar a teoria com a prática considerando outras questões como: as relações interpessoais, os saberes vivenciais e os conhecimentos pedagógicos, sem necessariamente sentir-se preso a transmitir os conteúdos. O papel do professor é mediar, facilitar e orientar o processo de ensino-aprendizagem, pois de acordo com Freire (1996), nenhuma pessoa é responsável pela autonomia de outra, porém não existe amadurecimento individual.

A análise dos entendimentos dos docentes da UEFS foi realizada inicialmente observando-se as características gerais de aula, contudo houve um contraponto entre as ideias do professor 4 e do professor 6. A fala do professor do primeiro expressa um entendimento de aula como um momento de encontro entre professor, aluno e conhecimento, onde não há diálogos pacíficos ou ainda troca de saberes, mas, um conjunto de disputas territoriais, de poder, no caso disputas de conhecimentos.

Esse entendimento pode ainda ser utilizado para compreender porque os estagiários temem trabalhar com as vivências dos estudantes, talvez receio de

serem corrigidos ou de não terem o controle total do arcabouço de conhecimentos dos mesmos.

Para compreendermos as relações de poder existentes no espaço de sala de aula buscamos o conceito de território que para Raffestin (1993), resulta da ação de sujeitos que se apropriam do espaço produzindo relações de domínio/poder, de posse, territorializando-o. Logo, as relações de poder analisadas nesse espaço se constituíram como lutas territoriais por conhecimento, quem tem mais protagoniza o espaço e determina maiores limites e fronteiras dentro dele.

Ainda, pode se afirmar que esses limites e fronteiras construídos por esses sujeitos no espaço de aula são apenas delimitações/prisões equivocadas. Cabe ressaltar que nesse espaço não há coadjuvantes ou protagonistas e que os saberes apresentados: profissionais, curriculares, disciplinares e experiências, são diferentes e não compete um ser mais importante, ter mais poder, sobre o outro. (TARDIF, 2007).

No entendimento do professor 6 é notável uma contraposição às falas do professor 4, pois ele ressalta a necessidade de que na aula o conhecimento não seja imposto ou obrigatório, devendo ser buscado e aprofundado a partir do interesse dos sujeitos (professores e alunos). Assim, destaca a importância de não haver “protagonismos” nas aulas, pois ambos interagem e têm papéis importantes dentro desse espaço, sendo o aluno o indivíduo que também decide o que irá aprender e participa diretamente do processo de construção do seu próprio conhecimento. O professor é quem media essa seleção e construção e juntos ensinam e aprendem uns com os saberes dos outros (CAVALCANTI, 2008).

Num encontro sobre Cultura e Educação, realizado em Maio do ano em pauta no espaço de debate sobre as temáticas da mesa, realizei a seguinte pergunta a dois teóricos da área de ensino de Geografia: Baseando-se em suas

experiências como professores pesquisadores por que mesmo os estagiários aprendendo teoricamente na academia que a aula é construção e/ou mediação, eles continuam a “dar aulas”, a transmitir os conteúdos?

De acordo com um deles os professores sabem os conteúdos, mas não sabem como “passar”; e isso não se explica, segundo ele, somente pelos saberes experiências dos estagiários, mas também por deficiências dos professores que ajudam a formar esses discentes.

Para o outro a universidade, por mais que trabalhe o construtivismo, tem puro “ranço tradicional”. Em sua visão, é mais seguro e mais fácil trabalhar de forma tradicional. Ainda deixou a indagação sobre o fato de que a reprodução do professor tradicional pode até estar indiretamente incluso no projeto nacional.

Diante dos conceitos e entendimentos de aula dos teóricos e dos professores da UEFS, já referidos, elaboramos a seguinte imagem como um meio de facilitação para o esclarecimento das concepções de aula sob o ponto de vista de uma educação construtivista.

FIGURA 1: a aula, uma interação entre professor, aluno e conhecimento



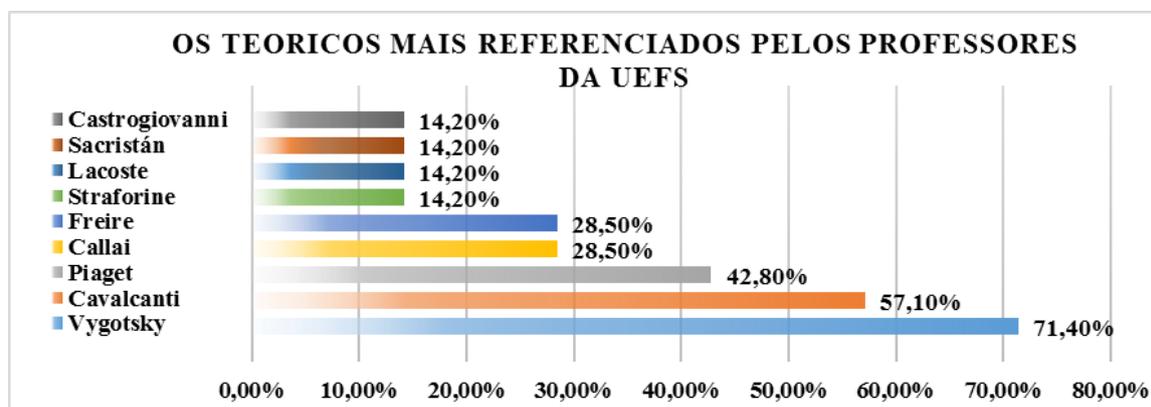
Elaboração: Willian Falcão Lopes, 2013.

Ao analisarmos a Figura 2 perante leituras, observações e reflexões chegamos ao entendimento de que a aula é o espaço de encontro entre professor, aluno e conhecimento. É nela onde se processa a interação entre o aluno, o indivíduo que constroi o seu próprio conhecimento, mediado/orientado pelo professor. Juntos ensinam e constroem novos saberes.

Após analisadas as concepções dos professores precisávamos saber quem as fundamentavam, pois identificando a origem dessas concepções, os teóricos que embasaram essas noções, saberíamos quais fundamentos teóricos-metodológicos estão provavelmente sendo trabalhados com os estagiários. Diante disso, foi feita a seguinte pergunta aos professores: Quais os teóricos mais utilizados como fundamentos das suas concepções de ensino e aprendizagem?

A partir dos teóricos mais referenciados nas entrevistas pelos professores da UEFS foi feito o seguinte gráfico:

GRÁFICO 1



Elaboração: Willian Falcão Lopes, 2014.

Ao analisar o gráfico 1 observa-se que Cavalcanti, da área de educação geográfica, é apontada como base nos fundamentos dos professores da UEFS. Vale ressaltar que essa autora utiliza Vygotsky, principal fonte dos docentes, como base para sua leitura sobre ensino e aprendizagem. Ela trabalha numa perspectiva sóciointeracionista, abordagem desenvolvida por Vygotsky, que foi um grande pensador da área de Psicologia Social. A sua principal defesa foi que o desenvolvimento intelectual é decorrente dos processos de interações sociais e condições de vida.

O terceiro pensador mais indicado pelos professores foi Piaget, da área de Psicologia cognitiva. Em suas abordagens ele defende que as crianças só

podem aprender o que estão preparadas para assimilar, tendo os professores o papel de mediar o processo de descoberta dos alunos.

Outra análise que se pode extrair do gráfico 1 é que os autores Callai, Straforini e Castrogiovanni também possuem bases construtivistas, tanto de Vygotsky, quanto de Piaget. Seus estudos estão voltados para a transformação dos conteúdos geográficos científicos em conteúdos escolares.

Também foi apontado o teórico Yves Lacoste da área de Geografia, em especial da subárea de Geopolítica. Ele já produziu grandes obras⁵, mostrando o caráter político dos conteúdos dessa ciência.

Outro teórico referido foi Freire, da área de Educação, Pedagogia e Filosofia. Ele foi um grande pensador da pedagogia crítica no Brasil, da educação para a construção da autonomia, para a emancipação política dos sujeitos, da aula como mediação e interação, entre outros.

Ainda foi referenciado nas entrevistas Sacristán, da área de Pedagogia e especialista em currículo. Além disso, ele trabalha com gestão de equipes, cultura, didática, ensino e inovação educacional.

A COMPREENSÃO DO PLANEJAMENTO DAS AULAS DOS ESTAGIÁRIOS

Após a compreensão das concepções que foram embasados os planejamentos de aula dos estagiários da UEFS foi feita a análise de suas propostas de ensino (planos de aula), onde deve estar expressa a sua concepção de aula, de ensino e de aprendizagem.

Sobre as reflexões feitas dos 8 (oito) planos de aula dos estagiários foi notado pouco aproveitamento ou compreensão das teorias sobre a aula. Esses expressam um entendimento de conhecimento escolar como construção do aluno mediada pelo professor nos objetivos dos seus planos; todavia não

⁵ Uma de suas maiores produções críticas e inovadoras foi “A Geografia isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra”, nessa são discutidos os conceitos de Geografia política, de Geopolítica, Geografia escolar, Geografia dos estados maiores, entre outros.

conseguem apontar nos procedimentos metodológicos como os seus estudantes construirão esses conhecimentos. Como se colocassem essas teorias em seus planos apenas para o rebuscarem ou para que o professor orientador perceba que suas orientações estão sendo aprendidas. Em verdade parecem já terem incorporado a tese da dicotomia entre teoria e prática.

No entendimento de Souza (2013, p. 4):

Lidar com planejamento é outra atividade complexa por parte do estagiário. É complexa porque, primeiro, o planejamento é o momento em que se expressam as intenções dos professores para os alunos, ora as intenções dos conteúdos ora dos procedimentos. Segundo, porque os planos revelam, com bastante recorrência, a ausência de conexão entre objetivos, conteúdos e métodos de ensino. Terceiro, porque a avaliação nos planos de ensino refere-se essencialmente à atividade de verificação da aprendizagem.

Na análise e reflexão das atividades avaliativas dos planos de aula dos estagiários, foram observadas avaliações tidas por alguns teóricos como tradicionais, tais como: atividade de fixação e atividade de absorção de conteúdo. Essas tinham questões em que as respostas seriam totalmente decorativas, sem nenhuma reflexão sobre os conteúdos ensinados.

Os estagiários ao serem indagados sobre o uso dos exercícios de fixação ou absorção de conteúdo em seu plano de aula disseram:

Nem eu sei bem, acho que foi “força do hábito”. Seria melhor eu ter dito verificação de aprendizagem? (Estagiário 1)

Exercício no qual o estudante faz para confirmar se realmente aprendeu o assunto. (Estagiário 2)

Seria no caso obter informações se eles conseguiram captar o conteúdo apresentado. (Estagiário 3).

Ver se o assunto exposto foi compreendido. (Estagiário 4)

Analisando as respostas dos estagiários a expressão utilizada pelo estagiário 1 “força do hábito” foi compreendida como algo que já é comum a ele, que é de sua vivência, de seu uso, está contido em seus saberes. Logo, foi possível reforçar o pensamento de Tardif (2007), que o saber docente não é

somente construído na academia, mas pelo conjunto de conhecimentos oriundos da formação: profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Portanto, as concepções de aula impregnadas/apreendidas na vivência desses estagiários, construídas talvez a partir dos seus professores do ensino básico, podem estar fazendo com que desacreditem nas teorias ensinadas, ou apenas usem esses saberes de forma automática sem que os perceba.

Tardif (2007), mesmo existindo docentes na universidade que procuram construir o conhecimento junto com seus estudantes tentando desconstruir a concepção de aula como um espaço de repasse de conhecimentos, sabe-se que no exercício da docência o professor (nesse caso, o futuro professor) desenvolve uma prática que está permeada por saberes plurais, que advém de várias fontes, não apenas da academia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito desse artigo foi organizar e conhecer as concepções teórico-metodológicas que fundamentaram as aulas dos estagiários de Geografia da UEFS, para que a partir do entendimento dessas concepções possamos compreender/refletir como se constituem as práticas desses futuros professores.

A aula, nos cursos de formação de professores, tem sido sempre discutida, problematizada. Porém, na escola essas aulas continuam a serem, na maioria dos casos, transmitidas pelo professor e ouvidas pelos alunos. Talvez porque a maioria dos estagiários continuam a reproduzir técnicas de ensino que acreditam funcionar na aula, ensinadas talvez por alguns professores da academia.

Ademais, cabe ressaltar que essa investigação não tem por objetivo condenar os saberes tradicionais de ensino-aprendizado. Sabe-se que estes

também são/foram necessários ao domínio de determinados conhecimentos de Geografia e da linguagem geográfica como um todo.

Depois da coleta de informações dos professores da UEFS concluímos que a maioria objetiva realizar um ensino construtivo, construindo com seus estudantes o conhecimento de que a aula é mediação, construção. Porém, nessa investigação não foram entrevistados todos os docentes do curso de Geografia, pois nosso objetivo era dialogar com os professores de Geografia do departamento de educação, que são os responsáveis pela mediação dos componentes específicos à formação de professores.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, L. de S.. **Geografia, Escola e Construção de conhecimentos**. Campinas, SP; Papyrus, 1998.

_____. **Geografia e práticas de ensino**: Geografia escolar e procedimentos de ensino numa perspectiva sócio construtivista. Goiânia, Alternativa, p.71-100, 2002.

_____. **A Geografia escolar e a cidade**: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas – SP: Papyrus, 2008.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. In_ Col. Polêmicas do Nosso tempo, Editora Cortez, São Paulo, 1985.

_____. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 18.ed São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, O. G.. **A aula como momento de formação de educandos e educadores**. Revista de educação, AEC, nº 104, 1997.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S.. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GIROUX, H. A. **Schooling and the struggle for public life**. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1988.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

RAFFESTIN, C.. **Por uma Geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

SILVA, O. A. da. **Geografia: metodologia e técnicas de ensino**. Feira de Santana: UEFS, 2004.

SOUZA, V. C. de. **Desafios do Estágio Supervisionado na formação do professor de Geografia**. In: Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia, Paraíba, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007

A RELAÇÃO HOMEM NATUREZA NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS AULAS DE GEOGRAFIA

Tamares de Melo Silva Rocha¹

tamaresmelo@hotmail.com

Tayane Vilela Carvalho²

tayane.vilela@hotmail.com

Sandra de Castro de Azevedo³

sandrinhacp@yahoo.com.br

Resumo

Na atualidade vive-se um esgotamento dos recursos naturais, sendo este quadro um reflexo das condições impostas pelo capitalismo. Diante dessa realidade que a sociedade se encontra é necessário conhecer como a Educação Ambiental é abordada no âmbito escolar, lugar de formação e conscientização. O intuito deste trabalho é a realização de um diagnóstico acerca das percepções e dificuldades presentes na relação ensino-aprendizagem na Escola Estadual Samuel Engel no município de Alfenas – MG. Objetivamos conhecer a consciência que os alunos possuem acerca da educação ambiental e propor uma metodologia com o objetivo de aprimorar tal concepção. Para isso foi feita uma atividade com o intuito de diagnosticar a visão dos alunos através de desenhos ou textos e outra atividade através de interpretação de charge. Após o diagnóstico iremos propor uma atividade que leve ao aprimoramento da concepção dos alunos acerca da questão ambiental. Assim, busca-se despertar um pensamento crítico e conscientizado sobre a gênese da degradação ambiental.

Palavras-chave: Educação Ambiental, Geografia Escolar, Capitalismo, Mídia.

Introdução

A vida humana sempre esteve atrelada ao meio ambiente, no entanto a busca desenfreada do homem por acúmulo de capital desencadeou uma apropriação abusiva dos recursos naturais, acarretando um desequilíbrio ambiental. As mudanças climáticas, o excesso de lixo, a utilização inadequada dos recursos hídricos e do solo, entre outros se fazem presente no nosso

1 Graduanda do Curso de Geografia Licenciatura da Universidade Federal de Alfenas-MG.

2 Graduanda do Curso de Geografia Licenciatura da Universidade Federal de Alfenas-MG, bolsista PIBID/CAPES.

3 Professora Doutora adjunta do Instituto de Ciências da Natureza da Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG

cotidiano. Assim, hoje mais do que nunca a palavra preservação faz parte do nosso vocabulário, a todo o momento ouvimos dizer que é preciso preservar o meio ambiente, a fim de mitigar tais impactos.

A questão ambiental nos dias de hoje é levada à população principalmente pela grande mídia, a qual tem o interesse vinculado apenas na duração de problemas ambientais, e na responsabilização do indivíduo pelo problema, não contribuindo para a mobilização e conscientização social, e muitas vezes reduzindo a preocupação a um senso comum limitado. Esta postura está relacionada ao incentivo ao consumo protagonizado pela mídia e que seguem os preceitos capitalistas.

O modelo de desenvolvimento capitalista é pautado nas grandes inovações tecnológicas, como afirmam Santos (2002 apud BISPO, 2012, p. 48), “com a emergência do período técnico-científico, no imediato pós-guerra, o respectivo sistema técnico se torna comum a todas as civilizações, todas as culturas, todos os sistemas políticos, todos os continentes e lugares”. Tais inovações tecnológicas levam conseqüentemente ao aumento do consumo, devido à quantidade e diversidade de produtos que passam a serem disponibilizados no mercado.

A grande mídia financiada economicamente pelas grandes empresas busca atender aos interesses do capitalismo, bombardeando constantemente as pessoas com as diversas propagandas que incentivam o consumo. Para sustentar tal consumo a sociedade acaba interferindo fortemente no meio ambiente, pois todas as ações e produtos utilizados pelo homem estão ligados direta ou indiretamente à natureza.

A partir da década de 1960 marcada pelo surgimento dos movimentos sociais, dentre eles, o movimento ecológico, a Educação Ambiental vem sendo utilizada como ferramenta na busca da conscientização da sociedade acerca da importância da natureza.

No entanto, em sua maioria essa Educação Ambiental praticada no âmbito escolar e também exibida pela mídia não leva à reflexão por parte das pessoas que o consumo desenfreado e muitas vezes desnecessário é a verdadeira fonte da degradação do meio ambiente, criando uma falsa ideia de que preservar o meio ambiente resume-se em jogar lixo no lixo e evitar o desperdício de água. Assim, a Educação Ambiental abdica a verdadeira raiz da destruição da natureza, resumindo-se apenas no sentido de preservar.

No meio escolar, a Educação Ambiental também apresenta seu espaço, onde através do tema transversal “Meio Ambiente” inserido nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia (PCN), é destacada a necessidade e relevância da abordagem de tal tema. O eixo três do quarto ciclo, que apresenta como título “Modernização, modos de vida e a problemática ambiental”, também destina espaço para a discussão do tema.

A presença em todas as práticas educativas, da reflexão sobre as relações dos seres entre si, do ser humano como ele mesmo e do ser humano com seus semelhantes é condição imprescindível para que a Educação Ambiental ocorra. Dentro desse contexto, sobressaem-se as escolas, como espaços privilegiados na implementação de atividades que propiciem essa reflexão, pois isso necessita de atividades de sala de aula e atividades de campo, com ações orientadas em projetos e em processos de participação que levem a autoconfiança, a atitudes positivas e ao comprometimento pessoal com a proteção ambiental implementados de modo interdisciplinar (VASCONCELLOS, 1997 apud RUY 2004, p.01).

Devido à importância presente na temática sobre a Educação Ambiental, esta pode ser abordada por todas as disciplinas do meio escolar, como por exemplo, a Geografia que aborda elementos que constituem o espaço geográfico, mostrando seus diferentes processos de formação, evolução;

fragilidades e formas de degradação, possibilitando assim, bases para o desenvolvimento da construção do conceito socioambiental.

Dentro deste contexto se faz necessário retomar os conceitos de Geografia e Educação Ambiental para que seja possível compreender o papel dos mesmos no contexto escolar. No que diz respeito à Educação Ambiental, com o objetivo de promover sua regulamentação foi criado em 27 de abril de 1999 no Brasil a lei n. 9.795, onde o primeiro artigo aponta o que se compreende por Educação Ambiental:

Art. 1º Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Outro ponto importante abordado pela lei no 9.795, de 27 de abril de 1999 diz respeito como a Educação Ambiental deve ser trabalhada no âmbito escolar. Assim, o parágrafo 1º do artigo 10º afirma que: “A educação ambiental não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino.” Deste modo fica claro que a Educação Ambiental pode ser trabalhada por qualquer disciplina escolar. Confirmando essa ideia Sene (2011, p. 6) afirma

De fato, a educação ambiental é por definição transdisciplinar, porque entra transversalmente em todas as outras disciplinas do ensino fundamental e médio, e interdisciplinar, isto é, exige o olhar específico de cada disciplina do currículo escolar para compreender os fenômenos que impactam o meio ambiente e propor mudanças de atitudes.

Diante disso, a Geografia que tem como objeto de estudo a relação existente entre homem e natureza, apresenta um papel muito importante no desenvolvimento da Educação Ambiental e tem muito a contribuir. Sene (2011, p. 8) também nos fala sobre isso

Como a Geografia trabalha, numa abordagem relacional, com dois conjuntos de relações – as relações específicas da natureza e as relações próprias das sociedades –, o tema meio ambiente e, portanto, a educação ambiental, pode fazer a ponte interrelacionando esses dois

conjuntos e explicitando os problemas causados pelas sociedades nos ecossistemas naturais e nos meios ambientes urbanos e rurais.

Neste contexto, cabe aos professores da disciplina estimular a partir do ensino desses processos geográficos o desenvolvimento de cidadãos reflexivos que não se prendam ao senso comum, e que sejam capazes de fazer uso do conhecimento construído na escola no seu cotidiano. No entanto, a abordagem realizada pela mídia sobre a Educação Ambiental e seu incentivo ao consumo apresenta muitas vezes reflexos no meio escolar atribuindo à questão ambiental presente na Geografia um caráter simplista e distorcido.

Partindo desses pressupostos, nosso trabalho pretende analisar como a questão ambiental é abordada na disciplina de Geografia e conhecer a concepção que os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Samuel Engel no município de Alfenas – MG possuem acerca da Educação Ambiental. Para sua realização recorreremos a uma pesquisa de campo e intervenções com o objetivo de propor uma metodologia para aprimorar tal concepção. Ressaltamos ainda que esta pesquisa refere-se ao nosso trabalho de conclusão de curso e que por ainda estar em andamento apresentaremos resultados preliminares: levantamento bibliográfico sobre o tema e diagnóstico da concepção dos alunos acerca do conceito de meio ambiente, e relação entre consumo e degradação ambiental.

A Relação Homem Natureza e a Educação Ambiental

O objeto de estudo da Geografia ao longo do tempo foi marcado por diversas indefinições e modificações. Hoje ele se apresenta como o estudo da relação homem-natureza, cabendo à disciplina refletir sobre as transformações socioambientais. Cada sociedade de acordo com o contexto em que está inserida possui uma visão do que seja a natureza. Confirmando essa ideia Gonçalves (2006, p. 23) afirma que

Toda sociedade, toda cultura cria, inventa, institui uma determinada ideia do que seja a natureza. Nesse sentido, o conceito de natureza não é natural, sendo na verdade criado e instituído pelos homens. Constitui um dos pilares através do qual os homens erguem as suas relações sociais, sua produção material e espiritual, enfim, a sua cultura.

Através da evolução tecnológica caracterizada pelo aumento e diversificação das técnicas de exploração da natureza, houve a intensificação do modo de produção movido pela busca de capitais, porém tal progresso se deu à custa do uso dos recursos naturais levando a degradação. Na tentativa de disfarçar tal degradação temos hoje o chamado desenvolvimento sustentável, que em sua maioria se apresenta como uma máscara que esconde a real face do capital. Assim, os recursos naturais são utilizados somente para suprir os interesses desse capital, desprezando os aspectos naturais e sua preservação. Sobre esta desvalorização sofrida pelos meios naturais, Rodrigues nos diz

O valor dos elementos da natureza, da água, da terra, das matas, do ambiente, do espaço, é completamente descartado. O que interessa é o preço de mercadorias, com predomínio do valor de troca, mas não o VALOR, sem preço. As riquezas tornadas recursos são tratadas como se fossem, no modo de produção dominante, um valor e um bem comum possíveis de ser apropriadas por todos. (RODRIGUES, 2009, p. 193).

Entrando no contexto histórico da Educação Ambiental, esta passou a ser considerada como campo de ação pedagógica, adquirindo importância e validade internacional através da Declaração de Estocolmo, o qual foi um documento elaborado na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano na cidade de Estocolmo (Suécia) no ano de 1972.

Avançando no tempo, no ano de 1975 a “Carta de Belgrado” foi divulgada propondo que o modelo de desenvolvimento seja revisto e reformulado, como também a dinâmica educacional para que assim se possa construir um novo modelo de desenvolvimento que não acarrete efeitos ao meio ambiente e conseqüentemente à sociedade. O trecho a seguir demonstra tal preocupação

A reforma dos processos e sistemas educativos é essencial para a elaboração desta nova ética do desenvolvimento e da ordem econômica

mundial. Os governos e formuladores de políticas podem ordenar mudanças e novos enfoques para o desenvolvimento, podem começar a melhorar as condições de convívio no mundo, mas tudo isso não deixa de ser solução de curto prazo, a menos que a juventude mundial receba um novo tipo de educação. Isso vai requerer a instauração de novas e produtivas relações entre estudantes e professores, entre escolas e comunidades, e ainda entre o sistema educativo e sociedade em geral.

A Recomendação 96 da Conferência sobre o Meio Ambiente Humano de Estocolmo pediu um maior desenvolvimento da Educação Ambiental, considerada como um dos elementos fundamentais para poder enfrentar seriamente a crise ambiental no mundo. (CARTA DE BELGRADO, 1975, apud SENE, 2011, p. 4).

Nota-se então que o anseio pela mudança da Educação Ambiental praticada nas escolas é algo que perpassa por décadas, e ainda encontra-se presente no contexto atual apresentando-se como elemento fundamental para a reformulação da conscientização das pessoas acerca da verdadeira face da degradação ambiental.

Mesmo com as demais conferências citadas anteriormente, a Educação Ambiental teve sua expansão marcada pela Conferência de Tbilisi, realizada no ano de 1977 na cidade de Tbilisi (Geórgia), onde se elaborou princípios, estratégias e ações orientadoras para o desempenho de seu ensino, se instalando em vários países com diferentes conotações. Com relação aos valores que estão contidos na definição da Educação Ambiental de Tbilisi, Grun (1996 apud BISPO, 2012, p. 52) afirma

a educação ambiental deve ser permeada por uma discussão e reapropriação de certos valores; valores estes que muitas vezes não estão no nível mais imediato da consciência, mas encontram-se profundamente reprimidos ou recalcados através de um longo processo histórico.

Muitas vezes a visão dicotomizada que permeia a relação entre o homem e a sociedade na qual está inserido, entranha na Geografia escolar fazendo com que o caráter simplista e distorcido sejam características da abordagem de tal tema. Outra deficiência que poderá ser diagnosticada de acordo com Rodrigues (2001 apud CAVALARI et. al, 2001, p. 16) é que “[...] as questões referentes à

Educação se acham esclarecidas, só caberiam a partir dessa posição interrogações de ordem prática. As nossas reflexões se limitariam às considerações de natureza pragmática e utilitária”. Tal deficiência contribui para a estagnação do ensino, não levando ao avanço do conhecimento.

Diante deste contexto a prática da Educação Ambiental que leve à mudança de valores, ações e percepções dos alunos se dará a partir do momento em que o caráter simplista seja deixado de lado e a construção do pensamento crítico acerca dos reais motivos que levam à degradação ambiental seja elemento norteador da discussão entre os professores e alunos.

A Geografia e a Educação Ambiental: Do diagnóstico à percepção do aluno

As primeiras intervenções realizadas com os alunos dos 8º anos da Escola Estadual Samuel Engel tiveram como intuito compreender a visão que os alunos possuem acerca da temática ambiental e se estes apresentavam a concepção da relação entre consumo e degradação ambiental. Objetivando criar situações para que os alunos buscassem construir seus conhecimentos com o auxílio de uma prática mediadora tivemos como base o método construtivista criado pelo filósofo suíço Jean Piaget (1896). O construtivismo propõe que o aluno participe ativamente do próprio processo de aprendizagem através de procedimentos como a pesquisa em grupo, o estímulo à dúvida e o desenvolvimento do raciocínio, dentre outros. Dentro deste método o professor desempenha o papel de mediador entre o aluno e o conteúdo abordado, possibilitando deste modo uma maior interação entre os sujeitos envolvidos.

Durante a intervenção realizada contamos apenas com a participação da professora de geografia dos 8º anos, a qual auxiliou somente na organização e disciplina das turmas não participando ativamente do desenvolvimento das atividades, a afim de não interferir e influenciar na concepção dos alunos.

A primeira atividade consistiu em lançar aos alunos uma pergunta sobre qual concepção que os mesmos tinham a respeito do meio ambiente. Tal concepção poderia ser expressa por meio de desenho ou texto e para isso foram distribuídas folhas para cada aluno, os quais tiveram vinte minutos para a realização da atividade. Em seguida foi realizada a segunda atividade que teve por objetivo averiguar se os alunos possuíam a visão de que os produtos do dia a dia são advindos da natureza e que o seu consumo está ligado em grande parte com a retirada de recursos naturais. Para explorar tal visão foram entregues aos alunos, divididos em duplas, uma charge da personagem Mafalda, na qual deixava implícito o poder que a grande mídia exerce sobre a população incentivando o consumo muitas vezes desnecessário. O restante da aula foi destinado à interpretação da charge e no final foram recolhidas as atividades para fim de análise.

Tais atividades foram aplicadas em duas turmas de 8º ano. Na primeira turma percebemos certo desinteresse por parte de alguns alunos em relação à realização das atividades e também houve intensa conversa paralela, sendo assim houve a necessidade de estimular tais alunos para a realização das atividades. Outro ponto percebido foi que a maioria não se sentiu a vontade para se identificarem nas atividades.

Na segunda turma onde foram realizadas as atividades percebemos um maior interesse por parte dos alunos, onde o andamento da aula foi seguido de tranquilidade e silêncio, mas também a maioria não se identificou. Um fato que chamou atenção foi o questionamento de uma aluna sobre a não utilização da mesma folha para a segunda atividade, no qual a aluna deixou claro sua preocupação com o desmatamento. No entanto, essa visão da aluna reforça ainda mais o discurso que a mídia prega acerca da degradação ambiental, a qual se resume simplesmente no ato de desmatar e a preservação ambiental em atitudes como jogar lixo no lixo e economizar água.

Sobre o que diz respeito ao comportamento, Solé (1996, p.39) aponta que “os alunos constroem representações sobre a própria representação didática, que pode ser percebida como estimulante e desafiadora ou, pelo contrário, como intratável e tediosa, desprovida de interesse ou inatingível para suas possibilidades”.

Em posse das atividades feitas pelos alunos foram realizadas as análises e reflexões das respostas obtidas, para que assim pudéssemos traçar as demais atividades com o objetivo de aprimorar ou construir a concepção dos alunos acerca da verdadeira fonte da degradação ambiental. Esta análise ocorreu com base na metodologia qualitativa com ênfase nos conteúdos presentes no desenho e no texto, com objetivo de compreender acerca da teoria socioambiental qual era o conhecimento prévio e a representação social do aluno sobre a temática.

A análise da primeira atividade que procurava compreender a visão que os alunos possuem acerca do meio ambiente foi dividida em quatro categorias. Na primeira categoria, o meio ambiente é visto com a própria natureza na maioria das vezes bonita e romântica e a figura do homem não é considerada; na segunda categoria, o meio ambiente é visto como um ambiente degradado e o responsável por isso é o homem, sendo que a principal destruição está vinculada à poluição causada pelo lixo e desmatamento; na terceira categoria, o meio ambiente é visto como um espaço em que o homem exerce o papel de protetor, e tal proteção se dá por meio da ação de jogar lixo no lixo; e por fim na quarta categoria, o meio ambiente é visto como um espaço explorado para atender aos interesses da indústria.

Os dados advindos das análises da primeira turma que possuía no total vinte e cinco alunos mostraram que quatro alunos se encaixaram na primeira categoria; dezessete alunos na segunda categoria; três alunos na terceira categoria, e um aluno compartilhou da visão da quarta categoria. Na segunda

turma, que apresentava um total de vinte e seis alunos, dois alunos se enquadraram na primeira categoria, dezenove alunos na segunda categoria, cinco alunos na terceira categoria, e nenhum aluno apresentou a visão contida na quarta categoria.

Diante dessa análise a visão dominante coloca o homem, enquanto indivíduo como principal agente destruidor da natureza, apresentando esta como um ambiente degradado, tirando a responsabilidade das atividades econômicas. Assim, podemos concluir que com o avanço do capitalismo e a procura excessiva pelo capital, a natureza que sempre esteve ligada à vida humana passou a ser considerada como elemento à parte da sociedade, sendo utilizada pelo homem de forma inadequada caracterizada por práticas de exploração e degradação. A respeito dessa visão dicotomizada entre natureza e homem, Gonçalves (2006, p. 35) ressalta

A idéia de uma natureza objetiva e exterior ao homem, que pressupõe uma ideia de homem não-natural e fora da natureza, cristaliza-se com a civilização industrial inaugurada pelo capitalismo. As ciências da natureza se separam das ciências do homem; cria-se um abismo colossal entre uma e outra [...].

Mesmo ocorrendo essa separação entre homem e natureza, é papel da Educação Ambiental praticada no âmbito escolar e da disciplina de Geografia, desconsiderar tal separação e realizar uma constante ligação entre tais elementos.

Para a análise da segunda atividade, os alunos também foram divididos em categorias. A primeira categoria foi composta pelos alunos que conseguiram perceber na charge da personagem Mafalda uma relação entre o consumo incentivado pela grande mídia e a degradação ambiental; a segunda categoria foi composta pelos alunos que reconheceram o poder da mídia em influenciar o consumo, e a terceira categoria pelos alunos que conseguiram estabelecer uma relação entre consumo e degradação ambiental. No entanto, a terceira categoria não foi indicada por nenhum aluno.

Como tal atividade foi realizada em dupla, a primeira turma apresentou doze duplas e um aluno realizou a atividade individualmente. A análise mostrou que três alunos tiveram a visão presente na primeira categoria, e vinte e dois alunos compartilharam a visão presente na segunda categoria. Já a segunda turma, apresentou doze duplas e dois alunos optaram em fazer a atividade individualmente. A análise desta turma mostrou que sete alunos se encaixaram na primeira categoria e dezenove alunos seguiram a visão presente na segunda categoria.

Ao término das atividades realizadas em sala de aula, tivemos a impressão que a segunda turma apresentou uma concepção mais avançada acerca da degradação ambiental, no entanto após as análises pudemos perceber que as duas salas apresentaram visões bem próximas em relação à concepção do meio ambiente, como também da relação entre consumo e a degradação ambiental. Sobre essa percepção em relação aos alunos, Solé (1996, p. 39) nos diz que eles

[...] constroem representações sobre eles mesmos, nas quais podem aparecer como pessoas competentes, interlocutores interessantes para seus professores e colegas, capacitados para resolver os problemas colocados ou, no pólo oposto, como pessoas pouco capazes, incompetentes ou com poucos recursos.

Tal impressão adveio do melhor comportamento que a segunda turma apresentou e também através da professora, que desde o nosso primeiro encontro nos passou a sua concepção que esta era uma sala melhor.

Práticas de transformação: perspectivas futuras

Diante das práticas que buscaram realizar um diagnóstico frente à concepção dos alunos acerca da Educação Ambiental, nosso trabalho mostrou que os alunos envolvidos em seu desenvolvimento apresentaram uma concepção pouco desenvolvida e que esbarra no senso comum diante da importância que a Educação Ambiental exerce na construção de cidadãos

conscientes e críticos no que diz respeito à proteção, conservação e recuperação dos recursos naturais. Faz-se importante esclarecer que este saber apresentado pelo aluno, ou seja, sua representação social sobre a questão ambiental será considerado na metodologia apresentada, pois servirá como ponto de partida e base para a realização da segunda etapa do trabalho, pois é um diagnóstico que possibilitará uma melhor organização das atividades visando o aprimoramento das concepções apresentadas, superando o senso comum em sentido ao conhecimento científico.

A primeira atividade na qual visava conhecer a percepção dos alunos acerca do conceito de meio ambiente revelou que em sua maioria os alunos o percebem como espaço degenerado, sendo o homem o principal responsável por tal situação. A simplicidade se encontra em acreditar que esse meio está degradado apenas pelo ato de jogar lixo em lugares indevidos e pelo corte de árvores levando ao desmatamento, não enxergando que a principal causa da degradação do meio ambiente é a retirada excessiva dos recursos naturais como matéria-prima para as indústrias de diversos setores. Essa situação fica clara com o resultado da segunda atividade onde os alunos conseguiram fazer uma relação entre o papel da mídia como um veículo de comunicação influenciador do ato de consumir, no entanto, não enxergaram uma ligação direta entre consumo muitas vezes excessivo e desnecessário e a retirada de recursos naturais apresentando como consequência direta a sua degradação, e em algumas vezes o seu esgotamento.

Frente a essa consciência ambiental presente nos alunos, apresentamos como perspectivas futuras desenvolver uma atividade prática com os mesmos, buscando desmistificar de forma lúdica que a preservação do meio ambiente não depende apenas de sua conservação, mas também da diminuição dos níveis de consumo da população, na qual tal ação levará automaticamente à redução da retirada dos recursos naturais. Assim, pretende-se despertar a

conscientização e levar ao desenvolvimento do pensamento crítico, fazendo com que estes desmitifiquem a ideia de preservação ambiental exposta pela grande mídia e conheçam a real face da degradação ambiental.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Lei. n. 9.795, de 17 de abril de 1999.** Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos. Brasília, 1999

BISPO, M. O. A concepção de natureza na geografia e a relação com a educação ambiental. **NUPEAT: IESA/UFG**, v.2, n.1, jan./jun./2012, p.41-55.

CAVALARI, R. M. F; SANTANA, S.C; CARVALHO, .M. **Concepções de educação e educação ambiental nos trabalhos do I EPEA.** *Pesquisa em Educação Ambiental*. v. 1, n. 1, p.141-173. jul./dez. 2006.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Os (des) caminhos do meio ambiente.** 14. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

RODRIGUES, Arlete Moysés. A abordagem ambiental: Questões para reflexão. **GeoTextos**, vol. 5, n. 1, jul 2009. p. 183-201.

RUY, R. A. V. A educação ambiental na escola. **Revista Eletrônica de Ciências**, São Carlos, n. 26, 2004. Disponível em: <http://cdcc.sc.usp.br/ciencia/artigos/art_26/eduambiental>. Acesso em: 10 jun. 2014.

SENE, J.E. A educação ambiental como tema transversal no ensino de geografia: possibilidades e limites. **Revista Geográfica de América Central**, Costa Rica, n. especial EGAL, 2011. p. 1-12.

SOLÉ, Isabel. Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In.: COLL, César (org.). **O construtivismo na sala de aula.** São Paulo, Editora Ática, 1996. p. 30-55.

PARA ALÉM DAS ADAPTAÇÕES METODOLÓGICAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Taís Buch Pastoriza¹
taispastoriza@hotmail.com

Resumo

O ensino de geografia para pessoas com deficiência visual tem sido amplamente pesquisado por se constituir um desafio diante da realidade da escola pública brasileira. O conhecimento acumulado na área permitiu a criação e consolidação da corrente teórico-metodológica da cartografia tátil que consiste na adaptação de mapas de forma a torná-los compreensíveis por pessoas com deficiência visual. A sistematização dos mapas táteis permitiu a definição e padronização das normas, um avanço da área. Com o crescimento das matrículas das pessoas com deficiência e aumento da produção de pesquisas da Educação Especial outros paradigmas e problemas de pesquisas se colocam, como: a importância da mediação pedagógica na apreensão dos mapas táteis e dos conceitos da geografia escolar e a trajetória escolar dos sujeitos com deficiência visual nas aulas de geografia.

Palavras-chave: Ensino de geografia, Deficiência visual, Educação Especial. Cartografia Tátil.

Introdução

O espaço geográfico é o objeto de estudo da geografia sobre o qual é possível compreender a relação sociedade e natureza, a organização das cidades e a relação com o campo, as relações de poder (o território), as relações simbólicas (culturais), as relações econômicas, as populações e suas dinâmicas, entre outras.

A linguagem mais utilizada pela geografia para compreender e analisar o espaço são os mapas. Os mapas temáticos, por exemplo, possibilitam visualizar os fenômenos e estabelecer as dinâmicas entre eles.

¹ Licenciada em Geografia pela Universidade Federal de São Carlos, campus de Sorocaba. Mestranda no Programa de Pós-Graduação Stritu-Sensu em Educação na mesma Universidade. Pesquisa com auxílio da agência de fomento CAPES do Projeto de Pesquisa: *A escolarização de alunos com deficiência e rendimento escolar: uma análise dos indicadores educacionais em municípios brasileiros.*

No caso dos sujeitos cegos é necessário adaptar o mapa de forma que por meio dos outros sentidos seja possível que o aluno interprete o fenômeno ou objeto representado. Além disso, a percepção desses alunos da realidade também é importante já que o objetivo da geografia, em resumo, é compreender a realidade, que pode ser percebida de diferentes formas.

Para que os mapas consigam ser lidos por alunos cegos normalmente são adaptados em mapas táteis ou multissensoriais, com o uso além do tato, também a audição, por exemplo. Para que o fenômeno representado no mapa seja compreensível ao sujeito com deficiência visual algumas normas foram estabelecidas pela ciência, transformadas em uma área da cartografia, a cartografia tátil.

Desenvolvimento

Em um levantamento de produções acadêmicas no Banco de Teses e Dissertações da Capes, realizado em 2012, objetivamos, em um primeiro momento, identificar as linhas de pesquisa e perspectivas teóricas da interface ensino de geografia e deficiência visual, assim como os problemas da área para avançar no conhecimento científico.

Os descritores utilizados para o levantamento foram: **Geografia e inclusão** (371 títulos), **geografia e cegos** (22 títulos), **Educação inclusiva e Geografia** (18 título), **geografia e deficiência visual** (17 títulos) e **cartografia tátil** (10 títulos) totalizando 438 títulos. Em seguida, eliminaram-se as produções duplicadas e, após a leitura dos resumos e títulos dos trabalhos, restaram 15 trabalhos com a interface ensino, geografia e inclusão dos alunos com deficiência visual no espaço escolar (do ensino infantil até o ensino superior).

Do total, realizamos a leitura de 14 produções e um resumo, devido à falta de acesso ao texto completo, e classificamos de acordo não apenas do título, mas a abordagem, metodologia utilizada e enfoque (objeto de pesquisa).

Desse modo, apresentamos a seguir algumas conclusões do levantamento de teses e dissertações realizado, sobre o enfoque da pesquisa (temática) na área.

Tabela 1 – Temática e abordagem teórico-metodológica das produções acadêmicas sobre ensino de geografia para pessoas com deficiência visual

Tema	Quantidade
Cartografia tátil/multissensorial: formação de professores e ensino para pessoas com deficiência visual	9
Desafios atuais do ensino de geografia para pessoas com deficiência visual na perspectiva inclusiva	3
Formação do professor (geografia) para o ensino de jovens e adultos com deficiência visual	2
Trajétoria escolar de uma pessoa cega na aprendizagem de imagens adaptadas	1
Total	15

Ao analisarmos a tabela verificamos a predominância da abordagem da cartografia tátil, que se sobrepõe às demais representando 60% das pesquisas.

A quantidade de teses e dissertações produzidas possibilitou a delimitação de metodologias de ensino de mapas táteis e a criação de laboratórios nas Universidades Públicas destinados a produzir mapas táteis e a formar professores da rede pública para a produção e o ensino da metodologia.

Exemplos de laboratórios citados nas pesquisas são: o Laboratório de Ensino e Material Didático (LEMADI) do Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo, citado em cinco dos 9 trabalhos, e o Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar (LABTATE) na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em Florianópolis-SC, citado em 2 trabalhos.

Almeida (2008) elabora uma proposta metodológica de alfabetização cartográfica para alunos cegos e o desenvolvimento de noções cartográficas

posteriores, relacionadas ao espaço vivido, a partir de um estudo de caso, com base em obras sobre cartografia escolar e alfabetização cartográfica.

A conclusão da pesquisa é que a memória e a vivência são importantes para o deslocamento do sujeito cego. Além disso, a utilização de sons juntamente com os croquis táteis pode auxiliar na memorização dos caminhos e obstáculos, facilitando a locomoção.

Nessa perspectiva, o ensino de geografia na escala local aliada à cartografia tátil pode contribuir para o aluno cego desenvolva noções espaciais que facilitem sua interpretação de mapas táteis.

Segundo Nogueira (2010) sem “os mapas esse grupo social fica limitado a receber informações do espaço geográfico através de palavras e/ou precisam memorizar longas informações descritivas para acessar lugares”.

Para que o sujeito com cegueira consiga interpretar os mapas é necessário uma iniciação aos mapas táteis, metodologia desenvolvida por Almeida (2008) e Vantorini (2012), com objetivo de introduzir noções básicas necessárias para que o aluno cego compreenda a representação espacial.

Almeida (2008, p. 105) afirma que “ao elaborar mapas táteis é preciso ter como foco o mapa mental que a pessoa cega pode fazer do local representado”.

Além disso, a ausência da linguagem cartográfica dificulta a aprendizagem de conceitos geográficos devido à importância que o mapa tem para o ensino de geografia, “porque é ao mesmo tempo instrumento de trabalho, registro e armazenamento de informação, além de um modo de expressão e comunicação, uma linguagem gráfica” (OLIVEIRA, 2007, p. 16).

Vantorini (2007, p; 138) ressalta a importância da vivência para a elaboração de representações espaciais.

A exploração de documentos cartográficos por sujeitos videntes se difere do mesmo processo realizado por sujeitos cegos, onde os primeiros “usam a *distância euclidiana* para calcular distâncias entre dois pontos; o cego para realizar este mesmo cálculo usa a *distância funcional*.”

As conclusões de Ventorini (2012, p. 157) convergem com o pensamento de Vygotsky (2002) ao afirmar que pesquisar a organização do espaço pelo aluno cego “significa investigar também as suas relações sociais” e para isso é preciso ouvi-lo.

Segundo Almeida (2008, p. 133), o conceito de distância para os cegos “é adquirido pela experiência, considerando o tempo e os desvios encontrados em um trajeto de um ponto ao outro”.

Nunes (2004) afirma que “a organização do espaço do cego se dá através do tempo”, percebido por meio da sequência de tatos.

Por isso, “para fins de memorização, o espaço mapeado para a pessoa com deficiência visual deve ser fragmentado em múltiplos pedaços. É importante criar diversos mapas pequenos, todos com poucas informações para facilitar a leitura e a memorização dos dados”. (ALMEIDA, 2008, p. 108)

As pesquisas na área de ensino de geografia e cartografia tátil têm contribuído para a compreensão de como as pessoas com deficiência visual, principalmente os cegos, formam imagens mentais que possibilitem sua orientação e mobilidade nos espaços próximos.

Segundo Nogueira (2010), o acesso e a possibilidade de leitura de mapas táteis garantem mais autonomia de locomoção aos sujeitos cegos.

Entretanto, cabe levantarmos um questionamento: será que apenas as adaptações metodológicas bastam para o ensino e aprendizagem de conteúdos geográficos para pessoas com cegueira?

A predominância da cartografia tátil sobre as demais perspectivas podem apontar para um enfoque nos recursos e/ou materiais didáticos adaptados ao invés de uma investigação pautada nos processos de aprendizagem e na trajetória escolar desses alunos.

Apesar das indicações nas pesquisas em relação à importância da subjetividade do sujeito na produção de mapas, há pouca referência do papel do professor de geografia na aprendizagem de conceitos geográficos.

A interação social na sala de aula, entre os alunos, também é pouco considerada nas pesquisas em geral.

Segundo Bazon, Aragão, Silva (2013, p. 199), com base em Vygotsky afirmam que “as relações interpessoais são tão importantes no aprendizado do aluno com deficiência visual quanto o trabalho pedagógico formal realizado em sala de aula”.

A “palavra promove a superação dos limites impostos pela cegueira, ao dar acesso àqueles conceitos pautados pela experiência visual - tais como cor, horizonte, nuvem, etc. - por meio de suas propriedades de representação e generalização” (NUERNBERG, 2008, p. 313).

O sujeito cego, por exemplo, por meio da apropriação dos conceitos elaborados por videntes, pela necessidade da comunicação e compreensão do mundo, será mais estimulado a desenvolver determinadas funções psicológicas superiores, “como a memória mediada, a atenção e a imaginação”, do que as pessoas que enxergam (NUERNBERG, 2008, p. 313).

Essa oportunidade de comunicação e apropriação de conceitos ocorre em grande parte na escola, por ser a instituição que, após a família, realiza a socialização da criança com o mundo.

O enfoque parece estar invertido: primeiro se pensa na adaptação para posteriormente compreender a trajetória do aluno em relação aos conhecimentos geográficos, a interação desse aluno em sala de aula, as práticas dos professores e sua formação, assim como seus desafios, entre outros aspectos fundamentais que antecedem, a nosso ver, as alterações metodológicas.

Nunes (2004) destaca que a formação de conceitos por sujeitos cegos “não se restringe aos estímulos sensoriais, mas envolve, como em todo ser humano, a totalidade de seu pensamento e vivências” (p. 54)

Segundo Nunes (2004), é importante que os professores de crianças cegas conheçam as particularidades do desenvolvimento cognitivo das crianças cegas, suas representações e formas de entender o mundo, para que seja possível compreender sua aprendizagem.

As primeiras concepções de Cartografia Tátil surgem no Brasil em 1993 com o primeiro trabalho elaborado por Prof^a Dr^a Regina Araújo de Almeida (VASCONCELOS, 1993).

Naquele momento a cartografia tátil era e continua sendo uma possibilidade de adaptação dos mapas, até então sem normas estabelecidas se comparado à cartografia escolar e sistemática.

Como o debate da matrícula de pessoas com deficiência nas escolas e o ensino e aprendizagem desses sujeitos não estava consolidado na área da geografia, pelo contrário, era incipiente naquele momento, as pesquisas contribuíram para auxiliar a produção de materiais adaptados.

O debate acadêmico na área da Educação Especial na década de 1990 era o da normatização. Segundo Omote (2006), o foco pedagógico das escolas era o de desenvolver habilidades nas pessoas com deficiência para que conseguissem exercer as suas atividades diárias como os demais indivíduos sem deficiência.

Cabia aos indivíduos com deficiência se adaptarem à sociedade e às instituições e não o contrário.

Nessa perspectiva, parecia coerente que as adaptações metodológicas, ou seja, poucas mudanças no contexto escolar garantiriam o acesso à aprendizagem do sujeito com deficiência em condições de igualdade com os demais alunos sem deficiência.

A falácia do discurso educacional de que na escola todos são iguais e as oportunidades são as mesmas, apesar de ter sido amplamente criticada, ainda perdura e na educação especial culmina na culpabilização dos alunos por seu fracasso escolar (LAPLANE, 2004).

A escolarização regular do aluno com deficiência não pode se reduzir a “socialização”, mas deve ter o mesmo objetivo da que ocorre para os demais: a aprendizagem.

É preciso repensar a concepção de deficiência que se desloque do ponto de vista biológico e orgânico, para a visão social na qual a superação se dá pela interação social na escola, entre os alunos, durante as aulas, em uma perspectiva interativa de ensino e aprendizagem (FERREIRA; FERREIRA, 2004).

Na perspectiva de Vygotsky (2006), as relações sociais influenciam a aprendizagem e esta impulsiona o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos.

Na teoria da psicologia histórico-cultural, a aprendizagem escolar dos alunos com cegueira de conteúdos geográficos não ocorre somente por meio de imagens adaptadas, mapas em relevo, entre outros recursos. A aprendizagem ocorre necessariamente por meio das relações sociais, na convivência e comunicação, da fala com o outro.

O professor tem a função primordial nesse processo que ao falar com o aluno suas palavras entram em conflito com a visão de mundo anteriormente posta.

Vygotsky (2006) avança nesse sentido porque considera que a imitação faz parte do processo de aprendizagem. Primeiro a criança imita o adulto, para depois incorporar suas palavras, resignificando-as em outros contextos. “Com o auxílio da imitação na atividade coletiva guiada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que com a sua capacidade de compreensão de modo independente”. (VIGOTSKY, 2006, p. 112)

Inicialmente a criança imita o conceito científico do professor para depois incorporá-lo em outros contextos.

Para Goes (2008, p. 42), “se o educador não atua de modo a trazer o educando para o campo da significação, não há como construir um funcionamento psíquico de ordem superior”. A autora sugere uma diretriz de falar *com* os sujeitos para que seja possível a significação do mundo por eles.

Para que isso seja possível é imprescindível problematizar a realidade da escola brasileira, sobretudo a escola pública, considerando a formação do professor, as condições de trabalho, sua remuneração e carga horária de trabalho, entre outros fatores que de fato influenciam o trabalho docente.

Goes (2008) defende que as pessoas com deficiência estejam preferencialmente nas salas comuns e as escolas especiais seriam complemento no qual dariam suporte para as atividades na escola regular. Esta última é lócus privilegiado de aprendizagem e o professor o principal responsável pelo ensino.

O modelo de inclusão adotado nas escolas, por separar os espaços de aprendizagem coletiva e de atendimento educacional especializado, e de forma geral não oferecerem formação continuada aos professores da sala regular, pressupõe que haja diálogo entre esses espaços para que as necessidades educacionais da pessoa com deficiência sejam minimamente atendidas.

Chaves (2010), Almeida (2011) e Oliveira (2008) apontam uma dificuldade de comunicação entre professores da sala regular e professores do atendimento educacional especializado (AEE), tornando mais complicada a possibilidade de adaptação dos materiais didáticos e do planejamento das aulas por parte do professor da sala regular.

A proposta de educação especial que vem sendo adotada é que o aluno tenha acesso ao material adaptado principalmente nas salas de atendimento educacional especializado (AEE) ou, quando no caso da matrícula na escola

especial no contra turno, na instituição, sendo poucas as adequações da escola regular.

Para isso a comunicação do professor da sala de recurso com o da sala regular é fundamental.

A problemática é que o professor de educação especial não detém o conhecimento específico das matérias, gerando dúvidas na explicação dos conteúdos no AEE, ou há uma solicitação para que o professor da sala explique a matéria (OLIVEIRA, 2008).

Por outro lado, o professor da sala regular frequentemente não conhece a aprendizagem da pessoa com deficiência e suas formas de apreensão da realidade, gerando dificuldade pelo professor. Não conhece, pois não lhe é oferecida formação continuada.

Além disso, para que o professor da sala de aula consiga explicar a matéria de modo a considerar a pessoa com deficiência, requer que haja algumas condições como: número de alunos reduzido por sala de uma classe inclusiva, quantidade adequada de recursos educacionais especiais ou setores responsáveis distantes da escola que o aluno frequenta. (GOES, 2008, p. 45)

Por isso a importância dos estudos em abordarem a formação inicial e continuada do professor de geografia em sua totalidade, não apenas na aprendizagem da adaptação de mapas para esses sujeitos. É preciso problematizar as condições de trabalho do professor e demais contradições que dificultam o trabalho pedagógico.

Considerações finais

A concepção de deficiência e Educação Especial na maioria das pesquisas está focada no indivíduo e quase que exclusivamente nos recursos metodológicos adaptados.

A quantidade de pesquisas e os avanços, assim como a tendência de aumento das matrículas das pessoas com deficiência nas escolas comuns,

podem indicar a necessidade de considerar outros aspectos também importantes que influenciam na aprendizagem de conteúdos de geografia desses sujeitos.

A bibliografia indica alguns desafios do professor de geografia em ensinar pessoas com deficiência visual nas escolas comuns.

As pesquisas na área de Educação Especial apontam para a importância da interação social da pessoa com deficiência com os demais, para impulsionar o desenvolvimento do pensamento e da linguagem desses sujeitos. Entretanto há poucos estudos investigativos na interface Ensino de Geografia e Educação Especial de como isso ocorre e contribui para a aprendizagem de conteúdos de geografia.

Também há poucas pesquisas sobre trajetórias escolares desses alunos, no que se refere às aulas de geografia e do papel do professor.

Nesse sentido, é preciso que mais pesquisas sejam elaboradas na escola regular com esses alunos e que contemplem várias dimensões da aprendizagem e o contexto da escola, que não se reduzam às adaptações metodológicas.

Referências

ALMEIDA, Diones Carlos de Souza. **Entre a escola e a sociedade:** bases para a formação continuada de professores de Geografia na perspectiva da inclusão escolar de estudantes com baixa visão e cegos, em Uberlândia-MG. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia-MG. 2011.

ALMEIDA, Luciana Cristina de. **Mediando a compreensão do espaço vivido dos deficientes visuais.** 2008. 149 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC.

BAZON, F. V. M.; ARAGÃO, A. S. SILVA, C. V. da. Quando a inclusão pode dar certo: Trajetórias escolares de pessoas com

deficiência visual que concluíram o ensino superior. In: **Trajetórias escolares de alunos com deficiência.** Kátia R. M. Caiado (org.). São Carlos: EdUFSCar. 2013, p. 185-213.

CHAVES, Ana Paula Nunes. **Ensino de Geografia e a cegueira:** diagnóstico da inclusão escolar na Grande Florianópolis. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis-SC. 2010.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva.** Campinas: Autores Associados. 2004, p. 21- 48.

GÓES, M. C. R.. Contribuições da abordagem histórico-cultural para a

pesquisa em Educação Especial. In: Batista, J.C.; Caiado, K.R.M.; Jesus, D.M.. (Org.). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. 1ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2008, v. 1, p. 37-46.

LAPLANE, A. L. F. de. Notas para uma análise dos discursos sobre educação escolar. In: **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas: Autores Associados. 2004, p. 5-20.

NOGUEIRA, R. E. Mapas como facilitadores na inclusão social de pessoas com deficiência visual. **ComCiência** (UNICAMP), v. 1, p. 1/124-5, 2010.

NUERNBERG, Adriano Henrique. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. **Psicologia em estudo**, Maringá-PR, v. 13, n. 2, p. 307-316, abr./jun. 2008.

OLIVEIRA, Livia de. Almeida. Estudo metodológico e cognitivo do mapa. In: Rosângela Doin de. **Cartografia Escolar**. Editora Contexto, 2007.

OMOTE, Sadao. Inclusão e a questão das diferenças na educação. **Perspectiva**, v. 24, n. 3, p. 251-272, 2006.

NUNES, Sylvia da Silveira. **Desenvolvimento de conceitos em cegos congênitos**: caminhos de aquisição do conhecimento. São Paulo, 2004. 276 p. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo.

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

VENTORINI, Sílvia Elena. **Representação Gráfica e Linguagem Cartográfica Tátil: Estudo de Casos**. 2012. Tese (Doutorado em Geografia) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.

_____. **A experiência como fator determinante na representação espacial do deficiente visual**. 2007. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.

VIGOTSKI, L. S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In: Vigotski et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2006, p. 103 a 117.

ETNOGRAFIA E ENSINO: AS CONTRIBUIÇÕES DA ESCALA GEOGRÁFICA DIANTE DO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA

Diego Pinheiro Alencar¹

diegopinheiroalencar@yahoo.com.br

Anna Maria Kovacs Khaoule²

annamariakk@gmail.com

Introdução

O presente artigo busca apresentar as contribuições e possibilidades da etnografia e escala geográfica no ensino e pesquisa (docente) em geografia. Os procedimentos metodológicos utilizados basearam-se em pesquisas bibliográfica, em que se percebe o diálogo entre diferentes campos do conhecimento das ciências humanas. Centrada na ações e discursos dos sujeitos a etnografia se apresenta enquanto possibilidade de ação, tanto no que remete à metodologia de pesquisa (a exemplo do estágio), quanto a práticas educativas. Por outro lado a escala geográfica contribui para pensar a realidade além da materialidade observável, observando como o conhecimento comum dos sujeitos podem ser problematizados a fim de estabelecer diálogos entre a geografia escolar e a geografia científica. Por fim, o presente texto contribui para debates sobre a formação docente, temáticas vinculadas ao ensino de geografia e a função social da respectiva disciplina.

¹ Mestre em Geografia e Professor Celetista na Universidade Estadual de Goiás – Unidade Porangatu.

² Mestre em Geografia e Professora Efetiva na Universidade Estadual de Goiás – Unidade Porangatu.

A pesquisa como procedimento de ensino

O mundo contemporâneo está marcado por profundas transformações sociais que afetam diretamente a totalidade do processo educativo, e, por isso mesmo, trazem também novas exigências ao ensino de Geografia e à formação de professores. O impacto dos meios de comunicação, das novas tecnologias e a intensidade do processo de diversificação cultural criam demandas específicas e outras possibilidades para o ensino e para a aprendizagem. Faz-se necessário pensar em uma didática que considere essas transformações sociais e que encaminhe propostas de orientação voltadas para o ensino de Geografia e para a formação de professores.

Uma reflexão sobre o ensino de geografia e a formação docente nos conduz a repensar questões como: Qual a função social do professor e do ensino de Geografia, considerando as dificuldades e os desafios postos pelas transformações do mundo globalizado? Quais as possibilidades e limitações da perspectiva de análise geográfica diante do processo de ensino/aprendizagem? Com a escala geográfica contribui na mediação de um processo global com a realidade cotidiana dos alunos? Esse texto se desenvolve a partir da reflexão dessas questões.

Os desafios da didática atualmente estão associados a uma aprendizagem denominada por de “aprendizagem do aprender e do pensar”, que tem compromisso com a busca da qualidade cognitiva das aprendizagens. Compete a ela compreender “como ajudar os alunos a se constituírem como sujeitos pensantes e críticos, capazes de pensar e lidar com conceitos, argumentar, resolver problemas, diante de dilemas e problemas da vida prática” (LIBÂNEO 2004, p. 5).

Nessa perspectiva a aprendizagem implica numa didática que intensifique a investigação sobre “o papel mediador do professor na preparação dos alunos para o aprender e para o pensar. Mais precisamente: será

fundamental entender que o conhecimento supõe o desenvolvimento do pensamento e que desenvolver o pensamento supõe metodologia e procedimentos sistemáticos do pensar” (LIBÂNEO 2001, p. 4). Em outros termos, isso significa que a prática docente precisa estimular as capacidades investigadoras dos alunos de modo a auxiliá-los a desenvolver competências e habilidades mentais.

Para o autor supracitado os processos do pensar e do aprender vão além de uma participação ativa dos alunos, atualmente tão recomendada. Há de se levar em conta o volume crescente de informações e de dados que são acessíveis na sociedade e nas redes informacionais. O papel ativo dos sujeitos não é mais suficiente na aprendizagem. É necessário que os processos do pensar e do aprender sejam capazes de desenvolver competências e habilidades cognitivas, a serem utilizadas nas diferentes esferas da vida cotidiana.

Essa proposta encaminha orientações para uma concepção educativa que extrapola a dimensão técnica e considera a dimensão pedagógica essencial na formação humana (CALLAI, 2003b). É a dimensão pedagógica que alicerça um ensino capaz de desenvolver as capacidades mentais para uma formação reflexiva e permanente. O ensino, nessa perspectiva pode proporcionar ao indivíduo a apropriação da cultura atrelada a competências mentais.

A ciência geográfica apresenta uma grande diversidade de conteúdos que devem se vincular à realidade cotidiana dos alunos, por isso, a geografia do aluno, torna-se uma importante ferramenta no processo de ensino. Dessa forma o desenvolvimento cognitivo das aprendizagens, pode ser alcançada no ensino de Geografia na medida em que a realidade cotidiana é inserida junto aos conteúdos geográficos.

Conforme Daniels (2003), os conceitos científicos e os conceitos cotidianos devem estar sempre interconectados, pois é desse modo que o pensamento científico fica impregnado de referências cotidianas, as quais

adquirem estrutura e ordem no contexto do pensamento científico sistemático. Essa orientação metodológica indica que o professor deve abranger, além da dimensão científica, a dimensão do espaço vivido. Para Cavalcanti (2006, p. 35), “o encontro/confronto desse conhecimento, da dimensão do espaço vivido com a dimensão da Geografia científica, do espaço concebido por essa ciência, possibilita a reelaboração de conceitos e uma maior compreensão da experiência”.

Cavalcanti (2012) amplia essa discussão articulada ao ensino de geografia. Esse ensino deve desenvolver a capacidade crítica e reflexiva, questionadora dos conteúdos escolares relacionando-os com outros saberes: saberes científicos, saberes cotidianos, saberes provindos das diferentes culturas (da escola, do aluno, dos professores). A escola como lugar de encontro dessas culturas, deve estruturar o ensino (os objetivos, os conteúdos e conhecimentos, os procedimentos, a metodologia, etc.) dialogando como conjunto dessas culturas.

A defesa dessa orientação está amparada na argumentação de que nas atividades diárias dos alunos, sua prática cotidiana, está, em sua totalidade, intrincada com as relações socioespaciais e com o conhecimento dessa espacialidade. É na espacialidade cotidiana, locais de brincadeira, ao deslocar pela cidade, pelo bairro, que os indivíduos constroem seus lugares, delimitam seus territórios e vão formando as espacialidades, “construindo e reconstruindo geografias” (espacialidades) e o conhecimento sobre elas (CAVALCANTI, 2012, p. 45). Dessa forma, cabe ao professor explorar essa qualidade e articular esses conhecimentos dos alunos com os conceitos científicos. Importa dizer que essa proposta deve incluir não somente a dimensão conceitual, mas também “o desenvolvimento de capacidades e habilidades para operar esses conhecimentos e para a formação de atitudes, valores e convicções antes os saberes presentes no espaço escolar” (p.40).

A autora referida faz uma referência de alguns conceitos geográficos básicos, necessários à apreensão do espaço, e sobre os princípios teóricos metodológicos para o ensino de geografia. Sobre os conceitos básicos sugere os seguintes conteúdos procedimentais³: a cartografia, o tema da cidade e do urbano, a ética ambiental. Como princípio teórico metodológico norteador da formação do profissional docente na complexidade do mundo atual postula a necessidade de articular ensino e pesquisa.

A pesquisa articulada ao ensino deve ser vista como um procedimento, como uma atitude de ensino, em suas diversas etapas da formação, ensino fundamental, médio e superior. Cavalcanti (p. 78, 2012) faz referência de uma modalidade de pesquisa que ultrapassa o tipo estudo dirigido ou a pesquisa de um conteúdo do qual o aluno reproduz o material encontrado. Aponta a pesquisa no ensino, aquela propriamente dita, que aborda “a problematização de maneira que torne um problema de todo o grupo” e que sua manifestação seja abordada no espaço vivido. Nesse nível de pesquisa o aluno é tocado por um problema real, o que possibilita além da compreensão, buscar respostas e soluções. Essa ação, segundo a autora, “desenvolve a capacidade de observação, de localização, de coleta e sistematização de dados do objeto”. Possibilita também, “a capacidade de analisa-los com base nas referências teóricas disponíveis” e a “compreensão da espacialidade vivida e da relação dessa espacialidade com a geografia que estudam” (p. 79).

Nesse sentido, a proposta educativa com base na orientação, ensino com pesquisa, pode ser articulada a etnografia, como método/metodologia da pesquisa qualitativa, pode contribuir na perspectiva de desenvolver uma estrutura de ensino de geografia orientada pela investigação, pela problematização, ou seja, pela pesquisa como princípio educativo e cognitivo.

³ Os conteúdos procedimentais, em geografia, dizem respeito aos temas trabalhados nas aulas com o intuito de desenvolver habilidades e capacidades de operar com o espaço geográfico. É a capacidade de observação das paisagens, de discriminação de elementos da natureza, de uso de dados estatísticos e cartográficos (CAVALCANTI, p. 50, 2012).

Etnografia como metodologia de pesquisa no ensino de Geografia

A etnografia é uma modalidade da pesquisa qualitativa, desenvolvida por antropólogos, que tem como ponto central de investigação a descrição da cultura de um grupo social, suas “práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados”. Na educação, ao apropriar desse enfoque deve adequar ou fazer adaptações, dessa forma, os estudos e pesquisas que em educação devem ser denominados do tipo etnográfico, e não a etnografia no seu sentido restrito (ANDRÉ, 2011, p. 28).

A etnografia na educação busca por meio de uma descrição compreensiva revelar os múltiplos significados do espaço. Neste sentido, a metodologia etnográfica favorece uma interpretação densa dessa realidade, pois procura identificar os acontecimentos que realmente são significantes. Apresenta-se, ao contrário da mera descrição superficial, um registro “detalhado da situação estudada e da observação de comportamentos e formas de interação verbal e não verbal, não induzidos por roteiros fechados e pré-estabelecidos” (MACHADO, 2005, p. 45).

O trabalho do tipo etnográfico busca a descrição interpretativa dos sentidos na rede de significados que se entrelaçam que envolvem o ensino e a aprendizagem no contexto cultural mais amplo. As pesquisas no âmbito escolar devem incluir a diversidade complexa do espaço/ambiente estudado e também das relações que se estabelecem em seus múltiplos sentidos. O objetivo principal da etnografia é perceber “o significado que têm (e são atribuídas) as ações e os eventos para as pessoas ou grupos estudados”. Os significados podem ser revelados tanto pela linguagem quanto pelas ações, pois os significados constituintes e constituídos da cultura, são expressos no que as pessoas fazem, no que sabem, no que usam, etc. (ANDRÉ, 1995, p. 19). Para Geertz (1989), a etnografia seria a tentativa “descrição densa” da cultura. Para o

autor, a cultura não é a causa de eventos sociais, mas um contexto (comportamentos, instituições ou processos; diferentes formas de interpretações da vida, formas de compreensão do senso comum, significados variados atribuídos pelos participantes às suas experiências) dentro do qual os símbolos poder ser densamente descritos. Cabe ao etnógrafo aproximar-se o mais possível da compreensão das pessoas estudadas.

Em relação à coleta e a análise dos dados, eles tendem a ser dados de forma indutiva. Não existe preocupação em recolher provas com o objetivo de confirmar hipóteses elaboradas previamente. Ao valer-se da descrição e da indução, o pesquisador reconstrói, em forma de transcrições, situações, pessoas, ambientes, depoimentos, diálogos, etc. As abstrações ou teorias são construídas a partir do agrupamento de dados e procede de baixo para cima, da realidade observada para a teorização, pois a direção é dada a partir das informações recolhidas, depois de realizar a investigação (BOGDAN; BIKLEN 1994, p.49-50).

Ensinar geografia pela via da pesquisa com aproximação dos princípios básicos da etnografia e sua aplicabilidade é uma perspectiva promissora de aprendizagem na formação de professores de Geografia. As metodologias como a observação participante, o diário de campo, as entrevistas e as narrativas autobiográficas inseridos como procedimentos na rotina no sistema de coleta de dados numa sequência citada por um protocolo de campo se abre para uma aprendizagem significativa. Tais procedimentos qualificam o ensino e validam um encaminhamento teórico-metodológico na formação professores de ensino de Geografia que ultrapassa a perspectiva tradicional⁴.

4 Na pedagogia tradicional, “a atividade de ensinar é centrada no professor, que expõe e interpreta a matéria. Às vezes, são utilizados meios como a apresentação de objetos, ilustrações, exemplos, mas o meio principal é a palavra, a exposição oral. Supõe-se que ouvindo e fazendo exercícios repetitivos, os alunos ‘gravam’ a matéria para depois reproduzi-la, seja através das interrogações do professor, seja através das provas. Para isso, é importante que o aluno ‘preste atenção’, porque ouvindo facilita-se o registro, na memória, do que se transmite. O aluno é,

Mesmo a etnografia centrando-se nos indivíduos, através da linguagem e ações, sua análise não deve negligenciar uma série de processos estruturantes referente à realidade escolar. Desta forma, cabe aos professor e pesquisadores do ensino de geografia, observar como esses fatores influenciam o cotidiano escolar. Nessa perspectiva, a escala geográfica se apresenta enquanto um importante instrumento de mediação das realidades globais com a realidade local.

Etnografia, Escala Geográfica e Ensino de Geografia

Como visto no tópico antecedente, a etnografia se apresenta enquanto fator de contribuição para os aspectos educacionais sejam eles vinculados à formação docente, ou mesmo referentes às estratégias metodológicas de ensino. Entretanto é possível observar alguns olhares céticos sobre a possibilidade da respectiva metodologia abordar aspectos não vinculados às linguagens cotidianas, como é o caso de Miceli (2013, p. 4), ao apontar que:

A etnometodologia tende a colocar a questão dos sistemas simbólicos em termos de mera comunicação, como se os agentes sociais fossem senhores dos significados que eles mesmos produzem e mobilizam no processo de interação. Ao se dispor a enxergar a realidade do ponto de vista do ator, privilegiando assim a questão do significado das ações sociais, esse trajeto minimiza os aspectos macrosociológicos em favor

assim, um recebedor da matéria e sua tarefa é decorá-la. Os objetivos, explícitos ou implícitos, referem-se à formação de um aluno ideal, desvinculado da sua realidade concreta. O professor tende a encaixar os alunos num modelo idealizado de homem que nada tem a ver com a vida presente e futura. A matéria de ensino é tratada isoladamente, isto é, desvinculada dos interesses dos alunos e dos problemas reais da sociedade e da vida. O método é dado pela lógica e sequência da matéria, é o meio utilizado pelo professor para comunicar a matéria e não dos alunos para aprendê-la. É ainda forte a presença dos métodos intuitivos, que foram incorporados ao ensino tradicional. Baseiam-se na apresentação de dados sensíveis, de modo que os alunos possam observá-los e formar imagens deles em sua mente. Muitos professores ainda acham que ‘partir do concreto’ é a chave do ensino atualizado. Mas essa idéia já fazia parte da Pedagogia Tradicional porque o ‘concreto’ (mostrar objetos, ilustrações, gravuras etc.) serve apenas para gravar o nome na mente, o que é captado pelos sentidos. O material concreto é mostrado, demonstrado, manipulado, mas o aluno não lida mentalmente com ele, não o repensa, não o reelabora com o seu próprio pensamento. A aprendizagem, assim, continua receptiva, automática, não mobilizando a atividade mental do aluno e o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais”. (LIBÂNEO, 1994, p. 65).

das estratégias de interpretação, tipificação e rotulação a que o ator recorre nos processos interativos com que se defronta.

Os sistemas simbólicos são pensados a partir de diferentes instâncias, baseadas na funcionalidade desempenhada dentro da totalidade que envolve a divisão social do trabalho (Bourdieu, 2013). As ações da sociedade são apreendidas em diferentes níveis de análise, sendo que a compreensão de um influencia diretamente a percepção dos demais. A partir dessa perspectiva, o conhecimento cotidiano apresentado pelo aluno se torna importante ferramenta metodológica na mediação do ensino e aprendizagem em geografia, sendo possível desenvolver análises dos conceitos científicos a partir da experiência vivida.

A sociologia urbana traz bons argumentos referentes a importância de pensar os processos sociais a partir de diferentes níveis de análise e concepção, a exemplo das obras de Castells (2011) e Lefebvre (2009). O primeiro apresenta quatro níveis de análise (econômico, institucional, ideológico e relações sociais de produção), observando como as estruturas influenciam a organização social mediada pelo sistema capitalista. Essa concepção baseia-se nos aparelhos responsáveis por organizar as relações socioespaciais, a exemplo do Estado, das corporações econômicas, dos aparelhos de comunicação e dos movimentos sindicais. Essa perspectiva de análise se apresenta extremamente influenciada pelo marxismo, ao considerar que a organização socioespacial ocorre a partir das estruturas das relações de produção. O segundo expõe a necessidade de três níveis de análise (global, intermediário, privado) compreendendo a organização social ocorre em três esferas de concepção, a exemplo do Estado, instituições de gestão e sociedade local. Nesse sentido, as relações sociais assumem caráter central na abordagem, ganhando destaque o papel desempenhado pelos agentes sociais.

A explicação e problematização de dinâmicas socioespaciais devem ser pensadas a partir de níveis de análise são pensadas diante de questões

metodológicas. Primeiramente, esses níveis não devem ser pensados de forma “rígida”, pois sua dimensão varia de acordo com os objetos analisados. Por exemplo, ao apresentar aspectos vinculados à política, em um determinado município, pode ser considerada no nível global (o caso de concessão de transporte coletivo para alunos que cursam faculdades em outro município) e em outros um agente intermediário (caso dos convênios realizados com o governo federal).

Muito comum é a confusão entre os níveis de análise e a escala geográfica conforme visto em Castro (2006). O primeiro refere-se à definição de um problema a ser analisado, enquanto o segundo diz respeito aos níveis de apreensão e percepção do real. Nesse sentido, observa-se na escala geográfica importante elemento a se considerar no processo de ensino da disciplina, uma vez que os conteúdos da geografia escolar apresentam grande variedade dimensional e fenomenal, tendo em vista que conforme apresentado por Gomes (2010) o foco central da análise geográfica são as relações sociais no mundo moderno, pode-se pensar uma amplitude de possibilidades, dessa forma, os conteúdos a se trabalhar nos ambientes escolares variam desde fenômenos micro locais (saberes culturais tradicionais) à macro globais (configuração de blocos econômicos). A interação entre os fenômenos particulares e gerais se faz presente na geografia acadêmica desde o desenvolvimento da perspectiva vidaliana, em que “o geral deve se ligar aos estudos particulares, da mesma maneira que se deve sempre procurar nos casos particulares indícios de regularidades” (GOMES, 2010, p. 212).

Assim como na pesquisa geográfica, nas práticas docentes em geografia a escala se caracteriza enquanto importante elemento para fazer a integração dos fenômenos globais com a vida cotidiana dos alunos. Nota-se mais uma vez, a relação entre os aspectos gerais com as particularidades locais. Essa integração pode ser concebida enquanto estratégia pedagógica, a fim de fazer com que o

estudante, a partir da sua experiência individual possa desenvolver um raciocínio crítico sobre determinados fenômenos espaciais. A importância dessa ação por parte dos professores de geografia já foi apontado por Cavalcanti (2012) ao observar a relação entre a geografia escolar e a geografia enquanto conhecimento científico.

Utilizemos como exemplo, a revolução técnica científica informacional, que apresenta estreita ligação com o conceito de Meio Técnico Científico Informacional, desenvolvido por Milton Santos, sobretudo nas décadas de 1970 e 1980. Resumindo, o conceito trata como através da evolução técnica a sociedade desenvolveu mecanismos para saldar suas demandas frente ao meio geográfico. A relação entre ciência e meios de produção foi elemento fundamental para o respectivo desenvolvimento. A informação aparece enquanto elemento que possibilita a disseminação e circulação dos objetos técnicos nos mais diversos espaços.

Nota-se um conceito complexo aos níveis de ensino fundamental, ou mesmo médio da educação básica. É possível, entretanto, a partir dos objetos técnicos pertencentes aos alunos associar o conceito a sua vivência cotidiana. Os celulares, tablets e computadores portáteis são alguns dos casos possíveis de se explorar. Desta forma, o que antes se apresentava enquanto problemas na sala de aula (dispersão dos alunos motivada pelos objetos) se torna possibilidade de estratégia didática. Algumas perguntas tornam-se pertinentes a se colocar: 1. Como os respectivos objetos inserem os usuários em uma rede global? 2. Como ocorre o processo de produção tecnológica dos respectivos objetos? 3. Como esses objetos se disseminam pelo espaço global? 4. Como e porque ocorre a produção desses objetos no âmbito do espaço mundial? 5. Como os agentes capitalistas se apropriam desses objetos diante de uma dinâmica de dominação socioespacial?

Através das indagações é possível observar que a experiência do indivíduo referente a determinado objeto contribui à sua compreensão sobre o fenômeno que envolve a totalidade socioespacial, perpassando desde os processos de produção e circulação até as possibilidades de aquisição. Nota-se aqui a funcionalidade da escala de análise que para Souza (2013, p. 182) é,

De ordem semelhante àquela existente entre o objeto real e o objeto do conhecimento: assim como este último não é mero espelho do primeiro, mas sim algo construído com base no primeiro (dialética sujeito/objeto), analogamente a *escala de análise* é intelectualmente construída como um nível analítico (ou, a rigor, um dos níveis analíticos) capaz de nos facultar a apreensão de características relevantes de alguma coisa que estejamos investigando ou tentando elucidar.

Por outro lado, sobre a escala de ação, o autor coloca que:

De sua parte, a *escala de ação* diz respeito a um espaço muito específico e muito diretamente político: aquele referente, em um raciocínio eminentemente estratégico, à reflexão acerca do alcance espacial das práticas dos agentes. É, portanto, um tipo de escala que se refere a determinados fenômenos sociais, concernentes a ações (em geral coletivas) e ao papel dos agentes/sujeitos (idem).

Pensando a geografia enquanto ciência social, suas pretensões referentes ao ensino da disciplina vão além da simples formação para o mercado de trabalho, mas também a formação de um indivíduo crítico – reflexivo capaz de atuar na produção e organização do espaço (CAVALCANTI, 2012). Desta forma, compreender as atribuições dos agentes sociais é essencial para essa atuação. Diversos são os problemas passíveis de apresentação nas aulas de geografia, dentre eles, ambientais, políticos e urbanos.

A educação ambiental, por exemplo, muito se destaca pela “conscientização” dos sujeitos, enfatizando suas responsabilidades éticas ara com o meio ambiente, a exemplo da importância da correta destinação dos resíduos sólidos, ou mesmo da necessidade da utilização com “responsabilidade” dos recursos hídricos. Percebe-se nessa perspectiva a utilização de uma escala micro local para tratar da questão ambiental. Por outro

lado, essa perspectiva, se apresenta insuficiente para pensar os problemas ambientais contemporâneos. Ao colocar o sujeito/indivíduo enquanto elemento central, se auto negligencia o papel dos agentes hegemônicos nessa problemática. Seria como utilizar a poluição das bacias hidrográficas e “esquecer” como os agentes capitalistas são responsáveis diretos pela poluição destas. Compreende-se que tão importante quanto apresentar os deveres dos indivíduos com o meio ambiente, também consiste a necessidade de apresentá-los o alcance da ação de diversos agentes sociais, uma vez que esse conhecimento possibilita a ação social individual.

Em assuntos vinculados à política a escala de ação também apresenta sua pertinência. Muitos conteúdos escolares apresentam possibilidades de vinculação com problemas de organização espacial, como a urbanização, industrialização e economia. Desta forma, o professor pode (e deve) relacionar esses processos com os problemas vivenciados pelos alunos na cidade ou no campo. Entretanto, para uma prática esclarecida é necessário o domínio da área de atuação dos agentes políticos. Por exemplo, qual esfera administrativa é responsável pelo transporte coletivo? E a degradação das vias urbanas é responsabilidade de quem? Quem é responsável pelo financiamento dos serviços públicos? O domínio dessas questões contribui diretamente na possibilidade de ação dos indivíduos no espaço, uma vez que possibilita a efetivação da prática cidadã.

Mesmo a escala geográfica não ser considerada como uma categoria clássica da geografia, compreendemos que ela se insere na base epistemológica da disciplina, assim como ao analisar o pensamento de Vidal de La Blache, Gomes (2010, p. 212) diz que “o geral deve se ligar aos estudos particulares, da mesma maneira que se deve sempre procurar nos casos particulares os indícios de regularidades”, sendo assim, não pertinente apenas à pesquisa em geografia, mas também na forma de ensinar esse pensamento.

Considerações Finais

Pensar as práticas educacionais é um exercício complexo, sobretudo pela pluralidade presente em um ambiente escolar. Diversos são os desafios dos profissionais docentes, a exemplo da indisciplina dos alunos, precarização da estrutura escolar e a complexidade dos conceitos a se abordar. Torna-se essencial aos professores de geografia o domínio das metodologias necessárias para despertar o interesse dos alunos diante dos conteúdos geográficos. A etnografia, se caracteriza enquanto possibilidade de mediação do conhecimento das espacialidades cotidianas com a complexidade da geografia científica. Por outro lado, a escala geográfica contribui diretamente para pensar a multidimensionalidade das espacialidades. É fundamental para a formação de um aluno pleno para a cidadania pensar como os fenômenos globais afetam diretamente a realidade local.

Referências

ANDRÉ, Marli E. D. Afonso de. Etnografia da prática escolar. Campinas: Papirus, 1995.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. A investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU Pierre. A Economia das Trocas Simbólicas. São Paulo: perspectiva, 2013.

CALLAI, Helena Copetti. O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; et AL (orgs). Geografia em sala de aula: práticas e reflexões. 4. Ed. Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros – seção Porto Alegre, 2003.

CASTELLS Manuel. A questão urbana. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983,

CASTRO, Iná Elias. O Problema da Escala. In: CASTRO, Iná Elias, GOMES, Paulo

Cesar da Costa, CORRÊA, Roberto Lobato (Orgs). Geografia: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008, pp. 15 – 47.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A formação de professores de geografia: uma referência para a formação e a prática de ensino. In: CAVALCANTI, Lana de Souza (Org). Formação de Professores: concepções e práticas em geografia. Goiânia: Vieira, 2006.

CAVALCANTI, Lana de Souza. O Ensino de Geografia na Escola. Campinas SP: Papirus Editora, 2012.

DANIELS, Harry. Vygotsky e a Pedagogia. Tradução Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2003.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In _____. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: LTC, 1989 (©1973). P.13-41.

LEFEBRVE, Henri. *A revolução urbana*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. *Geografia e Modernidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. A Didática e a aprendizagem do pensar e aprender: a teoria histórico cultural da atividade e a contribuição de D. Davydov. Rio de Janeiro: Rev. Brasileira de Educação, n. 27 dez., p. 5 – 24, 2004.

MACHADO, Valeriê Cardoso. O cotidiano escolar no ensino de Geografia: estudo etnográfico na 5ª série de uma escola pública. Dissertação de mestrado em Geografia. Universidade Estadual de Maringá. 2005.

MICELI, Sergio. Prefácio. In: BOURDIEU Pierre. *A Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo: perspectiva, 2013.

SOUZA, Marcelo Lopes. Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

OS LIMITES E POSSIBILIDADES DO TRABALHO DE CAMPO E O RIGOR NO ENSINO DE GEOGRAFIA¹

Camila Roethig²
camilaroet@gmail.com

Apresentação

Este trabalho tem o propósito de lançar algumas questões sobre a prática do trabalho de campo no ensino de geografia e enlaçá-la à noção de rigor, como uma proposta de fio condutor do pensamento e da reflexão a que se propõe. O objetivo é problematizar a prática do trabalho de campo na escola à luz da noção do rigor. Essa foi feita com base em pesquisa exploratória e revisão bibliográfica.

O rigor

Há “pontas soltas” no ensino de Geografia. Não é algo atual; o fenômeno da falta de rigor, da crise do discurso e das representações conceituais, da linguagem jornalística, da linguagem simplória, do ocultamento dos conflitos do real, do pouco uso da cartografia como linguagem, já vêm sendo investigados por educadores e geógrafos. Esta crise é perceptível em várias instâncias: na institucional (o lugar que a Geografia ocupa em cada escola; a importância que lhe é dada), na política educacional, e, talvez, na mais gritante, onde o aluno, ao fazer a fatídica pergunta, “desmonta” qualquer docente: “Para quê serve aprender Geografia, professor?”.

É evidente que não se pretende cair nos encantos do pragmatismo e do utilitarismo, mas sim olhar a pergunta sob uma perspectiva crítica, radical. O

¹ Parte de monografia apresentada ao curso de especialização “Fundamentos de uma educação para o pensar”, da PUC- SP sob orientação da profa. Dra. Sonia Aparecida Ignacio Silva.

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar/Sorocaba; Orientador: Prof. Dr. Carlos Henrique Costa da Silva; Professora de Geografia da Prefeitura de São Paulo.

“Para quê serve?” pode ser encarado como um pedido de estabelecimento de nexos entre as coisas: “Qual o sentido de se ensinar Geografia na escola?”, “Como estou ensinando Geografia na escola?”, “Como aparar as pontas soltas no ensino de Geografia?”, etc.

É límpido que apenas os professores não darão conta dessa tarefa sozinhos. Muito da desqualificação da Geografia na escola está dentro da própria crise da escola, do trabalho docente, da distância entre o que é produzido na academia e os professores da escola básica, da estruturação dos sistemas educacionais (tanto público quanto o privado), que fragmentam o tempo e os espaços, expõe os docentes a uma carga horária e forma de trabalhos extenuantes etc.

O trabalho dos professores, não só de Geografia, atualmente é alienante: o que se espera que seja ensinado e a avaliação já estão previamente prontos (elaborados pelas secretarias de educação e os acadêmicos “iluminados”). O primeiro, materializado nos cadernos de apoio, de expectativas de aprendizagem, dos planejamentos e na adoção dos livros didáticos, e a segunda, nas avaliações externas. Ao professor cabe apenas executar a tarefa proposta pelos documentos. O professor virou um “tarefeiro”... Tal panorama é “agravado” no ensino de Geografia, já que as crises parecem ser somadas. Oliva (2010), em artigo que discute o ensino de Geografia, sua crise e o livro didático, faz uma passagem que ilustra e supera o quadro acima descrito.

Um dos efeitos desse pedagogismo desenfreado, em sua versão mais vulgar, é aquele que afirma que os textos didáticos para o Ensino Médio não podem ter uma linguagem acadêmica, conceitual, abstrata e sim concreta, mais perto da vida do aluno, da vida de todos nós. Que grande engano! Esse tal concreto próximo é como a serpente do paraíso. Quer nos enganar. Trata-se de um preconceito bobo e ridículo crer que o acadêmico, o teórico e o abstrato estão longe da realidade. [...] Porque só a Geografia tem de oferecer conteúdos

jornalísticos eivados de informações perecíveis? (OLIVA, 2010, p. 43).

Há muitos caminhos que vários pesquisadores propuseram na tentativa de resolução da crise, que não foi resolvida até hoje, porque não é apenas conjuntural, é estrutural. Entretanto, esta constatação não pode paralisar os docentes em um imobilismo total. Acredita-se que uma das várias e possíveis contribuições para o aparar das “pontas soltas”, guardadas as suas devidas limitações, seja a aproximação teórica da noção de Rigor com o Trabalho de Campo no ensino de Geografia, e o reconhecimento das possibilidades e dos limites da atividade, enquanto um método de ensino.

O Rigor em Saviani (2012) reside no âmbito da educação formal e escolar: na reflexão filosófica. Este é um pensamento que é consciente de si mesmo, culminando em uma atitude filosófica (2009). Para que esta reflexão seja filosófica é preciso que seja radical (profunda), rigorosa (rigor) e global (de conjunto). O que leva a assumir que nem todo o pensamento é reflexão, e nem toda reflexão é filosófica. A radicalidade é a profundidade ao lidar com o problema, refere-se à busca de seus fundamentos. A noção de conjunto – ou globalidade – par dialético da radicalidade, pressupõe o abandono de parcialidades e o relacionamento do problema com todas as facetas em seu contexto. O rigor indica que é preciso abordar o problema com sistemática, com métodos pré-determinados, sempre questionando o senso comum e as verdades absolutas impostas pela Ciência. O rigor permite que a radicalidade seja aplicada, garantindo-a, juntamente com a globalidade, ambos no mesmo movimento metodológico: “[...] cujo rigor (criticidade) garante ao mesmo tempo a radicalidade, a universalidade e a unidade da reflexão filosófica.” (SAVIANI, 2009, p. 22). Ainda sobre o Rigor:

Em segundo lugar e como que para garantir a primeira exigência (Radical), deve-se proceder com rigor, ou seja, sistematicamente, segundo métodos determinados, colocando-se em questão as conclusões da sabedoria popular e as generalizações apressadas que a ciência pode ensejar. (IBID, p. 21).

Saviani (2012) propõe que a vara seja curvada (Teoria da Curvatura da vara, proposta por Lenin), ou seja, que o ensino das camadas populares seja aprimorado. Para isto os conteúdos relevantes e significativos devem ser priorizados, os mais pobres devem dominar os conteúdos culturais para fazer valer os seus interesses frente às classes dominantes. Além disso, a prioridade dos conteúdos só se realiza com disciplina para que se possa apreendê-los. A vara não se curva nem para a pedagogia da essência, nem para a pedagogia da existência, aponta para a pedagogia revolucionária e conteúdos que abrem espaços para as forças emergentes e populares da sociedade. “Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação” (SAVIANI, 2012). Frente a essas concepções, aposta-se que o trabalho de campo possa contribuir para um ensino de Geografia imbuído de rigor e, de fato, voltado às classes populares. A literatura sobre o trabalho de campo e suas vantagens pedagógicas é vasta, mas é preciso abordar a prática com uma postura crítica, reconhecendo as suas possibilidades, condicionantes, as inadequações e os limites.

O trabalho de campo

O Trabalho de Campo, como todo método, apresenta limites e possibilidades. Alguns dos seus limites residem na “própria atividade em si, especialmente quando a atividade é realizada com fins de lazer e passeio, não sendo, portanto, um momento de ensino-aprendizagem de fato, dinâmico e significativo do estudo do campo” (BITTENCOURT, 2008). Não se tem nada contra as saídas com propósitos de entretenimento, a questão é quando a escola oferta apenas este tipo de saída e/ou os objetivos desta atividade não estão claros para todas as partes. É necessário ter transparência e precisão nas proposições dentro de uma escola.

É preciso ressaltar que a confusão ou má operacionalização de saídas, como as que Bittencourt (2008) menciona em sua obra, não são responsabilidade única do docente. Sabe-se que este encontra uma série de situações que limitam a sua atuação e organização frente a possíveis trabalhos de campo.

Algumas dificuldades se apresentam na implementação do Estudo do Meio, como: falta de abertura da direção da escola para organizar horários de reuniões, dias para a saída de campo, fechamento do trabalho e a falta de professores de outras áreas para acompanhar todo o processo (SÃO PAULO – SME, 1992).

Como se nota no excerto, muitas vezes a estrutura de organização da escola pode ser um elemento limitante para a realização das atividades fora da unidade escolar.

É necessário compreender todos os limites de uma maneira dinâmica, pois no próprio limite reside a possibilidade. Ao mesmo tempo em que o Trabalho de Campo deve guardar um teor para o imprevisto e o espontâneo, ao mesmo tempo isso pode limitar a sua rigorosidade.

Embora Fernandes (2007, p. 44) trate de aulas de campo em seu doutorado, o autor sinaliza a importância do delineamento de objetivos na ocasião de uma saída da escola: “Muitas vezes, por conta dos processos de decisão envolvidos, dentro da escola, na formatação das viagens, o resultado final mescla objetivos que podem não ser compatíveis”. O Trabalho de Campo é atividade que requer organização e explicitação dos seus propósitos e – principalmente – um planejamento consistente que dê conta do processo, desde o preparo até o retorno à sala de aula, prevendo as situações em campo. Assim, a ausência do planejamento (ou este sendo solto, leniente) também é um limite ao Trabalho de Campo.

O autor aponta que o cenário de uma aula de campo apresenta uma quantidade superior de elementos necessários a elaboração de uma explicação, mas elencar aqueles é, em si, um conteúdo a ser trabalhado. É preciso ressaltar que o foco desta pesquisa de doutorado era o monitor em interação com os alunos na aula de Ciências. Por outro lado, Thomaz Jr. (2005) salienta que é necessário superar os Trabalhos de Campo pensados apenas na categoria paisagem; é preciso ir além do costumeiro trato de “essência” dado à categoria espaço geográfico e de “aparência” à categoria paisagem. É preciso uma problematização das categorias. Esse tipo de reflexão só é possível no momento do planejamento do Trabalho de Campo, o que requer tempo e recursos mínimos para que os professores se organizem para tanto.

O planejamento e organização de um Trabalho de Campo e de um Estudo do Meio é muito mais rico se feito em grupo e de modo compartilhado. “O professor isolado pode atribuir caráter pessoal aos problemas vividos quando, na verdade, a complexidade do problema é muito maior.” (PONTUSCHKA, 2004, p. 283). Nada impede uma reflexão e organização dos trabalhos que seja solitária, mas não se deve perder a perspectiva crítica da atividade. Sozinho ou em grupo é um ponto a ser atentado.

Ozorio (2010) aponta a necessidade de se insistir no Trabalho de Campo, como atividade escolar, pois pode acontecer de nem todos os discentes alcançarem os objetivos elencados previamente (Ibid, p. 92). Diante dessa possibilidade enfatiza-se o valor que o entorno da escola reassume. Tricart (1977) acredita que a abordagem sistêmico-dialética é a que permite o ir e devir ao campo, sem grandes problemas metodológicos.

O Trabalho de Campo como método (e não tema) pode ser utilizado no desvendamento rigoroso do entorno da escola. Atividades de Trabalho de Campo realizadas em locais muito distantes, com acesso custoso, cujo retorno (se preciso) seja inviável no ano letivo, levando-se em conta os objetivos

elencados, devem ser ponderadas e analisadas criticamente diante da insistência bem apontada por Ozorio (2010).

Algo que pode limitar o Trabalho de Campo como atividade escolar, no que tange a rigorosidade é o descuido ou a negligência com questão escalar. O cuidado escalar dado aos fenômenos é do escopo da Geografia; por que não ter este cuidado ao se lidar com o Trabalho de Campo na escola? Este, mesmo que ainda no âmbito escolar, envolve um recorte espacial, o que implica em uma questão escalar.

Não se pretende aqui aprofundar o estudo entre o Trabalho de Campo na escola e a escala; é algo que demanda uma análise e reflexão profundas, não sendo o propósito desta reflexão, mas sim a de futuras pesquisas. Delineia-se aqui o que se considera minimamente importante para a manutenção da rigorosidade do ensino de Geografia, por meio do Trabalho de Campo; o objetivo é sinalizar que esta relação (escala e Trabalho de Campo na escola) não pode ser abandonada no preparo, condução, finalização e reflexão crítica da atividade na escola. Ressalta-se que não se deve confundir o uso da escala em pesquisas científicas com o uso no Trabalho de Campo na escola, embora haja uma estreita ligação entre esses elementos.

Castro (1995) aponta que a escala é uma escolha, não é aleatória; não se pode confundi-la com o observado. Ela é meio, não fim, é um problema metodológico. A escala é uma estratégia de apreensão da realidade, pois é impossível apreende-la *in totum* (Ibid, p. 127).

A realidade surge de maneiras distintas, de acordo com a escala, referenciando Lacoste (1976). Ao passo que, para Merleau-Ponty (1964 *apud* Castro, 1995) não há hierarquia entre as escalas: a realidade está contida em todas elas. A escala é um problema epistemológico, é preciso deixar explícito qual escala se usa, pois ao mudá-la não se transformam apenas os aspectos

quantitativos, mas também os qualitativos. Ao recortar o espaço há uma concepção deste, bem como de sujeito (CASTRO, 1995, *passim*).

O significado mais usual, e mais simples, de escala é o de medida de representação gráfica (com redução ou ampliação) de área. Esta simplicidade matemática esconde a enorme complexidade do termo quando se trata de recortar a realidade espacial. Este recorte supõe, consciente ou inconscientemente, uma concepção que informa uma percepção do espaço total e do “fragmento” escolhido. Em outras palavras, “a utilização de uma escala exprime uma intenção deliberada do sujeito de observar seu objeto” (CASTRO, 1995, p. 134).

É evidente que o professor não precisa aprofundar estas questões com seus alunos, mas entre seus pares sim. É preciso considerá-las na elaboração da atividade sob pena do Trabalho de Campo, realizado – geralmente – em uma escala local, não estabelecer conexões com o regional e o global (e vice-versa), comprometendo o seu rigor. Serpa (2006) afirma que a escala é problema fundamental no Trabalho de Campo, que valora os recortes mais próximos do concreto; assim, é preciso cuidado na excessiva valorização do factual, dos dados individuais, da heterogeneidade e dos fatos desagregados.

Queiroz Filho (2005), didaticamente, elenca as abordagens da escala, do ponto de vista espacial (MONTELLO, 2001): a escala cartográfica, a escala de análise e a escala de fenômenos. A escala cartográfica é aquela que se refere à proporção entre o terreno e o mapa (matemática). A de análise é sinônimo de recorte espacial, tem relação com as áreas de estudos (exemplo: local, regional e global). E a do fenômeno, que é de difícil determinação, pois os seus limites confundem-se com outros fenômenos simultâneos. Todos esses elementos devem ser considerados na elaboração do Trabalho de Campo na escola.

Acredita-se que deve haver um especial cuidado com a escala de análise, pois ela repercute diretamente no trabalho com e dos alunos e professor, pois deve ser compatível com a proposta de estudo.

Ao repassar por parte da literatura do que foi produzido a respeito de Trabalho de Campo na escola deparamo-nos com um pressuposto – não explícito – em parte dos trabalhos: aquele em que todos os alunos (sem exceções) estão com todas as suas forças empenhadas na atividade de Trabalho de Campo. Os professores sabem que é muito difícil envolver os seus alunos nas atividades propostas, por uma série de razões (a proposta desta pesquisa não é a de aprofundar esta questão, mas a de sinalizá-la). Com o Trabalho de Campo não é diferente, para alguns alunos ele é só mais uma atividade (SÃO PAULO, SME, 1992). Tal fato (que existe, não adianta negá-lo) pode ser limitador para uma atividade de Campo exitosa, mas não deve ser imobilizador ou usado como escusa para a não tentativa da realização da atividade. “O sucesso das saídas de estudo não depende somente da boa planificação, mas também da forma como os alunos a encaram” (LEAL, 2010, p. 18). Além de atentar para isto e preparar o modo como a proposta será apresentada a sua turma, há a questão do subjetivismo que Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007) indicam. Os excessos de “vivência” e do “afetivo” podem comprometer o aspecto objetivo e concreto da atividade e, por conseguinte, seu rigor.

Por fim, o fato que pode ser mais limitador da rigorosidade e criticidade do potencial de um Trabalho de Campo: o excesso de otimismo ao lidar com esta atividade e acreditar que ela resolverá muitos – senão todos – problemas metodológicos do ensino de Geografia. Em tempos de crise, ancora-se em uma concepção de educação (e tudo que é decorrente dela) que é salvadora da sociedade e solucionadora de graves problemas sociais (MORAES, 2001). Mas a educação (no caso a escola) é parte da sociedade, não aparte. O Trabalho de Campo, como atividade escolar, não oferta nenhuma garantia de aprendizagem,

como qualquer outro método de ensino-aprendizagem (DOURADO, 2013), muito menos de intensa e implicada participação do aluno, como Fernandes (2007) demonstrou no seu doutorado (embora tenha estudado aulas de campo, método distinto de trabalho de campo).

Pereira (1996) afirma, e concorda-se com o autor, que houve uma reificação dos Estudos do Meio, especialmente no seio da Escola Nova; de acordo com o mesmo, a Geografia finalmente conseguiu fazer experimentos e observações na escola, frente ao ensino tradicional. Ao se lidar com o Trabalho de Campo é necessário ter em mente que a atividade é método, não é conteúdo, não é tema, muito menos é salvadora dos problemas da escola e menos ainda “carimbo” de identidade da disciplina de Geografia na instituição escolar. Saber que é uma atividade limitada – e lidar com isso – é trilhar o caminho do rigor no ensino.

[...] ao contrário do que afirmava o movimento escolanovista e, atualmente, o construtivismo, qualquer método de ensino ensina a pensar, mesmo que não se preocupe explicitamente com isso. A distinção entre os vários métodos de ensino reside nas concepções diferenciadas acerca do papel do aluno como um participante da sociedade (PEREIRA, 1996, p. 51).

Assim, um dos limites mais importantes à atividade na escola está na sua reificação, ou seja, ao encará-la com excesso de otimismo, não vendo suas possíveis inadequações, falhas, tentativas forçadas de realização em relação a conteúdos e demais colegas da unidade escolar, etc., perde-se o caráter de método e vira mágica, uma atividade salvadora. Tal postura retira a possibilidade de rigorosidade, potencialidades (que são muitas) e a criticidade dos envolvidos cai por terra. É preciso muita atenção a este ponto, já que a intenção é a realização de um trabalho crítico, concreto, rigoroso e possível.

O Trabalho de Campo, enquanto atividade escolar guarda um potencial riquíssimo amplamente explorado pela literatura há décadas. Apenas se realçará um deles, que se acredita que seja uma das possibilidades mais

valiosas: a valorização do entorno da escola e o quanto e como isso pode ser investigado. Este entorno, e o seu trato pedagógico pelo Trabalho de Campo, ganha destaque em virtude do baixo custo financeiro a alunos e professores, maiores possibilidades da direção da escola amparar a proposta (pois estará diretamente envolvida) e a possibilidade de fácil retorno, caso seja necessário, conforme Ozorio (2010) afirma em sua obra.

O estudo do meio ficou no entorno da escola e serviu neste caso para envolver, sensibilizar e levantar dados da realidade local, para que os professores conseguissem trabalhar a integração das áreas na escola de forma mais integrada e significativa (SÃO PAULO – SME, 1992, p. 62).

Além do que, é preciso que haja uma insistência nesta atividade, conforme Ozorio (2010), pois esta se mostrou satisfatória para o aprendizado de seus alunos. Como o Trabalho de Campo é método, e não tema em si, aconselha-se diferentes miradas e explorações no entorno da escola, além do ir e vir a campo, como apontou Tricart (1977). O hábito da atividade no entorno conhecido de uma escola, municia todos os envolvidos de experiências e saber fazer, o que pode (e deve) abrir portas para a investigação rigorosa da metrópole, em todas as suas facetas.

O Trabalho de Campo, além de permitir a aproximação com o rigor no ensino, traz em si algo que se considera fundamental: o potencial de trabalho autônomo e autoral do professor. Embora Ozorio (2010) trabalhasse em uma escola particular (com mais recursos), sua obra, bem como a de inúmeros autores, demonstrou que é possível ao professor de Geografia - junto a seus pares - elaborar a atividade do início ao fim. O Trabalho de Campo embora tenha um grande teor técnico, por outro lado, guarda uma dimensão criativa. É na realidade em que atuam que os professores podem criar e recriar as atividades interdisciplinares de acordo com o que necessitam e desejam, uma vez que o Trabalho de Campo é uma atividade dinâmica, com significados

diferentes, em tempos diferentes e em escolas diferentes. (PONTUSCHKA, 2004). “É um caminho opcionalmente político que estabelece uma relação viva e dinâmica entre a escola, a especificidade de seu trabalho e a sociedade” (SÃO PAULO – SME, 1992, p. 48).

O que pode ser um limite, também é possibilidade no Trabalho de Campo: se pode ser mais difícil para um professor solitário organizar todas as etapas da atividade (nada impede que o consiga com êxito, apenas é mais custoso), há a possibilidade do trabalho na escola se tornar, de fato, coletivo. Com o trabalho em grupo torna-se mais fácil a operacionalização da atividade.

O que era limitador é fronteira de possibilidade. Ao encarar o Trabalho de Campo como método (e não como “salvador da pátria”), e lidar com todas as implicações disto significa se conscientizar da necessidade de uma reflexão teórica, além da prática para a prática reflexiva; além do reconhecimento que é impossível atravessar os limites do individual na ordem atual (MORAES, 2001). Assim, segundo essa concepção, não se pensa o Trabalho de Campo como “mágico” e não se o pratica por puro empirismo ou como conteúdo em si próprio, correndo o sério risco de banalizar um tão rico e potencial método.

Referências

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: Fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez: 2008. Estudo do meio como prática interdisciplinar. p. 273 – 290.

CASTRO, I. E. . O problema da escala. In: I. E. CASTRO; P. C. C. GOMES; R. L. CORREA. (Org). **Geografia conceitos e temas**. 1ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995, v. , p. 117-140.

DOURADO, J. A. L. Geografia fora da sala de aula: importância do trabalho de campo para a Geografia Agrária. **Campo - Território**, v. 8, p. 1-22, 2013. Disponível em:
<<http://www.seer.ufu.br/index.php/campo>

territorio/article/view/17356> Acesso em: 09 de Out. de 2013.

FERNANDES, J. A. B. **Você vê essa adaptação? A aula de campo em ciências entre o retórico e o empírico**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em:
<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14062007-165841/>>. Acesso em: 09 de Out. de 2013.

LEAL, D. F. R. **As saídas de estudo na aprendizagem da Geografia e da História**. 2010. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. 2010. Disponível em:

<<http://www.rcaap.pt/detail.jsp?id=oai:repositorio-aberto.up.pt:10216/54890>>. Acesso em: 17 de Abril de 2013.

MORAES, M. C. M. Recuo da Teoria: dilemas da pesquisa em educação. In: **Reunião anual da ANPED**, 24. 2001. Caxambu. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/T1722216449491.DOC>>. Acesso em 11 de agosto de 2013.

OLIVA, J. T. Ensino de geografia: um retardo desnecessário. In: CARLOS, A. F. A. (Org.). **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999.

OZORIO, A. M.. **A alfabetização geográfica em Geografia por meio da atividade de trabalho de campo**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

PEREIRA, D. Geografia Escolar: uma questão de identidade. **Cadernos CEDES** (UNICAMP), Campinas, v. 39, p. 47-56, 1996.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para Ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

PONTUSCHKA, N. N. O estudo do meio transforma-se... em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores, diferentes. In: VESENTINI, J.W. **O Ensino de Geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, 2004.

QUEIROZ FILHO, A. P. A escala nos trabalhos de campo e laboratório. In: VENTURI, Luis Antonio Bittar. **Praticando Geografia** – técnicas de campo e laboratório. São Paulo: Oficina de Textos, 2005. p. 55-67.

SÃO PAULO. SME. Reorientação curricular do ensino noturno: estudo do meio e outras saídas para o ensino noturno. Teoria e prática. **Cadernos de Formação**. São Paulo. 1992.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **Educação – Do senso comum a consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 2009.

SERPA, A. O Trabalho de Campo em Geografia: Uma Abordagem Teórico-Metodológica. **Boletim Paulista de Geografia**, v. 84, p. 7-24, 2006.

THOMAZ JÚNIOR, A. Trabalho de Campo - O Laboratório por Excelência do Geógrafo. In: _____. **Geografia passo-a-passo: ensaios críticos dos anos 90**. Presidente Prudente: Centelha, 2005.

TRICART, J. O campo na dialética da geografia. **Revista do Departamento de Geografia**, São Paulo, n. 19, p. 104-110, 1977/2006.

REFLEXÕES TEÓRICAS ACERCA DAS POSSIBILIDADES E DESAFIOS DO ENSINO DA GEOGRAFIA NA PERSPECTIVA DO LUGAR

Mário Jorge Silva Santos¹

mariojorge@ufs.br

Resumo

O presente artigo tem como objetivo apresentar uma discussão teórica a respeito da importância do ensino da Geografia na sociedade, bem como apresentar os desafios e as possibilidades no contexto do cotidiano escolar, vinculando essa prática ao entendimento e perspectiva da categoria geográfica do lugar. O ensino da Geografia tem se reafirmado e mudado ao longo do tempo, entretanto os saberes locais e a importância do lugar onde se vive têm sido negados, por um lado, pelas dificuldades de pensar o local como possibilidade de se entender o global, por outro, pela ausência de níveis de formação e metodologias que facilitem o acesso às práticas pedagógicas inovadoras e voltadas à realidade dos estudantes. A metodologia da pesquisa é baseada em referencial teórico e análise de literatura a partir de resenhas produzidas a partir de literatura geográfica.

Palavras-Chave: Geografia - Ensino - Lugar

Introdução

O ensino de Geografia ao longo dos anos vem sendo trabalhado em sala de aula predominantemente com base nos livros didáticos e a construção teórica programática vem pronta e acabada, sem preocupação alguma com realidade do lugar onde os alunos se reproduzem socialmente.

O professor dentro dessa condição se torna propagador e reforçador de uma divisão existente. De um lado, os que pensam e constroem os planejamentos e, do outro, os que praticam e executam o que foi planejado. Assim, tira-se do estudante a condição de construtor do seu pensar e fazer, ficando na condição que se estabelece dentro da antiga dicotomia do trabalho fabril entre o pensar e o fazer. Isso, segundo Kimura (2010), acontece porque:

¹ Doutorando em Geografia NPGEU/UFF, pesquisador PROGEO- Grupo de Pesquisa Relação Sociedade Natureza e Produção do Espaço Geográfico.

A opção por desenvolver cursos com um forte fundamento teórico, em geral pouco ou nada vinculado a uma prática à qual esse fundamento se refira, faz parte de uma polemica entre teoria e prática. Para alguns educadores que têm em alta contra o pensamento teórico, as análises de umas situações práticas são dispensáveis ou devem mesmo ser evitadas. Isso por que elas são vistas como meros recursos mecanicistas, construindo apenas atividades sem sentido, meramente empíricas. Estas acabariam, inevitavelmente, levando às “receitas prontas”, encaradas como verdadeiras camisas de forças castradoras da reflexão por parte do professor (KIMURA, 2010, p. 82).

Segundo a autora, a abordagem é de uma percepção analógica entre a parte teórica e a prática, de forma que uma se distancia da outra e se constrói uma problemática a ponto de colocar a prática dissociável da teoria. Não existe a menor condição desse distanciamento, pois para que de fato aconteça a aprendizagem, a teoria e a prática precisam andar juntas dentro das exigências necessárias para assimilação das informações.

O educador dentro de sua área de trabalho tem a oportunidade e responsabilidade de desempenhar as suas atividades no ensino de Geografia, mostrando os motivos pelo quais é indispensável o pensar e agir caminharem juntos, pois o comprometimento em uma atividade prática a propósito de inventar e raciocinar geograficamente é necessário para o ensino e aprendizagem da Geografia.

No entanto, nessa linha de raciocínio, é preciso haver a preocupação em buscar uma temática que procure responder às inquietações, tanto dos estudantes quanto dos professores de Geografia, dentro das teorias desenvolvidas no ensino.

Desse modo, existe uma intensidade de probabilidade que pode instigar os professores e estudantes de Geografia a aumentar seu conhecimento e sua prática, procurando estabelecer novas formas pedagógicas de ensino.

Geografia, ensino e práticas pedagógicas

O ensino de geografia necessita ir além da própria gênese da palavra, não é só estudar o espaço, a terra, mas entender a relação existente no espaço

geográfico, olhando-o como lugar de construções das atividades humanas, atendendo às necessidades que tem o ser humano de sobrevivência.

Nesse sentido, o indivíduo se utiliza da sua força física e transforma o meio no qual habita, modificando a própria natureza. Nessa construção, as consequências sociais são desastrosas, uma vez que o papel de consumidor que o homem assume dentro da própria sociedade é também o de destruidor dela.

Dentro do ensino da Geografia é conveniente trabalhar no sentido de possibilitar aos estudantes o entendimento sobre as relações entre o ser humano e a natureza, especialmente a forma com que o mesmo satisfaz as suas necessidades. Perceber o funcionamento da sociedade dentro do que vivemos é essencial, pois através desses acontecimentos é que ocorrem as modificações em todo espaço geográfico. De acordo com Kaercher (1998, p. 11):

Fica claro que a relação sociedade-natureza é indissociável/eterna (logo não há por que falar em geografia física se contrapor à geografia humana). A propriedade será dada em entender como e porque os seres humanos modificam os espaços em que habitam conforme as relações sociais que estabelecem entre si. Entender a dinâmica social é fundamental, pois é a partir dela que se constroem as paisagens. E não existe relação que se dê fora do espaço, que prescindida da natureza.

O autor aponta um pressuposto de que a Geografia é um caminho que traz informações proporcionando uma formação ao indivíduo igual a qualquer outra disciplina e que precisa ser trabalhada numa linguagem específica, desenvolvendo atividades que visem alfabetizar o estudante em Geografia, dando a ele a condição de se adequar à linguagem específica desta área. Assim, os alunos podem ser condicionados a uma habilidade na leitura e no entendimento do espaço geográfico.

O funcionamento do ensino de Geografia apresenta subsídios que levam o estudante a desempenhar novas atitudes, discutir as relações sociais, ser crítico? Será que cotidianamente o estudante é levado a permanecer no mesmo, achando que tudo é como lhe foi apresentado sem se quer questionar? Conforme Stefanello (2009, p. 106):

Nesse sentido, o ensino em sala de aula é um grande desafio e exige do professor, além de aulas expositivas dialogadas, uma didática diferenciada capaz de envolver os seus alunos, fazendo com que eles sejam participativos, críticos e que de fato produza o saber geográfico escolar.

Nessa linha, o professor é parte fundamental nessa construção; dentro da Geografia ele pode cooperar com um novo direcionamento, instituindo uma sociedade mais justa e mais liberta. Ele deve ser inovador, refletir sobre seus métodos e técnicas desenvolvidas na sala de aula, priorizar a cada momento aquilo que é de interesse do estudante para o seu cotidiano, fazendo deles sujeitos construtores de sua história.

A disciplina de Geografia é um campo bastante amplo e propício, tanto para os professores quanto para os estudantes, condicionando ambos a discutir as relações existentes no meio social/natural. No entanto, é inevitável perceber que o ensino de Geografia é bastante conservador e tradicionalista, sendo que trabalha os conceitos prontos e acabados, os quais privam os estudantes da condição de entender a conjuntura, e os desligam dos conteúdos do seu cotidiano, fazendo dessas aulas algo sem muita importância e causando um desinteresse por parte de quem ensina e quem aprende.

Refletindo o ponto de vista de Kaercher (2003, p. 63): “E minha pesquisa veio, infelizmente, mostrar quão presente ainda está essa visão tradicional de geografia nas mentes da garotada e, por conseguinte, na escola brasileira”. Segundo o autor, apesar dessa constatação, é preciso levar em conta que a renovação na geografia aqui no Brasil ganhou impulso recentemente com o abrandamento da ditadura militar, instaurada pelo golpe de 64. Em Fortaleza em 1978, ainda durante o período ditatorial, data importante para geografia, o Congresso Nacional de Geógrafos marca a ruptura onde é feita veemente crítica à geografia tradicional e despolitizada.

A partir de então, começa uma nova e árdua trajetória procurando caminhos que levem a uma sociedade democratizada tanto na escola como na

área da Geografia. Dentro desse ponto de vista, o trabalho de transmitir conhecimento é uma empreitada diária que o educador precisa ter e que parece, a princípio, algo simples, mas desafiador para concretizar tal atividade.

Formar significa uma construção de conhecimento. Sabe-se que o aprendizado só passa ter sentido quando os estudantes interagem com os educadores nessa construção. É preciso que o educador tenha um empenho no sentido de problematizar, interrogar, afrontar as informações, levando os estudantes a ter o desejo de aprender. Para Kimura (2010, p. 77):

Isso porque o tradicional e o crítico são denominação que circulam com frequência os professores do ensino básico e alunos dos cursos de geografia, referindo-se ao “binômio” geografia tradicional/conservadora e geografia crítica/renovadora. Na geografia, essas questões tão polemicas sobre os conteúdos e as metodologias de ensino são discutidas conjuntamente com as não menos polemicas questões da própria geografia, seu objeto de estudo, sua finalidade e metodologias na produção do conhecimento geográfico. Preocupam aos geógrafos questões como: o que é geografia (o que ela estuda, ou seja, qual seu objeto de estudo), para que serve a Geografia, quais são os métodos de produção do conhecimento geográfico.

No campo da Geografia, como em outras áreas, aprender é uma ação cadenciada, é uma procura durável, pois a aprendizagem precisa do querer, do sentir-se contemplado e, quase sempre, a metodologia e os conteúdos trabalhados pelo educador são descontextualizados do cotidiano dos estudantes. Dessa forma, provoca o desconforto, o desinteresse pelas aulas e torna o caminho tortuoso e exaustivas.

Os educadores podem e precisam instigar os estudantes a aprender e mostrar a importância do domínio desse conhecimento. Assim sendo, a educação na área do conhecimento é parte do desenvolvimento do ser humano e, enquanto instituição escolar, o educador se utiliza do espaço para transmitir e buscar necessariamente conhecimento e entendimento inovadores, que formem o indivíduo também enquanto cidadão. De acordo com Puntel (2007, p. 89):

Como educadores, podemos estimular, motivar, convencer os nossos educandos de que aprender é tão necessário quanto nutrir-se. No momento nem que se tornar um hábito, a cada dia existirá a expectativa de descobrir e de se sentir renovado com o novo, tarefa difícil que deve ser revigorada frequentemente por todos educadores. Isso deve ocorrer na busca permanente do conhecimento e do entendimento da instituição escolar como um todo, que não se deve resumir a eventos, congressos, fóruns, encontros, mas sim uma discussão constante na instituição em que atua.

Como trabalhar o lugar no ensino de Geografia

Trabalhar a categoria lugar na disciplina de Geografia tem sido um grande desafio para a escola e todo corpo docente, uma vez que o ensino dentro desse processo educacional é voltado para formar cidadãos competentes e que tenham o compromisso com as atitudes a serem tomadas no cotidiano. A educação geográfica que se pretende é uma educação comprometida com a ideia de formação de uma cidadania responsável com o planeta, com o espaço social em que habitam os sujeitos dessa educação (NOGUEIRA, 2001).

Essa educação na geografia precisa ser desenvolvida com as especificidades locais e interligados ao conhecimento e contexto mundial. Segundo Barcelos (2004, pp. 221-249):

As interferências no local afetam o contexto global, uma vez que se entende/compreende que estes contextos são relacionais. Ao pensar em uma cidadania planetária, se pensa no sentido de intervenção do sujeito no contexto global a partir de suas ações no contexto local. Em um sentido educativo, estas intervenções precisam estar contempladas no projeto de geografia e no projeto de escola-lugar da experiência dos sujeitos. Projetos estes que pensem a cidadania planetária em uma dimensão de solidariedade, de convivência, de respeito entre os povos, as diferentes etnias; uma cidadania que questione as formas de terrorismo, a degradação ambiental; uma cidadania em que a sociedade e a natureza possam ser compreendidas na dimensão da interdependência.

De acordo com que diz Nogueira (2001, p. 201), a formação do indivíduo no ensino da geografia tem a intenção de habilitar o estudante a fazer leitura de mundo. Essa leitura de mundo compreende a análise crítica e explicação do mundo, codificação e proposição em relação ao que se lê do mundo no mundo:

Dentro desse norte a Educação geográfica analisa as analogias existentes entre o homem/meio e as suas ações diretas no lugar de vivência. E mostra também as necessidades dessas ações e o resultado dessas atitudes na natureza e no meio social. Preocupa-se com a consciência ambiental dos sujeitos; com as questões éticas na relação sujeito-sociedade-mundo, na relação eu-outro e as implicações destas relações, considerando-se: o preconceito, a discriminação étnica, social, a democracia, a solidariedade, enfim, a continuidade da vida em sua singularidade e universalidade.

Nessa perspectiva, alguns questionamentos nesse processo educacional precisam ser feitos. A partir das ideias de Cavalcanti (2005, p. 66):

O que é a geografia escolar na atualidade? Como ela se realiza? Como o professor a constrói? Quais os desafios da prática do ensino da geografia? Como são esses alunos? Como praticam a geografia do dia-a-dia? Como aprendem geografia na escola? Que significado tem para os alunos aprender geografia? Que dificuldades eles têm para aprender os conteúdos trabalhados nessa disciplina?

A metodologia a ser trabalhada dentro da instituição escolar precisa ser objetivada a partir destes questionamentos mencionados anteriormente pelo autor, para que haja um equilíbrio nas relações de poder entre educadores e educandos e, com mais propriedade, perceber a influência das suas atitudes na conjuntura social em que o sujeito faz parte, por meio da sua localidade de origem até a universalidade.

Conforme ponto de vista de Nogueira (2001, p. 58):

A geografia ensinada nas escolas, ainda que apresente sinais e desejos de recuperação, de tomada de força no seu modo de ser disciplina escolar, a partir de uma intervenção das mudanças de concepção – diga-se na concepção de ensino crítico – é pouco articulada à vida dos alunos.

O autor em sua fala ressalta um ponto importantíssimo ao salientar que por mais que o ensino da Geografia discuta a criticidade dentro desse campo, falta a interligação dos conteúdos geográficos com o contexto social dos estudantes. É a “[...] geografia pastel de vento: pouca densidade na reflexão. E claro, cabe tudo dentro do rótulo geografia. A geografia é um somatório de cacos, lição de coisas [...]” (KAERCHER, 2004, p. 145). Para Perez (2001, p. 116):

A aprendizagem da geografia deve possibilitar a reflexão crítica sobre o espaço: uma reflexão que, incorpore as diferentes leituras de um mesmo objeto, que fundamentada no confronto de ideias, interesses, valores socioculturais, estéticos, econômicos, evidencie as diferentes interpretações e as diferentes intencionalidades que marcam a história da construção de um espaço; uma reflexão que possibilite a elaboração de questionamento sobre o espaço, a vida, o mundo.

Partindo do pressuposto de que o ensino de Geografia tem o papel de direcionar a aprendizagem a uma habilidade de compreensão do mundo e todas as relações existentes nesse espaço é preciso entender que no âmbito escolar, o sujeito é protagonista de sua construção histórica. Que suas ações, conforme a aprendizagem, são determinantes na constituição da localidade. Nas palavras de Santos (apud PEREZ, 2001, p. 108), “[...] uma geografia re-fundada, inspirada em realidades do presente, pode ser um instrumento eficaz, teórico e prático, para a re-fundação do planeta”.

Aumentar o conhecimento e a compreensão dos espaços nos contextos locais, regionais, nacionais, internacionais e mundiais e, em particular: conhecimento do espaço territorial; compreensão dos traços que dão a um lugar a sua identidade; compreensão das características semelhanças e diferenças entre os lugares; compreensão das relações entre diferentes temas e problemas de localizações particulares; compreensão dos domínios que caracteriza o meio físico e a maneira como os lugares foram sendo organizados socialmente; compreensão da utilização dos recursos naturais (CASTELLAR, 2005, p. 211).

Conhecer o campo geográfico significa ter conhecimento dos espaços específicos de lugar, e na escola dominar o conhecimento dentro desse campo, buscando recursos que ajudem a construir esclarecimentos a propósito da localidade e se disponibilizar nas ações a serem tomadas no lugar. A geografia escolar pode ainda, “[...] fornecer instrumentos para que os cidadãos possam localizar os diferentes ambientes produzidos pelo homem e outros preservados ou destruídos e compreender os significados dessa localização” (CALVACANTI, 2002, p. 22).

Para Nogueira (2001), a metodologia trabalha a pauta da pesquisa participante, na qual os eixos condutores são os sujeitos envolvidos: alunos e professores.

De acordo com a autora, a formação de grupo de estudo, grupo de pesquisa, seminários, círculo de debates, painéis e pôster, projetos de investigações e o estudo do meio, levantamento de dados em campo, sistematizando o conhecimento geográfico, discutindo e reconstruindo na escola são caminhos que sinalizam uma positividade na construção desse processo.

Epistemológica - embasada no conhecimento geográfico e na compreensão da realidade considerando os conceitos e temas estudados;

Metodológica - sustentada pelos processos de ensino e de aprendizagem de geografia na escola considerando a leitura de mundo, leitura do espaço geográfico; a construção da explicação geográfica; a problematização geográfica;

Formativa - pautada na formação das consciências espacial - formação de cidadania crítico-participativo considerando a proposição e a intervenção do sujeito a partir de suas elaborações próprias. [...] Nessa direção, a construção da explicação geográfica no ensino e aprendizagem de geografia.

a) Estudo de texto - escrito, oral, imagético - (leitura, análise, síntese, reflexão);

b) Levantamento de dados em campo (observação, descrição, síntese);

d) Representação cartográfica (mapas, maquetes, blocos-diagrama, gráficos, tabelas, quadros, etc); (NOGUEIRA, 200, p. 65).

O ensino de Geografia no lugar e no processo educacional tem um olhar voltado para o global, proporcionando subsídio ao sujeito, parte integrante dessa conjuntura, e para poder discutir e analisar as particularidades da localidade.

Este é um processo em que alunos e professores se colocam como sujeitos-atores - autores da aprendizagem e que a Geografia ensina a leitura de

mundo – uma leitura crítica da realidade local e global no sentido de “indagar o mundo para construir o sentido do mundo” (PEREZ, 2001).

A prática de ensino de geografia, que tem a intenção de contemplar a diversidade nas escolas, precisa considerar seus alunos no conjunto da humanidade, não perdendo de vista, portanto, traços universais a serem preservados e/ou construídos/reconstruídos. Por outro lado, é preciso considerar a diversidade presente no espaço escolar, contextualizando-a, especificando-a no lugar, afinal as diversidades não são todas iguais, os lugares fazem com que as experiências dessas diversidades também sejam diferentes.

Considerações Finais

Em um processo de ensino geográfico, o planejamento deve ser feito considerando também o que já é desenvolvido pelos sujeitos daquele local, propondo métodos que correspondam e possibilitem o entendimento e um aprimoramento das atividades já desempenhadas, ou seja, uma suposta mudança de atitudes dando importância ao cotidiano dos estudantes e seus saberes.

Um projeto de ensino de geografia, nessa perspectiva, tem o compromisso de efetivar possibilidades de contribuir para formação dos cidadãos voltados para uma vida participativa em seu espaço, em sua cidade (CALVACANTI, 2005, p. 194)

Isto porque segundo CALLAI (2006, p. 147):

Os saberes do professor podem se sustentar em dois véis. O conhecimento científico, resultado dos conteúdos específicos da disciplina escolar [...] Por outro lado existem os conhecimentos técnicos que podem ser caracterizados como aqueles resultantes da prática, do exercício profissional [...].

Logo, o ensino de Geografia cria uma relação entre o teórico e o prático, dando oportunidade aos estudantes de discutir e interrogar sobre a conjuntura do seu lugar. Esta é uma forma de poder fazer parte dessa construção,

valorizando os costumes e analisando os conhecimentos predefinidos, levantando alguns questionamentos, problematizando a aula e dando flexibilidade aos conteúdos, tornando um momento prazeroso na sala de aula.

Segundo Nogueira (2001, p. 45), os recortes dos registros dos alunos são elucidativos do aspecto abaixo salientado:

Aulas muito interessantes, pois os assuntos são muito bem abordados (A1). Diferentes, variedades, atividades legais, bem explicativas (A2). Os assuntos em aulas foram muito interessantes, gostei (A3). Eu achei as aulas no geral legais, principalmente no final onde achei que os assuntos para mim foram mais legais e aprendi mais. Gosto também das aulas porque nos cria dúvidas e o professor sempre dá um espaço para as perguntas (A4). Toda aula descobrimos coisa nova e sempre é legal (A5). Aulas boas, legais, experientes e a aprendizagem têm cada aula. Eu gosto muito de “geo.” (A6). As aulas são divertidas, e ao mesmo tempo estudiosas. Adoro as aulas! (A7). As aulas são muito interessantes, são ótimas e sempre com um projeto por traz, isso é legal!! Os assuntos são muito interessantes (A8).

Nesta mesma perspectiva, Rego (2000, p. 8) destaca o ponto de vista de que:

O conhecimento geográfico produzido na escola pode ser explicitamente do diálogo entre a interioridade dos indivíduos e a exterioridade das condições do espaço geográfico que os condiciona – sendo esse diálogo medido pelas dinâmicas intersubjetivas estabelecidas na relação educacional, intersubjetividades que podem chegar a acordos referentes não somente como compreender, mas também, em alguma medida, ao como transformar a realidade cotidianamente vivida

No âmbito escolar, a Geografia tem um importantíssimo papel na vida dos estudantes. Na verdade, a geografia tem uma participação na vida dos sujeitos de modo geral, pois geografia não significa apenas se situar no espaço, mas capacitá-los a desenvolver conhecimentos sobre o mundo e a sua historicidade, dando condições para criticidade das relações existentes, proporcionando caminhos que os levem a uma vida mais digna e restitua uma valorização do lugar de vivência.

Portanto, no campo geográfico, de forma direcionada para o ensino no lugar de vivência, é essencial na instituição escolar que os estudantes entendam

o que estão estudando, para que tais atividades tenham significados para eles. Assim, essa forma de fazer geografia despertará mais interesse e participação, apresentando demandas mais reais e palpáveis, respeitando as necessidades do que deve ser ensinado e a seriedade de aprender o que é provocado.

Referências Bibliográficas

BARCELOS, Valdo. **Educação Ambiental e Cidadania**. In. ZAKREVSKI, Sônia Balvedi; BARCELOS, Valdo (Orgs.). Educação Ambiental e Compromisso Social: pensamentos e ações. Erechim, RS: EDIFAPES, 2004. pp. 221-249.

CASTELAR, Sônia Maria Vanzella. **Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n.66, p.209-225, maio/ago. 2001.

CALLAI, Helena Copetti. **A articulação teórico-prática na formação do professor de geografia**. In. SILVA, Aínda Maria Monteiro (et al). Educação Formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social. (ANAIS). XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de ensino. Recife: ENDIPE, p.143-163. 2006.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Ensino de Geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino**. São Paulo: Contexto, 2005. 66-78p.

KAERCHER, Nestor Andre. **A Geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia crítica**. São Paulo. 1998. Tese (Doutorado em Geografia Humana – Universidade de São Paulo).

KIMURA, Shoko. **Geografia no ensino básico: Questões e Propostas**. 2ed. –São Paulo: Contexto, 2010.

NOGUEIRA, Amélia Regina Batista. **Percepção e representação gráfica: A geograficidade nos mapas mentais dos comandantes de embarcações no Amazonas**. Tese de Doutorado – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Geografia, Universidade de São Paulo.2001.

PEREZ, Carmem Lúcia Vidal. **Leituras do mundo/leituras do espaço: um diálogo de Paulo Freire e Milton Santos**. In. Garcia, Regina Leite (Org.). Novos olhares sobre a alfabetização. São Paulo: Contexto, 2001, pp.101-122.

PUNTEL, Geovane Aparecida. **Os mistérios de ensinar e aprender geografia**.In: REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; KAERCHER, Nestor André. Geografia artemed, Porto Alegre 2007.

REGO, N.; SUERTEGARAY, D.; HEINDRICH, A. **Geografia e Educação: geração de ambiências**. Editora da Universidade/UFRGS: Porto Alegre, 2000.

SANTOS, Milton et al. (org.). **Fim de século e globalização**; Hucitec-Anpur, São Paulo 1993.

STEFANELLO, Ana Clarissa. **Didática e avaliação da aprendizagem**. 1ª ed.- Editora Saraiva – São Paulo, 2009.

A CONCEPÇÃO DA GEOGRAFIA ESCOLAR DOS ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE FEIRA DE SANTANA-BA

Betânia Lima Machado de Souza

betaniauefs@gmail.com

Betiane Figueredo Vieira

betyane_figueredo@hotmail.com

Rodrigo Guimarães Mota

rguimaraes1992@gmail.com¹

RESUMO

O presente trabalho tem como enfoque a concepção dos alunos em relação à Geografia. Este resulta de observação, aplicação de questionários e realização de entrevistas aos alunos do Ensino Médio e Fundamental II de uma escola pública em Feira de Santana-BA. Constatou-se a partir dos dados obtidos que os alunos demonstram desinteresse pela disciplina e afirmam ser inútil ou com pouca utilidade para seu dia-a-dia. O ensino de geografia nas escolas sempre foi pautado pela descrição e memorização dos elementos do espaço geográfico, o que põe em cheque sua importância, sendo esta alvo de severas críticas por parte dos alunos. O que se pode considerar que a prática tradicional do ensino leva a uma desvalorização da geografia, levando aos alunos a não compreenderem e questionarem sua finalidade. A Geografia tem papel importante para a construção da cidadania, fornece ao aluno condições e instrumentos para leitura de mundo, de espaço, de lugar. No entanto, o ensino dessa disciplina encontra-se em crise, sendo esta vinculada a situação da educação atual, que vêm sendo cada vez mais desvalorizada. Espera-se em uma prática de ensino mais dinâmica e que faça à articulação dos conteúdos dessa ciência com a realidade dos alunos, propõe-se então uma inovação no ensino, para que ocorra uma desmistificação dos conceitos pré-estabelecidos sobre a Geografia.

PALAVRAS-CHAVE: Geografia. Aluno. Memorização. Desvalorização.

INTRODUÇÃO

Este artigo resulta de observações realizadas em turmas de Ensino Fundamental II e Ensino Médio de uma escola pública em Feira de Santana, Bahia. Visando à relevância do ensino de Geografia na formação crítica e reflexiva do sujeito, se pretende analisar esse ensino sob enfoque qualitativo,

¹ Graduandos em Geografia da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS.

tornando-se imprescindível o entendimento sobre os compromissos e contribuições da disciplina na formação da cidadania.

A partir da pesquisa em campo foi possível notar que muitos alunos possuem certo desinteresse pela Geografia, o que pode ser resultado de duas vertentes: a primeira seria resquícios do ensino tradicional, baseado na memorização e no apego ao livro didático e a segunda pautada no demasiado formalismo teórico e classificatório da Geografia, o que resulta num distanciamento do ensino com a vivência dos alunos.

A transposição dos conteúdos não é somente a aplicação de maneira mecânica em situações do cotidiano, mas a assimilação dos saberes para que, na aplicação, haja sentido e coerência com a realidade vivida pelos alunos, ou seja, associando as referências teóricas com a prática (CASTELLAR, 2010).

A fim de investigar a importância da Geografia pelos estudantes e o empenho dos professores na transmissão dos conteúdos, foram aplicados questionários e entrevistas, na qual foi possível constatar que há uma grande desvalorização por parte dos alunos e desvinculação da ciência com o cotidiano.

A construção desse trabalho precedeu de leituras de obras de teóricos, tais como: Carvalho (1998), Lacoste (1989), Castellar (2010), Straforini(2008), Cavalcanti (2002, 2005), ambos tratando da temática em pauta, imprescindível nas abordagens conceituais apresentadas no escopo deste trabalho. Foram realizadas observações diretas nas salas de aula, que serviram de base para a pesquisa e simultaneamente a aplicação de questionários e entrevistas aos alunos e professores de Geografia do Ensino Fundamental e Médio da referida escola. Assim a partir das observações diretas e respostas obtidas, procura-se analisar como eles vislumbram a disciplina Geografia.

Portanto, este trabalho tem como objetivo a problematização da concepção dos estudantes em relação à disciplina Geografia, enfatizando que segundo eles, possui pouco ou nenhum significado e utilidade no dia a dia. Por

fim será desenvolvida uma breve percepção de que os conteúdos da Geografia são relevantes na cidadania, e que a mesma proporciona o conhecimento das características sociais, econômicas e culturais dos lugares em que se habitam, bem como de outros lugares, possibilitando ao aluno perceber-se como sujeito nas relações com espaço geográfico.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Que significados têm para os alunos aprender Geografia? Essa questão é pertinente para entender a concepção dos alunos em relação ao ensino e a importância dada à geografia. A Geografia escolar vem sendo alvo de severas críticas por parte dos alunos, no qual muitos questionam sua relevância e sua utilidade no cotidiano. Para tanto cabe destacar que a Geografia enquanto disciplina escolar geralmente é concebida como “decorativa” como afirma Carvalho (1998, p. 25):

Tradicionalmente é a geografia uma disciplina rotulada no rol das matérias decorativas, uma espécie de prima pobre da história. O ensino de geografia sempre foi baseado na memorização de nomes, quer de rios, de montanhas, de cidades, ou de qualquer outro aspecto do espaço, desde o seu surgimento como disciplina escolar.

O ensino de geografia nas escolas sempre foi pautado pela descrição e memorização dos elementos do espaço geográfico, o que põe em cheque sua importância, refletindo no desinteresse dos alunos pela disciplina. O que não é estranho, pois a forma como seu conhecimento é concebido a torna enfadonha e cansativa. O que se pode considerar que a prática tradicional do ensino leva a uma desvalorização da geografia. Desse modo, cabe salientar que isso decorre, sobretudo por ser uma disciplina de demasiado formalismo teórico, com a enumeração e classificação dos conteúdos, tendo em vista que geralmente o professor não estimula a criticidade sobre tais aspectos, levando os alunos a não entenderem, questionarem sua finalidade e até mesmo afirmar ser inútil para seu dia-a-dia.

Como ressalta Castellar (2010, p. 5): “Quando o aluno apenas memoriza, ou não vê objetivos no que aprende, acaba esquecendo os conteúdos após aplicá-los em uma avaliação.” É o que normalmente acontece com o ensino da geografia, por não saberem o seu real significado os alunos decoram o conteúdo para a prova, seminário e/ou qualquer outra atividade avaliativa, acabam não aprendendo e, por conseguinte esquecem o que foi estudado. Isso evidencia o aspecto quantitativo que é atribuído ao ensino de geografia, ou seja, os alunos não dão importância ao conhecimento dessa disciplina para sua vida, o que traduz somente no ato de obtenção de nota e escolaridade como resultado desta.

Muitos acreditam que a geografia não passa de uma disciplina escolar, que tem a função de descrever o mundo, “Uma disciplina maçante, mas antes de tudo simplória, pois, como qualquer um sabe, “em geografia nada há para entender, mas é preciso ter memória...”” (LACOSTE, 1989, p. 21) e, portanto estes, não compreendem a utilidade da Geografia para a vida social, pois a concebe como ineficaz e desnecessária, algo que é visto somente na escola e inútil para sua prática cotidiana.

A negligência a Geografia e o caráter exclusivamente escolar e universitário que é atribuído a esta disciplina são graves mistificações presentes no imaginário das pessoas. Lacoste (1989, p. 33) destaca que:

De todas as disciplinas ensinadas na escola, no secundário, a geografia é a única a parecer um saber sem aplicação prática fora do sistema de ensino. O mesmo não acontece com a história, onde se percebe, no mínimo, as ligações com a argumentação da polêmica política.

As críticas ao ensino de Geografia não são recentes, como assinala este exemplo de Rui Barbosa:

Praticado assim, pelo bordão da rotina, o ensino de geografia é inútil, embrutecedor, nulo como meio de cultura, incapaz mesmo de atuar duradouramente na memória, não faz senão cansar e estupidificar a infância, em vez de esclarecê-la e educá-la. (BARBOSA apud CARVALHO, 1998, p. 40)

Lacoste (1989) diferencia dois tipos de geografias, uma que é a geografia dos Estados-maiores percebida como um saber estratégico e de poder, praticada pelos militares, pelas grandes empresas capitalistas, pelos aparelhos de Estado. E a outra, trata-se da geografia dos professores que desde o seu surgimento se desdobrou como discurso ideológico, científico, pedagógico de tipo enciclopédico, bem como a enumeração de elementos do conhecimento. Os oficiais enumeram e classificam da mesma maneira o conhecimento praticado pelas classes, ou seja, relevo, clima, vegetação, rios, população etc. “Mas com a diferença fundamental de que eles sabem muito bem para que podem servir esses elementos do conhecimento, enquanto os alunos e seus professores não fazem qualquer ideia” (LACOSTE, 1989, p. 33).

Para tanto: “(...), os professores precisam ter consciência da contribuição da Geografia, dos conteúdos geográficos na formação geral das pessoas. Mas isso não basta. É preciso que os alunos também tenham essa consciência” (CASTELLAR, 2005, p. 74).

Essa desvalorização da Geografia refere-se principalmente a geografia tradicional que muito ainda vem sendo praticada nas escolas, mesmo apesar da crise que se instalou frente a mudanças a esse método de ensino com o advento das denominadas geografias críticas ainda persistem resquícios deste modelo que torna o ensino desinteressante e entediante. Essa crise está atrelada ao ensino como um todo, baseado na descrição, memorização, desvinculação com a realidade do aluno, onde o professor é o detentor do conhecimento e o aluno mero receptor deste.

Verifica-se ainda no cotidiano das aulas de geografia a supervalorização da memória, repetições e reprodução do conhecimento, dessa forma o processo de ensino-aprendizagem constitui-se de caráter mecânico e decorativo. Esse processo acarreta a uma paralisia da atitude crítica do aluno, e fortalece a ideia de incapacidade de articulação entre os conhecimentos adquiridos e as

condições socioeconômicas, culturais e históricas da realidade social (STRAFORINI, 2008).

Para além da memorização e descrição de lugares, acreditamos que a Geografia tem uma função social muito importante na leitura do mundo a partir na análise espacial, pois como advoga Callai (1998 apud 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”.

A Geografia tem papel importante para a construção da cidadania, fornece ao aluno condições e instrumentos para leitura de mundo, de espaço, de lugar... Proporcionando um conhecimento geográfico para além da escola. A vida cotidiana se constitui de arranjos espaciais e de relações espaciais complexas, portanto cabe destacar a importância de se estudá-la e ensiná-la. Neste sentido,

A tarefa de formação própria ao ensino de Geografia é a de contribuir para o desenvolvimento de um modo de pensar geográfico, que compõe um modo de pensar sobre o mundo e a realidade que nos cerca (CAVALCANTI, 2005, p. 72).

Entendemos que, a geografia possibilita ao aluno a pensar e a compreender o espaço terrestre em diferentes aspectos da realidade, numa dimensão cultural, econômica, ambiental e social (CASTELLAR, 2010). Sabe-se que cada indivíduo possui “cultura geográfica”, portanto, na prática cotidiana, os alunos constroem conhecimentos geográficos, é preciso levar em conta esses conhecimentos adquiridos no momento da prática de ensino, de forma que isso contribua para ampliar e articular com o saber mais sistematizado (CAVALCANTI, 2005).

Para ensinar geografia não basta ter o conhecimento teórico-científico, é preciso saber ensiná-la. Espera-se em uma prática mais dinâmica e integradora, deve despertar no educando a capacidade crítica sobre o espaço, lugar, relações, fatos e fenômenos da realidade. Seguindo essa linha de raciocínio:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Geografia para o ensino fundamental 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. (PONTUSCHKA, et al, 2007, p. 75).

Contudo, segundo Oliveira (apud STRAFORINI, 2008, p. 62):

O saber que vem sendo ensinado nas escolas, sobretudo de primeiro e segundo graus, ainda está muito longe de permitir aos jovens a compreensão do mundo em que vivem e, muito menos ainda, tem permitido abrir-lhes horizontes para a sua transformação.

O objetivo principal da Geografia escolar é possibilitar aos cidadãos uma consciência da espacialidade das coisas e fatos que vivenciam assim o raciocínio espacial é importante para as práticas cotidianas, pois este possibilita um entendimento do espaço em que vivem e conseqüentemente isso reflete nas suas decisões socioespaciais (CAVALCANTI, 2002). No entanto, muitos ainda não conhecem seu significado ou não lhe atribuem importância alguma.

A minoria no poder tem consciência da sua importância, sendo este um saber estratégico, utilizam a favor dos seus interesses. Em contrapartida a maioria não dá nenhuma atenção, á considera inútil e sem relevância alguma para sua vida (LACOSTE, 1989).

É preciso rever o método de ensino de Geografia praticado nas escolas, pois a educação geográfica é fundamental para a formação de cidadãos conscientes, e muitas vezes o modo em que é ensinada deixa muito a desejar, o que pode está vinculado com a crise do ensino de Geografia e a educação como um todo.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para pesquisa consistiu inicialmente na observação técnica, que usa os sentidos para obtenção e levantamento de dados, possibilitando a apreensão de aspectos da realidade através do ver e ouvir, sendo estes de forma sensível para examinar fatos ou fenômenos que se desejavam estudar. É um elemento básico de investigação científica, utilizado na pesquisa de campo (LAKATOS, 2005). Ainda de acordo com o referido autor, a observação propicia o pesquisador a analisar e ter um contato mais direto com a realidade, sendo o ponto de partida da investigação social.

A observação foi de caráter não participativo e sistemático, com apoio de entrevistas e aplicação de questionários. A pesquisa foi de cunho qualitativo, na qual procurou investigar a concepção da geografia pelos alunos. Foi aplicado um questionário para 36 alunos, e destes, foram selecionados 20 para serem entrevistados.

Foram observadas turmas de 6º ao 9º ano do ensino fundamental, 2º e 3º ano do ensino médio e uma turma da EJA (Educação de Jovens e Adultos). A escola foi observada nos turnos matutino, vespertino e noturno, com carga horária de 12 horas. Essa investigação motivou o desenvolvimento da problemática desse artigo, dando subsídio à fundamentação teórica, que consistiu em leituras articuladoras sobre a temática, e por fim analisou e interpretou os resultados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As observações na escola, associadas à aplicação de questionários e realização de entrevistas, possibilitou perceber o significado e a utilidade que os estudantes atribuem à disciplina de Geografia. Normalmente concebida como uma disciplina enfadonha e sem importância para seu cotidiano.

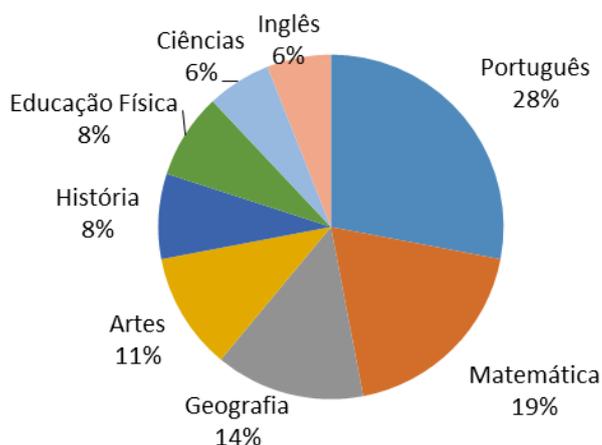
Durante as aulas assistidas em uma escola pública, localizada em um bairro periférico em Feira de Santana – BA foi perceptível o descaso dos alunos perante aos conteúdos ministrados. Esses alunos possuem uma faixa etária que vai dos 11 aos 16 anos e possuem condições socioeconômicas desfavoráveis, sendo todos dependentes da Bolsa Família.

Sabe-se que atualmente o comportamento e o interesse dos alunos deixam muito a desejar, o que influencia na sua aprendizagem. Pode-se perceber o desinteresse pela disciplina, no que é evidenciado nas seguintes falas: “negócio chato”; “é para fazer o que?”; “isso serve para que?”.

Muitos estudantes das turmas observadas, só participavam das aulas quando se sentiam obrigados, ainda assim de forma irônica, demonstrando realmente que não queriam participar, e o mesmo acontecia na hora da realização e da correção das atividades. A maioria sentia dificuldade para compreender os conteúdos, a exemplo da localização geográfica e análise de mapas, provavelmente resultado de má alfabetização cartográfica e/ou falta de comprometimento do alunado. Sendo assim, muitos estudantes se encontram em determinada série e não possuem os conhecimentos necessários para a aprendizagem de novos conteúdos.

Foram aplicados questionários para 36 estudantes com a intenção de identificar aspectos relevantes da temática em pauta. Para saber a preferência dos estudantes em relação às disciplinas escolares (Gráfico 1):

Gráfico 1 - Preferência dos estudantes em relação às disciplinas escolares

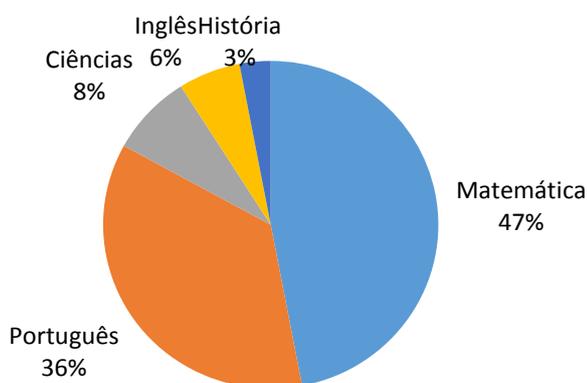


Elaboração: Betânia Machado, Betiane Figueredo e Rodrigo Guimarães. UEFS, 2013

Observa-se que dentre as disciplinas apontadas como favorita pelos alunos, Português se destaca com 28%, seguida por Matemática que corresponde a 19%, sendo que a preferência por Geografia é equivalente a 14%.

Ao serem questionados sobre a relevância das disciplinas para seu cotidiano, foi constatado que:

Gráfico 2: Porcentagem das disciplinas consideradas importantes



Elaboração: Betânia Machado, Betiane Figueredo e Rodrigo Guimarães.
UEFS, 2013

Nenhum estudante apontou a Geografia como sendo importante. O que demonstra que essa disciplina, da forma como está situada no contexto escolar, não possibilita que os discentes reconheçam o papel deste conhecimento no seu dia a dia. Por sua vez, a disciplina matemática teve maior destaque, com 47%,

evidenciando sua escolha pela maioria, Português vem logo em seguida com 36%, comprovando assim que essas duas disciplinas possuem maior significado na vida fora da sala de aula (Gráfico 2).

A concepção dos alunos sobre a disciplina Geografia é explícita nos comentários a seguir: Aluno A diz: “Matéria Chata”; Aluno B: “Um pouco difícil”; Aluno C: “Uma matéria muito boa, só que eu não gosto”; Aluno D: “É boa por causa da Professora”, Aluno E: “Uma matéria difícil”; Aluno F: “Entediante muito decorativa”. Aluno H: “Não é importante”, Aluno I: “Eu gosto, acho super legal. Só acho que a pró não ajuda.” Aluno J: “Eu acho uma disciplina normal nem ruim nem boa.” Aluno L: “Legal, eu curto um pouco geografia!”.

De acordo com as falas anteriores, foi possível identificar que a maioria dos alunos concebe a Geografia como sendo, enfadonha, decorativa e inútil. No entanto, tem aqueles que relacionam sua percepção e interesse de acordo com a atuação do professor em sala de aula. Influenciando diretamente no processo de ensino-aprendizagem.

Em relação à função da Geografia (Quadro 1), alguns depoimentos revelam que os alunos não conhecem a sua utilidade e as contribuições que a mesma pode trazer para si. Evidenciando que eles não possuem um entendimento do que vem a ser a Geografia.

Quadro 1 - A função da Geografia na concepção dos alunos

Aluno A	“Não tem nenhuma serventia.”
Aluno B	“Ainda não ajudou em nada.”
Aluno C	“Para alguma coisa.”
Aluno D	“Ainda não descobrir para que serve.”
Aluno E	“Não serviu até agora para mim.”
Aluno F	“Ainda não conseguir entender.”

Elaboração: Betânia Machado, Betiane Figueredo e Rodrigo Guimarães. UEFS, 2013.

Portanto, a Geografia tem a sua função desconhecida pelos estudantes, o que podemos deduzir que os conteúdos geográficos são vistos por eles como somente para aplicação no momento da avaliação, sem fazer uma análise crítica-reflexiva sobre os mesmos.

Ao ser questionado em entrevista, sobre a Geografia e sua importância, um estudante respondeu: “Gosto de Geografia, acho interessante”. Já outro disse: “A Geografia não é tão importante quanto a Matemática e Português”. Muitos revelam que a Geografia é tida como algo “desnecessário” e “decorativo”, o que comprova a desvinculação do ensino com realidade vivenciada.

Sendo assim, diante dos resultados obtidos, a maioria dos estudantes possuem uma perspectiva negativa da disciplina Geografia, atrelando muitas vezes as práticas docentes, que não colaboram para que o ensino da disciplina se torne atrativo e interessante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a discussão apresentada sobre a concepção dos alunos a respeito da Geografia escolar e a sua importância na utilidade desenvolvida diariamente, no Ensino Fundamental II e Ensino Médio e como os professores se encontram estimulados, em termos de boas práticas em sala de aula, verificamos, embora de maneira preliminar, que essa ciência passa por muitos problemas no que concerne ao seu real significado para a sociedade.

Assim os alunos que foram observados, ainda não compreendem a competência da Geografia na sua construção como cidadão, atribuindo tal fato pela maneira como são executadas as aulas, dentro de uma postura geralmente tradicional, na qual o aluno em vários momentos torna-se um agente passivo de conteúdos, graças ao discurso enfadonho do professor, que limita a expor os conteúdos sem abordar as vivências do alunado, daí singulariza a capacidade

crítica e criativa dos alunos que não são incentivados a produção de seus conceitos, considerando a cientificidade da Geografia Escolar.

No entanto, a pesquisa de natureza empírica, realizada no município de Feira de Santana - BA, no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, identificaram-se ainda que de modo introdutório, que o ensino, mais especificamente o de Geografia ainda permanece atrelado ao repasse dos conteúdos, não apresentando discussões concisas, que desperte a atenção do aluno, e que o mesmo possa associar o conteúdo geográfico à sua realidade, fato que expõem como alerta, para futuros profissionais da Geografia, que possuem a compreensão da importância da disciplina, deve-se está apto a inovar o ensino dessa ciência, com metodologias, estratégias e recursos didáticos que enfatize o cotidiano do aluno.

Por fim, espera-se que com este trabalho seja possível despertar aos professores para uma prática em sala de aula mais dinâmica, e que o aluno possa não só dar significado, mas assimilar o que está sendo ensinado e assim desmistificar certos conceitos e temas que fragiliza a ciência geográfica. E com isso, possibilitar uma realidade ao praticarmos uma Geografia Escolar em que haja consonância com as práticas dos alunos desenvolvidas fora da sala de aula, tendo em vista que o momento atual exigem pessoas com capacidade crítica-reflexiva adequadas, que saibam viver em coletivo propondo soluções para os problemas vivenciados em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, M. I. **Fim de Século: A Escola e a Geografia**. Editora UNIJUÍ, Rio Grande do sul, 1998.

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

CASTROGIOVANNI, A. C. **Aprensão e compreensão do espaço geográfico**. in: CASTROGIOVANNI, A. C. (org). Ensino de

Geografia: Práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 11-79.

CAVALCANTI, L. S. **Ensino de Geografia e diversidade: Construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino**. in: CASTELLAR, S. (org). Educação geográfica: Teorias e

práticas docentes. São Paulo: Editora Contexto, 2005. p. 66-78.

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

LACOSTE, Y. **Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Trad. Maria Cecília França. 3^a. Ed. Campinas, SP: Papirus, 1989.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N.H. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. São Paulo: Ed. Cortez, 2007.

STRAFORINI, R. **Ensinar Geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. 2^a ed. São Paulo: Annablume, 2008.

A ETNOGRAFIA COMO METODOLOGIA PARA PESQUISAR O ENSINO DE GEOGRAFIA

Stéphanie Rodrigues Panutto¹
stephanie_panutto@hotmail.com

Resumo

O presente artigo traz uma reflexão teórico-metodológica acerca das metodologias de pesquisa sobre ensino de geografia e coloca a etnografia como uma possibilidade neste campo de pesquisa com o intuito de expandir o debate acerca dos estudos do cotidiano escolar. Tal reflexão deriva sob o contexto de uma pesquisa acadêmica realizada anteriormente no período de iniciação científica.

Palavras-chave: Geografia, Etnografia, Metodologia, Pesquisa.

Introdução

O intuito deste trabalho é discutir e debater algumas metodologias de pesquisa em ensino de geografia com enfoque na etnografia como instrumento para analisar o cotidiano escolar; para isso também trouxemos um exemplo de pesquisa etnográfica em geografia por meio de uma análise microespacial de uma escola pública.

A importância de debater este tema se dá pela grande dificuldade de analisar o cotidiano escolar, tendo em vista, que os fenômenos sociais principalmente os que envolvem o comportamento humano conjugam elementos objetivos e subjetivos que são inerentes a vida humana. Por conta disso, se a coleta de dados não for sistematizada via uso de métodos seja ele operacional ou não, pode-se correr o risco de comprometer a análise dos significados da pesquisa.

Ora, se a ciência moderna tem uma propensão à exatidão e objetificação das “coisas” temos que levar em consideração a especificidade do campo da

¹ Graduanda em licenciatura e bacharelado pela Universidade Estadual de Campinas e bolsista de iniciação científica do CNPq.

educação que muitos autores atribuem um caráter de atividade complexa, afinal de contas:

A educação é uma prática social humana; é um processo histórico, inconcluso, que emerge da dialética entre homem, mundo, história e circunstâncias. Sendo um processo histórico, não poderá ser apreendida por meio de estudos metodológicos que congelam alguns momentos dessa prática. Deverá o método dar conta de apreendê-la em sua natureza dialética, captando não apenas as objetivações de uma prática real concreta, mas também a potencialidade latente de seu processo de transformação (GHEDIN e FRANCO, 2008, p. 40).

Nesse sentido, salientamos também a necessidade do mergulho intelectual do professor em sua prática como professor-pesquisador e a consciência do rigor metodológico. Como nos afirma o mestre Paulo Freire, ensinar exige pesquisa e, portanto:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2011, p.30-31).

Por isso, enfatizamos que a pesquisa qualitativa na área de humanas é crucial, pois ela possibilita o pensar sem se limitar apenas a quantificação que a ciência moderna exige. Portanto, o conhecimento e a definição do método a ser utilizado em nossas pesquisas de educação são essenciais para o professor-pesquisador.

De modo geral, o método de investigação possibilita obter interpretação(ões) de um determinado objeto e de seus significados, sendo estes passíveis de organização e estruturação quando auxiliados por uso de algum tipo de instrumento de coleta de dados. Nesse sentido, há uma etapa operacional e uma etapa filosófica nas investigações em educação. O método em sua linha de reflexão filosófica e epistemológica se baseia em correntes científicas e filosóficas que são responsáveis pela fundamentação da investigação podendo ser: positivista, fenomenológica e dialética crítica;

todavia, cabe ao pesquisador organizar os sentidos do objeto por meio do discurso e sua interpretação (GHEDIN e FRANCO, 2008).

Retomando a discussão inicial das dificuldades da sistematização metodológica, muitas vezes em nossas pesquisas nos deparamos com uma falta de instrumentais técnicos e teóricos de sistematização de observação e captação de dados empíricos envoltos no cotidiano escolar. Normalmente temos um projeto prévio que prediz o uso de metodologias específicas, no entanto, quase sempre encontramos um impasse entre teoria e prática. Tendo em vista, esta dificuldade inicial, sugerimos que se faça uma espécie de projeto piloto para testar a operacionalidade das nossas metodologias.

Com relação à prática, o exemplo da nossa pesquisa pode ser interessante para refletirmos sobre a temática deste trabalho. Contudo, a contextualização da nossa pesquisa-exemplo está centrada em vários conceitos e categorias, como os de: identidade, microterritório/microsegregação, cotidiano, comportamento, espaço de vivência, discursos, currículo oculto, juventude e cultura. Essa dificuldade de sistematização ocorre até pelos moldes atuais da ciência moderna que pede indefinidamente por racionalização, sendo que muitas vezes – em alguns tipos de pesquisa, é claro – a racionalização exacerbada limita a análise profunda de um fenômeno.

Como a maior parte dos fenômenos sociais são complexos e dificilmente captados por completo, mesmo que mediante o uso de instrumentais técnicos ditos eficientes, eis a nossa preocupação na operacionalização de uma metodologia. Uma pesquisa no geral aponta sugestões e constatações de determinado momento e espaço, embora as ações humanas possam não seguir uma linearidade comportamental, ora se repetindo, ora se modificando radicalmente. E assim, descobre-se um mundo de possibilidades quando se depara com a realidade cotidiana, imprevistos acontecem, problemas

aparecem, se resolvem e tornam-se novos problemas, embora seja através dos problemas o principal motivador das pesquisas.

Metodologia: A etnografia para estudar o cotidiano?

Para falarmos de método etnográfico, consideramos necessário iniciar a discussão à luz da antropologia para contextualizar e compreender um pouco mais sobre esta metodologia de investigação que, embora, a antropologia seja a área de nascimento de investigações desta natureza tal metodologia é comumente apropriada por outras áreas do conhecimento como as ciências sociais e educação que neste trabalho é nossa maior área de interesse.

O antropólogo brasileiro Roberto Cardoso Oliveira (1996) afirma ao parafrasear Leibniz que a expressão “Faculdades da Alma” compreende a *percepção* e o *pensamento*, e partindo desses dois elementos ele propõe que conheçamos as coisas e o mundo a partir disso. Para ele, o estudo etnográfico se dá por meio de três etapas: o *Olhar*, o *Ouvir* e o *Escrever*. Cabe ressaltar que esses elementos partem de pressupostos teóricos, ou melhor, de uma espécie de “domesticação teórica” do olhar, do ouvir e do escrever que vêm de nossas disciplinas/ciências de referência, isto é, não há espaço para a neutralidade desde a concepção de uma pesquisa ou mesmo da nossa prática de ensino.

Com relação à etapa do *Olhar* entendemos que o mesmo diz respeito ao nosso recorte, ao nosso objeto, objetivo e método de pesquisa estando altamente atrelado ao ato de observar que é tão caro a nossa ciência geográfica. Obviamente quando salientamos a importância da observação não remetemos a observação tradicional típicas das monografias regionais, mas a um exercício útil a pesquisa, principalmente, a pesquisa em ensino e educação onde privilegia-se a dimensão do cotidiano e de seus sujeitos.

O *Ouvir* relaciona-se com outras metodologias tais como as entrevistas que são comumente empregadas em pesquisa qualitativas como um tipo de solução para a compreensão de significados subjetivos e elementos

considerados suficientemente complexos para serem analisados por instrumentos mais fechados; por isso a adoção de entrevistas auxilia na investigação subjetiva e objetiva de fatos, sentimentos, valores e opiniões (SZYMANSKI, 2010).

Por fim, o *Escrever* é a parte destinada ao gabinete e se relaciona as condições de textualização (linguagem) e de trazer os fatos observados para o plano do discurso se tornando um processo definitivo no processo de comunicação entre os pares, já que há uma relação dialética entre o comunicar e o conhecer (OLIVEIRA, 1996).

Contudo, a perspectiva etnográfica da antropologia nos possibilita obter um norte sobre as bases desta investigação. Por outro lado, na área de educação a etnografia é concebida como um método que tem o intuito de perceber por meio de um “olhar” sobre o mundo dos outros, como vêem a si mesmos e também como constroem suas identidades. Desse modo, a busca por uma interpretação da visão que o outro tem do espaço-tempo a sua volta faz com que tenhamos que nos inserir em seu cotidiano (GHEDIN e FRANCO, 2008).

A pesquisa etnográfica constitui uma forma sistemática de registros do modo de vida do outro que nos possibilita uma aproximação como pesquisadores das experiências dos sujeitos, de modo que, se busque compreender a visão que esse outro tem de si mesmo. Tais registros se dão por meio de diários de campo que exigem descrições minuciosas e muitas vezes tendenciosas acerca do universo da investigação que remete a sons e entonações dos sujeitos praticantes. Em consequência disso a etnografia se mostra um processo interpretativo que migra entre as escalas sem perder a visão de totalidade – das partes para o todo e vice-e-versa – a fim de relacionar todas as partes (GHEDIN e FRANCO, 2008).

A grande contribuição da etnografia está no fato de sua metodologia possibilitar um tipo de observação pela qual se descreve os detalhes que,

inclusive, outras áreas do conhecimento podem considerar supérfluas, mas que para uma pesquisa sobre o cotidiano escolar atentar-se aos detalhes se torna imprescindível. A geografia por vezes não possibilita este tipo de leitura que há muito foi deixada de lado: o ato de observar e descrever; no entanto, ainda há muita riqueza metodológica no ato de observação e descrição que evidenciam situações objetivas e subjetivas que podem enriquecer os debates de educação atuais acerca de qualidade e legitimação.

Portanto, captar o comportamento humano, a questão da identidade, compreender e estudar a juventude, é um grande desafio que está posto para os pesquisadores de educação. E, por isso, enfatizamos tanto a riqueza de se estudar o cotidiano escolar e compreendê-lo, inclusive, como banalidade tal como foi tratado em Milton Santos (2006, p. 191): o *espaço banal* como o espaço de “todas as pessoas, de todas as empresas e de todas as instituições, capaz de ser descrito como um sistema de objetos animado por um sistema de ações”; entretanto, a escola pública apresenta certo grau de banalidade por ser pública, por agregar diversas gerações e classes sociais.

Por fim, o cotidiano escolar se mostra rico em evidências que nos ajudam a interpretar os diferentes grupos sociais que ali se inserem e a etnografia, em nossa análise, se mostra como mais uma possibilidade metodológica pertinente a esses estudos.

Algumas possibilidades de investigação qualitativa no cotidiano escolar

Para as investigações qualitativas no cotidiano escolar optamos por exemplificar a aplicação destas metodologias por meio de uma pesquisa etnográfica que concebia a escola numa escala microterritorial. A abordagem de microterritórios centra-se na territorialização de pequenos grupos por meio da relação entre identidade e espaço que se produzem e reproduzem pelas práticas culturais dos seus sujeitos internos e pela sua diferenciação com outros (COSTA, 2005).

No que diz respeito à empiria (observações em campo), nos apropriamos da sistematização de Albano Estrela (2003) para a formulação da metodologia de observação dentro da escola. Em primeiro lugar, devemos nos perguntar: “Observar para quê?” e a partir desta pergunta inicial devemos relacionar os objetivos gerais e específicos da nossa pesquisa a fim de construir o passo-a-passo metodológico do projeto de observação e captação de dados.

A observação se caracteriza por um trabalho em profundidade, limitado a uma situação – análise dos comportamentos e uma interpretação situada destes mesmos comportamentos – e a um tempo de recolha de dados. Esta recolha de dados implica o uso do princípio de acumulação que remete a um registro contínuo a fim de se obter a significação. Então, os procedimentos metodológicos devem ser: *delimitação do campo de observação* (situações e comportamentos); em seguida definimos as *unidades de observação* (sala de aula, intervalo, corredores, sala dos professores e tantos outros) e por fim, estabelecemos as *sequências comportamentais* que se refere à captação de um contínuo de informações (ESTRELA, 2003).

No nosso estudo que aqui se apresenta como possibilidade de investigação optamos por limitar as unidades de observação as salas de aula, pátio e corredores, e estabelecemos as sequências comportamentais por meio de um *projeto piloto* para que fosse testada a efetivação da captação de dados que escolhemos. Feito isso, deve-se fazer uma segunda pergunta que nos ajuda a sistematizar a metodologia de observação que é “Como observar”?

A próxima etapa esta na definição dos meios de observação que dizem respeito aos processos, técnicas e instrumentos utilizados na observação que podem ser naturalistas, participante, etnográfico e outros. Logo após, deve-se escolher os critérios e as *unidades de registro de dados* e por último a elaboração de *métodos e técnicas de análise e tratamento de dados* (ESTRELA, 2003).

No nosso estudo optamos pela observação etnográfica, tendo em vista as condições de inserção em campo do pesquisador. A etnografia por sua vez, nos instrumentalizou por meio do uso de relatos do cotidiano e entrevistas, que tinham como objetivo final confrontar as informações e induções geradas no período de observação.

Com relação à empiria há alguns resultados da sistematização de observação que utilizamos. Segue abaixo alguns exemplos de mapas que confeccionamos para obtenção de fluxos dos alunos dentro da sala de aula e verificação da criação dos microterritórios:

Figura 1. Projeto piloto

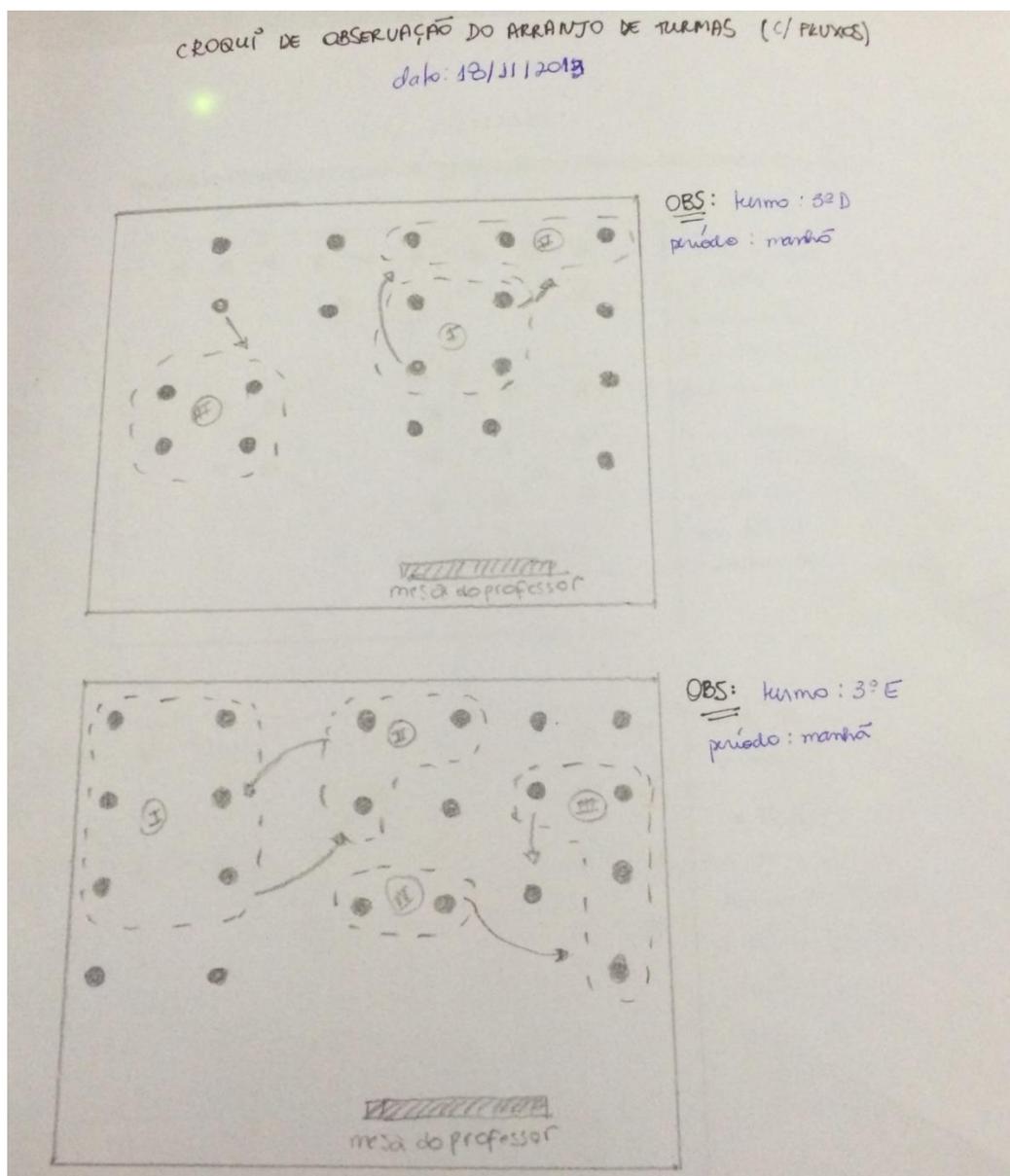
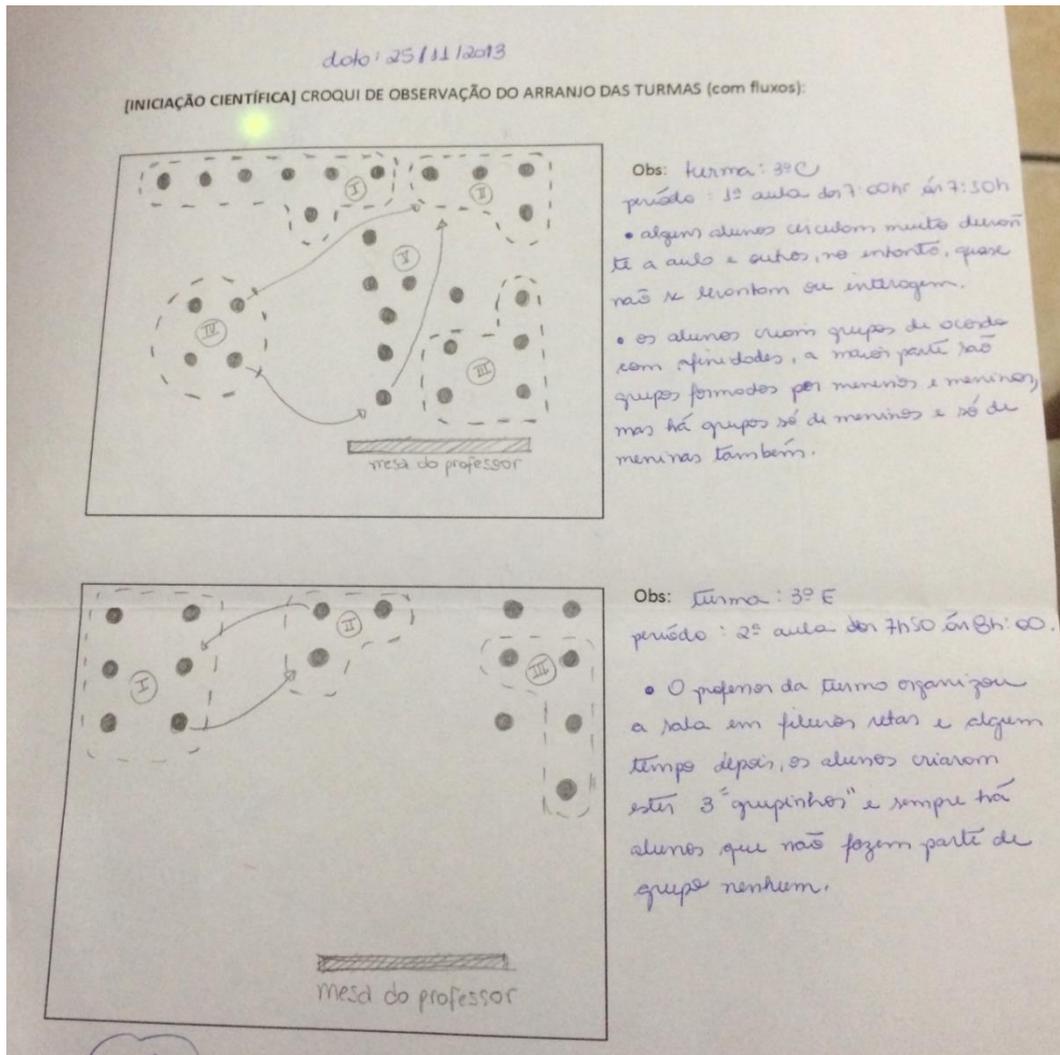


Figura 2. Projeto piloto



Há também os *relatos dos diários de campo* que visa à descrição dos objetos. O exemplo abaixo trata-se de uma descrição a partir dos corredores da escola sobre o modo de vestir dos alunos, no dia 10/03/2014:

Levando-se em consideração o vestuário, a escola é bem diversa. Grande parte dos alunos usa uniformes e há alunos que marcam sua presença identitária com cabelos de cores e cortes diferentes: cabelos azuis, vermelhos intensos e cortes assimétricos tipo *ear cut*. Os garotos costumam usar bermudas coloridas e/ou estampadas, tênis, camisa da escola (uniforme) e bonés de diferentes marcas e cores, outros usavam calça jeans em substituição as bermudas e não usavam bonés; embora todos usavam mochilas penduradas nas costas. Com relação as garotas, elas costumam usar calça jeans, camiseta da escola, a modificação era percebida pelos sapatos: sandálias (tipo rasteirinhas ou sandálias de couro) ou tênis *all star*. As meninas que usam óculos os usam de diversas maneiras: óculos comuns (lente que varia de pequena a mediana de armação sem cores e formas vibrantes) e óculos tidos como

mais “estilosos” (armações grandes e de formas diversas com o predomínio de cores vibrantes como o preto e o vermelho). Também manteve os olhos nas possíveis *tribos juvenis* e ainda é perceptível a presença dos estereótipos clássicos entre os garotos e garotas que marcam sua identidade no espaço por meio dos modos de vestir-se e comporta-se como: “Descolado(a)”; “Nerds”; “Rapper/Hip hop”; “Playboyzinho”; “Patricinhas”; “Roqueiros(as)”.

As anotações das observações podem ser feitas em diversas formas: *relatos, narrativas, cartas poéticas, descrição de campo* sendo elas essenciais para o acúmulo de informações sobre o que se está pesquisando, por isso, quanto mais se anota, inclusive detalhes de conversas, diálogos provindos das entrevistas e inclusive detalhes minuciosos podem revelar características da vida social dos sujeitos extra-escola. Por exemplo, este outro trecho do diário de campo em que relacionamos vestimenta e classe social²:

Na escola observamos todos os tipos de alunos com relação à cor e classe social e a questão da identidade visual nos parece ser algo importante para todos eles. É visível a preocupação em afirmar uma identidade estampando infinitas marcas (Nike, Hollister, Gap, Rip Curl) desde os pés até a cabeça; ao mesmo tempo em que o uso dessas marcas se diferencia entre os que se vestem de maneira mais simples – tênis mais gasto, moletom mais “batido” – com relação aqueles que sempre estão com tênis novos e roupa da moda.

Obviamente que as anotações tratam de inferências do pesquisador feitas a partir meramente da etapa do Olhar, por isso, é importante acrescentar o Ouvir com a realização de entrevistas a fim de confrontar os dados para que a metodologia desenvolvida subsidie e contemple uma posterior discussão reflexiva sobre o objeto.

Desse modo, a etapa final de investigação do cotidiano escolar se dá com a aplicação de entrevistas que pode ser compreendida como uma espécie de encontro entre duas pessoas para que se obtenham informações sobre certo assunto por meio de uma conversação de natureza profissional, entretanto, essa visão da entrevista nos remete a uma neutralidade inexistente durante o

² Sobre esses dados de classe social, eles são obtidos durante a entrevista com a coordenação da escola. Os dados das entrevistas estão presentes no relatório final da pesquisa.

processo. Por isso se torna importante incluímos a *arena de conflitos e contradições* para o campo das entrevistas além de considerar os critérios de *representatividade da fala* e a interação social presente na relação entre pesquisador-pesquisado. Portanto, na nossa análise não consideramos a neutralidade na condução das entrevistas e optamos pelo uso da hermenêutica para a interpretação dos dados colhidos e compreensão dos sentidos (Szymanski, 2010). As entrevistas podem ser feitas de diversas maneiras as mais comuns seriam: estruturada, aberta, semi-estruturada.

Considerações Finais

Por fim, acreditamos que a melhor escala de análise para o cotidiano escolar seja a microterritorial justamente por se tratar de uma investigação feita em uma única escola. A categoria lugar parecia não encaixar em lugares tão micro quanto uma sala de aula e a etnografia surgiu como uma forma de sistematizar a escala do vivido. Queríamos compreender se havia criação de uma espécie de microterritórios por parte dos alunos nas mais diversas partes da escola (sala de aula, corredores e pátio) como uma força contra hegemônica a instituição escolar que sempre tende a homogeneização nestes espaços via uniformização e proibições de modo geral.

Fica uma sugestão de análise do cotidiano escolar sob essas metodologias qualitativas para opção e reflexão, embora não se trate de um modelo ou receita de bolo, pois cada caso é único; ainda assim é muito satisfatório poder trabalhar com a dimensão das possibilidades. Em suma, há inúmeras dificuldades e desafios pela frente e também cabe a nós buscar relacionar outras escalas de análise (e poder) junto ao cotidiano escolar.

Referências Bibliográficas

COSTA, Benhur Pinós da. As relações entre os conceitos de território, identidade e cultura no espaço urbano: Por uma

abordagem microgeográfica. In: CORREA, Roberto Lobato.; ROSENDAHL, Zeny.

Geografia: Temas Sobre cultura e espaço.
Rio de Janeiro: EdUERJ, 2005.

ESTRELA, Albano. **Teoria e Prática de observação de classes – uma estratégia de Formação de Professores.** Porto: Porto editora, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

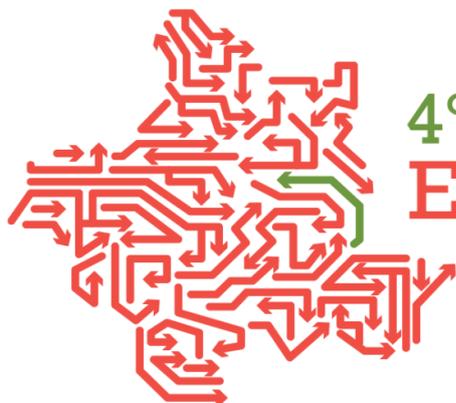
GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** São Paulo: Cortez, 2008 – (coleção docência em formação. Série saberes

pedagógicos/(coord.) Antônio Joaquim Severino; Selma Garrido Pimenta.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O olhar do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. **Revista de Antropologia**, Vol. 39, No. 1 (1996), pp. 13-37.

SANTOS, Milton. A natureza do espaço – técnica e tempo. Razão e emoção. São Paulo: Edusp, 2006.

SZYSMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.** Brasília: Liber Livro Editora, 2004. 3ª edição (2010).



4° Encontro Regional de Ensino de Geografia

Formação de professores de Geografia:
políticas e práticas curriculares

Práticas Educativas

AS TRAJETÓRIAS DOS MIGRANTES E A FORMAÇÃO E RESSIGNIFICAÇÃO DO ESPAÇO GEOGRÁFICO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA GEOGRAFIA ESCOLAR EM CAMPINAS

Fabiano Biudes

biu79@yahoo.com.br

RESUMO

O espaço geográfico é produzido a partir de um conjunto de trajetórias praticadas e que resultam em diferentes sistemas de objetos e ações oriundos de diversas partes do país e que resultarão em um espaço em constante mudança. Embora o próprio espaço seja um acúmulo de histórias e trajetórias, é o espaço ressignificado pelos migrantes que será refletido no dia-a-dia escolar, por isso, a disciplina de geografia deve ser capaz de apreender esse movimento.

Palavras-chaves: espaço geográfico, escola e migrante.

Introdução

O presente trabalho faz parte de uma pesquisa, ainda inicial, na fase de elaboração de um projeto de doutorado que será submetido ao programa do Departamento de Educação em Geociências do IG / Unicamp.

A tese inicial que alimenta esta pesquisa está relacionada ao reconhecimento e ressignificação espaciais que a comunidade dos alunos constrói dentro de um contexto em que geralmente são filhos de migrantes ou eles próprios o são.

O recorte espacial proposto, o entorno da escola E.E. Rachel de Queiroz, na cidade de Campinas, está inserido em uma região dinâmica economicamente, formada por migrantes e seus descendentes oriundos de várias partes do Brasil, mas principalmente de Minas Gerais, Paraná e Bahia.

Uma das frentes de pesquisa é identificar qual o papel da escola como fonte de educação formal no reconhecimento do território e de seus elementos

por parte dos alunos, especialmente a validação dos objetos e espaços com valores histórico-culturais na constituição da identidade dos lugares.

O trabalho em questão tenta desvendar as trajetórias espaciais e seus desdobramentos na formação da cultura e dos outros elementos socioespaciais que resultam no próprio território onde os alunos vivem. Desvendar qual o papel da escola na questão do reconhecimento e uso do território por pessoas que tem interesses e possibilidades variadas de uso, ocupação e transformação do espaço torna-se um elemento de profundo interesse.

O espaço geográfico é por ofício o objeto de estudo da geografia. O seu processo de formação e os elementos que o formam acabam por configurar o conjunto de objetos e relações que influenciam a sua concepção.

As definições de espaço geográfico são várias e permitem deixar clara a concepção de quais são os elementos e processos geográficos que vão fazer parte das trajetórias de sua formação. Optamos por entender o espaço como um acúmulo de diferentes tempos históricos (conforme Milton Santos), e complementando essa concepção, o espaço seria um acúmulo de variados discursos (Durval Muniz), ou um acúmulo de trajetórias espaço-temporais que se encontram (Doreen Massey), remetendo-nos ao fato de o espaço ser produto de objetos e ações oriundos de diversos lugares, tempos e agentes.

Assim, ao conceber o espaço como produto de diversas temporalidades, formado pelo encontro de muitos ciclos econômicos, objetos de lugares e usos contraditórios e complementares ao mesmo tempo, além de indivíduos, a parte elementar da questão, que são de muitos lugares, realidades e experiências socioespaciais, temos que ter instrumentos metodológicos capazes de apreenderem todas as dinâmicas e processos decorrentes destes encontros.

A formação do espaço e a geografia escolar

Ao estudar a periodização técnica da formação do espaço geográfico, vamos nos deparar com a evolução da técnica e a sua interferência na

concepção de quais elementos e relações seriam os mais importantes. De qualquer forma, é comum encontrar nas definições que a segunda metade do século XX foi o marco da evolução tecnológica, materializada pelo que SANTOS (1996) definiu como meio técnico-científico e informacional, onde ciência e tecnologia são colocadas a serviço dos interesses capitalistas e transformam a maneira de produzir e utilizar o espaço. Cada vez mais, de forma setorializada e corporativa, o espaço é apropriado por usos financeiros e comerciais, e o cidadão comum vai perdendo espaço e participação nas tomadas de decisões sobre os rumos que a sociedade irá tomar.

Nesse sentido, se faz necessário relembrar um dos postulados de Milton Santos, em que ele nos alertava para um certo “esgotamento” do período técnico-científico e informacional como o suficiente para dar conta de todas as transformações que ocorrem e explicam a sociedade. Ele propunha que aderíssemos à ideia de período popular da história, onde os indivíduos e os seus movimentos sociais ganhariam notoriedade e novas funções no caleidoscópio em que se transformara o próprio espaço.

Muitos elementos e conceitos deixam de ter sentido e precisam ser reformulados, além de pedirem o surgimento de novas ideias e processos explicativos para o atual período, marcados pela intensa produção e circulação de informações sobre praticamente todo o planeta.

É preciso destacar que vivemos em um período onde tanto a economia quanto os outros setores sociais incentivam e precisam da obsolescência, tanto dos produtos materiais quanto das informações, para que eles realizem as histórias e os discursos de que precisam para que as suas necessidades façam sentido e possam ter condições de existência.

Segundo Albuquerque Jr. (2009), o espaço acaba sendo uma invenção histórica, na medida em que ocorre a repetição regular de enunciados, ou seja, a recorrência de eventos que se repetem, mas se transformam, na medida em que

mantém relações com o passado e com o objeto (espaço) transformado para altera-lo novamente. Diante disso, o espaço guarda uma história, mas também parte dela para se transformar conforme o contexto em que está inserido, sendo produto e produtor de mudanças concomitantemente.

Com isso, um morador “migrante” vivenciará o espaço como sendo o produto de uma rede de acontecimentos, experiências e trajetórias que as pessoas constroem o tempo todo. A maneira como o indivíduo e a sua comunidade irão se relacionar com o espaço terá a interferência das expectativas e interesses criados ao longo de suas trajetórias.

Nesse sentido, não podemos definir o espaço apenas como uma soma de paisagens, pois isso não consideraria a história e os discursos construídos. A inserção do migrante no espaço com todos os conflitos e “micro espaços” resultante se reflete na construção da identidade deles e nas “novas” relações que eles estabelecerão com o espaço produzido, que será uma produção entre a base já existente antes deles e as ações e objetos que eles desenvolvem.

Outro elemento que tem que ser considerado na formação de um espaço por migrantes é a questão das tradições que eles trazem e exercem para que mantenham algum contato com a sua origem. Contudo, esse conjunto de saberes e fazeres tradicionais são reinventados ao entrar em contato com o novo espaço de moradia e a maneira como o migrante percebe e interage com esse lugar transforma a sua própria existência.

Para auxiliar e embasar a reinvenção dos lugares e dos próprios indivíduos migrantes são utilizados enunciados, que produzem imagens com linguagens, significados e sentidos que culminam em novas construções culturais e na reinvenção do próprio espaço.

Dentro desse espaço reconstruído, a escola exerce um papel importante, pois ela pode delimitar, interferir e/ou compreender o conjunto de enunciados que serão significativos para a identificação das relações sociais que ocorrem.

Na escola acaba por se trabalhar com os saberes que são utilizados na formação das identidades dos indivíduos, os saberes que vão fixar os modos de se educar e de usar o território nas suas diversas formas e conteúdos.

Embora, segundo Gonçalves (2010), na escola o indivíduo esteja sujeito à inclusão, assumindo valores padronizados, é também na escola que surgem os movimentos de resistências que podem fazer surgir novas identidades e significados (ou funções) para os objetos e relações que compõe o ambiente escolar e os outros espaços em que os alunos estão inseridos.

A escola, assim como outras instâncias sociais, busca aniquilar as diferenças por meio da padronização dos conhecimentos e comportamentos a serem praticados, mas ao mesmo tempo ela acaba por permitir o surgimento de pontos de resistências, muitas vezes pelo encontro de indivíduos que só poderiam estar se encontrando ali.

Uma novidade que aflorou no atual período foi a proliferação da possibilidade de indivíduos com interesses comuns se encontrarem também fora do ambiente escolar, como é o caso dos “rolezinhos”, onde jovens se encontram para vivenciarem experiências em comum.

Outro foco de resistência é a grande capacidade de mobilização que as novas mídias de comunicação permitem aos movimentos sociais, tanto na manifestação em si quanto na divulgação e organização de suas reivindicações.

Um movimento contraditório se instaura, ao mesmo tempo em que há uma grande circulação de notícias e a possibilidade de amplo acesso aos cidadãos, há também um maior controle na produção e divulgação do que deve e quando pode ser revelado. Dessa forma, ocorre uma espécie de sociedade racionalizada a partir de um conjunto de ordenamentos que buscam homogeneizar o funcionamento da sociedade segundo uma ordem global,

contudo ocorrem movimentos que mostram uma resistência a essa ordem homogeneizadora, tal como os citados aqui.

São vários os sinais de que alguns movimentos sociais escapam ao controle dos agentes homogeneizadores e precisam ser colocados novamente dentro da ordem global, mesmo que com um custo social que precise ser compensado posteriormente. Exemplos desses eventos podem ser os “rolezinhos”, o MST (movimento dos sem-terra), o MTST (movimento dos trabalhadores sem-teto) etc.

Frente a esses eventos, vemos na escola, especialmente na pública, um ponto de resistência, onde pode ocorrer a reflexão sobre as origens e decorrências desses acontecimentos. A geografia, como uma disciplina que tem por ofício a preocupação com a produção e a organização do espaço, permite muitos recursos metodológicos e instrumentos outros que auxiliam na reflexão sobre quais são os agentes produtores do espaço, e suas respectivas funções, assim como quais são as possibilidades de intervenção nesse ordenamento territorial hegemônico.

Uma das grandes dificuldades que vemos para o enfoque que pretendemos dar a essa temática é quanto à fonte dos dados e documentos que embasam a nossa proposta. Mas, apoiados nas metodologias sugeridas por FOUCAULT, utilizaremos das entrevistas qualitativas para apreender os movimentos, as suas razões e decorrências, visto que apenas identificar os saldos migratórios e seus sentidos não serão o suficiente.

Várias pesquisas apontam que o motivo principal que leva as pessoas a migrarem é a busca na melhoria na condição de vida, especialmente por meio do emprego. Outra motivação bastante recorrente é a peregrinação por tratamentos de saúde, que são movimentos que começam temporários e muitas vezes se tornam permanentes. Contudo, de uma maneira geral, é possível dizer

que a migração na RMC ocorre pela grande capacidade que a região tem em gerar empregos.

A função de geração de empregos pode ser evidenciada em Campinas desde o início do século XX, quando há um crescimento significativo da população urbana e a ampliação de todas as funções socioespaciais relacionadas a essa intensificação de aumento dos fluxos.

Os projetos de remodelações urbanísticas, com o intuito de aumentar a fluidez do território para alguns tipos de agentes e fluxos ocorreram em Campinas, resultando em uma cidade que privilegiou alguns agentes em detrimento de outros.

Exemplificando essa tese estão os alargamentos de ruas no chamado “centro antigo”, contando para isso com a demolição de marcos históricos da formação da cidade, como a demolição da antiga igreja do Rosário, erguida pelos negros escravos; a reestruturação do Viaduto Cury, onde atualmente está o terminal central; a demolição do Teatro São Carlos, entre outros.

A remodelação do bairro Taquaral é um caso bastante emblemático. Segundo pesquisa realizada pela imprensa campineira, a Lagoa do Taquaral é o monumento mais lembrado pelo povo campineiro. A sua remodelação começou na década de 1960 com a expulsão dos antigos moradores e frequentadores (era uma área degradada socialmente) e a construção do Parque Portugal – mais conhecido como Lagoa do Taquaral.

Hoje, nesse parque pode-se ter contato com um pequeno trecho de trilhos do extinto bondinho da região central, uma área verde plantada, a canalização das nascentes e brejos da área para a formação da lagoa, onde há uma caravela réplica das que descobriram o Brasil.

Há diversos outros fixos que foram preservados, derrubados ou erguidos visando atender a projetos urbanísticos da cidade e, dessa maneira, foi-se moldando uma identidade para a cidade.

O período da economia cafeeira foi muito importante para a constituição do estado de São Paulo e, fortemente para Campinas. Deixou marcas materiais e simbólicas na sociedade campineira, como a construção de casarões, prédios, ruas, estação ferroviária, indústrias, além de praças e monumentos que rememoram este período de expansão da cidade e grande crescimento populacional, evoluiu de quase 130 mil pessoas, em 1940, para mais de um milhão, em 2000.

Desde o início do processo de formação de Campinas houve a miscigenação de diversos grupos étnicos e sociais, além de pessoas oriundas de muitos lugares, tanto fluxos migratórios nacionais, em sua maioria, quanto internacionais.

A nossa região de interesse neste estudo compreende um recorte espacial de Campinas, mais especificamente, o entorno da escola “EE Rachel de Queiroz”, uma área considerada periférica – pobre da cidade, com um entorno formado por bairros populares e algumas áreas de ocupação informal.

Nesse contexto, os alunos dessa escola perfazem o perfil geral do imaginário coletivo em que está inserida a cidade, o de que os seus habitantes são migrantes, de primeira ou segunda geração, compostos por pessoas de diversas classes e condições socioeconômicas, vindos de várias partes do país, especialmente de Minas Gerais, Paraná e Bahia.

Atualmente, a cidade de Campinas configura-se em sede da Região Metropolitana de Campinas (RMC) e constitui-se no maior tecnopolo do país, composto por dezenove municípios e diversas empresas multinacionais que criam ambientes favoráveis à atração e instalação de empresas ligadas direta ou indiretamente ao setor. Juntamente a estas empresas, estão vinculados diversos tipos de trabalhadores, que são atraídos pela possibilidade de inserção no mercado de trabalho e que acabam por compor parte significativa da população local.

A concepção de migrante que pretendemos adotar no trabalho é a do indivíduo que sai do seu local de moradia a fim de morar em outra cidade, no nosso caso a RMC, mais especificamente Campinas, por um período que seja o suficiente para ele interagir com a cultura local, não importando a princípio o tempo dessa migração, mas as relações que o mesmo irá desenvolver com o lugar e com as pessoas que ele tiver contato.

Embora propomos trabalhar com uma concepção de migrante mais ampla do que a oficialmente adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e pelos seus censos demográficos, uma característica é inerente a ambos os tipos, a questão da miscigenação dos hábitos e costumes e, a conseqüente transformação da cultura e do espaço locais.

Para este trabalho, o migrante será considerado como a pessoa que não é nativa do lugar, mas que vive na cidade e a considera o seu local de moradia, sem uma preocupação com o tempo de duração desse movimento.

Outra questão é a importância que os indivíduos dão aos elementos e recursos que formam o espaço, que irá ter influência direta no uso ou relações que eles irão criar no espaço em questão.

Não querendo concluir

Este projeto ainda está em fase inicial de elaboração para ser submetido ao Programa de Pós-graduação em Ensino e História de Ciências da Terra - Unicamp, na modalidade doutorado. Em função disso, ao invés de conclusão, neste trabalho buscamos amadurecer a nossa hipótese de trabalho por meio de proposições que possam aparecer neste evento.

A situação dos alunos, tanto os mais novos quanto os mais velhos, tem uma relação quase direta com as migrações, assim, a investigação sobre o papel do migrante na formação de Campinas e o reconhecimento dos objetos e espaços com valores históricos para a cidade tendem a ter relação com a origem

do migrante e os valores e tradições que eles trazem para a formação do espaço em que vivem, Campinas.

De antemão, partimos da premissa de que a cidade é um produto da miscigenação das culturas e trajetórias que os migrantes e seus descendentes fazem, trazem e constroem formando um “novo” espaço.

Identificar quais elementos e eventos fazem parte dessas trajetórias torna-se um caminho produtivo para compreender a totalidade do espaço e analisar os processos que dele derivam.

Assim, esperamos neste evento, por meio de discussões, contribuições e/ou propostas que nos ajudem a refletir sobre a temática proposta para amadurecer ainda mais a pesquisa.

Bibliografia

ALBUQUERQUE JR, D. M., 2009, *A invenção do Nordeste e outras artes*, Cortez, São Paulo.

FOUCAULT, M., 2008, *A arqueologia do saber*, Forense Universitária, Rio de Janeiro.

GONÇALVES, A. R., 2010, *Espaço migrante: entre enunciações e olhares*, Tese de Doutorado / UNESP - Rio Claro.

MASSEY, D., 2008, *Pelo Espaço - uma Nova Política da Espacialidade*, Bertand do Brasil, Rio de Janeiro.

SANTOS, M., 1996, *A natureza do espaço: Técnica e tempo. Razão e emoção*, Hucitec, São Paulo.

SANTOS, M., 2000, *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Record, Rio de Janeiro.

SANTOS, M; SILVEIRA, M. L.(orgs.), 2000, *O Brasil: território e sociedade no início do século XXI*, Record, São Paulo.

OS SENTIDOS DA GEOGRAFIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR NA VISÃO DE ALUNOS DE 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIAS

Maria Lucia de Souza¹

marlugeo@gmail.com

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo destacar os sentidos atribuídos a Geografia como disciplina escolar pelos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Percebe-se que muitos deles não atribuem significado, devido ao caráter tradicional que ainda predomina em boa parte dos conteúdos que são ministrados na escola. Durante uma pesquisa realizada de modo informal com os alunos no início do ano letivo, nas considerações apontadas sobre a Geografia como disciplina escolar, observa-se que ainda é preciso refletir com os alunos a sua importância não só no currículo escolar, como também no próprio cotidiano.

Palavras-chave: Geografia como disciplina, currículo escolar, processo ensino-aprendizagem

Introdução

A Geografia como disciplina escolar, muitas vezes é considerada como secundária no currículo de ensino. E, com as variadas tendências que se apresentam no mundo de hoje, há um discurso, no nosso sistema educacional de que o aluno tem de ser preparado para a vida.

A Geografia, como disciplina escolar, além das informações relevantes, disponibiliza ou fornece, aos alunos, contribuições para a sua formação em dois sentidos relacionados: formação do cidadão crítico e ativo e a formação como desenvolvimento de formas e estratégias de pensamento desse sujeito crítico. Com isso, os alunos aprendem a ler, pensar e escrever, também estudando Geografia.

¹ Mestranda em Educação – Linha Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologia (UNIRIO- Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro), Bolsista do Conselho de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES). Professora de Geografia na rede municipal de Araruama- RJ.

Desde muito cedo, os jovens estão expostos as transformações do mundo contemporâneo e passam por um rico processo de percepção do espaço ao seu redor, expressão do meio social em que vivem.

Devemos voltar nossa atenção para o papel que os professores de Geografia exercem na formação dos alunos. O que trazem para sala de aula, como sujeitos que produzem o espaço geográfico, permite-lhes o acesso à diversidade de opiniões e ao enfrentamento de posições.

Isso, exige dos professores, por um lado, familiaridade com os problemas e questões da Geografia e, por outro lado, ousadia no planejamento das atividades didáticas. Além disso, os sentidos da Geografia atribuído pelos alunos, auxiliam a forma como serão conduzidas as aulas no decorrer do ano letivo.

Importância da Geografia como disciplina escolar

De acordo com Mello; Vlach e Sampaio (2006), a partir da inserção da geografia na escola, ela passa a ter uma função: mostrar através de descrições, mapas com contornos do país e da observação direta do meio circundante o próprio Estado-Nação, valorizando-o e criando laços de respeito e dedicação à imagem da pátria, para que, se fosse preciso, se lutasse/guerreasse por ela. Assim, a Geografia oficializou-se nas escolas com o objetivo de formar o futuro patriota/soldado.

A Geografia como disciplina escolar deve incitar os alunos na sua própria formação, fazendo destes indivíduos progressivamente autônomos e responsáveis. O conhecimento, por sua vez, é uma construção pessoal, intimamente dependente da riqueza das experiências vividas pelo indivíduo na sua interação com o meio físico e social.

As transformações no mundo e na sociedade são intensas, e isso tem sido objeto de reflexões nas diversas áreas de conhecimento, sobretudo da Geografia, como exposto por Cavalcanti (2013, p. 16):

A Geografia defronta-se, assim, com a tarefa de entender o espaço geográfico num contexto bastante complexo. O avanço das técnicas, a maior e mais acelerada circulação de mercadorias, homens e ideais distanciam os homens do tempo da natureza e provocam um certo “encolhimento” do espaço de relação entre eles.

A autora ainda completa que estamos vivenciando hoje num espaço fluido, não “localizável” mecanicamente e um tempo irreversível e simultâneo e que as práticas sociais realizam-se, concomitantemente num mesmo tempo e em espaços diferentes ou num mesmo espaço onde há tempos diversos (idem, p. 17).

Os estudos realizados pela ciência geográfica, tanto dos fenômenos físicos, quanto das atividades humanas, tornaram-se imprescindíveis para a compreensão das relações estabelecidas no espaço. Para isso, os geógrafos utilizam ferramentas como os trabalhos de campo que possibilitam um contato direto com o meio, além de relatos, mapas, imagens, etc., para conhecer e representar a realidade.

Há cada vez mais a necessidade de transformar as aulas de Geografia em uma disciplina prazerosa para os alunos, já que é vista pela maioria dos alunos como uma disciplina maçante e sem sentido. Ou seja, para aproximar o aluno à disciplina, o professor deve aprimorar uma forma de articular os conteúdos com o cotidiano dos alunos, a fim de facilitar a aprendizagem e despertar-lhe o interesse.

Enfim, para auxiliar aos alunos no entendimento dessa disciplina, o educador também cumpre um papel fundamental na construção de conhecimentos que irá ser formado pelos futuros agentes dessa sociedade. Neste sentido como afirma (VESENTINI *apud* CARLOS, p. 25), que educar para liberdade não é apenas para educar os outros, mas também a si mesmo, de forma permanente e aprendendo ao mesmo tempo que se ensina.

Os sentidos da Geografia para os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental

Desde o início da minha trajetória profissional me deparo com inúmeras questões relativas ao processo ensino-aprendizagem, que se constitui como uma troca de experiências a todo o momento sendo dentro de uma sala de aula ou não.

Em todo início de ano letivo costumo iniciar as aulas através de uma apresentação pessoal e também com uma breve apresentação da “disciplina Geografia”. Mas antes de apresentá-la, procuro conhecer um pouco dos alunos com os seus anseios e expectativas não só com relação a Geografia, como também na própria trajetória escolar do ano em que conviveremos.

A partir daí, procuro sondar com os educandos a visão que apresentam da Geografia como disciplina escolar, o que esta representa e os significados que atribuem na vida cotidiana.

Para início de conversa, são propostas quatro questões, em que não haveria necessidade de identificação, mas solicitei que utilizassem toda a sinceridade, a fim de construir o meu planejamento para o restante do ano letivo, considerando as respostas que seriam apontadas pelos alunos.

As questões foram respondidas por quatro turmas do 6º ano do Ensino Fundamental no início do ano letivo de 2014, em uma escola pública da rede municipal de Araruama (RJ).

Foram as seguintes questões:

O que penso sobre Geografia?

Qual a importância da Geografia na minha vida?

O que espero aprender em Geografia?

Você gosta de Geografia? Por quê?

Dentre as respostas das questões, percebeu-se que a maioria dos alunos atribuem importância na Geografia como disciplina, mas com o significado de

“matéria muito interessante para aprender sobre países, lugares, mapas, etc”. Algumas das respostas explicitadas a seguir, em que os alunos serão identificados pela letra, no intuito de preservar a identificação.

“Eu penso que a Geografia é a matéria mais interessante do ano que fala sobre o mapa e o clima do Brasil.” (resposta do aluno A)

“É uma matéria que dá para conhecer várias cidades.” (resposta do aluno B)

“Essa matéria ajuda a conhecer o meu país”. (resposta do aluno C)

As respostas dos alunos, muitas vezes não foram de forma clara e objetiva, pois também foi levado em conta a maturidade na escrita, já que a maioria deles possui idade entre 10 e 13 anos.

Para o aluno do 6º ano do Ensino Fundamental, percebo que é difícil compreender a Geografia como uma ciência e a sua relevância, pois os mesmos trazem em toda a sua trajetória escolar noções equivocadas, referindo-se como uma disciplina de “mapas e lugares”. Segundo Oliveira (2009, p. 107-8):

A quantidade de aulas específicas de Geografia, deveria ser uma parte bem menor de seu cotidiano profissional. Mas a realidade que organiza o cotidiano escolar dos conhecimentos geográficos permanece pautada pela lógica disciplinar de controle do tempo, dos conteúdos e suas técnicas padronizadas.

Infelizmente, percebemos que o ensino de Geografia ainda continua atrelado às “amarras tradicionais de controle” que ainda é imposto pelo sistema educacional vigente. Mas se houver “ousadia” do professor para propiciar ao aluno uma reflexão crítica, esta visão poderá ser modificada.

Conforme Somma (2010, p. 167), “o objeto de estudo da Geografia está exposto em todos os sentidos de cada aluno todos os dias. O espaço próximo se vive; forma parte da história pessoal que lhe atribui uma lógica, a sua maneira”. Ou seja, a todo momento o aluno está vivenciando a Geografia, pois este

participa da sociedade e se percebe no meio desta, apesar de muitas vezes não reconhecerem esta importância.

Em algumas das respostas, os educandos expuseram que não apreciavam na Geografia a quantidade de “textos grandes para copiar”, o que mostra a insatisfação com as aulas “maçantes” que ainda fazem parte da maioria das escolas, já que muitas vezes o professor não dispõe de recursos para tornar a aula atrativa e o livro didático acaba sendo o único instrumento de trabalho em sala de aula.

Quanto à expectativa do que anseiam aprender em Geografia, os alunos responderam que esperavam estudar relevo, mapas, regiões, e “muitas coisas que ainda não aprendi”, como citado numa das respostas. Percebe-se que os alunos almejam obter uma boa aprendizagem da disciplina e querem ser “alguém na vida”, como citado em uma das respostas, mas ao mesmo tempo o significado atribuído a maioria dos alunos, não passa de uma disciplina secundária e “decoreba”, o que remete aos traços da Geografia Tradicional.

Considerações finais

É sabido que no cotidiano escolar e das práticas de ensino empreendidas por muitos de nós, professores de geografia, poucas vezes atentamos para a necessidade de superar uma leitura meramente funcionalista e simplificadora do espaço que a tradição científica da Geografia ainda teima em manter. Desatentos, algumas vezes seguimos uma tendência que herdamos da tradição da nossa formação, reproduzindo invisibilidades, preconceitos e visões recortadas de paisagens físicas e humanas (SOUZA e SOUZA, 2013, p. 121).

A maioria dos alunos relatou nas respostas a importância da Geografia na vida cotidiana e escolar, mas não se percebia nos escritos, a clareza dessas informações nas visões dos alunos. Para que os alunos reconheçam o significado da Geografia como disciplina, é necessário que seja desmistificada as “amarras tradicionais” que ainda estão impregnadas no ensino e levá-lo a desenvolver os vários significados que estão implícitos na disciplina não só na

vida escolar, como também na sociedade, e que assim também poderá contribuir para a transformação desta.

A partir da percepção que os alunos têm do meio em que vivem, é possível que o currículo de Geografia possa ser trabalhado de uma forma dialogada e interativa, caracterizada por uma constante troca de experiências, permitindo que os limites da escola sejam extrapolados e que nossos alunos se tornem atores capazes de adquirirem uma postura crítica em relação aos fatores naturais, científicos e sociais.

Como professores, devemos ter na nossa prática uma constante tarefa de propiciar ao aluno o desenvolvimento de habilidades que visem a elaboração de conceitos e valores que estimule a modificar suas atitudes em relação ao meio em que vive, na busca por uma sociedade sustentável ciente de seus direitos e deveres.

Referências bibliográficas

CAVALCANTI, L.S. **Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos**. 18ª ed. Campinas, SP: Editora Papirus, 2013.

OLIVEIRA, Christian Dennys Monteiro de. **Sentidos da Geografia Escolar** – Fortaleza: Edições UFC, 2009.

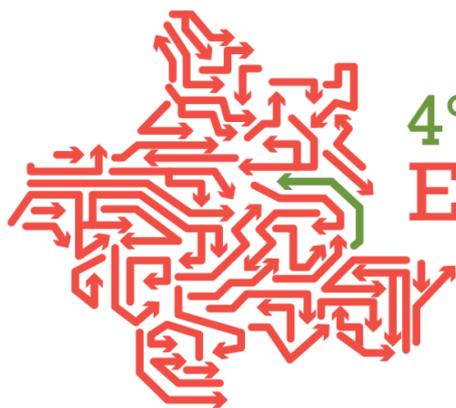
SOMMA, Miguel L. Alguns Problemas Metodológicos no Ensino de Geografia. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos et al (Org.). **Geografia em Sala de Aula: Práticas e Reflexões**. 5ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS; AGB, seção Porto Alegre, 2010, p.165-169.

SOUZA, H.R e SOUZA, L.C. **Outro olhar sobre o lugar: manejar as lentes para e**

descobrir o espaço vivido. Revista Brasileira de Geografia, Campinas, v.3, n.6, p.105-123, jul/dez 2013.

VESENTINI, J. W. Educação e ensino da Geografia: instrumentos de dominação e/ou de libertação. In: Ana Fani A. Carlos. (Org.). **A Geografia na sala de aula**. 8ª ed. São Paulo: Contexto, 2006, p. 14-33.

VLACH, Vânia; MELO, Adriany de Ávila; SAMPAIO, Antônio Carlos Freire. **História da Geografia Escolar Brasileira: continuando a discussão**. Anais do VI Congresso Luso Brasileiro de História da Educação, Uberlândia, 2006.

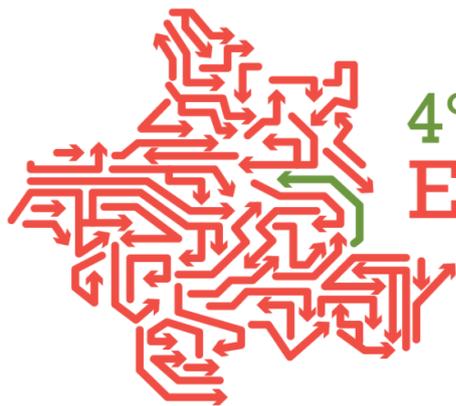


4º Encontro Regional de Ensino de Geografia

Formação de professores de Geografia:
políticas e práticas curriculares

Eixo 4

Cartografia Escolar



4º Encontro Regional de Ensino de Geografia

Formação de professores de Geografia:
políticas e práticas curriculares

Investigações Acadêmicas

A QUESTÃO DA AFETIVIDADE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: UM ENCONTRO COM HENRI WALLON

Alexander da Silva Lima¹
marabapaulista@gmail.com

RESUMO

Este trabalho discute as práticas que uma professora construiu para ministrar o ensino de Geografia no quarto ano do ensino fundamental por meio do uso do Atlas Escolar Municipal de Sumaré (SP). O objetivo principal do atlas escolar municipal é promover a identidade e o pertencimento através do conhecimento sobre o lugar. Destacamos a metodologia da pesquisa dentro de uma abordagem qualitativa, utilizando-se de registros em caderno de campo, observações de aulas e entrevistas. Os dados obtidos revelam que os saberes mobilizados pela Professora Esperança (nome fictício) são provenientes da sua prática, adquiridos na experiência cotidiana do trabalho docente. Envolve também saberes que provêm desde memórias de sua infância, da época de quando era aluna, até da troca com outros docentes mais experientes. Por meio do atlas escolar o aluno tem uma melhor compreensão do lugar onde vive que se amplia através do trabalho de campo realizado pela Professora Esperança. Reconhecemos que as relações que se estabelecem entre sujeito (aluno)-objeto (atlas escolar) e mediador (professora) não se limitam à esfera cognitiva, mas atinge a esfera afetiva. Por ser moradora de Sumaré a professora mantém uma relação de afetividade com o lugar, possibilitando que ela, mesmo sem dominar completamente alguns conteúdos específicos de Cartografia, apresente conhecimentos do cotidiano que permitem explorar novas possibilidades de trabalho com o Atlas Escolar de Sumaré.

Palavras-Chave: prática docente; mediação; Cotidiano; atlas escolar municipal; ensino de Geografia.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é constituído por fragmentos do capítulo II da dissertação de mestrado defendida por Lima em 2013². Os caminhos trilhados por esta pesquisa (dissertação) buscavam uma melhor compreensão das práticas cotidianas de uma professora do quarto ano em uma escola municipal

¹ Licenciado e graduado em Geografia pela Faculdade de Ciências e Tecnologia (Unesp- Presidente Prudente-/SP), Mestre em Geografia pelo Instituto de Geociências e Ciências Exatas (Unesp- Rio Claro/SP). Professor de educação básica II pela Secretária de Educação do Estado de São Paulo, professor do Centro Paula Souza (Etec) e do Sistema Objetivo.

² LIMA, Alexander da Silva Lima. Atlas Escolar de Sumaré (SP): os saberes produzidos nas práticas Pedagógicas cotidianas de uma professora do 4º ano do ensino fundamental. Dissertação de Mestrado-IGCE (Unesp). Rio Claro-SP. 2013.

de Sumaré-SP. Investigamos as ‘estratégias’ que a Professora Esperança (nome fictício) utilizou para promover o ensino do lugar através do uso do atlas escolar. Nesse artigo realizamos a opção por compreender melhor a questão da afetividade na sala de aula, criando condições para o estabelecimento de vínculos entre o sujeito (aluno), o mediador (professor) e o objeto de estudo (atlas escolar). Averiguamos que apesar da importância da afetividade, esta ainda não estava presente nas pesquisas sobre cartografia escolar.

A emoção segundo Wallon é a exteriorização da afetividade que contribui para a ‘apropriação’ dos meios culturais, “As relações que elas tornam possíveis aguçam seus meios de expressão, fazem deles instrumentos de sociabilidade cada vez mais especializados” (2010, p. 124).

Cabe, neste momento, diferenciar a emoção da afetividade, normalmente utilizadas como sinônimos; Wallon (apud TASSONI, 2011, p. 49) usa o termo afetividade:

[...] referindo-se a um conjunto amplo de manifestações, compreendendo emoções e sentimentos. Defende que as emoções têm natureza orgânica, em função das transformações corporais que desencadeia (aumento dos batimentos cardíacos, tensão ou relaxamento muscular, rubor ou palidez, etc.), mas têm também uma função social no que se refere à comunicação e mobilização do outro, durante o período inicial da vida (pelo choro ou agitação física, o bebê chama a atenção da pessoa que está por perto). Por outro lado, destaca que o surgimento da capacidade de representação (possibilidade de imaginar, planejar, fantasiar, criar ideias) reflete também aspectos afetivos. Trata-se, porém, de sentimentos que são mais duradouros, menos intensos e também menos visíveis que as emoções.

O afeto que falamos está relacionado à origem do “latim *affetu*; Afeição, dedicado” (FERREIRA, 1986, p. 55, grifo nosso). Assim, um professor dedicado é aquele que além de manter uma relação de proximidade com seus alunos, também domina o conteúdo e além do mais, impõe limites nos momentos devidos, desmistificando o professor permissivo.

Professora: Eles sabem que sou brava, que eu dou bronca, mas não é porque eu não goste deles, é porque eu quero que eles façam [a lição proposta].

[Trecho da entrevista cedida pela professora no dia 02 de dezembro de 2011].

No caso da Professora Esperança, mesmo sem dominar totalmente as teorias que tratam sobre os “problemas” educacionais, como a recusa de alguns alunos em realizar uma tarefa proposta; ela consegue, por meio das suas práticas docentes, aproximar-se muito da teoria de Wallon.

O professor se estiver ciente do papel desempenhado pelo conflito eu - outro na construção da personalidade pode receber com mais distanciamento as atitudes de oposição, sem tomá-las como afronta pessoal. Afinal, é provável que as oposições não sejam contra a sua pessoa, mas contra o papel de elemento diferenciado que ele ocupa. (GALVÃO, 1995, p. 107).

E por fim, e não menos importante, cabe enfatizar que, em Wallon, poderemos buscar uma melhor compreensão da origem do pensamento simbólico, já que a pesquisa busca entender as práticas cotidianas de uma professora frente à utilização do atlas escolar municipal, entendido aqui como um signo, pois tem a função simbólica de preservar ou ‘invocar’ objetos ausentes.

[...] na evolução histórica do uso de signos com função social de registro, o mapa foi um instrumento que surgiu quando o homem precisou de um registro espacial fora de sua memória, que lhe permitisse trabalhar com maior número de informações e, portanto, manipular maior gama de conhecimento para interferir sobre a natureza e agir sobre um espaço ausente (ALMEIDA, 2006, p. 21).

Em se tratando da iniciação cartográfica, encontramos talvez o grande entrave que é a aproximação maior entre o mapa e o próprio cotidiano da criança, como pontua Oliveira, “[...] a barreira do horizonte entre a percepção do mundo cotidiano e a representação do mundo geográfico continua como sério obstáculo para a aprendizagem geral da Geografia, e em particular do mapa (2008, p. 26)”.

As ‘inquietações’ da professora Livia de Oliveira, existem desde a década de 70, pois estas colocações faziam parte da sua tese de livre docência, defendida em 1978. No entanto, o que se observa é que estas ‘inquietações’ persistem até os dias atuais, como podemos verificar nas observações de Almeida (2006, p. 22): “Agora, saber como ensinar de maneira que as ações do professor levem o aluno a aprender, apropriar-se desse instrumento, persiste como questão a ser enfrentada”.

Acreditamos muito na aproximação maior entre razão e emoção, afetividade e cognição. Tema ainda pouco discutido na cartografia escolar. A partir desta pequena “fresta” que se abre, esperamos direcionar novos trabalhos e buscar novos posicionamentos no que se refere ao uso do mapa (OLIVEIRA, 2008)

Nesse momento de redescoberta da teoria de Wallon, vale a pena alertar para o equívoco de se ter diante dela, uma atitude de simples adesão. Nada mais contrário ao sentido das ideias de Wallon e à sua atitude não dogmática, do que eleger sua teoria como matriz única e suficiente para pensar a educação, acreditando serem suas ideias capazes de esgotar a complexa problemática educativa (GALVÃO, 1995, p. 114).

Para tanto, buscamos a melhor compreensão nas práticas de uma professora. Pensando assim, talvez possamos nos aproximar da questão sobre a importância da pesquisa, que por esta vertente seria a de dar “vida” às práticas de uma professora. Vida no sentido de mostrar que, mesmo sem uma formação ‘consistente’ em relação à Cartografia e Geografia, ela consegue, como muitos outros educadores, aproximar os alunos do atlas escolar.

As fontes curriculares, muito centradas no conhecimento científico, precisam deslocar-se para uma instância mais abrangente e vigorosa como referência de conhecimento: a cultura (ALMEIDA et al., 2008, p. 6).

Na mesma direção, aponta Freire (2006, p. 42-43):

Nunca me esqueço, na história já longa de minha memória, de um desses gestos de professor que tive na adolescência remota. Gesto cuja significação mais profunda talvez tenha passado despercebida por ele, o professor, e que teve importante influência sobre mim. [...] Este saber, o da importância desses gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, é algo sobre que teríamos de refletir seriamente. É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado.

A fase da vida em que passamos pela escola nos deixam marcas profundas, que merecem melhor atenção. Esse cotidiano escolar que muitas vezes é negligenciado é o combustível dessa pesquisa.

METODOLOGIA

Durante todo o processo investigativo, consideramos o professor como um ator do processo educacional, construindo, reconstruindo, caindo por vezes, e por que não? Como aponta Edwards, “E é no dia a dia da escola, e mais concretamente em classe, que o sujeito educativo se expressa em todas as suas dimensões” (2003, p. 13).

A opção pela observação das práticas cotidianas da professora se faz necessária, porquanto são ‘saberes’ não encontrados nos programas oficiais, esse conhecimento não está escrito em documentos, são experiências que acontecem no cotidiano da sala de aula.

Sabemos da importância do currículo, porém entendemos que a “validade” dele é transformada em prática pelos professores os quais, nesta compreensão, não são apenas sujeitos passivos e, sim, mediadores de conhecimentos considerados socialmente válidos (GOODSON, 2012).

O currículo é transformado e (re) significado a todo o momento pelo professor, neste sentido o professor não é o objeto da pesquisa, mas sujeito competente que detém saberes específicos do seu trabalho (TARDIF, 2010). A esse respeito, tais pontuações ficam mais evidentes nas palavras de Goodson (2012, p. 9):

É igualmente importante que uma história do currículo não se detenha nas deliberações conscientes e formais a respeito daquilo que deve ser ensinado nas escolas, tais como leis e regulamentos, instruções, normas e guias curriculares, mas que investigue também os processos informais e interacionais pelos quais aquilo que é legislado é interpretado de diferentes formas, sendo frequentemente subvertido e transformado.

Para entender as significações e (re) significações da sala de aula e fora dela [afinal existem vários instrumentos de mediação e não apenas a escola], optamos pela pesquisa ‘qualitativa’, não por contraposição a pesquisa quantitativa; apenas por entendermos que os instrumentos de coletas que serão utilizados se aproximam mais a este tipo de pesquisa.

Sendo o nosso objeto de pesquisa a utilização do atlas escolar por meio das práticas cotidianas de uma professora das séries iniciais do ensino fundamental, o nosso interesse principal não está voltado apenas em “o que ensinar” (conteúdos), mas, “como ensinar” (práticas). O como ensinar é um caleidoscópio; em cada aluno, em cada série, em cada faixa etária as figuras são diferentes, mudam o tempo todo. Concordamos com Gratiot - Alfandéry, “O educador que se mantiver atento às [...] manifestações da criança terá elementos extras para compreender e manejar o processo de aprendizagem” (2010, p. 38).

Diante dos apontamentos realizados acima, percebemos a importância em entender melhor as manifestações das crianças frente às aulas da Professora Esperança, por isso, foi inevitável o encontro com a obra de Wallon, que soube entender de forma brilhante não só a importância da escola, mas também a necessidade de um entendimento melhor acerca dos domínios funcionais: a afetividade, o ato motor, o conhecimento e a pessoa.

Não buscamos uma “receita” nas obras estudadas, e tão menos construir um *modus operandi* sobre o atlas escolar. O nosso recorte espacial (Sumaré) nos permite entender as práticas cotidianas de uma professora das séries iniciais do ensino fundamental, portanto, o modo como essa professora compreende o comportamento dos seus alunos tem muita relevância na construção e desenvolvimento de suas práticas docentes. Como podemos

perceber, esta abordagem está muito próxima dos estudos de Wallon (2010, p. 115):

[...] o equilíbrio sobre o qual se funda o comportamento de cada um pode ser muito variado. Nada permite conhecer melhor sua estrutura, seus destaques e suas fraquezas do que ter observado na criança seus comportamentos e suas relações mútuas ao longo do tempo. De modo mais geral, deve brotar daí um amplo conhecimento das trocas e adaptações recíprocas a que estão sujeitos os diferentes domínios funcionais.

Para compreendermos melhor as questões afetivas e sua importância, buscamos ‘apoio’ teórico no livro “A evolução psicológica da criança”, no qual Wallon aponta a necessidade de entender as emoções:

As emoções consistem essencialmente em sistemas de atitudes que, para cada uma, correspondem a certo tipo de situação. Atitudes e situação correspondente se implicam mutuamente, constituindo uma maneira global de reagir que é de tipo arcaico e frequente na criança. Uma totalização indivisa opera-se então entre as disposições psíquicas, todas orientadas no mesmo sentido, e os incidentes exteriores. Disso resulta que, com frequência, **é a emoção que dá o tom ao real.** (2010, p. 121, grifo nosso)

Nas leituras realizadas percebemos que a questão da afetividade ainda é pouco estudada nas pesquisas sobre cartografia escolar. Dessa maneira, faz-se necessária uma maior aproximação entre o cognitivo e o afetivo.

DESENVOLVIMENTO

Entendemos que é na relação com o outro que se dá a aprendizagem, que continuará acontecendo pela vida inteira do sujeito. Em se tratando de escola percebemos a importância do professor na formação do seu aluno, porém o contrário também é verdadeiro; a convivência com os alunos irá “nortear” as práticas do professor.

Os relacionamentos que as crianças vivenciam, principalmente na infância, são os que deixarão marcas profundas na sua vida futura, estas marcas podem ser positivas ou também negativas. Neste cenário, a escola aparece

como um agente importante no desenvolvimento da criança; assim temos na figura do professor o principal mediador. Nas palavras de Mahoney (apud LEITE, 2011, p. 41- 42), percebemos a importância nos relacionamentos vivenciados:

[...] a criança, ao se desenvolver psicologicamente, vai se nutrir principalmente das emoções e dos sentimentos disponíveis nos relacionamentos que vivencia. São esses relacionamentos que vão definir as possibilidades de a criança buscar no seu ambiente e nas alternativas que a cultura lhe oferece, a concretização de suas potencialidades, isto é, a possibilidade de estar sempre se projetando na busca daquilo que ela pode vir a ser.

A respeito da busca dessas “potencialidades”, percebemos a importância do trabalho realizado pela Professora Esperança:

Professora: [...] se você só falar de uma rua de uma avenida [gesto de surpresa] essa avenida fica na Regional Picerno? Nem todo mundo tem conhecimento. Legal é você estar indo no local, e eles estarem conhecendo os lugares, de confraternizar [...] com as crianças de outra escola [...].

[Trecho da entrevista cedida pela professora no dia 02 de dezembro de 2011].

A aproximação do aluno com um novo objeto de ensino (atlas escolar) dá-se principalmente pela mediação pedagógica desenvolvida pelo professor, a qual estará permeada pelas práticas docentes que muitas vezes trazem resultados positivos em relação à aprendizagem do aluno; por outro lado, algumas vezes o resultado esperado não é obtido.

Entender a “simples” maneira como a Professora Esperança se comporta dentro da sala de aula é fundamental para compreender como seus sentimentos, valores, intenções e desejos ‘afetam’ seus alunos. Assim o encontro com Wallon potencializa a compreensão sobre a importância dos aspectos emocionais.

Nas observações realizadas nas aulas da Professora Esperança, buscamos entender melhor quais as práticas aproximavam ou distanciavam os alunos do atlas escolar.

[...] o observador tem de tomar o cuidado de não atribuir aos gestos da criança a plena significação que poderiam ter no adulto. Por maior que seja sua aparente identidade, ele não deve lhes dar outro valor senão aquele que o comportamento atual do sujeito pode justificar. Em cada idade, o tipo de comportamento da criança corresponde aos limites de suas aptidões, e o do próprio adulto está, em cada momento, rodeado de um cortejo de circunstâncias que permitem identificar em que nível da vida mental ele se desenrola. Estar atento para essa diversidade de significação é uma das principais dificuldades, mas uma condição essencial da observação científica (WALLON, 2010, p. 22).

Compreender como a Professora Esperança se relaciona com seus alunos (afetividade) é tão importante quanto entender como ela aplica o conteúdo, pois são dois pontos indissociáveis na teoria de Wallon, apesar de não concordar com uma ‘linearidade’ em relação ao desenvolvimento, ou seja:

[...] a passagem de um a outro estágio não é uma simples ampliação, mas uma reformulação. Com frequência, instala-se, nos momentos de passagem, uma crise que pode afetar visivelmente a conduta da criança (apud GALVÃO, 1995, p. 41).

Ou ainda, nas palavras do próprio Wallon, “o desenvolvimento da criança não se dá por simples adição de progressos que ocorreriam sempre no mesmo sentido” (2010, p. 93). Podemos compreender então, que a construção do sujeito se desenvolve ao mesmo tempo pela interação com o outro, e também por meio do “confronto”, todavia não devemos simplesmente entender esta relação apenas de forma interpessoal, estas interações sociais são entendidas aqui também como produções culturais, ao longo do tempo.

Mais uma vez a aproximação do atlas escolar com a obra de Wallon se faz necessária, pois se trata de um material didático capaz de proporcionar no aluno esta compreensão das interações sociais do lugar em que vive.

Imaginamos que o uso dos atlas municipais pode ser um meio ou ponto de partida para atividades escolares que valorizem as diferentes

culturas, as mais diversas histórias ou experiências de vida, e os mais variados tipos de trabalho. Os atlas devem servir para apresentar e colocar em discussão o município e as relações nele vividas pelas pessoas e grupos sociais. (ALMEIDA et al., 2008, p. 6).

É preciso entender a diversidade da sala de aula para o melhor uso do atlas escolar, já que uma das características principais deste material é trabalhar com a questão da identidade e pertencimento. O que os comportamentos, movimentos e emoções dos alunos dizem a Professora Esperança? Ela realmente compreende a sua importância?

Pesquisador: [...] Como você enxerga estas duas coisas dentro da sala de aula [afetividade e cognição], dentro do seu trabalho como professora?

Professora: [...] cada um [aluno] é diferente, então as respostas também são diferentes, [...] na média, assim no geral é um relacionamento bom, de trocas, que as crianças estão aprendendo, que eles estão gostando, eles compartilham com os pais, então eu acho que isso significa que o trabalho esta sendo bom; eles estão aprendendo.

[Trecho da entrevista cedida pela professora no dia 02 de dezembro de 2011].

As observações que a Professora Esperança realiza acabam por ‘balizar’ suas práticas, percebe-se que ela relaciona o seu trabalho pedagógico com o bom relacionamento entre professor e alunos, neste caso afetividade e razão se complementam.

Portanto, quando enfocamos o ser humano numa perspectiva global nos referimos a psicogenética proposta por Henri Wallon; na tentativa de olhar a criança de um modo integrado. Wallon vai delinear quatro campos, ou seja, campos funcionais sobre o qual sua teoria vai fornecer mais elementos, a saber, a pessoa, o movimento, a inteligência e a emoção que será o mais interessante para nossa pesquisa apesar de que todos os campos estão estritamente ligados, a escolha de Wallon pela emoção esta relacionada às primeiras manifestações que se constituem na criança. Ele vai mostrar como as emoções são um fator fundamental de interação da criança com o meio no qual ela está inserida. Podemos perceber desta forma a grande importância que Wallon atribui à emoção:

As emoções consistem essencialmente em sistemas de atitudes que, para cada uma, correspondem a certo tipo de situação. Atitudes e situação correspondente se implicam mutuamente, constituindo uma maneira global de reagir que é de tipo arcaico e frequente na criança. Uma totalização indivisa opera-se então entre as disposições psíquicas, todas orientadas no mesmo sentido, e os incidentes exteriores. Disso resulta que, com frequência, é a emoção que dá o tom ao real (WALLON, 2010, p. 121).

É notório que a afetividade é um tema central na obra walloniana, porém sabemos do desafio que é a interpretação da sua obra como nas palavras de Galvão (1995, p. 12) “É um projeto ambicioso, que resulta numa teoria complexa e difícil, pouco sedutora para o leitor apressado”. Acreditamos que sem esta compreensão aos estudos de Wallon a pesquisa não cumpriria seu papel fundamental. Nas palavras do próprio Wallon (apud GALVÃO, 1995, p. 12), “[...] o estudo da criança não é mero instrumento para a compreensão do psiquismo humano, mas também uma maneira de contribuir para a educação”.

Gostaríamos de esclarecer que apesar dos domínios funcionais estarem imbricados, buscaremos nesta pesquisa entender a questão da afetividade que será compreendida aqui como a disposição que tem o ser humano em ser afetado pelo mundo externo e interno a partir de sensações agradáveis ou desagradáveis.

PROPOSIÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou compreender a prática docente de uma professora do quarto ano do ensino fundamental ao desenvolver atividades de ensino com o Atlas Escolar de Sumaré; enfocamos os modos de produção do trabalho docente com o uso do atlas escolar municipal.

Percebemos que apesar de a Professora Esperança não ter passado por uma formação específica em relação ao trabalho com os mapas, esta por vezes consegue superar sua carência; os ‘conflitos’ em sala de aula necessitam decisões urgentes, as quais partem mais da experiência cotidiana. Estas

resoluções de conflitos, para Perrenoud (1997), provêm mais do automatismo do que propriamente da estratégia refletida.

A preocupação em compreender a práxis da Professora Esperança na utilização do atlas escolar de Sumaré nos levou a identificar outras peculiaridades do cotidiano escolar. O Atlas Escolar de Sumaré é um material de apoio as aulas que tratem do lugar, por estar referenciado ao próprio universo infantil, porém entender o lugar traz no seu arcabouço ínfimas lógicas que perpassam os seus limites administrativos.

O problema não está em ensinar conteúdos específicos de geografia, como o mapa, mas o sentido que se dá a essa realidade; ajudar o aluno na compreensão do lugar exige não apenas o domínio de categorias e conceitos geográficos, mas também uma relação de pertencimento por parte do professor.

Verificamos que é através das concepções e modelos didáticos construídos ao longo da vida da Professora Esperança que aproxima o aluno do objetivo principal, a saber, promover a identidade e pertencimento ao lugar (Sumaré).

Reconhecemos que as relações que se estabelecem entre sujeito (aluno), objeto (atlas escolar) e mediador (professor) não se limitam à esfera cognitiva, mas também são afetivas. Na escola, o professor é o grande responsável pela mediação, o que ele sabe sobre o lugar e suas narrativas. A Professora Esperança nasceu no bairro onde hoje trabalha, estudou o ensino básico e cursou o magistério na mesma escola onde hoje atua como docente. Suas narrativas são carregadas de emoção que aproximam e despertam o interesse dos alunos pelo lugar.

Oliveira (2003) constatou que o uso dos mapas no ensino, trazem duas possibilidades: conceber o ensino como transmissão de conteúdos e conceber o ensino como construção coletiva de conhecimento que possibilita uma aprendizagem significativa para os alunos. Acrescentamos que “os efeitos da

mediação não são somente cognitivos, mas, simultaneamente, afetivos” (LEITE, 2011, p. 26), assim, a afetividade pode ser um elemento importante na aproximação do aluno com o seu objeto de estudo, proporcionando uma aprendizagem significativa.

Percebemos nas observações que a percepção dos alunos acerca da relação afetiva que a professora demonstra nas suas narrativas de vida, exerce um poder de contágio, caracterizado pela atenção dos alunos. A emoção é contagiosa (WALLON, 2010).

Observamos que os saberes da Professora Esperança acerca de conhecimentos cartográficos têm sua origem na experiência cotidiana. Em se tratando do ensino de conteúdos específicos de Geografia não se resume apenas ao ensino do mapa em si, mas tudo aquilo que está além dele.

A Professora Esperança é moradora da localidade, permitindo que ela, mesmo sem dominar completamente alguns conteúdos específicos dos mapas, apresente conhecimentos do cotidiano que permitem explorar novas possibilidades de trabalho com o atlas.

Nesta tarefa de interpretar e compreender o mundo, o atlas escolar se destaca por conceber as noções de ler e interpretar o ambiente, o lugar. Sob a ótica de análise desta pesquisa, podemos concluir que o atlas escolar de Sumaré tem papel importante no desenvolvimento de novos conhecimentos e inovações para o ensino da localidade e a busca do pertencimento.

Pesquisar o cotidiano escolar nos permite ‘captar’ as práticas cotidianas dos docentes, esse caminho de investigação constitui-se objeto de reflexão para compreendermos como os professores se ‘ajustam’ diante de um novo material didático, as formas de (re)organizarem suas práticas por meio do cotidiano.

O atlas escolar municipal se apresenta como instrumento capaz de proporcionar uma melhor compreensão sobre o lugar, porém a natureza das experiências afetivas depende da qualidade da mediação vivenciada pelo

sujeito, na relação com o objeto (LEITE, 2011). O lugar tratado nas aulas da Professora Esperança é intrínseco ao seu universo de experiências cotidianas e de sua trajetória pessoal, portanto permeado por lembranças afetivas.

As escolhas dos objetivos de ensino da Professora Esperança refletem seus valores e crenças, o trabalho com o atlas escolar está pautado no sentido de pertencimento que a docente tem com o lugar, ou seja, vínculos afetivos.

Os professores podem marcar de várias maneiras a vida de um aluno, um simples gesto, palavras, a forma como se relacionam com o conteúdo ensinado, podem permear sentimentos de justiça, cooperação e valorização pessoal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Rosângela Doin de; PASSINI, E. Y. Espaço geográfico, ensino e representação. (1ª edição 1989). 14ª edição. Ed. Contexto, São Paulo, 2006.

_____; CABRINI, C; GOLÇALVES, A. R. Caminhos de um trabalho colaborativo. In: _____. (org.). Sumaré na sala de aula: pesquisa colaborativa e experiências de ensino. Sumaré: Prefeitura Municipal de Sumaré/ Secretária Municipal de educação de Sumaré SP, 2008.

EDWARDS, Verónica. Os sujeitos no universo escolar. São Paulo: Editora Ática, 2003.

FERREIRA, Aurélio B. H. Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GALVÃO, Izabel. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GOODSON, Ivan F. Currículo: teoria e história. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GRATIOT- ALFANDÉRY. Henri Wallon. Recife: Fundação Nabuco, Editora Massangana, 2010.

LEITE, Sérgio. A. S. Afetividade e práticas pedagógicas. In: _____. (org.). Afetividade e práticas pedagógicas. 1ª reimpressão. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

LIMA, Alexander da Silva. ATLAS ESCOLAR DE SUMARÉ (SP): Os Saberes produzidos nas práticas pedagógicas cotidianas de uma professora do 4º ano do ensino fundamental. Dissertação de Mestrado-Programa de Pós-Graduação do Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Unesp. Rio Claro. SP. 2013.

OLIVEIRA, Adriano Rodrigo. A cartografia escolar e as práticas docentes nas séries iniciais do ensino fundamental. Dissertação de Mestrado- Universidade Federal de São Carlos/UFSCAR. São Carlos. 2003.

OLIVEIRA, Livia. Estudo metodológico e cognitivo do mapa. In: ALMEIDA, Rosângela Doin de. (org.). Cartografia Escolar. São Paulo: Contexto, 2008.

PERRENOUD, Philippe. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas. 2.ed.Lisboa:

Publicações Dom Quixote- Instituto de Inovação Educacional. 1997.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 10. ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2010.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. Dimensões afetivas na relação professor-

aluno. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva. (org.). Afetividade e práticas pedagógicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins fontes. 2010.

CARTOGRAFIA ESCOLAR E EDUCAÇÃO INFANTIL

Paula Cristiane Strina Juliasz¹

paulacsj@usp.br

Sonia Maria Vanzella Castellar²

smvc@usp.br

Introdução

Atualmente vivemos em mundo dotado pelos mais diversos universos e linguagens, como o tecnológico, e é este também o contexto da Geografia e da escola, uma vez que estão no cotidiano de alunos e professores. Portanto, em um meio técnico-científico-informacional, a Geografia cumpre o papel de desenvolver a faculdade crítica, estabelecendo relações entre o lugar, a formação sócio-espacial e o mundo.

Neste contexto, o raciocínio espacial, por meio da linguagem cartográfica, permite que o indivíduo desenvolva habilidades de análise geográfica, por ter como foco o estudo da relação entre sociedade e espaço, assim, é desejável que as crianças a desenvolva desde a Educação Infantil. Desta forma, a Cartografia não se trata de uma disciplina e sim de uma linguagem, que na infância conta com diversas manifestações tendo vista as muitas linguagens expressivas, como brincadeira de faz-de-conta, materiais concretos, colagens e desenhos.

Devemos ressaltar que Oliveira (1977), em sua tese de livre-docência, afirmou a importância do desenvolvimento do raciocínio espacial, pois “a aprendizagem do espaço é fundamental para a sobrevivência do organismo humano e, dadas as proporções do espaço terrestre, o homem necessita manipular esse espaço de forma vicária ou simulada” (OLIVEIRA, 1977, p. 79).

¹ Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Bolsista da Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP.

² Professora doutora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Anos mais tarde, outros estudos indicaram esta importância, também aprofundaram as questões relativas ao ensino e aprendizagem de conceitos cartográficos, com base na teoria da psicologia genética de Jean Piaget, e traçaram alguns referenciais teórico-metodológicos principalmente em relação ao Ensino Fundamental I. Alguns destes estudos foram reunidos no livro *Cartografia Escolar*, organizado por Rosangela Doin de Almeida (2007).

Estes pesquisadores fortaleceram uma área que até a década de 1990 não tinha muitos estudos no âmbito nacional: a *Cartografia Escolar*. Atualmente, nota-se um aumento significativo de publicações na área, como pontuam Lastória; Moraes e Fernandes (2013, p. 115).

O aumento significativo do número de pesquisas em *Cartografia Escolar*, nas últimas décadas, reflete um novo momento na relação entre Geografia, *Cartografia* e Educação. Após o período em que a *Cartografia* foi vista como uma ciência exata e objetiva, coisa para experts e, portanto, relegada aos especialistas, vivemos atualmente um período de (re) valorização dos conhecimentos cartográficos como meio de aprimorar a compreensão e a representação do espaço em que vivemos.

No entanto, os estudos desenvolvidos na Educação Infantil ainda são escassos, o que nos preocupa, uma vez que esta etapa consiste na primeira da Educação Básica Nacional e o fato de não estudá-la promove uma lacuna de referenciais para compor seu currículo. Isso porque entendemos que a Educação Básica seja uma só composta por etapas articuladas entre si.

Na área da *Cartografia Escolar*, consideramos que compreender o desenvolvimento das formas de pensar o espaço e o tempo na Educação Infantil e conhecer como as crianças estabelecem o raciocínio espacial são importantes e essenciais para o estabelecimento de referenciais teórico e metodológicos na Educação Infantil referentes a aprendizagem da linguagem cartográfica.

Esses aspectos vêm sendo estudados por meio da pesquisa de doutorado “A relação espaço-tempo e a Cartografia Escolar na Infância”³. Este estudo tem o objetivo de estabelecer referências teórico-metodológicas para uma cartografia escolar pertinente às crianças de 4 a 6 anos de idade da Educação Infantil.

Se entrarmos em uma sala de Educação Infantil, não será estranha a presença de materiais e práticas referentes ao Ensino de Matemática, por exemplo, é frequente observar crianças explorando e organizando sólidos geométricos, como os Blocos Lógicos, o que mobiliza o pensamento da criança para algumas relações matemáticas. E em relação a iniciação cartográfica, o que é possível desenvolver com as crianças de 4 a 5 anos de idade, uma vez que consiste em uma linguagem usada principalmente nos estudos geográficos?

Raciocínio espacial e linguagem na Geografia

É nas atividades cotidianas que as crianças, desde a mais tenra idade, descobrem as relações dos objetos entre si. A *ação* sobre as coisas associada à *denominação* das localizações, posições e deslocamentos no espaço é a principal fonte de conhecimento espacial e do tempo. Então, a *representação* do espaço supõe a integração dessas duas fontes de conhecimento, as quais dependem do contexto cultural.

Desta forma, compreendemos que a linguagem cartográfica concretiza o pensamento espacial e pode ser expressa de diversas formas na Infância, seja por gestos, fala, desenho, manuseio de objetos etc, portanto, ela emite um raciocínio espacial. Sobre isto, buscamos nos estudos de Philip Gersmehl, que desenvolve estudos relacionados a cognição espacial e como as crianças aprendem Geografia.

³ Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), no Programa de Pós Graduação em Educação, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP).

Este autor afirma que a Geografia tem como objetivos principais: 1) conhecer lugares diferentes para entender o que significam para as pessoas e porque em determinados lugares agem de uma determinada forma; 2) conhecer como é a organização de coisas no nosso próprio lugar.

Desta forma, Gersmehl (2008) desenvolveu suas pesquisas pautando-se em quatro pilares da geografia: localização, condição, conexão e região. Fatores implicado no que chama de cognição espacial, quanto ao pensamento sobre localização e relação espacial.

Seus estudos indicam três conclusões: a) o cérebro apresenta estruturas para o raciocínio espacial e são totalmente funcionais em uma idade muito precoce; b) a intervenção de adultos pode melhorar tanto o uso quanto a representação; c) práticas em séries iniciais são essenciais para a aprendizagem da Geografia anos mais tarde (GERSMEHL, 2007; 2008).

A partir destas considerações indicamos a necessidade de aprofundar o estudo acerca das noções de tempo e espaço. Isto nos permitirá estudar o desenvolvimento dos princípios lógicos da Geografia, que segundo Moreira (2011) correspondem a base para o desenvolvimento das categorias geográficas.

Os princípios lógicos são os princípios de localização, distribuição, extensão, distância, posição e escala. “Perceber um fenômeno em sua dimensão geográfica é assim primeiramente localizar, distribuir, conectar, medir a distância, delimitar a extensão e verificar a escala de sua manifestação na paisagem” (MOREIRA, 2011, p. 116-117).

Esses princípios consistem na matéria-prima racional da construção das categorias geográficas: paisagem, espaço, território. Moreira (2011) discute o desenvolvimento destes conceitos na ciência geográfica, o que nos permite expandir tais questionamentos para o ensino, a partir de seus princípios e da representação espacial.

Tomamos assim a cartografia enquanto linguagem que permite relações espaço-temporais, como orientação, distância e localização, que fornecem a base para compreender os conceitos da ciência geográfica (paisagem, território e espaço). Na geografia, é possível inferir que o espaço conta com sistema caracterizado por partes em um todo, que devem ser analisados e compreendidos como simultâneas e sucessivas. O espaço é simultâneo, a medida que ocorre diversas ações ao mesmo tempo e o tempo é sucessivo uma vez que há uma ordem refletida no próprio espaço.

As noções de espaço e tempo são construídas ao longo da infância de forma gradual e no interior dos grupos sociais. Isso porque são fragmentados e aos poucos vão tomando consistência e algumas relações passam a ser estabelecidas, como a sequência de atividades na escola ou a sequência dos dias da semana, por exemplo, diferenciar os dias que vai à escola e aqueles que não.

A formação destes conceitos não ocorre de forma espontânea e não acompanha a atividade imediata de manipulação dos objetos, pelo contrário, depende do meio cultural, mediado pela linguagem e pelas ações que mobilizam seu pensamento em relação ao tempo e espaço

Em relação à Cartografia Escolar, o conhecimento do espaço pela criança, desde muito cedo, ocorre por meio da ação e da linguagem, o que envolve deslocamento e manipulação de objetos e a nomeação de lugares e objetos. A ação, como atividade da própria criança, configura uma fonte de conhecimento juntamente com a linguagem, ou seja, mediante a atividade simbólica.

Neste sentido, tomamos como referencial teórico Vigostki e sua teoria acerca da linguagem e o papel da memória e da imaginação, no desenvolvimento do conceito científico. As obras de Vigostki, e seus sucessores, formam um importante conjunto de referenciais para a realização da pesquisa

com o foco no desenvolvimento do pensamento na infância⁴, tanto em campo quanto na análise dos registros das situações de ensino com as crianças, principalmente em relação ao diálogo entre as crianças.

Isso porque, conforme Vigotski (2009), a linguagem é fator essencial para a apreensão do espaço do corpo e posteriormente ao espaço-ambiente. Nesse sentido, a linguagem é o meio pelo qual se dá a comunicação, enunciação e compreensão, uma vez que a palavra é carregada de sentido e significado.

O significado é ao mesmo tempo linguagem e pensamento porque é uma unidade do pensamento verbalizado, é parte inalienável da palavra, pois na sua ausência se torna som vazio (VIGOTSKI, 2009, p. 10). A relação entre pensamento e linguagem aparece como o aspecto melhor estudado por Vigotski (2009) no seu livro *A construção do pensamento e linguagem*. O desenvolvimento do pensamento e da linguagem depende dos instrumentos de pensamento e da experiência sociocultural da criança.

No universo infantil, o jogo de faz-de-conta é possível, pois nessa faixa-etária as crianças simbolizam. Vigotski (2007) ressalta a função do corpo e da imaginação em ação ou brinquedo na passagem para a inteligência simbólica, etapa cognitiva que lhe permite ultrapassar a dimensão percepção motora do comportamento.

A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana da atividade consciente que não está presente na consciência das crianças muito pequenas e está ausente nos animais. Ela surge em forma de jogo, que é a imaginação em ação. Como todas as funções da consciência ela surge originalmente da ação (VIGOTSKI, 2007, p.109)

⁴ Embora o período considerado como infância se estenda até os 12 anos, vamos abordar nesta pesquisa crianças de 4 anos a 6 anos, por se tratar do segmento inicial da Educação Básica, discutiremos este fator ao longo deste projeto.

Concluimos que o desenvolvimento de atividades mobilizadoras do pensamento, que contenham elementos do universo infantil, permite o brincar, atividade que se diferencia de outras por permitir que a criança crie uma situação imaginária no brinquedo, o que nos possibilita adentrar ao universo infantil e compreender as relações de tempo-espaço que estabelece a partir de sua ação e linguagem.

A investigação sobre a Cartografia Escolar na Educação Infantil

A partir de nossas leituras aqui expostas, principalmente em relação ao assunto do raciocínio espacial, questionamos: o que já é planejado e desenvolvido com as crianças de 4 a 6 anos na Educação Infantil? Quais elementos poderiam ser inseridos e pensados para uma cartografia pertinente a este segmento da Educação Infantil?

Estas questões estão pautadas na hipótese construída, com base nos autores discutidos anteriormente: se o pensamento espaço-temporal é iniciado na infância, no interior dos grupos sociais, a gênese da cartografia se encontra na educação infantil.

Desta forma, o tema principal desta pesquisa é a Cartografia Escolar enquanto linguagem na Educação Infantil. Esta pesquisa terá como eixo norteador compreender “como a criança aprende, as relações que ela estabelece com o mundo, como ela identifica e representa o lugar que vive” (CASTELLAR; MORAES, 2013, p. 22). Para assim estabelecer fundamentos teóricos metodológicos para uma cartografia pertinente à infância.

Embora existam livros e artigos sobre Cartografia Escolar, abordando diferentes temas - representação do espaço em diversos contextos culturais, conhecimentos em cartografia e a formação de professores, práticas de ensino com tecnologias da informação e comunicação, entre outros - os estudos sobre cartografia e Educação Infantil ainda são poucos.

Como afirmamos anteriormente, a ausência de um suporte teórico e prático para este segmento da Educação Básica pode levar ao deslocamento das práticas antes destinadas aos alunos maiores para as turmas de Educação Infantil, com o objetivo de prepará-los para os estudos a serem realizados no 1º ano do Ensino Fundamental.

Com o propósito de avançar na direção do saber da cartografia, esta pesquisa será desenvolvida com crianças com quatro anos de idade em uma escola de Educação Infantil, embora o período considerado como infância se estenda até os 12 anos. Esta faixa-etária foi escolhida, pois consiste na primeira etapa obrigatória da Educação Básica, segundo a última modificação, por meio da Lei nº 12796/2013 (BRASIL, 2013), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), como mostra o seguinte trecho do item “Do Direito à Educação e do Dever de Educar”: “Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)”

A concepção de currículo da Educação Infantil até então como não rígida deve ser modificada, uma vez que esta etapa torna-se obrigatória a partir dos quatro anos de idade. Portanto, este estudo busca contribuir para a reflexão sobre a integração entre as etapas da Educação Básica, tomando como partida a situação anterior, na qual a criança podia ingressar em qualquer momento na Educação Infantil ou apenas no primeiro ano do Ensino Fundamental, não sendo possível prever o que a criança já sabia.

Assim, compreendemos que este novo contexto trazido pela última modificação na LDB apresenta uma visão de currículo de Educação Infantil, integrada ao Ensino Fundamental, o que não antecipa na prática pedagógica os anos posteriores da Educação Básica. Desta forma, esta pesquisa também está inserida nas reuniões e estudos da pesquisa “Um estudo sobre as concepções de

lugar, cidade e urbano com professores e alunos do ensino fundamental da rede pública paulista”⁵, pois tomam os conceitos estruturantes da Geografia como foco. É neste contexto que esta pesquisa insere-se.

O objetivo desta pesquisa é estabelecer referenciais teórico-metodológicos para uma cartografia escolar pertinente à primeira etapa obrigatória da Educação Básica, ou seja, turmas com crianças de quatro anos a seis anos de idade da Educação Infantil. Para alcançar nosso principal objetivo, buscamos também compreender como as relações espaço-tempo ocorrem no cotidiano escolar; investigar a pertinência e a abordagem das noções espaço-temporais no currículo oficial da Educação Infantil; desenvolver situações de ensino⁶, com base no universo infantil e nas teorias norteadoras desta pesquisa, que permitam criar novas formas na representação espacial; compreender os padrões estabelecidos nas representações gráficas realizadas pelas crianças.

Durante a pesquisa será realizada a revisão bibliográfica, serão selecionados livros, teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos, textos, resenhas, documentos, entre outros, que subsidiarão a organização de uma discussão teórica de temas como infância, cartografia escolar, espaço-tempo, representação espacial, iniciação cartográfica, ensino de geografia, Educação Infantil e desenho infantil.

Para iniciar o primeiro contato com os participantes da pesquisa serão realizadas observações, visando conhecer o ambiente em que a pesquisadora realizará as atividades de ensino. Durante esse período, será possível compreender como as relações espaço-tempo ocorrem no cotidiano escolar e

⁵ Pesquisa que envolve professores da rede pública e alunos da pós-graduação da Faculdade de Educação da USP e conta com financiamento da FAPESP.

⁶ Entende-se por atividade de ensino, de acordo com Moura (1996) a “materialização dos objetivos e conteúdos define uma estrutura interativa em que os objetivos determinam conteúdos, e estes por sua vez concretizam esses mesmos objetivos na planificação e desenvolvimento de atividades educativas. (...) A atividade de ensino, desta forma, passa a ser uma solução construída de uma situação problema, cujas perguntas principais são: a quem ensinar, para quem ensinar, o que ensinar e como ensinar.” (p. 30 e 31)

como as crianças manifestam tais elementos em suas produções cotidianas, considerando suas brincadeiras e desenhos.

Concomitantemente a essa imersão no cotidiano escolar, o currículo será estudado, a fim de entender a pertinência e a abordagem das noções espaço-temporais neste documento. A partir da compreensão do currículo oficial, das atividades que as crianças experienciam e das teorias que norteiam esta pesquisa, será possível propor algumas situações de ensino, que mobilizam as relações espaço-temporais e assim a representação espacial.

É importante ressaltar que essas atividades serão planejadas, ao longo da pesquisa, à medida que partiremos do contexto escolar, ou seja, das nossas observações na primeira etapa desta pesquisa. Isso se justifica pelo fato das noções de espaço e tempo se desenvolverem no interior dos grupos sociais, o que reflete na representação espacial das crianças.

Realizaremos registros minuciosos das situações de ensino com uso de recursos adequados, como gravações sonoras e vídeo filmagem e anotações em caderno de campos.

A filmagem é essencial para esta pesquisa, pois trabalharemos com a argumentação e fala dos alunos, a fim de compreender como analisam e concluem suas atividades, conforme o enfoque na teoria de Vigotski sobre linguagem e também em nossas leituras sobre a argumentação em ciências.

Esta última nos permite compreender que certos tipos de perguntas são necessários para que as crianças recordem “noções já existentes ou construir uma base com as novas informações adquiridas em determinada aula; perguntas que levem os alunos a discutir quais as variáveis que verdadeiramente influenciam no fenômeno investigado; perguntas que suscitem a necessidade de se considerar contra-exemplos das situações estudadas” (SASSERON; CARVALHO, 2011, p. 261).

Como forma de registro e fonte de dados, escreveremos narrativas sobre cada atividade, que posteriormente serão complementadas com as transcrições e com as produções das crianças.

Assim, teremos dados para compreender os padrões estabelecidos nas representações gráficas realizadas pelas crianças e, assim, estabelecer referenciais teórico-metodológicos para uma cartografia escolar desta faixa-etária, com base na bibliografia estudada.

A partir de nossos referenciais teóricos, como Vigotski, e de nosso objetivo principal, tomamos a metodologia da pesquisa participante, como alicerce desta pesquisa. Esta metodologia pressupõe que a presença do investigador no local de estudos proporcione o entendimento das ações dos indivíduos, em suas atividades e ambientes habituais, visando certa aproximação entre pesquisador e pesquisados.

A metodologia da pesquisa participante consiste em uma modalidade da metodologia qualitativa, composta por características que possibilitam ao pesquisador ampliar o envolvimento com o ambiente e os sujeitos estudados.

Para isso, é importante ressaltar a importância de ouvir os participantes da pesquisa, no caso as crianças. Isso porque a fala junto às produções serão documentos analisados na pesquisa, à medida que os desenhos, por exemplo, são informantes do momento histórico e da infância. (GOBBI, 2002). Ressaltamos que isto também está aliado a nossa compreensão de criança como indivíduo com direito, que fala e que faz parte de um contexto histórico e social: “a infância vista como infans, sem saberes, como papel em branco, sem direito ao brincar, não deveria ter espaço na contemporaneidade, que adota a analogia lúdica em todos os campos do conhecimento” (KISHIMOTO, 2013, p. 36).

Forma de análise dos resultados

Os resultados serão discutidos com base nas teorias sobre os desenhos infantis (GOODNOW, 1977) e sobre o raciocínio espacial estabelecido pelas

crianças (GERSMEHL, 2008) e na obra de Vigostki, que compreende a interação de pessoas como meio de produção do conhecimento.

Sobre a compreensão do desenho infantil, serão utilizadas obras que apresentam teorias dos desenhos infantis, como, por exemplo, o livro *O desenho de Crianças* de Jaqueline Goodnow (1977) e *A criança e o seu desenho* de Philippe Greig (2004). O livro *Desarrollo de la capacidad creadora* de Lowenfeld e Brittain (1972) será utilizado a medida que discutem o esquema espacial nas produções das crianças, principalmente em relação a linha de base - símbolo, que expressa o conhecimento consciente de que a criança é parte de seu ambiente.

Em relação à organização tempo-espço pela criança, realizaremos a análise partir dos estudos de Gersmehl (2008) e também das investigações que partem das experiências corporais e da linguagem, de Liliane Lurçat e Henri Wallon.

As obras de Lev Semenovitch Vigotski – inicialmente, *A construção do pensamento e da linguagem* (2009), *La imaginación y el arte en la infancia* (2011) e *Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (2007) – serão fundamentais para a análise dos registros das falas das crianças.

Algumas considerações

Devemos considerar que uma cartografia pertinente à infância tem o compromisso de proporcionar uma ponte entre o conhecimento científico e o universo da infância, considerando a forma que é acessível e compreensível para as crianças. Acreditamos ser importante investigar algumas formas que trabalhem os conteúdos da cartografia, de modo que o raciocínio espacial seja mobilizado desde a Educação Infantil.

Constatamos em outra pesquisa que a esfera, o mapa e a maquete, materiais utilizados ao longo de atividades de ensino, exigem operações

mentais complexas, por demandarem concepções espaciais construídas socialmente. No entanto, o uso desses materiais de forma dirigida introduz algumas noções que serão exploradas em anos posteriores na Geografia e na Cartografia, como, por exemplo, a manutenção de um plano de base para a construção de qualquer planta baixa ou a ideia de que o movimento de rotação da Terra é o fator determinante dos referenciais em cima/embaixo e direita/esquerda (um lado e o outro). (JULIASZ, 2012; ALMEIDA; JULIASZ, 2014).

É importante ressaltar que isto não significa que o objetivo de propostas de ensino na Educação Infantil seja o acúmulo ou o aprofundamento de conteúdos científicos, e, “sim o desenvolvimento da capacidade de perguntar, levantar hipóteses, buscar informações em fontes diversas, estabelecendo relações entre elas, elaborar ideias, argumentar” (GALIAN, 2012, p. 22). Desta forma, compreendemos a criança como um sujeito que deve ter a educação como direito, partindo da importância da aprendizagem na Educação Infantil, como uma primeira aproximação ao conhecimento científico.

Referências

ALMEIDA, R. D. **Cartografia Escolar**. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

ALMEIDA, R. D.; JULIASZ, P. C. S. **Espaço e Tempo na Educação Infantil**. São Paulo: Contexto, 2014

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei 9394, de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em 17 ago. 2013

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Disponível em** <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Atos2011-2014/2013/Lei/L12796.htm> Acesso em 15 abr. 2013

CASTELLAR, S. M.V.; MORAES, J. V. A. linguagem cartográfica: possibilidades para a aprendizagem significativa. IN: PORTUGAL, J. F.; OLIVEIRA, S. S.; PEREIRA, T. R. D. S. **(Geo) grafias e linguagens: concepções, pesquisas e experiências formativas**. Curitiba: CRV, 2013

RESOLUÇÃO CNE/CEB 1/2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de janeiro de 2009, Seção 1, p. 31.

GALIAN, C. V. A. O conhecimento de mundo na Educação Infantil como primeira aproximação do conhecimento científico. In: REIS, M.; XAVIER, M. C.; SANTOS, L. **Crianças e Infâncias: educação**,

conhecimento, cultura e sociedade. São Paulo: Annablume, 2012, p. 19 – 32.

GERSMEHL, P. J.; GERSMEHL, C.A. Spatial Thinking by young children: neurologic evidence for early development and “educability”. **Journal of Geography**. 106:5, 2007 p. 181 - 191

GERSMEHL, P. **Teaching geography**. New York: The Guilford Press, 2008.

GOBBI, M. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B F; PRADO, P. D. (orgs.) **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002. 69 p. – 92 p. (Coleção educação contemporânea)

GOODNOW, J. **Desenho de Crianças**. Lisboa: Moraes Editores. 1977. 184 p.

GREIG, P. **A criança e seu desenho**: o nascimento da arte e da escrita. Porto Alegre: Artmed, 2004. 248 p.

JULIASZ, P. C. S. **Tempo, espaço, corpo na representação espacial**: contribuições para a Educação Infantil. 2012. Dissertação (Mestrado em Geografia). Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Programa de pós-graduação em Geografia. Universidade Estadual Paulista. 2012

KISHIMOTO, T. M. A infância, a cultura lúdica e a formação do brincante. In: CARVALHO, A. M. P. **Formação de professores**: múltiplos enfoques. São Paulo: Editora Sarandi, 2013, p. 148 – 164.

LASTORIA, A. C.; MORAES, L. B.; FERNANDES, S. A. S. **Diálogos sobre geografia escolar e linguagem cartográfica**. In: LASTORIA, A. C. Diferentes Linguagens no contexto escolar: questões conceituais e

apontamentos metodológicos. Florianópolis: Insular, 2013. P. 107 – 117.

LOWENFELD, V.; BRITAIN, W. L. **Desarrollo de la capacidad creadora**. Buenos Aires: Ed. Kapeluz. 1972. 145 p.

LURÇAT, L. **El niño y el espacio; la función del cuerpo**. (Trad. Ernestina C. Zenzes). México: Fondo de Cultura Económica, 1979. 222 p.

MOREIRA, R. **Pensar e ser em geografia**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MOURA, M. O. de. A Atividade de Ensino como Unidade Formadora In: **Bolema**. Ano II. N. 12, 1996, p. 29-43

OLIVEIRA, L. **Estudo Metodológico e Cognitivo do Mapa**. Tese (Docência Livre), Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP), 1977. 234 p.

SASSERON, L. H.; CARALHO, A. M. P. Uma análise de referenciais teóricos sobre a estrutura do argumento para estudos de argumentação no ensino de ciências. In: **Revista Ensaio**. Belo Horizonte. v.13. n.03 set-dez, 2011, p.243-262

VIGOTSKI, L. S. **Formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. Tradução de J. Cipolla Neto, L. S. M. Barreto, S. C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007, 182 p.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009, 496 p. (Biblioteca Pedagógica)

VIGOTSKI, L. S. **La imaginación y el arte en la infancia**. 10. ed. Madri: Akal, 2011, 121 p.

A IDENTIDADE NA PERSPECTIVA DA MEMÓRIA: APROXIMAÇÕES COM A CARTOGRAFIA ESCOLAR

Thiago Luiz Calandro¹

thiagolcgeo@gmail.com

João Pedro Pezzato²

jpezzato@rc.unesp.br

RESUMO

Em um mundo globalizado, faz-se cada vez mais necessário estudar as identidades regionais e locais no intuito de promover sua valorização e formar cidadãos atuantes em todas as escalas espaciais. Nesse contexto, a pesquisa em andamento realiza uma discussão onde se aproxima a identidade com representações espaciais realizadas pelos alunos do ensino fundamental do município de Jaguariáiva, Paraná, Brasil. Assim, nesse trabalho, é proposto discutir os referenciais teóricos de trabalhos com a identidade e representação cartográfica. As identidades culturais são tratadas como instância de produção de sentido a respeito dos espaços de vivência. As relações entre ensino formal, em especial o currículo selecionado pela geografia escolar, e os saberes da experiência vivida, podem contribuir para o estudo das referências e horizontes espaciais dos moradores das regiões urbanas e rurais. Essa perspectiva é proposta como discussão que visa a contribuir para o avanço das reflexões a respeito da relação entre a cartografia escolar e a produção de sentido de pertencimento a diferentes localidades.

Palavras-chave: Identidade Cultural, Cartografia Escolar, Geografia Escolar.

Introdução

Esse trabalho faz uma relação entre identidade, constituída por meio da memória, e a cartografia escolar, vista como linguagem que aproxima o sentimento de pertencimento do aluno pelo lugar com projeções cartográficas.

Nesse sentido, esclarecemos como a memória e identidade de um sujeito ou grupo estão intrinsecamente ligadas por meio da memória coletiva, das experiências vividas e da imagem construída socialmente. A identidade, nessa

¹ Mestrando no Programa de Pós Graduação em Geografia pela UNESP, campus de Rio Claro - SP. Bolsista FAPESP

² Professor Doutor no Programa de Pós Graduação em Geografia da UNESP, campus de Rio Claro - SP

abordagem, se atualiza e se transforma diante de novas experiências, nos formando e transformando continuamente.

No âmbito da cartografia escolar, fazemos um levantamento de autores que utilizam diferentes linguagens para representar o espaço geográfico, sobretudo o lugar, considerando que é nesse conceito geográfica que se dá a relação da cultura com o espaço.

Assim, é necessário destacar a importância de análises espaciais que estabelecem relações com a memória, com as histórias dos que vivem nos lugares mapeados. É na relação com o tempo e com o espaço que são construídas, formadas e transformadas, as noções de identidade mediadas pela memória. É nessa relação que construímos nossos “lugares” e, portanto, estudos nesse campo podem ser de grande relevância para as ciências sócias e para as linguagens da cartografia escolar.

A identidade Cultural no contexto da Memória

A memória tem uma importância fundamental na construção da identidade cultural do indivíduo, pois as lembranças estão inteiramente interligadas a ela. Como aponta Lowenthal (1998, p. 83): “Relembrar o passado é crucial para o nosso sentido de identidade: saber o que fomos confirma o que somos.”

No entanto, o esquecimento faz parte da constituição do sujeito. Lowenthal (1998, p. 83) coloca: “A perda de memória destrói a personalidade e priva a vida de significado”, o que influi diretamente na formação da identidade. Quando esquecemos, abrimos a porta para à imaginação na reconstrução do passado. Assim, a reinterpretação do passado modifica nossa identidade. Nesse sentido Lowenthal (1998, p. 87) afirma que: “o ritmo e a finalidade da mudança impedem uma visão consistente de si mesmo fundamentado na memória”, o que também influencia na construção da identidade, o que se potencializa em um mundo globalizado. Na perspectiva

dos estudos históricos, a reflexão nos conduz ao sujeito pós-moderno de Hall (2003 p. 10).

Para Candau (2012) construímos nossa identidade por meio da memória das seguintes formas: a primeira está relacionada às nossas experiências, algo interior, subjetivo; a outra está relacionada ao mundo social, as memórias coletivas e as imagens que construímos em grupo. Para o autor, criamos nossa identidade quando enquadrarmos nossa memória com o passado.

A identidade formada e transformada através do tempo, fazem suas relações de trabalhos de si para si mesmo de três formas diferentes: a primeira do passado, das lamentações, avaliações, recordações; a segunda do presente ou da ação, absorvida num presente sempre evanescente; e a terceira, a da espera, aquela dos projetos, das promessas, das resoluções, sempre engajada no futuro (CANDAU, 2012, p. 60). Quando realizamos essa atividade mental, lembramos dentro de um “cenário organizado” (Bartlett, 1932), que remete a um contexto específico de lembranças, espaços e discursos.

Em uma perspectiva da psicologia social (Bartlett, 1932), destaca que a memória é construída em um processo de atribuição de significados, razões e intenções, no qual ele desenvolveu o conceito de “cenário organizado”, que de acordo com Middleton e Brown (2006 p. 77), é:

Um “cenário organizado” é, portanto, um complexo abrangendo a cognição e o âmbito emocional que está localizada nas, e é dependente das, particularidades culturais do ambiente local. Desta forma, não é possível estabelecer uma separação clara entre mental e social.

Santos (2003, p 55), fundamentada em Bartlett, fala que para o indivíduo se lembrar de algo, antes tem que percebê-lo.

o que denominamos usualmente de percepção é, em grande parte, rememoração, pois o indivíduo utiliza aquilo que já guardou de experiência passada quando recebe algo novo, sem se dar conta de que preenche com sua imaginação as ausências ou falhas presentes em imagens adquiridas anteriormente.

Desta forma, quando andamos por algum lugar, lemos algo, apreciamos uma obra de arte, escutamos alguém, buscamos significado com referências em experiências passadas.

Para Middleton e Brown (2006 p. 77) o “esquema organizado” integra a mente individual com o ambiente, mostra a relação entre cognição, afeto e símbolos culturais. Possibilita que o mundo seja concebido por nós de forma mais estável, não nos forçando a se ajustar as características particulares do ambiente de maneira tão drástica. Nesse sentido, construímos diversos “cenários organizados”, possibilitando a reflexão sobre a relação entre eles.

Os “cenários” não são imutáveis, ou deterministas sobre nossa forma de pensamento. Mas servem como pontos de partida para interpretação de novas experiências. Eles oportunizam o trabalho, possibilitam transformar as condutas cotidianas, ocorrendo por meio da construção de uma síntese entre questões sensoriais e simbólicas inseridas nos diversos “cenários” construídos pelo indivíduo.

Middleton e Brown (2006), apontam que Bartlett enfatiza a troca da experiência por meio da conversa na construção e reconstrução dos “cenários organizados”. Durante nossas conversas acrescentamos significados simbólicos que não estavam presentes no “cenário”, da mesma forma excluímos reinterpretamos outros. Colocamos nossas impressões à prova do outro concordar ou não, negociamos as impressões sem que nos preocupemos com a exatidão.

A relação entre memória e identidade está na ligação do passado com o presente. Sobre o olhar da psicologia social, a memória é considerada um local de negociação de identidade pessoal e ordem social (MIDDLETON e BROWN, 2006 p. 73).

Outra forma de construirmos nossa identidade é quando passamos nossa imagem para os outros, e em seguida, o que os outros falam de/para nós, além

de, como interpretamos o discurso passado. Nesse sentido, a identidade é uma construção mental individual e coletiva.

Isto é, a imagem que uma pessoa adquire ao longo da vida referente a ela própria, a imagem que ela constrói e apresenta aos outros e a si própria, para acreditar na sua própria representação, mas também para ser percebida da maneira como quer ser percebida pelos outros (POLLAK, 1992, p. 5).

Para Pollak (1992, p. 5), a construção da identidade insere a três elementos essenciais. O primeiro é ter fronteiras físicas (são exemplos: o espaço de pertencimento ao grupo, o corpo da pessoa), o sentido moral e psicológico (são exemplos: valores, discurso e pensamento), e por fim, o sentimento de coerência “de que os diferentes elementos que formam um indivíduo são efetivamente unificados”. Ainda Pollak (1992, p. 5), ninguém é capaz de fazer uma autoimagem de si, sendo o “Outro” que exerce um papel fundamental na construção da identidade.

A construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com outros.

Braga e Smolka (2005, p. 23), utilizando um referencial Backtiniano, explica esse fenômeno. Para as autoras, a imagem que temos de nós se faz na relação da imagem que os outros têm de nós. Desta forma, a memória e a imagem dos outros possibilita ao “acabamento estético do sujeito”. As imagens e as autoimagens são formadas em uma memória historicamente construídas, pautadas na posição do grupo e nas práticas sociais.

Nesse sentido, a identidade é pautada na memória, que é regulada em um funcionamento coletivo, discursivo e ideológico. Assim, todo esse processo de construção de identidade ocorre por meio da narrativa. Para Larrosa (2004, p. 17), os acontecimentos de nossa vida são precedidos por uma ordem e um sentido, e a forma que os articulamos e os interpretamos em nossa vida tem

uma sequência significativa. Assim, constituímos a trama de nossas vidas, onde acontece nossa continuidade e descontinuidade. Onde nossa conduta é construída de acordo com os acontecimentos que nos moldam, não ao contrário. Por isso, responder “quem nós somos?” só pode ser respondido contando uma história, trazendo consigo ideologia, memória coletiva, valores, entre outros.

Os lugares sociais têm um papel fundamental na construção do sujeito por meio do controle social e das relações de poder. Eles permeiam a imaginação e o discurso, faz com que o pensamento da pessoa as “orbitem”, tendo uma significativa contribuição na construção da identidade do sujeito (LARROSA, 2004).

Nesse sentido, a construção da identidade se dá por meio dos acontecimentos em nossas vidas, da forma que os “Outros” nos interpretam, da forma que nos interpretamos as interpretações dos “Outros”, da imposição dos lugares, instituições sociais e de uma cultura global. Esse contexto é complexo e construído historicamente e culturalmente. Assim, entender “quem nós somos?” não é uma questão de descoberta e correção, mas sim, uma questão de formação e transformação.

A Cartografia Crítica e Identidade

A cartografia crítica nasce do questionamento a respeito do uso que se faz da linguagem hegemônica empregada pela cartografia moderna. Faz um questionamento do mapa, entendido como produto cultural que emprega uma linguagem específica que veicula informações de forma generalizada. Apresenta-se com aparente horizontalidade e suposta neutralidade. Os mapas da cartografia acadêmica, por meio da técnica e do método, têm sido empregados pelo estado para monitorar e controlar informações do território.

Abordando as relações de poder de Michel Foucault, Crampton e Krygier (2008) fazem uma análise da cartografia acadêmica nas últimas décadas. Para

esses autores, o uso de softwares e tecnologias de mapeamento vem, na transição tecnológica ocorrida recentemente, sendo difundido entre não cartógrafos. Esse fato acarretou em uma democratização da informação do mapa cujos desdobramentos mobilizaram outros campos do conhecimento, como os advindos da teoria social. Assim, a cartografia torne-se um instrumento político e de contestação do estado, como colocam Crampton e Krygier (2008, p. 85),

Pode-se esperar que um crítico da política do mapeamento enfraqueça o poder do mapa e trabalhe contra a transição que põe os mapas nas mãos de um número maior de pessoas. Mas o exato oposto tem ocorrido. Se o mapa é um conjunto específico de assertivas de poder e conhecimento, então não apenas o Estado como outros poderiam fazer afirmações concorrentes e igualmente poderosas.

Em um estudo histórico da cartografia, Harley (1991) mostra as diferentes maneiras de representação do espaço e de localização desenvolvidos por diferentes sociedades. Todos os mapas apresentam traços culturais muito característicos dos povos que os produziram. Ao mesmo tempo, representam fatos da superfície terrestre com muita eficiência. Para Harley (1991, p. 15) os mapas, independentes da cultura, combinam o objetivo com o subjetivo, a prática com os valores, o mito com o fato comprovado, a precisão com a aproximação, “sendo o mapa uma imagem mental”.

Nesse contexto de crítica a cartografia ocidental, Harley (2005) propõe uma epistemologia cartográfica a partir da teoria social, buscando alicerces na análise de discurso, com bases nas contribuições de Michel Foucault e na textualização e desconstrução de Jaques Derrida. Os mapas seriam formas de poder e conhecimento a respeito de um determinado espaço analisados a partir do contexto em que foram produzidos. Assim, Harley (2005, p. 188) aponta para o problema da imposição de uma única forma de pensar sobre os mapas. Para o autor, esta imposição causa um fenômeno chamado “esquizofrenia ontológica” nos cartógrafos que influencia também quem lê seus mapas feitos por eles.

Em uma breve abordagem, a desconstrução do mapa inicia-se a partir da compreensão de duas regras da cartografia ocidental: a primeira é que o cartógrafo tem apenas um caminho para seguir para construção do mapa “correto”, que é por meio dos métodos matemáticos, a fim de normatizar o discurso sobre os mapas. A segunda, é que a cartografia, apesar de aparentemente neutra, sofre um etnocentrismo por quem governa a produção cultural do mapa, considerando valores culturais, classe social, religião e política (HARLEY, 2008, p. 189-195).

Copilando as contribuições de Foucault e Derrida, Harley faz a desconstrução do mapa, no intuito de compreender uma história da antropologia da imagem, articulando-as com as qualidades narrativas da representação cartográfica. Primeiro, por meio da análise do discurso, é exigido do mapa uma leitura mais aprofundada em busca de significados alternativos. Essa tem sido uma característica fundamental em pesquisas que tratam da História da Cartografia, devido às técnicas e métodos que a cartografia moderna ocidental utiliza para a representação do mundo. Onde o mapa, por meio da utilização de signos que aparentam neutralidade e transparência, oculta uma representação do mundo opaca, distorcida e arbitrária.

Em seguida, utilizando a teoria da desconstrução de Derrida, o autor propõe para os pesquisadores em cartografia, uma leitura do mapa que ajude a reelaborar e reescrever acontecimentos, objetos dentro de movimento em estruturas mais amplas em relação à representação do mundo.

Para utilizar a teoria desconstrucionista nos mapas, é preciso vê-los como textos que dizem a respeito do mundo. A forma que o mapa é “desmontado” sob a óptica dessa teoria é pautada na retórica em relação lógica.

Assim, é necessário ficar atento em pontos do mapa onde existem aporias, pontos de conflito em relação ao que o mapa quer passar, e o que é realmente, considerando o objeto de representação. Muitas vezes, a cartografia

se utiliza da metáfora (uma técnica muito utilizada na retórica), em alguns mapas, por apresentarem certo realismo simbólico, característica fundamental para expressar autoridade e exercer seu papel de controle político e social.

Finalizando a abordagem da teoria de desconstrução do mapa, Harley retorna a Foucault abordando a ideia de conhecimento e poder. Assim, Harley faz uma análise de como as características da cartografia ocidental influenciam a sociedade.

Por meio do “poder jurídico” de Foucault, a cartografia é utilizada a serviço do estado para controle das fronteiras, comércio, administração interna, controle da população e forças armadas. Mas também temos que considerar como “poder jurídicas”, as informações censuradas sobre o território do estado.

A cartografia vista sobre a óptica da semiologia gráfica limita a representação do mundo por quem o lê. Dentro do contexto da desconstrução do mapa isso ocorre porque as representações do mundo são uma compilação de signos gráficos, categorias de informações, estilos retóricos, determinados por que tem sua produção cultural (p. 195-205).

Dentro dessa perspectiva, Anderson (2008, p. 226) comenta sobre as consequências dos mapas.

Aos poucos, localidades como Cairo e Meca deixaram de ser vistas somente como simples localidades numa geografia muçulmana e passaram a ser pontos em folhas de papel que incluíam outros pontos como Caracas, Paris e Moscou. A relação plana entre estes pontos não tinha relação com a importância real destes lugares e sim determinada matematicamente.

Mapas são representações do espaço socialmente construídas que trazem características culturais de tempos e espaços específicos. Para alcançarmos esse nível de leitura, é necessário que, ao fazermos a leitura de um mapa, conheçamos o contexto do cartógrafo, de outros mapas e da sociedade (HARLEY, 2005 p. 64). As características sociais, em tempos e lugares específicos, influem na interpretação do espaço e dos fenômenos

representados. Assim, o indivíduo sofre influência sobre a forma de pensar em relação ao espaço. Por isso, existem mapas de uma mesma localidade com representações distintas umas das outras.

Nesse sentido, o mapa, na interface da teoria social, tornou-se uma forma de expressão de mundo pelos indivíduos e grupos. No âmbito da Cartografia Escolar, Oliveira Jr. (2012), propõe uma cartografia onde o mapa seja forma de expressão do indivíduo em relação ao espaço e não apenas uma forma de comunicação. Assim, expressamos nossas visões de mundo, inserimos no mapa nossa cultura, o que contrapõe à visão do mapa continental (visão do estado) e dá ênfase a o mapa ilha (outras formas de mapas). Girardi (2012) fala em um mesmo sentido, conceituando os mapas maiores (do estado) e dos mapas menores (mapas alternativos). O pensamento de contraposição entre os mapas surge no momento em que espaços, tempos e indivíduos passam por mudanças o tempo todo, constituindo várias realidades, logo criando imaginações e impressões sobre os espaços. Assim, os mapas como forma de expressão, são instrumentos de exame das micro-relações de poder e política no espaço (FOUCAULT, 1977).

Fazendo uma análise de vários estudos sobre cartografia, Perkins (2004) propõe uma cartografia etnográfica. Analisando pesquisas de mapeamentos participativos de sociedades tradicionais, como por exemplo, povos nativos canadenses, japoneses e chineses, chegou à conclusão que o mapeamento foi resultado de processos materiais ou culturais, ao invés de focar em cima de artefato ou representação. Assim, as experiências cotidianas nos lugares e o papel das práticas de conhecimentos e do mapeamento, contribuem na construção da identidade.

As análises dos mapas tem que superar a visão técnica, temos que imaginar nele o espaço geográfico e as relações humanas existentes. Como propõe Pickles (2004, p. 12), temos que nos preocupar menos em mapear o

objeto e nos preocupar mais como esses objetos nos fazem sentido e produzem identidades. Nesse sentido, o mapa toma um novo sentido, como esclarecem Crampton e Krygier (2008, p.89) “Mapas são ativos; eles constroem ativamente o conhecimento, exercem poder e podem ser poderosos meios para promover a transformação social.”

Wood (1993) analisa mapas mentais feitos por crianças. Na medida em que o pesquisador perguntava sobre o quê estava representado no esboço, as crianças narravam uma história que dá sentido a toda construção do seu mapa mental.

Pearce (2008, p. 1), em um mesmo sentido, utiliza a narrativa como uma linguagem para desenvolver o sentido de pertencimento no conceito de lugar. Para a autora, a semiologia gráfica utilizada na cartografia acadêmica dá conta de representar apenas o espaço, mas não de representar o lugar (como conceito geográfico), visto a partir de Massey (2008, p. 104) onde o “lugar” passou a ser concebido como algo específico, determinado e familiar, sendo ele o espaço em que se dá a relação da cultura com o espaço.

Com a desconstrução do mapa proposta por Harley (2005), pesquisadores de cartografia veem utilizando novas estratégias como artefatos antigos, sons, fotografias e imagens. Pearce (2008, p. 2) afirma que:

Cada vez mais, no entanto, geógrafos estão discutindo a necessidade de linguagens cartográficas expandidas capazes de recriar a multiplicidade de experiências, teia de narrativas, e diversidade epistemológica e ontológica de geografias históricas e culturais. Estas novas estratégias digitais incluem o uso das dimensões da cor para codificar a emoção, a publicação das notícias diretamente no mapa, o ajuste do ângulo de visão para remover a "visão de lugar nenhum" da perspectiva ortogonal, e a expansão do som variável. (tradução nossa)

A semiologia gráfica de Jaques Bertin é fundamenta em signos, cores, escalas e convenções, sendo a “gramática” na escrita e leitura do mapa. Abordando as reflexões de Olson (1997) (capítulo 5), o alfabeto consegue fazer a relação entre o que se fala e o que se escreve. Contudo, não consegue descrever

de forma completa, a entonação na relação do que se fala e escreve como que se pensa. Muito do sentimento inserido no que se pensa pode passar despercebido, principalmente na escrita. Dessa forma, a semiologia gráfica consegue fazer no mapa a escrita do mundo, mas não consegue, de forma eficaz representar as histórias, as memórias e sentimentos do mundo, sobretudo no lugar.

Dessa forma, muito do contexto do lugar se perde diante da semiologia gráfica. Os signos utilizados por ela para a representação do mundo controlam nossa interpretação do espaço. Olson (1997, p. 212), comenta sobre a representação: “Criar representações não é apenas registrar discursos ou elaborar recursos mnemônicos: é construir artefatos visíveis, dotados de autonomia em relação aos autores e com propriedades especiais para controlar sua interpretação”.

No texto, utilizamos signos para representar a nossa fala. Assim, para interpretar o que quer ser passado por meio do texto, temos que considerar: as limitações dos símbolos alfabéticos, a intenção da retórica e a intenção e interpretação do leitor. Assim Olson (1997, p. 289) aponta os diferentes níveis de leituras:

O ato da leitura tem um propósito: o leitor preocupado com as questões de fundo não tem o mesmo critério para a leitura que o leitor preocupado com a forma literária. O que o leitor vê no texto depende de seu nível de competência. Um conhecimento mais amplo permite ao leitor encontrar no texto mais do que encontraria um leitor inexperiente.

A leitura de mapas depende do contexto, do interesse e do nível de experiência em que leitor se encontra. Acrescentando, somente a leitura dos símbolos gráficos presentes no texto não dizem perfeitamente o que o texto está dizendo, já que, as intenções e os significados reconhecidos pelo autor, devem ser aquelas compatíveis às evidências gráficas (OLSON, 1997, p. 288)

Desta forma, mesmo que a preocupação da iniciação cartográfica no ensino básico seja pautada em aspectos teórico-metodológicos que tem como objetivo a leitura do mapa sobre o olhar da semiologia gráfica, é necessário o uso de diferentes linguagens para a análise e ensino do espaço geográfico, dada à complexidade e a dinamicidade (AUDIGIER, 1992). No entanto, para que o uso dessas linguagens seja efetivo, elas devem ter a finalidade de promover alguma mudança social. Dessa forma, consideramos necessária a utilização das contribuições de diferentes linguagens e representações cartográficas no intuito de criar sentido de pertencimento ao espaço de vivência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Harley (2005), aponta que uma cartografia fundamentada na semiologia gráfica, limita as visões do mundo, sobretudo no lugar. Assim, faz-se necessário a inserção de diferentes linguagens no estudo do espaço de vivência dos alunos, para que se aproximem expressões cartográficas e o sentimento de pertencimento a localidade.

Considerando a semiologia gráfica como um alfabeto que rege a produção do mapa, as contribuições de Olson (2007) em relação à defasagem da escrita em relação ao pensamento e sentimento, reafirma a dificuldade da cartografia ocidental na representação do lugar.

Entre as pesquisas sobre o estudo do lugar, os mapas, como produções sociais, são considerados como imagens mentais criadas pelos indivíduos (HARLEY, 1991, 2005) que sofrem influências do meio e da sociedade. Nessas relações, interpretam o espaço em sentidos constitutivo e mimético, fazem com que o mapa seja seletivo, como também aponta Massey (2008, p. 161).

Um dos pontos que a teoria da desconstrução do mapa (HARLEY, 2005) apontou, foi que os mapas não são neutros e podem servir de análise das relações de poder entre os indivíduos e o estado. Larrosa (2004), fala que as

impressões do lugar, são produtos de sobreposições de experiências e também de uma força hegemônica, onde o estado também está inserido.

A seleção de imagens mentais sobre o lugar é mediada pelas nossas experiências e pelas imagens que construímos e reconstruímos coletivamente, como apontam Pollak (1992), Braga e Smolka (2005) e Cadau (2012). Assim, formamos um “cenário organizado” (BARTLETT, 1932), que serve de alicerce para a organização no tempo e espaço em relação ao mundo, e que, se reformulam diante de experiências diferentes. Desta forma, faz com que o espaço e o mapa sejam abertos a novas interpretações e reformulações.

Considerando que o lugar é algo inacabado, contínuo e palco de múltiplas histórias que acontecem simultaneamente com múltiplas influências a todo o momento (MASSEY, 2008), o estudo do lugar, da memória dos moradores de uma localidade, dos registros guardados como documentos de identidade, nas gavetas e nos corações, pode vir a contribuir para o estudo da Geografia escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, Benedict. **Comunidades Imaginadas**. Companhia de Letras: São Paulo, 2008.

AUDIGIER, François. La construction de l'espace géographique: propos d'étape sur une recherche en cours / Construction of geographic space: stage words on research in progress. In: **Revue de géographie de Lyon**. Vol. 67 n°2, 1992. 121-129 p.

BARTLETT, Frederic Charles. **Remembering**: a study in experimental and social psychology. Cambridge University Press: Cambridge, 1932.

BRAGA, Elizabeth dos Santos. SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Memória, imaginação e subjetividade: imagens do outro, imagens de si. **Horizontes**, v. 23, n 1, p. 19-28, Jan/ Jun. 2005

CANDAU, Joel. **Memória e Identidade**. Contexto: São Paulo, 2012.

CRAMPTON, Jeremy W.; KRYGIER, John. **Uma introdução à cartografia crítica**. In: ACSELRAD, Henri (org). **Cartografias sociais e Território**. Rio de Janeiro. Ed. UFRJ. 2008.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Organização, introdução e revisão técnica Roberto Machado, 1977.

GIRARDI, Gisele. Mapas alternativos e educação geográfica. **Revista Percursos**, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 39-51, jul./dez. 2012.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomáz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

HARLEY, J. Brian. Um Cambio de Perspectiva. **Mapas y Cartógrafos: El Correo de La Unesco**, Ano XLIV, p. 10-14, jun. 1991.

_____. **La nueva naturaleza de los mapas.** Ensayos sobre la historia de la cartografía. Traducción Leticia Garcia Cortés y Juan Carlos Rodríguez. México: FCE, 2005.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre narrativa e identidade.** In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

LESTEGÁS, Francisco Rodríguez. La construcción de identidades, tarea atribuida a la escuela y al profesorado. **REIFOP**, v. 11, n. 1, p. 11-18, 2008.

LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. **Projeto História – PUC-SP.** São Paulo: n^a 17 p. 66-105, 1998.

MASSEY, Doreen. **Pelo Espaço:** uma nova política de espacialidade. Tradução Hilda Pareto Maciel e Rogério Haesbaert. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

OLSON, David. **O mundo no papel:** as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. São Paulo: Ática, 1997.

OLIVEIRA JR., Wenceslau Machado. Mapas em Deriva: imaginação e cartografia escolar. **Revista Geografica**, n. 12, p. 1-49, jul. 2012.

PEARCE, Margaret Wickens. **Place codes:** narrative and dialogical strategies for cartography. 35 (1):1-11. 2008.

PERKINS, Chris. **Cartography - cultures of mapping:** power in practice. Progress in Human Geography: 2004 (28,3). 381 -391 p.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricas**, Rio de Janeiro, n. 10, v. 5. Estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 73-102 p.1992

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. Memória Coletiva e Teoria Social. São Paulo: Annablume, 2003.

WOOD, Denis. What makes a map a map? **Cartographica**. 30 (2-3), 81-86 p. 1992

CARTOGRAFIA ESCOLAR: DIFICULDADES DE COMPREENÇÃO DOS MEIOS DE EXPRESSÃO GEOGRÁFICOS

Tamiris Batista Diniz

tamirisbdiniz@hotmail.com

Peter Gomes Fernandes

petergfernandes83@gmail.com

RESUMO

Este trabalho apresenta as principais dificuldades encontradas, tanto para o professor, quanto para o aluno, em trabalhar com os meios de expressão geográficos, como mapas e gráficos. Bem como faz uma revisão teórica e elabora uma síntese de diversas metodologias para trabalhar a cartografia escolar com o propósito de estimular a participação dos alunos no processo de construção das representações gráficas e analisa os entraves encontrados em sala de aula da Escola Estadual Doutor Emílio Silveira em Alfenas (MG) em trabalhar a cartografia escolar.

Palavras-chave: Cartografia escolar. Mapa. Gráfico.

INTRODUÇÃO

Com a experiência nos estágios em aulas de Geografia, notei grandes dificuldades dos alunos para compreender mapas geográficos, cartas, plantas e gráficos. A inexistência da iniciação da Alfabetização Cartográfica do 2º ao 5º ano, como é proposto por Simielli (2007), faz com que os alunos não construam adequadamente as noções dos conceitos de lateridade, localização espacial, fazendo com que eles tenham dificuldades em dominar as representações gráficas. Então como trabalhar os mapas com alunos que não tiveram em sua base a Alfabetização Cartográfica?

Os motivos dessa questão vêm a partir dos currículos nacionais de educação que poderiam trabalhar mais a cartografia escolar e da preparação do docente para lidar com essa problemática. O domínio das representações gráficas deve ser trabalhado desde o início do Ensino Fundamental, porém se os professores apresentam dificuldades em trabalhar o conteúdo de forma

contextualizada e interdisciplinar, assim os alunos apresentarão um déficit para compreender a localização espacial mais tarde.

OBJETIVOS

GERAL: Compreender as principais dificuldades encontradas pelos alunos ao trabalhar com mapas, cartas, plantas, gráficos e outros meios de expressão geográficos.

ESPECÍFICOS: Analisar as principais dificuldades que os alunos e os professores apresentam ao trabalhar com representações gráficas; Analisar se os currículos nacionais contribuem para sanar essas dificuldades; Relacionar as diversas metodologias propostas por autores para sucumbir essas dificuldades.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As dificuldades dos alunos diante da cartografia escolar

Desde as primeiras manifestações da sociedade humana, foram elaborados desenhos tidos como mapas. No entanto, foi no Renascimento que teve o início dos mapas clássicos topográficos e hidrográficos. Os mapas temáticos foram elaborados mais tarde como uma forma de acrescentar informações aos mapas topográficos. Este advém de diversas metodologias, manifestando através de pontos, linhas e áreas os fenômenos sejam qualitativos, ordenados ou quantitativos (MARTINELLI, 2012).

Os mapas são importantes, pois permitem que o indivíduo possua domínio espacial e que elaborar a síntese dos principais fenômenos que se apresentam em um determinado espaço. No cotidiano, a leitura do espaço é feita a partir de diferentes informações, enquanto na cartografia, por diferentes formas de representar essas informações. Existem diferentes mapas para usuários distintos e para diversas finalidades (SIMIELLI, 1996).

A função da universidade e da educação básica são distintas, então o professor da Educação Básica deve sistematizar, reorganizar, reconstruir, sem

emprobrecer o saber universitário para o saber ensinado, assim, adaptando esse conhecimento a capacidade mental dos alunos. Alguns docentes apresentam dificuldades em transformar o saber universitário em saber ensinado, pois nas universidades brasileiras, a cartografia é voltada para a pesquisa e o planejamento, e não para as escolas. Logo, essa dificuldade que o docente apresenta refletirá nos alunos (SIMIELLI, 1996).

Muitas vezes, devido essa dificuldade, alguns professores não trabalham ou trabalham pouco a cartografia nas escolas, como pude presenciar em uma escola que estagiei, no qual o ensino de cartografia foi pouco abordado durante a formação dos discentes e, assim, notei que muitos alunos do primeiro ano do ensino médio não sabiam localizar no mapa o próprio Estado que habitam. Sob essa perspectiva, alguns autores propuseram metodologias para trabalhar questões de lateridade, referência, localização espacial, de representação gráfica.

É importante iniciar o processo de construção, aprendizado e domínio espacial desde criança, relacionado-o ao processo de Alfabetização Cartográfica proposto por Simielli (1996), em que compreende desenvolver do 2º ao 5º ano, capacidade de leitura e comunicação oral, por mapas, plantas, maquetes etc. No 6º e 7º ano, a Alfabetização Cartográfica ainda será o foco de trabalho, porém no 7º ano já se pode iniciar a análise/localização com a correlação, devem ser aplicados produtos cartográficos elaborados para desenvolver o leitor crítico e a participação do discente na elaboração das representações gráficas para desenvolver o mapeador consciente. No ensino médio, a análise/localização com correlação e com síntese serão trabalhados. Porém, pode ser que haja um imbricamento nessas etapas de trabalho, devido a dificuldades apresentadas pelos alunos (SIMIELLI, 1996).

Sendo assim, o ensino das representações gráficas divididos em 3 níveis, conforme explica SIMIELLI (1996, p. 97):

- 1) Localização e análise - cartas de análise, distribuição ou repartição, que analisam o fenômeno isoladamente.
- 2) Correlação - permite a combinação de duas ou mais cartas de análise.
- 3) Síntese - mostra as relações entre várias cartas de análise, apresentando-se em uma carta-síntese.

Para sanar essas dificuldades e trabalhar os conceitos cartográficos com os alunos, primeiro é necessário que se compreenda os processos cognitivos que as crianças passam. Segundo Piaget (1993), nos primeiros anos de vida de uma criança, ela está bastante centrada em si mesma e só reconhece as noções espaciais fundamentais (dentro/fora, perto/longe, etc.), denominadas de Relações Topológicas Elementares que destaca suas propriedades intrínsecas. A partir do 7-8 anos, as crianças começam a iniciar uma percepção mais complexa e abstrada e não mais voltada a si mesma, assim adquirindo as relações Projetivas e Euclidianas que tornam possível a representação espacial, a noção esquerda/direita, baixo/em cima, etc. e relacionam um objeto a outro através da projeção e de coordenadas geográficas. Aos 10-11 anos, a criança já é capaz de coordenar medidas e utilizar referências de horizontalidade/verticalidade, altura/ comprimento, necessárias para a construção de coordenadas (latitude e longitude). Após os 12 anos, a criança compreende o espaço geográfico e é capaz de fazer relações espaciais de diversos elementos, atingindo o operatório formal.

Para o referido autor, a relação espacial se constroi em dois planos: O plano perceptivo e o plano representativo. O espaço representativo advém a partir das conquistas do espaço sensório-motor. Já o espaço perceptivo são as relações espaciais elementares, como separação, ordem, circunscrição, vizinhança e continuidade.

De acordo com Silva (2012), o ideal é trabalhar as questões de lateridade, referência e localização espacial com as crianças a partir de jogos e situações problema, em que:

O uso de jogos e situação-problema contribui para um ensino que confere ao aluno um papel ativo na construção dos novos conhecimentos, pois permite a interação com o objeto a ser conhecido incentivando a troca e a coordenação de ideias e hipóteses diferentes, além de propiciar conflitos, desequilíbrios e a construção de novos conhecimentos fazendo com que o aluno aprenda o fazer, o relacionar, o constatar, o construir e o questionar.

De acordo com Meirieu (1998), a situação-problema é uma atividade que busca levar e desafiar a criança a encontrar soluções aos problemas mencionados. Esse tipo de atividade permite que o docente perceba os conhecimentos prévios que os alunos possuem a respeito da lateralidade, referência e localização, fazendo com que possa trabalhar da melhor forma com essas noções.

Assim, Silva implantou sua metodologia aos alunos de uma escola pública com situações-problema, questionando a respeito das lateridades do corpo da criança e da examinadora e maquetes, com indagações do tipo: Mostre minha mão direita, a sua mão esquerda, a direita de um objeto da maquete da maquete, etc. Os resultados foram que as crianças entre 7 a 8 anos de idade demonstraram o egocentrismo espacial de Piaget. A maioria das crianças entre 8 a 10 anos de idade conseguiram localizar a esquerda e direita do próprio corpo, mas poucos tinham a noção da esquerda e direita do outro. Já a maioria das crianças de 10 a 12 anos de idade conseguiram tanto localizar sua direita e esquerda, quanto a do outro ou objetos. Entre os adolescentes de 12 a 14 anos, a maioria conseguiu localizar sua direita e esquerda e a das outras pessoas ou objetos, mas apresentaram muita dificuldade em resolver corretamente as situações-problema.

Nessa perspectiva, pode-se concluir que nenhum dos alunos apresentava o mesmo processo proposto por Piaget. Logo, faz-se necessário que os docentes da educação básica se preparem para poderem mediar o conhecimento dos alunos, de forma que essas dificuldades apresentadas por ambos sejam superadas.

Silva (2012) propõe que

O professor se torne mais crítico, autônomo, capaz de organizar aulas e situações-problema que levem em conta as diferentes etapas de desenvolvimento cognitivo infantil, a necessidade do diagnóstico dos conhecimentos prévios de seus alunos, bem como o conhecimento devido sobre as habilidades cognitivas indispensáveis para o desenvolvimento da lateralidade (direita/esquerda) e localização espacial.

Almeida (2007) propôs uma metodologia com situações de ensino em que os alunos lidariam com problemas e seriam mobilizados e desafiados a lidar com direção e noções cartográficas, sendo essas a localização, projeção no plano, legenda e as escalas que são bastante mencionadas no PCNEM e no PCN+.

Assim, o referido autor dividiu sua proposta em três fases, trabalhando as relações espaciais topológicas, projetivas e euclidianas, em que a primeira seria a partir de situações de ensino que favoreçam a relação entre o espaço físico e as representações tridimensionais, a segunda consiste em situações representações de áreas conhecidas e a terceira refere-se a situações interdisciplinar entre geografia e matemática que utiliza escalas, latitude, longitude, projeções cartográficas e técnicas de representações temática.

Foi trabalhada atividades em que os alunos tinham que desenhar a sala de aula vista de cima em uma folha de papel comum e em uma já com o plano de base traçado. No geral, a localização dos objetos não foi um problema para os alunos do 5º e 6º ano e eles tinham uma noção que o tamanho do objeto real era diferente do representado, mas a ideia de proporção ainda não estava clara. Muitos conseguiram entender que o desenho deveria ser feito visto de cima, mas fizeram desenhos com os objetos rebatidos, no entanto, pode-se dizer que pensavam simultaneamente em mais de um sistema (visto de cima e de frente), logo, é possível que compreendam as coordenadas geográficas, como outros sistemas de referência, o que era já previsto na teoria de Piaget.

Martinelli (2012) opta em trabalhar com mapas no 6º ano e não desenhos como Almeida. Afirma que para o ensino de cartografia, deve-se iniciar abordando sobre a legenda (simbolização) que explica o significado dos signos no mapa. Para trabalhar com signos, o ideal é a elaboração pelos alunos de um mapa mental, que consiste em esquematizar em um mapa os principais elementos (signos) que compõe sua vizinhança, assim, trabalhando níveis das operações mentais lógicas. Após, seria trabalhado a localização, articulada com a orientação (norte, sul, leste e oeste). Para esse tipo de conteúdo, os alunos utilizaram rosa dos ventos e localizaram objetos em uma carta topográfica. Em seguida, seria o momento do uso de sistemas de coordenadas, em que os alunos desenharam o globo em um papel. Depois seria trabalhado a escala, fazendo um desenho de cadeiras, mesas, quadros, etc. parecido com a proposta de Almeida. Também é recomendado o uso de maquetes para melhor compreensão no ensino fundamental. Em seguida, a projeção, que transforma o geóide da Terra em plana no papel. Por fim, iniciar o discente a linguagem dos mapas, fazendo com que se entenda a construção dos mesmos, sua leitura, análise e interpretação.

Nessa perspectiva, os alunos serão capazes de comparar e distinguir figuras, na orientação, na forma, cor, tamanho, valor e granulação e entender as dimensões do plano.

Passini (2007) entrevistou alunos do 6º ano de escolas estaduais em São Paulo e desenvolveu uma metodologia para trabalhar os gráficos. Percebeu que as principais dificuldades dos alunos para ler e interpretar os gráficos foram: distinguir forma e conteúdo do gráfico e extrair a informação; estabelecer a ordem; fazer a leitura do gráfico como meio de informação. Os alunos não conseguiram ver o gráfico como fonte de informação, pois, a princípio, não sabem lidar com estes, não possuíam o hábito de ler o título inicialmente,

apresentaram dificuldades em: interpretar os eixos horizontais, verticais e o cruzamento entre estes, a relação entre os elementos de informação.

Segundo Passini (2007), as dificuldades mais ocorrentes dos alunos foram: Leitura apenas da forma, não distingue forma e conteúdo para extrair informação, leitura fragmentada da forma sem conseguir ver o conteúdo global. Os professores também apresentam dificuldades em elaborar e interpretar gráficos.

Para concluir, Passini sugere aos professores que incentivem os alunos a construir e a desconstruir gráficos, para melhor entender seus eixos, que sejam interdisciplinares ao elaborar o gráfico e que produzam bons gráficos para suas aulas.

METODOLOGIA

O trabalho proposto se desenvolverá a partir dos seguintes procedimentos:

Pesquisa e revisão bibliográfica (livros, artigos e teses), referentes, sobretudo ao ensino da cartografia nas bibliotecas da UNIFAL-MG (sede e Unidade II) e virtuais, bem como em artigos disponíveis em revistas eletrônicas, de modo a indicar os conceitos, estudos, análises críticas e reflexivas sobre o tema abordado.

Coleta de dados:

Dados secundários: Currículos, como o PCN+, PCNEM, etc. além de sites especializados.

Dados primários: aplicação de entrevistas informais junto aos professores e alunos da Escola Estadual Doutor Emílio Silveira, em Alfenas (MG), buscando caracterizar as principais dificuldades do ensino-aprendizado da cartografia escolar.

Organização e análise dos dados coletados.

Elaboração do artigo, indicando as conclusões obtidas e propondo medidas de acordo com as dificuldades apresentadas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As dificuldades que os alunos apresentam ao trabalhar os meios de expressão geográficas se devem ao fato desses conteúdos não serem trabalhados constantemente desde o primeiro ano do ensino fundamental I. O professor-educador deve buscar familiarizar o aluno aos mapas, cartas, plantas, gráficos, etc. utilizando estes instrumentos ao explicar os demais conteúdos aos alunos, como disparidades regionais, crescimento da população, dentre outros. O docente também deve pesquisar ou elaborar representações gráficas simples e claras, pois muitas vezes os livros didáticos apresentam gráficos e mapas muito complexos, dificultando a leitura dos alunos.

O ideal é que os alunos consigam ler claramente as informações contidas nos mapas, assim, faz-se necessário que, primeiramente, esteja claro para eles a questão da localização dos fenômenos e dos elementos básicos que compoem um mapa (legenda, localização autor, título, projeção e escala). Com relação aos gráficos, os alunos têm que relacionar os eixos verticais e horizontais, afim de encontrar outro elemento que é o ponto de cruzamento. Atividades que estimulam os alunos a construir mapas, gráficos e maquetes são essenciais para que haja uma boa assimilação dessas representações pelos discentes.

CONCLUSÃO

Essa grande dificuldade em trabalhar as representações gráficas com os alunos tem sua origem da ausencia de preparação do docente, da complexidade dos meios de expressão nos livros didáticos e de alguns currículos que não contribui de forma adequada com o incentivo a cartografia escolar. Dessa forma, se faz importante que o professor busque sua formação continuada para conseguir aplicar da melhor forma os conteúdos, que sempre procure elaborar ou pesquisar uma representação gráfica para explicar os conteúdos e que vise trabalhá-los de forma interdisciplinar e contextualizada, para fazer mais

sentido aos alunos. Alguns currículos de educação não conseguem propor uma metodologia que atribua os elementos do cotidiano dos discentes, pelo fato de serem padronizados nacionalmente, o que prejudica o docente a trabalhar certos temas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia* (ensino médio). Brasília: MEC, 1998.

ALMEIDA, R. D. Uma proposta metodológica para a compreensão de mapas geográficos. In: _____. (Org.). **Cartografia escolar**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 145-171.

MARTINELLI, M. O ensino da cartografia temática. In: CASTELLAR, S. (Org.). **Educação geográfica: teorias e práticas**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 51-65.

PASSINI, E. Y. Aprendizagem significativa de Gráficos no Ensino de Geografia. In:

ALMEIDA, R. D. de (org.). **Cartografia Escolar**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 173-190.

SILVA, L. G. Jogos e situações problema na construção das noções de lateralidade, referências e localização espacial. In: CASTELLAR, S. (Org.). **Educação geográfica: teorias e práticas**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012, p. 137-156.

SIMIELLI, Maria Elena Ramos. Cartografia no Ensino Fundamental e Médio. In: CARLOS, F. A. (Org.). **A Cartografia na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 92-108.

CARTOGRAFIA ESCOLAR E ENSINO DE GEOGRAFIA REGIONAL: A RELEVÂNCIA DA INSTRUMENTALIZAÇÃO CARTOGRÁFICA DO PROFESSOR

Débora Paula de Andrade Oliveira¹

deborageografiauesb@gmail.com

Patrícia Godoia Garcia S. Teixeira²

patriciagodoia@hotmail.com

Geisa Flores Mendes³

geisauesb@yahoo.com.br

Resumo

As representações cartográficas são imprescindíveis ao ensino de Geografia, uma vez que podem possibilitar ao aluno uma melhor compreensão do espaço em que vive. Nessa perspectiva, esse artigo propõe uma discussão teórico-metodológica com base na utilização das representações cartográficas no ensino de Geografia Regional na educação básica. Para viabilizar esse estudo, privilegiou-se inicialmente a realização de um breve alicerce teórico referente às categorias geográficas basilares da pesquisa, a saber: Região, Ensino de Geografia e Cartografia Escolar. Em seguida foram realizadas entrevistas e discussões com professores de Geografia da educação básica, para que posteriormente fosse apresentada a proposta teórico-metodológica de instrumentalização cartográfica. Embora essa pesquisa ainda não esteja concluída, é possível vislumbrar algumas reflexões acerca de seus resultados. Destacam-se a importância do uso do conhecimento e dos recursos cartográficos no ensino de Geografia e o despreparo dos professores licenciados para a utilização efetiva desses recursos em sala de aula.

Palavras-chave: Ensino de Geografia Regional. Cartografia Escolar. Professor de Geografia

¹ Licencianda em Geografia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Bolsista CNPq; Membro do Grupo de Pesquisa CNPq intitulado Espaço, Memória e Representações Sociais.

² Licencianda em Geografia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Bolsista Voluntária UESB; Membro do Grupo de Pesquisa CNPq intitulado Espaço, Memória e Representações Sociais.

³ Professora da área de Metodologia e Prática de Ensino do Departamento de Geografia da UESB. Líder do Grupo de Pesquisa CNPq intitulado Espaço, Memória e Representações Sociais.

Palavras iniciais

A Cartografia Escolar é imprescindível ao ensino de Geografia, uma vez que pode possibilitar ao aluno uma melhor compreensão do espaço em que vive, dando suporte ainda, a análise das suas necessidades diárias de orientação e mobilidade. Costa (2012) afirma que por intermédio da linguagem cartográfica é possível realizar a síntese de informações, como também representar conteúdos.

Nesse sentido, o artigo ora apresentado, propõe uma discussão teórico-metodológica que tem como mote a utilização das representações cartográficas no ensino de Geografia Regional na educação básica, uma vez que a compreensão dessa complexa área da Ciência Geográfica pode ser facilitada por intermédio do emprego dos recursos da Cartografia Escolar.

Para viabilizar esse estudo, privilegiou-se inicialmente a realização de um breve alicerce teórico referente às categorias geográficas basilares da pesquisa, a saber: Região, Ensino de Geografia e Cartografia Escolar. Em seguida foram realizadas entrevistas com professores de Geografia da educação básica, com o objetivo de avaliar a aptidão dos docentes para a utilização dos conhecimentos da Cartografia, para que posteriormente fosse apresentada a proposta teórico-metodológica de instrumentalização cartográfica para os professores de Geografia, sobretudo com temáticas voltadas para a discussão Regional, foco primordial da pesquisa.

Embora essa pesquisa ainda não esteja completamente concluída, é possível vislumbrar algumas reflexões acerca de seus resultados. É notório nos discursos dos professores entrevistados a lacuna referente aos conhecimentos cartográficos, essa situação evidencia a necessidade de instrumentalizar esses professores para que possam utilizar os recursos cartográficos no ensino de Geografia, sobretudo nas discussões da temática regional.

Esse artigo está estruturado da seguinte maneira: inicialmente, optou-se por apresentar os objetivos delineados pela pesquisa, seguidos de uma explanação acerca dos pressupostos teóricos utilizados.

Posteriormente, há uma breve exposição dos procedimentos metodológicos e, por fim, apresentam-se alguns resultados e considerações sobre os desafios e vivências da pesquisa.

Referencial teórico conceitual

O objetivo geral desse estudo foi o de despertar no professor da educação básica a possibilidade do uso das representações cartográficas como um importante instrumento para otimizar o ensino de Geografia Regional.

A Ciência Geográfica tem o Espaço como categoria central de análise. Dessa categoria, derivam outras, como Lugar, Paisagem, Território e Região. Sublinha-se a relevância e a complexidade da categoria Região, uma vez que no âmbito da Geografia existe uma pluralidade de conceitos para a mesma. Essa diversidade conceitual é epistemologicamente enriquecedora, todavia, dificulta a compreensão e o ensino da categoria analítica no âmbito da educação básica.

O ensino de Geografia Regional será mais convidativo e pleno de significados para o aluno se o professor explorar o uso dos recursos cartográficos na representação do espaço real. A linguagem cartográfica é muito relevante para compreensão dos estudos regionais, uma vez que torna visível a diferenciação espacial, premissa básica para a o pensamento regional.

Durante muito tempo, a região foi definida tão somente por seus atributos físicos, o imutável, ou seja, o não humano ou tudo aquilo que lhe é exterior. O método regional surge com o conceito de diferenciação de áreas, vista a partir da integração dos fenômenos heterogêneos. É o primeiro a focar com mais profundidade os Estudos Regionais. Sobre este paradigma, Gomes (1995, p. 59) afirma que

O método regional, ou seja, o ponto de vista da Geografia, de procurar na distribuição espacial dos fenômenos a caracterização de unidades regionais, é a particularidade que identifica e diferencia a Geografia das demais ciências).

Essa concepção tornou-se um pressuposto didático para a definição da região, visto que nela se evidenciam as diferenças espaciais, calcadas em diversas propriedades, como os atributos físico-naturais, socioeconômicos e sobretudo, as representações simbólicas e culturais sobre a região.

O mapa temático, importante recurso da Cartografia, é o instrumento mais eficaz para a representação dessas diferenciações espaciais, uma vez que possibilita a visualização direta dessas diferenças, sejam elas de quaisquer dimensões. É por este viés que torna-se extremamente caro ao ensino da Geografia Regional pois permite que o aluno perceba essa heterogeneidade das formas espaciais, sob os distintos prismas citados.

Sobre uso das representações cartográficas no ensino de Geografia e no desenvolvimento do pensamento regional, Oliveira *et al.* (2012, p. 2) destacam

[...] a cartografia, que se fundamenta na leitura e representação do espaço, possibilita ao aluno entender como está inserido no espaço que pode ser local, regional ou global. Através dos produtos cartográficos, ele saberá distinguir os mais diferentes espaços, proporcionando uma visão crítica da realidade onde ele vive.

Convém mencionar também as contribuições do uso das representações cartográficas para o processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, Carvalho e Araújo (2008, p. 1) afirmam que “[...]a visualização daquilo que se ensina e do que se aprende é fundamental, especialmente quando as referências espaciais são desconhecidas ou estão longe do nosso campo de visão”.

O recurso cartográfico se constitui como imprescindível para o ensino da Geografia Regional, uma vez que permite a representação dos diferentes recortes do espaço, pressuposto teórico fundamental do processo de regionalização.

As representações cartográficas são essenciais para a compreensão da escala, aspecto fundamental na análise das diferentes regionalizações. O docente ao abordar a regionalização para seus alunos deve desenvolver uma metodologia que amplie a capacidade do aluno de representar as características do lugar em que vive e de diferentes paisagens e espaços geográficos. Essa compreensão é amplamente divulgada pela proposta pedagógica estabelecida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN. Nessa perspectiva, Cupello e Silva (2009) sinalizam que a integração dos conteúdos de Geografia Regional deve ser vinculada a realidade do aluno. Em consonância com o que foi proposto, Miceli e Paiva (2009, p. 1) argumentam que:

[...] ensinar a Geografia Regional e a Geografia do Brasil sem propor uma integração destes conteúdos com outros conteúdos que envolvam a análise de outros contextos sócio-espaciais compromete a compreensão e construção, por parte dos alunos, de conceitos e habilidades geográficas.

É possível perceber que a Geografia ensinada e praticada nas salas de aula pela grande maioria dos professores e pelos muitos livros didáticos, é uma geografia descritiva e despolitizada, permeada de ranços positivistas oriundos da Geografia Tradicional. Essa prática pedagógica impede que o aluno da educação básica desenvolva uma “leitura de mundo”, sob a ótica da análise crítica, e que sobretudo, compreenda as conexões dos diversos recortes do espaço regional.

O ensino da Geografia deve recorrer às representações cartográficas como uma linguagem para que o professor instigue no aluno a leitura das informações e interpretações da realidade espacial e regional. Todavia, é importante considerar que nenhum mapa é capaz de representar a superfície terrestre de forma exata. Contudo, isso não constitui uma restrição ao uso do mapa, caberá ao professor definir quais propriedades serão privilegiadas em cada situação. Nessa direção, Oliveira (2007, p. 23) assinala que

Haverá sempre uma distorção no mapa, pois é impossível mostrar ou desenrolar uma superfície esférica em uma superfície plana, o mapa pode mostrar as várias combinações entre distância, direção, forma e área, mas não podem representar os quatro aspectos ao mesmo tempo. Como consequência, a função do mapa depende do uso que o professor quer do mesmo, se o professor não sabe o que quer que o mapa mostre, nenhum mapa se apresenta como bom: todos serão distorções da realidade.

A Cartografia Escolar configura-se como uma metodologia imprescindível em todas as esferas da aprendizagem da Geografia, uma vez que ao articular os fatos e conceitos possibilitam a leitura analítica sobre o espaço e a região.

Embora complexa, a categoria Região torna-se significativa quando o aluno compreende a diversidade da organização e produção do espaço geográfico. A compreensão da região transcende os aspectos meramente locais, pois abarca a identificação socioespacial do aluno, como sujeito social.

A estruturação dos conteúdos geográficos com o suporte dos mapas e imagens presentes no cotidiano dos alunos tornam um procedimento indispensável, visto que articula habilidades e percepções na análise regional.

Em estudo recente, Leite (2014) apresenta algumas proposições práticas para a elaboração de representações cartográficas em sala de aula. A proposta apresentada por esse autor se configura na elaboração de mapas temáticos artesanais pelos alunos em sala de aula. É interessante ressaltar tais propostas são viáveis e adequadas para a realidade das diferentes escolas, haja visto que o material utilizado é de fácil acesso e baixo custo.

Na elaboração de mapas escolares artesanais faz-se necessário elementos como os contornos generalizados, legenda e os limites de informação. É interessante que o aluno-mapeador conheça também alguns princípios da semiologia gráfica, esta deve contemplar a utilização das cores, signos e formas de modo a facilitar a comunicação visual por meio do uso do mapa.

O mapeamento do espaço vivido pelo aluno é uma estratégia em potencial para o desenvolvimento da leitura espacial definido pelo recorte regional. Esse exercício deve partir inicialmente da representação do espaço que ele vivencia: a rua, o bairro e o município até a unidade federativa, a grande região e a escala nacional, chegando a contemplar também os processos que ocorrem em escala global.

Não se configura como objetivo desenvolver uma Cartografia Técnica em sala de aula, trata-se da representação cartográfica que contempla a percepção do aluno sobre determinada escala regional. De acordo com Passini (2012, p. 21)

[...] é o mapa como meio de comunicação que passa por diferentes níveis: quanto mais o leitor desvenda a linguagem do mapa, melhor compreenderá o conteúdo que o mapa tem a mostrar. É o aluno que constrói habilidades de codificar e decodificar, melhora o conhecimento procedimental e, paralelamente, desenvolve a capacidade de ler e ver os elementos no espaço para entender a sua Geografia (2012, p.21).

Assim, o professor deverá estar apto e sensível para explorar os desenhos das crianças, auxiliar seus alunos com a elaboração e manuseio de maquetes, atlas, plantas, fotografias, imagens de satélites, quadros, jogos, globos terrestres, croqui da rua em que mora ou de um trecho do bairro. Enfim, o professor deve engendrar simbologias para as representações mentais dos alunos no momento em que este se configura como o mapeador.

Percurso metodológico

Para viabilizar essa pesquisa, privilegiou-se inicialmente a realização de um levantamento teórico referente as categorias geográficas basilares da proposta: o Espaço, a Região e ensino de Geografia, essa discussão foi pautada nos pressupostos teóricos de Gomes (1995), Passini (2012), Oliveira (2007) entre outros.

Pautados no referencial teórico brevemente delineado, foram realizadas entrevistas com professores da educação básica. Todos os professores

entrevistados são licenciados em Geografia. Esse procedimento foi executado com o objetivo de avaliar a aptidão dos docentes para com os conhecimentos da Cartografia.

As informações referentes à formação dos professores contribuíram para que posteriormente fosse apresentada a proposta teórico-metodológica de instrumentalização cartográfica de professores para o ensino de Geografia Regional.

É válido ressaltar que essa discussão teórica foi voltada para o ensino da Geografia Regional, a partir da concepção de espaço vivido para a construção de conhecimentos que sejam significativos para o aluno.

Desafios e vivências da pesquisa: algumas reflexões

É consenso na Geografia que as representações cartográficas são indispensáveis no processo de ensino aprendizagem. Trata-se de um recurso metodológico que melhor representa a espacialidade dos fenômenos e processos geográficos. Todavia, foi possível constatar que esse recurso ainda é extremamente negligenciado em sala de aula.

Nesta perspectiva surge a necessidade do professor de Geografia da educação básica se instrumentalizar com os recursos cartográficos para que a partir do uso das representações espaciais instigue no aluno a compreensão de princípios como orientação, localização e o raciocínio multiescalar do espaço geográfico em que está inserido.

A partir de um recorte de um espaço real do aluno de uma forma consciente e orientada, o professor utiliza o conhecimento que possui de escala, legendas, mapas topográficos e temáticos, gráficos, globos, croquis, maquetes entre outros instrumentos, desenvolvendo a percepção dos diversos elementos constituintes de seu espaço vivido e análise dos recortes regionais.

Embora haja uma bibliografia considerável referente às práticas pedagógicas que envolvem a Cartografia e suas relações estabelecidas com o

ensino de Geografia, a sua aplicabilidade pouco tem se efetivado em sala de aula, uma vez que a Cartografia Escolar ainda tem se apresentado de forma muito incipiente na formação da maioria dos professores da educação básica, tornando-se uma lacuna muito significativa na prática docente.

Com a constatação de tal lacuna na formação docente essa pesquisa culminará com a proposição de atividades práticas que serão realizadas a fim de aperfeiçoar a linguagem cartográfica na prática pedagógica do professor de Geografia para o ensino das regionalizações. Essas atividades serão organizadas em forma de oficinas para a elaboração de recursos cartográficos.

O ensino da regionalização na educação básica demanda que o professor proponha um estudo que seja significativo para seus alunos, facilitando a abordagem dos conteúdos, de modo que o aluno se interesse pela temática regional, e entenda como está inserido neste espaço que pode ser local, regional e global.

Referências

BRASIL. MINISTÈRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 2006.

CASTELLAR, S. (Org.). **Educação Geográfica: teorias e práticas docentes**. 3ª edição. Editora Contexto: São Paulo, 2012.

COSTA, F. R. LIMA, F. A.F. A linguagem cartográfica e o ensino-aprendizagem da Geografia: algumas reflexões. **Geografia Ensino & Pesquisa**, vol. 16, n. 2, maio/ ago. 2012.

COSTA, R.H. **Regional-Local: dilemas da região e da regionalização na Geografia contemporânea**. Editora Bertrand Brasil: Rio de Janeiro, 2012.

FONSECA, J.A. et al. O papel da Cartografia no ensino de Geografia. **Anais do VI**

Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. São Cristóvão, 2012.

GOMES, Paulo César da Costa. O conceito de região e sua discussão. In: CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L. (Org.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995, pp. 49-73.

MICELLI, G.C. PAIVA, J. S. O ensino da Geografia Regional: integração versus fragmentação. **Anais do ENPEG**, Porto Alegre, 2009.

OLIVEIRA, Lúvia de. Estudo metodológico e cognitivo do mapa. In: ALMEIDA, Rosângela Doin de (Org.). **Cartografia Escolar**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 15-42.

PASSINI, Elza Yasuco. **Alfabetização Cartográfica e a Aprendizagem de Geografia**. Editora Cortez: São Paulo, 2012.



4° Encontro Regional de Ensino de Geografia

Formação de professores de Geografia:
políticas e práticas curriculares

Práticas Educativas

USO DE MAPAS MENTAIS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM PARA OS ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO ESCOLA LICEU DO CRATO-CE

Edvaldo Gonçalves Freitas¹

edvaldogeo@hotmail.com

Paulo Cesar do Nascimento²

nascimentopauloc@yahoo.com.br

Cassio Expedito Galdino Pereira³

cassio.expedito@hotmail.com

Resumo

Com o intuito de trabalhar mapas mentais na sala de aula para dinamizar e explorar o processo de ensino-aprendizagem de cartografia na sala de aula, estimulando o interesse e a criatividade dos alunos, decidimos aplicar uma oficina prática como recurso pedagógico para os alunos do 1º ano da escola de ensino médio (EEM. Liceu do Crato Prefeito Raimundo Coelho B. de Farias). Explorando o material didático, trabalhando as categorias geográficas e dando enfoque a percepção do espaço vivido, este trabalho potencializa o entendimento do aluno entender a realidade. No papel os alunos representam suas sensações, ideologias, críticas e imaginações, saindo das margens do mapa cartesiano para revelar a multiplicidade da vida com as suas geografias não visíveis ao olho nu. Assim, a cartografia torna-se uma ferramenta útil para entender a realidade social.

Palavras-chaves: cartografia escolar, ensino-aprendizagem, mapas mentais, espaço, PIBID.

Introdução

O sistema educacional no Brasil apresenta ainda muitas falhas quando analisamos a organização estrutural e distribuição de recursos para o setor de educação básica em nosso país pela má distribuição de renda e falta de políticas públicas que possam alavancar nossa educação. É necessária uma transformação do ensino escolar brasileiro e também um maior preparo do

¹ Graduando em Licenciatura em Geografia, Universidade Regional do Cariri - URCA. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES/URCA.

² Graduando em Licenciatura em Geografia, Universidade Regional do Cariri - URCA. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES/URCA.

³ Orientador. Professor do departamento de geociências -DEGEO, Universidade Regional do Cariri- URCA, membro do laboratório de cartografia.

corpo docente das diferentes esferas que atuam e acreditam numa educação de melhor qualidade, para transformar o ensino-aprendizagem de nossas escolas.

Atualmente no pleno século XXI em virtude dessa falta de organização e maiores investimentos para a educação, o ensino apresenta deficiências que deveriam ter sido superadas para obter um maior rendimento escolar tanto dos alunos como dos professores. Notamos que o modelo tradicional ainda vem sendo aplicado na sala de aula e os alunos não despertam o interesse pela disciplina aplicada. No caso o ensino da Geografia, essa ainda remete a geografia dos professores de Lacoste (1988), tendo ainda os ranços de ser trabalhada em sala de aula de trabalhar conteúdos superficialmente e descontextualizado dos outros conteúdos e da realidade vivida, levando a aula tornar-se enfadonha. Assim, conteúdos são ainda modelados para o espetáculo, sem saber qual a sua verdadeira serventia (LACOSTE, 1988). Nessa perspectiva, adentra a cartografia.

A cartografia é uma ferramenta que faz parte da história do homem, através de seus desenhos ou mapas usam essa linguagem para representar o seu imaginário e materializar as experiências espaciais, fazendo desse conhecimento uma importante área de estudo que pode ser usada para explorar e sistematizar a educação. Atualmente, através do uso das novas tecnologias que remodelaram a noção do mapa para além da ilustração, o uso da cartografia cresceu como afirma Almeida (2011, p. 4):

A presença da cartografia na Educação Básica cresceu consideravelmente nas duas últimas décadas. Embora o uso de mapas e o ensino de conceitos cartográficos já façam parte dos programas escolares de Geografia há muito tempo, temos assistido recentemente uma expansão dos conhecimentos cartográficos no ensino que vai desde a educação infantil até o ensino superior. Nos cursos de pós-graduação, também é crescente o interesse em temas sobre cartografia e educação.

Porém, este crescimento leva muitos professores de geografia, que desconhecem ou tem dúvidas, a não saber como trabalhar cartografia em sala

de aula para além da ilustração (RICHTER e FARIA, 2011). Sabendo que a geografia deve ser uma disciplina visual para os alunos visualizarem os conteúdos abordados, vemos que os mapas são de suma importância, ponto de partida para pesquisar como aponta Seemann (2003). Assim, o mapa não é um produto, mas um processo social que devem revelar a dimensão econômica, política, cultural e social.

Neste sentido, adentramos aos mapas mentais, que são uma grande ferramenta para revelar essas questões na sala de aula. Os mapas mentais conseguem libertar do aluno toda a criatividade e imaginação, sendo também um ponto de partida para o professor trabalhar diversos temas, não só os cartográficos (escala, orientação, latitude, longitude, etc.), mas também de revelar as relações socioculturais. Expondo uma linguagem e interpretando a nossa realidade por meio da representação e sistematização do objeto de estudo, estes mapas trazem todo um contexto simbólico para compreender as categorias geográficas. Assim, levaremos os mapas a se tornar:

(...) visões do mundo, espelhos da realidade vivida, meios de comunicação e indicadores de emoções, medos e ideias, tornando-se uma forma de conhecimento visual é responsável pela formação de muitos aspectos da imaginação geográfica da sociedade contemporânea. (SEEMANN; 2012, p. 89)

Partindo dessa conjectura, este trabalho tem o intuito de mostrar uma perspectiva utilizada numa oficina de cartografia na escola EEM. Liceu do Crato Prefeito Raimundo Coelho B. de Farias⁴, no bairro Seminário, Crato-CE. Para contextualizar o ensino da cartografia, torna-se válido o uso de mapas mentais do espaço vivido que impulsionam os alunos a pensarem, criarem e

⁴ Essa escola faz parte do Programa Institucional de Bolsas e Iniciação a Docência PIBID/CAPES/URCA, que tem como objetivo o incentivo e o aperfeiçoamento de nossa formação acadêmica. Nós discentes estamos tendo a oportunidade de vivenciar na prática o dia - a - dia na sala de aula. Esse contato com a escola de observação é bastante enriquecedor, pois nos temo a oportunidade de aprender e propor novas ideias pedagógicas, que possa inovar o processo de ensino - aprendizagem dos alunos. Neste trabalho, mostraremos como trabalhamos com o conteúdo cartográfico em sala de aula.

trazerem suas geografias pessoais para sala de aula, fugindo da geografia decorativa e da cartografia ilustrativa.

Metodologia

O presente trabalho utilizou como método de pesquisa o levantamento bibliográfico sejam este de artigos acadêmicos, livros, internet etc. para saber como a cartografia é transmitida nas esferas educacionais analisando esses conhecimentos. Posteriormente fizemos a leitura do livro de geografia, Sociedade e Cotidiano dos autores: Dadá Martins, Francisco Bigotto e Márcio Vitiello usado como material pedagógico na sala de aula em específico a parte tocante à cartografia ensinada para os alunos do 1º ano do colégio Liceu do Crato, a partir do conteúdo abordado em sala, usa-lo como material pratico na perspectiva cartográfica.

A missão é atrair os alunos para que eles possam a analisar os mapas mentais para compreender a realidade do mundo através de uma visão multidimensional de diferentes aspectos no qual a nossa sociedade esta organizada, e desconstruir o modelo tradicional de ensino cartográfico e contextualizar as praticas docentes na articulação da realidade escolar e abordar o cotidiano dos alunos.

No primeiro momento fizemos uma explicação da geografia e suas categorias dentro do espaço e qual a importância dela dentro da sociedade para compreendermos nosso cotidiano, e como ferramenta escolhermos a cartografia que pode ser explorada de varias maneiras e com distintas ferramentas em específico. E na pratica do exercício optamos pela utilização de cartolinas e papal madeira e lápis coloridos para confecção de mapas mentais por ser mais pratico de trabalhar e através dos desenhos feito pelos os alunos pretendemos analisar o conhecimento cartográfico.

No segundo momento com a aplicação do conteúdo em sala de aula esperamos que desenvolvam trabalhos criativos a partir da pratica cartográfica

que possamos utilizar esse material pedagógico para analisar as imagens por meio da experiência vivida seja esta do percurso casa escola e do espaço familiar que agregar distintas interpretações vamos abordar a dimensão social e ambiental da região do Cariri cearense.

Resultados e discursões

Este trabalho foi realizado no colégio EEM. Liceu do Crato Prefeito Raimundo Coelho B. de Farias. No bairro seminário, Crato-CE. Onde funciona ensino médio nos períodos, manha e tarde. Nesta escola nós, bolsistas do PIBID/CAPES/URCA - Subprojeto de Geografia, realizarmos uma oficina com os mapas mentais como ferramenta para estimular a aprendizagem dos alunos do 1º ano do Ensino Médio sobre elaboração e interpretação de mapas. Estes mapas tem o objetivo trazer novos elementos que não apareciam nos mapas oficiais, revelando a dimensão social e ambiental do espaço vivido. Neste sentido, cabe aqui trazer algumas narrativas cartográficas dos alunos-cartografos, no qual eles libertam interpretações pessoais e coletivas do espaço vivido.

Interpretrações dos mapas mentais

O primeiro mapa (figura 1) segundo a aluna é uma análise de um mundo ideal, onde a aluna demonstra a sua visão de uma realidade melhor, onde ela usa a imagem do planeta terra para expressar o sonho de um mundo melhor, onde todos possam se beneficiar das mesmas qualidades de vida e se relacionar com a natureza, uma convivência harmoniosa e equilibrada entre todos os continentes.

Demonstra sua preocupação com o desequilíbrio do meio ambiente, onde os detalhes de seu desenho idealizam um mundo mais igualitário que ultrapassa fronteiras, um espaço com uma organização social é fator determinante na dinâmica dessa sociedade, na qual essas características podem transformar e

reverter às falhas cometidas, devido à falta de consciência e desrespeito com a natureza e com outros povos de vários continentes.

Um lugar onde possamos ser um só povo uma só família, e necessário pensar um mundo em que esse nível de evolução pode ser alcançado com a educação básica de nossa população, e uma ferramenta que nos proporciona a pensar a descobrir novos caminhos para construir um mundo de ideais e direitos iguais entre as nações.



Figura 1: o meu mundo.

Fonte: Alicya 1º ano “A” EEM. Liceu do Crato Prefeito Raimundo Coelho B. de Farias.

O segundo mapa (figura 2) a aluna retrata uma análise do ambiente físico, do espaço vivido pela aluna, no qual ela interpretar os espaços de sua residência, apesar de ser o mesmo espaço da interpretação diferente para cada cômodo com um rosto, de acordo com a legenda do mapa. Demonstrando

assim quais locais de sua casa que ela gosta mais, dando a cada local um sentido para atividades que ali se realizam no dia-a-dia.

O ambiente da casa e seus diferentes cômodos mostra a relação do indivíduo com alguns lugares, dependendo da função exercida nesse espaço, muda o nível de importância e interesse. Se acho o espaço ruim minha ligação com este vai ser distante e superficial, agora se sinto prazer e acho agradável onde há interação familiar e maior a permanência nesse local será mais intensa e contate no cotidiano”

A configuração desse espaço está relacionada com o campo da subjetividade, do sentido do lugar a partir de nossa memória, ou seja, o sujeito e quem atribui valor a esse conjunto a partir de sua ação que pode ser construída individualmente ou coletivamente esta estrutura e formada com o contato social.

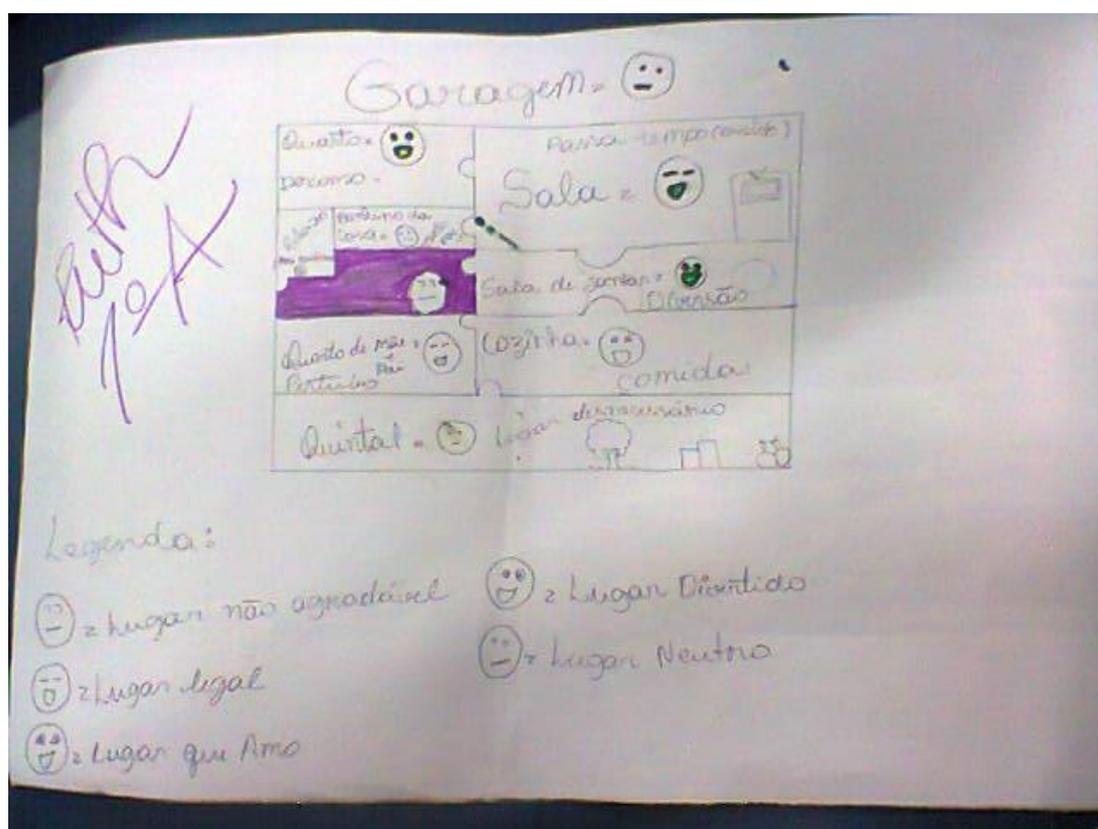


Figura 2: casa, espaço vivido.

Fonte: Ruth 1º ano “A” EEM. Liceu do Crato Prefeito Raimundo Coelho B. de Farias

O terceiro mapa (figura 03) segundo o aluno é uma análise do mapa do Brasil mostrando a configuração do território brasileiro a partir das obras dos estádios para receber a copa do mundo em nosso país.

O aluno destaca alguns desses estados sedes que ira receber os jogos, observamos que ele destaca a região nordeste, norte e centro-oeste. Com o desenho de um campo de futebol, bandeira do Brasil, em outras partes coloca diferentes objetos dando interpretação distinta para cada um, como o desenho de um carro relaciona o toante ao transporte em nossas rodovias.

A letra F remete ao site do *facebook*, uma rede social que reúne milhões de usuários que facilita a comunicação entres as pessoas. E também destaca um símbolo com o nome Palmeiras em cima do território da floresta amazônica, por ser seu time de coração destaca dos outros times nacionais.

Um fator importante que nós observamos no desenho e uma lâmpada em cima do mapa dando uma interpretação bem sugestiva será tão importante assim o investimento financeiro milionário para receber um evento mundial. E uma solução ou um problema já que o país tem carência na área saúde e educação onde os órgãos políticos pouco fazem para mudar essa realidade.

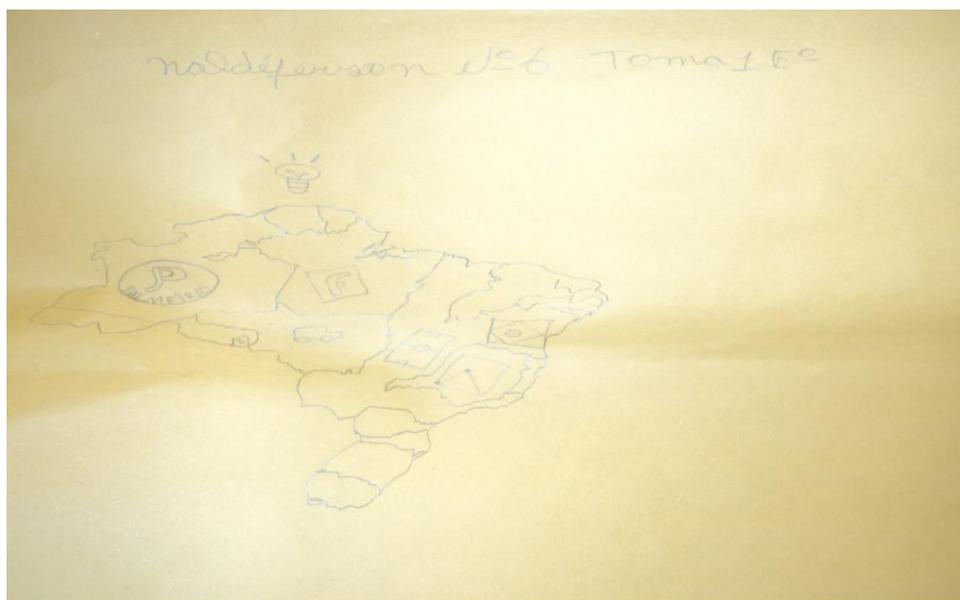


Figura 3: mapa do brasil.

Fonte: Naldéferson 1º ano “E” EEM. Liceu do Crato Prefeito Raimundo Coelho B. de Farias.

O quarto mapa (figura 04) segundo a autora, é uma análise do mapa da rua dos meus sonhos, mostra o recorte espacial de uma área em que a aluna idealizar como um lugar perfeito para se viver, com organização estrutural do espaço físico, com saneamento básico, rua calçada e acessibilidade para deslocamento e também sonha ter uma boa vizinhança para manter uma relação social amigável e construtiva.

Ela destaca em seu desenho o croqui de uma casa, que almeja ter para um maior conforto e qualidade de vida da sua família, em cada cômodo aparece os objetos necessários para que essa estrutura seja idealizada no campo material, e tornar-se em um projeto real.

A aluna demonstrar um otimismo em seu sonho, apesar das adversidades que surge no caminho que necessitam ser superados, possui ligação direta com a realidade vivenciada no espaço afetivo, onde atuam com atores sociais na produção de conhecimento.

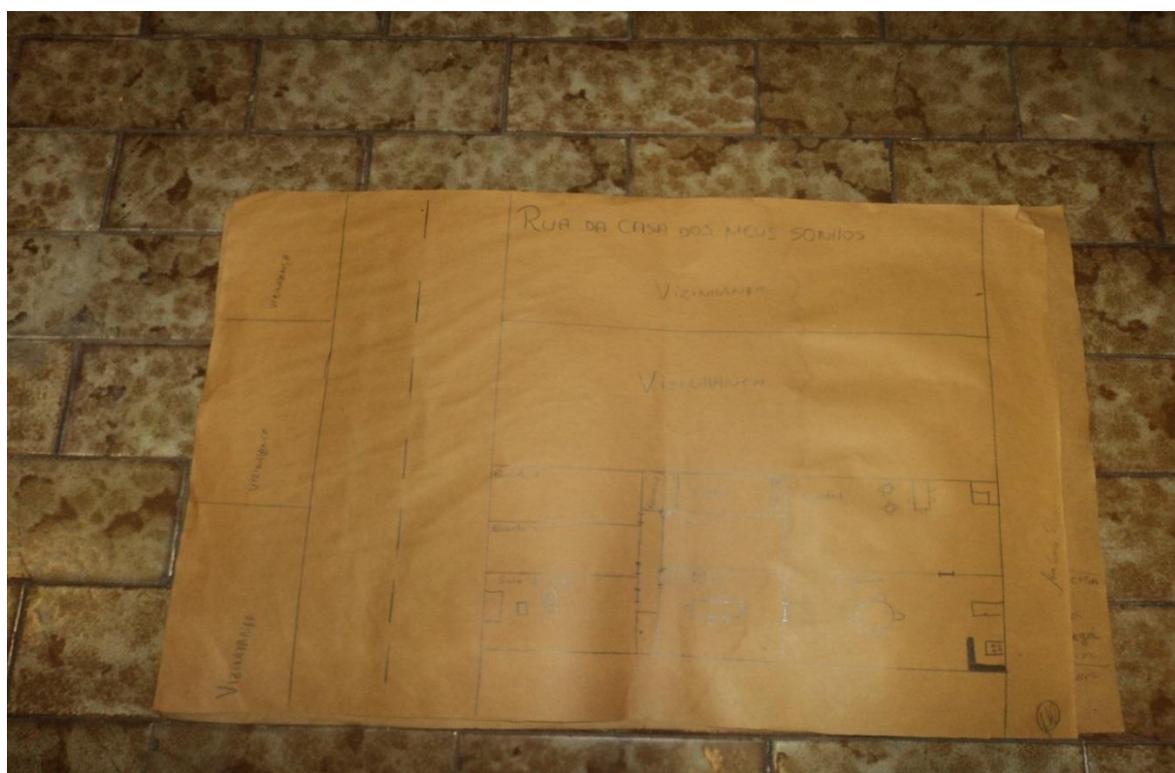


Figura 4: rua dos meus sonhos

Fonte: Ana Carla 1º ano “E” EEM. Liceu do Crato Prefeito Raimundo Coelho B. de Farias

Considerações finais

A utilização de mapas mentais, como ferramenta pedagógica e prática de ensino, é um recurso bastante eficaz e interessante para analisar a realidade, compreender o mundo globalizado, as transformações e descobertas ocorrem constantemente no século XXI, por meio da tecnologia, técnico-informacional criada pelo homem que transforma o espaço vivido.

Ao trabalhar dessa forma, os alunos podem contribuir mostrando seu conhecimento do espaço nos mapas, refletindo sobre a geografia que existe ali. Assim, os mapas mentais fortaleceram e enriqueceram a aprendizagem dos alunos, facilitando a interpretação de como a geografia aparece no mundo real. Atrás dos mapas mentais cresce a possibilidade de uma maior participação e envolvimento por parte dos alunos devido à liberdade que o aluno possui para imaginar experiências do espaço vivido. Desse modo, o uso de mapas mentais possibilita múltiplas habilidades e noções elementares para os alunos.

Referências

- ALMEIDA, R. D. de (org.). Novos rumos da cartografia escolar: Currículo, linguagem e tecnologia. São Paulo: ed. Contexto, 2011.
- BIGOTTO, José F.; MARTINS, Dadá; VITIELLO, Márcio. Geografia, sociedade e cotidiano São Paulo: Escala Educacional, 2006. 272p.
- LACOSTE, Y. A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Tradução Maria Cecília França. 2ª ed. Campinas: Papyrus, 1988. 263p.
- RICHTER, D. ; FARIA, G.G. de . Conhecimento geográfico e cartografia: produção e análise de mapas mentais. Ateliê Geográfico (UFG), v. 5, p. 250-268, 2011.
- SEEMANN, J. Mapeando culturas e espaços: uma revisão para a Geografia Cultural no Brasil. In: Almeida, M. G.; Ratts, A.J.P.. (Org.). Geografia: leituras culturais. Goiânia: Alternativa, 2003, p. 261-284.
- SEEMANN, J. Carto-crônicas – Uma viagem pelo mundo da cartografia. Gurupi: Editora Veloso, 2012.

ESTRATÉGIAS PARA UM ENSINO MAIS COMPLETO E CONTINUADO DE CARTOGRAFIA

Lauro França Fernandes

laurorj@live.com

RESUMO

O ensino da cartografia na escola tem sua importância na questão de se mostrar uma ferramenta para o bom entendimento de disciplinas como história, geografia, biologia e qualquer disciplina que possa usar desse recurso, além de ser uma forma de se orientar no dia a dia. Porém o que vemos é a cartografia sendo trabalhada sem um embasamento teórico e prático, onde o aluno se vê diante de mapas com diversos componentes e, por não ter uma base, traz de sua experiência vivida ou de um senso comum a sua explicação e interpretação das informações contidas nos mapas. Sabendo que a criança tem uma maior predisposição a imagens, trabalhar uma verdadeira alfabetização cartográfica com elas seria uma boa estratégia, para ao longo dos anos haver uma familiarização com a cartografia em si. Há diversos recursos visuais, e até táteis, para o desenvolvimento da cartografia na escola, assim, facilitando seu aprendizado. O desenvolvimento será aprimorado através de dinâmicas e trabalhos desenvolvidos em sala, ajudando na apropriação do conteúdo. Importante lembrar de que quando o aluno se vê participante da aula, e na cartografia isso se torna possível, o domínio do conteúdo se faz mais fácil, juntamente com o fato de se poder utilizar recursos tecnológicos, a cartografia oferece um vasto campo para se trabalhar o interesse do aluno de hoje em dia.

Palavras-chave: ensino e aprendizagem – cartografia – estratégias de ensino

INTRODUÇÃO

O ensino de cartografia, da maneira com que vem sendo aplicado, no ensino fundamental e médio, tem apresentado certas falhas na questão do nivelamento do conteúdo. O aluno, desde o ensino fundamental, vê mapas em aulas de certas disciplinas, como é o caso de geografia e história, porém não há uma proposta que venha trabalhar, aos poucos, os saberes relativos nem a própria leitura de mapas, os mesmos que já serão trabalhados com os alunos ao longo dos anos de escola. O que acabamos vendo são anos e anos de crianças cartograficamente analfabetas trabalhando com mapas em geografia, história e qualquer outra disciplina que utilize esse recurso. Já que não existe uma disciplina própria para a alfabetização cartográfica, cabe a geografia, claro, aperfeiçoar o ensino de cartografia, desde a base até colher o fruto final, ao fim

do ensino médio, com jovens leitores de mapas. Segundo Simielli (1999) conseguindo interpretar de forma geral, localizando, correlacionando e sintetizando as informações, assim também rendendo bons resultados não somente na geografia, mas em qualquer outra disciplina que use mapas.

Então a introdução da cartografia nos primeiros anos da escola, e depois no ensino fundamental, onde o aluno já tem a capacidade cognitiva de se apropriar do conteúdo, o aluno entenderá, por exemplo, a base do sistema de coordenadas. Assim como muitos grandes pedagogos afirmam, trazer qualquer ensinamento para perto da experiência social do aluno poderá ajudar, e muito, para a aprendizagem do conteúdo, fazendo com que o aluno se assimile o conteúdo passado com seu cotidiano. Somado a isso, Cavalcanti (2010) afirma que não existe uma “geografia escolar de qualidade, sem uma ponte que ligue a disciplina à vida cotidiana dos alunos. Logo, uma boa estratégia, por exemplo, seria a de trabalhar o conteúdo com mapas mais locais, seja dos bairros, do entorno da escola, e até mesmo do próprio espaço escolar. A partir desse ponto, ao longo dos anos escolares, o aluno poderá trabalhar, de forma natural e intuitiva, mapas com um nível de dificuldade maior, com mais informações e componentes.

Sabemos que trazer o conteúdo para o visível através de mapas e imagens é de grande ajuda para a apropriação e assimilação do conhecimento, inclusive com o uso de croquis, tanto para explicar, tanto para os próprios alunos produzirem é outra boa estratégia de ensino, uma vez que mostra ao aluno como acontece, de forma simplificada, claro, a produção de um mapa, além de se trabalhar componentes cartográficos como título e legenda. Juntamente com isso tudo, lembrar de trabalhar com uma visão tridimensional também é importante, pois trabalhar com maquetes ajudaria muito na noção de tamanho e proporção (escala) dos componentes de uma cidade, relevo, vegetação e etc. Seria uma atividade que visa possibilitar uma visão tridimensional das

informações que já se apresentam de forma bidimensional no papel. Podemos ver que nessas séries iniciais, trabalhar com mapas, imagens e maquetes (recursos visuais) é uma ótima estratégia para ajudar na assimilação do conteúdo, uma vez que alunos mais novos se interessam muito mais por esses recursos, do que simplesmente ler a matéria no livro didático ou quadro.

Então percebemos que toda essa base trabalhada desde os primeiros anos e depois no ensino fundamental, seria de grande ajuda na assimilação de conteúdos no ensino médio, sem se falar ainda nos vestibulares, onde o mapa sempre é cobrado. A evolução dos saberes cartográficos acontece também ao passo em que recursos da informática podem ser incorporados nas aulas. A presença de laboratórios de informática no ensino de cartografia é de fundamental importância. Com os avanços tecnológicos disseminados em todas as classes sociais, tornar uma aula interessante para o aluno de hoje é uma missão diferente da de décadas atrás. Fazer uso de recursos da informática para ensinar qualquer conteúdo, inclusive cartografia, significa falar a mesma língua do aluno de hoje, tornando mais fácil o aprendizado. Nesse sentido, a cartografia tem muito a oferecer, podendo se mostrar muito mais interessante para o aluno de hoje, através de softwares como Google Earth, onde ainda é novidade para uns, e se mostra muito interativo para todos.

ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA

O mapa se constitui como umas das primeiras formas de linguagem do homem, surgindo antes mesmo da escrita. É visível então, que a linguagem que utiliza imagens pode ser entendida quase que instintivamente, sendo de fácil compreensão. Desde os primeiros anos de vida, o homem se interessa em conhecer o espaço a que pertence, podendo ser uma questão de instinto de sobrevivência. Podemos observar que os primeiros desenhos feitos por uma criança, mesmo que só ela entenda, se tratam de uma representação rudimentar dos elementos que a cercam, seja as pessoas, a natureza, o espaço físico em si.

Juntamente com o avanço de sua idade, os desenhos vão se desenvolvendo e apresentando mais detalhes. Pensando assim, podemos ver que os desenhos da criança já seriam uma representação gráfica de tudo que a cerca, do seu espaço. Logo, a produção e entendimento cartográfico se encontra intrínseco em nós, desde muito cedo. Podemos entender também que se a cartografia for trabalhada desde as primeiras séries escolares, sua compreensão seria natural, de modo que a cada ano a criança teria mais recursos apropriados, chegando ao final do ensino médio como uma completa leitora cartográfica. Assim como afirmou Passini (2007, p. 147):

A alfabetização cartográfica é uma proposta de transposição didática da cartografia básica e da cartografia temática para usuários do ensino fundamental, em que se aborde o mapa do ponto de vista metodológico e cognitivo. Ela é uma proposta para que alunos vivenciem as funções do cartógrafo e do geógrafo, transitando do nível elementar para o nível avançado, tornando-se leitores eficientes de mapas. O aluno-mapeador desenvolve habilidades necessárias ao geógrafo investigador: observação, levantamento, tratamento, análise e interpretação de dados.

A alfabetização cartográfica, por fazer parte das séries iniciais, propõe atividades como lateralidade, para a criança se orientar de onde é esquerda e direita, ou atividades que trabalhem as relações espaciais topológicas, dizendo se algo é perto ou longe, acima ou abaixo, algo bem simples, que esteja de acordo com sua capacidade cognitiva. O uso de mapas e imagens, por se tornar mais atrativo a qualquer aluno, principalmente os mais novos, pode se tornar uma atividade realmente interessante para a classe. Estratégias como pedir que desenhem o mapa da sala, ou o mapa do caminho de casa até a escola, fará com que o aluno trabalhe sua noção cartográfica (intrínseca), assim como sua noção de escala, lateralidade, distância e tantos outros componentes de um mapa. Com esse trabalho, o professor ou a professora poderá também identificar o nível de desenvolvimento da noção cartográfica de cada aluno, propondo ou não determinados exercícios.

Com esse trabalho de base, poderá atingir de fato os objetivos previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia, já no Ensino Fundamental II, que determina que o aluno deve, por exemplo, ser capaz de: reconhecer em imagens/fotos de tempos, diferentes as mudanças ocorridas na produção, do espaço urbano e rural, sabendo explicar a sua temporalidade; assim como também ler e interpretar em mapas, dados e tabelas [...]. Podemos perceber que para os objetivos das séries subsequentes (ensino fundamental II e ensino médio) terem seus objetivos cumpridos, principalmente no ensino de Geografia, há de se fazer um trabalho de real alfabetização nas crianças, a partir dos primeiros anos, criando assim uma naturalidade para com o assunto.

SEGUINDO COM O ENSINO DE CARTOGRAFIA

Segundo minha própria experiência de ensino fundamental II e médio, seja no PIBID ou estágio, pude perceber que o mapa ainda não se apresentava muito familiar à maioria dos alunos. A maior parte das salas que acompanhei demonstrava uma maior atenção a aula quando o mapa auxiliava a explicação, porém não muito participativos, até por uma questão de não entender completamente do que poderia estar se tratando o mapa. A atenção da turma se voltava mais ainda às explicações quando acompanhada do software Google Earth. Posso citar uma experiência que tive no PIBID, na Escola Estadual Samuel Engel, no qual a temática era a Globalização, onde apresentei tal aula com o uso do Google Earth. Com a ajuda do programa, mostrei como funcionam os fluxos de mercadorias no mundo, podendo aproximar a imagem de uma fazenda de café em Alfenas (sempre importante aproximar a geografia da realidade do aluno, e com o Google Earth isso se torna possível) e fiz uma conexão com o Japão, destino de parte do café alfenense (todas informações usadas durante a aula foram colhidas diretamente da fazenda de café Ipanema ou pelo site do comércio exterior - www.mdic.gov.br/sitio/). Mostrando para o aluno as linhas que representavam os fluxos, depois aproximando a imagem e o

fazendo enxergar um pouco de como funciona o comércio exterior e a globalização de uma forma geral, no sentido de que Alfenas exporta bens primários (muitos campos de plantio), enquanto o Japão exporta tecnologia, mostrando um país muito mais urbanizado. Logo a explicação dos diferentes papéis de cada país na economia global e o que isso repercute em sua qualidade de vida, fica mais fácil. No decorrer da aula, o aluno pôde visualizar diversos países e ver e entender o que importam e exportam, de quem e pra quem, sua localização no globo, até voltar para Alfenas, mostrando a relação da UNIFI do Brasil e a Índia.

Desse modo, o aluno poderá ver que a Globalização acontece no mundo inteiro, mas não de forma igual, terá uma melhor noção de mundo ao ver os países e os fluxos que os articulam e poderá ainda interagir com o programa, para aqueles que se interessam. Entendo que praticamente toda a geografia pode ser trabalhada no Google Earth, seja a parte física ou humana, e pode ser uma tendência na didática dos futuros professores, uma vez que é fácil a elaboração da aula e desperta o interesse do aluno, já que vivemos num tempo em que a dinamicidade das coisas atingiu patamares que o modelo de aula antigo, de quadro e giz já não acompanha, e uma ferramenta que possibilita o ensino de uma forma dinâmica, como é o caso do Google Earth, pode ser uma forte aliada para um melhor aprendizado de geografia.

Segundo Gabini e Diniz (2009), a escola deve-se abrir às possibilidades geradas pelas tecnologias para não se distanciar das novas linguagens. Logo vemos que a linguagem que parte dos professores de hoje usa, está ultrapassada para os alunos presentes. Não é tão dinâmica como antes, uma vez que a tecnologia evoluiu muito rapidamente nas últimas décadas. Porém o professor deve saber usar tais meios e trabalhar de forma que sua aula aproveite essas geotecnologias. O que acontece ainda, é que grande parte dos professores (geralmente os mais velhos) ainda apresentam resistência na adoção de tais

ferramentas, continuando com o método tradicional de aula; e uma vez que esse método se apresente ultrapassado, em determinada turma, os resultados que vemos da educação brasileira se repetirá, com alunos desinteressados e pouco participativos.

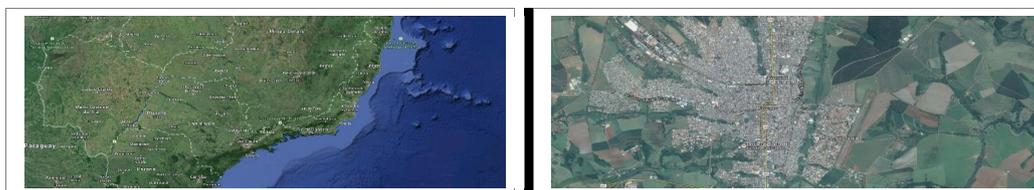


Imagem mostrando parte do Minas Gerais e Alfenas; interatividade do Google Earth aplicada em aula

Porém nem tudo no ensino, seja geografia, cartografia ou qualquer outra disciplina, se volta completamente ao campo virtual. Há dinâmicas que podem ser aplicadas em sala de aula, além da confecção de croquis, mapas em si e maquetes, que podem ser de muita ajuda para a apropriação do conhecimento por parte dos alunos. Há de se testar o nível de análise e criticidade dos alunos. Uma ideia já trabalhada por mim mesmo, porém de forma mais simples e rápida em uma sala da Escola Estadual Samuel Engel, rendeu boas discussões em sala e se mostrou bastante positivo. Consiste em organizar a sala de aula em duplas, trios ou quartetos, assim:

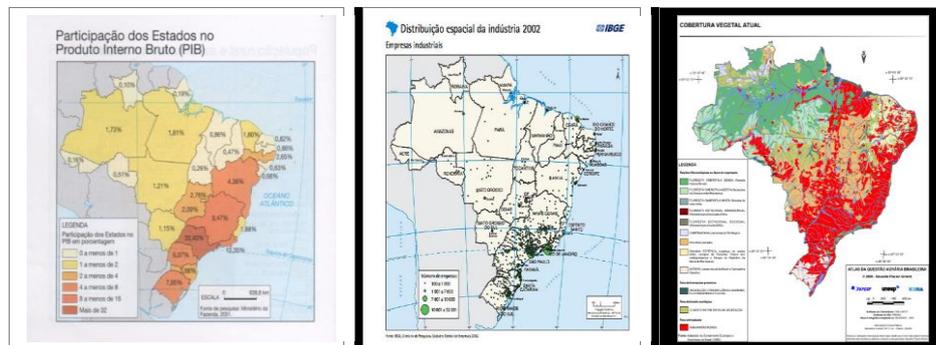
1 - Serão distribuídos diferentes mapas em sala de aula para esses grupos, contendo mapas físicos, demográficos, políticos, socioeconômicos.

2 Agora é a hora em que o professor poderá identificar qual o nível de conhecimento sobre cartografia os alunos estão. Os alunos deverão identificar aquilo que estão observando (sobre do que se trata o mapa), sem qualquer ajuda do professor.

3 - Então, após o grupo escrever o que observou no mapa, trocam de mapas com outros grupos e de novo anotam o que conseguiram identificar no novo mapa (sempre um mapa diferente).

4 - Retornam os primeiros mapas aos grupos iniciais, que irão para frente da sala apresentar o que conseguiram identificar e entender do mapa, apontando os elementos que os fez chegar a essa conclusão. Nisso, os outros grupos poderão participar, dizendo o que haviam entendido quando puderam observa-lo em sua vez.

5 - Após cada grupo levar seu mapa e apresentar na frente da sala, o professor pedirá que a turma correlacione dois ou mais mapas entre si. Cabe ao professor escolher mapas como os seguintes:

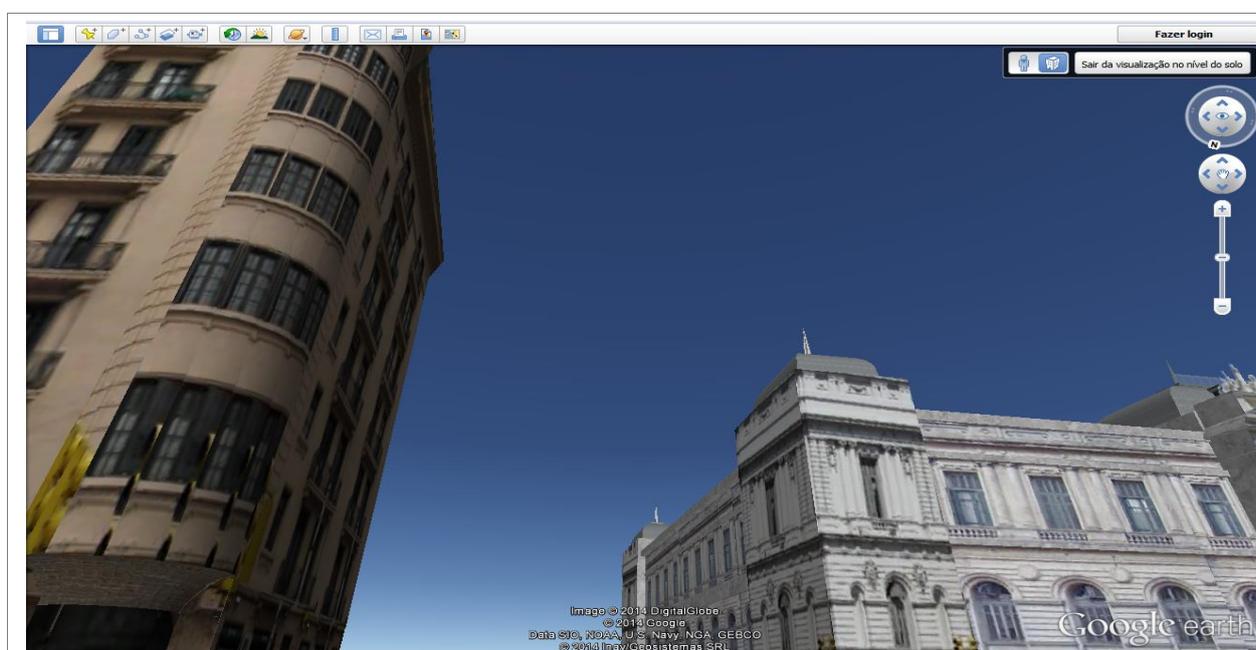


No caso acima, que poderia ser trabalhado, teríamos dois mapas econômicos e um físico, da mesma época. O professor poderia pedir aos alunos para correlacionarem os mapas entre si. O primeiro mapa mostra os estados com maior participação no PIB brasileiro, e o segundo mapa nos mostra as zonas mais industrializadas do país (nesse ponto já se espera que os alunos encontrem uma relação), e o terceiro nos mostra a cobertura vegetal e áreas mais antropizadas. O aluno poderia sintetizar sobre a força da indústria na economia de um país, assim como as consequências para o meio ambiente dessa ocupação do homem no espaço. Assim, com essa didática, colocaríamos o aluno totalmente participante da aula, possibilitando, através do que o próprio observa, chegar a conclusões sobre o assunto. Talvez fossem preciso duas aulas para se terminar todo o procedimento, porém o aluno participaria ativamente da aula, ajudando na apropriação do conteúdo já dado em sala antes dessa atividade.

OUTROS MÉTODOS DE ENSINO DE CARTOGRAFIA

Essa revolução informacional que presenciamos nos apresentou o novo passo que a cartografia acaba de dar. Com esses mapas interativos (virtuais), temos quase todos os lugares do planeta disponíveis e acessíveis para a turma, em inúmeras escalas. Assim como citado antes, programas como o Google Earth nos permite visualizar qualquer parte do planeta Terra em modo de

imagens de satélite, fotos aéreas e até tridimensionalmente – lembrando ainda do Google Street View, que nos mostra imagens ao nível das ruas, além de outras ferramentas, como imagens antigas, podendo se comparar com as mais recentes (trabalhar uso e ocupação do solo e uma diversa de outras atividades). Claro que mapas impressos não perderam sua utilidade, assim como mostrado antes, porém a cartografia digital por ser um recurso tecnológico, chama mais ainda a atenção dos alunos, os tornando mais participativos na aula. Trabalhar sobre orientação espacial, utilizando esses recursos, compreende uma dinâmica muito mais prática, visual e fácil, seja pela aproximação da imagem ao nível das casas, seja pela prática de se girar o globo ao clique do *mouse*.



Montevideu vista do Google Street View

Porém há dois problemas na cartografia digitalizada; o primeiro problema é que na ausência de um laboratório de informática, o aluno não poderia interagir de forma satisfatória com o software, o segundo problema consiste na dificuldade de se aplicar a aula para deficientes visuais. Algo que os mapas impressos saem na frente. Segundo constatado em leitura do artigo “Paulo Freire e a cartografia tátil: subsídios para a formação permanente de educadores inclusivos”, os chamados mapas táteis são ótimas ferramentas de

inclusão no ensino de cartografia. Através de texturas diferentes, que distinguem determinadas áreas do mapa, os alunos com deficiência visual poderão melhor entender o que está sendo passado em aula, podendo realmente se apropriar do conteúdo.



(Mapa tátil: foto de Ronaldo Ostermann, 2012)

CONCLUSÃO

Cabe ao professor, então, através de estratégias como essas citadas anteriormente, fazer corretamente a transposição de seu conhecimento universitário para o escolar. Seja com o uso ou não da tecnologia digital, há sim muitas formas de se projetar uma aula interessante e interativa de cartografia. Porém sabemos que o interesse do aluno para com esse assunto, a cartografia, se torna mais natural e fácil a partir do momento que o mesmo tem todo um embasamento teórico e prático ao longo de sua vida escolar. Criar bons leitores cartográficos, críticos, na escola é um trabalho a longo prazo, onde se devem respeitar seus saberes até então adquiridos, se aproximar de sua realidade e trabalhar seu raciocínio, a ponto que a evolução na cartografia seja tão natural quanto na leitura e escrita ou matemática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

NOAL, Rosa Elena; PITANO, Sandro de Castro. PAULO FREIRE E A CARTOGRAFIA TÁTIL: SUBSIDIOS

PARA A FORMAÇÃO PERMANENTE DE EDUCADORES INCLUSIVOS

ALBUQUERQUE, Paulo César Gurgel de.
ENSINANDO CARTOGRAFIA. Capítulo
10. Instituto Nacional de Pesquisar
Espaciais

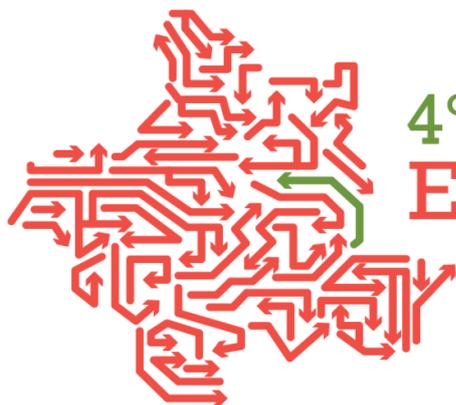
SIMIELLI, M. E. R. Cartografia no Ensino
Fundamental e Médio. In: CARLOS, AFA.
(Org.). A geografia na sala de aula. 1 ed. São
Paulo: Contexto, 1999, v. 1, p. 92-108.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia -
Saberes Necessários à Prática Educativa
Editora Paz e Terra. Coleção Saberes. 1996
36ª Edição

MARTINELLI, M. O ensino da cartografia
temática. In: CASTELLAR, S. V. (Org.).
Educação geográfica: teorias e práticas
docentes. São Paulo: Contexto, 2005.

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

NOVA ESCOLA Edição 238, DEZEMBRO
2010. Título original: "A Geografia deve ser
nutrida com novas abordagens".

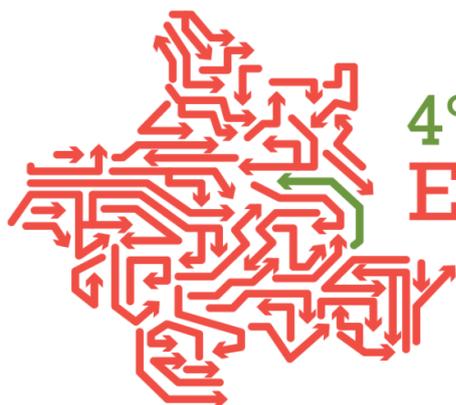


4º Encontro Regional de Ensino de Geografia

Formação de professores de Geografia:
políticas e práticas curriculares

Eixo 5

Formação de Professores de Geografia



4º Encontro Regional de Ensino de Geografia

Formação de professores de Geografia:
políticas e práticas curriculares

Investigações Acadêmicas

HISTÓRIA DA DISCIPLINA ACADÊMICA GEOGRAFIA EM UBERABA/MG: A CONTRIBUIÇÃO DO RELATO ORAL DA PROFESSORA PIONEIRA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA REGIÃO DO TRIÂNGULO MINEIRO

Mariana Bernardo Menon¹
menon.mariana@gmail.com

Introdução

Uma pesquisa com o interesse de saber sobre as origens das veias geográficas de Uberaba/MG, nos levou à pioneira instituição de ensino superior na formação de professores de geografia da cidade e região do Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba; estamos falando da FISTA – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Santo Tomás de Aquino.

Fundada em 1948, a FISTA contava com os cursos de Filosofia, História, Geografia e Letras Clássicas; foi a primeira instituição confessional de ensino superior de Uberaba e a única fundada pelas Irmãs Dominicanas no Brasil. Em 1961 foi consolidada com a inauguração do prédio próprio e em 1981, contando já com mais cursos e uma grande importância na história da formação docente de Uberaba, foi incorporada à antiga FIUBE – Faculdades Integradas de Uberaba –, atual UNIUBE – Universidade de Uberaba - tendo seus cursos de licenciatura encerrados três anos depois.

Hoje, 66 anos após a fundação da FISTA, buscamos fornecer subsídios à reflexão histórica da disciplina em Uberaba através do relato biográfico da professora pioneira desta ciência na região. Irmã Maria de Loreto Gebrim foi a

¹ Licenciada em Geografia pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Este texto desprende de pesquisas realizadas no Trabalho de Conclusão de Curso da autora (MENON, 2014).

primeira professora religiosa da instituição, assim como, também, a primeira professora de geografia do ensino superior da região com Doutorado em Geomorfologia pela Universidade de Paris-Sorbonne e a responsável pela criação do curso de geografia da FISTA. Irmã Loreto é nossa fonte para a apreensão de uma cultura de saberes e práticas educativas de uma época que influenciou e influencia a forma de lecionar Geografia, uma vez que os professores ali formados estão em pleno gozo de sua profissão.

Este trabalho insere-se no campo de pesquisa em Educação, na área de História da Educação, em particular, na História da Disciplina Escolar e, mais especificamente ainda, na História da Disciplina Geografia. Temos como objetivo, aqui, apresentar parte da reconstrução da trajetória da formação da Irmã Loreto e sua cultura de saberes e práticas educativas como formadora de professores nesta disciplina. Esta pesquisa visa à reconstrução de um histórico do princípio da formação de professores de Geografia e do estudo da sociogênese do conhecimento escolar da geografia (GONÇALVES, 2011) predominantes na região e, realizar essa reconstrução a partir da memória de uma professora, comprova a sua importância no processo educativo.

Por tratar de uma fonte viva de informações, que atribui um caráter vivo aos dados desta pesquisa, identificamos a necessidade desta investigação junto à depoente ser realizada à luz dos referenciais ético-acadêmicos e político-educacionais da história oral.

Uma vez definida a utilização da história oral nesta pesquisa deve-se à preocupação em colocar o sujeito – Irmã Loreto – em evidência e assim, registrar acontecimentos que não estão registrados em documentos ou fontes primárias. Colocando em evidência o passado, a história oral nos permite uma reinterpretação deste no presente, possibilitando a criação de uma identidade histórica da geografia em Uberaba e região do Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba onde nossa depoente atuou como professora no Ensino Superior.

Além de possibilitar uma fonte direta de dados para pesquisas no atual processo de formação de professores de Geografia em Uberaba-MG e região pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM).

A disciplina acadêmica como campo de pesquisa

Sabemos que o campo de estudo sobre a história da educação encontra-se consolidado e com muitos pesquisadores dedicados a ela. Diferente dos estudos sobre a história da educação, o interesse em conhecer a história das disciplinas escolares vem sendo explorado muito recentemente e tem se manifestado entre os pesquisadores de forma a favorecer uma “história de sua própria disciplina” (CHERVEL, 1990, p. 177). Circunscrito a esse interesse se identifica nossa pesquisa diferenciando-se apenas por ser direcionada não à disciplina de uma instituição escolar, mas a uma instituição de ensino superior formadora de professores de geografia, por isso, disciplina acadêmica.

Chervel (1990) trata como disciplina escolar aquela que se encontra no ensino básico, mas utilizaremos do mesmo sentido para as disciplinas do ensino superior, uma vez que suas discussões nos auxiliam a compreender o papel do professor e da instituição de ensino superior analisadas na formação de professores da disciplina escolar geografia. Se segundo o autor a identificação, a classificação e a organização dos objetivos ou finalidades da escola são uma das tarefas da história das disciplinas escolares, é também tarefa das disciplinas acadêmicas identificar, classificar e organizar a gênese histórica dos conteúdos e práticas docentes no ensino superior. Por outras palavras, ambas são criações próprias de e para suas instituições, a fim de satisfazer suas finalidades; ambas produzem suas concepções teóricas, suas práticas conforme o nível de escolaridade (Chervel, 1990). Sendo assim, devemos ressaltar que as disciplinas são as responsáveis pelo limite entre ensino básico e ensino superior.

As disciplinas acadêmicas criam práticas originais, desenvolvem peculiaridades, refletem as representações dos professores que as ministram.

Por isso podemos admitir que elas também são produto de uma cultura própria. Quando nos referimos às disciplinas acadêmicas, as referências a esse campo de pesquisa são escassas, neste sentido Carvalho (2010) alerta que devemos ter cautela em utilizar fontes que tratam diretamente das disciplinas escolares. É necessário lê-las e analisá-las com cuidado e atenção para não transpô-las diretamente para o caso das disciplinas acadêmicas. E ainda de acordo com Carvalho (2010), é preciso também, estabelecer com clareza os limites e relações entre disciplinas escolares e disciplinas acadêmicas.

Enquanto a geografia escolar, por questão de divergências de natureza epistemológica, é constituída por uma “multiplicidade de saberes de referência” (LESTEGÁS, 2012, p. 17) que tem como objetivo contribuir com a construção de uma identidade coletiva e desenvolvimento da consciência nacional, a geografia do ensino superior como uma diversidade de disciplinas acadêmicas, se caracteriza por transmitir diretamente o saber “suas práticas coincidem com suas finalidades” (CHERVEL, 1990, p. 185), o professor produz e sistematiza suas concepções teóricas e suas práticas a fim de formar novos professores (CARVALHO, 2010), mas sem muito se preocupar em modificar um conteúdo utilizando de diferentes métodos pedagógicos de aquisição. No ensino superior, o aluno deve estudar a matéria a fim de dominá-la e assimilá-la (CHERVEL, 1990).

Estudar essas finalidades nos leva diretamente à análise de textos oficiais (leis, relatórios, projetos de reforma, programas, manuais, exercícios), mas Chervel (1990) nos alerta sobre os ensinamentos que se apresentam na sala de aula e que não estão registrados, necessariamente, nos textos oficiais. É a figura do professor que se apresenta no centro deste “processo que transforma as finalidades em ensinamentos” (CHERVEL, 1990, p. 191), transformação que só é possível por se apoiar em um sistema pedagógico autônomo que permite que o professor crie, modifique ou adote diferentes e novos métodos de ensino a fim

de tornar possível o ensino. Essa liberdade de criação disciplinar do professor caracteriza a singularidade atribuída a cada disciplina conforme as épocas de transformação cultural e social do público escolar, fazendo necessária uma análise que envolva, então, textos oficiais e registros da sala de aula para compreender a constituição histórica das disciplinas. Fica clara a importância do professor para que a instituição cumpra seu papel de ensinar. Comprovando, assim, a importância de reconstruir a história a partir da memória da professora responsável pela criação do primeiro curso de Geografia em Uberaba.

A pesquisa em educação: abordagem qualitativa e o método da história oral

No início dos estudos sobre os fenômenos educacionais, as pesquisas sofriam influência das ciências físicas e naturais. Porém, o desenvolvimento dos estudos na área da educação mostrou que tais fenômenos inserem-se no campo das ciências humanas e sociais e que não podem ser estudados isoladamente, pois acontecem de maneira inextricável (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Com a quebra do paradigma positivista, fez-se necessária a busca de novas formas de fazer pesquisa em educação. Despertadas por uma curiosidade investigativa dos problemas educacionais, o surgimento de novos métodos “foram fortemente influenciados por uma nova atitude de pesquisa, que coloca o pesquisador no meio da cena investigada” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 07).

A pesquisa qualitativa supõe o contato direto com o objeto de estudo, uma vez que os fatos não se revelam espontaneamente ao pesquisador, por isso não há como separar pesquisador, sujeito e objeto de pesquisa e os dados devem ser analisados seguindo um processo indutivo. Segundo Bodgan e Biklen (1982, apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 13) a pesquisa qualitativa “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em

tratar a perspectiva dos participantes”. Dessa forma, para que pudéssemos construir nossos dados tomamos como metodologia de pesquisa a história oral, fazendo uso de entrevistas como instrumento básico para a coleta de dados, tendo em vista o seu caráter de interação entre pesquisador e sujeito da pesquisa.

Entendemos história oral no seu sentido mais amplo dado por Thompson (2002, p. 09) como “a interpretação da história e das mutáveis sociedades e culturas através da escuta das pessoas e do registro de suas lembranças e experiências.” Vemos o método da história oral como fundamental para o crescimento dos estudos em educação, por se tratar de um método que traz importantes subsídios ao nosso campo de estudo, já que a prática docente é essencialmente oral e não é registrada no âmbito da pesquisa.

Apesar do enfoque no sujeito, a análise dos relatos leva em consideração o contexto social do tempo e espaço da pesquisa. De acordo com Lucília Delgado (2010, p. 16), “a história oral é um procedimento, um meio, um caminho para a produção do conhecimento histórico” que traz o ensinamento do tempo passado e o tempo presente com a intenção de produzir documentos e fontes - os quais atenderão as necessidades do pesquisador e que posteriormente, tornando público o material elaborado, poderá ser utilizado em novas pesquisas podendo ser reinterpretado por diversas perspectivas e continuar a contribuir para o crescimento do conhecimento sobre o tema.

A memória é a principal fonte dos depoimentos, onde estão presentes as dimensões do tempo individual e do tempo coletivo. Essa relação entre as múltiplas temporalidades destaca-se como um dos muitos desafios da história oral, pois se fala de um tempo sobre outro tempo (DELGADO, 2010).

Devido ao caráter de interação entre pesquisador e pesquisado que permeia a entrevista, as condições em que é realizada influencia diretamente o resultado do depoimento. Por isso, algumas medidas devem ser tomadas

durante a realização das entrevistas, tais como: fazer uso de um roteiro flexível que elenque os principais tópicos a serem abordados; demonstrar conhecimento prévio sobre o assunto tratado afim de facilitar a fluidez da entrevista; é importante demonstrar interesse e respeito pela cultura e pelos valores do entrevistado; cumprir o acordo de local e horário marcado para a entrevista; dispor de grande capacidade de ouvir o depoente estimulando o fluxo de informações e garantindo um clima de confiança; e se for o caso, a garantia do anonimato ao depoente (LÜDKE E ANDRÉ, 1986).

Irmã Loreto e sua contribuição para a formação de professores de geografia

A escolha de nossa depoente deu-se pelo fato desta ter sido a responsável pela criação do curso de Licenciatura em Geografia da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Santo Tomás de Aquino, em Uberaba-MG, no ano de 1948, por ter estado entre os primeiros cursos de licenciatura no país e por se tratar de uma fonte viva de informações.

Os depoimentos foram coletados através de três entrevistas² gravadas em sistema de áudio e vídeo, que seguiram um roteiro semiestruturado e todo o rigor e orientação ética que este tipo de pesquisa exige que o pesquisador demonstre ao pesquisado. A partir desses posicionamentos criamos uma boa relação de interação com o pesquisado, o que favoreceu uma situação ideal de comunicação, sem qualquer sinal de *violência simbólica* ou distanciamento imposto por seu papel social (BOURDIEU, 1999). Prova disso, é a presença de sinais corporais que denotam aprovação com relação à forma de comunicação e abordagem dos conteúdos, tais como, os acenos com a cabeça, os olhares, os sorrisos e até mesmo sinais verbais de interesse e agradecimento.

² As entrevistas se encontram transcritas na íntegra no Trabalho de Conclusão de Curso da autora.

Nascida em 1918, natural de Formosa, Goiás, Irmã Loreto já sabia desde criança que iria dedicar sua vida a Deus. Assim sendo, concluiu os estudos na Escola Normal em 1934 e em fevereiro de 1935 entrou para o convento da Ordem das Dominicanas de Monteils em Uberaba. No convento, ao lado da música, lecionou português e matemática para o primário, mas foi só no final da década de trinta que entrou em contato com a Geografia. As aulas no primário marcaram o início de uma longa trajetória profissional como docente.

Sua afeição e dedicação à música estão sempre presentes em suas falas e não esconde o quanto a Geografia tomou seu desenvolvimento musical. Sobre este fato nos conta:

[...] no campo da música eu continuei com minhas composições. Hoje eu devo ter quatrocentos e tantas composições musicais sem praticar, porque eu nunca tenho tempo, a Geografia me acaprou! (22/10/2010)

Irmã Loreto concluiu seus votos religiosos na França em 1938, onde também aproveitou a oportunidade para se “*esbanjar*” na música. Quando indagada sobre o porquê de sua formação em Geografia ela responde que antes de embarcar de volta ao Brasil, recebeu uma carta de sua Madre Superiora com as seguintes instruções:

Pois é! Eu nem pensava que geografia existisse! Quando recebi uma carta da minha Madre aqui do Brasil dizendo: “Irmã Loreto, voltando para o Brasil, agora em fevereiro de trinta e oito, ou trinta e nove? Não sei... trinta e oito! você vai ficar no Rio e vai fazer o curso de História e Geografia para fortalecer o magistério aqui do Colégio Nossa Senhora das Dores”. (22/10/2010)

Sua sinceridade ao contar como a Geografia entrou na sua vida nos faz concordar com Louro (1990) quando diz que pessoas mais velhas, em geral, mostram-se mais dispostas em falar sem qualquer vergonha de todo tipo de fato ocorrido em sua vida. Fica evidente também o efeito do tempo que corrói a memória decorrente de sua idade avançada. Diferentemente dos homens, mulheres tem maior facilidade em expor suas vidas com sentimento e detalhes

inclusive incluindo parte da história de vida de pessoas que fizeram parte de suas experiências (LOURO, 1990; THOMPSON, 1992).

Terminando o curso de Geografia, eu vim para o Colégio Nossa Senhora das Dores para dar aula de geografia, história... Mais neste tempo se cogitou da fundação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Santo Tomás de Aquino. Então eu fui professora de Cartografia e Geografia Física que tinha três anos - um ano para Climatologia, outro para Geomorfologia e outro para Biogeografia. (22/10/2010)

É importante refletirmos sobre essa fala, no que diz respeito à composição das disciplinas da Faculdade que mesmo tendo cunho humanista e com influência das teorizações libertadoras de Paulo Freire, a Geografia da FISTA era composta quase unanimemente por disciplinas da área Física além das pedagógicas. A parte crítica da formação dos futuros professores de geografia advinha da base humanista que todos os cursos tinham junto antes de iniciar o curso específico.

Neste sentido, lembremo-nos dos paradigmas científicos do período em questão, época em que para se fazer ciência com credibilidade era necessário o uso das técnicas e metodologias das ciências da natureza. A Geografia brasileira, nesse período, em grande medida, se pautava nos dados e formas de coleta apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no qual predominavam as formas quantitativas de pesquisa e tratamento dos dados. E a formação de Loreto tinha muita influência desse instituto, uma vez que contou que aproveitava os períodos de férias se atualizando em cursos avulsos na Universidade do Rio e no IBGE. Isto explica a base teórica utilizada nas aulas serem os livros provindos principalmente da USP e do IBGE, como ela relata:

Bom, dessas apostilas [...] há três fontes. Algumas retiradas de livros do IBGE, outras de livros franceses que eu trouxe da Sorbonne e a terceira, apontamentos das aulas que eu tive na Sorbonne com os professores [...]. (30/01/2013)

Entre os anos de 1939 e 1943, Loreto graduou-se em Geografia, e em 1944 voltou para Uberaba para integrar o quadro de professores do Colégio Nossa Senhora das Dores. Neste mesmo ano, fundou-se o Instituto Superior de Cultura – administrado pelas Irmãs Dominicanas em conjunto com os Irmãos Marista. Este Instituto foi o início da representativa instituição de ensino superior que estava por vir (SANTOS, 2006).

A organização dos papéis para a submissão da FISTA ao Ministério da Educação e da Saúde foi toda elaborada pelas Irmãs Dominicanas e em especial, Irmã Loreto foi a responsável pela criação e organização de toda a estrutura do curso de geografia. A faculdade é então fundada em 1948 e passa a funcionar em 1949, onde lecionou por três anos.

Com evidente orgulho, conta que em 1952 “*com um punhado de certificados na mão, com toda facilidade*” conseguiu uma bolsa para Sorbonne, e foi à França realizar o Doutorado, patrocinada pelo professor Ruellan e com apresentações de Hilgard Stenberg e Deffontaines.

A escolha da França como destino para a realização do Doutorado se deu por afinidade com a língua e pela influência de alguns professores franceses que lecionavam no Rio de Janeiro. Um exemplo é o professor Ruellan, que foi inclusive, quem orientou Loreto em suas teses. A respeito de seus estudos, Loreto defendeu duas teses: uma na França em 1956 e a que lhe dedicou o título de Doutora, foi defendida na PUC do Rio de Janeiro. Retornando à Uberaba já como catedrática, lecionou de 1957 até 1979 na FISTA e após sua incorporação pela antiga FIUBE onde lecionou até 2002.

Tempos depois da fundação da faculdade em Uberaba foram surgindo instituições em outras cidades e em todas as instituições fundadas após a FISTA, na região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, Loreto integrou o corpo docente. A este fato deve-se a importância de sua atuação como docente não só na cidade de Uberaba, mas na região. Além de que a faculdade

polarizava alunos de vários estados do Brasil o que lhe atribuiu referência nacional.

Quanto à organização dos conteúdos ministrados, Loreto afirma que o currículo da geografia na FISTA “*era igual ao currículo da faculdade do Rio*” (22/10/2010). Suas aulas também não ficavam apenas na sala de aula, eram realizadas duas excursões por ano com os alunos, uma longa e outra curta onde colocavam em prática os saberes adquiridos dentro de sala.

Loreto lecionou variadas disciplinas durante sua carreira, como podemos constatar neste trecho do depoimento:

Eu dava aula de Geografia Física, de Mineralogia, Astronomia, Pedologia, Aerofotogrametria, conforme a necessidade dava algumas no ano e outras em outro mais eram estas. Aqui na FISTA e na UNIUBE. Em Araguari foi Geografia Física. Em Ituiutaba, era no curso de Agronomia que eu dava Ciências dos Solos. Na faculdade de Araxá, era Geografia Física e Geologia. Dei aula também na Universidade de Ciências Econômicas durante cerca de cinco anos - dava aula de Geografia Econômica. Durante todo esse tempo e durante um ano eu fui votada como diretora na ocasião em que queriam reconhecer definitivamente a faculdade e como eu tinha prática disso para o trabalho que eu fiz pro reconhecimento da FISTA, me pediram para dirigir os trabalhos no Ministério. Eu fui diretora um ano e alguns meses, depois eu pedi demissão porque para isso não tem jeito, eu tenho jeito é para dar aulas! (22/10/2010)

Neste trecho, Loreto expressa sua identidade como docente. Sentimento muito presente em suas falas em relação a sala de aula e aos trabalhos e atividades que desenvolvia com os alunos. Uma satisfação que refletia, segundo seus depoimentos, na dedicação em preparar aulas diferenciadas, com materiais didáticos muitas vezes elaborados pelos próprios alunos. Uma vez que a formação era de professores, segundo ela, *dava um trabalho assim com dois intuitos: do aluno se preparar pessoalmente, cientificamente e tomar e motivar pra estudar e conhecer a Geografia e em segundo lugar, pra eles terem um meio, uma orientação de dar aulas para os alunos* (30/01/2013). Estas práticas eram um dos elementos que tornavam a FISTA uma instituição preocupada com uma formação diferenciada, que defendia a ideia de ter seus

professores como auxiliares dos alunos na busca do conhecimento. Sobre as suas aulas, Loreto completa:

Geralmente eu dava as minhas aulas usando muito material didático e como durante algum tempo eu dei aula prática de geografia eu ensinava para os meus alunos fazer mapa em relevo, fazer globo em relevo. [...] Os alunos é que faziam, então fazendo, eles aprendiam em vez de ficar no decoreba, [...] então os alunos adoravam minhas aulas por causas dessas mexidas. (22/10/2010)

Loreto nos conta com detalhes, como era a construção dos globos em relevo:

Pegava aquelas bexigas de crianças brincar, enchia ate ela ficar deste tamanho e com todo cuidado os alunos iam rasgando jornal e colando em cima dela até umas trinta, quarenta camadas. Depois disso esperava secar durante dez dias. Ficava uma bola leve, porque oca por dentro e com jornal e sólida. Então a gente pintava de branco, traçava os continentes e as ilhas e punha então uma massa de gesso misturado com cola da Bahia e jornal que deixava de molho um mês até virar uma massa. A gente que fazia, cada aluno que trabalhava nisso tinha um pedaço de arame de 15 cm marcadinho o que representava 100 m, 200 m, até 1800 que é o Himalaia. Então eles punham e enchia de massa até o número da altitude que tava no livro e assim depois de pronto pintava [...] Então pintava, enfiava uma corrente, pendurava no teto e tinha um globo [de meio metro]. (22/10/2010)

Abaixo temos uma foto da Sala de Geografia da FISTA. Esta sala era utilizada pelos alunos principalmente para o encontro de grupos para a realização de trabalhos. Loreto sempre encontrava-se na sala, para auxiliar tirando dúvidas ou quando não, levava novidades aos grupos – como exemplo, a utilidade de estereoscópio para análise geomorfológica -, sempre fazendo o papel de incentivadora da busca pelo conhecimento.



Figura 1: Sala de Geografia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Santo Tomás de Aquino, por volta do ano de 1960. Em destaque no centro da sala encontra-se o globo em relevo que eram construídos pelos alunos. Fonte: Acervo de fotos do Museu das Dominicanas de Monteils – Uberaba/MG.

Nota-se um ambiente que instiga os alunos: mapas tradicionais, mapas em relevo, gráficos, os globos em relevo pendurados no teto, mesas de estudo para grupos. Suas aulas, segundo seus relatos, eram realmente ricas em atividades que buscavam fazer a diferença.

Considerações finais

Nesta pesquisa, a oportunidade de tecer reflexões acerca da formação de professores de geografia no oeste mineiro durante a segunda metade do século XX, configura o início de outras possibilidades de investigação garantidas pelo registro das informações que a professora Irmã Loreto expressa nas entrevistas e que agora compõem mais uma fonte de dados sobre o tema na região.

A dedicação de Loreto a docência era de tempo integral o que permitia que ela refletisse e aprimorasse cada vez mais suas práticas e saberes. Esse fato nos faz lançar o olhar sobre a questão da necessidade dos docentes repensarem suas práticas a favor do processo de ensino-aprendizagem, o que nosso sistema de ensino – básico e superior - não permite devido as atribuições burocráticas e exigências de produção intelectual.

As memórias da Irmã Loreto revelam que o ensino da didática era competência da pedagogia, mas sua experiência ministrando “prática de geografia” fez com que passasse a se preocupar com a utilização de diferentes materiais didáticos que auxiliariam seus alunos a criarem, posteriormente, na sala de aula. Estas evidências comprovam que Loreto estava à frente de seu tempo, uma vez que, naquela época, a Geografia na academia era baseada nas ciências naturais e as pesquisas sobre o ensino de geografia era pouco expressivo. Devemos também destacar que as concepções de ensino da FISTA contribuíram neste processo. Apesar de apresentarmos apenas um exemplo das práticas relatadas que eram realizadas pela professora, podemos utilizá-la como indício para repensar a concepção de Bourdieu (1999) sobre um dos pontos que diferencia uma disciplina acadêmica de uma disciplina escolar. Para ele, as disciplinas acadêmicas se restringem ao ensino da ciência e a obrigação do aluno em aprender, enquanto as escolares buscam meios que auxiliem a criança na busca do conhecimento. Loreto a partir de suas experiências e uso constante de material didático prova que no ensino superior, buscar meios que auxiliem no processo de ensino-aprendizagem pode também torná-lo mais atrativo e significativo.

Devemos lembrar que esse texto expõe apenas uma pequena parte de toda a pesquisa realizada junto a depoente. Mas tem como intenção apresentar os caminhos percorridos por esse, ainda pouco explorado, campo de pesquisa que é o das disciplinas acadêmicas.

Bibliografia

BOURDIEU, Pierre. **A Miséria do Mundo**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999. p. 693-713.

CARVALHO, Maria da Conceição Sousa de. **Tecendo a História**: Narrativas e memórias do fazer docente. [S.I.]: UFPI, 2010.

Disponível em:

<<http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/ar>

quivos/files/VI.encontro.2010/GT.10/GT_10_09_2010.pdf> Acesso em: 13 nov. 2013.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, v. 2, 1990. p. 177-229.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História oral: memória, tempo, identidades.** Belo Horizonte/MG: autêntica, 2010.

GONÇALVES, Amanda R. A geografia escolar como campo de investigação: história da disciplina e cultura escolar. **Biblio3W.Revista Bibliográfica de Geografia y Ciencias Sociales**, Universidade de Barcelona. V. XVI, n. 905, 2011. Disponível em: <[HTTP://www.ub.es/geocrit/b3w-905.htm](http://www.ub.es/geocrit/b3w-905.htm)>. [ISSN: 1138-9796].

LESTAGÁS, Francisco R. A construção do conhecimento geográfico escolar: do modelo transpositivo à consideração disciplinar da geografia. In CASTELLAR, Sônia; MUNHOZ, Gislaine (org). **Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos.** São Paulo: Xamã, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. A História (Oral) da Educação: algumas reflexões. **Em Aberto**, n. 47, p. 21-28, jul.-set. 1990.

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

MENON, M. B. **Pioneirismo na Formação de Professores de**

Geografia no Triângulo Mineiro: Irmã Loreto e sua contribuição para a História da Disciplina (1943 – 1980). Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em geografia) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Uberaba/MG, 2014.

SANTOS, Maria de Lourdes Leal dos. **Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Santo Tomás de Aquino: um marco humanista na história da educação brasileira (1960-1980).** Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG, 2006.

THOMPSON, Paulo. **A voz do passado - História Oral.** 3. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

THOMPSON, Paul. História oral e contemporaneidade. In: **História Oral.** Vol. 5. Revista da Associação Brasileira de História Oral. Jan./Jun. 2002. Disponível em: <<http://revista.historiaoral.org.br/index.php?journal=rho&page=article&op=view&path%5B%5D=47&path%5B%5D=0>> Acesso em 13 jan. 2012.

FORMAÇÃO DOCENTE E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: MEMÓRIAS E DISCURSOS SOBRE A LICENCIATURA PLENA EM GEOGRAFIA DA UESB¹

Débora Paula de Andrade Oliveira²

deborageografiauesb@gmail.com

Patrícia Godoia Garcia S. Teixeira³

patriciagodoia@hotmail.com

Geisa Flores Mendes⁴

geisauesb@yahoo.com.br

Resumo

Esse artigo analisa as representações sociais sobre o ser professor de Geografia, para os alunos licenciados do curso de Geografia oferecido pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, entre os anos de 1985 a 2013. Nessa perspectiva, busca-se desvendar, à luz das categorias memória e representações sociais os significados que permeiam a formação docente desses sujeitos sociais, pautados nas premissas teóricas da análise do discurso. Para viabilizar tal proposta, optou-se pelo aprofundamento no referencial teórico das categorias apresentadas e a realização de entrevistas semi-estruturadas com os alunos licenciados, egressos do referido curso. Por intermédio da análise da categorização das informações obtidas nas entrevistas e do alicerce teórico discutido foi possível compreender as representações sociais dos licenciados com relação a carreira docente. É relevante destacar que a pesquisa encontra-se em fase de desenvolvimento, portanto, os resultados obtidos até então são considerados preliminares.

Palavras-chave: Formação docente. Memória social. Representações. Geografia.

¹ Artigo resultante da pesquisa intitulada Memória, discursos e representações sociais: um olhar para os 25 anos do Curso de Geografia da UESB coordenada pela Prof.^a Dr.^a Geisa Flores Mendes, coordenadora do grupo de pesquisa Espaço, Memória e Representações Sociais, vinculado ao CNPq.

² Licencianda em Geografia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Bolsista CNPq; Membro do Grupo de Pesquisa CNPq intitulado Espaço, Memória e Representações Sociais.

³ Licencianda em Geografia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Bolsista Voluntária UESB; Membro do Grupo de Pesquisa CNPq intitulado Espaço, Memória e Representações Sociais.

⁴ Professora da área de Metodologia e Prática de Ensino do Departamento de Geografia da UESB. Líder do Grupo de Pesquisa CNPq intitulado Espaço, Memória e Representações Sociais.

Considerações introdutórias

A dimensão social da memória oferece um novo horizonte de possibilidades analíticas para a compreensão dos significados que permeiam a formação docente. Trata-se de um debate extremamente profícuo na discussão dos referenciais teóricos da educação, uma vez que considera os saberes, as representações e as vivências dos sujeitos no processo de formação e identificação com a docência.

Nessa perspectiva, o artigo ora apresentado aborda alguns resultados provenientes da pesquisa Memórias, discursos e representações sociais: um olhar para os 25 anos do Curso de Geografia da UESB. O referido projeto tem como objetivo principal sistematizar aspectos que envolvem a memória do Curso ao longo de todos esses anos de existência.

O curso de Licenciatura Plena em Geografia é oferecido pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, no *campus* de Vitória da Conquista, município localizado no interior do estado baiano, conforme pode ser observado na Figura 1.

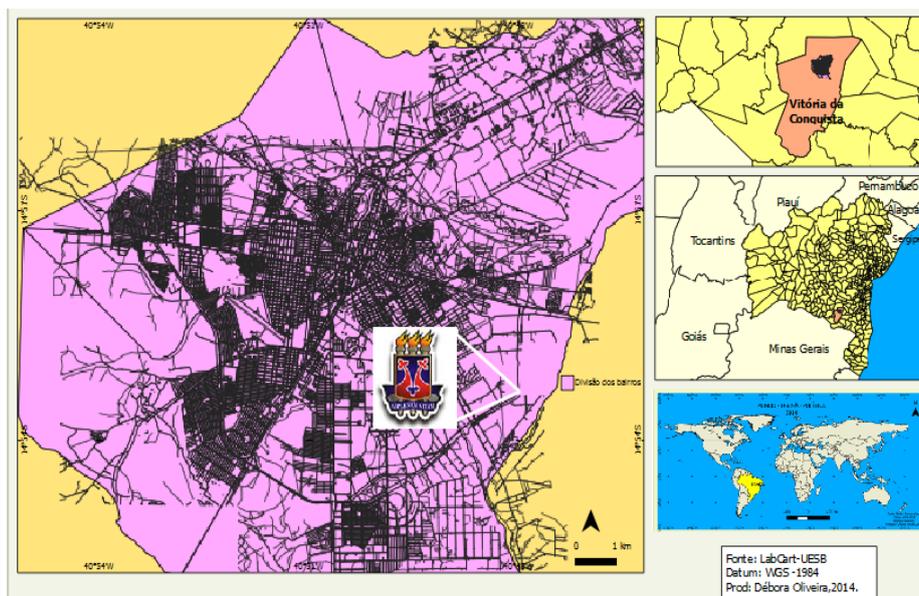


Figura 1: Localização da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Fonte: Oliveira, 2014.

O referido curso foi autorizado no segundo semestre de 1985, através do Parecer nº. 244/84. No ano de 1991, o curso foi devidamente reconhecido por intermédio da Portaria Ministerial nº. 833 de 05 de junho de 1992. O Curso foi idealizado para suprir a carência de professores licenciados para atuar nas escolas de Ensino Fundamental e Médio da região.

Para viabilizar o desenvolvimento dessa pesquisa, estabeleceram-se como procedimentos metodológicos, *a priori* um levantamento bibliográfico sobre as categorias analíticas considerados relevantes para o estudo, tais como: memória social, formação docente representações sociais e análise de discurso.

Em seguida, privilegiou-se a realização de entrevistas semi-estruturadas com os alunos egressos do curso para que, alicerçados no referencial teórico construído, fossem feitas as categorizações e análises das entrevistas, na perspectiva de evidenciar o significado e as representações dos alunos egressos presentes em seus discursos acerca da formação e carreira docente.

O artigo está estruturado da seguinte maneira: inicialmente, optou-se por apresentar os objetivos delineados pela pesquisa, seguidos de uma explanação acerca dos pressupostos teóricos utilizados.

Posteriormente, há uma breve exposição dos procedimentos metodológicos e por fim apresentam-se alguns resultados e considerações sobre os desafios e vivências da pesquisa.

Objetivos da pesquisa

Esse artigo propõe a análise dos discursos e das representações sociais que permeiam a Licenciatura Plena em Geografia, sob a ótica dos seus alunos egressos.

Embora apresente alguns dados quantitativos, a pesquisa se insere num viés predominantemente qualitativo, uma vez que se privilegiaram na análise, os discursos e as representações sociais que os sujeitos, construíram/constroem acerca da formação docente no curso de Geografia.

A análise busca, então, a compreensão dos significados que permeiam o ser professor de Geografia, na confrontação dos diferentes discursos e no reconhecimento dos traços que os identificam, como sujeitos constituintes de uma memória social.

Referencial teórico conceitual

A pesquisa ora apresentada tem seu alicerce teórico calcado nos estudos da Memória Social, Formação Docente, Representações Sociais e Análise de Discurso, entendidos aqui como categorias fundamentais para a compreensão e análise dos fenômenos e processos em questão.

Os estudos referentes à memória e às representações Sociais têm-se tornado, uma vertente analítica extremamente instigante e desafiadora, configurando-se como um campo fértil de possibilidades.

As discussões acerca desses referenciais têm permeado profícuos debates teóricos conceituais. Nessa direção, Mendes (2011) enfatiza a natureza interdisciplinar da Memória, com abordagens e focos bastante diversificados, transitando em vários campos do conhecimento, como a Geografia, a História, a Sociologia, a Antropologia, a Educação e a Psicologia Social.

Esse caráter intedisciplinar da memória nem sempre foi tão evidente, durante muito tempo, os estudos referentes a essa categoria eram restritos a sua natureza psíquica e biológica. Foi somente em meados século XX que se introduz as primeiras discussões referentes à dimensão social da Memória. Sobre esse aspecto, é imprescindível destacar as contribuições e o pioneirismo de Maurice Halbwachs (1950), sobre o caráter social da Memória e o elo estabelecido entre os aspectos individuais e coletivos da memória.

Em consonância com as ideias de Halbwachs, constata-se que a construção da memória coletiva passa necessariamente pela rememoração das percepções no contexto atual. As confrontações dos depoimentos de diferentes sujeitos sociais reconstroem um passado coletivo e possibilitam o

reconhecimento de determinados símbolos e significados, que os identificam como grupo social.

Uma discussão epistemológica acerca das representações sociais implica inicialmente em associá-las, a outros conceitos, tais como: cultura, símbolos, mitos, crenças, valores, visão de mundo etc. Essa característica evidencia como a categoria é imbricada nas esferas da vida social dos diferentes grupos.

Nessa mesma vertente analítica, Claval (1999, p. 86) é categórico ao afirmar que “[...] sem elas (as representações) não se compreende nunca como as coisas são concebidas e quais significados elas têm na vida dos homens”. O pensamento do autor ajuda a refletir o quão essa categoria influencia nos sentidos e significados que são construídos no cotidiano.

Na sua análise sobre as representações sociais Moscovici emprega o dinamismo intrínseco a esta categoria. Sobre esse aspecto, o autor as conceitua, enfatizando que

As representações sociais são entidades, quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano. A maioria das relações sociais estabelecidas, os objetos produzidos ou consumidos, as comunicações trocadas, delas estão impregnadas. (1978, p. 41)

No que concerne ao âmbito da Formação Docente, as discussões sobre a dimensão social da memória e as representações sociais tornam-se especialmente significativas, uma vez que as significações humanas estão inseridas num contexto social.

Nessa perspectiva analítica, Mendes *et al.* (2013) partem do princípio de que a identidade docente é um processo de construção, repleto de sentidos, contradições e significados. As autoras defendem que “[...] o processo de identificação com uma trajetória docente é construído ao longo do percurso formativo por meio da memória e das representações que marcam a vivência dos graduandos (MENDES *et al.*, 2013, p. 2).

Os saberes e as vivências que os licenciandos trazem consigo, os influenciarão muito na sua prática docente. Sobre essa discussão, Mendes *et al.* (2013, p. 3) assinalam que

Os saberes, memórias e representações que os alunos das licenciaturas trazem, quando se inserem na realidade de um curso de formação, influenciarão, sobremaneira, a prática pedagógica destes futuros professores.

Nessa direção, fica evidenciado que o licenciando como sujeito social, a sua formação docente é impregnada de especificidades e representações sociais que os identificam. Foi possível constatar isso nos depoimentos e narrativas dos licenciados, calcados nas premissas teóricas da análise do discurso.

As discussões referentes à análise do discurso oferecem instrumentos importantíssimos para compreensão e interpretação dos sentidos implícitos nos depoimentos dos sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, Orlandi (1998) defende que a interpretação é intrínseca a linguagem, é essencial na esfera da significação e da produção de sentidos. A autora em questão pontua que

A interpretação está presente em toda e qualquer representação da linguagem. Não há sentido sem interpretação. Mais interessante ainda é pensar os diferentes gestos de interpretação, uma vez que as diferentes linguagens, ou as diferentes formas de linguagem, com suas diferentes materialidades, significam de modos distintos (ORLANDI, 1998, p. 9).

Em consonância com o que foi enfatizado por Orlandi (1998) ocorrem à mediação contínua entre a linguagem, pensamento e realidade. Nessa perspectiva, o discurso é a concreção das relações estabelecidas entre essas dimensões. Orlandi (1998, p. 14) alerta ainda para a multiplicidade de sentidos de um texto sob o viés analítico da perspectiva discursiva, a autora pontua que “[...] na perspectiva discursiva, o texto é um bólido de sentidos. Ele ‘parte’ em inúmeras direções, em múltiplos planos significantes”.

A análise dos discursos referentes à vivência da Licenciatura Plena em Geografia, oferecida pela UESB parte do princípio de que a produção de

sentidos se materializa na heterogeneidade das formações discursivas encontrada nas narrativas dos sujeitos entrevistados.

Por intermédio das abordagens teóricas aqui brevemente delineadas pode-se considerar que a Memória, as Representações sociais e a Formação Docente se configuram como categorias analíticas imprescindíveis para a compreensão dos significados que permeiam o ser professor de Geografia, sob a ótica dos alunos egressos da UESB.

Apontamentos metodológicos

Para que fosse dado início ao desenvolvimento dessa pesquisa, fez-se necessário um aprofundamento teórico a partir da bibliografia selecionada, como subsídio para discutir as categorias essenciais na análise proposta, isso proporcionou uma melhor orientação ao desenvolvimento da pesquisa.

Ao se investigar a possibilidade de consecução desse estudo, optou-se por alicerçar-se nos pressupostos teóricos propostos por Halbwachs (1990) e Moscovici (1978), dentre outras fontes, para discutir as categorias de análises supracitadas. Os estudos realizados por Mendes (2004; 2011; 2013) e Orlandi (1998) também ofereceram relevantes balizas teóricas para a pesquisa em questão.

Para viabilizar a proposta, foi fundamental a realização de entrevistas semi-estruturadas com os alunos egressos do curso de Licenciatura em Geografia. Foram abordados 277 alunos egressos da instituição, formados entre os anos de 1985 a 2013, por intermédio das redes sociais, endereço eletrônico e pesquisa de campo. Os dados provenientes dessa etapa da pesquisa podem ser observados na figura 2.

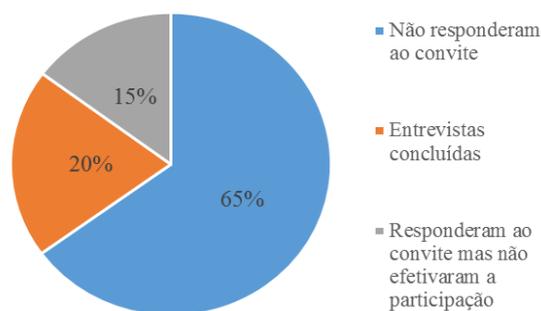


Figura 2: Situação das entrevistas encaminhadas aos alunos egressos do Curso de Licenciatura em Geografia da UESB. Fonte: Pesquisa de campo, 2014.

Essa etapa revelou-se fundamental para o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que possibilitou o acesso informações, que analisadas à luz das ideias dos teóricos utilizados, tornaram-se uma fonte extremamente significativa para a compreensão dos sentidos e percepções acerca da vivência no curso e da profissão docente.

Embora a realização das entrevistas tenha se configurado como essencial para a pesquisa, tal empreendimento exigiu dos pesquisadores envolvidos muita dedicação e perseverança. O primeiro desafio foi encontrar os sujeitos do estudo, tarefa difícil uma vez que alguns alunos já se formaram há bastante tempo e não residem mais em Vitória da Conquista, além dos seus vínculos com a instituição serem cada vez mais rarefeitos.

Uma vez localizados, foi preciso despertar nesses sujeitos o desejo de colaborar com a pesquisa. A receptividade com que os alunos encararam a pesquisa variou bastante.

Aqueles que se propuseram a participar contribuíram de forma valiosa ao responder as questões. A partir das informações obtidas com as entrevistas, realizou-se a categorização dos dados em tabelas, a fim de identificar tanto traços em comum, como também divergências na memória coletiva dos sujeitos da pesquisa.

A categorização das informações viabilizou a análise das entrevistas, isso nos ajudou a compreender um pouco da experiência/vivência deles durante a graduação e a suas representações sobre a profissão docente.

Percursos da pesquisa

A análise das entrevistas realizadas com os alunos licenciados do curso de Geografia da UESB revelou a diversidade de significados e sentidos que o curso teve/tem para os diferentes sujeitos sociais que o vivenciaram.

A notável heterogeneidade de discursos referentes à formação e a identidade docente nos convida a refletir sobre as diversas representações sociais que um coletivo social pode construir sobre determinada vivência, fato ou fenômeno.

Torna-se válido sublinhar que a pesquisa ora apresentada ainda não foi concluída, por conseguinte, as informações e considerações aqui expostas referem-se aos resultados preliminares dos estudos. Até o momento da conclusão desse artigo 277 alunos licenciados entre os anos de 1985 a 2013, foram convidados a participar da pesquisa. Desse total, 97 alunos responderam positivamente ao convite, todavia, por diversas razões, somente 56 licenciados efetivaram a participação nas entrevistas.

A análise das entrevistas foi feita com base em uma categorização das mesmas, contemplando os seguintes eixos norteadores: opção pelo curso, sentido da experiência/vivência em sala de aula e realização com a carreira docente.

Os eixos selecionados revelam que os *constructos* sociais que permeiam a formação do professor de Geografia da UESB são bastante diversificados. Contudo, mediante a quantificação das entrevistas, constatou-se que a maioria dos licenciados entrevistados apontam a identificação com a carreira docente e, sobretudo, afinidade com a Ciência Geográfica.

O diagrama temático a seguir (Figura 3) permite identificar a diversidade de representações, com relação à motivação para a escolha do curso de Licenciatura em Geografia, oferecido pela UESB.



Figura 3: Motivação dos licenciados pela escolha do curso de Licenciatura em Geografia da UESB. Fonte: Pesquisa de Campo, 2014.

Ainda sobre a motivação pela escolha do curso, um licenciado, egresso em 2007 afirmou de maneira muito convicta e significativa:

Foi uma opção pensada. [...] Eu sabia o que queria. E essa decisão remontava a meus desejos ou curiosidades sobre as grandes questões da humanidade (espaço). O que aos poucos fui percebendo se tratar de questões intrínsecas envolvendo o espaço global, (geopolíticas e geoeconômicas), os espaços regionais e obviamente a natureza em sua máxima expressão. [...] reafirmo que entre a Licenciatura e o Bacharelado ficaria, e fico com a Licenciatura.

Numa outra entrevista, uma aluna licenciada no ano de 2012 referencia o desejo de ser professora. Quando questionada sobre a escolha do curso de graduação: “[...] além de gostar da disciplina de Geografia na escola, tinha o desejo de me tornar professora”.

Ainda que os depoimentos apresentados até aqui tragam representações “positivas” sobre as vivências no curso de Licenciatura em Geografia da UESB, é válido sublinhar que os discursos são marcados pela diversidade, fato que é perfeitamente compreensível uma vez que nos referenciamos em sujeitos sociais distintos. Em contraposição aos depoimentos expostos, um aluno, licenciado em 2006 define a sua opção pela escolha do curso da seguinte maneira:

[...] obrigação de ingressar em um curso superior para prestar concursos de nível superior e como sempre tive facilidade com os conteúdos de

geografia, bem como o grande interesse por questões de ordem geral optei por prestar o vestibular.

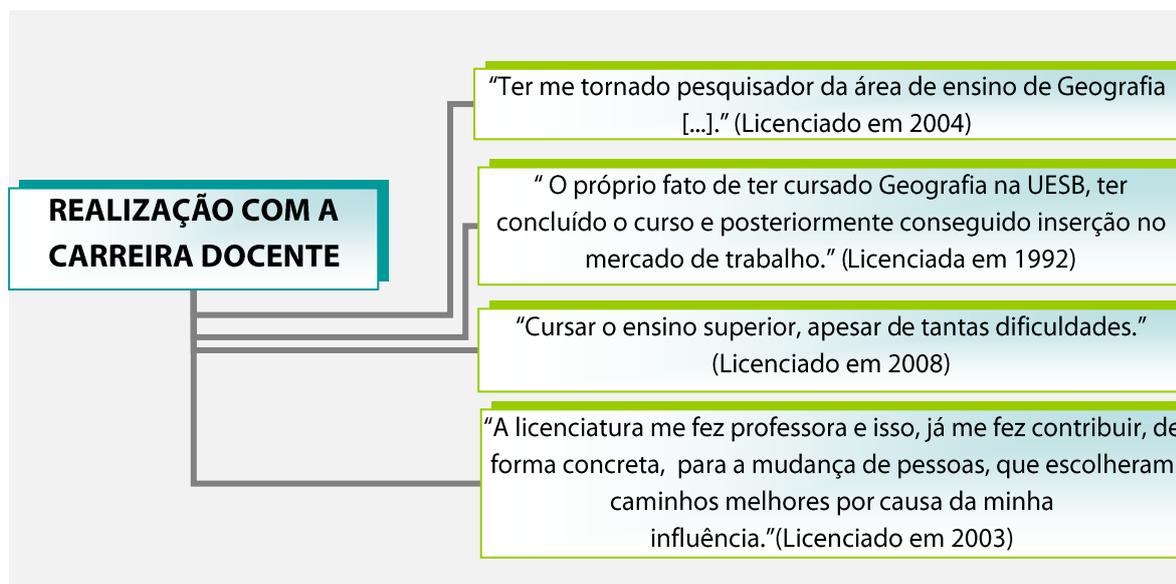


Figura 4: Discursos dos licenciados em Geografia, referentes a experiência/vivência em sala de aula.Fonte: Pesquisa de Campo, 2014.

Quando questionados acerca do sentido da experiência/vivência na sala de aula, as respostas a essa indagação foram naturalmente heterogêneas, visto que as representações sobre a prática docente possuem também muita riqueza e diversidade de significados.

Uma aluna licenciada, egressa em 2003, chama atenção sobre o valor da Licenciatura Plena, sobre esse aspecto, ela sublinha a importância da formação que recebeu na universidade. Essa aluna formou-se inicialmente em estudos sociais (Licenciatura curta), por isso precisou cursar a Licenciatura Plena em Geografia para continuar a exercer a profissão docente, conforme determina e legislação brasileira.

Em seu depoimento, destaca que “[...] o aluno da licenciatura curta é desvalorizado, quando chegavam os licenciados na escola, tinha que ceder a minha carga horária em Geografia para eles, era o que a lei determinava”.

A Figura 4 ilustra de maneira sucinta, alguns discursos de alunos licenciados, referentes à experiência/vivência em sala de aula. Mais uma vez, é

possível perceber a diversidade de significados e sentidos que envolvem essa questão.

A realização com a carreira docente foi um aspecto bastante significativo na análise das entrevistas. Os discursos dos licenciados refletem notadamente a diversidade na percepção de cada sujeito com relação à identificação/não identificação com a prática docente. Esse fato pode ser observado na figura 5.

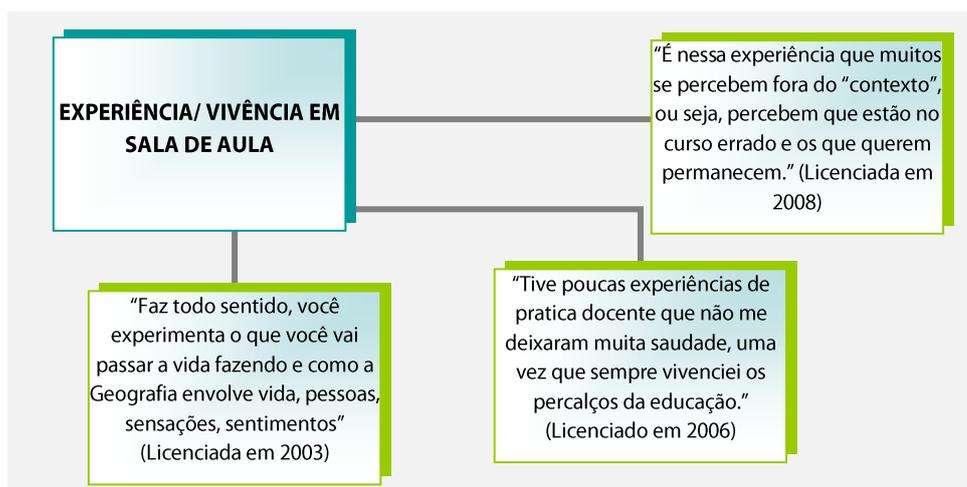


Figura 5: Discursos dos alunos licenciados em Geografia pela UESB, acerca da realização com a carreira docente. Fonte: Pesquisa de Campo, 2014.

Todavia, as realizações pessoais de determinados licenciados evidenciam os sentidos e as representações sociais que o grupo construiu no decorrer de sua vivência no curso de Geografia da UESB. Um aluno licenciado em 2007, afirma que sua principal realização na graduação, foi “[...] estar apto a estruturar um raciocínio que leva o ouvinte a uma reflexão geográfica”.

De maneira muito significativa, esse aluno afirma, com relação à carreira docente:

[...] é a minha vida, lecionar, falar em público, explicar a Geografia, o planeta Terra e a sociedade em que (com) vivemos, e ver o resultado dessa produção, que não é industrial, nos olhos dos estudantes e lhe dizendo que gostou de me ter como professor em sua vida.

Por intermédio desses breves relatos e sistematizações foi possível compreender e refletir os significados e os sentidos que permeiam a formação docente e o ser professor de Geografia.

Embora o presente estudo não esteja ainda concluído, a perspectiva analítica da memória social associada a análise de discurso, brevemente delineadas aqui mostraram-se como possibilidades riquíssimas na compreensão dos significados que envolvem a Licenciatura em Geografia.

Considerações finais

As discussões dos referenciais da memória e representações sociais constituem-se em uma importante vertente analítica na compreensão da formação docente do professor de Geografia.

Nessa perspectiva, os desdobramentos da pesquisa têm-se revelado como um exercício de intersecção teórica bastante instigante. Por intermédio das análises dos discursos dos alunos licenciados pelo curso, foi possível perceber a heterogeneidade das representações sociais acerca do curso e da identidade docente de acordo com a percepção de cada sujeito social envolvido na pesquisa.

Não se configura como objetivo desse estudo, esgotar a discussão acerca da dimensão social da memória e a formação docente. Pelo contrário, trata-se de trilhar um caminho de possibilidades analíticas para a reflexão acerca dos sentidos, contradições e significados que se materializam nas formações discursivas relacionadas à consolidação da identificação docente dos/nos sujeitos sociais participantes da pesquisa.

Compreender as angústias, saudades, frustrações e realizações desses sujeitos sociais com relação às vivências na Licenciatura em Geografia, nos conduz a reconhecer a memória coletiva desse grupo social, uma vez que foi notória em suas narrativas os traços em comum que os identificam.

É possível encontrar também com facilidade concepções divergentes sobre determinadas vivências. Contudo, esse fato evidencia que a memória e as representações, como um constructo social que são, não estão calcadas somente em relações coesas e harmoniosas, pelo contrário, a dimensão social da

memória passa necessariamente pelas percepções individuais, intensamente marcadas pelas divergências e conflitos entre as concepções dos diversos sujeitos sociais participantes da pesquisa.

Referências

CHARTIER, R. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro, RJ: Difel, Ed. Bertrand Brasil, 1990.

CLAVAL, P. A Geografia Cultural: o estado da arte. In: ROSENDAHL, Z.; CORRÊA, R. L. (Org.). **Manifestações da cultura no espaço**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1999. p. 59-97.

HALBWACHS, M. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

MENDES, G. F., OLIVEIRA, S. M. V., SAMPAIO, A. V., PEREIRA, G. B. P. Memórias e narrativas autobiográficas na Prática de Ensino de Geografia. **Anais do 12º ENPEG**. João Pessoa: UFPB, 2013.

MENDES, G. F. **Luzes do saber aos Sertões: memória e representações da Escola**

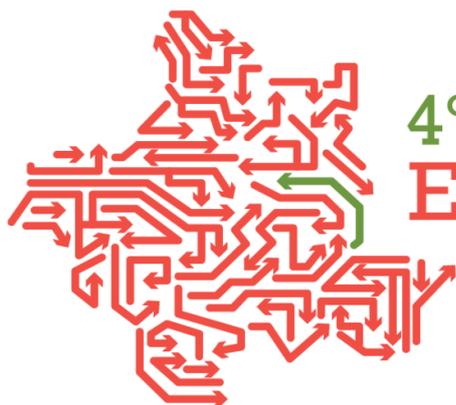
Normal de Vitória da Conquista. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2004.

MENDES, G. F. Memórias, discursos e representações sociais: um olhar para os 25 anos do Curso de Geografia da UESB. Projeto de Pesquisa UESB: Vitória da Conquista, 2011.

MOSCOVICI, S. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978

OLIVEIRA, D. P. A.; COSTA, L. S.; SILVA, N. S.; TEIXEIRA, S. G. G. P. Memória social e formação docente: representações sobre o ser professor de Geografia. **Anais do 1º SIMGEO**. Alfenas: UNIFAL, 2014.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação: Autoria, leitura e efeitos do trabalho**.



4° Encontro Regional de Ensino de Geografia

Formação de professores de Geografia:
políticas e práticas curriculares

Práticas Educativas

OFICINAS GEOGRÁFICAS: PRÁTICAS DE SUSTENTABILIDADE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL “CONSUMO, LIXO E TRATAMENTO DE RESÍDUOS”

Jéssica Gomes de Jesus

jeeh.sus@gmail.com

Mariana Lima Loterio

marilima.geo@gmail.com

Vasco Magano Marques da Costa

vascomagano@gmail.com

Victor Hugo Paiva de Oliveira

vhpo55@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo realizar uma discussão no âmbito de uma atividade pedagógica realizada no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) durante o segundo semestre do ano de 2013. Foram descritas as atividades realizadas pela Oficina “Consumo, lixo e resíduos sólidos”, colocada em prática com alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental da Escola Estadual Felipe Cantúcio na cidade de Campinas. O trabalho realizado ao segue a lógica da prática no ensino de Geografia e utiliza-se do conceito de “oficinas pedagógicas” em sua realização. O objetivo central da oficina era contribuir na conscientização acerca dos reflexos ambientais relacionados ao consumo e geração de lixo. O resultado final da oficina pedagógica foi a construção de uma composteira, sendo esta uma maneira prática de transformar resíduos orgânicos produzidos na escola em solo fértil.

Palavras-chave: Educação Ambiental, Resíduos Sólidos; Oficinas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Atualmente mostra-se extremamente necessário cristalizar uma consciência acerca da vulnerabilidade do “Sistema Terra” em que vivemos, no qual é possível observar as contradições geradas no desenvolvimento de uma “civilização tecnológica” devido à explosão demográfica e seu consequente consumo inevitável, a industrialização, o uso desenfreado de recursos naturais e

a concentração populacional nos grandes centros urbanos que são fatores dessa problemática socioambiental (VIEIRA, 2003).

Nesse contexto a presente oficina propôs a inclusão da metodologia da Educação Ambiental na Geografia, com ênfase para o Ensino Fundamental em uma Oficina aplicada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Participaram da oficina alunos do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental, em virtude de seu oferecimento ter sido no contra turno escolar. O PIBID, fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) concede bolsas a alunos de licenciaturas, tendo como objetivo aperfeiçoar a formação do docente e articular o universo acadêmico e escolar.

De acordo com Francischett (2002), a prática de Oficinas Pedagógicas no ensino da Geografia permite a construção do ensino-aprendizagem de maneira mais interativa, possibilitando a reflexão em torno dos conceitos da ciência geográfica para a vida cotidiana. Dessa maneira é extremamente valioso para estudantes de licenciatura entrar em contato com diversas alternativas metodológicas.

O PIBID-Geografia realizou uma das suas oficinas na Escola Estadual Felipe Cantúcio localizada na Rua Custódio José Inácio Rodrigues, 269 – Parque Industrial, na cidade de Campinas, São Paulo. As atividades foram realizadas no período matutino com os discentes, em um sistema de contra turno, tido como mais viável uma vez que criaria interferência na vida escolar dos alunos participantes. Durante a oficina foram realizadas as seguintes atividades: elaboração de um *mapa-múndi* mostrando a origem e o fim do lixo; discussões sobre práticas sustentáveis dentro e fora da escola; a produção de uma composteira; horta suspensa e exposição na escola dos materiais desenvolvidos pelos participantes da oficina.

A iniciativa do presente trabalho é discutir um dos assuntos mais pertinentes da nossa era: a utilização dos recursos naturais e as práticas de conservação dos mesmos. Uma vez que temos de ter em vista que é cada vez maior a quantidade de lixo gerada pela nossa sociedade, o que causa graves impactos sobre os ambientes de descarte, além dos impactos sociais sobre as comunidades próximas dessas áreas.

Nesse sentido o objetivo da oficina era contribuir na conscientização dos alunos sobre os impactos ambientais do consumo e geração de lixo. Buscamos compreender o ciclo do lixo através da espacialização das etapas do consumo: a produção, a comercialização, o uso da mercadoria e o descarte, e discutir os problemas socioambientais provenientes de tal circuito. Também buscamos apresentar métodos de mitigação de tais efeitos, demonstrando aos alunos a importância da reciclagem e compostagem dos resíduos sólidos, conduzindo-os a compreender na prática a importância da minimização da geração de lixo.

Para a execução do planejamento da oficina, a fim de concluir o processo educativo proporcionado pela atividade e que complementasse o objetivo central da nossa prática, foram elencados os seguintes objetivos específicos:

- Debater com os alunos acerca da problemática do lixo gerado nas grandes cidades, de porte semelhante ao de Campinas;
- Apresentar aos alunos sobre o tempo de decomposição dos materiais mais consumidos, tendo em vista a incerteza sobre a destinação desse material após o descarte;
- Esclarecer aos alunos que todo tipo de consumo geram resíduos, mas que existem práticas sustentáveis de reutilização de materiais anteriormente vistos como lixo, sobretudo, o material orgânico;
- Construir o conceito de compostagem como uma maneira de reaproveitar lixo orgânico, e a possibilidade de otimizar a fertilidade dos solos com essa prática;
- Construir uma horta suspensa.

O PROBLEMA SÓCIO-AMBIENTAL CRIADO PELOS RESÍDUOS SÓLIDOS

Nos dias atuais, a produção de resíduos sólidos apresenta-se como um problema de grande dimensão, pois faz parte do cotidiano do ser humano e é agravado devido ao contínuo crescimento da população humana e sua respectiva concentração em centros urbanos (SANTOS, 2008). Compreendemos o lixo urbano como um dos maiores problemas da atualidade, sendo que o padrão capitalista adotado pela maioria das sociedades modernas aumenta proporcionalmente o consumo e a produção de resíduos, assim é de extrema importância conceber que esse é um dilema que deve ser abordado desde sua origem até o descarte final.

Segundo a Associação Brasileira de Empresas de Limpeza Pública e Resíduos Especiais (ABRELPE), no ano de 2012 mais de 3 mil cidades brasileiras descartaram 24 milhões de toneladas de resíduos em lugares inadequados. Esse dado é preocupante, pois segundo Santos (2008), o lixo possui uma potencialidade em se transformar em foco de doenças, contaminação do solo, do ar e das águas.

De acordo com Medina (2000), é de extrema importância aproximar a realidade ambiental das pessoas, de modo que possibilite que elas passem a perceber o ambiente como algo próximo e importante nas suas vidas reconhecendo assim que cada um tem um importante papel a cumprir na preservação e transformação do ambiente em que vive.

Nesse contexto, a oficina procurou demonstrar aos alunos a dimensão do problema socioambiental gerado pelos resíduos sólidos, considerando desde a fase do consumo até o seu devido descarte. Desse modo, conduzimos os participantes da oficina a repensarem de maneira crítica sobre os papéis exercidos individualmente, buscando enxergar alternativas aplicáveis no cotidiano dentro e fora do espaço escolar.

A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

O estudo sobre o meio ambiente, principalmente nos anos do Ensino Fundamental, torna-se cada vez mais essencial devido ao contexto em que vivemos neste início de século XXI. Vale salientar que o público alvo em nossas oficinas na E. E. Felipe Cantúcio eram os alunos de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Porém, compareceram efetivamente às oficinas, os alunos de 6º e 7º anos.

Devido ao grande desenvolvimento e do tipo de vida levado pela humanidade nos dias atuais, grandes problemas ambientais estão surgindo; os recursos minerais estão se esgotando e é necessário que todo cidadão tenha consciência de que, mesmo que nem todos os problemas sejam causados pelo homem, eles estão acontecendo.

Neste momento em que vivemos, devemos ter em mente que este desenvolvimento tecnológico está extremamente ligado a um consumismo desenfreado, estabelecendo cada vez mais padrões de consumo e isso não está somente ligado aos polos industriais e aos Estados, mas principalmente aos grandes difusores de informação que, são agentes fundamentais para a cultura de massa. Segundo Triano e Lombardo (2005, p. 15911), “as populações estão cada vez mais envolvidas com as novas tecnologias e com cenários urbanos perdendo dessa maneira, a relação natural que tinham com a terra e suas culturas”.

Neste momento, estamos vendo surgir, ainda que lentamente, possíveis saídas para a crise ambiental, como nos diz Isabel Carvalho (2008, p. 124) “Busca reafirma-se em certo otimismo tecnológico, que vê nas tecnologias ambientais e nos novos mercados verdes a via régia para a solução da crise ambiental”, mostrando cada vez mais a importância da educação ambiental nas escolas. Uma questão importante sobre o ensino de educação ambiental na escola é a discussão que ele cria, englobando vários questionamentos como diz

Pelegrini e Vlach (2011, p. 195) em seu artigo: “É necessário, sim, abordar nesta discussão, os aspectos sociais, políticos e ideológicos envolvidos, o que poderá resultar num questionamento a respeito das funções da escola”.

Podemos dizer que, a formação do cidadão deve estar relacionada com o mundo em que ele vive e é responsável. Tratando-se de uma possível mudança até para a escola, já que educação ambiental permite novas formas de ensinar e aprender, sendo assim conhecida como comportamental, saindo do modelo disciplinar existente e permitindo a interdisciplinaridade¹.

Porém, não excludente, existe também a educação ambiental crítica, a qual permite a transição entre saberes populares e científicos, ampliando assim a visão de ambiente que deve ser abordada. Contudo, segundo Carvalho (2008, p. 155) “Não podemos nos satisfazer com respostas e concepções simplistas para uma educação que tem como gênese e motivo de ser um contexto de crise”.

O desafio de ensinar educação ambiental para crianças é grande, mas acreditamos que seja mais eficaz ensinar desde o início, mostrando formas de amenizar os problemas causados por esse desenvolvimento desenfreado, ao invés de deixar para que tomem consciência quando já estiverem maiores e os vícios do estilo de vida estejam mais arraigados e, portanto, mais difíceis de serem retirados. Isso se torna essencial já que a educação ambiental, segundo Triano e Lombardo (2005), é uma forma abrangente de educação, que se propõe atingir todos os cidadãos, fazendo com que adquiram uma visão crítica perante a problemática ambiental.

¹ De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) a questão de sustentabilidade, cidadania, a geração do lixo e das formas de tratamento de coleta são tratadas tanto de 1ª a 4ª séries como de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, em Ciências Naturais, meio ambiente (1º a 4ª) ou como tema transversal. Embora a o Currículo de Geografia tangencie o tema, ele não é tratado como um tronco nos estudos da ciência. Assim a temática do meio ambiente devido à sua complexidade culmina no fato de que nenhuma das áreas do conhecimento, inclusive a Geografia, consiga isoladamente abordá-la, sendo tratada em geral como um tema transversal a outras ciências.

Dessa forma, podemos também levar as discussões geradas pela educação ambiental em sala de aula para os ambientes locais onde a escola está inserida, trabalhando de forma consciente com todos os cidadãos, formando-os como agentes transformadores da sociedade em que vivem, já que, segundo os Triano e Lombardo, “a capacidade de mudança está presente em todo cidadão” (pp. 15913).

A forma fragmentada e especializada como o conhecimento é transmitido aos alunos dificultou a compreensão das inter-relações que constituem nosso mundo. Já a educação ambiental não trabalha desta forma. Ela está inserida de maneira que abrange áreas diversas do conhecimento e isso, segundo Carvalho (2008, p. 125) “desperta enorme expectativa renovadora do sistema de ensino, da organização e dos conteúdos escolares, convidando a uma revisão da instituição e do cotidiano escolar.”

Da mesma forma, Libâneo (2000, pp.21) mostra que “os conteúdos científicos e culturais do ambiente são transformados em matéria de estudo por procedimentos didáticos [...] para serem aprendidos e reconstruídos pelos alunos, e convertidos em modos de ação concretos”.

A COMPOSTEIRA COMO RECURSO METODOLÓGICO

Segundo a EMPRAPA, o Brasil produz 241.614 toneladas de lixo por dia, onde 76% são depositados a céu aberto, em lixões, 13% são depositados em aterros controlados, 10% em usinas de reciclagem e 0,1% são incinerados. Do total do lixo urbano, 60% são formados por resíduos orgânicos que podem se transformar em excelentes fontes de nutrientes para as plantas.

Dessa forma, a compostagem é uma técnica que visa estimular o processo de decomposição de matéria orgânica por micro-organismos, transformando resíduos orgânicos de diferentes origens em húmus que é uma substância escura, uniforme, amorfa, rica em nutrientes (COSTA e SILVA, 2011). Para o bom desenvolvimento da composteira é necessário o controle tanto de escassez

como de excesso de água. A aeração também é imprescindível, uma vez que a decomposição do material trata-se de processo microbiológico realizado por bactérias, fungos, actinomicetes e outros micro-organismos aeróbicos. O tempo aproximado para a transformação total da matéria orgânica em húmus é de 2 a 3 meses.

A montagem da composteira foi escolhida pelo grupo por ser uma atividade educativa prática, que permitiu o aprendizado dos alunos de uma maneira alternativa a explanação do professor em sala de aula. O objetivo era fazer os alunos participarem ativamente da montagem e manutenção da composteira, utilizando a percepção visual e sensorial para compreenderem os processos biológicos e as transformações químicas da compostagem. Além dos processos intrínsecos à composteira, buscamos demonstrar essa técnica como uma alternativa à destinação dos resíduos orgânicos. O tratamento da compostagem enquanto método de educação ambiental visa à compreensão de que o reaproveitamento dos resíduos orgânicos pode minimizar a geração de lixo e a sobrecarga aos aterros sanitários, além de proporcionar um adubo orgânico que pode ser utilizado como fertilizante em jardins e áreas verdes.

A composteira foi montada dentro da escola, em uma área de pouca circulação. A delimitação da composta foi feita por tijolos de concreto e utilizamos materiais orgânicos do próprio jardim da escola e frutas e legumes descartados da merenda das crianças. Observamos que havia um grande desperdício de alimentos na escola, sobretudo de frutas. Assim, buscamos a conscientização dos alunos em dois níveis; o da diminuição do desperdício e o do reaproveitamento dos resíduos gerados.

Para a manutenção da composteira, fizemos o revolvimento semanal do composto, visando aerar a matéria e, assim, acelerar o processo de decomposição. A partir da segunda semana já pudemos observar a presença marcante de minhocas, importantes para o desenvolvimento do composto, pois

facilitam a decomposição e aeração da matéria. Com o decorrer das semanas a matéria foi gradativamente se fragmentando e tornando-se mais escura, aproximando-se das características do adubo orgânico.

Acreditamos que essa atividade educativa foi enriquecedora aos que participaram do grupo de trabalho devido ao seu caráter interdisciplinar e a possibilidade de abordagem do tema em diversos conteúdos escolares. A atividade prática de montagem da composteira pode ser entendida, assim, como complementar aos conteúdos ministrados em sala, permitindo a visualização de processos abstratos ensinados no Ensino Fundamental, tais como a ação de micro-organismos e mudanças físico-químicas na composição de materiais. Também pode ser trabalhado em conteúdos de geografia, como uma alternativa sustentável à destinação dos resíduos; minimizando os impactos sobre o meio ambiente, sobretudo o urbano.

METODOLOGIA DA OFICINA

Através dos meses de trabalho na “E. E. Felipe Cantúcio” pudemos trabalhar conteúdos valiosos à Geografia com os alunos participantes da oficina. Fomos surpreendidos pela participação e envolvimento dos mesmos e pelo bom desenvolvimento de todas as atividades propostas.

Desenvolvemos a oficina pedagógica em encontros semanais, nosso objetivo era conduzir os alunos á refletirem sobre suas atitudes dentro e fora do ambiente escolar assim conversas em roda foram fundamentais para a conscientização de que consumo e geração de resíduos são inevitáveis devido á configuração da sociedade em que vivemos, contudo podemos encontrar maneiras para evitar os impactos ambientais gerados.

Além de discussão em grupo, procuramos desenvolver práticas pedagógicas que cativassem nossos alunos, tentamos assim incluir o máximo possível de atividades práticas e a utilização de recursos audiovisuais. Sobre esse último item, foram apresentados dois vídeos sobre as consequências do

descarte incorreto dos materiais (principalmente o plástico, tão essencial à vida contemporânea). Tanto o vídeo “A ilha de lixo do Pacífico” quanto “Sopa Plástica: O lixão do Oceano Pacífico” tratavam sobre um fenômeno peculiar de acúmulo de uma quantidade extraordinária de material descartado que, seguindo o fluxo e direção preferencial das correntes oceânicas, acabou por se acumular e formar uma gigantesca “ilha” de lixo, no meio do oceano pacífico.

A primeira atividade prática realizada pelos alunos consistiu na confecção de desenhos que representassem a ideia mais ampla de “sustentabilidade” e como tal ideia ou conceito poderia ser aplicado no ambiente escolar, ou seja, o que viria a ser uma “escola sustentável”. Os desenhos foram elaborados (imagem 1), como sempre, tendo em vista uma discussão inicial e final, para podermos perceber a influência das contribuições dos participantes.



Imagem 1: Compilação de fotografias dos desenhos temáticos. Fonte: PIBID Geografia Unicamp (2013)

Outra atividade prática realizada consistiu na elaboração de um grande mapa (em papel vegetal) pintado à mão e com colagens de rótulos de marcas de produtos consumidos nas casas dos alunos participantes, como forma de demonstrar o circuito espacial do lixo, com a origem e destino desses diversos produtos. Dessa forma, estava destacado no mapa a espacialização do consumo, de forma geral, e, grosso modo, representava a preponderância de certas empresas (as grandes corporações multinacionais) em certos países (países

desenvolvidos do Hemisfério Norte). Isso era uma evidência da relação hegemônica de produção e consumo estabelecida entre as nações centrais e periféricas atualmente, esse não era nosso objetivo inicial com a proposta do mapa, mas mostrou-se um debate muito rico.

A construção da composteira (Imagem 2), principal atividade desenvolvida pela oficina pedagógica, foi justamente a atividade que demandou mais tempo, atenção e dedicação dos participantes, graças aos cuidados específicos que eram necessários. Revirar o material constantemente e mantê-lo úmido para que houvesse uma decomposição adequada da matéria orgânica utilizada (no caso, restos de alimentos da cozinha da própria escola) e sua futura incorporação à terra disponível.



Imagem 2: Compilação de fotografias das fases da composteira. Fonte: PIBID Geografia Unicamp (2013)

Durante a construção da composteira observamos uma quantidade exagerada de restos de alimentos ainda frescos e intactos sendo descartados

como lixo e enviados para a utilização na composteira, assim os alunos elaboraram cartazes para conscientizar os demais alunos da escola sobre o desperdício de alimentos da merenda escolar, conforme imagem 3:



Imagem 3: Fotografia de cartazes contra o desperdício de alimentos na escola. Fonte: PIBID Geografia Unicamp (2013).

Nos últimos encontros, já tendo em vista o encerramento das atividades, foi montada com a ajuda dos alunos uma pequena horta suspensa, nas dependências da escola. A horta foi confeccionada com garrafas PET, demonstrando um exemplo de reutilização de materiais antes vistos como lixo, conforme a imagem 4:



Imagem 4: Fotografia da horta-suspensa. Fonte: PIBID Geografia Unicamp (2013)

No último encontro, foi realizada uma apresentação geral dos resultados de todas as oficinas do PIBID – Geografia na E.E. Felipe Cantúcio, nos horários da manhã e da tarde. Vale ressaltar que essa foi uma forma encontrada para os

alunos participantes e os demais matriculados na escola de conhecer os trabalhos desenvolvidos ao longo do semestre.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da Oficina refletimos com os alunos participantes a problemática do lixo, tendo em vista a produção de bens em escala internacional no mundo globalizado, e sabendo de sua futura transformação em resíduo nos pontos de consumo. Um dos intuitos da discussão era debater com os participantes da Oficina sobre-dimensão do tema “lixo”, que vai muito além de cestas, garis e coleta semanal, percorrendo o trajeto desde o consumo dos materiais adquiridos até a gerência dos resíduos produzidos.

Discutimos também a importância da reutilização dos materiais descartados, em especial do lixo orgânico produzido no ambiente doméstico, que além de ser uma prática sustentável é também uma alternativa barata para incrementar a qualidade do solo passível de uso para plantio de pequenos vegetais. Demonstramos assim, que a qualidade do solo influencia a qualidade das plantas produzidas, articulando os temas relacionados à fertilidade de solos. A importância desse tipo de atividade é graças à possibilidade de oralização das ideias pré-concebidas dos alunos, que demonstram seus conhecimentos já adquiridos durante a vida escolar e sua vivência particular, bem como uma maneira de expressar as dúvidas relacionadas aos temas discutidos em cada sessão.

Foi possível vivenciar, ao longo da oficina, o quanto é importante o ensino da educação ambiental, provocando novas questões e desafios na resolução de problemas, permeando tanto o ambiente escolar quanto o meio a sua volta, conectando, portanto, experiências. Vimos também como os alunos gostam de participar ativamente das atividades propostas, permitindo-nos ver a mudança em suas formas de pensamento e como isso se deu concretamente

A única ressalva fica por conta do tempo reduzido para a evolução adequada do material orgânico da composteira, mas fica como uma experiência de aprendizado prático para o futuro e um novo instrumento de ensino incorporado ao patrimônio da escola. A continuidade dessas práticas de diminuir o desperdício e melhorar e ampliar uma horta própria da escola são extremamente positivas, em um contexto de pensamento sustentável local.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

“A ilha de lixo do Pacífico”. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=q6IoMuDa4GQ>. Acesso em: Dezembro de 2013.

ABRELPE - Associação Brasileira de Empresas de Limpeza Pública e Resíduos Especiais. **“Lançamento Panorama 2012”**.

Disponível em:
<http://www.abrelpe.org.br/noticias_detalhe.cfm?NoticiasID=1420>. Acesso em: Dezembro de 2013.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **“Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico”**. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2008. pp.256. Série “Docência em formação. Problemáticas transversais”.

COSTA, André Pereira da.; SILVA, Wilza Carla Moreira **“A Compostagem Como Recurso Metodológico Para o Ensino de Ciências Naturais e Geografia no Ensino”**. Enciclopédia Biosfera; Goiânia- GO: 2011.

EMBRAPA - Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária. **“Compostagem Caseira de Lixo Orgânico Doméstico”**. Disponível em:
<http://www.cnpmf.embrapa.br/publicacoes/circulares/circular_76.pdf>. Acesso em: Dezembro de 2013

FRANCISCHETT, Mafalda Nesi **“A prática do Ensino de Geografia através de Oficinas Pedagógicas”**. Revista Faz Ciência, vol 4, n.01. 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **“Pensar e atuar em educação ambiental: Questões Epistemológicas e didáticas.”** In: XI EGAL, Encontro de America Latina, 2007. Bogotá, Colômbia. pp. 1-20.

MEDINA, Nanná Mininni **“Formação dos Professores em Educação Ambiental”**. In: Textos sobre Capacitação de Professor em Educação Ambiental. Brasília - DF: Ministério da Educação - COEA, 2000. pp. 15- 22.

PELEGRINI, Djalma Ferreira e VLACH, Vânia Rúbia. **“As múltiplas dimensões da educação ambiental: por uma ampliação da abordagem”**. Sociedade & Natureza, Uberlândia, ano 23 n. 2, pp. 187-196, maio/ago. 2011.

SANTOS, Liz. **“A questão do lixo urbano e a geografia”**. 1º SIMPGEO/SP, Rio Claro, 2008 pp. 1014-1028.

TRIANO, Ana Beatriz Siqueira; LOMBARDO, Magda Adelaide Lombardo. **“Contribuição da ciência geográfica na Educação Ambiental: Da teoria à prática.”** In: Anais do X Encontro de geógrafos da América Latina. 2005. Universidade de São Paulo.

VIEIRA, Paulo Freire **“A Problemática Ambiental e as Ciências Sociais no Brasil (1980-1990) - Mapeamento Preliminar e Avaliação Crítica da Produção Acadêmica”**. Boletim Informativo e Bibliográfico de

Ciências Sociais, Rio de Janeiro, n.33,1º
semestre de 1992. pp. 3-32.

<http://www.youtube.com/watch?v=XwvYzmk-NjY>

“Sopa Plástica: O lixo do Oceano
Pacífico”. Disponível em:

PLANEJAMENTO DE AULA E POSTERIOR REFLEXÃO: A EXPERIÊNCIA NA E.E. FELIPE CANTUSIO

Felipe José Carlini¹

felipejosecarlini@gmail.com

A partir da proposta de regência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) da CAPES - Projeto Geografia (UNICAMP), sob orientação do Professor Dr. Rafael Straforini, esse texto é um relato-reflexão, entre as inúmeras possibilidades de fazê-lo, acerca da experiência de planejar e aplicar uma aula, em duas salas distintas, sobre Declaração Universal dos Direitos Humanos na escola que estou vinculado pelo programa. Essa última trata-se da Escola Estadual Felipe Cantusio, localizada no Parque Industrial de Campinas/SP, cujo 9º ano (turma A) acompanho desde o início do período letivo de 2014. O texto é composto pelo plano de aula e uma reflexão posterior das atividades executadas, comparando sua aplicação nas duas turmas.

PLANO DE AULA

Após um processo inicial de observação do contexto escolar e acompanhamento das aulas ministradas pela professora de geografia Ana Maria Galzerani, prática incluída nas atividades do Pibid, esse plano foi elaborado a partir do material “São Paulo Faz Escola” com algumas adaptações da situação de aprendizagem 5 (páginas 41- 51). O tema abordado é *Declaração Universal dos Direitos Humanos* cujas atividades planejadas estão descritas abaixo em 3 etapas.

¹ Graduando em Geografia – Unicamp, bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) da CAPES

Sondagem Inicial: O que são Direitos Humanos?

A proposta inicial da aula é levantar questões, em diálogo oral com anotações posteriores, referentes ao tema, partindo dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto. (10 minutos) As questões são:

- O que vocês sabem sobre direitos humanos?
- Em sua opinião, quais são os direitos básicos que deveriam estar garantidos para todas as pessoas?
- Na sua opinião, todas as pessoas têm esses direitos assegurados? Pessoas que moram nas periferias das cidades têm os mesmos direitos garantidos que os moradores das áreas centrais e mais nobres das cidades? Dê exemplos.

Tendo levantado inúmeras discussões sobre o tema, a fim de ilustrar melhor o conteúdo e permitir outras discussões, os alunos serão convidados a assistir o vídeo *A História dos direitos Humanos* que trata-se de um pequeno documentário produzido pela organização internacional United for the Human Rights². (9 minutos + 10 minutos para acomodações)

Após a exibição do vídeo, os alunos serão motivados a uma nova discussão com base nos pontos abordados pelo mesmo.

Na página 47 do caderno do aluno, os alunos serão instruídos a anotar os conhecimentos prévios sobre a época em que a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi promulgada (1948).

Apresentação da Declaração Universal dos Direitos Humanos

Nessa etapa, serão abordados, por meio de uma explanação, os seguintes assuntos:

- Contexto da promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH): Guerras Mundiais; Fascismo, Nazismo e seu impacto mundial; números “chocantes” dos itens anteriores;
- O que é ONU?

² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uCnIKEOtbfC>. Acesso em: 02/05/2014

- O que é a DUDH? Quantos são os seus artigos? No geral, o que falam?
Quem as organizou?

Tarefa

Em posse dos artigos da DUDH, os alunos serão orientados, em grupos, a analisar dois ou três artigos anotando que tipo de liberdade ou dever estão ali incluídos e citar exemplos de cumprimento ou não do mesmo artigo.

No final, os alunos serão orientados a fazer uma simples pesquisa virtual sobre os levantamentos realizados em sala de aula, principalmente no que toca aos exemplos, que serão apresentados no próximo encontro, com o intuito de aprofundar e compreender melhor cada um de seus artigos.

RELATÓRIO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Visão geral

O plano de aula, apresentado anteriormente, foi aplicado tanto com a turma 9º ano A como na turma 9º ano B. Tendo em vista essas duas regências, os relatos serão feitos, na medida do possível, comparando as experiências entre as duas salas. O intuito não é comparar as salas em si, mas a dinâmica diante do plano e as diferenças entre uma primeira aplicação com a posterior.

Do roteiro realizado

No começo das aulas, a professora Ana nos apresentou, eu e o Kaique (outro bolsita), explicando o que haveríamos de desenvolver com eles, os alunos. Vale ressaltar que a professora chama atenção para o fato de que o comportamento, anotações e interação dos mesmos com os bolsistas vale nota.

De posse da informação de que a sala de vídeo só poderia ser usada na segunda aula e não na primeira como eu estava planejando (o erro de planejamento foi meu, pois havia acertado de forma equivocada), foi necessário realizar uma adaptação de última hora.

O roteiro seguido nas duas regências foi o seguinte:

1. Questionamento, oral, com base nos conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema, conforme plano de aula;

2. Orientação para anotação desses conhecimentos prévios;
3. Contextualização da promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, abordando enfaticamente as duas guerras e o quão desumano elas foram;
4. Vídeo: A História dos direitos Humanos
5. Pequena discussão e exposição, de fato, sobre a DUDH;
6. Proposta de atividade: distribuição dos artigos para as duplas que deviam fazer um breve comentário a respeito do artigo entregue;
7. Início das apresentações.



Figura 1 - Exposição em sala de aula: Contextualização da Promulgação da DUDH



Figura 2 – Atividade com os artigos da DUDH (sala de vídeo)

Das discordâncias com o plano de aulas

Percebe-se, comparando o roteiro realizado com o plano pré-concebido, que a ordem do vídeo sofreu alteração, em virtude do já explicado mal entendido. Outra alteração fica por conta da supressão da atividade na qual os alunos seriam orientados a anotar conhecimentos prévios sobre a época da promulgação da DUDH. Essa última também se fez pela alteração do cronograma, então, os alunos foram motivados, por meio de uma adaptação, a falar seus conhecimentos sobre o contexto que foi, ao mesmo tempo, sendo anotado no quadro, junto com algumas outras informações pontuais que seriam expostas posteriormente.

Além das citadas alterações, a parte final da atividade, cuja etapa seria desenvolvida em casa com posterior apresentação, foi desenvolvida em sala de aula, porém não houve suficiente tempo para apresentação de todos.

Da interação dos alunos

As duas salas surpreenderam quanto à interação nas atividades desenvolvidas. Os alunos, quando questionados, responderam oralmente as proposições e foram solícitos em enumerar alguns direitos humanos, no início da regência, e apontar fatos referentes à contextualização da promulgação.

Quanto à atividade final, os alunos pareceram motivados e discutiram bastante seus respectivos artigos. Nota-se que o 9ºB teve um maior interesse nessa última atividade evidenciada pela empolgação das discussões, que demandaram mais da professora e dos bolsistas, e pelo fato de que as apresentações foram de ordem voluntária, na qual os próprios alunos, espontaneamente, se dispuseram a apresentar.

Ainda destacando a maior interação do 9ºB, ressalta-se que, quando questionados a cerca de seus conhecimentos prévios sobre direitos humanos e as guerras mundiais, os alunos foram encaminhados a voltar ao assunto, quando os mesmos quiseram aprofundar tais tópicos. O problema eminente em aprofundar os tópicos referia-se ao risco de mudar o tema da regência ou mesmo não dispor de tempo suficiente em virtude das atividades planejadas ainda não realizadas.

Do tempo

Em relação ao planejamento, o horário apresentou um adiantamento das atividades o que, inclusive, suprimiu a pesquisa que seria tarefa para casa. As apresentações seguintes começaram a ser realizadas, porém não foram concluídas.

Na turma A as aulas duplas permitiram uma melhor fluência do conteúdo, enquanto na turma B, que tem as aulas segmentadas por um intervalo, o final das atividades da primeira aula deixaria um ‘vazio’ de 5

minutos que não aconteceu, pois a professora interveio sugerindo que os alunos lessem suas anotações até o horário do intervalo.

A segunda regência em contraposição da primeira

Partindo do fato de que o mesmo plano de aula foi aplicado nas duas turmas, percebe-se, como haveria de se esperar, que a segunda regência foi aplicada de maneira mais tranquila.

As justificativas possíveis podem ser atribuídas ao maior domínio do roteiro e da experiência adquirida ao proferir o assunto à primeira turma.

O que poderia ser melhor?

Nota-se, a partir da experiência vivenciada, que alguns pontos poderiam ter sido trabalhados de forma mais eficiente. Um desses pontos, de grande pertinência, refere-se à questão do vídeo que abriu um leque amplo de assuntos não trabalhados. O vídeo, em minha opinião, poderia ser mais bem utilizado/destrinchado.

Outro ponto interessante, notado posteriormente, fica por conta de que exemplos mais atuais e pontuais poderiam ter sido muito úteis na elucidação da temática. Percebe-se ainda, uma curiosidade dos alunos em relação ao tema *guerras mundiais* que, também, poderia ter sido mais bem trabalhado.

Além desses, vale citar alguns pontos já comentados anteriormente. O problema da mudança no horário de utilização da sala de vídeo, cuja adaptação se fez necessária, se evitado, poderia ter contribuído para o cumprimento pleno do plano de aula e, inclusive, ter solicitado como tarefa de casa a pesquisa sobre o artigo da DUDH

BIBLIOGRAFIA

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_inter

n/ddh_bib_inter_universal.htm. Acesso em: 02/05/2014

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Material de apoio ao Currículo do Estado de São Paulo: caderno do professor, geografia, ensino fundamental – anos finais, 8ª série/9º ano. Nova edição: 2014-2017. São Paulo: SE, 2014.

_____. Secretaria da Educação. São Paulo faz escola: Geografia, ciências humanas, 8ª série/9º ano. São Paulo: SE, 2014. p. 41-51.

PARA ALÉM DO ENSINO DE GEOGRAFIA: EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA DE ENSINO INTEGRAL PAULISTA

Lisie Tatiane de Lima Wenceslau¹

lisiewenceslau@yahoo.com.br

Natália Goldschmidt Guidetti¹

ngguidetti@yahoo.com.br

Maria Bernadete Sarti da Silva Carvalho²

bernadet@rc.unesp.br

INTRODUÇÃO

Este trabalho relata a experiência de alunas do curso de graduação em Geografia da Unesp câmpus Rio Claro, participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES), em uma escola de ensino integral da rede pública de ensino. As atividades foram desenvolvidas em uma disciplina eletiva oferecida aos alunos pelo professor supervisor do PIBID na escola e também professor de Geografia.

Primeiramente apresentaremos algumas considerações acerca da proposta do governo do Estado de São Paulo, Escola de Ensino Integral e sua organização. Dando sequência, apresentaremos a atividade proposta pelas alunas bolsistas como complemento dos trabalhos realizados pelo professor da disciplina eletiva denominada “Verde que te quero verde”. Por fim, buscamos trazer algumas reflexões sobre o desafio de experienciar a saída do currículo convencional de Geografia e ir para além de nossa formação, atendendo demandas muitas vezes apresentadas pela comunidade escolar.

¹ Graduanda do curso de Geografia na Universidade Estadual Paulista (UNESP-Rio Claro)

² Profa. Dra. do Departamento de Educação, Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista (UNESP-Rio Claro)

A ESCOLA DE ENSINO INTEGRAL

A Escola de Ensino Integral nasce a partir de uma adaptação da proposta do governo do Estado de São Paulo à Escola de Tempo Integral e complementa as ações do Programa Educação Compromisso de São Paulo. Tem início em 2012 com 16 escolas em todo o estado, passando em 2013 para 22 escolas de Ensino Fundamental II, 29 escolas de Ensino Médio e 02 que possuem as duas modalidades de ensino. O município de Rio Claro abriga 03 escolas de Ensino Integral, sendo uma delas a escola no qual foi desenvolvido o presente trabalho.

O Programa das Escolas de Ensino Integral, encomendado pelo governo estadual paulista, foi elaborado em parceria com o Instituto de Co-responsabilidade pela Educação (ICE), entidade privada, especializada em consultoria educacional, promovendo projetos que visam à melhoria da educação pública brasileira. É importante ressaltar que tal entidade foi construída a partir da organização do setor empresarial que se lançou no ramo de consultoria educacional, com a intenção de trazer melhorias de condições aos jovens egressos do ensino público no ingresso ao mercado de trabalho.

Por possuir uma outra perspectiva educacional, focado no projeto de vida dos jovens, buscando torná-los protagonistas de suas ações dentro e fora da escola, o currículo presente neste modelo educacional é diferenciado. Além das disciplinas do currículo oficial do estado de São Paulo, outras disciplinas compõem a grade. São elas Projeto de Vida, Protagonismo Juvenil e Organização Pessoal. Não aprofundaremos neste trabalho cada uma delas.

Além das disciplinas oficiais, os professores têm a possibilidade de oferecer as disciplinas eletivas aos alunos. Tais disciplinas funcionam como optativas, onde os alunos escolhem quais frequentar, possuindo duração semestral. No caso do trabalho realizado, por exemplo, a disciplina eletiva “Verde que te quero Verde” proposta pelo professor de Geografia da escola,

buscava trazer a reflexão sobre hábitos alimentares saudáveis e a produção de receitas em sala de aula.

Apesar de considerarmos interessante a proposta de autonomia dos estudantes, com a possibilidade de escolha de algumas disciplinas, chamamos a atenção para as intenções do governo do estado de São Paulo, em promover este modelo em apenas algumas localidades, não sendo a intenção do governo expandir para toda a rede, criando alguns poucos centros de excelência, acentuando ainda mais as diferenças de oportunidades entre alunos da rede pública regular e alunos da rede pública das escolas de Ensino Integral. Além disso, pareceno-nos que há neste projeto uma preocupação a considerar, pois temos claramente um grupo de empresários apresentando um modelo educacional e inserindo nas escolas projetos de organização escolar que se assemelham a organizações empresariais.

OBJETIVOS E METODOLOGIA

As atividades tiveram como objetivo auxiliar o professor supervisor em sua disciplina eletiva “Verde que te quero Verde” trazendo as reflexões sobre uma alimentação saudável com os alunos dos sextos e sétimos anos do Ensino Fundamental II.

A partir de aulas expositivas, que contaram com recursos diferenciados como a exibição de um documentário, exposição de alimentos como frutas e verduras e a construção de uma maquete do sistema digestivo humano, buscou-se trabalhar com os jovens a importância de uma alimentação balanceada e os desdobramentos de maus hábitos alimentares.

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

A primeira sequência didática se propôs a discutir a importância de uma alimentação saudável e como o pós-segunda guerra possibilitou a inserção de alimentos com baixo valor nutritivo no cotidiano das populações em

detrimento de uma alimentação balanceada. Ao mesmo tempo, a falta de exercícios físicos em muito tem contribuído para acentuar uma série de pandemias como as causadas pelas DCNT – Doenças crônicas não transmissíveis (Diabetes Mellitus, Pressão alta, obesidade e outros males ligados ao coração).

De início foram apresentadas aos alunos algumas opções alimentares, entre elas, frutas (manga, laranja, mexerica, banana, goiabas, tomates, caquis) Verduras (alface) Legumes (berinjela, cenoura, batata) e os industrializados, como refrigerantes, biscoitos recheados, bolinhos recheados, salgadinhos (batatas fritas, salgadinhos de milho) com a intenção de verificar os eleitos pelos alunos como os mais saborosos e buscando analisar se tinham conhecimento dos alimentos classificados como saudáveis. Após esta primeira conversa, foi exibido em sala o documentário “Muito além do peso” que traz o debate sobre obesidade infantil e outras doenças crônicas. Durante a exibição do documentário, foi levantada uma discussão com os jovens sobre as temáticas trazidas pelo vídeo, como a influência da mídia no consumo de alimentos não saudáveis e a quantidade de crianças que apresentam doenças que, em outros períodos históricos, acometiam somente a adultos e idosos, como a hipertensão arterial e a diabetes. A discussão aconteceu de maneira proveitosa, pois muitos alunos já conheciam o documentário, o que lhes possibilitou contribuir de maneira positiva. Ao final desta atividade foi solicitado que escrevessem um texto síntese sobre os debates realizados em sala.

A segunda sequência didática se propôs a mostrar o processamento dos alimentos dentro do corpo humano a partir de uma maquete que reproduzisse o sistema digestivo. A maquete elaborada pelas alunas bolsistas foi inspirada no programa “O mundo de Beakman” (Episódio 01, Segunda Temporada) onde foi possível mostrar com detalhes todas as etapas da digestão. Para compor a boca do sistema digestivo contamos com um liquidificador, que triturou o alimento

escolhido para a amostra, um sanduíche. Os demais órgãos que compõem este sistema foram construídos com o uso de mangueiras, plásticos e válvulas apoiados em uma base de madeira. Assim, foi trabalhado o percurso dos alimentos no nosso corpo e a transformação destes em moléculas pequenas que são transportadas pela corrente sanguínea e absorvidas pelas células, servindo de introdução para a terceira sequência didática que discutiu o funcionamento celular.

Nesta última sequência didática foi utilizada uma maquete de célula animal, onde foi possível relacionar as principais substâncias que nela atuam (sais minerais, carboidratos, vitaminas, proteínas) e a maneira como agem essas substâncias em nosso organismo. Como síntese da última sequência didática foi solicitado que os alunos produzissem uma tabela a partir de pesquisa realizada na internet, contendo os principais elementos químicos essenciais ao funcionamento do organismo bem como as suas fontes alimentares.

O passo seguinte deste trabalho foi retomar a discussão no que se refere às relações sociais e de produção de alimentos, proporcionando aos estudantes uma visita ao Sistema Agro Florestal (SAF) localizado dentro do câmpus da Unesp de Rio Claro, onde os alunos puderam conhecer outras possibilidades de produção de alimentos partindo dos princípios da agroecologia.

RESULTADOS EM DISCUSSÃO

A obesidade infantil é um problema já conhecido, porém pouco tratado em nossa sociedade. Percebemos que a escola possui grande parte da responsabilidade neste quadro, pois ao observarmos os hábitos alimentares que a escola pública de um modo geral cultiva a partir de merendas escolares e alimentos comercializados em cantinas, constatamos a existência de alimentos pouco nutritivos e que se distanciam da alimentação saudável discutida em sala de aula, como, por exemplo, o consumo de salgadinhos, embutidos, enlatados em conserva etc.

Apontamos também como resultados as reflexões dos alunos no que tange a sua própria alimentação e que foram percebidas como emanadas do que, de acordo com Moreira e Candau (2007, p.17), conhecemos como currículo oculto.

Trata-se do chamado currículo oculto, que envolve, predominantemente, atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar. Fazem parte do currículo oculto, assim, rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por grupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos(as) professores(as) e nos livros didáticos (MOREIRA e CANDAU, 2007).

Entendemos ainda que, tal experiência não se esgota nas atividades pontuais como as realizadas, mas se constitui como parte de um processo de formação inicial que tem como propósito construir uma prática docente que extrapola a rigidez do currículo e se propõe a projetos mais amplos que envolvam todas as áreas de conhecimento e toda a comunidade escolar.

Destacamos o desafio do trabalho realizado, ao nos lançarmos na direção de estudos que não estão diretamente vinculados a nossa formação enquanto professoras de Geografia, exigindo um esforço de apropriação do conhecimento de forma a não fragmentar as ciências.

REFERÊNCIAS

MOREIRA, A.F.B. e CANDAU, V.L.
Currículo, conhecimento e cultura. in:
BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S.D.;
NASCIMENTO, A. R.do. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

Materiais didáticos e sites consultados

LOPES, S. **Biologia Volume Único**. Editora Saraiva. São Paulo, 2006.

Programa “O mundo de Beakman. Episódio 01. Segunda Temporada” (Duração: 21 min. Ano: 1993 País: Estados Unidos da América)

Documentário “Muito Além do Peso” (Duração: 84 min. Ano: 2012 País: Brasil)

DCNT (Doenças Crônicas não Transmissíveis)
http://www.cve.saude.sp.gov.br/htm/cronicas/dc_conce.htm

Elementos essenciais alimentares -
http://web.ccead.puc-rio.br/condigital/mvsl/Sala%20de%20Leitura/conteudos/SL_alimentos.pdf

Tabelas nutricionais -
<http://www.anvisa.gov.br/alimentos/tabela.htm>

Doenças cardiovasculares -
<http://www.brasil.gov.br/saude/2011/09/d>

Doenças cardiovasculares causam quase 30 das mortes no país

Obesidade infantil -
<http://www.obesidadeinfantil.org/>

Obesidade Infantil no Mundo
http://www.observatoriodaimprensa.com.br/news/view/midia_indutora_da_obesidade_infantil

CONSTRUINDO SABERES SOBRE A DOCÊNCIA EM GEOGRAFIA NO DIÁLOGO COM A ESCOLA

Wesley Alves Messias¹

w.messiaz@gmail.com

Bianca S. Squaris de Carvalho¹

biancasquaris@gmail.com

Maria Bernadete Sarti da Silva Carvalho²

bernadet@rc.unesp.br

Resumo

Este trabalho visa expor as reflexões sobre os primeiros contatos de graduandos de Geografia numa escola da rede pública, como parte do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), apresentando um relato sobre a elaboração e aplicação de atividades junto ao alunado. O projeto visa incentivar o graduando em sua formação docente, estreitando laços entre a universidade e a escola pública, possibilitando tanto ações como investigações que tenham como propósito a formação para a docência.

Introdução

O trabalho a seguir tem como objetivo apresentar e tecer reflexões sobre algumas experiências vividas por um grupo de estudantes do curso de Geografia do câmpus da Unesp de Rio Claro, inseridos no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Os bolsistas participam do subprojeto “Geografia e formação docente: a escola e a universidade compartilhando saberes” e as ações que apresentaremos ocorreram na própria universidade e na escola estadual de Ensino Fundamental II situada na mesma cidade.

A escrita direciona o olhar para a importância do programa quanto ao processo formativo dos licenciandos, considerando que o projeto busca construir esta formação numa relação mais próxima entre a universidade e a escola. Nesse sentido, foi feito um recorte apresentando a vivência de

¹ Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID-CAPES)

² Coordenadora de Área de subprojeto (PIBID-CAPES)

elaboração e aplicação de duas atividades para quatro salas de nonos anos, efetivadas por sete alunos-bolsistas e pela professora supervisora da escola.

Metodologia

Inicialmente, os estudantes puderam se aproximar do contexto escolar durante a reunião inicial do planejamento geral, complementando este primeiro contato com a leitura do planejamento de ensino semestral dos professores de Geografia, do contato com o material didático, além de participarem de reuniões de pais e de ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo).

Para o desenvolvimento das atividades em sala de aula foram planejados dois momentos com cada turma, para acontecerem em aulas duplas. O primeiro deles a partir da projeção do vídeo “A história das Coisas”, seguido de apresentação de conteúdo por meio de exposição dialogada e da elaboração de questões pelos próprios alunos. O segundo momento consistiu em continuar a discussão sobre o tema a partir da dinâmica de um jogo interativo.

Com relação ao subprojeto como um todo, os licenciandos mantêm contato com outros bolsistas da área, vivenciando espaços de discussões teóricas, impulsionadas por experiências vividas nas diferentes escolas participantes.

Resultados e reflexões

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) se constitui em uma proposta de aproximação da universidade com escolas da rede pública, sendo que, desse modo, os bolsistas são envolvidos no ambiente escolar, vivenciando todas as dimensões do contexto escolar, desde acompanhamento de aulas, reuniões de pais, de professores, gestão, entre outros espaços que possibilitam melhor compreender a cultura e a comunidade escolar.

Segundo André (1995) o contexto escolar tem grande complexidade e, para compreendê-lo, faz-se necessário buscar uma visão integrada de pelo menos três grandes dimensões: a pedagógica, a institucional e a sócio-político-cultural. Sendo assim, os bolsistas são convidados a participar de um processo de imersão na escola, participando de todos os ambientes e situações do cotidiano, além da sala de aula.

O PIBID é, portanto, uma oportunidade única para seus participantes, pois coloca o licenciando em contato com seu futuro campo profissional, contribuindo para sua formação, já que ao sair da graduação estará acostumado com o contexto escolar. Em outras palavras, o PIBID permite ao participante o diálogo constante entre teoria (academia) e prática profissional (escola e sala de aula). O programa vai além, ao possibilitar a ocupação de espaços da escola que não dizem respeito apenas à sala de aula. O contato com professores da rede é ampliado, havendo uma troca de vivências em que ambos contribuem para a formação profissional e cidadã mútua. Professores da rede se aproximam da universidade fazendo com que seu processo de formação continuada seja facilitado, enquanto que para os bolsistas esta aproximação garante maior qualidade em sua formação profissional, ao vivenciar problemáticas do ambiente escolar.

Tivemos como lócus de nossas ações, a Escola Estadual Coronel Joaquim Salles, localizada no centro da cidade de Rio Claro, e que completou 114 anos de atividades neste ano de 2014. Com um corpo discente que atinge 800 alunos, a escola atende à comunidade rioclarense oferecendo o ensino fundamental (ciclo II) da 5ª série (6º ano) à 8ª série (9º ano) para uma faixa etária de pré-adolescentes e adolescentes de 11 a 14 anos. Esta unidade escolar, por localizar-se no centro do município, difere em alguns aspectos de outras escolas da rede, por acolher alunos de diversas regiões da cidade, o que contribui para um ambiente escolar com maior diversidade, proporcionando a convivência entre

alunos moradores de bairros periféricos e moradores de bairros mais tradicionais.

Em nosso primeiro semestre de vivência na escola pudemos perceber sua estrutura organizacional, o seu funcionamento e rotinas. Participando de reuniões de pais e mestres, pudemos observar como se dá o contato da escola com as famílias dos alunos, assim como a forma como acontece a relação entre os diferentes agentes sociais envolvidos neste ambiente escolar: coordenação-professores-alunos, direção-coordenação-professores, professores-alunos, alunos-alunos, pais-professores, além de funcionários e outros profissionais que prestam serviços para a unidade escolar.

Paralelamente às observações em diferentes tempos e espaços da escola e ao contato com documentos fomos iniciados, no ambiente da sala de aula, mais precisamente nas aulas da professora-supervisora do projeto, acompanhando seu trabalho. Esta professora leciona para duas turmas do sétimo ano e cinco turmas de nono ano. Conforme se dava este contato com os alunos e com o conteúdo ministrado, foi se delineando a escolha por concentrar nossa participação apenas no nono ano. Embora em horários diferentes, todos os bolsistas tinham a possibilidade de trabalhar com esta mesma série e, portanto, com os mesmos conteúdos e aplicando as mesmas atividades. Assim foi se construindo uma proposta de trabalho coletivo, compartilhando angústias e alegrias no decorrer do processo de elaboração das atividades que iríamos desenvolver com os estudantes até o final do semestre.

Como tema de nossa primeira atividade, optamos, juntamente com a professora supervisora, pela questão dos blocos econômicos, porque além de ser um conteúdo do currículo, acreditamos que a Geopolítica contribui para uma apreensão mais fidedigna da realidade social/geográfica do aluno. Neste aspecto, Giroto e Santos (2011, p. 141) nos auxiliam em uma reflexão:

[...] se há no campo da geografia uma escassez de análises geopolíticas, por outro lado, há um excesso de ações fundamentalmente geopolíticas. E daí, portanto, a necessidade de retomar a geopolítica como um conhecimento fundamental na construção de uma análise geográfica em diferentes níveis, principalmente na formação do aluno da educação básica.

Outro fator importante que nos motivou a planejar e aplicar as atividades foi a necessidade de experimentar procedimentos de ensino que quebram com a padronização imposta pelo uso do material de ensino do programa São Paulo Faz Escola, conhecido na “intimidade” como caderninho. Observamos que o uso dos cadernos restringe o processo de aprendizagem ao homogeneizar o ensino, subtraindo as demandas por compreensão de aspectos mais próximos da realidade do aluno. Somado a isto, escolhemos realizar um exercício por meio do qual os estudantes pudessem participar diretamente da construção da atividade, assumindo uma relação dialógica desde o início de sua aplicação. Na visão de educação que defendemos os educandos são sujeitos históricos, construtores de conhecimento, cidadãos passíveis de assumirem grandes responsabilidades no presente e no futuro.

Por estes motivos, decidimos encarar o grande desafio de diversificar a didática e tratar de um tema tão complexo e abstrato, que, em princípio, é distante da realidade do aluno, mas que potencialmente tem grande influência política e econômica em suas vidas e em grande parte das relações sociais cotidianas.

Para elaborar a atividade, realizamos inúmeras reuniões entre os bolsistas, com nossa orientadora e com a professora supervisora. Neste processo, os desafios foram surgindo, sendo que um deles foi a falta de um diagnóstico mais preciso do conhecimento dos alunos. Não queríamos tratar o tema - blocos econômicos - por simplesmente estar dentro do currículo escolar, mas desejávamos tratá-lo com uma abordagem que estabelecesse certa relação com a realidade vivida pelos estudantes, assim, instigando a curiosidade e

despertando a atenção ao tema, incentivando-os ao exercício da reflexão, procedimento este que é estritamente humano.

Optamos então, por expor e discutir alguns aspectos essenciais do modo de produção capitalista através do vídeo “A história das coisas”, como forma introdutória da explicação sobre a existência dos blocos econômicos. Em meio a essa discussão, inserimos elementos da cidade para que os educandos conseguissem compreendê-los dentro de um contexto maior, ou seja, a economia globalizada.

É importante mencionar sobre nossas limitações enquanto bolsistas do PIBID, já que ainda não nos apropriamos de todas as condições em termos conceituais e procedimentais para trabalhar um tema tão complexo. Vale ressaltar também a experiência que tivemos com o 9^o, por ser considerada uma turma “problemática” pela comunidade escolar.

Durante o primeiro dia de aplicação da atividade para esta turma aconteceram situações imprevistas. Colocamos a turma em círculo, mudando a configuração da sala de aula. Em seguida apresentamos o vídeo “A História das Coisas”, como uma introdução ao tema. A experiência mostrou-se válida durante o filme, os estudantes pareciam muito interessados, mas durante o diálogo/reflexão, proposto após a exibição do documentário, os alunos acabaram por conversar excessivamente entre si, assuntos não relacionados com a atividade. Pensamos que pudesse ser a mudança na configuração das mesas e cadeiras, por isso, no outro dia, voltamos a colocá-las onde normalmente ficavam, o que nos mostrou funcionar muito bem.

No final da aula, solicitamos que se reunissem em grupos para elaboração de uma ou mais perguntas sobre o tema e o conteúdo da aula. As questões foram propostas para avaliar a compreensão do grupo sobre os conteúdos trabalhados e ainda levá-los a contribuir para com a construção do jogo, a próxima atividade planejada. Houveram questões que nos

surpreenderam pela complexidade e outras que reproduziram, sem reflexões, as nossas falas.

No segundo dia de atividade utilizamos uma apresentação em slides, com muitas ilustrações que expressavam o conteúdo de forma clara e didática. Nossa intenção era recapitular o conteúdo, dando sequência à atividade. Desta vez, não mexemos na configuração da sala do 9º e os alunos ficaram extremamente quietos, prestando atenção na explicação expositiva.

Em seguida, iniciou-se o jogo cooperativo, que ocorreu sem imprevistos. A dinâmica do jogo consistia em dividir a classe em alguns grupos, sendo que todos os grupos posicionaram-se frente à classe, em momentos alternados, para explicar as perguntas selecionadas pelos bolsistas. A ideia aqui era provocar uma reflexão do grupo e, logo depois, entre toda a classe, quando abríamos um momento para a discussão. Tivemos uma diversidade de comportamentos nas diferentes turmas, mas o que predominou foi que, a priori, sentiram-se nervosos pela exposição, mas depois apresentaram reflexões que geraram diálogos junto ao restante da sala. As turmas participaram do exercício respondendo às perguntas, pois, além de ser uma atividade lúdica, tinha também o objetivo de compor a nota bimestral de Geografia.

Sobre a atividade de exposição, um dos alunos escreveu que *“Eu não tive vergonha de falar na frente. Queria mais atividade disso. É muito legal. Gostei da aula.”*

Ao final do segundo e último dia de atividade, pedimos que escrevessem uma “crítica construtiva”, elaborando um comentário sobre um momento que consideraram falho nas aulas e, em seguida, apresentassem uma solução para ele. Também pedimos que fizessem uma reflexão sobre os dois dias de atividades. Nessa direção, percebemos que, em suas escritas, ficou evidente que gostaram dos dois momentos, principalmente por termos mudado a rotina das aulas, apresentando os temas de forma dialógica. Além disso, notamos a

necessidade de abordar alguns outros temas relacionados ao assunto tratado, a partir das escritas dos alunos, exemplificadas a seguir.

Eu achei legal e gostaria que isso acontecesse mais vezes, pois eu aprendi de um jeito legal e interessante, vi o vídeo que me deu uma visão diferente do mundo. E Para a próxima atividade eu gostaria de algo mais futurístico e que possa e venha a me ajudar no meu futuro então obrigado!!

A aula foi ótima, porém até agora só falamos do Capitalismo e seu sistema econômico, poderíamos falar um pouco mais sobre a população, o povo, nós mesmos. Falamos de tudo sobre nosso dia a dia, mas esquecemos de falar de nós, como nós nos sentimos, nós somos a voz do mundo. Está aí um defeito: criticamos o mundo inteiro não é?

Considerações finais

A proposta das atividades, embora tenha sido apenas uma primeira experiência, ainda permeada de incertezas, foi muito válida no sentido de romper com o modelo de aulas tradicionais. Permitiu também um primeiro contato dos licenciandos com a elaboração e desenvolvimento de aulas numa abordagem participativa, sob a orientação e supervisão da professora das turmas, que deixou o grupo livre para criar e experimentar. Acreditamos, dessa forma, que o programa em que estamos inseridos possibilita ricas experiências, tanto de caráter prático como teórico, pois, a partir das experiências, observações e diálogos que vão se estabelecendo no ambiente escolar, surgem questionamentos sobre o cotidiano da escola e da sala de aula, impelindo-nos à constante pesquisa e ao debate.

Referências

ANDRÉ, Marli E.D. **Etnografia da prática escolar**. SP: Papyrus, 1995.

GIROTTO, E. D; SANTOS, D.A. A geopolítica e o ensino de geografia:

estratégias didáticas para a retomada do diálogo. **Revista Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 15.

CONHECENDO O CAMPO PROFISSIONAL: A ATUAÇÃO DOS BOLSISTAS PIBID DA GEOGRAFIA

Ana Cláudia Guedes Damião

anaclaudia_dg@hotmail.com

Carol Inácio Minghini

cminghini23@gmail.com

Gabriela Dias Anobile

gabianobile@hotmail.com

Lucas Morales Neumann

morales.neumann@hotmail.com

Maria Bernadete Sarti da Silva Carvalho

bernadet@rc.unesp.br

Rita Carolina Maia dos Santos

ritacarolina.m@gmail.com

Thaís Alves Fernandes Corrêa

thais_fernandes_correa@hotmail.com

Resumo

O objetivo deste trabalho é relatar as experiências vividas como parte da proposta de um dos subprojetos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. O relato se refere às sensações iniciais de contato com a sala de aula e como foi à realização de duas atividades audiovisuais e lúdicas com os alunos de ensino fundamental da rede pública de ensino. O processo de aproximação com o ambiente escolar e com a sala de aula possibilitou aos bolsistas entender a relação entre os diversos segmentos da escola, a sua estrutura organizacional; observar para tentar compreender qual o contexto em que os professores e os alunos exercem suas atividades cotidianamente. Puderam também elaborar uma leitura preliminar das dificuldades enfrentadas no campo profissional, considerando o contexto atual da educação do estado de São Paulo e a ausência de políticas públicas eficazes para a melhoria do ensino e para o exercício digno da docência.

PALAVRAS-CHAVE: Iniciação à docência, Campo Profissional, Ensino de Geografia, Práticas de Ensino.

Introdução

Este trabalho foi produzido por bolsistas do PIBID (Programa Institucional de Bolsas para Iniciação à Docência) da licenciatura em Geografia da UNESP de Rio Claro. Abordamos as experiências obtidas na convivência escolar e a partir destas, ressaltamos algumas características do trabalho desenvolvido pela escola e nas aulas de Geografia, enfrentando e analisando preliminarmente as dificuldades presentes no campo profissional, levando em consideração a atual situação da educação no estado de São Paulo devido à ausência de políticas públicas eficazes para a melhoria do ensino e para o exercício digno da docência.

A partir das observações em sala de aula, tivemos a possibilidade de entender a relação entre os diversos segmentos da escola, a sua estrutura organizacional e observar para tentar compreender qual o contexto em que os professores e alunos exercem suas atividades cotidianamente.

Nesta escola, adquirimos contato com situações que, nos parecem ser reflexos de políticas que não foram devidamente aplicadas e acompanhadas, como, por exemplo, a Progressão Continuada. A respeito da Progressão Continuada e seus efeitos, temos que:

Especificamente no estado de São Paulo vivemos uma grande mudança com a implantação da Progressão Continuada. Essa foi uma das exigências do BID2 para promover financiamentos ao governo estadual paulista que estabelecia diminuição das taxas de repetência e evasão escolar. Até hoje a Progressão Continuada não é bem aceita por muitos professores que a entendem como “promoção automática” deixando, inclusive, de ensinar e estabelecer metas de aprendizagem através do desempenho dos alunos por entender que estes passarão de ano sem mesmo terem que estudar e aprender os conteúdos propostos nas escolas. De modo geral tem-se visto a educação como suposto favor ao povo e não como direito do cidadão que paga seus impostos e deve ter o melhor (MARTINS, 2010)

Tais políticas, desenvolvidas de forma equivocada, acabaram por produzir uma situação de pouco estudo e motivação para o pensar reflexivo e

autônomo, resultando em gerações de alunos que foram formados apenas para satisfazer ao mercado de trabalho de nível médio, ou seja, de mão de obra técnica. Como decorrência deste quadro, em que as metas a serem atingidas seguem um modelo de ensino propedêutico e centrado no domínio de um pensamento racional, o ensino da Geografia e de outras disciplinas da área de humanas ficaram, cada vez mais relegados a um segundo plano. Atualmente, mesmo com o retorno ao currículo de disciplinas como a Filosofia e a Sociologia no Ensino Médio, a Geografia permanece como uma disciplina considerada de pouca importância neste nível de ensino (no terceiro ano há apenas uma aula por semana). No Ensino Fundamental Ciclo II, apesar de se manter na grade curricular com uma carga horária que varia entre três e quatro aulas semanais, ainda se mantém como uma disciplina pouco valorizada. De acordo com Rocha (1996, p. 23),

A história da Geografia escolar brasileira, tem sido sistematicamente relegada a segundo plano pela comunidade acadêmica, a mesma comunidade que tem buscado amiúde intervir nos rumos dado ao ensino desta disciplina, com um claro intuito de sanar os problemas por ela apresentados, sem porém, buscar a fundo desvelar as origens destes problemas. Até mesmo os(as) próprios(as) educadores(as) que atuam com o ensino desta disciplina, pouquíssimo têm se preocupado com essa questão. É como se esta disciplina (bem como as demais) não fosse dotada de história.

Tendo em vista essas situações, o ensino da Geografia aspira por novos métodos e práticas de ensino que visem ao aprendizado pelo pensar, e que não se limite aos livros didáticos. Devemos nos preocupar também em construir uma Geografia que tenha como pressupostos a compreensão da realidade sócio-espacial, principalmente aquela que é vivida pelos alunos, como apontam Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007, p. 173).

O processo de descoberta diante de um meio qualquer, seja urbano, seja rural, pode aguçar a reflexão do aluno para produzir conhecimentos que não estão nos livros didáticos. Ver uma paisagem qualquer que seja do lugar em que o aluno mora ou outra, fora de seu espaço de vivência,

pode suscitar interrogações que, com o suporte do professor, ajudarão a revelar e mostrar o que existe por trás do que se vê ou do que se ouve.

A partir deste quadro, e com o auxílio da professora supervisora, elaboramos atividades que buscavam a quebra da rotina estabelecida pelo baixo interesse e participação dos alunos.

A experiência no campo profissional

Nosso primeiro contato com a escola onde atuamos aconteceu em uma reunião de Planejamento. Nesta reunião, os professores reproduziram, por meio da representação teatral, as situações ocorridas em sala de aula, com o objetivo de acentuar boas e más experiências, assim como avaliar os métodos didáticos. Assim, a partir da representação feita pelos professores, fomos capazes de perceber como se dá a relação professor-aluno, professor-direção e professor-coordenação e, na medida em que “mergulhamos” no dia a dia da escola, em um processo cotidiano de observação, registro e reflexão, constatamos uma primeira impressão: a da existência e do poder de uma hierarquia do saber e, na medida em que a experiência se intensificou, foi possível relacionar esta hierarquia com a baixa auto-estima existente entre um número significativo de alunos no que diz respeito às suas capacidades.

Após as experiências de observação, seguiu-se o planejamento e a aplicação de atividades de ensino da Geografia para as turmas em que realizamos as atividades do PIBID em uma escola estadual na cidade de Rio Claro, escola esta que atende o Ensino Fundamental 2, Ensino Médio e EJA para o Ensino Médio, totalizando aproximadamente 800 alunos.

Nosso trabalho se desenvolve com três turmas de 6º ano e quatro turmas de 7º ano. A maioria é de baixa renda e mora em bairros periféricos das regiões norte e oeste da cidade de Rio Claro. Em contato com a coordenação, e nas reuniões de pais percebemos que não há uma grande participação dos pais na vida escolar dos alunos, que pode estar também relacionada, juntamente com

outros fatores, à distância da escola em relação às residências. Grande parte dos alunos chega para as aulas utilizando o transporte escolar, por linhas especiais ou pelas linhas regulares de transporte coletivo. Muitos se locomovem de bicicleta.

Com as informações prestadas pela coordenação pedagógica e pela nossa observação, somadas à convivência com os alunos, percebemos que, em virtude da ausência dos pais na vida escolar, os alunos não são apoiados e incentivados o suficiente para os estudos e parecem não se sentirem capazes ou não se importarem em realizar as atividades escolares.

Sobre esta questão, concordamos com Faria Filho (2000), ao afirmar que:

[...] a forma e a intensidade das relações entre escolas e famílias variam enormemente, estando relacionadas aos mais diversos fatores (estrutura e tradição de escolarização das famílias, classe social, meio urbano ou rural, número de filhos, ocupação dos pais etc.

Assim, conhecedores da realidade da escola com relação a sua proposta de trabalho e ao alunado que atende, iniciamos o caminho de conhecer melhor a sala de aula e o trabalho na área do subprojeto do qual fazemos parte.

No que diz respeito à Geografia, aparenta ser uma disciplina inócua e distante da realidade dos alunos, tendo contato somente com os conteúdos em sala de aula e, portanto, não lhe atribuem importância.

De acordo com Vasconcellos (2003, p.94)

Ao formular atividades que não contemplam a realidade imediata dos alunos perpetua-se o distanciamento entre os objetivos do recurso em questão e o produto final. Formam-se então indivíduos treinados para repetir conceitos, aplicar fórmulas e armazenar termos, sem, no entanto, reconhecer possibilidades de associá-los ao seu cotidiano.

A partir desta constatação, e de comum acordo com a professora supervisora, resolvemos aplicar atividades onde proporcionasse maior participação, interação e certo dinamismo entre eles, na busca por incentivá-los à aprendizagem.

As atividades foram, portanto, complementares às aulas de Geografia que já tinham sido desenvolvidas, e as quais acompanhamos, colocando em prática o que foi ensinado pela professora em sala de aula, abordando os assuntos de forma diferenciada do tradicional “caderno-lousa”, um método pedagógico importante, mas que tem baixo potencial para envolver e entusiasmar os alunos. Esta abordagem dita tradicional, quando conjugada com outras estratégias pode se transformar num ensino considerado inovador.

A partir disto, planejamos e executamos a seguinte proposição: partir do que a professora já havia trabalhado em forma de conceitos, dados e informações, por meio de aulas expositivas baseadas na leitura do material do aluno ou do livro didático, além de ilustrações na lousa, para, então, transpor tudo isto para a realidade prática.

Assim, foram pensadas duas atividades, inspiradas nas leituras de Nunes (2011); Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007) e Souza Neto (2008) que estudam os efeitos das novas metodologias e recursos para o ensino da Geografia.

A seguir, descrevemos as duas atividades desenvolvidas com todas as turmas envolvidas com o PIBID.

1ª Atividade: Biomas

Proposta: Exposição de imagens para resgatar o conteúdo já trabalhado, utilizando uma apresentação em ppt, seguida do Jogo da memória.

Como e por quê: Levando em conta que eles não costumam ter aulas com recursos audiovisuais, achamos conveniente levar esse tipo de recurso para a sala de aula, tornando a aula mais dinâmica, explorando as imagens tanto na apresentação em Power point como no Jogo da Memória. Procuramos organizar estes materiais de forma que os alunos realizassem associações como o que já tinha sido estudado.

Resultados: Esta atividade provocou o interesse dos alunos, fazendo com que eles se manifestassem para discutir o assunto, uma vez que se relacionava com

coisas mais presentes no cotidiano e na realidade deles, como, por exemplo, uma viagem para a praia. Houve também, questionamentos, por exemplo, quando falamos da Caatinga no Nordeste e um aluno contestou dizendo que ele tinha imagens sobre esta região, como as praias da Bahia, nos dando abertura para falar sobre o Planalto da Borborema e o porquê de haver seca no Sertão nordestino. Em outro momento ocorreu o inverso, pois um aluno tinha em mente que toda esta região era seca. No trabalho também abordamos questões geopolíticas das diferentes regiões brasileiras, como por exemplo, a biopirataria, o tráfico de animais, a criação de gado nos Pampas, a construção da Usina Belo Monte e a desocupação de moradores locais e de povos indígenas, extração ilegal de madeira e o desmatamento da Mata Atlântica. Os alunos interagiram e brincaram com o jogo da memória e, quando necessário, ficaram à vontade para tirar dúvidas. Alguns alunos não estavam querendo participar e argumentavam que era “brincadeira de criança”, que estavam com preguiça, ou que não tinham um colega para realizar a atividade. Mas, no geral, a atividade teve grande aprovação dos alunos, que disseram ter maior aproveitamento do que teriam em uma aula apenas teórica, perguntando quando realizaríamos outra atividade semelhante.

Esta atividade proporcionou a nossa primeira experiência de exposição de conteúdos aos alunos e nos possibilitou perceber um avanço no aproveitamento quando se muda a abordagem e se acrescentam fatos e situações que, além de serem complementares ao conteúdo, não estão em seus livros didáticos e aulas convencionais, possibilitando uma mudança de ponto de vista e uma reelaboração do conhecimento.

2ª Atividade: Caça ao tesouro

Proposta: Jogo de Orientação no espaço com o uso da bússola.

Como e por quê: Distribuimos pistas pela escola e nelas indicamos a quantidade de passos que eles deveriam andar em direção a determinados

pontos cardeais. Com base nas pistas, e com a utilização das bússolas eles chegariam ao destino almejado. No ponto de chegada colocamos doces para representar um “tesouro”. A ideia foi recapitular a função da rosa-dos-ventos e a utilização da bússola para orientação no espaço, assim como o conhecimento sobre os pontos cardeais, em uma situação prática.

Resultados: A atividade rendeu resultados positivos, pois os alunos demonstraram entendimento do conteúdo e grande envolvimento, sobretudo por saírem da sala de aula e poderem manusear a bússola. Assim, numa situação prática, recuperaram os conteúdos já trabalhados pela professora, acrescentando novos entendimentos sobre orientação e a leitura da rosa-dos-ventos. Em momentos posteriores, alguns alunos demonstraram avanço no conhecimento sobre o tema “orientação geográfica” relacionando novos conteúdos com a atividade aplicada (ex: introdução à cartografia). Uma das dificuldades encontradas, por problemas conjunturais da escola (aula vaga e Educação Física) foi a de supervisionar os alunos e distinguir quem eram os que não pertenciam à turma com a qual estávamos trabalhando.

Por meio da ideia, produção e aplicação desta atividade foi possível estabelecer maior contato com a própria escola e seus integrantes. Ao utilizarmos o pátio do colégio, houve maior interação entre as pessoas e uma certa horizontalidade nas relações. Além de criar um espaço de ação concreta e de maior entendimento do tema orientação geográfica para os alunos, trouxe também a possibilidade de uma experiência de formação para nós bolsistas pela elaboração e aplicação de uma abordagem nova para os conteúdos.

Considerações finais

Neste trabalho objetivamos relatar as nossas primeiras experiências no campo profissional, dando enfoque nas atividades que proporcionaram melhor interação na relação aluno-conteúdo.

Constatamos que o alunado por sua vez tem um melhor aproveitamento do conteúdo quando é possível que se estabeleça uma relação do mesmo com a realidade e que não se limite apenas à explicação teórica, tendo como ponto de partida algo que já é de seu conhecimento. Assim, o uso das imagens, é importante no ensino de Geografia como um recurso visual facilitador da apreensão do real.

Por meio da prática fora da sala de aula os alunos desenvolvem a capacidade de relacionar o conteúdo teórico com o meio social e natural, clarificando as noções de espaço e a relação da sociedade com o mesmo, de forma que a Geografia passe a ter significado na vida real.

A experiência inicial que tivemos na escola, e que foi proporcionada pelo PIBID, foi de grande enriquecimento pessoal para o grupo, pois como futuros professores, pudemos ter contato com a realidade escolar, no que diz respeito tanto aos fatores positivos e negativos de sua estrutura, onde foi possível estabelecer uma relação de horizontalidade com os alunos, levando em consideração que também estamos usufruindo desse ambiente para aprender, como afirma Freire (1996, p. 25):

É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *forrar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Com o auxílio da professora supervisora, que nos abriu espaço para desenvolvermos as atividades, colaborando na construção de ideias e nos orientando sobre o comportamento dos alunos, fomos capazes de levá-los a ter melhor aproveitamento do conteúdo.

O subprojeto PIBID, além de uma importante experiência na formação inicial pelo ponto de vista dos bolsistas, pode também significar uma contribuição para a formação continuada da professora supervisora na medida

em que fomenta a discussão sobre o desenvolvimento das aulas e de novas abordagens para o ensino e para o entendimento dos alunos sobre a Geografia, inclusive sem se restringir ao ambiente da sala de aula e ao trio lousa-livro-caderno.

A proposta, além de uma experiência para o grupo, foi também uma contribuição para o desenvolvimento das aulas e para o entendimento dos alunos sobre a Geografia, disciplina a qual, na situação atual do ensino, faz-se distante da realidade dos alunos.

Referências

FARIA FILHO, L. M. de. Para entender a relação família-escola: uma contribuição da história para a educação. São Paulo, Perspec. vol.14 no.2, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392000000200007&script=sci_arttext&tlng=pt%23top4> Acessado em: 25/07/2014.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MARTINS, S. M. A educação brasileira nas últimas décadas, obstáculos e metas dentro e fora da escola. Revista Travessias, v.10, n.3, 2010, PP. 329-336

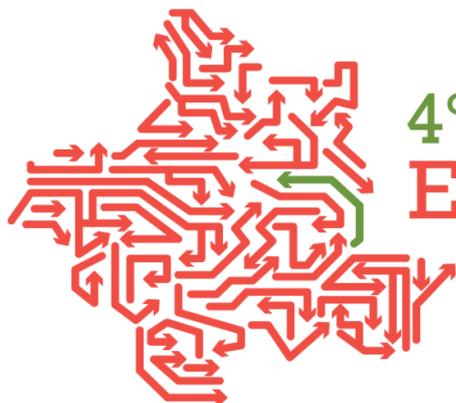
NUNES, F. G. Ensino de Geografia: Novos olhares e práticas. Dourados, MS: UFGD Editora, 2011.

PONTUSCHKA, N. N., PAGANELLI, T. I., e CACETE, N. H.. Para ensinar e aprender Geografia. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

ROCHA, G.O.R. A trajetória da disciplina de Geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942). Dissertação (Mestrado em Educação: supervisão e currículo) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

SOUZA NETO, M. F. de. Aula de Geografia e algumas crônicas. Campina Grande: Bagagem 2008.

VASCONCELLOS, S. D.; SOUTO, E. O livro didático de ciências no ensino fundamental – proposta de critérios para análise do conteúdo zoológico. Ciência & Educação, v. 9, n. 1, p. 93-104, 2003 <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n1/08.pdf>>

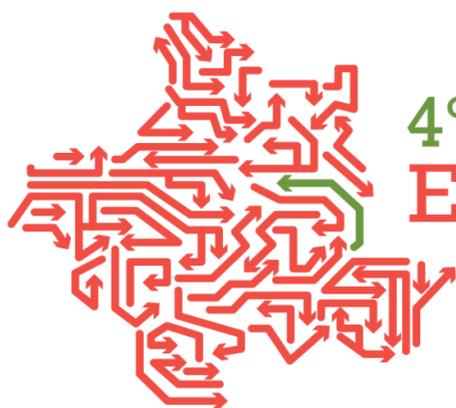


4º Encontro Regional de Ensino de Geografia

Formação de professores de Geografia:
políticas e práticas curriculares

Eixo 6

Identidade, Cultura e Ensino de Geografia



4º Encontro Regional de Ensino de Geografia

Formação de professores de Geografia:
políticas e práticas curriculares

Investigações Acadêmicas

O CONCEITO DE LUGAR E OS SIGNIFICADOS CONSTRUÍDOS PELOS PROFESSORES E ALUNOS NA ESCOLA ESTADUAL GOVERNADOR GENERAL MANOEL DE MIRANDA (NEÓPOLIS-SE)

Manoel Feitosa Batista¹

manoelfeitosa@ufs.br

Mário Jorge Silva Santos²

mariojorge@ufs.br

Resumo

Este artigo é resultado de pesquisa monográfica que analisou a construção do sentido e significado do lugar enquanto categoria geográfica na unidade escolar situado no Povoado Pindoba, no município de Neópolis no estado de Sergipe. O estudo faz uma reflexão a respeito do conceito geográfico de lugar, recolocando sua importância dentro da geografia e do ensino a partir dos alunos e professores envolvidos na pesquisa. A metodologia foi desenvolvida a partir de revisão bibliográfica, observação do cotidiano escolar, entrevistas semiestruturadas, análise das falas dos entrevistados e sistematização dos resultados. Considera-se que os alunos e professores ainda demonstram uma fragilidade na construção do sentido de lugar e, geograficamente sua importância é pouco trabalhada em sala de aula, o que resulta em dificuldades de compreensão do cotidiano e das formas de reprodução social dos estudantes.

Palavras-chave. Ensino de geografia-lugar-significado

Introdução

O lugar é um espaço demarcado com características naturais de pertence. É neste espaço que construímos as bases de referências sociais e traços de identidade, e é nele que construímos um papel nas atividades produzidas. Isto porque, segundo Carlos (1996, p. 15):

O lugar abre a perspectiva para se pensar o viver e habitar, o uso e consumo, os processos de apropriação do espaço. Ao mesmo tempo,

1 Licenciado em Educação do Campo- Ciências Humanas PROLEC / UFS

2 Doutorando em Geografia NPGEU/UFF, pesquisador PROGEO- Grupo de Pesquisa Relação Sociedade Natureza e Produção do Espaço Geográfico

posto que preenchido por múltiplas coações, expõe as pressões que se exercem em todos os níveis.

Ao nascer, o indivíduo começa fazer parte de um ambiente, e suas ações diretas nas atividades desempenhadas, as brincadeiras, os costumes as danças, as religiosidades, os trabalhos praticados na localidade reforçam esse sentimento de que aquele espaço é seu.

A geografia crítica traz grandes discussões a respeito do conceito lugar, isto acontece a partir de percepções e concepções inovadoras envolvidas no mundo globalizado e a cada momento vai se restituindo e construindo novas definições de lugar.

A discussão acerca do conceito de lugar precisa ser algo que instigue o indivíduo a pensar, a partir da sociedade, formas de resistir e intervir nas definições. Lugar traz um sentido próprio de espaço onde vivemos, poderíamos dizer que lugar é delimitação do espaço de convivência, sonhos, encantos e desencantos. Para Leite (1998, p. 12):

Os lugares normalmente não são dotados de limites reconhecíveis no mundo concreto. Isto ocorre porque sendo uma construção subjetiva e ao mesmo tempo tão incorporada as práticas do cotidiano que as próprias pessoas envolvidas com o lugar não o percebe como tal. Este senso de valor só manifesta-se na consciência quando há uma ameaça ao lugar, como a demolição de um monumento considerado importante, ou quando há uma reivindicação comum, como a visita periódica de um carro do “fumacê”.

Podemos refletir com Santos (1996), que afirma que existe uma dupla posição sobre lugar. Lugar visto de fora e lugar visto de dentro. O autor faz uma reflexão das influências vividas na localidade, lugar onde as pessoas interagem e vivem a cultura e tradições dentro do que é específico daquela comunidade, e lugar que sofre alterações vindas de outras localidades, como determinações que ditam regras em função de acompanhar todo o funcionamento global.

A preocupação em colocar o lugar como eixo temático e como categoria analítica está relacionada tanto com as oportunidades quanto com a

possibilidade de pensar e estudar sobre o cotidiano e sobre as novas correntes de pensamentos; aprender o novo é redirecionar as suas atitudes, é reavaliar o que está em volta, o que de novo ajuda ou prejudica (PCN, 1998, p. 58).

O lugar, mesmo dentro do mundo globalizado, jamais poderá perder o sentido de pertence. Submergir o significado de pertence é ir contra a própria natureza humana. O ser humano, tendo contato com o ambiente de vivência, naturalmente, faz parte daquele meio. Sair do seu lugar de origem, e se dirigir a outros lugares pode significar romper com o funcionamento da vida.

O novo processo de produção capitalista desmistifica o lugar no sentido singular e dá um sentido de global trabalhando contra a identidade local e passa-se a viver outros costumes, outras lógicas mundiais. É preciso levar em conta esse sistema dentro desse novo processo de produção na globalização, mas é preciso também considerar as características locais como parte e, ao mesmo tempo, reflexo do todo.

Neste caso, a Geografia enquanto disciplina escolar em sua prática de ensino, deve se comprometer em contemplar a diversidade nas escolas, precisa considerar seus alunos no conjunto da humanidade, não perder de vista, portanto, traços universais a serem preservados e/ou construídos/reconstruídos. Por outro lado, é preciso considerar a diversidade presente no espaço escolar, contextualizando-o, especificando-o no lugar. Afinal, as diversidades não são todas iguais, os lugares fazem com que as experiências dessas diversidades também sejam diferentes.

Sendo assim, compreender os sentidos e significados construídos pelos sujeitos no seu lugar é importante para a compreensão dos seus anseios e papel na produção deste espaço. A escola, enquanto ambiente de debate, precisa possibilitar os sujeitos a refletir sobre seu papel na sociedade, ajudando-os a entender o que os cerca e de que forma constroem e são construídos pelo lugar onde vivem.

O Povoado Pindoba (Neópolis - SE): o lugar da pesquisa

O lugar conhecido como povoado Pindoba faz parte da região do Baixo São Francisco, distante 21 km da cidade de Neópolis, sede do município, localizado no Estado de Sergipe. O povoamento da comunidade de Pindoba teve origem a partir da chegada de três famílias que ocuparam esse espaço geográfico.

As famílias Barbosa, Vieira e Santa Rosa migraram do sertão sergipano para a Região do Baixo São Francisco, precisamente para o município de Neópolis, onde encontraram uma terra fértil muito próximo do Rio São Francisco, nas proximidades de uma ribeira, fonte de água mineral permanente e recoberta com uma espécie de palmeira chamada popularmente de Pindoba, (*Syagrus Coronata*), cujas palhas servem para confecção de vassoura.

As vassouras sempre foram produzidas de forma artesanal e passou a ser uma fonte de renda das famílias que se aglomeraram na propriedade em busca de emprego na criação de gado e na agricultura da localidade.

A população do povoado é de 2.323 habitantes (IBGE, 2010) e vivem da pesca, lavoura, criação de animais, comércio local e emprego no setor da agricultura e no setor público. A maior parte das atividades estão concentradas no setor primário da economia.

No povoado Pindoba existem dois projetos de irrigação: O Cotinguiba Pindoba e o Platô de Neópolis. O Platô de Neópolis é um projeto empresarial que foi projetado para desenvolver fruticultura, porém na atualidade mais de 50% da área é cultivada a monocultura de cana-de-açúcar, a qual emprega uma parcela da população.

O projeto Cotinguiba Pindoba, que se estende do município de Propriá até o município de Neópolis é dirigido/coordenado pela CODEVASF. Ele foi pensado para atender aos pequenos agricultores, tratando-se de um projeto que absolve parte da mão-de-obra da população ribeirinha, mas passa por grandes

problemas, os quais impedem o êxito no andamento das atividades. Com isso, há um desencanto dos sujeitos envolvidos nesse projeto, de forma que os indivíduos envolvidos abandonam as terras e migram para outras localidades ou atividades.

No povoado Pindoba existem duas escolas públicas que funcionam no mesmo prédio: a Escola Rural/Municipal Manoel Batista Valadão e a Escola Estadual Governador General Manoel de Miranda.

A Escola Estadual Governador General Manoel de Miranda, foco desta pesquisa, possui apenas três salas, onde funcionam as turmas de 1º, 2º e 3º anos do ensino médio, que atualmente atende à essa comunidade e a outras comunidades vizinhas. A escola conta com seis professores, um vigilante, um auxiliar administrativo, dois executores de serviços gerais, duas merendeiras. O diretor e a secretária também lecionam por falta de professores, e há um total de cem (100) alunos divididos em três salas.

Discutindo o lugar e os significados construídos pelos professores e estudantes da Escola Estadual Manoel de Miranda

Escolhemos a Escola Estadual Governador General Manoel de Miranda para o desenvolvimento desta pesquisa e os nossos sujeitos de estudo foram os alunos e professores do Ensino médio.

Inicialmente estabelecemos um contato com o professor de Geografia, que iniciou seu depoimento a partir de um roteiro semiestruturado, começando com a análise de sua formação. Segundo o relato do professor:

Tenho muita experiência com a matéria geografia que desempenho, pois já trabalho com a disciplina há vinte e cinco anos (25). Sou formado em Estudos Sociais, pela FFPP (Faculdade de Formação de Professores de Penedo). Preparo as aulas com bastantes informações, pertinentes e atuantes de diversas fontes de pesquisas, e de acordo com que as aulas que vão acontecendo vão-se proporcionando debates com os estudantes. À medida que surgem dúvidas, juntos pesquisamos em outras fontes. (Professor entrevistado)

Na abordagem conceitual de lugar junto aos estudantes, o professor conduz a sua prática na ideia de que:

Para se trabalhar o lugar é preciso, por exemplo, se pesquisar, biografar algumas celebridades que se destacaram ou se destacam no cenário nacional, estadual e municipal, ilustrando os personagens e sua contribuição econômica, social e cultural. (Professor entrevistado).

O ponto de vista da abordagem do conceito de lugar junto aos estudantes, conforme o entendimento do professor, para entendermos o que é lugar, temos que pesquisar e biografar vultos históricos nacionais, estaduais e municipais, ilustrando personagens e mostrando sua importância econômica, social e cultural.

É preciso pontuar que o sentido dos personagens, que o professor classifica como celebridade, são pessoas que se destacaram na história local, regional ou nacional. Neste contraponto, é interessante pensar que no Povoado Pindoba existem parteiras, rezadeiras, artesões, entre outras pessoas, que contribuem para a formulação da cultura e história da localidade, e que no entanto, continuam no anonimato.

Definir lugar a partir de grandes nomes reconhecidos como celebridades nacionais, econômica, cultural ou socialmente falando, dentro de um contexto de globalização, significa anular a possibilidade de reconhecer, na classe trabalhadora, potencialidades; é tomar algumas exceções e destorcer a realidade, construindo um cenário de distância e sem ligação com a realidade. Esse ponto de análise corrobora com o pensamento de Carlos (1996, p. 15):

O lugar abre a perspectiva para se pensar o viver e habitar, o uso e consumo, os processos de apropriação do espaço. Ao mesmo tempo, posto que preenchido por múltiplas coações, expõe as pressões que se exercem em todos os níveis.

Portanto, trabalhar conceito de lugar a partir das celebridades, conforme é descrito pelo professor, significa desmistificar o conceito de lugar, uma vez

que nem toda localidade possui celebridades. As celebridades não são partes integrantes dessa conjuntura, pois não existe a condição do lugar ser conceituado a partir desse ponto de vista.

Para finalizar esta análise, perguntamos ao professor o que ele entende por lugar, enquanto categoria de análise da Geografia e ele afirma:

Lugar é a pátria em que nascemos, vivemos e nos orgulhamos daquele pedaço. (Professor entrevistado)

Percebemos, a partir desta resposta, uma confusão a respeito do conceito, uma vez que o sentido é distorcido numa escala nacional, o que reflete o caráter pouco expressivo do conteúdo. Na verdade, podemos supor que há uma confusão entre lugar, espaço, território e outros conceitos, demonstrando a necessidade de aprofundar o estudo e a diferenciação no campo da formação e da continuidade da ação profissional.

Já a coleta de informações referentes ao entendimento do sentido de lugar por parte dos alunos da escola foi feita a partir de entrevista por amostragem nas turmas do 1º ao 3º ano do ensino médio e seguiu o roteiro pré-estabelecido, no qual buscamos verificar o nível de entendimento a respeito do conceito geográfico de lugar.

Segundo depoimentos de todos os estudantes entrevistados, quando perguntados qual o lugar em que moram, todos responderam da mesma forma:

Moro em Pindoba. (Aluno entrevistado)

Na conversa sobre o lugar mais bonito que eles conhecem, um estudante do 3º ano do ensino médio disse:

O lugar mais bonito que eu conheço é Pindoba, porque é o lugar que eu mais passei a minha vida. Passei cinco anos em São Paulo, quando criança, e o resto de minha vida foi aqui em Pindoba. (Aluno entrevistado)

Apenas um aluno entrevistado se referiu à cidade de Neópolis como o lugar mais bonito que ele conheceu e dois estudantes entrevistados fizeram referência a outros estados do Brasil:

Minas Gerais, pois a natureza é muito bonita... uns morros grandes!
(Aluno entrevistado)

O lugar que eu achei bonito foi Piranhas-AL. (Aluno entrevistado)

Dois estudantes disseram que o lugar mais bonito que conhecem é São Cristóvão; e quatro (4) estudantes disseram que o lugar mais bonito que conhecem é Aracaju.

Ao longo da entrevista, transparecia o desejo dos estudantes de conhecerem outros lugares. O primeiro aluno disse que gostaria de conhecer a cidade mais iluminada do mundo “Paris”; um (1) outro gostaria de conhecer “Roma”; um (1) estudante gostaria de conhecer “Londres”, só por causa dos jogos olímpicos e um(1) outro estudante do 2º ano gostaria de conhecer a “China”, o qual relatou:

Eu tenho a maior curiosidade de ver como se relacionam as pessoas que vivem na China, e entender o porquê desse crescimento na economia nos últimos anos”(Aluno entrevistado)

Outro estudante gostaria de conhecer Aracaju:

É bem ali, mas não o conheço. Um dia eu vou lá. (Aluno entrevistado)

Outros dois (2) gostariam de conhecer São Paulo; dois (2) outros gostariam de conhecer Salvador; mais três(3) estudantes diziam ter o desejo de conhecer Rio de Janeiro.

Continuando a conversa com os estudantes, discutimos a respeito do conceito de lugar estudado nas aulas de geografia. Então, os estudantes envolvidos na entrevista afirmaram nunca ter estudado o conceito de lugar, muito menos as coisas do nosso lugar, e dois (2) fizeram os seguintes comentários:

Já estudei, não me lembro o quê (...) não, até escutar já ouvi falar, agora estudar o lugar mesmo, nunca. O que a gente estuda é muito longe das coisas do nosso lugar. (Aluno entrevistado)

Analisando as falas dos estudantes, fica clara a descaracterização do que vem a ser lugar em suas concepções, pois quando se fala de lugar onde se mora, a única referência é o nome. Logo, percebe-se, que não há outro entendimento dentro desse conceito a não ser aquele do significado imediato, dos sentidos.

Quando a provocação é discutir o lugar mais bonito, há colocações coerentes por parte dos estudantes, sendo que usam o ponto de vista do contato, o conhecer, o frequentar, o viver naquele espaço/lugar. Por exemplo, a fala do estudante que se refere ao lugar mais bonito que conhece, ele menciona Pindoba, fazendo um comparativo com outro lugar em que viveu.

Nesse sentido, ainda podemos identificar a importância do contato com o meio de vivência, posto que o que encanta ou desencanta o indivíduo é a participação nas atividades envolvidas dentro das relações existentes. O sujeito só opina coerentemente quando tem o conhecimento do que de fato existe em sua volta. Essa ideia é reforçada por Carlos (1996, p. 29), ao afirmar que:

O lugar é produto das relações humanas, entre homem e natureza, tecido por relações sociais que se realizam no plano do vivido, o que garante a construção de uma rede de significados e sentidos que são tecidos pela história e cultura civilizadora produzindo a identidade, posto que é aí que o homem se reconhece, porque é o lugar de vida. O sujeito pertence ao lugar como este a ele, pois a produção do lugar liga-se indissociavelmente a produção da vida. No lugar emerge a vida, pois é aí que se dá unidade de vida social.

Seguindo a linha de pensamento da autora, os estudantes precisam da participação dentro do lugar na produção das relações humanas e sociais para assim construir significados pertinentes e ter a visibilidade real a ponto de condicionar o poder de reflexão da própria conjuntura.

Quanto ao lugar que os estudantes gostariam de conhecer, não respondem por eles mesmos, respondem de acordo com que lhes é apresentado, principalmente pelos meios de comunicação, ou comentários

feitos por outras pessoas. Isso comprova-se ao analisar a fala do estudante ao dizer “eu gostaria de conhecer a cidade mais iluminada do mundo “Paris”.

No questionamento do conceito de lugar dentro da geografia, segundo os estudantes, admite-se uma enorme lacuna nessa área, pois se trabalha este conceito muito timidamente, a ponto de não ser registrado ou absorvido pelos educandos.

Ainda no que diz respeito o ponto de vista dos estudantes, é preciso apontar a fragilidade das práticas pedagógicas nas aulas de geografia em se trabalhar esse contexto, uma vez que é um conceito que está entrelaçado com a vivência do sujeito no espaço geográfico.

No mundo globalizado é certo as alterações da ideia de lugar, uma vez que há novas formas de se relacionar com o ambiente e de vivenciá-lo. Assim sendo, o indivíduo precisa ser capaz de refletir a respeito da construção desse espaço e, a instituição que pode contribuir para esse paradigma é a escola e todo o corpo docente a partir dessas novas configurações e analogias, proporcionando conhecimentos que ajudem a reorganizar suas relações produtivas.

Para Perez (2001, p. 116):

A aprendizagem da geografia deve possibilitar a reflexão crítica sobre o espaço: uma reflexão que, incorpore as diferentes leituras de um mesmo objeto, que fundamentada no confronto de ideias, interesses, valores socioculturais, estéticos, econômicos, evidencie as diferentes interpretações e as diferentes intencionalidades que marcam a história da construção de um espaço; uma reflexão que possibilite a elaboração de questionamento sobre o espaço, a vida, o mundo.

Essa reorganização impõe uma nova direção ao indivíduo, precisamente aos estudantes, e traz mais forte a possibilidade de migrarem. O lugar espaço geográfico dentro da superfície terrestre, numa conjuntura existente perpassando por todas as relações daquele ambiente, perde o sentido de pertence. Isso implica de forma direta na vida das pessoas daquela localidade,

onde são desmistificadas e desprovidas de si mesmas, ficando vulneráveis ao próprio ponto de vista.

Os estudantes precisam mergulhar no conceito de lugar minuciosamente, discutindo cada particularidade existente no espaço geográfico no âmbito escolar a partir de suas funções desempenhadas e a desempenhar no dia a dia, respeitando as singularidades e entendendo o novo.

Como uma visão ampla do que a pessoa humana é e do que pode fazer. (...) O humanismo luta por uma visão mais abrangente. (...) A geografia Humanística tenta especificamente entender como as atividades e os fenômenos geográficos revelam a qualidade da conscientização humana (TUAN, 1976, p. 144 -146).

Dentro desse campo, a participação dos estudantes é fundamental para aprendizagem, porque discutir lugar significa trabalhar a vida deles. Todas as relações socioeconômicas têm um contato direto com as atividades que lhes são desenvolvidas e se adequam à nova forma de fazer tecnologicamente, necessidade existente e presente nas vidas dos sujeitos de cada lugar/localidade.

Trabalhar lugar no âmbito escolar dentro da disciplina de geografia, significa dominar o conhecimento da conjuntura local, contextualizando sua historicidade e respeitando as estruturas nos campos que forem apresentados.

Conhecer o espaço geográfico onde está contido o lugar é entender como funciona as atividades existentes, questionando as ações do sujeito com a natureza por meio do trabalho para a satisfação de suas necessidades, dentro desse campo.

No espaço educacional precisa ser desenvolvido um trabalho que dê oportunidade aos estudantes de discutirem suas atividades cotidianas e questionar tudo que existe em sua localidade/lugar. Sendo assim, dá-se conhecimento necessário e cria-se um posicionamento crítico da realidade tanto na comunidade como em todas as atividades desempenhadas nesse lugar.

Desse modo, o conceito de lugar na disciplina geografia, é de fundamental importância para o desenvolvimento da vida dos sujeitos envolvidos, uma vez que lhes possibilitarão vários olhares e pontos de vista acerca do espaço de vivência, condicionando diversos caminhos a serem trilhados conforme a visibilidade de cada indivíduo.

Considerações finais

Segundo as análises feitas, após o término do trabalho foi comprovado uma fragilidade da escola pesquisada para com a realidade dos estudantes, pois não há preocupação pedagógica em estabelecer uma relação entre os conteúdos trabalhados na disciplina geografia e o cotidiano dos estudantes no próprio lugar.

Está longe dessa alternativa ser a solução do problema da falta de interesse do educando no âmbito escolar, mas é um caminho para tornar as aulas mais produtivas e com sentido de valorização, uma vez que parte do princípio de valorização daquilo que é vivido pelos estudantes. A escola precisa dar resposta às inquietações dos estudantes e, nessa lógica, a geografia tem tal responsabilidade enquanto ciência do espaço.

O lugar vai além das demarcações geográficas e que trata das afinidades dos estudantes no seu espaço, ou seja, na sua localidade; é também o desenvolvimento das suas atividades para suprir suas necessidades no dia a dia.

Conforme os resultados dessa pesquisa, é inevitável apontar a necessidade de entender essa conjuntura, que é posta ao sujeito e que resulta em uma obrigação de um contato com outras localidades, o que muitas vezes propicia uma incapacidade de analisar o seu lugar como resultante de um processo maior e parte de uma totalidade que se explica por si e pelas partes.

Sendo assim, o lugar dentro de um mundo globalizado e envolvido das novas e grandes tecnologias sofre amplas influências no funcionamento das atividades trabalhadas na localidade. Isto significa dizer que é de fundamental

importância ver o lugar conforme as suas origens e que também é importante olhar as relações existentes em outros meios, para que possamos nos apropriar dessa analogia em prol de nos completarmos.

Referências bibliográficas

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **Lugar no/do mundo**; Editora Hucitec, São Paulo, 1996.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. PCN – Parâmetro Curricular Nacionais de Geografia. Brasília MEC/SEF, 1998.

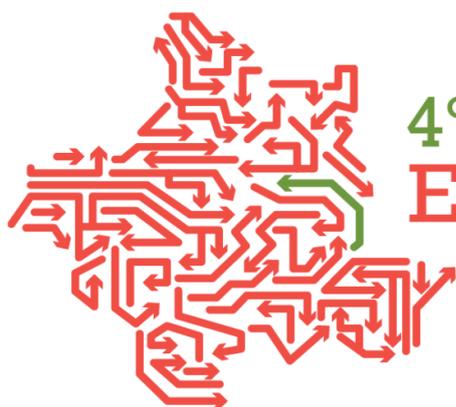
CHRISTOFOLETTI, Antônio. **As Características da Nova Geografia**. In: CHRISTOFOLETTI, Antônio (org) *Perspectivas da Geografia*. São Paulo: Difel, Cap.5, p. 71 - 102.1982.

LEITE, Adriana Figueira. **O lugar: Duas Acepções geográfica**; Anuncio do Instituto de Geociências-UFRJ; Volume 21; RJ 1998.

PEREZ, Carmem Lúcia Vidal. **Leituras do mundo/leituras do espaço: um diálogo de Paulo Freire e Milton Santos**. In. Garcia, Regina Leite (Org.). *Novos olhares sobre a alfabetização*. São Paulo: Contexto, 2001, pp.101-122.

Santos, Milton. **Por uma Geografia Nova: Da Crítica da Geografia a uma Geografia Crítica**. 4 ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo/Rio de Janeiro: Difel, 250 p. (Ed. norte- americana: *Space and Place: The Perspective of Experience*. Minneapolis: University of Minneapolis Press, 1976, 235 p.



4º Encontro Regional de Ensino de Geografia

Formação de professores de Geografia:
políticas e práticas curriculares

Práticas Educativas

RETRATOS DA GLOBALIZAÇÃO: O USO DE DIFERENTES LINGUAGENS COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA GEOGRAFIA

Caroline Vieira de Souza Costa¹

k.souza@hotmail.com

José Rubens do Vale²

jrval@ig.com.br

“Há uma pedagogia indiscutível na materialidade do espaço.”

Paulo Freire

RESUMO

Derivada da parceria entre dois profissionais (Analista Técnico Educacional e Professor) e alunos, esta prática teve como maior motivadora a necessidade de aproximar a teoria sobre o processo de globalização e sua prática, visível em muitas situações cotidianas de estudantes do Centro Educacional SESI nº 344, localizado na cidade de Ribeirão Preto. A fim de permitir a leitura das muitas faces da globalização na realidade imediata dos jovens, lançou-se mão de músicas, vídeos e brincadeiras que, implicitamente, demonstram a influência de culturas estrangeiras na constituição da identidade de sujeitos nacionais (no caso, os alunos) e evidenciam a internalização de elementos que questionam o que é próprio de cada um e o que foi apropriado de outrem. Percebeu-se o afloramento de sentimentos de pertencimento e de estranhamento dos alunos frente às características da globalização presentes em suas vidas, abrindo caminhos para a “leitura” não somente do mundo (globalizado), mas também, e principalmente, de si mesmos e de suas identidades.

PALAVRAS-CHAVE: identidade – globalização – leitura de mundo

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea tem assistido à aceleração das transformações socioespaciais resultantes do processo de globalização perceptíveis ou não nos mais diversos espaços. Para Santos (2000), “a globalização é, de certa forma, o ápice do processo de internacionalização do

¹ Professora de Geografia. Atualmente, exerce a função de Analista Técnica Educacional na Rede SESI-SP de Ensino onde atua na formação continuada de docentes da Área de Ciências Humanas.

² Professor de Educação Básica na Rede SESI-SP de Ensino e na Rede Pública Municipal da cidade de Ribeirão Preto - SP.

mundo capitalista” (p. 23) que nos proporciona o contato com produtos materiais e imateriais dos quais nos apropriamos através da aquisição pecuniária ou da reprodução de identidades³ importadas e por nós internalizadas. Mas até que ponto os produtos imateriais estrangeiros corroboram para a constituição das identidades dos sujeitos nacionais? Será que conseguimos perceber o intercâmbio sócio-histórico-cultural das identidades, agora globalizadas, em todos os espaços? De que forma a escola pode colaborar para a leitura das muitas realidades e identidades com as quais os alunos se deparam? Quais instrumentos e/ou estratégias permitem a leitura da internalização de identidades estrangeiras pelos alunos?

Diante de tantos questionamentos, se faz necessária a reflexão acerca do papel do professor para a construção do conhecimento, sendo ele o responsável pela mediação e materialização de estratégias que promovam experiências diversificadas de o contato entre a teoria e a prática, entre o que “se diz” sobre o fenômeno da globalização e o que se percebe no cotidiano. É seu papel elaborar questionamentos que promovam a reflexão e a formulação de questões a serem investigadas pelo aluno na construção de seu conhecimento.

A fim de promover a compreensão do mundo pelo aluno por meio da leitura dele mesmo, torna-se fundamental o uso de diferentes linguagens que, de certo modo, definem o próprio mundo ou permitem que esta leitura aconteça.

Para Callai (2005, p. 228),

Uma forma de fazer a leitura do mundo é por meio da leitura do espaço, o qual traz em si todas as marcas da vida dos homens. Desse modo, ler o mundo vai muito além da leitura cartográfica, cujas representações refletem as realidades territoriais, por vezes distorcidas por conta das projeções cartográficas adotadas. Fazer a leitura do mundo não é fazer uma leitura apenas do mapa, ou pelo mapa, embora ele seja muito importante. É fazer a leitura do mundo da vida,

³ Neste contexto, refleti sobre a identidade como sendo algo que traduz uma ideia, um modo de ser e/ou um modo de viver.

construído cotidianamente e que expressa tanto as nossas utopias, como os limites que nos são postos, sejam eles do âmbito da natureza, sejam do âmbito da sociedade (culturais, políticos, econômicos).

O espaço é produzido por um conjunto de atores e elementos que necessitam ser analisados em sala de aula, mas, para que sua leitura aconteça, é preciso que haja um olhar investigador sobre ele. O diálogo entre o objeto de estudo (mundo) e seus elementos constitutivos (a sociedade, por exemplo) permite aproximar teoria e prática, pois, para se conhecer e ler o mundo, é preciso utilizá-lo como fonte de pesquisa, já que “o conhecimento do mundo como mundo é necessidade ao mesmo tempo intelectual e vital” (MORIN, 2004, p. 35).

Ao se propor estudar o fenômeno da globalização com os alunos do 9º ano do Centro Educacional SESI-SP, nº 344, de Ribeirão Preto, refletiu-se sobre quais textos ou linguagens permitiriam a construção do conhecimento de forma a contemplar fenômenos locais e globais tão evidentes quando se fala neste processo. Para isso, optou-se por reconhecer em nosso cotidiano mais imediato situações ou elementos importados pelo processo de internacionalização de “identidades”. Partiu-se, portanto, de situações e aspectos globais para a leitura de mundo em escalas diversas, utilizando como elemento disparador o estudo e a reflexão sobre o Streetball, “basquete de rua surgido nos EUA como retrato da cultura urbana”⁴.

Ao ter contato com o Streetball, o aluno poderia perceber-se inserido em contextos locais e globais, já que identificariam neste esporte, elementos e/ou produtos presentes em sua realidade imediata. Esta estratégia possibilitaria a aproximação dos espaços (locais e globais) e a aprendizagem a partir de situações concretas.

Para partir do estudo global para o entendimento de situações locais, muito se pensou sobre o real contato dos alunos com o esporte, e decidiu-se ser

⁴ Disponível na Internet via www.lub.org.br. Arquivo capturado em 11/02/2014.

esta uma alternativa passível de muitos frutos e de grande envolvimento dos alunos com o conhecimento vivificado por meio das estratégias utilizadas e da grande significação do conteúdo, já que este tematizaria fenômenos identificáveis a olhos nus.

A fim de sustentar esta proposta teoricamente, buscou-se em Morin (2004) o respaldo necessário que justificasse a escolha do mundo como ponto de partida para a leitura e compreensão de parcelas do espaço. O mesmo afirma que, “o mundo torna-se cada vez mais um todo. Cada parte do mundo faz, mais e mais, parte do mundo e o mundo, como um todo, está cada vez mais presente em cada uma de suas partes” (p. 67), sendo assim ao se estudar fragmentos da realidade contemporânea (globalizada), poder-se-ia estudar o mundo, que, ao mesmo tempo, comporia as partes, fragmentos de uma dada realidade.

A reflexão do todo nas partes e das partes no todo, teria como objetivo chegar ao conhecimento através da estratégia de “aprendizagem como investigação”⁵, quando, ao terem contato com aspectos de uma cultura global, os alunos teriam objetos a investigar, como os aspectos culturais explícitos e implícitos na prática do Streetball que se fazem presentes em seu cotidiano.

Ao professor caberia a tarefa de planejar situações de contato entre o global e o local, entre o material e o imaterial, entre o que afirma a teoria e o que mostra a prática. Foi ele o responsável por intervir para que a aprendizagem e o ensino ocorressem.

Muitos autores concordam sobre os aspectos constitutivos do ofício de professor, como, no caso, o ato de ensinar e intervir. Cavalcanti (1998, pp. 137-138) afirma:

Ensinar é uma intervenção intencional nos processos intelectuais e afetivos do aluno buscando sua relação consciente e ativa com os objetos de conhecimento. O objetivo maior do ensino, portanto, é a construção do conhecimento mediante o processo de aprendizagem do aluno. A intervenção intencional própria do ato docente diz respeito à articulação de determinados objetivos, conteúdos e métodos que levem

⁵ CAVALCANTI, 1998, p. 172.

em conta as condições concretas em que ocorre o ensino e seus diferentes momentos, planejamento, realização e avaliação.

Portanto, toda ação intencional do professor reafirma seu papel no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando que o aluno torne-se cada vez mais um sujeito consciente e autônomo para a leitura do mundo, tendo como subsídio o conhecimento produzido através da escola e da atuação docente.

E ASSIM, O FAZER...

Com o intuito de promover a reflexão e análise dos elementos materiais e imateriais relacionados à globalização, as atividades foram organizadas da seguinte forma:

Etapas da atividade	Estratégias
1 ^a	Brincadeira na quadra para mobilização dos alunos.
2 ^a	Construção da identidade do Streetball através da associação do esporte ao HIP HOP.
3 ^a	Teorização sobre o Streetball e aula dialogada sobre os aspectos espaciais revelados no vídeo da música Hino da LIBBRA – Mv Bill
4 ^a	Uso de músicas nacionais que demonstram a influência estrangeira em nossa cultura para a ampliação do repertório dos alunos sobre o assunto.

A primeira etapa da atividade teve como princípio a vivificação do conhecimento e a mobilização para o aprender. Iniciou-se através de uma brincadeira com a bola de basquete na quadra de esportes da escola, onde os alunos receberam o comando: BRINQUEM.

A brincadeira aconteceu de forma espontânea, ao pegar a bola, todos realizavam algum movimento com esta. Após este primeiro contato com a bola, todos deveriam brincar seguindo o ritmo das músicas que seriam reproduzidas. Começou-se com músicas mais lentas, intercaladas por rock, pop e samba, e finalizou-se com um rap (ritmo musical referência na prática do Streetball). Enquanto brincavam com as bolas, os alunos simulavam passos de dança de

acordo com o estilo das músicas e interagiam entre eles e entre os profissionais envolvidos.

Após a brincadeira, em círculos, conversou-se sobre as percepções dos alunos acerca da atividade e sobre, principalmente, a adequação ou não dos estilos musicais ao Streetball. Todos concordaram que o Hip Hop e o Streetball pareciam se fundir e, por isso, o rap seria a música mais adequada para embalar a brincadeira.

Em outro dia, foi necessário apresentar-lhes oficialmente o Streetball, origem, aspectos e, principalmente, a identidade que expressava. Estavam em discussão os elementos intrínsecos ao esporte que revelavam sua identidade e que se faziam presentes no cotidiano dos jovens brasileiros. Percebeu-se que a vestimenta, as músicas, o estilo de agir e os acessórios utilizados pelos praticantes do esporte⁶ estão inseridos nos contextos dos alunos.

Direcionou-se a discussão para o fato do estilo e das roupas destes atletas traduzirem uma identidade que tem sido apropriada por muitas pessoas que nem ao menos sabem da história do esporte e dos sentidos que carrega. Questionou-se então, até que ponto existe uma identidade própria e/ou até que ponto reproduzimos identidades ao “copiar estilos” e “importar culturas”.

Ao perceber a familiaridade entre o que se apresentava sobre o Streetball e seu cotidiano, um aluno questionou: “De onde é esse esporte?”, como quem diz, “De onde vem o que faço e o que reproduzo no meu dia-a-dia?”. Nas falas dos alunos foi possível perceber o estranhamento espacial (pois o vídeo mostrava um gueto norte-americano), ao mesmo tempo em que provocava o reconhecimento de suas próprias identidades.

Ao optar por falar sobre a globalização através de elementos concretos presentes na realidade dos jovens brasileiros, muitas faces ocultas deste processo foram reveladas. Apesar de ser muito estudado nas escolas, o processo

⁶ Isto aconteceu através da exibição do clipe da música Hino da LIBBRA – MV Bill presente in <http://www.youtube.com/watch?v=ZM-zkQwVOOg>

de globalização é pouco compreendido por grande parcela da população, principalmente quando se fala de sua materialização no espaço e na constituição dos sujeitos que formam a sociedade e atuam diretamente em sua construção a partir das relações que estabelecem.

Para ampliar a visão sobre o tema, lançou-se mão de músicas⁷ que mostram a influência de outros idiomas na nossa língua, como o inglês, o francês e o espanhol, que foram traduzidas para o português e comentadas em sala. Em duplas, os alunos tiveram a oportunidade de trocar suas descobertas e construir juntos possíveis conclusões sobre a influência das identidades estrangeiras (explicitadas no vídeo e nas músicas) em suas próprias identidades, reveladas através da leitura de textos verbais e não-verbais utilizados.

CONSIDERAÇÕES QUE NÃO ALCANÇAM O FIM...

Pode-se afirmar que o grande destaque desta atividade foi o fato de falar sobre a globalização de forma a não conceituá-la apenas, mas sim percebê-la no “mundo” de nossos alunos. Todo o processo foi permeado por uma postura reflexiva onde, corporalmente, os alunos expressavam o desconforto de falar sobre identidades “impróprias” quando tanto se fala sobre o que nos difere. A cada palavra decifrada nas músicas e a cada lembrança do vídeo exibido, um novo mundo se revelava. A cada familiaridade identificada, o sentimento de pertencimento aflorava e, ao mesmo tempo, questionava-se o que era singular em cada um. Afinal, existe realmente algo que nos seja genuíno? A globalização nos libertou ou formatou? O que realmente somos, o que acreditamos ser em essência ou que reproduzimos inconscientemente?

⁷ Músicas utilizadas: Samba do Approach – Zeca Baleiro e Samba Enredo 2006 - Soy Loco Por Ti, América - a Vila Canta a Latinidade G.R.E.S Unidos de Vila Isabel (RJ)

Cabe à Geografia, e especialmente a ela, estimular e fazer uso de linguagens diversificadas que permitam a compreensão do mundo pelos alunos por meio de textos verbais e não-verbais.

Deve-se reconhecer que tais textos já estão inseridos na prática docente, mas, mesmo assim, é fato que os textos não-verbais podem ser mais explorados em quantidade e qualidade, pois, ao interpretá-los, “se efetiva [...] um efeito de sentidos que se institui entre o olhar, a imagem e a possibilidade do recorte (e não exclusivamente do segmento), a partir das formações sociais em que se inscrevem tanto o sujeito-autor do texto não-verbal, quanto o sujeito-espectador.”⁸ Somente com a diversificação das linguagens e a aproximação entre o que se estuda e o que é percebido e sentido pelos alunos, que a verdadeira leitura do mundo, pelo aluno, acontecerá e sua aprendizagem terá significado.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (p. 30),

[...] cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e, mesmo assim, não consegue manejar, pois não há um trabalho planejado com essa finalidade.

E isto foi o que se pretendeu realizar com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental do Centro Educacional SESI-SP nº 344, desenvolver a habilidade de ler o mundo “por meio da leitura do espaço”⁹ e de seus elementos constituintes, que, dentre outras coisas, demonstram a materialização do conhecimento e inserem os alunos em um contexto concreto de aprendizagem.

Na verdade, esta experiência didática não proporcionou o encontro com respostas definitivas sobre o fenômeno da globalização como “fábula” que, de acordo com Santos (2000) “erige como verdade um certo número de fantasias”,

⁸ SOUZA, 2001.

⁹ CALLAI, 2005.

mas certamente promoveu a reflexão de sua “perversidade”¹⁰, onde “alastram-se e aprofundam-se males espirituais e morais” pouco percebidos pelos alunos e pela sociedade em geral, que, ao formatar identidades, as sufoca. Daí toda a sua perversidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Cad. Cedes Campinas, v. 25, p. 227-247, maio/agosto 2005.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia, escola e construção de conhecimentos. –Campinas: Papirus, 1998.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 18. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2001.

LUB. A história do Basquete de Rua. Disponível na Internet via <http://www.lub.org.br>. Arquivo capturado em 11 de fev. 2014.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. - 9. Ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2004.

SANTOS, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. -3. ed.- Rio de Janeiro: Record, 2000.

SOUZA, Tânia C. Clemente de. A análise do não verbal e os usos da imagem nos meios de comunicação. Disponível na Internet via <http://www.uff.br/ciberlegenda/ojs/index.php/revista/article/view/323>>. Arquivo capturado em 11 de jun. 2014

¹⁰ SANTOS, 2000.

EDUCAÇÃO, UMA QUESTÃO DE CULTURA

João Assunção de Oliveira

joaoassuncaodeoliveira@gmail.com

Resumo

A cultura do Brasil sempre foi tida como baixa cultura, pois desde que os europeus chegaram aqui nas Américas acostumou-se a supervalorizar o que típico do antigo mundo em detrimento ao que era produzido e típico do povo destas terras, isso ocorria em todos os aspectos na forma de falar, na forma de educar, e pelo incrível que possa parecer até mesmos as garotas de programa nos primórdios da história recente do Brasil, tinham que ser especialmente francesas ou ser muito parecidas com tais mulheres.

Com isso tudo que era genuinamente brasileiro era deixado de lado, pois a cultura deste povo há elementos múltiplos, de origem africana, europeia e do povo que já havia por aqui. Com isso os elementos da cultura nacional nunca foram entendidos profundamente para que fosse inserida no contexto da educação.

Objetivo

Este trabalho busca discorrer sobre o que é cultura, como se dão os estudos culturais no mundo, como está relacionada a cultura e educação no âmbito da geografia no Brasil.

Introdução

Analisar a Cultura na interface com a educação parece não haver muito de novo para falar, entretanto ao pensar na educação vemos que há uma grande defasagem e ao analisar a produção em torno das pesquisas culturais vemos que pelo menos no Brasil é uma área que não alavancou ainda.

Sobre a educação Dubet, fala de uma desinstitucionalização da escola, do estado, e da família, isso leva aos vários problemas que são detectados hoje na educação do Brasil, ou seja, a escola perdeu seu caráter institucional. Este é um campo explorado muito pela sociologia. A cultura não é um campo que tem atenção dos geógrafos especialmente no Brasil. Mas, esta é uma área que merece atenção não só pelos sociólogos ou antropólogos, etc., mas também

pelos geógrafos, como é feito nos Estados Unidos, França e Reino Unido. Temos um país composto por uma diversidade cultural muito grande, que em sua maioria não é considerada no âmbito da educação. Embora até existam leis que regulamentam a educação de determinados grupos sociais e culturais, na prática isso não ocorre como é preconizado.

Cultura

Para Eagleton, Cultura é uma das palavras mais complexas da nossa língua, e ao termo que é considerado seu oposto “natureza” é comumente conferida a honra de ser a mais complexa de todos.

Para alguns a cultura deriva da natureza, atualmente, há um modismo de considerar que a natureza é um derivado da cultura.

Embora haja esta discussão sobre qual palavra origina de qual esclarecemos que a palavra latina *culter*, entre outras coisas designa a relha de um arado, ou seja, esta palavra deriva das mais nobres das atividades humanas; trabalho e agricultura. “Se a natureza é sempre de uma forma cultural, então as culturas são construídas com base no incessante tráfego com a natureza que chamamos de trabalho”. A cultura, de um povo é muitas vezes regida pela natureza, não que estejamos aqui defendendo um determinismo, mas a forma de um grupo se relacionar com a natureza acaba por determinar o modo de vida e por consequência a cultura deste grupo.

Ao se inclinar nos estudos das Culturas, Sauer buscou analisar especialmente as formas, ou seja, as transformações que as ações antropológicas provocam no meio em que viviam. Sauer ainda considerou que havia duas faces da paisagem a ser considerada paisagem cultural, que é aquela em que o homem alterou de alguma forma, ou seja, houve uma transformação no ambiente pela ação humana, enquanto paisagem natural é aquela que não houve interferência antropológica.

Cosgrove não fez esta distinção entre as paisagens. Para ele, toda paisagem é cultural e o homem tem alguma influência, ainda que suas ações não tenham chegado a modificar seus aspectos físicos, a forma como o indivíduo percebe determinada paisagem, que torna tudo em cultura, ou seja, cultura é próprio do ser humano.

No Brasil, há uma preocupação em torno da cultura nacional, nestes novos tempos que vivemos há uma incessante mistura e ventos culturais externos ao nosso País, que se não faz desaparecer a cultura própria do povo pelo menos certo hibridismo cultural. Por conta disso e dos demais fatores, é que se fazem necessários os estudos das culturas nacionais.

Para isso se faz necessário um aprofundamento, uma imersão no âmbito das culturas, para que possa obter uma interpretação real da cultura. Guertz, fala de uma descrição densa, que intenciona a compreensão da essência da cultura, que revela um modo de vida de um povo. Falamos sobre os estudos que envolveram o campo de pesquisas sobre cultura, mas há uma questão que deve ser elucidada, o que é cultura?

Parece uma simples questão de responder, mas há muitas complexidades que envolvem o sentido cultural de um Povo, é por isso que foram criados os estudos culturais, que é um movimento teórico porque busca construir um campo de estudos mais interdisciplinar e político porque visa a constituição de um projeto de pesquisa acadêmica profissional (política).

Voltando à questão, o dicionário enciclopédico ilustrado Larousse, define assim: conjunto de fenômenos materiais e ideológicos que caracterizam um grupo étnico, uma nação, civilização, etc., conjunto de estruturas sociais, religiosas e de manifestações intelectuais, artísticas, etc., que caracteriza uma sociedade conjunto de sinais características do comportamento de uma camada social (linguagem, gestos, vestimentas, etc.) que diferenciam de outra.

Cultura é algo que está no subconsciente do indivíduo é a formação da memória individual que leva a uma memória coletiva que leva ao processo que La Blache denomina de modo de vida, o que é expresso através das festas, culinárias, vestes, etc., é apenas uma parcela do que é cultura. A cultura de um povo é algo que leva o indivíduo a não viver sem aquilo em alguns casos, pois estes elementos são formadores de uma identidade, o que leva ao modo de vida de um povo.

Qual a relação entre cultura e educação? Sobre a transferência de conhecimento ou o ato de educar Durkheim (1978) diz: “a educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontrem preparadas para a vida social: tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança particularmente se destine”.

Como o autor elucida acima, o ato de educar e passar conhecimento é algo histórico e tem na cultura de cada grupo uma forma de passar o saber, embora a sociedade reclame e busca uma forma de educar o indivíduo, este projeto se esbarra nas questões culturais, pois ao que parece não existe uma forma única ou modelo de se educar um indivíduo. A educação é uma prática social histórica que obedece aos limites culturais e de acordo as demandas de cada tempo.

Considerações finais

Ao falar sobre cultura, parece que não há nada mais de novo para se falar, entretanto quando paramos para observar o que se falou sobre o tema até então, temos uma nítida impressão de que tudo foi analisado superficialmente, então podemos entender um dos pontos do por que a educação no âmbito da cultura não chegou a patamares desejáveis no Brasil.

Outro ponto que não podemos deixar de falar é a ideologia de determinados setores em manipular o povo.

A partir do momento em que o objeto cultural é pensado em uma problemática de poder, um conjunto de interrogações teóricas e de conceitos se faz necessário (MATTELARD e NEVEU).

A subjetividade que o indivíduo estrutura sua identidade e modula seu jeito de viver, leva a comparações com outros modos de vida, a partir daí surgem as categorias culturais onde são classificadas as culturas, onde umas são superiores a outras, neste contexto as culturas urbanas elitistas tendem a suprimir as culturas periféricas.

é somente nas democracias industriais modernas que “cultura” e “sociedade” ficam excluídas tanto da política como da economia ...a sociedade moderna é entendida como distinta e incomunmente associal, sua vida econômica e política caracteristicamente “sem normas” e “sem valores”, em resumo, inculta. (Milner, cultural e materialismo).

A sociedade moderna tende a excluir determinadas práticas culturais, assim sendo não permitindo a sua contribuição na produção material, entretanto estas práticas são por si são uma reprodução do espaço onde vivem, pois a cultura não é algo apenas latente, é algo que vai além do campo das intencionalidades, vai tomando forma no mundo das concretudes. Como a prática educativa se insere neste contexto? Devemos pensar sobre o ato educativo em sua essência, não apenas nas formas tradicionais preconizadas pelo sistema, pois há varias formas de educação que são desconsideradas pelo sistema e até mesmo por educadores do ensino convencional. Acima de tudo temos que entender o que rege a cultura de cada povo ou grupo, para intencionar uma educação com o respeito devido à sua cultura.

Bibliografia

BLACHE, Vidal de La. Princípios de geografia humana. 2. ed. Lisboa: Cosmos, 1954.

COSGROVE, Denis. A Geografia está em toda a parte: cultura e simbolismo nas paisagens humanas. In: CORREA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (Orgs.) Paisagem, Tempo e Cultura. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1998.

DUBET, François. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização, contemporaneidade e educação, ano III, nº 3, 1998.

DURKHEIM, Emile (1978), Educação e sociologia. In: SETTON, Maria da Graça. Educação e cultura no Brasil contemporâneo, Fe-USP. Trabalho apresentado no NP-11-comunicação educativa no século XXVIII encontro dos núcleos de pesquisa da INTERCOM.

EAGLETON, Terry. A ideia de cultura. São Paulo. Ed. UNESP, 2005.

GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. I Ed. 13 reimpr- Rio de Janeiro LTC, 2008.

MATTERLART, Armand e NEVEU, Érik. II. Os anos de Birmingham (1964-1980) A primavera dos estudos culturais. In: Introdução aos estudos culturais – tradução Marcos Marcionilo.

MILNER, A. cultural e Materialismo. Melbourne: 1993. In: EAGLETON, Terry. A ideia de cultura. São Paulo. Ed. UNESP, 2005.

SAUER, Carl e a Geografia Cultural. In: Trajetórias geográficas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001 [1989], p. 261-285.

A PERCEPÇÃO DO ALUNO FRENTE AO AUTORITARISMO: A INFLUÊNCIA DA ARQUITETURA ESCOLAR

Flávia Batista Tognolo

flaviatognolo@gmail.com¹

É pressuposto que todo o conhecimento que adquirimos ao longo de nossas vidas é um acúmulo cultural, não somente de nossa geração, mas também de gerações anteriores à nossa (ALVES, 2003); por conta disso quando pensamos em uma escola, imediatamente, buscamos a imagem de um prédio, edifício, algum lugar que comporte a estrutura escolar (FUNARI; ZARANKIN, 2005). Diante destas afirmações e, a partir das imagens relacionadas no presente trabalho, buscarei compreender como a arquitetura escolar contribui para que as relações de autoridade se estabeleçam dentro dos colégios. E, através das imagens realizarei uma leitura do cotidiano dos estudantes.

Finalizei o ensino médio em dezembro de 2007, após ter passado dez anos no mesmo colégio, a Escola Estadual Dom Barreto, um lugar arborizado, arejado e nostálgico típico de um edifício tombado pelo Conselho de Defesa do Patrimônio Cultural de Campinas – CONDEPACC, essa conquista se deve ao fato de sua inauguração ter ocorrido no ano de 1923 pela Sociedade Anônima Indústrias de Seda Nacional; que no ano de 1935 é incorporado ao Grupo Francisco Matarazzo, assim como, por possuir uma arquitetura clássica² e, que está localizada na região central da cidade de Campinas; onde cursei da primeira série do ensino fundamental até a referida conclusão dos estudos. Depois de minha conclusão de curso não mais retornei ao colégio, até que em março de 2013 tive a oportunidade de regressar àquele ambiente escolar, do

¹ Estudante de graduação em Geografia na Universidade Estadual de Campinas.

² Dados disponíveis em <http://www.campinas.sp.gov.br/governo/cultura/patrimonio/bens-tombados/verBem.php?id=222>

qual me lembrava com muito apreço; e o motivo disso era a confecção de um trabalho fotográfico para satisfazer os critérios avaliativos de uma das disciplinas do curso de graduação em Geografia pela Universidade Estadual de Campinas.



Figura 1 – Imagem da década de 1920 das atuais dependências da Escola Estadual Dom Barreto³.

Quando entrei em contato com o colégio me identifiquei como ex-aluna, imaginando que tal informação provocaria algum efeito positivo e, expliquei o contexto do trabalho a ser confeccionado, nesse momento percebi determinado constrangimento do funcionário que me atendeu, e entendi que a minha presença no colégio era vista como de característica ameaçadora, já que representaria algo que não fazia parte do cotidiano, assim como quando recebemos a visita de um auditor no trabalho.

Após algumas tentativas consegui a autorização necessária para a minha entrada na escola e, logo fui informada de que minha visita não seria livre, mas uma inspetora de alunos me acompanharia e aguardei para ser atendida pela funcionária. Durante esse período presenciei uma situação que serviu como comprovação do autoritarismo sofrido diariamente pelos alunos da escola; um aluno do sexto ano chegou atrasado, alegando que o ônibus, que era o seu único meio de condução, havia demorado a passar em seu bairro e, esse era o motivo pelo qual o jovem chegou após o fechamento do portão de entrada do colégio; a

³ Fonte: <http://ethiago.files.wordpress.com/2008/01/matarazzo1929-eedombarreto1.jpg>

inspetora de alunos então se prontificou a dizer: “Aqui você [referindo-se ao aluno] não pode entrar e sair quando quiser! Onde está sua mãe? Você tem um número de telefone para eu ligar para os seus pais?”. E o menino respondeu que seus pais estavam trabalhando, mas mesmo assim forneceu um número de telefone celular para que a inspetora pudesse se comunicar com sua mãe, que efetivou o contato e informou a mãe do aluno que ele se atrasou para chegar ao colégio e, questionou a responsável pelo menor se ela autorizava a entrada do garoto na escola, ou se alguém o buscaria; então a mãe respondeu: “Eu estou trabalhando! Não tenho como buscá-lo, por favor, peço que o deixe entrar”. De acordo com Guimarães (1987, p. 72), esse tipo de situação é uma das formas que a instituição escolar encontrou para exercer seu poder coercitivo:

os comportamentos, as condutas são submetidas aos mecanismos de disciplina exercidos pela escola. A vigilância é o suporte básico para o funcionamento dessas práticas políticas disciplinares, por esse motivo ela está inserida na prática do ensino, transformando a escola num “observatório político”, ou seja, num local onde se pode ter conhecimento de todos os indivíduos, possibilitando classificar, qualificar, punir, normalizar todas as pessoas inseridas no ambiente escolar.

Toda a conversa com a mãe do aluno foi realizada em conferência, e dessa forma todos os presentes no recinto participaram indiretamente do diálogo; essa atitude pode ser classificada como mais uma das formas de causar constrangimento ao aluno por seu atraso, e assim reafirmar as relações de poder da instituição escolar para com o aluno, não bastando a punição em particular, mas essa deveria se estender aos outros presentes (GUIMARÃES, 1987). O aluno permaneceu de castigo na área da secretaria até que o sinal para a segunda aula tocasse.

As atividades coercitivas praticadas pela instituição escolar podem ser explicadas através daquilo que Émile Durkheim chamou de *atos sociais*, que são definidos da seguinte maneira:

[...] consistem em maneiras de agir, de pensar e de sentir, exteriores ao indivíduo, e que são dotadas de um poder de coerção em virtude do qual esses fatos se impõem a ele. (DURKHEIM, 2003, p.3)

Em sua obra, Durkheim procura enfatizar que, não são todas as ações humanas que devem ser consideradas fatos sociais. Andar e correr, por exemplo, não são objetos de estudos sociológicos. Segundo o autor para que uma ação humana seja considerada um fato social, ela deve partir de aspirações externas ao indivíduo. Cada um contrai uma função na sociedade, como a de ser aluno, professor, inspetor de aluno, por exemplo; a postura que se deve assumir para que esses papéis sejam devidamente representados já estão/serão incorporados no sujeito, através de todo um aprendizado cultural que foi recebido ao longo de seu desenvolvimento, o que leva o nome de exterioridade (DURKHEIM, 2003).

A existência das relações de poder entre as diferentes instituições na sociedade, e que são levadas para o ambiente escolar, datam um tempo distante; entretanto como essa relação de poder se dá na sociedade moderna é algo que merece determinada atenção, já que por meio do avanço das tecnologias a vigilância, o autoritarismo e a permanente manutenção da ordem, ocorrem, hoje, de maneira tão eficaz quanto no passado (FOUCAULT, 1987).

A necessidade de vigilância na instituição escolar pode ser explicada através daquilo que Michel Foucault chamou de “*dispositivo disciplinar*”, que serviu de sustentação para o desenvolvimento do panoptismo, que se vale de uma arquitetura que permite uma visão privilegiada do conjunto predial e, com isso, torna a figura detentora do poder dentro do colégio ciente de todas as situações que possam ocorrer e, ao mesmo tempo, essa figura também é percebida pelos observados, no caso os alunos, como aquela que os observa, e dessa maneira a manutenção de seu poder está assegurada (FOUCAULT, 1987).

E enquanto aguardava para ser atendida pela inspetora, que assumiu os poderes de sua função para que o aluno atrasado fosse devidamente punido;

busquei em minhas lembranças as recordações que eu havia guardado durante os dez anos de permanência no local. Quando criança, a escola transmitia a sensação de liberdade, mas não porque os alunos estivessem isentos de qualquer tipo de normas ou regras; e sim, pelo simples fato de podermos transitar por toda a dimensão do terreno no horário do intervalo, ou seja, os alunos conseguiam fazer uso daquele espaço e, dessa maneira, concedíamos uma função a ele; função essa, que hoje passou a ser outra, em uma das partes que antes era utilizada pelos alunos, agora abriga um estacionamento para os carros dos professores.

Ao iniciar a visita fui surpreendida pelas mudanças ocorridas nas dependências do colégio após sua última reforma; essa que presenciei grande parte enquanto aluna, mas não a vi completa; e mesmo durante minha permanência no colégio as alterações não me afetaram de maneira tão impactante quanto no presente momento. Dentre as inúmeras alterações, algumas atraíram com maior eficiência a minha atenção, como, por exemplo, o aumento dos muros laterais do colégio, a instalação de grades em cima dos muros, a porta que já foi a entrada principal dos alunos, foi retirada e substituída por uma janela, a escadaria que fornecia acesso também não existe mais, hoje o seu lugar é ocupado por uma marquise (Figura 2); a atual entrada dos alunos é realizada por estreitas portas localizadas embaixo dessa mesma marquise (Figura 3); os pontos de encontro dos alunos durante os intervalos foram estreitados por conta de grades que cercam todo o pátio (Figuras 4, 5 e 6) e a instalação de um circuito de monitoramento por câmeras (Figuras 7 e 8).



Figura 2 – Antiga porta de acesso.





Após análise das imagens recentes, busquei em meu arquivo pessoal fotografias do tempo em que eu ainda era estudante da E.E. Dom Barreto. Não encontrei muitos retratos, mas as imagens a seguir serão suficientes para suprir as necessidades desse trabalho.



Na figura de número 11 podemos perceber que o portão de entrada dos alunos em nada mudou, a não ser a deterioração do material por conta da ferrugem, desde minha saída do colégio. Analisando a referida fotografia pude perceber que realmente nada havia mudado, entretanto a alteração mais severa que se fez ocorreu enquanto ainda aluna dessa escola, em outras palavras, esse portão não contava com as chapas de aço, que podemos perceber que estão em

um segundo plano, e em primeiro plano podemos observar, perfeitamente, um portão de grades, que possibilitava uma visão mútua, tanto quem estava dentro da escola podia visualizar o lado externo, como o contrário também podia ocorrer. Não me lembro, exatamente, quando ocorreu tal instalação, mas suponho que em virtude de alguma situação, que provavelmente estava relacionada, a crescente preocupação com segurança, violência e consumo de entorpecentes; as chapas foram adicionadas ao portão original. Hoje, consigo perceber o motivo pelo qual a permanência dos alunos na escadaria, que fornece acesso ao portão, era expressamente proibida; como o projeto original não contava com a referida modificação, as muretas laterais do portão e até mesmo a parte superior do muro, que também se trata de uma construção posterior, configuram mecanismos de fugas eficientes, pois as disposições desses permitia determinada facilidade para a saída da escola.

Já as imagens de números 9 e 10 são retratos de um dia em que os alunos, da turma da qual eu fazia parte, seguiriam para um passeio na cidade de Holambra/SP. Podemos ver nas imagens nove e dez a contínua diferença entre os sexos; na primeira foto somente as meninas foram retratadas, e na segunda foto somente os meninos e com a presença de um funcionário. Assim como assinalado por Alves e Oliveira (2004), mesmo nas sociedades modernas a presença do machismo, ainda é tema para reflexão, tanto por seus retrocessos, quanto pelos ganhos. Além disso, procurei entender porque escolhemos o portão de entrada dos alunos, que antes de colocarem as chapas de aço, eram grades que possibilitavam visão para fora do colégio, para realizarmos nossa sessão de fotos?

Alves e Oliveira (2004) nos indicam que as imagens possuem um valor não menos importante do que os textos, devido a capacidade das imagens de mostrarem os elementos presentes e também aqueles não estão, por conta disso se faz possível a construção da resposta para o meu questionamento anterior;

nós alunos escolhemos o portão, que hoje posso percebê-lo como um símbolo de autoridade exercido pelo colégio, como uma forma singela e silenciosa de protesto contra as autoridades da escola, protesto este que nós alunos não sabíamos que estávamos realizando, e que foi abrandado porque aquele dia, já era um dia de exceções, por ser um dia de passeio; pois naquele espaço os alunos não podiam ficar, correr, andar, brincar, apenas transitar para entrar e sair do colégio. E aqueles que não entendessem a função daquele lugar eram julgados, como aponta Guimarães (1987), como maus alunos, já aqueles que seguiam as normas sem se rebelarem seriam os bons alunos.

Nesse trabalho busquei analisar as possíveis relações estabelecidas entre os atores que compõe o quadro da instituição escolar e, demonstrar de qual maneira a arquitetura pode contribuir para a vigilância e afirmar o papel autoritário da figura escolar; dessa forma, procurei refletir sobre as prováveis causas da falta de percepção dessas personagens frente a diversas situações vividas. E a partir disso, podemos concluir que os alunos que estão inseridos nesse cotidiano escolar, não possuem ferramentas necessárias para protestarem, há alguns que não se conformam com o sistema escolar, e demonstram esse sentimento, entretanto não conseguem sustentar tal postura porque são coagidos a agirem como parte de um todo (GUIMARÃES, 1987), assim como torna-se visível a dualidade do convívio cotidiano nas diversas esferas sociais, já que ao saírem desses ambientes escolares, esses mesmo alunos, se perguntarão porque não se comportaram de outra maneira, mas a próxima geração ao entrar na escola está fadada a cumprir as exigências das autoridades escolares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nilda. Cultura e Cotidiano Escolar - Revista Brasileira de Educação - Rio de Janeiro, RJ. n.23. maio/jun/jul/ago 2003, pp. 62- 74.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Imagens de escolas: *Espaçostempos* de diferenças no cotidiano - Educ. Soc.,

Campinas, SP. v. 25, n. 86, abril 2004, pp. 17-36.

DURKHEIM, Émile. As regras do método sociológico. São Paulo, 2ª Ed, Martin Fontes, 2003.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: Nascimento da prisão. Petrópolis. 20ª Ed, Vozes, 1987. 288p.

FUNARI, Pedro Paulo e ZARANKIN, Andrés. Cultura Material Escolar: o papel da arquitetura. *Pro-Posições* - Revista

Quadrimestral da Faculdade de Educação – Unicamp – Campinas, SP. v.16, n.1 (46) jan/abr 2005, pp. 135-144.

GUIMARÃES, Áurea Maria. Vigilância – Punição e Depredação Escolar – Educ. e Filos., Uberlândia, MG. v.1 n.2 jan/jun 1987, pp.69-75. Disponível em <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/1992/1662>> Acesso em 27 de julho de 2014.

CULTURA VISUAL E TRABALHO DE CAMPO NO ENSINO DE GEOGRAFIA: O IMIGRANTE NA FORMAÇÃO TERRITORIAL DO BRASIL

Carolina Leardine Zechinatto

carolzechinatto@yahoo.com.br

Guilherme Rodrigues Ramos

gui.rr09@gmail.com

INTRODUÇÃO

A presente prática educacional foi realizada na E.E. Luiz Gonzaga Horta Lisboa, localizada em Campinas, a fim de abranger as propostas de duas disciplinas de Estágio Supervisionado II ministradas em diferentes unidades da Unicamp (Instituto de Geociências e Faculdade de Educação). Assim, tínhamos como objetivos centrais a realização de um trabalho de campo e a discussão sobre identidade e alteridade. Para isso, procuramos trabalhar também com a cultura visual, focando na educação pelas imagens.

Para o planejamento do projeto de ação didática, aproveitamos o assunto que já vinha sendo trabalhado pelo professor, sobre a formação territorial do Brasil. Esse tema faz parte do currículo do 7º ano de Geografia e possibilita a articulação entre as duas abordagens sugeridas pelas disciplinas de Estágio Supervisionado. Em resumo, a aula de ciclos econômicos nos levou até os imigrantes e seu papel na formação socioespacial do território brasileiro e como isso se reverbera em nossa sociedade atual. Quem são esses imigrantes? De onde vieram? Onde se concentraram? Como eles expressam sua identidade no espaço? Qual a relação que se estabelece entre o “de dentro” e o “de fora”? Quais são as imagens que os educandos têm dos imigrantes? Dessa forma, buscamos realizar atividades ao longo do semestre a fim de desmistificar, *desestereotipar*, e acrescentar novas informações sobre esses grupos de

migrantes, levando em consideração o conhecimento prévio dos educandos e tentando potencializá-los.

O fato de a escola já realizar trabalhos de campo dentro ou fora do bairro onde está localizada foi um facilitador no momento de propor a prática, evidenciando o valor que a comunidade escolar dá a essas atividades como outra forma de construir os conhecimentos, onde o propósito é confrontar a teoria e a realidade física e social do entorno (VILLADA, RIVERA, 2005).

EXPERIENCIANDO A SALA DE AULA

A prática foi realizada em uma turma do 7º ano e foram três etapas distintas, pensando nos momentos de planejamento do projeto de ação didática apresentado por Veiga (2009): (1) identificação ou problematização; (2) desenvolvimento ou trabalho de campo; e (3) globalização, avaliação final ou síntese. A atividade foi se estruturando junto com o acompanhamento das aulas e resultou em debates na sala de aula, pesquisas em diversas fontes (livros, internet, jornal), em um trabalho de campo e exercícios extraclasse, finalizando com a criação de uma página virtual em uma rede social, o Facebook.

Vale lembrar que o trabalho de campo se constitui como uma ferramenta metodológica fundamental na Geografia, que além de possibilitar uma leitura do espaço, realiza uma mediação com o conhecimento sistematizado e o seu significado, num processo de entendimento da realidade (SILVA, 2002). Pensando nisso, nossa abordagem teórica durante algumas aulas foi moldando o trabalho de campo que seria realizado.

Todas as atividades propostas tinham como objetivo aprimorar o desenvolvimento intelectual dos estudantes levando em consideração a linha de pensamento de Vygotsky (1998) que afirma que o aprendizado não é desenvolvimento, mas o aprendizado devidamente organizado resulta no desenvolvimento intelectual: é a partir do conhecimento do mundo objetivo que o sujeito constrói seu mundo subjetivo.

Os ciclos econômicos no Brasil e a imigração

O primeiro contato dos alunos com o tema “Formação Territorial do Brasil” foi um quadro sobre os ciclos econômicos do Brasil. Esse quadro relacionava as atividades econômicas desenvolvidas no Brasil, desde quando era colônia de Portugal, e como essas atividades foram configurando o território. Deixamos claro que a ideia de ciclo econômico era para ilustrar um período de auge de determinada atividade econômica e que muitas das atividades econômicas não se extinguíram com o fim de seu ciclo, apenas diminuiu sua importância.

Utilizar uma abordagem somente econômica não era a intenção, por isso, nesse quadro apresentamos também aspectos sociais e políticos na configuração do território. Tentamos, a partir daí, focar no papel das imigrações (espontâneas e forçadas) que ocorriam por conta desses ciclos. Depois, com o quadro completo, os alunos realizaram uma pesquisa em sala de aula, com a ajuda de diversos livros didáticos de Geografia, sobre a formação territorial do Brasil tentando relacionar os ciclos econômicos com os imigrantes. Percebemos que foi dada mais atenção ao ciclo do café e à participação primeiramente dos negros e posteriormente dos imigrantes (principalmente italianos) em suas lavouras. Acreditamos que essa escolha tem relação com seus conhecimentos prévios, já que o tema faz parte da história do Estado de São Paulo ou até de suas famílias.

Após fornecer uma base mais teórica pedimos que eles formassem grupos para a apresentação de seminários sobre alguns grupos específicos de imigrantes. A proposta era que eles fizessem a apresentação apoiando-se, sobretudo, em imagens (fotografias ou ilustrações) sobre os motivos, os principais destinos, período, quantidade de imigrantes e as influências culturais de cada grupo. As imagens serviriam para evidenciar a representação que eles têm sobre esses grupos.

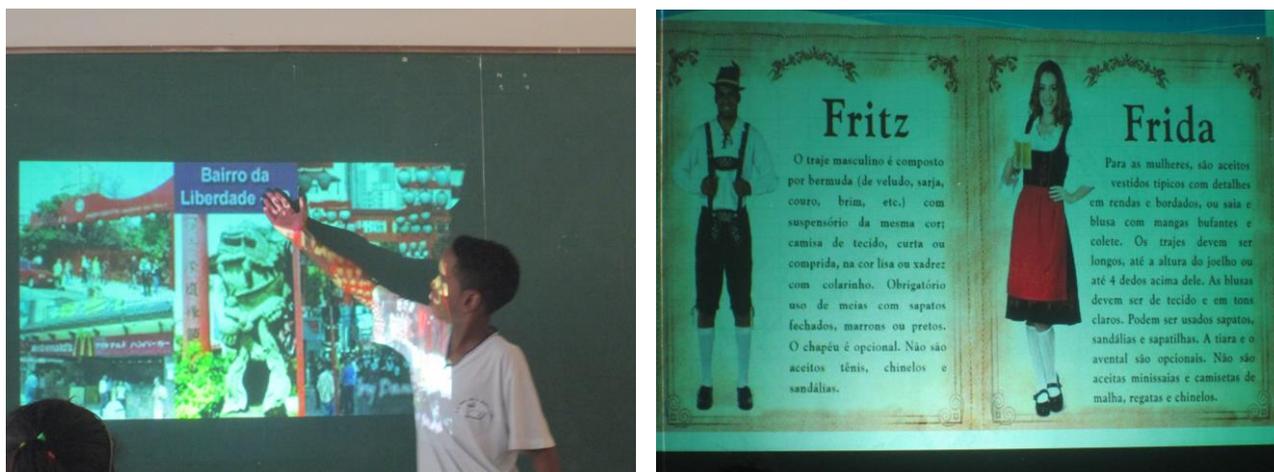
Questionamo-nos, portanto, como a identidade individual é construída a partir do olhar do outro sobre mim? O que faz do outro, outro? O que eu vejo de diferente nele e que, por isso, representa aquilo que eu não sou ou não quero ser (ou o contrário)? É nesse contexto que buscamos compreender qual é o papel dos discursos visuais, sobretudo as imagens, na construção de uma identidade coletiva de determinados grupos de pessoas – em nosso caso, os imigrantes – que nos permite relacionar ou não com elas.

Os grupos escolhidos foram os africanos, italianos, japoneses, alemães, chineses e árabes. Esses grupos foram escolhidos por terem grande influência cultural no Brasil e também porque vieram ao Brasil em diferentes períodos da história, mostrando que o fluxo de imigrantes nunca cessou, apenas diversificou a nacionalidade dos grupos que chegam ao país.

No seminário sobre os italianos as imagens selecionadas para a apresentação eram antigas, geralmente fotos de famílias, dos imigrantes nos navios ou trabalhando nas lavouras (isso ocorreu em todos os grupos). Entretanto, quando perguntamos ao grupo sobre a representação que eles têm dos imigrantes italianos, a resposta limitou-se a identificá-los como sendo “brancos, com traços europeus, altos”.

No seminário sobre os africanos, as imagens escolhidas também eram antigas, de quando os africanos estavam sendo transportados para o Brasil ou de rituais religiosos. O preconceito racial também foi outro momento importante da discussão, com a sala dividida com a questão: “Há racismo no Brasil atualmente?”. Alguns afirmaram que ainda há, mas atualmente as agressões não são mais físicas como antigamente, são verbais; porém, fazia pouco tempo desde a veiculação de uma notícia em que um homem negro havia sido acorrentado em um poste, o que gerou outras discussões como os casos de agressão a negros por policiais militares ou o fato de que o preconceito de brancos em relação a negros era muito maior que o contrário.

Os grupos que apresentaram os seminários sobre os japoneses e alemães apresentaram algumas imagens mais recentes (Imagem 1). Uma delas, relativa à imigração alemã, mostrava um negro vestido com uma roupa típica da Alemanha, o que gerou uma discussão a respeito da representação deles sobre os alemães e a miscigenação (Imagem 2).



Imagens 1 e 2: Apresentação dos Seminários. Foto: Guilherme R. Ramos

Segundo Silva (2013, p.103), as identidades estão forjadas nessa identificação das diferenças visto que, quando afirmamos alguma coisa, estamos negando automaticamente uma série de outras coisas. Essa construção pela diferença “se dá principalmente pela cultura, pela linguagem, pela sociedade e pela história, pois estas são fundamentais no desenvolvimento do indivíduo (...)”.

Um exemplo a ser comentado foi o momento em que colocamos a imagem de um homem libanês, com barba grande e um turbante. Quando perguntamos o que vinha à mente ao olhar aquela imagem, surgiram respostas como “o 11 de setembro” ou “terrorismo”. O curioso é que nenhum deles ainda era nascido na época do atentado em 2001. A identidade foi, mais uma vez, marcada pela diferença: ele é terrorista; eu não sou. Entre outros momentos de nossa discussão em sala de aula, esse foi um dos que pudemos notar a grande influência que a mídia e os discursos visuais têm no comportamento do sujeito

e na construção de estereótipos, sabendo que toda e qualquer veiculação de imagem possui, por trás, uma intencionalidade que é capaz de (re)produzir e internalizar preconceitos que afetam a forma de ver-viver o mundo.

Cultura visual e educação por imagens

Acreditamos que a cultura visual tem se tornado cada vez mais importante no âmbito educacional, visto que estamos em constante contato com imagens, fotografias, cinema, ou qualquer outro tipo de mídia. Como cultura visual, entendemos ser um conjunto de discursos visuais que constroem posições e que estão inscritos em práticas sociais, intimamente relacionados às instituições que nos concedem o “direito ao olhar” e que disciplinam esse olhar. Dessa forma, a educação pelas imagens organiza um campo do visível e do invisível, ou seja, permite que, a partir da projeção das imagens, sejam vistas coisas antes não aparentes (LINS, 2014).

O uso das imagens, enquanto práticas sociais, potencializa a educação a partir de uma intuição sensível. Pensando nisso, após as apresentações dos seminários, planejamos duas aulas nas quais levamos uma sequência de imagens dos diversos grupos de imigrantes, dos que haviam sido apresentados ou não, fazendo as escolhas de maneira a mostrar aspectos mais recentes desses processos de migração e procurando perceber e desmistificar as imagens que eles têm dessas pessoas. Dessa maneira, projetamos uma imagem inicial procurando trabalhar com o conceito de estereótipo e fomos avançando com imagens que suscitasse as respostas mais espontâneas, capazes de revelar de fato as características que eram atribuídas a cada um dos grupos e questionando sempre as falas que apareciam. Foram apresentadas imagens de desenhos animados, danças tradicionais, comidas típicas, pessoas de mesmo país, mas completamente distintas fisicamente, fotos de realidades extremas de Angola e Brasil, entre outras, que suscitaram uma série de discussões e intervenções a fim de permitir a reflexão sobre os estereótipos.

De acordo com Lins (2014), o uso de imagens na escola usualmente é feito pensando em uma espécie de controle pedagógico, seja para (1) condicionar o olhar do discente a um determinado foco analítico e com papel mais passivo do educando ou (2) para tentar converter os alunos em espectadores críticos e conscientes, no que se chamou de educação crítica do olhar. Vale ressaltar que as imagens não devem ser confundidas como uma cópia da realidade ou como sendo neutras e que:

[...] quando, no campo educativo, se aconselha usar imagens como ‘disparadores’ ou para chamar a atenção dos alunos, está-se apelando a essa tradição que concebe a imagem como uma fonte de sedução que arregimenta potencialidades ímpares – de ativação da atenção ou das emoções de quem observa – no âmbito pedagógico (LINS, 2014, p. 252).

Esse pensamento reforça erroneamente a existência de uma dicotomia entre a razão (via palavra) e a emoção (via imagem). Não queríamos, portanto, dizer com as imagens que aquela era uma realidade única e verdadeira, mas movimentar o pensamento. As imagens nos impulsionam, mobilizam, transformam: AFETAM.

Conforme Gusmão (1999), a cultura e a alteridade, mais que as diferenças, revelam muitas linguagens presentes no social, porém imperceptíveis (mais uma vez entramos no campo do invisível) por não se encaixarem nos princípios e valores universais. Assim, a partir da sequência de imagens fomos capazes de suscitar discursos que possivelmente não apareceriam em uma aula expositiva nos moldes tradicionais, visto que as imagens afetam cada educando de maneira subjetiva, pois reverbera no sujeito aquilo que se associa com sua experiência pessoal, ou seja, afeta de formas diferentes, permite fazer alusões que os remetem a um episódio específico da vida, a uma reportagem, uma música, um filme, uma pessoa, um lugar: as possibilidades se multiplicam através da memória e da imaginação, revelando também a alteridade.

A cultura tem grande importância nesse processo de formação dos pensamentos, como já apontava Vygotsky, pois cada sujeito é único, ainda que

estejam inseridos em um mesmo meio social e por maiores as semelhanças que possam existir, ou seja, a microgênese ou construção do “eu” representa sempre uma história singular (SILVA, 2013).

Para além da sala de aula: o trabalho de campo em Geografia

Os trabalhos de campo no ensino de Geografia possuem um importante papel didático na construção de um ensino mais formativo e não apenas informativo. Eles nos permitem analisar a realidade buscando integrá-las aos conhecimentos pessoais (interior, permeado por ideias e representações) e sistematizados pelas Ciências (exterior), possibilitando uma aprendizagem mais significativa e construtivista (COMPIANI & CARNEIRO, 1993).

Utilizando a classificação dos papéis didáticos das excursões geológicas apresentada por Compiani e Carneiro (1993), podemos dizer que existem trabalhos de campo ilustrativos, indutivos, motivadores, treinadores e investigativos, que apresentam diferentes objetivos e níveis de relações de interdependência entre educador-educando.

Antes de realizar o trabalho de campo, preparamos duas aulas nas quais, a partir de dois vídeos (um pequeno documentário e uma reportagem) e do conhecimento prévio dos educandos, iniciamos uma discussão acerca dos fluxos mais recentes de imigração, focando na situação dos haitianos e bolivianos, que vêm sendo bastante midiaticizados. Ressaltamos os principais motivos para a ocorrência desses fluxos migratórios, possibilitando pensar o Brasil no contexto mundial atual.

O motivo de trabalhar esse assunto com eles é porque um dos pontos do trabalho de campo era a visitação à Casa do Migrante, um projeto que recebe diversos migrantes e imigrantes na cidade de São Paulo que não tem condições de se estabelecer na cidade, enfrentando dificuldades para conseguir trabalho e moradia, por exemplo, além dos problemas de comunicação por falta de conhecimento da língua e os choques culturais.

A cidade de São Paulo foi escolhida, pois foi uma cidade construída por diversos grupos de (i)migrantes e gostaríamos de reforçar empiricamente todo o conteúdo trabalhado até o momento com os educandos e instigá-los a reconhecer suas influências culturais no espaço geográfico. Para isso, realizamos um pré-campo para escolher os pontos a serem percorridos visto que, de acordo com Alentejano e Rocha-Leão (2006), é de suma importância que os trabalhos de campo sejam previamente preparados, levando os educandos a problematizar e a refletir sobre que irão observar.

Planejamos o trabalho de campo com o objetivo de que não fosse uma atividade unicamente ilustrativa, apenas para mostrar ou reforçar conceitos já trabalhados em sala de aula. Por esse motivo, optamos por uma prática indutiva que, ainda segundo Compiani e Carneiro (1993), visam guiar o processo de observação e interpretação, conduzindo diretamente o trabalho, com apoio em um guia/roteiro de atividades. Assim, trata-se de um ensino semi-dirigido, pois está centrado na realização das atividades pelos alunos, mas que avançam sempre conforme indicação do educador. Nas práticas indutivas, “as operações cognitivas desenvolvidas são: observação, reconhecimento, descrição, comparação, sistematização mental e representativa, classificação, correlação e generalização” (COMPIANI & CARNEIRO, 1993, p. 95).

Os pontos escolhidos foram o Bairro do Bixiga (enfoque nos imigrantes italianos), o Bairro da Liberdade (enfoque nos imigrantes japoneses), Mercado Municipal de São Paulo (encontro de várias culturas) e Casa do Migrante (novos migrantes), onde caminhamos por espaços que nos remeteram desde os primeiros fluxos imigratórios até os mais recentes, procurando a presença e as marcas desses grupos no espaço geográfico, símbolos da cultura.

Durante o campo (Imagem 3, 4, e 5) eles tinham um pequeno roteiro de observações com questões a serem pensadas e respondidas após o campo a fim de serem entregues e discutidas em sala de aula como última atividade, que teve

como objetivo observar se houve ou não uma mudança no discurso e na imagem que eles tinham desses grupos.

Pudemos notar algumas semelhanças nas respostas: a identificação de símbolos que representam a cultura italiana no Bixiga (os postes de luz com a cor da bandeira italiana, as cantinas, a igreja da padroeira do bairro, o museu) e a cultura japonesa na Liberdade (os postes de luz, o semáforo, o templo budista, os restaurantes, os letreiros, o museu), além das diferenças línguas e sotaques que se ouviam das pessoas que transitavam nesses lugares e que os remetiam à imagem que eles tinham antes, mas que foi alterada com a presença de pessoas pertencentes à outras raças e culturas que também estavam presentes, reforçando a ideia de miscigenação e pluralidade do povo brasileiro. Por fim, muitos se sensibilizaram com o trabalho realizado na Casa do Migrante e propuseram algumas medidas que eles acreditam que os governantes poderiam tomar para ajudar esses (i)migrantes.



Imagem 3: Centro de Memória do Bixiga.



Imagem 4: Casa do Migrante.

Fotos: Guilherme R. Ramos



Imagem 5: Templo Budista no Bairro Liberdade. Foto: Guilherme R. Ramos

O uso das novas tecnologias

Percebemos que muitas das atividades extraclases ou que fogem da rotina de sala de aula são encerradas com uma redação ou prova. A escrita de fato é de grande importância, principalmente em um período onde, por vezes, ela acaba sendo utilizada de maneira informal e incorreta, de acordo com os padrões formais da língua portuguesa, o que pode prejudicar os educandos futuramente na atribuição de novas funções.

Nos exercícios sobre o campo notamos que muitos tiveram dificuldades em se expressar pela escrita. Porém, nossa intenção era encerrar essa atividade de maneira diferente, abrangendo o que já vínhamos trabalhando com eles – as imagens – através de uma ferramenta muito utilizada pelos jovens: as redes sociais.

A ideia era que eles tirassem diversas fotos durante o trabalho de campo para serem publicadas posteriormente em uma página do Facebook. Ao publicar essas fotos/vídeos/textos eles relatariam suas impressões e sensações daquele momento. Todos os educandos poderiam publicar algo na página, mesmo os que não puderam participar do campo ou que não tem Facebook ou

computador em casa, visto que tivemos duas aulas em que pudemos utilizar a sala de informática, possibilitando a manifestação de todos.

A página foi criada e atualizada durante as últimas aulas desse semestre letivo: *Rolezinho em SP - Horta Lisboa* (<https://www.facebook.com/hortalisboasp>) e foi divulgada para os amigos e para os outros alunos da escola. Todas as fotos e relatos do trabalho de campo podem ser conferidas nessa página (Imagem 6).



Imagem 6: Página do Facebook criada pelos estudantes.

O resultado dessa atividade foi positivo de maneira geral, entretanto, imaginávamos que a proposta teria maior aceitação e participação, porém, ainda que o Facebook seja uma ferramenta bastante utilizada por eles, pelo que pudemos notar em conversa com a sala, ainda há certa resistência em relação aos novos usos das redes sociais como parte do processo de ensino-aprendizagem.

As redes sociais, ou como também denominam Fonseca e Couto (2005), as “comunidades virtuais” representam uma nova maneira da sociedade se

expressar e de se organizar. A adaptação a esse novo paradigma tecnológico (e também social) pode trazer ações e resultados positivos, principalmente no ensino escolar. Podemos pensar também no sentido de que, com a utilização da internet e das redes sociais, há a possibilidade de estabelecer contato com pessoas de diferentes países, culturas, sem a necessidade de migrar para outros lugares, permitindo a “co-existência dessas diferenças e promovendo uma comunicação global” (JUNIOR e PRETTO, 2005, p. 207).

O processo avaliativo do ensino-aprendizagem

As questões pertinentes à avaliação da aprendizagem se fazem presente no cotidiano de qualquer aluno, educador ou profissional que se relaciona com os processos educacionais. E, de fato, todos estes questionamentos são importantes a partir do momento que se tem a necessidade de inferir o quanto está sendo apreendido de informações.

Do ponto de vista pedagógico, a avaliação atua como subsidiária do sucesso. Ela garante pedagogicamente que o aluno possa chegar ao resultado desejado e, caso não consiga, que possa reinvestir e chegar ao resultado. Muitas vezes o fator motivacional do estudo no educando não é o ato de aprender em si, mas sim a necessidade de “tirar nota”, o que, de acordo com Luckesi (2002), do ponto de vista educativo é um desvio. Isso significa que o educador apenas registra a nota e oferece uma “chance de recuperação” para os que receberam notas baixas, operando apenas com a verificação e não com a avaliação da aprendizagem. Dessa forma, o objetivo principal da aferição do aproveitamento escolar não pode ser entendido como a aprovação ou reprovação do aluno, mas sim os rumos da aprendizagem e o seu desenvolvimento.

Podemos dizer que esse processo de controle, classificação ou punição dos educandos trata-se de uma avaliação quantitativa e conservadora, como as provas, exames, questionários que implicam na memorização de conceitos e que não são, portanto, uma garantia do aprendizado melhor ou pior. Nesse

sentido, a avaliação qualitativa, contínua, aparece como uma transição para possibilidades mais emancipatórias de avaliação, relacionando o conhecimento com a compreensão do mundo (SOUZA e MUTERLLE, 2011).

Concordamos com Gusmão (1999) que a cultura é imediatamente linguagem, mas esta não se restringe às formas de expressão orais e escritas. Ainda, a linguagem não é toda a cultura, mas uma das formas pelas quais ela se expressa, em razão de conteúdos explícitos e implícitos, visíveis ou não. Por esse motivo, quanto mais plural o processo avaliativo, mais rica será a produção do conhecimento, não se restringindo à expressão escrita da língua.

Buscando nos afastar dessas formas já cristalizadas de verificação/avaliação, optamos por algumas alternativas de atividades. Assim, trabalhamos não apenas com a apresentação de seminários ou aulas expositivas, mas sim aulas dialógicas, em constante troca de conhecimento entre educador-educando, suscitando os mais diversos assuntos que tocavam o tema principal de trabalho. Para isso, nos valem de vídeos e imagens já fabricadas e também por eles produzidas durante o trabalho de campo, que foi essencial nesse processo. O fechamento do semestre e do nosso projeto de ação didática consistiu em um roteiro de questões baseadas, sobretudo, no que havia sido visto e conversado ao longo do campo e das discussões em sala de aula, além de uma auto-avaliação, na qual o educando é induzido a questionar-se de forma qualitativa como esse processo está ocorrendo: suas falhas e seus pontos positivos. Isso não implica na perda de valor do professor ou sua inutilização, pelo contrário, seu papel deve ser reformulado e reestruturado em relação aos moldes tradicionais, de forma que ele induza o aluno a refletir sobre a aprendizagem por meio de algumas estratégias.

Considerações finais

A partir do exposto, podemos concluir que, em relação à Geografia, é importante que seja feita a discussão das categorias de análise e de seus

principais conceitos, mas que isso não pareça algo fora da realidade do aluno, mas sim se insira nela. Uma ferramenta importante nesse processo são os trabalhos de campo, nos quais o educando pode experimentar os conteúdos trabalhados, observar, refletir por si só, treinar seu olhar geográfico e crítico, espacializar os fenômenos, fotografar, gravar, desenhar.

Percebemos que os educandos estão acostumados com uma maneira tradicional de ensino e avaliação e que propostas que se diferenciam deste modelo por muitas vezes não são consideradas por eles como um processo de ensino-aprendizado válido. Isso pode ser explicado pela vivência desde o início das atividades escolares num modelo conservador que muitas vezes renega outras experiências como parte importante da vivência escolar.

Ao fazer o uso de novas tecnologias no ensino de Geografia, principalmente da internet, onde o estudante pode encontrar uma grande quantidade de informações, o educador perde seu papel de “transmissor de conhecimento”. Entretanto, de acordo com Rocha (2005), ele não perde seu papel de intermediador e/ou parceiro de trabalho na transmissão do conhecimento, mas ao invés de ditar ou ordenar os comandos, assume o papel estimular a investigação, objetivando uma educação problematizadora, formativa, qualitativa e crítica, buscando sempre contestar a veracidade da informação que o estudante encontrou, relacionando-a com o conhecimento que já foi construído.

A partir dessa atividade pudemos ter mais proximidade com outras possibilidades de aprender-fazer-geografia, e muitas outras ferramentas que nos auxiliam nessa leitura de mundo: as artes, filmes, imagens, internet, os conteúdos procedimentais (mapa, gráfico, tabela), entre outras que auxiliam e permeiam a construção de um conhecimento crítico e contribuem para a autonomia do educando em seu processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, foi possível compreender o papel do educador enquanto mediador do processo de construção de identidades, atentando para uma visão crítica dos discursos visuais/midiáticos e de suas intencionalidades.

Referências bibliográficas

ALENTEJANO, Paulo. R. R., ROCHA-LEÃO, Otávio. M. **Trabalho de campo: uma ferramenta essencial para os geógrafos ou instrumento banalizado?** BOLETIM PAULISTA DE GEOGRAFIA, SÃO PAULO, nº 84, p. 51-67, 2006.

COMPIANI, Maurício, CARNEIRO, Celso Dal Ré. Os papéis didáticos das excursões geológicas. **Enseñanza de las ciencias de la tierra**: Revista de la Asociación Española para la Enseñanza de las Ciencias de la Tierra, v. 1, n. 2, 1993, pp. 90-97.

FONSECA, D; COUTO, E. Comunidades virtuais: herança cultural e tendência contemporânea. *In* PRETTO, Nelson de L. (org) **Tecnologia e Novas Educações**. Vol. 1. Universidade Federal da Bahia – Faculdade de Educação, 2005.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 107, 1999 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015741999000200002&lng=pt&nrm=iso>.

JUNIOR, Arnould S. de L; PRETTO, Nelson de L. Desafios para o currículo a partir de tecnologias contemporâneas. *In* PRETTO, Nelson de L. (org) **Tecnologia e Novas Educações**. Vol. 1. Universidade Federal da Bahia – Faculdade de Educação, 2005

LINS, Heloísa Andreia de Matos. Cultura visual e pedagogia da imagem: recuos e avanços nas práticas escolares. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982014000100010&lng=en&nrm=iso>.

LUCKESI, Cipriano. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola?. In: **Gestão e avaliação da educação pública**. Secretaria da Educação, Governo do Estado do Ceará, 2002.

ROCHA, Telma B. Currículo e Novas Tecnologias: refletindo o fazer pedagógico. *In* PRETTO, Nelson de L. (org) **Tecnologia e Novas Educações**. Vol. 1. Universidade Federal da Bahia – Faculdade de Educação, 2005.

SILVA, Ana Maria R. S. **Trabalho de campo: prática andante de fazer Geografia**. XII Encontro Nacional de Geógrafos, João Pessoa, 2002.

SILVA, Shellen G. de A. da. Algumas considerações sobre a alteridade e a formação de identidade no cotidiano escolar. In: LINS, Heloísa Andreia de Matos (org.). **Psicologia nas licenciaturas: a perspectiva interacionista em foco**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2013. pp. 91-114.

SOUZA, Cícero L; MUTERLLE, Juliana C. Ensino de geografia e avaliação: uma questão de critérios. In: **Congresso Nacional de Educação**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011.

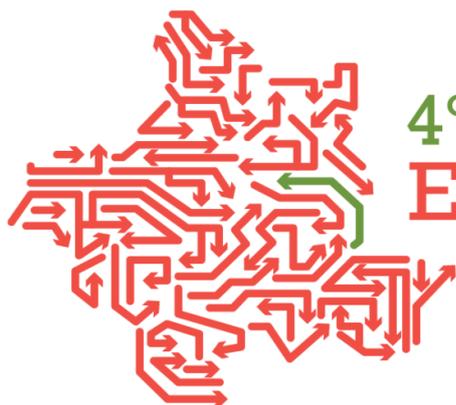
VEIGA, I. P. A. Projeto de ação didática: uma técnica de ensino para inovar a sala de aula. In: _____(org.). **Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações**. 2. Ed. Campinas: Papyrus, 2009.

VILLADA, Efraín P., RIVERA, Inocencia C. **El trabajo de campo en la enseñanza de la geografía: experiencias en la Facultad de Geografía de la UAEM**. Anais do X

Encontro de Geógrafos da América Latina.
Universidade de São Paulo, 2005.

psicológicos superiores. São Paulo: Martins
Fontes, 4ª Ed, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da
mente:** o desenvolvimento dos processos



4º Encontro Regional de Ensino de Geografia

Formação de professores de Geografia:
políticas e práticas curriculares

Eixo 7

Currículo e Ensino de Geografia



4º Encontro Regional de Ensino de Geografia

Formação de professores de Geografia:
políticas e práticas curriculares

Investigações Acadêmicas

O CURRÍCULO NO ENSINO DE GEOGRAFIA EM MINAS GERAIS: REFLEXÕES A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Deywison Tadeu Resende Gonçalves¹

deywisont@hotmail.com

Jaqueline Freitas dos Santos²

jaquelineufmg_09@hotmail.com

Érica do Nascimento de Paula Goularth²

en.geo@hotmail.com

Klécia Gonçalves de Paiva Farias²

kleciagp@gmail.com

RESUMO

O estágio como uma importante etapa na formação docente leva o licenciando a compreender os processos que o ensino está inserido. A instituição dos Conteúdos Básicos Comuns (CBC) no estado de Minas Gerais como norteadores da prática docente é um dos processos que os estagiários têm a oportunidade de analisar. É necessário, no entanto, compreender também a relação que a instituição desse documento oficial tem com o financiamento da educação pública por empresas privadas a partir da reformulação do Plano Nacional da Educação (PNE). Os mecanismos criados nesse processo são formulados por premissas neoliberais e que refletem no currículo escolar, na prática docente bem como no aprendizado dos alunos. Partindo das observações feitas durante a realização de estágios nas escolas das cidades de Alfenas e Belo Horizonte, ambas localizadas no estado de Minas Gerais – com base nos componentes: objetivo, conteúdo e método – e das reflexões sobre o CBC, subsidiada pelas discussões acadêmicas, temos como objetivo nesse trabalho identificar a importância do estágio na formação docente a partir da análise da geografia ensinada e suas implicações, mais especificamente na perspectiva do CBC.

Palavras-Chave: geografia escolar; estágio supervisionado; CBC; currículo.

Introdução

A compreensão de que a tarefa de ensinar não se restringe às demandas dos conteúdos em si, revela o ensino como uma atividade social teórico-prática, da qual participam o professor, o aluno e a disciplina de modo articulado aos

¹ Graduando em Geografia pela Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG.

² Graduanda em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.

seus componentes fundamentais: os objetivos, os conteúdos, e os métodos de ensino.

Esses componentes de ensino são partes indissociáveis do processo que estão presentes nas aulas, mas também nos momentos de planejamento e de avaliação. Insiste-se aqui na concepção de que os critérios de seleção e organização de conteúdos estão ligados aos objetivos que se quer alcançar em situações específicas do processo.

No entanto, esta seleção não fica totalmente a critério do professor. São instituídos documentos oficiais pelas instâncias federais e estaduais que norteiam a prática docente por meio dos componentes fundamentais.

No caso específico do estado de Minas Gerais o documento que os professores devem seguir são os Conteúdos Básicos Comuns (CBC). Tal documento revela a relação entre ensino público nacional e seu financiamento por empresas privadas durante a reestruturação do Plano Nacional de Educação (PNE). Orientado por premissas neoliberais e que atendam os interesses específicos dessas empresas o trabalho do professor é formulado por mecanismos de controle do currículo e do ensino não levando em consideração a realidade dos alunos.

Na realização do estágio, os alunos de licenciatura estão diante desses embates e de todos os processos que o ensino está inserido. É de suma importância perceber que o estagiário é atingido pelo que se passa na escola, pelas condições em que o ambiente escolar está submetido, sendo essas condições, positivas ou negativas, necessárias para que se tenha uma experiência adquirida pelo futuro professor.

Partindo das considerações apontadas, o presente trabalho busca compreender o estágio como um importante processo na formação docente, levando em consideração o documento oficial do CBC como orientadores curriculares no estado de Minas Gerais, particularmente no ensino de geografia.

Dessa forma, a reflexão que faremos a seguir tem como objetivo analisar a geografia ensinada por meio dos Conteúdos Básicos Comuns (CBC) – documento que norteia os conteúdos a ser ministrado nas escolas de todo o estado de Minas Gerais, bem como se os professores adotam ou não o uso do documento e as consequências no ambiente escolar e no aprendizado dos alunos.

Como procedimentos metodológicos adotamos tanto as reflexões feitas acerca do documento do CBC durante as aulas acadêmicas, assim como as observações feitas durante o estágio realizado nas escolas – uma na cidade de Alfenas/MG e três na cidade de Belo Horizonte/MG, sendo acompanhado um professor em cada escola. A análise do documento nas aulas acadêmicas foi além da simples leitura de sua redação para que pudessem ser observados os objetivos da geografia ensinada na perspectiva do documento pautado nas premissas neoliberais. As observações no estágio foram na direção dos componentes fundamentais – objetivo, conteúdo e método – para que pudesse ser identificada a prática docente e as implicações do CBC nela. Consideramos tais etapas imprescindíveis para a concretização de nosso objetivo, pois a importância do estágio na formação docente revela-se a partir dessa ponte entre o saber acadêmico e a realidade escolar. Ou seja, entendemos que esse processo é de suma importância para que os futuros professores possam compreender os mecanismos das quais o trabalho docente está submetido, tendo em vista a formulação de práticas alternativas e emancipadas.

O objetivo da geografia ensinada e os primeiros passos rumo à formação docente

Durante sua formação, o aluno de licenciatura entra em contato com as múltiplas faces do que se constitui o trabalho docente, bem como as preocupações inerentes à prática de ensino. Transformar-se em um professor exige a passagem por um processo formador passível de condicionar um

“sujeito que professa saberes, valores, atitudes, que compartilha relações e, junto com o outro, elabora a interpretação e reinterpretação do mundo” (FELDMANN, 2009, p.71).

O estágio realizado nas escolas “é a porta de entrada para construção do ofício de ser professor” (PONTUSCHKA, 2011, p. 337). É nesse momento que o licenciando tem, na maioria das vezes, o primeiro contato com a escola, com sua dinâmica e seu cotidiano a partir de uma visão docente. Ao adentrar no contexto escolar o estagiário tem a oportunidade de observar um pouco das dificuldades e das relações que são estabelecidas entre os indivíduos constituintes deste ambiente: os alunos, os professores, a direção e os funcionários.

Ao ocuparmos em trabalhar o ambiente escolar a partir das perspectivas do documento oficial relacionados à educação de nível estadual (CBC), percebemos que à escola é imposto o papel de cumprir obrigações como instrumento ideológico, de formação de indivíduos sujeitados à ideologia neoliberal e condições precárias em termos de senso crítico.

Recorre-se a escola para fazer valer os conhecimentos produzidos, bem como para sua dominação, é objetivo dessa nova categoria que disputa o currículo escolar. As características que vão sendo designadas às diretrizes escolares são influenciadas pela carga ideológica que favorece o neoliberalismo, justamente por ser ele quem determina o perfil dos cidadãos que a sociedade requer, pondo em prática o controle social exercido pela elaboração de um currículo (MOREIRA, 2010).

Nessa elaboração são selecionados conteúdos a serem mediados, do professor para o aluno e que de certa forma fixam a prática pedagógica específica. São extintas do sistema educacional vigente – controle social³

³ Sobre o controle social, Moreira (2010, p. 81) nos diz que “As sociedades procuram reforçar a atuação das principais agências socializadoras e, por meio de treinamento, buscam levar os indivíduos a internalizar determinadas respostas e condutas,

dominante – todas as orientações que não estão de acordo com esse modelo, ou seja, todos os projetos educacionais que ousam em não formar cidadãos inseridos na estrutura social desigual: “Na medida em que avançávamos para articular o ensinar e educar no novo tecnicismo das políticas de ensino por competências de avaliação por resultados, somos pressionados a retomar o foco apenas nos conteúdos que cairão nas provinhas e provões oficiais” (ARROYO, 2013, p.28).

A situação dos Conteúdos Básicos Comuns (CBC) designados à prática docente no estado de Minas Gerais remonta claramente esses interesses hegemônicos neoliberais da qual no ensino encontra-se bastante infiltrado. Campos (2010, p. 3) nos diz que:

No governo Aécio Neves, iniciado em 2002 são realizadas alterações importantes na forma de organização da educação em Minas. No que tange ao Ensino Médio, o documento “Novo Plano Curricular – Ensino Médio” (2006) aponta as novas demandas da educação mineira, trazendo as novas necessidades do sistema educacional no estado. Importante para a concretização desse plano, uma mudança foi a reorganização dos currículos desta etapa do ensino básico, por meio dos Conteúdos Básicos Comuns (CBC) que passam a ser implementados, preferencialmente, nas escolas referência.

A implantação desses norteadores de conteúdos comuns institui uma concepção pedagógica que se formula de cima para baixo e está intimamente ligada à difusão da ideologia neoliberal na consciência popular como um todo. Diante desse objetivo que degrada os direitos de uma educação digna e condizente com as demandas sociais são criados mecanismos que interiorizam uma sistematização do ensino, projetando futuros indivíduos de uma sociedade funcionalista diante dos interesses do capital. Todo esse processo só é possível por conta do financiamento de empresas e grupos privados que a educação no

habitua-os a agir de acordo com os padrões aceitos e valorizados”. Ainda segundo o autor o conceito de controle social não é, necessariamente, condizente a uma estrutura tradicional a despeito de estar intimamente ligada a esta. O controle social pode se tornar também um meio de colocar em prática uma proposta crítica originando sujeitos críticos e emancipados do controle social “dominante”.

Brasil passa a receber. É nesse sentido que Saviani (2008, p. 15-16) ao debater sobre as reformulações do PNE – Plano Nacional de Educação – nos diz:

No entanto, de fato, sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes. Para que esse produto se revista de alta qualidade, lança-se mão do “método da qualidade total” que, tendo em vista a satisfação dos clientes, engaja na tarefa todos os participantes do processo conjugando suas ações, melhorando continuamente suas formas de organização, seus procedimentos e seus produtos. É isso, sem dúvida, que o movimento dos empresários fiadores do “Compromisso Todos pela Educação” espera do Plano de Desenvolvimento da Educação lançado pelo MEC.

Percebemos assim, uma série de mecanismos condicionantes de uma educação produtora de indivíduos para o mercado de trabalho na perspectiva restrita das empresas financiadoras da educação pública. Do conteúdo, estes mecanismos perpassam pela prática pedagógica e deságuam em um mar de avaliações externas que visam quantificar o aprendizado do aluno e a atuação do professor mediante os objetivos impostos: o ensino se caracteriza assim por um processo rígido, normatizado, segmentado, sequenciado tendo em vista o processo avaliativo externo que subjuga o caráter profissional do professor e a subjetividade e realidade dos alunos aos interesses hegemônicos que penetram no currículo escolar (ARROYO, 2013).

Para efetivação da submissão dos professores e para infiltração de interesses na relação entre educadores e educandos “os CBC, proposta curricular que orienta os professores mineiros a respeito dos *conhecimentos*, das *habilidades* e das *competências* que os alunos devem adquirir ao final de cada ano letivo, [é instituído] como base para as avaliações que medem a *qualidade* da educação no estado” (CAMPOS, 2010, p. 3-4).

Segundo o documento do CBC “As diretrizes curriculares apresentam orientações teóricas e sugestões que evidenciam e re-significam práticas já usuais nas escolas” (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, 2006, p. 15), no entanto a prática do professor é pressionada nas

escolas, seja pela direção ou mesmo pelas delegacias regionais de educação que fiscalizam a utilização do documento no preparo e na prática das aulas. As avaliações externas por si só já desmascaram esse caráter *sugestivo*, pois no caso das escolas onde não há essa fiscalização ou onde a imposição não se faz tão forte os alunos acabam não desenvolvendo as habilidades e competências preconizadas no documento o que acarreta no baixo rendimento dos alunos nesses testes.

Na imposição de “metas a serem alcançadas pelo professor a cada ano” o documento revela também uma pretensão de que toda responsabilidade de fracasso ou sucesso seja transferida diretamente para o professor. Partindo desse raciocínio Arroyo (2013, p. 34-35) nos diz que “O currículo está aí com sua rigidez, se impondo sobre nossa criatividade. Os conteúdos, as avaliações, o ordenamento dos conhecimentos em disciplinas, níveis, sequências caem sobre os docentes e gestões como um peso. Como algo inevitável, indiscutível. Como algo sagrado”. O movimento de ruptura com esse modelo imposto deve levar os professores a recriar sua identidade profissional, tendo em vista que no quadro em que se encontram as atribuições a eles feitas giram em torno de professores meramente “conteudistas” e “aulistas”.

Levando em conta a noção de teorias tradicionais do currículo com essência tecnicista, em contraposição ao modo emancipatório das teorias críticas e pós-críticas – interligadas a um questionamento acerca do tradicionalismo que caminha na perpetuação das condições de dominação social –, Silva (2009, p. 17) nos diz que “As teorias críticas e pós-críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder”.

Abordar tais aspectos que permeiam a situação educacional nos leva a pensar um modelo educativo pautado em uma situação de consciência social, de pensamento crítico, perante o modelo tradicional que se impõe e que cria e recria as desigualdades de acordo com as mudanças que ocorrem no seu

interior. É necessário, antes de tudo, pensar nas crianças e adolescentes, e até mesmo nos adultos, que estão sendo educados⁴. É nessa situação que Mantoan (2001, p. 10) nos afirma que

[...] recriar o modelo educativo refere-se primeiramente ao que ensinamos aos alunos e a como os ensinamos para que cresçam e se desenvolvam sendo seres éticos, justos e revolucionários, pessoas que têm de reverter uma situação de que não demos conta, ou seja, mudar o mundo e torná-lo mais humano.

A educação brasileira perpassa um momento de crise, em que escola e professores são praticamente desvalorizados e desmerecidos do seu papel de emancipação do sujeito e da sua própria profissão. Diante dessa problemática abre-se espaço para repensar e para criar planos didáticos que deem conta da capacidade de atingir a consciência crítica dos alunos. No caso da geografia, estabelecer essa consciência com a percepção e a interpretação do espaço em que o sujeito vive.

Nessa perspectiva, uma maneira de abordar a formação inicial dos professores é estimulando a sua autonomia, o que por sua vez possibilita mudanças didático-pedagógicas que incidem, diretamente, na formação cognitiva, ética e estética dos professores em um contexto sociocultural, trazendo “a função educativa para nossa identidade profissional [como] exigência do olhar sobre os educandos” (ARROYO, 2013, p. 29).

Para isso a educação deveria também ser entendida como um bem para formar cidadãos com o Estado assumindo que a educação de qualidade é um direito do cidadão. No entanto, são priorizados os interesses exclusivistas a partir dos documentos oficiais orientadores dos conteúdos escolares.

⁴ Arroyo (2013, p. 37) destaca a importância de relevar a subjetividade dos educandos a partir da “abertura dos currículos de educação básica para concepções de conhecimento menos fechadas, mais abertas à dúvida e às indagações que vêm do real, das vivências que os próprios educandos e educadores carregam, além de fazer das salas de aula laboratórios de diálogos entre conhecimentos”.

É diante desta situação que os professores podem ser fiéis na tentativa de implantar através da prática pedagógica um meio propício às concepções criadas a partir das reflexões das suas condições de trabalho. No caso da disciplina de geografia com seu caráter “conteudista” no ensino básico, os alunos estão atrelados a reproduzir os saberes geográficos num plano de inutilidade científica tendo em vista a desvinculação dos conceitos geográficos e a realidade do aluno.

A escola é um lugar de encontro de culturas, de saberes científicos e cotidianos, ainda que seu trabalho tenha como referência básica os saberes científicos. A escola lida com culturas seja no interior da sala de aula, seja nos demais espaços escolares. E a geografia escolar é uma das mediações através das quais esses encontros e confrontos se dão.

Reflexões sobre as experiências em Alfenas/MG

O estágio desenvolvido na cidade de Alfenas esteve, circunscrito ao espaço das escolas públicas estaduais, particularmente ao ensino fundamental II.

Há muitas limitações no cotidiano escolar observado: de um lado os alunos que desconhecem o significado do aprender, levando em conta também o desconhecimento se há ou não acompanhamento domiciliar por parte dos pais ou responsáveis; de outro a professora que já se esgotou de tentar despertar nos alunos o sentido de aprender, o que acaba por gerar uma enorme deficiência no seu compromisso de ensinar.

Logo de início é perceptível que as aulas pouco se diferem em termos de metodologia e que o planejamento das aulas de acordo com as propostas do CBC não é feito. Segue-se somente o que está proposto no livro didático.

Os conteúdos trabalhados em sala de aula pela professora foram (com pouquíssimas exceções) retirados do livro didático fornecido pela escola. Neste sentido, estiveram eles, variavelmente, de acordo com o requerido pelo CBC,

sendo que, quando houve uma relação foi puramente ao acaso, visto o fato de que a professora tem o hábito de planejar suas aulas utilizando o livro e não se orienta pelos eixos e habilidades propostos pelo documento.

Seria ótimo se a professora ao “não ser fiel a rituais preestabelecidos” estivesse se guiando “pela sensibilidade para o real, a vida real, sua e dos educandos e criar, inventar, transgredir em função de opções políticas, éticas” (ARROYO, 2013, pp. 51-52). O que se revelou, no entanto, foi um cotidiano exaustivo para uma professora que há tantos anos leciona, e que possui muitas dificuldades de enfrentar a atual falta de interesse dos alunos. Prestes a se aposentar sorridente ela diz “falta só mais um ano, depois eu deixo pra vocês”.

Os conteúdos trabalhados na sala de aula em alguns anos estiveram ligados ao estudo das Américas em aspectos gerais, porém com ênfase em aspectos políticos e socioeconômicos. No entanto, pouco ficou evidenciado sobre a relação entre as desigualdades e sua gênese no processo histórico, pois o conteúdo do livro foi praticamente passado de forma a decorar dados sobre os países sem ao menos fazer alguma análise ou despertar um pensamento crítico sobre a questão. Assim a aula não objetivou em ser “um instrumento de reflexão e crítica acerca da realidade, mas prima pela sua continuidade” (CAMPOS, 2010, p. 8) ao colocar os países desenvolvidos numa posição central e os países pobres como periféricos. Há um discurso sobre um espaço que manda e outro que obedece, porém não aprofunda na questão, diretamente não entra em combate com a realidade imposta pelo sistema.

Referente ao processo avaliativo, observamos que houve grande esforço para a que os alunos fossem aprovados. Como a maioria dos alunos precisava de muitos pontos, quase que a totalidade das provas bimestrais foram aplicadas com consulta ao livro didático, sem contar que a prova não foi elaborada pela professora, eram cópias de exercícios do livro, alguns dos quais já tinham sido resolvidos na sala de aula. Este fato também foi evidenciado em uma das

reuniões de módulo, em que a supervisora que coordenava a reunião afirmou aos professores: “tem aluno que vocês não podem reprovar de jeito nenhum”, se referindo aos alunos indisciplinados do 9º ano. Sendo assim, se eles fossem reprovados continuariam na escola.

A despeito da falta de fiscalização quanto ao uso do CBC, as consequências da implantação de uma ideologia hegemônica dentre do ambiente escolar se revela, sobretudo, pela realização das avaliações externas⁵. Durante o período de estágio realizado na escola houve a aplicação de uma dessas provas. Na aplicação do SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública –, o cotidiano da escola mudava significativamente. Para as turmas que não estavam fazendo a prova o intervalo era adiado, pois segundo a direção, o silêncio deveria ser absoluto durante a realização da avaliação. Havia também avisos espalhados por todos os cantos: “ler todas as questões”, “responder todas as questões”, “estamos ligados no PROEB”. Há uma pressão muito forte da escola sobre esta questão.

Ora se na avaliação de âmbito interno a professora conseguia contornar a situação dos alunos com fortes tendências à reprovação, nas avaliações externas esse controle era ausente, sendo assim, a escola possuía baixo rendimento nos índices inferidos através dos resultados das avaliações⁶.

Levando em consideração a atual situação da escola com relação ao uso do CBC pela professora, a perspectiva futura, caso estes índices meramente quantitativos não se elevarem, é um aumento da pressão sobre a escola com consequente intensificação na fiscalização da gestão escolar sobre professores.

⁵ Quanto a essas avaliações Arroyo (2013, p. 49) nos diz: “A política nacional de avaliação faz parte de uma ressacralização conservadora dos conteúdos, sobretudo daqueles reduzíveis a competências e habilidades mensuráveis, condicionantes do progresso da nação. Uma ressacralização controladora dos docentes, de suas competências e de suas condutas como profissionais”.

⁶ As escolas são obrigadas a pregarem em suas portas uma placa, vinda do próprio governo, com o indicativo de seus desempenhos nas avaliações.

Reflexões sobre as experiências em Belo Horizonte/MG

Os estágios na cidade de Belo Horizonte foram também, em sua totalidade, realizados nas escolas estaduais, no entanto, abrangeram os ensinos fundamental II e médio.

Há uma cobrança sobre o planejamento anual no início do ano nestas escolas, que é feito por área de conhecimento. Na disciplina de geografia os professores fazem o planejamento em conjunto e levam em conta as diretrizes do CBC, principalmente os temas que o ENEM aborda. A forma que esse planejamento ocorre é para que haja uma possível coesão no plano de ensino para os diferentes turnos das escolas. No entanto, ao longo do ano não existe uma cobrança frente ao professor para a certeza do cumprimento das normas do CBC, há certa autonomia para modificar o conteúdo conforme o andamento de cada turma, porém as modificações devem ser aprovadas pela supervisora escolar. Tal fato vai de encontro com os apontamentos de Arroyo (2013), pois a pressão para a utilização do documento não ocorre somente nas relações de cada escola em específico, há toda uma hierarquia na fiscalização escolar, na qual os gestores também são fiscalizados por seus superiores.

A despeito da imposição do documento nas escolas observadas o CBC funciona como um norteador, um orientador para que o professor crie possibilidades para a construção da aula, demonstrando certa flexibilidade. Há, contudo, uma resistência na opinião de alguns professores que trabalham nessas escolas, mas que atuam também em outros municípios. Eles afirmam que o CBC prioriza a geografia humana e deixa de lado a geografia física⁷ o que de fato cria um desconforto no ambiente escolar onde os professores adotam as diretrizes do documento sem nenhuma resistência.

⁷ Há uma grande preocupação por parte do CBC, nos seus tópicos de conteúdos, em trabalhar a questão ambiental, a sustentabilidade, porém não ultrapassa os limites do modismo ambiental, não coloca de forma crítica as verdadeiras causas da degradação ambiental. Não trata das questões específicas da Geografia Física, seus conceitos, processos, e outros fatores da qual essa área se ocupa.

Os conteúdos propostos pelo documento, por serem centrais e pontuais no conteúdo, acabam afetando o ensino de geografia que não consegue integrar o físico e o humano. Assim como aponta Cachinho (2004, p. 4-5), as dificuldades da geografia praticada nas escolas observadas são recorrentes nos seguintes problemas:

[...] a organização dos programas por unidades temáticas e não problemas, bem como a sua arrumação por gavetas, reproduzida na perfeição pelos manuais escolares e pela prática na sala de aula, senão impossibilita pelo menos dificulta o relacionamento dos sistemas físicos e humanos, do ambiente com a sociedade. [...] a transmissão do conhecimento pelo professor, mesmo se apoiada nos mais modernos sistemas de comunicação, deixa pouco espaço para o aluno descobrir, ser assaltado pelo desejo de explorar o mundo que o rodeia, a começar pelo meio que vive (CACHIMO, 2004, pp.4-5).

No ambiente escolar é bastante perceptível o desinteresse do aluno pela disciplina. São recorrentes os problemas que não raro são explicitados por professores e estagiários. Existem muitos outros problemas que concorrem também para a situação descrita: a própria identidade da geografia, vista pela maioria dos alunos como uma disciplina inútil e “conteudista”, voltada para a memorização de fatos sem importância. Há enorme distância entre a realidade do aluno e a disciplina tendo em vista o caráter do currículo que é imposto a partir da elaboração de documentos norteadores do ensino: “A indiferença com o autor, com os sujeitos é uma característica dos currículos. Os sujeitos desaparecem, não têm espaço como sujeitos de experiências, de conhecimentos, de pensares, valores e culturas. Não se reconhece sua voz, nem sequer estão expostas as marcas de suas ausências” (ARROYO, 2013, pp. 53-54).

Quanto aos instrumentos didáticos utilizados pelos professores, eles se restringiram ao quadro, textos e algumas vezes atividades que envolviam mapas. A maior parte do uso de livro didático esteve concentrada na aplicação de exercícios que utilizam o localizar e descrever meio metodológico, não elaborando uma integração dos processos humanos e físicos. As atividades não

aproximaram o aluno do fenômeno porque foram perguntas voltadas para verificar assimilação do conteúdo, restritamente em caráter de memorização. Seria interessante a utilização das questões-chave e conceitos estruturantes da geografia: o quê, onde, como por que, espaço, lugar, localização, tempo histórico, tal como propõe Cachinho (2004, p. 8).

No entanto, “a memorização passa a ser o objetivo das aulas, a partir das informações obtidas de jornais, programas de TV e internet” (CASTELLAR e VILHENA, 2010, p. 1). Certamente é de grande importância haver a interface entre os meios de comunicação que os alunos têm acesso e o ensino da disciplina de geografia, o que não deve ocorrer é a demasiada simplificação da disciplina como meio de transmissão de dados e informações.

Levando em consideração as propostas de conteúdos pelo CBC percebemos o quanto acrítico este documento é no trato de questões complexas e que necessitam de análises mais profundas, assim como preconiza Campos (2010, p. 7) “Os temas propostos são colocados de forma simplificadora, muitas vezes descontextualizadas historicamente ou com pouca ênfase sobre este importante aspecto. A realidade que se coloca não é entendida como processo, mas como produto inevitável a ser compreendido pelos alunos”.

Deste modo, ao trabalharem os conteúdos utilizando os componentes espaciais para refletir junto ao aluno sobre questões da geografia, os docentes acompanhados estiveram fechados a um caráter meramente de espacialização através de mapas sem, portanto, aprofundar numa reflexão mais crítica e questionadora. Por exemplo, a questão da moradia no Brasil nos pontos abordados como: déficit habitacional, precariedade das moradias, áreas de risco (encostas de morros ou margens de rios e córregos), moradias irregulares e a ocupação do solo urbano, segregação da população pobre no espaço; tudo foi trabalhado de uma forma bem superficial e acrítica.

Considerações Finais

O ambiente escolar observado tanto em Alfenas como em Belo Horizonte é um espaço de constantes conflitos, principalmente entre professor e aluno, apontando assim, para uma questão preocupante acerca do comportamento e motivação dos alunos. O que foi observado durante o estágio em termos metodológicos não favorece para que esta situação seja revertida. É importante também o reconhecimento de que há um oportunismo agregado ao discurso político sobre a educação. Oportunismo que torna o objetivo da geografia ensinada como um meio de alienação social e não consolidação da consciência crítica.

Desta forma, o estágio supervisionado permitiu perceber os obstáculos da docência, na perspectiva de futuramente pensar na utilização de práticas que estimulem os alunos a enxergarem a geografia como uma ciência que tenha sentido para sua vida.

Com a experiência adquirida no estágio os futuros professores estão diante das possíveis limitações da sua profissão e da oportunidade de ir além da visão superficial para o reconhecimento dos controles socialmente impostos. Portanto, as reflexões pautadas em uma análise aprofundada dos mecanismos implícitos nessas premissas de controle que aqui fizemos possibilitaram o reconhecimento dessas implicações curriculares na prática docente e no aprendizado dos alunos.

Referências

ARROYO, M. G. **Currículo: território em disputa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

CAMPOS, A. B. F. Reestruturação dos currículos em Minas Gerais: reflexões acerca do CBC de Geografia para o Ensino Médio. **Anais do XVI Encontro Nacional de Geógrafos**. Porto Alegre – RS, 2010.

CACHINHO, H. Criar Asas: do Sentido da Geografia Escolar na Pós-Modernidade. Anais do V Congresso da Geografia Portuguesa. Guimarães, Universidade do Minho, 2004.

CASTELLAR, S.; VILHENA, J. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage, 2010.

FELDMANN, M. G. **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2009.

MANTOAN, M. T. E. **Todas as crianças são bem-vindas a Escola**. Universidade Estadual de Campinas / UNICAMP – Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Reabilitação de Pessoas com Deficiência – LEPED/FE/UNICAM. 2001, (manuscrito).

MOREIRA, A. F. B. Currículo e Controle social. In: M. A. P. (org.). **Antonio Flavio Barbosa Moreira: pesquisador em currículo**. Belo Horizonte: Autêntica. 2010, p. 79 – 93.

PONTUSCHKA, N. N. A Escola como Laboratório Vivo. In: Luís Antonio Bittar Venturi (Org.), **GEOGRAFIA - Práticas de**

Campo, Laboratórios e Sala de Aula. 1ªed. São Paulo - SP: SARANDI, 2011.

SAVIANI, D. Política Educacional Brasileira: limites e perspectivas. *Revista de Educação*. PUC-Campinas, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. *Conteúdo Básico Comum – Geografia (2006)*. Educação Básica - Ensino Fundamental e Ensino Médio. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index2.aspx?id_objeto=23967>. Acesso em: Fevereiro/2014.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

A ABORDAGEM DO CONCEITO DE NATUREZA NAS DIRETRIZES CURRICULARES DE GEOGRAFIA DOS ESTADOS DO PARANÁ E DE SÃO PAULO: UMA CORRELAÇÃO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

David Augusto Santos¹
davidaugusto295@gmail.com

Resumo

Este artigo busca apresentar os resultados de um projeto de pesquisa de mestrado sobre a abordagem do conceito de natureza nos documentos oficiais dos estados de São Paulo e do Paraná e como o mesmo se materializa pela prática docente do ensino básico. O fato de que também sou um dos milhares de professores de geografia do território brasileiro que atuam no ensino público do qual o processo de ensinar e aprender nas escolas estão mediados pela presença de dois instrumentos de trabalho pedagógico: o livro didático e os currículos oficiais. Esse último vem se tornando a cada dia uma temática mais polêmica. Pois não se pode pensar no debate educativo da geografia escolar que é fortemente vinculada às questões curriculares. E o conceito de natureza entra como base de estudo nesse projeto de pesquisa devido a sua relevância na geograficidade dos alunos da educação básica. Avaliar os currículos, assim como o trabalho docente é uma tarefa que se torna fundamental hoje. Uma avaliação dos conceitos entre eles o de natureza só pode ser positiva se for compreendida como processo no qual deve ser objeto de crítica, acredito que isso seja um caminho possível para sua redefinição de acordo com as geograficidades dos alunos e professores.

Palavras-chaves: Ensino de geografia – Currículos – Natureza

Considerações Iniciais

Nas últimas décadas, uma série de diretrizes e parâmetros tem norteado a educação básica brasileira. A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e a elaboração de diversas diretrizes curriculares nos níveis federais, estaduais e municipais marcam este processo de ampliação

¹ Mestre em Geografia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e professor de geografia da rede municipal de ensino de São Caetano do Sul.

acerca de quais conteúdos, atitudes e procedimentos devem ser adotados para que a qualidade da educação básica no Brasil possa avançar.

Mudanças significativas ocorreram no universo educacional brasileiro como fruto das discussões para a promulgação da LDBN/96, e, na década de 90, as propostas curriculares dos Estados foram debatidas com a finalidade de gerar nova proposta, agora com o nome de Parâmetros Curriculares Nacionais (PONTUSCHKA, 2007, p. 73)

Enquanto uma das disciplinas curriculares da educação básica, a geografia e o seu ensino têm sido debatidos no interior destas diretrizes. A cada nova elaboração, diferentes correntes teórico-metodológicas do pensamento geográfico são valorizadas em detrimentos de outros. Da mesma forma, ocorre na escolha das chamadas categorias fundamentais: por vezes, privilegia-se o espaço-geográfico como norteador; por outras, o território, a região e o lugar aparecem nesta função. Todas, porém, guardam em si aquilo que consideramos a base do pensamento geográfico, que seja, a compreensão da forma como a relação entre sociedade e natureza se materializa espaço-temporalmente. A Geografia, como campo da ciência da sociedade e da natureza, constitui um ramo do conhecimento de grande importância à formação inicial e continuada dos professores que possuem uma grande responsabilidade dentro das salas de aula. Como disciplina escolar, a geografia oferece sua contribuição para que os alunos e professores enriqueçam as suas representações sociais e seu conhecimento sobre as múltiplas territorialidades da realidade social e natural.

A hipótese inicial para a elaboração deste projeto de pesquisa diz respeito ao fato de que há uma lacuna entre aquilo que se propõe no âmbito dos documentos e aquilo que de fato se realiza nas diversas salas de aulas pelo país. Porque o currículo vem adquirindo tamanha centralidade nas políticas educacionais, desenvolvidas sem o devido diálogo com os pesquisadores do campo e com aqueles que de fato realizam o currículo no cotidiano escolar.

Apesar dos documentos apontarem certas categorias norteadoras, as mesmas só se realizam no ensino-aprendizagem mediada pelo professor, pelos

alunos e pelo contexto. Desconsiderar esta mediação é por de lado o que há de geográfico neste processo, que seja, a relação entre a escala global e o lugar.

A escolha deste dois Estados (SP e PR) se justifica pelo fato de que, recentemente (no ano de 2008), os mesmos passaram por uma profunda reformulação de suas diretrizes que, em um primeiro, parecem bastante divergentes. Para esta compreensão, utilizar-nos-emos de diversos autores, tanto da geografia quanto de outras ciências, que contribuíram para a evolução do conceito de natureza. Acreditamos que assim fazendo poderemos compreender o movimento que vai da teoria e à prática, analisando se o mesmo se revela enquanto mera reprodução ou como práxis transformadora.

Também a natureza é apresentada, muitas vezes, de forma romântica, ou seja, a natureza é a soma das paisagens belas, bucólicas e distantes dos alunos quanto aos assuntos relacionados à natureza; assim, significa que existe uma não compreensão por parte dos alunos de todos assuntos relacionados a natureza, tais como: agricultura, relação campo-cidade, desenvolvimento sustentável; exploração florestal e subtração da biodiversidade. Bem como, falta aos alunos entenderem os processos de exploração do homem sobre a natureza e por quais e por quem está natureza é explorada (BARBOSA, 2008, p. 17).

Diante disso questiona-se como o ensino de Geografia nos currículos de São Paulo e do Paraná é aplicado quanto à relação sociedade-natureza, ou melhor, quais as finalidades para que a sociedade e natureza sejam inseridas numa lógica educacional.

Currículos e o conceito de natureza na geografia escolar

A nossa pesquisa centrou-se na discussão da abordagem do conceito de natureza nos currículos oficiais de geografia para o ensino fundamental, lançados em 2008 pelos Estados de São Paulo e Paraná, destacando como os documentos foram percebidos e praticados na sala de aula pelos professores das duas redes públicas.

Ao realizarmos mais estudos de pesquisa de orientação biográfica estaremos apoiando as vozes profissionais que estão apontando para as

dificuldades e os dilemas das atuais reformas educacionais. (...) Esses temas podem ser facilmente descobertos em uma ampla variedade de lugares e em todas as profissões dos serviços públicos envolvidas em cuidar de outras pessoas (GOODSON 2008: pp.128 -129).

A partir das discussões e análises anteriores, construímos estes quadros sínteses com o intuito de facilitar o entendimento e sistematizar o conhecimento construído².

Quadro Comparativo I – Documento Oficial		
	SÃO PAULO	PARANÁ
Período	Serra (2008)	Requião (2008)
Forma trabalhada na rede de ensino	Bimestral (para toda a rede)	Bimestral, trimestral ou semestral (a escola define a forma)
Fundamento geral para as disciplinas da rede	Priorizar a competência da leitura e da escrita. Escola como espaço de cultura	Valorizar o lado criativo do aluno dentro de uma dimensão artística. Escola como um espaço de confronto e diálogo
Definição do objeto da Geografia no ensino	Estudo do espaço geográfico	Estudo do espaço geográfico
Categorias/Conteúdos norteadores para o ensino de geografia	Território; Paisagem; Lugar; Educação Cartográfica	Dimensão econômica do espaço geográfico; Dimensão política do espaço geográfico; Dimensão sócioambiental do espaço geográfico; Dimensão cultural demográfica do espaço geográfico

Fonte: Elaborado por David Augusto Santos, 2012.

Quadro Comparativo II – Abordagem do Conceito de Natureza		
SÉRIE/ANO	SÃO PAULO	PARANÁ
5ª / 6º	Os ritmos e ciclos da natureza: os objetos naturais. Os ciclos da natureza e a sociedade	Formação e transformação das paisagens naturais e culturais. Dinâmica da natureza e sua alteração pelo emprego de tecnologias de exploração e produção
6ª / 7º	Domínios Morfoclimáticos do Brasil	Dinâmica da natureza e sua alteração pelo emprego de tecnologias de exploração e produção
7ª / 8º	A crise ambiental	Formação, localização, exploração e utilização dos recursos naturais.
8ª / 9º	Não é abordado conceito de natureza	Dinâmica da natureza e sua alteração pelo emprego de tecnologias de exploração e produção

Fonte: elaborado por David Augusto Santos, 2012.

² A pesquisa completa da dissertação pode ser consultada na biblioteca online da PUCSP (<http://biblio.pucsp.br>).

Quadro Comparativo III – Professores		
Estado	São Paulo	Paraná
Visão dos Professores sobre o documento	Descontentamento sobre o processo de construção e implementação do mesmo.	Visão positiva e como uma forma de orientação, ressaltando o caráter democrático do documento.
Visão dos professores sobre a natureza	Visão romântica	Como receptáculo das ações humanas e como recurso apropriado pelo homem
Estratégias didáticas para a abordagem do conceito de natureza	Utilização de multimídias e mapas.	Utilização de imagens e de trabalho de campo
Principais dificuldades para abordar o conceito de natureza	Fazer trabalho de campo, desinteresse dos alunos com a escola e pouca identidade com o documento proposto.	Encontrar imagens para fazer comparações.

Fonte: elaborado por David Augusto Santos, 2012.

Ao analisarmos o processo de constituição da proposta de São Paulo de 2008, podemos perceber que diferentemente de como ocorreu no momento da elaboração da proposta da CENP de 1989, não houve um amplo debate com os professores da rede paulista.

A abordagem do conceito de natureza que o documento de São Paulo propõe baseia-se na perspectiva apresentada pelo Milton Santos (2008). A análise permitiu destacar que a natureza é apresentada ora como servil ao homem (vista como recurso), ora apenas como problemas ambientais.

No estado do Paraná, conforme apresentado na pesquisa, houve um processo diferente na construção do currículo. O processo de construção foi mais democrático, sendo que a diretriz curricular paranaense possibilita a escola e ao professor uma maior autonomia em suas práxis.

Destacamos que o conceito de natureza presente na diretriz curricular paranaense possibilita ao professor uma maior autonomia para ensinar, sendo que a abordagem é apresentada sempre numa relação sociedade-natureza-tecnologia.

Considerações Finais

A partir das investigações realizadas é possível perceber que entre o currículo prescritivo e o ativo acerca do conceito de natureza em ambas as redes de ensino existe certo distanciamento do percebido e praticado pelos professores. Neste sentido, ao falarmos do currículo, destacamos a importância, seja na formação inicial ou na continuada, de discutir e refletir sobre o conceito de natureza no ensino de geografia, possibilitando aos professores pensar num conhecimento capaz de por meio da curiosidade, causar a descoberta e o conhecimento. Mas, sabemos que, para que isso possa acontecer, alguns desafios precisam ser enfrentados. Nesse sentido, destacamos os seguintes pontos que precisam ser problematizados para que as práticas de ensino de geografia possam avançar: a dificuldade de se trabalhar com o conceito de natureza na educação básica pela própria complexidade do mesmo; a maneira como as reformas curriculares são pensadas, elaboradas e de como a forma afetam nas práticas dos professores em sala de aula, ou seja, reformas mais democráticas tendem a ter uma maior aceitação dos professores (percebido nas DCEs e nos relatos dos professores paranaenses); toda mudança curricular precisa vir acompanhada das condições materiais para aquilo que está posto no papel se realize na escala de vivência dos alunos.

Pensamos como os autores que apoiaram nossas reflexões teóricas que é fundamental resistir às reformas educacionais centralizadoras que retiram a autonomia e a criatividade do trabalho do docente essencial para que o aprendizado dos alunos acerca dos conceitos fundamentais da geografia escolar possa ocorrer.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Túlio. O conceito de natureza e análises de livros didáticos de Geografia. São Paulo: Blucher Acadêmico, 2008.

BRASIL Ministério da Educação e Cultura. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC 1999.

- CAMARGO, Luís Henrique Ramos. A Ruptura do Meio Ambiente. 2ª edição. Rio de Janeiro, 2008.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). Novos Caminhos da Geografia. São Paulo: Contexto, 2001.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). A Geografia na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2007.
- CARVALHO, Marcos. O que é natureza. São Paulo. Brasiliense, 2003.
- COSTA, Hugo H. C. Políticas de Currículo para o nível médio: uma análise comparativa do currículo por competências em Geografia nos PCN e nas OCN. In: Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia - ENPEG, 2009, Porto Alegre - RS. Anais do X Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia - ENPEG. Porto Alegre, 2009.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia, escola e construção de conhecimentos. 3ª edição. Campinas: Papyrus, 2001.
- GONÇALVES, Carlos Walter Porto. Os (des)caminhos do meio ambiente. 14ªed. São Paulo Contexto, 2006.
- GOODSON, Ivor F. A construção social do currículo. Lisboa: Educa, 1996.
- GOODSON, Ivor F. As políticas de currículo e de escolarização. Petrópolis: Vozes 2008.
- KAECHER, Nestor André. Desafios e Utopias no Ensino de Geografia. 3ªedição. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.
- LOPES, Alice C. Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) Ensino médio: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC,SEMTEC, 2004.
- LOPES, Alice C. A articulação entre conteúdos e competências nas políticas de currículo para o ensino médio. In: LOPES, A. C.; LOPES, A.; LEITE, C. MACEDO, E.; TURA, M. L. R.. (Org.). Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal. 1 ed. Rio de Janeiro: DPALii / Faperj, v. 1, 2008
- MOREIRA, Ruy. Para onde vai o pensamento geográfico? São Paulo: Contexto, 2006.
- MOREIRA, Ruy. O discurso do Avesso (para a crítica da geografia que se ensina). Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa(org). Currículo: Políticas e Práticas. 12ªedição, Campinas: Papyrus, 2010.
- OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Org.). Para onde vai o ensino de Geografia? 2º edição. São Paulo: Contexto, 1990.
- PARANÁ (Estado), Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Geografia. Curitiba, 2008.
- PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. Y.; CACETE, N. H. Para ensinar e aprender geografia. São Paulo: Cortez, 2007.
- PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. Y.; CACETE, N. H. ;OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (orgs). Geografia em Perspectiva: Ensino e Pesquisa. São Paulo: Contexto, 2002.
- ROCHA, G. O. R. da. A trajetória da disciplina geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942). Dissertação de Mestrado. PUC: São Paulo, 1996.
- ROSS, J.L.S. Os fundamentos da Geografia da natureza. In: Ross, J.L.S.(org). Geografia do Brasil: Edusp, 2001.
- SANTOS, David Augusto. A abordagem do conceito de natureza nas propostas curriculares de Geografia dos estados de São Paulo e do Paraná: uma correlação entre a teoria e a prática. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC-SP, 2012.
- SÃO PAULO. Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Geografia. Coord. Maria Inês Fini. – São Paulo: SEE, 2008.

SPÓSITO, Maria Encarnação Beltrão.
Parâmetros Curriculares Nacionais para o
Ensino de Geografia pontos e contrapontos
para uma análise. In: CARLOS, A. F. A;

OLIVEIRA, A. U de. Reformas no Mundo da
Educação: parâmetros curriculares de
geografia. São Paulo: Contexto, 2002.

A GEOGRAFIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB): O CURRÍCULO E A PERCEPÇÃO DOS DISCENTES NO PROCESSO DE FRAGMENTAÇÃO/ ARTICULAÇÃO

Luciano Palladino Pereira
lucianopallau@hotmail.com

Resumo

O presente trabalho buscou analisar se a organização e o fazer pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB transcende o limite disciplinar do seu currículo para um melhor entendimento da Geografia e como isso afeta na formação dos discentes, futuros professores. Os professores de Geografia têm dificuldades para ministrarem suas aulas ao tentarem romper velhos limites que compõem a ciência desde a sua sistematização. Na UESB, não é diferente, os limites estabelecidos através do currículo para que cada disciplina se concentre apenas em seus conteúdos comprometem a abstração dos discentes em relação ao entendimento de uma Geografia, ocasionando um aprendizado limitado. Tal prática resulta na formação de professores que reproduzem essas lacunas para outros discentes em seus variados níveis de ensino. A pesquisa foi fundamentada na abordagem de Hissa (2002) em relação a mobilidade das fronteiras e nas críticas de Santos (1996, 2008) e Moreira (1987, 2007) para com a ciência geográfica. A pesquisa revelou a percepção que alguns concluintes do Curso de Geografia da UESB turma de 2012.2 tiveram do processo de formação da universidade em relação ao currículo e fronteiras das disciplinas.

Palavras-chave: Currículo. Geografia. UESB.

A percepção da Geografia na UESB

No curso de Geografia da UESB, se estuda a Geografia, o seu objeto de estudo, o Espaço, e o processo de ensino e aprendizagem. No decorrer do período universitário, o estudante do curso se relaciona com várias áreas do conhecimento e as diferentes geografias (política, solos, etc.). Pois então, é fato se pensar que o discente do curso de Geografia da UESB consegue correlacionar todas as “Geografias” e fazer uma análise espacial, ou seja, uma análise geográfica do espaço estudado e proporcionar aos seus futuros

discentes um processo de ensino/aprendizagem que os possibilite desenvolver um olhar geográfico para o mundo.

Disciplinas da geografia física se fecham em seus estudos e as de humanas se esqueceram de que os homens tiveram que aprender os fenômenos físicos para poder se relacionar com espaço e nele poder sobreviver. Mas as separações não param por aí, ela existe também entre as próprias disciplinas da área Física, por exemplo, a geologia se relaciona muito pouco com a hidrografia ou não se relacionam e não unem a bacia sedimentar ao fato do transporte de sedimentos que a água faz em seu curso. Entre as humanas, questões ideológicas separam uma mesma corrente geográfica, Geografia Crítica Ortodoxa e Geografia Crítica Moderada.

O presente artigo pretende mostrar como ocorre o processo de ensino aprendizagem no Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (localizada no município de Vitória da Conquista) a partir do projeto de reorientação curricular e da percepção dos discentes acerca das variáveis articulação/fragmentação.

A reflexão aqui pretendida versa sobre uma discussão acerca do curso de Geografia e a articulação entre o Currículo e o Ensino de Geografia na Educação Básica. A partir do momento que o curso faz uma reflexão dos seus procedimentos didático-pedagógicos, espera-se uma contribuição que possa proporcionar mudanças no processo de ensino/aprendizagem do discente, bem como do pensamento geográfico, para assim formar professores que possam ministrar a disciplina Geografia e não apenas a sua fragmentação.

O reflexo dessas mudanças surgirá na sociedade, com professores de todos os níveis de ensino mais seguros de fazer e ensinar Geografia. Assim talvez desenvolver a própria Geografia e sua eterna crise como discutiram Mendonça (1992, 1998), e Lacoste (1985).

A Ciência a Geografia e a Ciência Geográfica

A Geografia é uma ciência atual e moderna que busca contribuir para que o homem se ajuste na sua relação com o espaço. Nesse processo, de forma dialética, a própria ciência se ajusta a partir da relação do homem com seu habitat.

A Geografia, desde a sua sistematização, enfrenta debates acerca de seu objeto de estudo. Ao longo desse processo, as discussões sobre as diferentes opiniões ou correntes do pensamento geográfico se chocaram e se conectaram em tempos e espaços diferentes e que resistem e convivem até os dias atuais e ainda serve de combustível para novas discussões a respeito da Geografia, o que possibilitou uma evolução desse pensamento.

O debate interno na ciência geográfica é reflexo de um momento externo e anterior da sistematização da geografia. Os entraves das discussões Filosóficas levaram ao desenvolvimento da Geografia, com Emmanuel Kant. Quando ocorre um distanciamento entre Filosofia e Ciência algumas reflexões foram transferidas de uma para outra.

Essas reflexões na Geografia começaram no século XIX, o século que a Geografia ganha *status* de Ciência. Mas o que é ciência? A ciência é parte do conhecimento humano, este se realiza a partir das intencionalidades do homem sobre a natureza. Acerca de tal questão, Mendonça (1989, p. 12) enfatiza:

A apreensão da realidade pela mente humana compõe o que se conhece por ato cognitivo, ou seja, compõe o conhecimento humano; este por sua vez, é fruto do trabalho do homem sobre a natureza através de sua ação teleológica (objetiva), característica fundamental que distingue os homens dos outros animais.

É fato que a ciência é resultado e foi desenvolvida para satisfazer as necessidades humanas frente à realidade. Mas ao mesmo tempo em que a ciência se distanciou da Filosofia essa se desenvolveu de forma estanque, disciplinar, o que a coloca em cheque, pois quando se constrói um

conhecimento setorizado, em partes, acaba por levar a uma compreensão também limitada do próprio mundo e dividida por áreas do saber científico. Tal separação da Filosofia em ciências gerou um conhecimento fragmentado, com isso o próprio conhecimento fragmentado se pulveriza cada vez mais em novos fragmentos, ou seja, pequenos fragmentos dos fragmentos da ciência. Assim, a tendência é que cada vez mais pessoas se especializem em fragmentos menores. Ferreira (1996, p. 21) destaca:

O que permeia esse processo não é simples nem inconsequente: é a visão de mundo fragmentada, é o esfacelamento da existência, é a perda da unidade universal. Surge, dessa forma, a ciência como tal, multiplicada em reinos. Surgem a filosofia, a arte e a religião. Cada qual seguindo o seu caminho, desencontradas, antagônicas muitas vezes, retalhando o mundo e a integridade humana [...].

Essa fragmentação não ocorre por acaso ou sem razão. Pois está diretamente ligada ao desenvolvimento social, ou seja, a ciência está inserida e é um objeto das ações sociais, sendo assim, o seu desenvolvimento atende a uma visão política e filosófica de uma classe dominante. A fragmentação acompanha o desenvolvimento histórico das nações e está diretamente ligado ao conflito de classes. A necessidade de desenvolvimento tecnológico e econômico rápido por parte de uma classe afetou diretamente a ciência e a tornou uma colcha de retalhos.

Mas a ciência não deve ser utilizada para reprodução da dominação de uma classe sobre a outra e para a manutenção de um poder social. A ciência deve cumprir um papel social ao alcance de todos os homens, mas como uma relação dialética, a sociedade deve ao mesmo tempo cobrar desta ciência um olhar para as contradições sociais, pois enfatiza Gomes (2007, p. 86):

A função social do saber científico estará sempre na dependência do avanço da consciência social, e esta pressupõe, inexoravelmente, o avanço da nossa consciência política. Quanto maior for o desenvolvimento desta última, mais a sociedade – sujeito histórico de transformação social – exercerá de maneira crítica o seu papel de

“cobradora” dos valores sociais contidos nos três níveis do saber humano: o filosófico, o científico e o social. (2007, p. 86).

Para transpor a funcionalidade classista e fazer com que ciência tenha essa “função social” é preciso que sua prática enxergue uma totalidade-mundo.

As ciências definem, durante seu processo histórico de evolução do pensamento, seus limites, objetos e categorias, “engavetando” o saber. Mas, para ocorrer o amplo conjunto de saberes é preciso transgredir para além dos limites postos refletidos na educação formal. Santos (2008, p.129), afirma, citando o filósofo Whitehead (1938, p. 136), que é preciso ultrapassar os limites da própria ciência para encontrar respostas dos fenômenos internos, ou seja, “[...] o significado mais decisivo de limite seja o que imediatamente conduz à ideia de cerceamento da liberdade [...] Na natureza o limite é um elemento intruso, idealizado” (HISSA, 2002, p. 19-20).

A ciência é conhecimento humano, concorda-se que o conhecimento se constrói por meio das relações dos homens entre si e com a natureza, sendo assim, como pode a ciência fragmentar as relações existentes entre o homem e o meio e estudá-las de forma paralela? Por exemplo: como estudar sociedade, pela antropologia, independente da natureza geológica? Como compreender o mundo dividindo a ciência em ciências naturais, biológicas e humanas? Insatisfeito também com essa questão Santos (2008, p. 130) enfatiza:

[...] se ficarmos confinados à sociologia para explicar o que se chama fato social; à economia, para compreender os fenômenos econômicos, à geografia, para interpretar as realidades geográficas, acabamos na impossibilidade de chegar a uma explicação válida.

Em Moreira (2007, p. 166), percebe-se a relação entre diferenciação e variação que proporciona a interação:

A variação incorpora metodologicamente a demarcação e a interação espacial (conexões ou relações casuais determinadas pelo movimento territorial de fenômenos, como a água, o ar, os fragmentos de resíduos sólidos, e os animais entre as áreas), mas com elas não se confunde.

Na verdade, a interação é ela mesma no fundo um modo de manifestação da variação, um seu outro no plano de qualidade. Um modo de manifestação que remete ao duplo da diferença geográfica (a diferenciação e a heterogeneidade).

Os efeitos dessa fragmentação científica não se resumiram a compartimentar apenas áreas do conhecimento, como humanas e exatas, por exemplo, mas essas próprias áreas se fragmentam, como a História e Geografia, no campo das humanas, a Matemática e a Física no campo das exatas e ainda as subdivisões internas de cada ciência.

Nessa perspectiva a territorialidade que cada ciência exerce sobre os seus objetos, sobre suas narrativas, delimita o seu espaço de poder e estudo. Tudo que se encontra em seu interior pertence a esta ciência. É uma parte do todo.

A que se fazer, porém, uma breve diferenciação do que seja limite e fronteira. Muito importante para compreensão do que se está discutindo e sobre o que ocorre na UESB. Compartilhando do pensamento de Gomes, S. T. (2010) “[...] o limite é a “borda”, enquanto a fronteira é o que transborda.”.

As fronteiras representam muito mais do que linhas que separam uma coisa de outra. “A fronteira é o elemento de contato entre diferentes historicidades e diferentes temporalidades” (GOMES, 2010 p. 39) a fronteira nunca está pronta e acabada, justamente porque a sociedade também nunca está pronta e acabada. A fronteira não é inerente à sociedade. No imbricar das fronteiras, novos paradigmas se formam. Sobre isto Gomes (2010, p. 40), elucidada:

Pensar a fronteira é pensar as relações, é transcender as barreiras que separam física ou virtualmente estados e nações. É pensar em que medida as trocas se dão e o quanto ainda somos “nós”, o quanto ainda são os “outros” e o quanto ainda podemos ser “nós outros”.

Já o limite está acoplado a fronteira, o limite é pode ser reproduzido cartograficamente, pode estar cristalizado no espaço. O limite se projeta no território. A fronteira na sociedade. O limite é utilizado para separar dois

mundos. Dividir o que não se pode misturar. Sobre essa diferenciação Hissa (2002, p. 34) discute:

Focaliza-se o limite: ele parece consistir de uma linha abstrata fina o suficiente para ser incorporada pela fronteira. O marco de fronteira, reivindicando o caráter de símbolo visual do limite, define por onde passa a linha imaginária que divide territórios. A fronteira coloca-se à frente, como se ousasse representar o começo de tudo onde exatamente parece terminar: o limite, de outra parte, parece significar o fim do que estabelece a coesão do território. O limite estimula a ideia sobre a distância e a separação, enquanto a fronteira movimenta a reflexão sobre o contato e a integração. Entretanto, a linha que separa os conceitos é espaço vago e abstrato.

A fragmentação não cessa por aí. A Geografia não ficou isenta desse processo. Esse a subdividiu e isso ocasionou o que se chama de dicotomia da ciência geográfica (Geografia Física e humana). Nos primeiros séculos de sua sistematização a Geografia Física foi a que mais se desenvolveu (por necessidade temporal). Esse desenvolvimento se deu a partir da análise dos aspectos naturais do planeta de forma individualizada tornando-a uma ciência natural, contrariando o próprio princípio básico da Geografia, distanciando-a da Geografia humana.

Outra questão que pode ser observada é a própria divisão da subdivisão (Geografia Física e Humana). A Geografia Física, subdivisão, subdividiu-se novamente e os fenômenos são estudados de forma fragmentada. Por exemplo, no livro, *Brasil, a terra e o homem - As bases Físicas* de Azevedo (1950) e nas obras de Christofolleti e Aziz Ab'Saber percebe-se que os capítulos estão dispostos em sessões de geologia, geomorfologia, clima, solo, vegetação, bacias hidrográficas e litoral. Os componentes do quadro físico são discutidos de forma individual, além de manter um relacionamento tímido com o homem. Isso não quer dizer que os trabalhos citados não sejam de cunho geográfico. A análise individual dos fenômenos é importante, mas, mais importante ainda é a análise conjunta. O que é uma tarefa extremamente desafiadora.

Os reflexos dessa discussão aparecem no método de ensino utilizado nas universidades e faculdades de Geografia nos dias atuais, em que cada uma prioriza uma corrente e desqualifica outra, impossibilitando a opção de escolha do discente. Paradoxalmente esses debates refletem, em encontros e eventos geográficos, discussões que levam em conta o desenvolvimento da Geografia. A esse respeito Santos (2008, p. 127) afirma:

Durante muito tempo, e ainda hoje, se fala de escola francesa de geografia, de escola inglesa de geografia, da escola americana de geografia, da escola alemã de geografia, de escola sueca de geografia. De fato, em todos os tempos houve interpenetrações e os valores da investigação geográfica se reproduziram nos diversos países, mesmo que as condições próprias a cada um deles – condições interna e condições ligadas às suas relações com o resto do mundo – dessem à sua geografia um verniz particular.

O Projeto de Reorientação da curricular da UESB

Fazendo uma breve análise do discurso inserido no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Geografia da UESB é possível perceber que o mesmo tem como objetivo propor uma discussão e reflexão da importância dessa ciência como instrumento de transformação social, partindo de uma prática pedagógica consciente e crítica que permitirá a profissionalização de professores, para que esses possam atuar junto à sociedade na construção de conhecimento crítico. Mas, o que está escrito no projeto de reorientação curricular acontece nos desdobramentos do curso? Para responder este questionamento é preciso aprofundar um pouco mais no que é proposto pelo projeto.

O projeto de reorientação curricular tem como objetivo geral

Contribuir para a compreensão do processo educativo escolar em suas múltiplas inter-relações pedagógicas, históricas, sociais, econômicas, políticas e culturais; conjugando-o ao domínio dos fundamentos teóricos básicos da ciência geográfica e, concomitantemente, seu tratamento didático-metodológico (UESB, 2011, p.27).

Ou seja, o curso mediará junto ao discente uma compreensão da funcionalidade e complexidade dos processos escolares, assim como mediará conteúdos da ciência geográfica e como esses podem ser de forma didático-metodológica mediada para a Geografia escolar. A partir desse objetivo seguem os objetivos específicos que se referem ao perfil do licenciando:

Compreender a natureza das relações e inter-relações sociais, econômicas, políticas e culturais na constituição da realidade sócio espacial.

Compreender os fundamentos conceituais e as teorias que dão fundamento à ciência geográfica, e que sustentam as propostas metodológicas do processo educativo.

Repensar a prática docente considerando os fundamentos epistemológicos tanto da Geografia quanto da pedagogia de modo a questionar as concepções que norteiam as práticas pedagógicas vigentes (UESB 2011, p. 27).

Os objetivos específicos, de uma forma geral, pretendem que o aluno desenvolva uma sensibilidade na compreensão do espaço e suas inter-relações, sejam elas de natureza social, econômica, política e cultural, a partir da apreensão dos conceitos chave que formularam as bases da ciência geográfica para, enfim, aplicá-las da melhor forma possível nas práticas pedagógicas do processo de ensino/aprendizagem.

A escolha de disciplinas e a disposição delas durante curso é essencial, pois como foi explícito no projeto de reorientação curricular, a apreensão do espaço e suas dinâmicas complexas e mutáveis mediadas pelo trabalho é uma tarefa que necessita do auxílio de diversas escalas e categorias, viabilizando uma gama de disciplinas que possam fazer parte dessa estratégia para o desenvolvimento das habilidades necessárias para um licenciando em Geografia.

A partir dessa necessidade o Curso de Licenciatura Plena em Geografia traçou sua estratégia e objetivos, disponibilizando disciplinas e uma ordem de

execução. O curso é estruturado em sete áreas do conhecimento em que cada uma é composta por disciplinas obrigatórias. As disciplinas por área são:

Área de Ensino de Geografia: Metodologia e Prática do Ensino de Geografia I, Metodologia e Prática do Ensino de Geografia II, Práticas em Projetos Aplicados ao Ensino de Geografia, Oficinas Pedagógicas para o Ensino de Geografia e o Estágio Supervisionado em Geografia.

Áreas de Princípios Teóricos e Metodológicos da Geografia: Introdução ao Pensamento Geográfico, Iniciação à Pesquisa Geográfica, História do Pensamento Geográfico e Metodologia da Pesquisa Geográfica; Seminários temáticos, Prática da Pesquisa Geográfica I, Prática da Pesquisa Geográfica II.

Área de Geografia Humana: Geografia da População, Geografia Política, Geografia Agrária, Geografia Econômica e Geografia Urbana;

Área de Geografia Física: Introdução à Geografia Física, Climatologia, Geomorfologia, Geografia dos Solos, Hidrografia, Biogeografia e Análise Ambiental;

Área de Cartografia: Cartografia Básica, Cartografia Temática e Cartografia aplicada à Pesquisa Geográfica;

Área de Geografia do Brasil: Formação Territorial e Regionalização do Brasil, Macroambientes do Espaço Brasileiro, Geografia do Nordeste e Geografia da Bahia;

Área de Geografia Regional: Introdução aos Estudos Regionais, Regionalização do Mundo Contemporâneo, Escalas e Métodos em Análise Regional e Interpretação das Espacialidades em Análise Regional (UESB 2011, p. 27).

Cada uma dessas áreas e disciplinas preenche cargas horárias dedicadas a elas divididas entre teoria, prática e algumas com créditos de estágio, e informam quais disciplinas são pré-requisitos para outras. Com esse detalhamento é possível identificar de uma forma mais clara o começo de uma fragmentação, que pode ser chamada a divisão do trabalho científico, essa por sua vez visa facilitar o entendimento de uma parcela de conteúdos, pois como enfatiza Santos (2008, p. 146):

A sociedade, que deve ser, finalmente, a preocupação fundamental de todo e qualquer ramo do saber humano, é uma sociedade total. Cada ciência particular se ocupa de um dos seus aspectos. O fato de a sociedade ser global consagra o princípio da unidade da ciência. O fato

de essa realidade total, que é a sociedade, não se apresentar a cada um de nós, em cada momento e em cada lugar, senão sob um ou alguns dos seus aspectos, justifica a existência de disciplinas particulares. Isso não desdiz o princípio da unidade da ciência, apenas entroniza outro princípio fundamental, que é o da divisão do trabalho científico.

O fluxograma representa uma segunda etapa de fragmentação. O que era dividido em áreas e disciplinas agora está dividido em áreas, disciplinas e semestres. Sendo assim, as disciplinas, em relação aos semestres, estão organizadas, aproximadamente, da seguinte forma: Logo no primeiro semestre e somente nele, estão disponíveis as disciplinas do núcleo complementar obrigatório de áreas afins, com isso se pretende que os conhecimentos que auxiliam a geografia sejam logo contemplados. As atividades acadêmico-curriculares, apesar de estarem dispostas no último semestre, essas são desenvolvidas durante o curso, a partir da participação dos alunos em eventos extracurriculares, portanto, não seguem um rigor semestral. As disciplinas Optativas somente irão ser disponibilizadas a partir do quinto semestre, devido ser este o momento de “afunilar” o curso, ou seja, momento em que o aluno começa a escolher a área que priorizará na sua formação acadêmica.

A partir do fluxograma e da divisão das disciplinas pelas áreas percebemos que ocorre uma fragmentação da Geografia. O projeto de reorientação curricular propõe que o ensino da Geografia não se encerra nessa fragmentação, mas, propõe uma articulação das áreas. Uma vez que o conhecimento geográfico não se encerra apenas em uma parcela do conhecimento, mas na articulação entre elas. O conhecimento não se limita ao limite, mas confunde-se em suas fronteiras.

Para reconhecer se o processo de fragmentação é transposto no processo de ensino/aprendizagem, no âmbito acadêmico, foi necessário realizar entrevistas com os discentes, pois acredita que é a partir dos formandos, no qual percorreram todo o trajeto do curso, possam nos esclarecer mais fielmente a noção de articulação no curso de Geografia da UESB.

A percepção dos alunos formandos do período 2012.2

As entrevistas foram realizadas com um público alvo que vivenciou o curso do seu início até sua conclusão, pois, para a pesquisa proposta foi necessário que o discente tivesse vivenciado todas as etapas do curso. Sendo assim o público selecionado foi composto por discentes do oitavo semestre, formandos do segundo período letivo de 2012. foram selecionados seis discentes do oitavo semestre do segundo período letivo do ano de 2012. O número de seis entrevistados foi escolhido para compor um percentual de vinte por cento da turma, o que no caso daria quatro discentes, mas para um melhor aproveitamento acrescentou-se mais dez por cento, o que é equivalente a dois discentes, sendo assim, a soma dos vinte por cento mais os dez adicionados resulta trinta por cento o que é igual a seis discentes. Os nomes dos discentes não foram revelados para garantir o anonimato.

Nas passagens a seguir das entrevistas realizadas fica claro que os discentes não percebem a articulação entre as disciplinas do curso. Todos os alunos entrevistados disseram não ocorrer este processo entre as áreas e as disciplinas do Curso de Licenciatura Plena em Geografia da UESB durante as aulas em sala.

A primeira percepção é sobre os eventos. Claro que fazer eventos somente de uma determinada área promove um avanço mais acentuado. Só que esse avanço, essas novas descobertas, não crescem na formação se ficar confinados apenas aquela área. Sobre isso a discente três em uma passagem revela sua opinião. Perguntada se a dinâmica prática e teórica do curso favorecia a articulação entre as disciplinas esta respondeu:

Não, não favorece, eu acho que falta muito essa questão do curso ser unido [...] parece que a geografia é em partes, você tem que optar por uma [...] não tem uma relação, até os próprios eventos que tem aqui é muito fragmentado, cada um é dividido, acho que isso prejudica muito o próprio aluno.

A discente quatro começa essa segunda percepção falando:

Eu acho que houve muito pouco diálogo entre as disciplinas [...] geralmente as disciplinas conversavam pouco entre si, e até nos eventos mesmo, você poderia enxergar uma fragmentação, mesa só de tal, mesa de tal (Discente 4).

Sobre as aulas de campo de professores em conjunto ou individualmente, também se percebe a fragmentação e falta de articulação. A discente um relatou que em uma aula de campo ocorreu uma viagem com dois professores, só que “cada um no seu rumo” (Discente 1), ou seja, cada docente com seu conteúdo. Perguntada se outra atividade, além da aula de campo, teria ocorrido alguma experiência de diálogo entre as disciplinas, a discente um respondeu, “não, não aconteceu não” (Discente 1). O discente dois respondeu o mesmo que a discente um.

A discente três enfatizou: Na área X sempre tem alguma oficina, alguma coisa, que mistura um pouco, mas eu acho que mesmo assim ainda não foi eficaz, você vê que é óbvio que isso é uma coisa muito debilitada dos próprios professores em se relacionarem uns com os outros.

A discente quatro revela que nas aulas de campo ocorria uma tentativa de articulação entre as disciplinas da mesma área, mas como a própria relata agora

principalmente entre a área física e a área humana eu senti falta desse diálogo, até nas aulas de campo as duas coisas muito separadas [...] cada um explicava um pouco a sua parte e em alguns momentos um completava a fala do outro (Discente 4).

Como é um curso de Licenciatura todos estes formandos vão lecionar em salas de aula em todos os níveis de ensino. Perguntados sobre a consequência desta fragmentação e falta de articulação para a sua carreira profissional os discentes relataram.

Sobre essas consequências alguns discentes entrevistados também discorreram sobre o tema, como exemplo a discente três afirma que:

Como profissional, obviamente pelo o curso ser mais pela área de humanas e de ensino, talvez eu tenha meus conhecimentos aprofundados em certa área, tanto pela minha afinidade, mas não só por isso, no caso da área de física ela é muito vaga, é uma das coisas que a gente sai mais com deficiência daqui é ela, porque eu mesmo não sei muita coisa sobre a área física.

Percebe-se na fala da discente que a lacuna adquirida na universidade sobre questões físicas será passada aos discentes do ensino básico. Já a discente quatro acha que a consequência é:

Essa fragmentação acaba que a gente vai passar um pouco isso na sala de aula, se nós não tentarmos correr atrás para “juntar” um pouco as coisas, porque até no próprio livro didático isso é bem fragmentado, se você não contemplar, puxar um gancho, dá um exemplo, você acaba que vai ficar reproduzindo isso, vamos dar hoje só chuva e amanhã só demografia, você não consegue alinhar as duas coisas.

Nesse caso a opinião reflete a lacuna da universidade ao não propor uma articulação das disciplinas. A discente cinco acredita:

Você sabe muito bem algumas questões de solos, que foi uma disciplina que eu gostei bastante, você fala com clareza nisso, ao mesmo tempo você vira e fala bem da prática em sala de aula, só que assim, a gente ainda fala das coisas como duas, a gente não sabe juntar isso. A consequência é que a gente não sabe, a gente sai agora vai pra sala de aula, principalmente no estágio, a gente se sente extremamente inseguro, a gente não sabe se sabe o conteúdo, a gente não sabe se sabe didática de sala de aula, a gente não sabe se sabe prender a atenção do menino, a gente fica nessa confusão.

A discente cinco descreve vários pontos o que resulta em uma insegurança do professor na sala de aula. A discente seis afirma:

Aquela questão da dificuldade de lidar com essa dicotomia, com essa compartimentação porque como profissional o professor sente no dever de superar essa separação entre geografia física e humana, só que ao mesmo tempo fica o dilema de não saber como superar.

Sendo assim essas consequências fazem com que a Geografia comprometa seu valor e utilidade, retalhando o objeto dela, o espaço, entre as outras ciências, que vão da biologia a sociologia.

Considerações finais

Como todo obstáculo, o limite criado também é passivo de superação. Se pensarmos de uma forma paradoxal, o limite instiga a transgressão, ou seja, a própria fronteira é criada por alguém, mas essa desperta em outro alguém a necessidade de superá-la, pois, mesmo que cada indivíduo ou fenômeno esteja em territórios distintos ocorre uma leve e também intensa interação entre eles e a partir dessa surge a reflexão de liberdade ou de novas demarcações.

Dos temas debatidos na Geografia, talvez esse, sobre a superação dos limites estabelecidos das áreas de conhecimento e da transposição das barreiras disciplinares, seja o mais árduo no decorrer da construção do pensamento geográfico, pelo fato da sua importância.

A compartimentação é tão sólida que ao estudar conflitos sociais o discente remete a disciplina de Sociologia, mas se estudar qual o rio que corta uma área de assentamento é Geografia. Kaercher (2001, p. 74) enfatiza:

[...] os compartimentos em Geografia se consolidou permaneceram tão isolados e estanques que qualquer tentativa de extrapolação, ou integração, soava estranha. Apesar da Geografia transitar por muitas temáticas, a interdisciplinaridade era, e ainda é, uma prática rara. Ainda hoje os termos “Geografia Econômica”, bem como “Geografia Política” mostram claramente onde podemos inserir tais assuntos na Geografia: só nessas disciplinas. Como se pudéssemos estudar o homem sem estas dimensões. Muitos não percebem que a Hidrografia está na luz elétrica que usamos, que a Vegetação está nos móveis, que os recursos minerais estão nas roupas, tênis e objetos de petróleo, que o relevo de montanha virou uma cratera e uma cadeira de ferro! É uma típica herança positivista: ver o mundo de forma compartimentada e estanque.

O engavetamento das disciplinas geográficas no ensino superior acaba por ser transferido para os ensinamentos anteriores. A Geografia sofre as consequências dessa compartimentação, os discentes não conseguem enxergar

que fazem Geografia no seu cotidiano e sua importância na interpretação do espaço.

É preciso ultrapassar limites e trabalhar nas fronteiras!

REFERÊNCIAS

GOMES, H. Reflexões sobre a teoria e crítica em geografia. 2. Ed. Goiânia: UCG, 2007.

GOMES, S. T. EU, TU, ELE... NÓS OUTROS: fronteiras, diálogos e novas

Identidades. In: Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Três Lagoas/MS – nº 12 – Ano 7, Novembro 2010

HISSA, C. E. V. Mobilidade das Fronteiras: Inserções da Geografia na crise da modernidade. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

KAERCHER, N. A. Desafio e utopias no ensino de geografia. 3. Ed. Santa Cruz do Sul: EDUIS, 1999, 2001.

LACOSTE, Yves. A geografia: Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MENDONÇA, F. Geografia Física: ciência humana? São Paulo: Contexto, 1989. (Coleção Repensando a geografia)

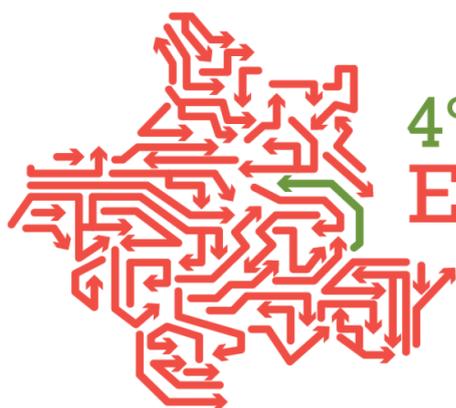
MOREIRA, Ruy. O Discurso do Avesso (para a crítica da geografia que se ensina). Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

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

PEREIRA, D. A. C. Geografia: ciência do espaço: o espaço mundial. 2. Ed. São Paulo: Atual, 1988.

SANTOS, M. A Natureza do espaço: Técnica e Tempo. Razão e Emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. Por uma Geografia Nova: Da Crítica da Geografia a uma Geografia Crítica. 6. Ed., 1. Reimpr. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008. (Coleção Milton Santos; 2)



4° Encontro Regional de Ensino de Geografia

Formação de professores de Geografia:
políticas e práticas curriculares

Práticas Educativas

O ENSINO DE GEOGRAFIA NO CURRÍCULO DO SESI-SP: UM ESTUDO A PARTIR DAS EXPECTATIVAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Simone Falconi Akkawi¹
sifalconi@yahoo.com.br

Este trabalho tem o intuito de apresentar o Ensino de Geografia no SESI-SP, que tem como referenciais os Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como os referenciais da própria instituição.

No SESI-SP o ensino de geografia compreende a área de Ciências Humanas e está presente em todas as etapas de ensino, buscando a formação do cidadão ativo e crítico, que é capaz de formular hipóteses, compreender opiniões, investigar um fato e fenômeno e socializar ideias sobre a realidade.

As escolas do SESI-SP atuam nas modalidades da educação infantil, fundamental, médio e profissional e estão distribuídas em todo o Estado de São Paulo. Hoje, são 175 escolas, presentes em 111 municípios do estado atendendo aproximadamente 149 mil alunos.

O SESI (Serviço Social da Indústria de São Paulo) é uma instituição privada de caráter público, que se mantém por contribuições de entidades filiadas à Confederação Nacional das Indústrias.

O Ensino de Geografia

O Ensino de Geografia nos diferentes níveis federal, estadual e municipal, sejam no âmbito do sistema público ou privado, pauta-se, primeiramente, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e nos Referenciais Curriculares Básicos do Ensino Médio.

¹ Analista Técnico Educacional – DEC – Gerência de Currículo e Programas – Supervisão Educacional. Avenida Paulista, 1313 - SEDE - Bela Vista - São Paulo/SP Fone: (11) 3146-7365

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são, portanto, diretrizes cuja função é orientar e garantir o sistema educacional do País nos seus níveis Fundamental e Médio.

A função dos PCNs é auxiliar o professor na reflexão sobre seu trabalho (prática, projetos, análise de material didático), além de apontar caminhos que levem à busca de qualidade do sistema educacional que possibilite ao aluno desenvolver-se como cidadão.

Nos PCNs de geografia a importância é proporcionar aos alunos a consciência da realidade através dos conhecimentos geográficos. O espaço geográfico é entendido como espaço histórico, concreto, social e sua compreensão depende da compreensão dos conceitos de lugar, paisagem, região, natureza, sociedade, território, que estruturam o raciocínio geográfico.

Desse modo, a Geografia busca integrar as diferentes noções espaciais e temporais aos fenômenos naturais, sociais e culturais de cada paisagem. Isso para que a paisagem seja compreendida em sua dinâmica, que corresponde a uma realidade resultante das relações entre sociedade e natureza da qual o próprio aluno faz parte.

A preocupação básica é abranger os modos de produzir, de existir e de perceber os diferentes espaços geográficos; como os fenômenos que constituem as paisagens se relacionam com a vida que as anima (BRASIL, 2001).

Para isso, os professores devem criar situações de aprendizagem que estimulem a observação, a descrição, a experimentação, a representação, a comparação e a construção de explicações, analogia e síntese dessas relações, além de investigar conhecimentos adquiridos pelos alunos no núcleo familiar ou por outros meios de comunicação, a fim de criar situações mais significativas.

A leitura de uma imagem, a observação de uma paisagem, e o seu registro em forma de desenho, são procedimentos simples mas que devem contemplar o ensino.

Como são muitos os temas que podem ser pesquisados ou mesmo selecionados pelos professores no estudo dos conhecimentos geográficos, alguns são sugeridos nos PCNs e apresentados em blocos temáticos e enformam conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

Na esfera estadual para o ciclo I, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo implementou, no ano de 2007, a primeira fase do Programa Ler e Escrever, que foca a alfabetização e o desenvolvimento da competência leitora e escritora das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Percebe-se, assim, que não há uma homogeneização do currículo na esfera estadual, haja vista o grande número de municípios do Estado de São Paulo que concentram as ações educativas neste ciclo.

No ciclo II a Proposta Curricular do Estado de São Paulo está organizada em Temas Estruturadores e Conteúdos Específicos das Disciplinas de Geografia.

Por outro lado, a proposta da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SÃO PAULO, 2007) reúne expectativas de aprendizagem para o ciclo I (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental relacionadas com as áreas de conhecimento da História, Geografia e Ciências Naturais, que foram reunidas no eixo NATUREZA e SOCIEDADE, possibilitando o compartilhamento de temáticas, procedimentos e valores das diferentes áreas, respeitando suas especificidades.

Para o ciclo II, a Diretoria de Orientação Técnica (DOT) da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo disponibilizou aos professores dois materiais: o Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora (SÃO PAULO, 2006) e as Orientações

Curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para cada disciplina específica (SÃO PAULO, 2007). O Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora tem como objetivo o desenvolvimento de habilidades do domínio da língua escrita em todas as áreas do conhecimento. As Orientações Curriculares apresentam conceitos, concepções teóricas, conteúdos e expectativas de aprendizagem para cada disciplina específica.

No ciclo II, os conteúdos da disciplina de geografia estão estruturados em função dos conceitos estruturantes da geografia: lugar, paisagem, território, formação sócio-espacial, territorialidades e temporalidades. Entretanto, diferentemente da proposta curricular do Estado de São Paulo, as Orientações Curriculares da SME de São Paulo não distribuem os conteúdos por série e, sim, apresenta quadros de expectativas de aprendizagem.

O Ensino de Geografia no SESI-SP

Nas escolas que compreendem o SESI-SP, o ensino de geografia está orientado pelos Referenciais Curriculares da rede, que em sua proposta metodológica incentiva o desenvolvimento da competência da escrita e da leitura, de conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais por meio de situações desafiadoras, e de diferentes linguagens (artística, verbal, cartográfica, matemática etc.), possibilitando a ampliação do conhecimento e as variadas formas de construí-lo e comunicá-lo.

O currículo de ensino de geografia, no Ensino Fundamental no SESI-SP está organizado em **Unidades Significativas** e **Expectativas de Ensino Aprendizagem**. As Unidades Significativas norteiam os conhecimentos que devem ser considerados no ensino e aprendizagem do componente, e as expectativas definem conteúdos, atitudes e procedimentos.

As Unidades Significativas estabelecem, assim, as diretrizes para que o professor promova atividades em que o estudante pense o conceito de espaço

geográfico integrando suas diversas categorias: lugar, paisagem, território e região, a fim de que o estudante seja capaz de reconhecer o ser humano como agente modificador do espaço ao longo do tempo e sobre diferentes fatores naturais, sociais, econômicos e políticos. Nessa construção do entendimento do espaço geográfico o estudante é levado a pensar sobre seu espaço de vivência, relacionando fenômenos e fatos com o município que vive.

As noções e os conceitos geográficos serão assim, gradativamente, construídos a partir da realidade e experiências concretas e reflexão sobre as múltiplas relações das sociedades na construção do espaço geográfico, do lugar, da paisagem e território, o estudo da dinâmica e as formas de apropriação da natureza e os níveis de desenvolvimento econômico, social e político é objeto de outra unidade significativa.

É importante esclarecer que as Unidades Significativas não aparecem dissociadas elas se mesclam ao tempo na construção dos conceitos geográficos.

A globalização como tema emergente e, principalmente, como reflexo do espaço geográfico mundial também é garantida em outra unidade, bem como a cartografia, a linguagem cartográfica, que funciona como instrumento no ensino dos conceitos geográficos, desde os primeiros anos da escolarização.

Diante disso, o objetivo principal do componente de geografia é favorecer que o estudante ao longo da sua escolaridade seja capaz de pensar sobre o espaço geográfico, elaborando análises e sínteses de maneira a posicionar-se criticamente sobre o mundo que o cerca.

O Estudo das Expectativas de Ensino e Aprendizagem

As expectativas de ensino e aprendizagem vão procurar dispor os conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais a fim de facilitar o desenvolvimento de competências e habilidades para a aquisição dos conhecimentos geográficos (Figura 1). Portanto, as expectativas foram elaboradas a partir de conteúdos básicos categorizados nas seguintes

dimensões: Econômica, C&T, Política, Cultural, Populacional, da Natureza, Ambiental e Procedimental (Figura 2).

Cada ano/série do Ensino Fundamental II possui de treze a dezessete expectativas para o componente de geografia, que foram agrupados em conceitos chaves (Figura 3), para ser classificado nas dimensões de saberes.

(continua na página seguinte)

EXPECTATIVAS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM – ENSINO FUNDAMENTAL GEOGRAFIA				
	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
1	Localizar e catalogar diferentes formas de expressão do patrimônio histórico-cultural de seu município e/ou região reconhecendo sua importância e a necessidade de sua preservação.	Conhecer e analisar a dinâmica do processo de urbanização de diferentes cidades do Brasil e do mundo como forma de entender sua organização espacial.	Analisar a distribuição desigual de alimentos pelo mundo, identificando as principais regiões produtoras e consumidoras.	Analisar a organização dos países em blocos econômicos, como maneira de compreender a atual forma de disputa por mercados.
2	Compreender como ocorrem as formas de degradação e recuperação ambiental e a importância do reaproveitamento, da reciclagem e do consumo consciente como condição para preservação e sustentabilidade.	Reconhecer e analisar as características socioeconômicas do Brasil como forma de entender as condições de vida do povo brasileiro.	Posicionar – se criticamente frente às desigualdades sociais (pobreza, fome, desnutrição, falta de infra-estrutura básica etc.), localizando os países onde esses problemas se apresentam com mais intensidade.	Analisar as implicações socioespaciais de diferentes conflitos da atualidade compreendendo sua gênese e as diferenças ou semelhanças em relação a conflitos do passado.
3	Compreender como se deu a formação do povo brasileiro, conhecendo e respeitando as diversidades culturais do Brasil com destaque para as contribuições indígenas e africanas.local, etc.).	Identificar e analisar os efeitos da concentração de capital em diferentes locais do país compreendendo as desigualdades regionais.	Comparar a atual divisão política do mundo com a dos séculos XIX e XX, percebendo as principais mudanças ocorridas.	Reconhecer e analisar os efeitos da globalização nas relações sociais, culturais e políticas em diferentes lugares.

Figura 1 – Exemplo da matriz das expectativas

Conceitos chaves identificados nas expectativas de ensino e aprendizagem	
população/povo	economia
ambiente	Geopolítica
características socioeconômicas	globalização
linguagem cartográfica	urbanização
procedimental	território
lugar	campo e cidade
paisagens	fuso horário

Figura 2 - Conceitos chaves

EXPECTATIVAS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM – ENSINO FUNDAMENTAL GEOGRAFIA			
6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
patrimônio históricocultural	urbanização	alimentos no mundo	blocos econômicos
ambiente	características socioeconômicas	desigualdades sociais	conflitos da atualidade
povo brasileiro	desigualdades regionais Brasil	divisão política do mundo	globalização e cultura
local de vida	setores da economia	desigualdade das riquezas pelo mundo	Estado e migração
recursos naturais	industrialização Brasil	indústria: tipos e localização	pontos de vista
orientação e localização	formação territorial	nova ordem mundial.	energia
leitura de imagens	hierarquização urbana	linguagem cartográfica	Países emergentes (novos países industriais do mundo)
clima e vegetação	integração do território brasileiro	atual organização política do mundo.	globalização impacto
principais municípios	de transporte e comunicação	elementos da paisagem	novos serviços e ramos produtivos,
paisagens	ação do capital e do Estado	distribuição das riquezas	Construir e utilizar mapas
impactos ambientais	ocupação território brasileiro	países mais populosos	divisão internacional do trabalho
Relevo	inserção do Brasil na economia mundial	apropriação campo e cidade	distribuição e circulação de capitais e mercadorias
	tabelas, gráficos	principais paisagens do planeta	recursos naturais
	lugar	Demografia (dados de natalidade, mortalidade e outros)	órgãos internacionais (FMI, BIRD, ONU etc.)
	turismo	energia	fuso horário
	paisagens do Brasil	urbanização	
	fluxo populacional	Hidrografia (rios e bacias hidrográficas)	

Figura 3 - Identificação dos conceitos chaves na matriz das expectativas

As expectativas de ensino e aprendizagem estão dispostas sobre os anos/séries de maneira que os conhecimentos vão se articulando, inter-relacionando para a construção do conhecimento geográfico.

No segundo semestre de 2013 iniciou-se um movimento de análise das expectativas, para a realização da reedição do material didático da rede.

No estudo das expectativas pode-se observar a tendência de outros currículos, que mantem um padrão caracterizando o ensino de geografia no 6º ano pelo ensino de introdução ao estudo do espaço geográfico, no 7º ano pelo ensino da geografia do Brasil, no 8º ano e 9º ano pela geografia do mundo.

A geografia da rede SESI mantém essa tendência, contudo apresenta uma interconexão das expectativas dentro do próprio componente (Figura 4) e com outros componentes.

Em um estudo preliminar observa-se que o componente de história relaciona-se com as expectativas de geografia nas dimensões de **espaço geográfico, território, população, economia e globalização**. Apenas uma expectativa relaciona-se com a dimensão de meio ambiente (tempo da natureza e tempo da sociedade na compreensão das variações do tempo). Nenhuma expectativa relaciona-se a cartografia. As expectativas revelam a importância dos conceitos geográficos para que se entendam as informações e conceitos históricos. Os fatos, conceitos ou fenômenos são apresentados primeiro em Geografia, como um “retrato” da realidade e, posteriormente, serão elucidados à luz da História.

No estudo preliminar junto ao componente de ciências observa-se um potencial muito grande de inter-relação na dimensão Meio Ambiente.

No estudo das expectativas de 1º ao 5º percebe-se Conceitos fundantes da Geografia: o **espaço**, o **território**, a **paisagem**, o **tempo**, a **escala** e a **representação** estão garantidos. Além disso, há um maior número de expectativas na Unidade Significativa voltada a linguagem cartográfica, o que é plenamente justificável, haja vista a necessidade de se desenvolver raciocínio baseado em percepção e um entendimento de realidades espaciais nos alunos das séries iniciais. Lessann (2009) afirma que:

O conceito de espaço é apreendido nos primeiros anos do Ensino Fundamental, a partir da construção das noções constitutivas do conceito de localização. Sendo o espaço o conceito mais específico para a Geografia e, sobretudo, o mais abrangente, seu domínio pelo aluno não se dará ao final do Ensino Fundamental. Todos os demais conceitos, assim como as habilidades trabalhadas no currículo de Geografia, objetivam esse domínio que se completará com o amadurecimento de competências de cunho geográfico. Espera-se do aluno, ao ingressar no Ensino Médio, que seja capaz de utilizar essas

ferramentas no desenvolvimento de conhecimentos reconhecidos como geográficos, ou de qualquer outro domínio

É interessante relatar que algumas expectativas dos componentes de Arte estabelecem relação com o componente de Geografia, principalmente, nas habilidades que envolvem a elaboração de desenhos, uso de materiais (papel, papelão, parede, tecido, plástico, argila, gesso, pigmentos, guache, mãos, lápis, pincel, canetas, espátulas, entre outros) nas maquetes, interpretação de representações visuais e na utilização de canções populares e cantigas da cultura brasileira.

(continua na página seguinte)

IV ENCONTRO REGIONAL DE ENSINO DE GEOGRAFIA – CAMPINAS
11 a 13 de setembro de 2014

		EXPECTATIVAS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM – ENSINO FUNDAMENTAL GEOGRAFIA			
		6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
		16	20	18	15
A Contribuição dos Espaço e suas Categorias	PAISAGEM	Observar e descrever as paisagens que o cercam, estabelecendo analogias com paisagens de outros lugares.	<p>Entender a relação entre diferentes elementos (solo, relevo, clima, hidrografia, vegetação e ocupação humana) na configuração das paisagens em diferentes partes do globo.</p> <p>Reconhecer as características de diferentes paisagens brasileiras, analisando a dinâmica de sua transformação como forma de compreender sua diversidade.</p>	Identificar e localizar as principais paisagens do planeta, analisando sua importância econômica e ou ambiental para os países onde se encontram.	
	LUGAR	Entender o lugar como resultado das diversas relações que se expressam no país e no mundo.	Identificar e compreender as peculiaridades dos lugares como produto das relações entre sociedade e natureza no Brasil e no mundo.		
	ESPAÇO GEOGRÁFICO		<p>Reconhecer diferenças e semelhanças na dinâmica do processo de urbanização de diferentes cidades do Brasil e do mundo como forma de entender sua organização espacial.</p> <p>Compreender os fatores envolvidos no processo de crescimento e hierarquização das cidades (vila, cidade local, centro regional, metrópole regional, metrópole nacional), entendendo o significado de conurbação e metropolização (metrópole, megalópole).</p> <p>Identificar e analisar a ação do capital e do Estado na organização do espaço brasileiro apresentando argumentos que demonstrem seus efeitos nas diferenças e semelhanças entre regiões, estados e municípios.</p>	Comparar as formas de ocupação e apropriação do espaço no campo e nas cidades do Brasil.	
	TERMINO	<p>Analisar a divisão política e regional do Brasil compreendendo os critérios utilizados para essa divisão.</p> <p>Compreender o processo histórico de configuração dos limites territoriais do Brasil e sua relação com questões políticas, econômicas e sociais internas e externas, comparando com outros países.</p>	<p>Diferenciar ações, eventos e discursos relacionados à Velha e Nova Ordem Mundial e sua influência nas escalas local, regional e global.</p> <p>Comparar a atual divisão política do mundo com a dos séculos XIX e XX, expressando com utilização de exemplos as principais mudanças ocorridas.</p>	<p>Analisar as implicações socioespaciais de diferentes conflitos da atualidade compreendendo sua gênese e as diferenças ou semelhanças em relação a conflitos do passado.</p> <p>Identificar e analisar a atuação de órgãos internacionais (FMI, BIRD, ONU etc.) diante de questões de interesse regional ou global.</p>	

Figura 4 – Exemplo de inter-relação entre as expectativas do 6º ao 9º Ano

O componente de Matemática, também, relaciona-se com o componente de Geografia, principalmente, nas habilidades que envolvem o uso de régua, malha quadriculada, o estudo de figuras, tabelas, gráficos, grandeza de tempo e comparação de medidas.

Considerações Finais

O estudo que apresentamos nesse trabalho contribui para a compreensão do componente em todo o Ensino Fundamental no Estado de São Paulo, na identificação do encadeamento de conceitos conteudinais, atitudinais e procedimentais e, também, da significação do currículo e ensino de Geografia no Sistema SESI-SP de Ensino.

Contudo, qualquer que sejam as opções metodológicas ou a ênfase dada a uma das linhas epistemológicas da geografia é importante que não esqueçamos que o foco do processo ensino e aprendizagem é o aluno, e é fundamental garantir uma aprendizagem geográfica, como diz Castellar e Moraes (2013) “da consciência geográfica”, na qual os fenômenos sejam entendidos pensando na localização e na escala social.

Bibliografia

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental.

Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. 3. ed. Brasília, 2001. a. v.1. 126p.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história/geografia.** 3. ed. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, 2001. b. v.5. 166p.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Fundamental.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia. Brasília, 1998. a. 156p.

Castellar, Sonia M. V. e Moraes, Jerusa V. A. Linguagem Cartográfica: possibilidades para a aprendizagem significativa. In: **(Geo)grafias e Linguagem: concepções, pesquisas e experiências formativas.** CRV. Curitiba. PR, 2013.

Lesann, Janine. **Geografia no Ensino Fundamental I.** Fino Traço Editora, 2009.

O ENSINO DE GEOGRAFIA E AS RELIGIÕES DE MATRIZES AFRICANAS EM INTERFACES

Leonardo José Agostinho¹
leounincor@yahoo.com.br

RESUMO

Nos últimos tempos percebemos no currículo escolar, uma grande ênfase na temática da Cultura afro-brasileira; temática esta esquecida, mas que aflora hoje com seus desafios de abordagens visto a formação deficitária do professor de Geografia em trabalhar – destaque – religiões de matrizes africanas dentre outros aspectos da cultura afro.

Inúmeros são os questionamentos que tangem a tal temática e o presente artigo aborda algumas de relevância local, visando contribuição para abordagens no campo da diversidade, inclusão e práticas educativas mediante pesquisa realizada com professores e alunos. Esta pesquisa tem o objetivo geral de ajudar a iniciar reflexões acerca do tema.

PALAVRAS CHAVE: Currículo, religiões afro e práticas educativas.

Introdução

Em todas as épocas e culturas é inerente à espécie humana a busca de respostas quanto ao enigma de sua própria existência e da criação do Universo.

O homem como ser cultural leva sua cultura aos vários ambientes onde transita, sendo impossível separar os hábitos e crenças dos lugares por onde passa. O contato com novas culturas produz novos entendimentos, no caso religioso culminando no chamado sincretismo religioso.

A Geografia Humana ao estudar a abordagem cultural debruça-se sobre o fenômeno religioso dos povos assim como outros aspectos culturais, porém a formação do professor de Geografia na Licenciatura – na maior parte das vezes – não prepara o graduando como deveria para tratar da temática cultural – aqui

¹ Licenciatura em Geografia com ênfase em Educação Ambiental pela Universidade Vale do Rio Verde (UNINCOR); Especialização em Docência do Ensino Superior (FIJ) e Filosofia (UFOP).

foco na questão religiosa – podendo no futuro em sala de aula apresentar-se como problema por se tratar de tema polêmico que envolve crenças e paixões.

Em disciplinas de Ciências Humanas – como Geografia – ao introduzirmos cada sociedade no estudo da população é comum a religião dos diversos grupos humanos serem pauta importante, assim como a linguagem, etnia, hábitos culturais entre outros. Muitas vezes, capítulos inteiros são dedicados a conflitos de fundo religioso e o desdobramento e impactos produzidos na política e economia; sendo um dos expoentes de exemplo o Oriente Médio.

Geografia e Ensino Religioso: Diálogo necessário

No que tange ao Ensino Público existem argumentações contra o Ensino Religioso nas escolas – vale lembrar que é facultativa a matrícula do aluno nesta disciplina – ou a ideia sobre a escola ser ou não local de Ensino Religioso devido à laicidade do Brasil.

O grande problema parece residir na forma como está estruturado tal disciplina em grande parte das escolas públicas brasileiras e na formação de profissionais que diretamente lidam com a temática da religião, que muitas vezes, por falta de capacitação na área, acabam por praticar o proselitismo religioso e, conseqüentemente, podem levar ao desrespeito à diversidade de crenças.

O artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prevista no texto da Constituição de 1988 determina na proposta 110: “que o ensino religioso deve prevenir e combater a intolerância religiosa, inclusive no que diz respeito a religiões minoritárias e a cultos afro-brasileiros.” E na Proposta 113: “Incentivar o diálogo entre movimentos religiosos sob o prisma da construção de uma

sociedade pluralista, com base no reconhecimento e no respeito às diferenças de crença e culto.”

Infelizmente, na maioria das escolas, não houve a estrutura curricular da disciplina por muito tempo em tal perspectiva e muito menos promoviam o respeito a religiões minoritárias e a cultos afro-brasileiros que será explicitado mais adiante.

Outras confusões quanto ao engajamento da disciplina na estrutura curricular na maior parte das escolas públicas encontram-se muitas vezes, em não ser cobrado do professor regente um planejamento anual. A justificativa da não cobrança por se tratar de disciplina optativa, assim como Artes; não é válida justamente por ser cobrado do professor de Artes um planejamento e o mesmo ter de aplicar avaliações – inclusive simulado – fato que não acontece em Ensino Religioso. Quanto ao número de aulas tanto uma quanto a outra constam de apenas uma aula semanal. O Ensino Religioso que antes tinha como critério de avaliação os conceitos, hoje já constam com pontuação assim como outras disciplinas.

Atualmente existe em Minas Gerais o Currículo Básico Comum (CBC) que é um recorte dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), onde são traçados um programa de conteúdos a ser seguido. Dentro da nova perspectiva ainda não há proposta do CBC de Ensino Religioso, dificultando o norte a ser seguido por professores ou levando muitos a praticarem o proselitismo religioso que é proibido pelo artigo 33 da Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional:

Art. 33 – O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

A falta de capacitação para professores de tal área, não cobrança de um planejamento por muitas instituições, falta de CBC para tal disciplina e desvalorização da escola quanto integração curricular da disciplina junto às demais; promovem o professor de Ensino Religioso a executar um plano de aula com inúmeras contradições e deficiências.

Se o programa fosse engajado com áreas como História e Geografia haveria um progresso mútuo para toda equipe e principalmente alunos.

Na maior parte das vezes a temática religiosa levanta questões que merecem ser mais esclarecidas e detalhadas por um profissional competente da área – no caso professor Ensino Religioso – que possui formação específica na área.

O aluno necessita saber as diferenças entre Islamismo, Judaísmo, Hinduísmo, Confucionismo, Candomblé, Umbanda entre várias outras; e a disciplina Ensino Religioso poderia contribuir para tais entendimentos.

Não é função específica da Geografia aprofundar com detalhes os aspectos religiosos de cada sociedade, visto a amplitude do seu objeto de estudo. A disciplina de Ensino religioso, se bem estruturada, seria um apoio às Ciências Sociais. Infelizmente na maior parte das vezes as abordagens históricas e culturais dos aspectos religiosos ficam delegadas apenas ao profissional de História e Geografia enquanto existe na escola uma disciplina específica para ajudar no entendimento dos fenômenos religiosos. Outro problema encontra-se nos desencontros teóricos e de abordagem entre as disciplinas Ensino Religioso e Geografia; levando muitos alunos a confrontarem ideias apreendidas em ambas gerando desgaste por parte dos professores de tais áreas frente ao corpo discente.

Religiões de Matriz Africana

Darcy Ribeiro no documentário “O povo brasileiro: matriz afro” baseado na obra “O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil”, afirma; “Toda a cultura brasileira está impregnada da herança africana. Sua presença fez quase tudo o que aqui se fez”.

Infelizmente, só agora, depois de séculos de promoção ao abuso contra negros e sua cultura, o ensino sobre a África e os africanos ganham notoriedade escolar.

A Lei 10.639/2003 torna obrigatório o Ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira e diante do conteúdo programático dos anos finais do Ensino Fundamental onde em um dos seus eixos de estudo encontra-se o estudo sobre o continente Africano um desafio torna-se claro: Como debater as religiões de matrizes africanas diante de uma má formação para tal debate, preconceitos sobre tais religiões e um Ensino Religioso que poderia auxiliar no debate; mas ainda encontra-se deficitário?

A falta de perspectiva atribuída ao tema reside na dificuldade de muitos educadores em trabalhar as religiões de matrizes africanas, devido à forte influência religiosa católica ligada à intolerância que a instituição manteve por muito tempo contra os cultos afro.

Santos (2010, p. 17) aponta alguns motivos que exemplificam tal fato:

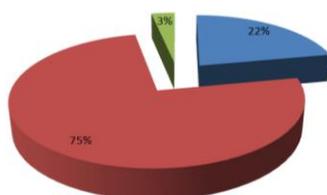
O fato é que práticas discursivas que desvalorizam heranças africanas e desqualificam o sentido de sagrado presente nesse patrimônio cultural, constituindo-se como um tipo de intolerância religiosa, nem sempre foram enfrentadas como problemas sérios no espaço e tempo, do cotidiano escolar. Isso porque, durante muito tempo predominaram atitudes de silêncio marcadas pelo esforço de tornar invisíveis esses conteúdos na escola. De um lado professores evitam falar desse assunto, mesmo quando frequentam algum segmento religioso correlato; do outro lado, para evitar ser chamado de “macumbeiro”, “feiticeiro”, “pembeiro”, “xangozeiro” e mesmo “congadeiro”, o estudante escondia sua identidade religiosa, apresentando-se como católico.

O livro didático “Para viver juntos” do oitavo ano traz no seu eixo curricular o estudo sobre o continente africano e nas páginas duzentos e doze e duzentos e treze enumeram as religiões de maior destaque neste continente como: Islamismo, Catolicismo, Protestantismo e as religiões Africanas Tradicionais. Destaco aqui a dificuldade vivenciada em sala de aula quando explanei sobre as diferenças básicas entre tais religiões e notei enorme confusão e preconceito exacerbado com as Religiões Africanas Tradicionais.

Diante deste fato e da realidade retratada por Santos e a urgência em abordar a temática religiosa de matriz africana, foi feita uma pesquisa na Rede Pública Estadual e Municipal de Elói Mendes/MG; com amostragem de cento e cinquenta e quatro alunos do 6º ao 9º ano e trinta e dois professores. Também foi foco da pesquisa trinta futuros professores do 5º período do curso Normal Superior; sobre a pertinência em trabalhar o tema na escola.

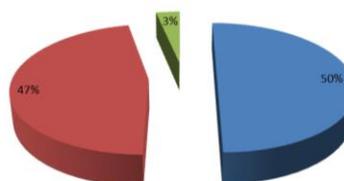
1- Sobre as religiões de matrizes africanas, você sabe a diferença entre umbanda e candomblé?

■ Sim ■ Não ■ Não responderam



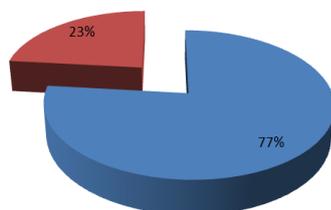
2- Já presenciou entre as pessoas brincadeiras associadas a termos de origem africano no contexto de discriminação?

■ Sim, já presenciei ■ Não, nunca presenciei ■ Não responderam



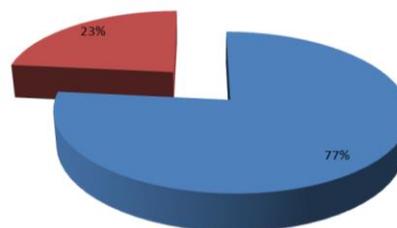
3- Como educador; você pensa ser relevante este tipo de estudo na escola?

■ Sim, penso que é de relevância e interesse a abordagem desse tema nas escolas.
■ Não, penso que há outros temas de maior relevância e interesse para ser debatido nas escolas



4- Gostaria de ter capacitações e debates sobre matrizes religiosas africanas?

■ Sim ■ Não



Pesquisa quantitativa realizada com professores de três escolas da Rede Pública Estadual e Municipal de Elói Mendes / MG e futuros professores do curso Normal Superior da mesma cidade. Organização: Leonardo José Agostinho

1- Sobre as religiões de matrizes africanas, você sabe a diferença entre umbanda e candomblé?

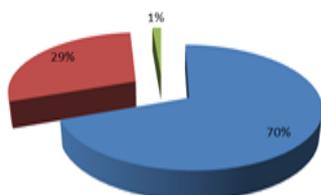


2- Já presenciou entre as pessoas brincadeiras associadas a termos de origem africano no contexto de discriminação?



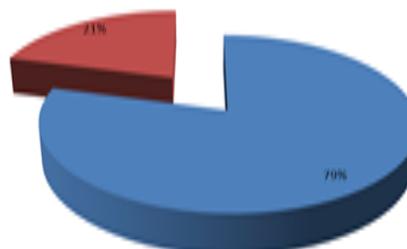
3- Como aluno; você pensa ser relevante este tipo de estudo na escola?

■ Sim, penso que é de relevância e interesse a abordagem desse tema nas escolas.
■ Não, penso que há outros temas de maior relevância e interesse para ser debatido nas escolas
■ Não responderam



4- Gostaria de ter capacitações e debates sobre matrizes religiosas africanas?

■ Sim ■ Não



Pesquisa quantitativa realizada com alunos de três escolas da rede pública estadual e municipal de Elói Mendes. Organização: Leonardo José Agostinho

RESPOSTAS 1

1 - “Não irei responder porque não tenho interesse, não quero dizer o que é. Porque eu sei explicar detalhe por detalhe.”

4 - “São trabalhos do mal feitos para acabar tanto com a vida das pessoas que fazem macumba, quanto para aquelas que recebem a macumba. Que podem ser quebradas somente pelo nome de Jesus Cristo que morreu na cruz para nos livrar e salvar de todo mal.”

115 - “Macumba é quando a pessoa vai em encruzilhadas, pegam velas vermelhas e pretas e outros objetos para amaldiçoar a vida de alguém.”

141 - “É uma coisa que da azar, é uma palavra feia, só de ouvir ou alguém falar para mim eu já falo “Credo, bate na boca.”

RESPOSTAS 2

2 - “Macumba = realizar oferendas para vários deuses africanos”

21- “Macumba para mim é algo de mal que alguém quer fazer para o outro, mas nunca aprofundei no assunto. É o que ouço dizer por ai. Não é muito do meu interesse. Mesmo porque não acredito que pessoas comuns nesta terra possa ter tão grande poder. Acho até um pouco de ignorância por parte destas pessoas.”

28 - “Não sei definir”

29 - “O fato é que não tenho exata certeza do que é realmente “Macumba”, porém, pelo pouco que posso deduzir, é que seja algo ruim. Até gostaria de saber realmente o que é”.

RESPOSTAS 3

1 - “Para mim é algo que desconheço e não acredito”.

17 - “Macumba para mim é quando a pessoa vai a um centro espírita e pede para um dos orichas que faça o mal para outro ser humano como ele mesmo, pois o mal só trata o mal.”

24 - “Já ouvi falar em termos de brincadeiras usando para zombaria de alguém. Bem, para mim seria algum ritual africano que envolve muita polêmica a respeito da feitiçaria. E para mim é feitiçaria.”

30 - “Pode se dizer que para algumas pessoas é uma religião; macumba pode ser usado para o bem e o mau, só depende da vista de cada pessoa.”

Pequena amostragem da pesquisa qualitativa realizada com alunos (1), professores (2) e futuros professores (3). Do lado da resposta segue o número da amostragem. Quando transcrito foi preservado a escrita mesm contendo erros gramaticais. Questão: “Muitas pessoas usam o termo macumba no seu dia a dia. O que é macumba pra você?”

Considerações finais

Percebe-se pela pesquisa quantitativa que em todas as amostragens aproximadamente 90% das pessoas apontam não conhecer sobre religiões de matrizes africanas e confundem termos que se associam a tais matrizes. Há grande interesse em que este tema seja mais explorado em capacitação para professores e alunos.

No que tange a pesquisa qualitativa os entrevistados ao responderem a questão: “Muitas pessoas usam o termo macumba no seu dia a dia. O que é macumba pra você?” Destaco que mais de 90% das amostragens associaram macumba apenas a aspectos negativos e pejorativos. Do grupo de alunos, três não definiram; sete definiram associando macumba a aspectos negativos ou positivos dependendo do contexto da organização religiosa de matriz africana e cento e quarenta e quatro definiram apenas associando a aspectos negativos ou pejorativos.

Quanto ao grupo de futuros professores: dois não definiram; cinco definiram associando a aspectos negativos ou positivos de acordo com a organização da religião de matriz africana e vinte e três associaram a aspectos negativos e pejorativos.

O grupo de professores atuantes na rede pública: quatro não definiram por não saber; dez definiram analisando aspectos abrangentes do que se trata ser macumba e dezoito associaram apenas a aspectos negativos e pejorativos.

No grupo de alunos um diz não querer responder mas que sabe exatamente o que é macumba. Foi identificado caso de “bullying” contra esse aluno que se autodeclara da religião “espírita – umbanda”. Destaco que apenas um aluno se declarou desta crença e foi alvo de discriminação por parte dos colegas, a ponto de não responder ao segundo questionário da pesquisa.

Diante de tais registros percebemos a desvalorização da cultura afro, em especial as ligadas às religiões de matrizes africanas. Torna-se desafio aos professores o trabalho com a proposta da lei 10.639/03 que torna “obrigatório” o ensino de cultura e história afro nas escolas.

Como abordar tais assuntos em instituições que se fecham ao diálogo sobre diversidade nos aspectos de gênero, étnico e de religião? As instituições de ensino fazem levantamento de quais as crenças dos alunos matriculados em suas

instituições? Os alunos de crenças diferentes a da católica estão matriculados na disciplina de Ensino Religioso? Como são o formato dessas aulas? O professor de Geografia, ao abordar as diferentes religiões de matrizes afro usa de qual método para explicitar os fatos? Tais professores foram capacitados para abordar as religiões de matrizes afro? A escola trabalha no sentido de conhecimento e valorização da cultura afro e indígena contribuindo para que futuramente não seja necessárias cotas universitárias para negros e indígenas no Brasil, prevista na lei 3627/2004?

Inúmeros são os questionamentos que tangem a tal temática e a presente pesquisa aborda algumas de relevância local, visando contribuição para abordagens no campo da diversidade, inclusão e práticas educativas; porém de forma alguma tem a pretensão de esgotar ou responder a todos os questionamentos e sim demonstrar a importância da abordagem das religiões de matriz africana na disciplina de Geografia quando no roteiro de estudo e diante da lei 10.639/03.

Experiências em ambientes escolares me levam a pensar que o processo de inclusão só acontecerá efetivamente quando alunos e professores tocarem em problemas próximos a sua realidade. Os métodos de trabalho nesse campo apenas sinalizam o movimento que deve ocorrer internamente. De nada adiantam as propostas de inclusão e respeito à diversidade se o professor não for levado a revirar seus conceitos e preconceitos e pensar sobre a realidade que o cerca, trabalhando constantemente sua formação.

Sobre a formação do professor, Gadotti no seu livro “Boniteza de um sonho” (2003, p. 17), cita Paulo Freire e Francisco Imbernón:

A nova formação permanente inicia-se pela reflexão crítica sobre a prática. Examinar as teorias implícitas, estilos cognitivos, preconceitos (hierarquia, sexismo, machismo, individualismo, intolerância, exclusão...). Como diz Paulo Freire “na formação permanente dos professores, o

momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. E essa reflexão crítica não se limita ao seu cotidiano na sala de aula pois, como diz Francisco Imbernón a sua reflexão “atravessa as paredes da instituição para analisar todo tipo de interesses subjacentes à educação, à realidade social, com o objetivo concreto de obter a emancipação das pessoas.

Independente de a escola reconhecer ou não o diálogo sobre as várias vertentes da diversidade, este assunto estará explicitamente / implicitamente presente na realidade da escola, uma vez que esta instituição é constituída de agentes pluriculturais. O professor que não pensa na sua formação voltada para atender a tais temáticas, apenas adia o conflito em repensar suas práticas e a concepção daquilo que é diferente as suas crenças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20.12.96: estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: [s.n.], 1996.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília- MEC / SEF, 1997.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. 18 ed. rev. ampl. São Paulo, 1998.

_____. Lei n.º 10.639, de 09.01.03: altera a Lei 9394/96 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira”.

SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. Formação de Professores e religiões e matrizes africanas: um diálogo necessário. Belo Horizonte : Nandyala, 2010. 127 p.

GADOTTI, Moacir. Boniteza de um sonho. São Paulo: Grubhas, 2003.

RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil. São Paulo : Companhia das Letras, 1995.

BOFF, Leonardo. Ecologia, Mundialização, Espiritualidade. 2.ed. São Paulo, Ática, 1996.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci Carneiro. O racismo na História do Brasil : Mito e realidade. São Paulo : Ática, 1998.

CLAVAL, Paul. Le theme de la religion dans les etudes geographiques. Université de Paris-IV. Géographie et cultures, n.2, 1992.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira & SILVA, Petronilha B. Gonçalves e. O jogo das diferenças: Multiculturalismos e seus contextos. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

MUNANGA, Kabengele. O preconceito racial no sistema educativo brasileiro e seu impacto no processo de aprendizagem do “alunado negro”. IN: Utopia e democracia na Escola Cidadã. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal de RGS, 2000.

MAGNANI, J.Guilherme C. Umbanda. São Paulo, Ática, 1986.

OLIVEIRA, David Eduardo de. Cosmvisão Africana no Brasil: elementos para uma

filosofia afrodescendente. Curitiba: Editora Gráfica, 2006.

PEREIRA, Sônia Maria de Souza. Bullying e Suas Implicações no Ambiente Escolar. São Paulo : Paulus, 2009. 96 p.

PIERUCCI, A.F.; PRANDI, J.R. A Realidade Social das Religiões no Brasil. São Paulo, Hucitec, 1996.

ROSENDAHL, Zeny. Espaço & Religião: uma abordagem geográfica. Rio de Janeiro, EDUERJ, 1996.

VESENTINI, J. William. Para uma geografia crítica na escola. São Paulo, Ática, 1992.

SANTOS, Milton. Da totalidade ao lugar. São Paulo : EDUSP, 2005. 170 p.

SILVA, Vagner Gonçalves da. Candomblé e Umbanda : Caminhos da devoção brasileira. São Paulo : Selo Negro, 2005.



4º Encontro Regional de Ensino de Geografia

Formação de professores de Geografia:
políticas e práticas curriculares

Eixo 8

Práticas Educacionais e Ensino de Geografia



4º Encontro Regional de Ensino de Geografia

Formação de professores de Geografia:
políticas e práticas curriculares

Investigações Acadêmicas

GEOGRAFIA FÍSICA NA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL DE MINAS GERAIS

Felipe Teixeira Alves¹

felipettalves@yahoo.com.br

Sandra de Castro de Azevedo²

sandrinhacp@yahoo.com.br

Resumo

O que ensinar em Geografia é um questionamento bastante recorrente nos meios acadêmicos e nas propostas curriculares. Esse problema é resultado do processo histórico dessa ciência em seus diferentes momentos. Ensinar Geografia, e mais especificamente Geografia Física é uma luta constante por afirmar e reafirmar a importância desses elementos na compreensão não só da dinâmica terrestre como também das relações humanas com o meio e suas consequências. A partir dessa questão, entender como esse campo da Geografia está sendo discutido e abordado nas escolas e nas propostas curriculares como o CBC é fundamental e de grande importância para a educação e também para a ciência geográfica.

Palavras Chaves: Geografia Física, Ensino, CBC.

Introdução

A Geografia é uma ciência complexa e muito ampla, isso repercute na definição de seu objeto e também nas suas implicações para a área educacional. Ao se analisar a Geografia é perceptível que suas diferentes linhas de pensamento influenciam e influenciaram a produção científica e a educação ministrada nas escolas. Fica evidente a dualidade que se apresenta dentro dessa ciência, marcada por uma clara divisão entre Geografia Humana e Geografia Física.

¹ Graduando do curso de Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG.

² Professora Doutora adjunta do Instituto de Ciências da Natureza da Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG.

Diante dessa questão é importante para o ensino de Geografia que essa dualidade não transcenda para os limites do espaço escolar ou que crie raízes nas práticas docentes. Pois na atualidade percebemos que o ensino geográfico está cada vez mais se individualizando em um campo específico, principalmente no campo da Geografia Humana. Desta forma a Geografia Física vem perdendo sua importância nas práticas docentes e nas propostas curriculares de ensino.

Essas propostas curriculares, e em especial os Conteúdos Básicos Comuns (CBC), que compõe uma Política Pública Educacional do Estado de Minas Gerais determinam os conhecimentos, habilidades e competências que devem ser adquiridas pelos alunos durante sua formação escolar. Diante disso é interessante compreender como é abordada a ciência geográfica nestas propostas. Principalmente como é abordagem do CBC para os aspectos físicos da Geografia visando entender o atual processo de ensino.

Resistir a essa dualidade presente na ciência geográfica resulta na formação de um conhecimento geográfico conciso e crítico que possibilita a compreensão das dinâmicas atuais da sociedade e também do espaço terrestre. O ensino de Geografia Física nesse processo é fundamental e merece ser analisado.

O processo histórico e reflexo no ensino-aprendizagem de Geografia

O ensino geográfico é algo que permeia o conhecimento ministrado nas escolas, e vai além, carrega consigo elementos necessários à compreensão do mundo e da realidade social. Diante dessa situação a importância da ciência geográfica é algo inquestionável.

A Geografia em sua teoria e prática, exerce grande importância na percepção de cidadãos conscientes e sobretudo, responsáveis. Muito mais do que explicar as relações entre o homem e o meio, essa ciência

nos leva a um conjunto de informações e compreensão do que está perceptivelmente acontecendo (LOPES & NOBRE, 2011, p 2).

Durante o processo histórico os diferentes pensamentos geográficos influenciaram o que se ensinava e se produzia sobre essa ciência. Assim para se analisar a abordagem da Geografia Física nas propostas curriculares bem como no ensino em geral é necessário entender uma parte desse processo.

O surgimento da ciência geográfica está ligado eminentemente à natureza, ou seja, ao natural. Assim essa Geografia Tradicional buscava entender e explicar como a natureza influenciava o homem, no que, segundo as determinações inicializadas por Ratzel, ficou conhecido como determinismo geográfico. Vidal de La Blache também em sua teoria traz a importância da natureza à compreensão do objeto geográfico. MORAIS (2005, p.84) relata que La Blache “[...] discute a relação homem-natureza, não abordando as relações entre os homens. É por essa razão que a carga naturalista é mantida, apesar do apelo à História, contido em sua proposta”. Assim, verifica-se que durante um bom tempo a preocupação da Geografia vai se apoiar principalmente na descrição, observação dos fenômenos atuantes na superfície terrestre, tornando-se uma ciência de síntese. Até que novos questionamentos levam a inserção de novos paradigmas a essa ciência.

Ao se analisar o período da Nova Geografia ou Geografia Quantitativa os objetivos voltam-se para as questões socioeconômicas e o caráter natural dessa ciência torna-se relevante ao ser entendido como recurso natural. “[...] a natureza era tida como objeto do capital, camuflada sob as orientações do avanço econômico e da necessidade de explorá-la, pois o processo industrial necessitava constantemente de matéria-prima” (BARBOSA, 2006, p. 78). Nesse momento a Geografia é caracterizada pela descrição quantitativa, influência da estatística. O pensamento dessa Nova Geografia vai acarretar em novas mudanças nas formas

de ensinar e de se produzir o conhecimento geográfico “[...] Influenciando a postura metodológica dos autores de livros didáticos e dos próprios professores de Geografia, que tiveram sua formação sob os auspícios de tais teorias geográficas” (BARBOSA, 2006, p. 81).

Se analisarmos o período a partir 1970 no Brasil a geografia, influenciada pelas questões sociais marxistas, passa a se preocupar com outras questões, afastando-se da Geografia Tradicional e da Nova Geografia. “O que podia ser ouvido à época era a defesa de uma Geografia eminentemente social, politicamente engajada, comprometida com as demandas das classes populares, uma Geografia militante” (SUERTEGARAY, 2002 *apud* AFONSO E ARMOND, 2009). Todas essas mudanças refletiram nas propostas curriculares escolares e nas práticas dos professores. “Com o advento da Geografia Crítica muitos professores passaram a sentir um certo desconforto em manter temas relativos à Climatologia, Geologia, Hidrografia, Hidrologia, Biogeografia, Pedologia etc., como prioridades curriculares” (AFONSO E ARMOND, 2009, s/p).

Essa nova visão geográfica trouxe novas propostas curriculares para os níveis fundamental e médio, apresentando uma abordagem socioeconômica e política. Os fenômenos naturais eram apresentados de modo simplificado e desarticulado dos processos sócio-econômicos, passando freqüentemente a ser tratados de modo secundário ou superficial, minimizando a possibilidade de desenvolver abordagens que pudessem levar à integração entre a sociedade e a natureza, sendo esta última fadada a uma compreensão de recurso, de “natureza-objeto” (LEROY & PACHECO, 2006).

Desta forma, o que se percebe cada vez mais é uma fragmentação da ciência geográfica em dois campos, os conteúdos físicos e os conteúdos sociais. Sobre essa fragmentação da Geografia, Pedro afirma:

[...] É com essa maneira de ensinar os conteúdos geográficos, no qual se separa os assuntos naturais (Geografia Física) dos assuntos sociais (Geografia Humana), que os professores devem se preocupar para não ensinar os conteúdos de Geografia de forma fragmentada, mas sim na sua totalidade (PEDRO, 2011, s/p).

Ensinar a Geografia Física assim é uma questão a ser discutida e refletida, buscando-se apresentar para os alunos que eles como humanos fazem parte da natureza e interferem de alguma forma nos processos naturais. Pedro, (2011) afirma “o professor deve deixar claro para os alunos, que há necessidade de se entender as dinâmicas dos processos naturais, para depois compreender como o ser humano age na aceleração desses processos ou até mesmo, interfere nessa dinâmica”. Para ressaltar essa importância na Geografia Escolar, podem-se citar os PCNs que propõe uma Geografia:

[...] que não seja apenas centrada na descrição empírica das paisagens, tampouco pautada exclusivamente pela explicação política e econômica do mundo; que trabalhe tanto as relações socioculturais da paisagem como os elementos físicos e biológicos que dela fazem parte, investigando as múltiplas interações entre eles estabelecidas na constituição dos lugares e territórios [...] (PCN, 1998, p. 24).

Assim o ensino de geografia física na atualidade é um desafio aos professores das escolas públicas diante das adversidades encontradas nas escolas e também nas propostas curriculares de ensino. Desta forma o professor é pressionado a buscar práticas educativas inovadoras que proporcionem a construção do conhecimento. Entretanto com as propostas curriculares do governo o professor é obrigado a atender aos objetivos, independentemente dos obstáculos encontrados, e isso acaba limitando a autonomia docente e pode trazer prejuízo a qualidade da educação.

Essa submissão a que se encontram os docentes na atualidade, aliada a constante avaliação de suas práticas educativas é criticada por Arroyo (2013, p. 51):

Um currículo onde apenas o necessário está previsto, sistematizado, inquestionável, a ser ensinado e aprendido como um ritual-percurso-passagem sagrados para uma economia-nação fortes será um currículo e uma docência sem liberdade, sem possibilidade de ousadias criativas.

Importante ressaltar ainda que, um inadequado processo de formação inicial docente, pode muitas vezes comprometer o processo ensino aprendizagem na escola. No caso da Geografia, esse fato se manifesta principalmente na metodologia de professores que apenas transmitem o conhecimento sem proporcionar a interdisciplinaridade e a interação com a realidade cotidiana dos alunos. Há ainda o caráter descritivo que acompanhou o ensino de Geografia durante muito tempo. Reafirmando essas questões Lopes & Nobre (2011, p. 2) afirmam que o ensino de geografia sempre foi deficiente e mal aplicado nas escolas:

Quando falamos sobretudo, do ensino da Geografia é algo ainda mais complicado. Pois a Geografia considerada por muitos uma disciplina de pouca importância com a função de apenas decorar nome de lugares ou conhecer o físico do território, nada de grande importância, sempre foi o que os militares e os governos quiseram que a população em geral pensasse.

O ensino de Geografia é desta forma um reflexo do processo histórico geográfico, uma junção de seus fragmentos e particularidades. Entretanto é importante destacar que essa junção se deu forma incompleta e desarticulada, o que resultou no atual processo de ensino-aprendizagem da ciência Geografia. Por isso a dificuldade de relacionar os diferentes aspectos geográficos em um ensino que promova a compreensão geográfica e as implicações humanas no sistema natural.

Conteúdo Básico Comum (CBC) e o ensino de Geografia Física

Proporcionar um ensino de qualidade diante de todas as questões abordadas até aqui torna-se uma tarefa difícil. Tentando ajudar na

sistematização do ensino foram criadas propostas curriculares como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, mais especificamente no estado de Minas Gerais o CBC que traz propostas divididas em temas obrigatórios e temas complementares. Entretanto o que se observa é que essas propostas acabam incitando os docentes a realizarem práticas pré-determinadas sem realizarem inter-relações com outras áreas e nem incentivar a pesquisa.

Desta forma, analisar o CBC é algo importante, principalmente os assuntos referentes à Geografia Física. Suas propostas na busca por uma sistematização do ensino acarretam em uma simplificação dos conteúdos e em uma escolha de temas a serem abordados no ensino das escolas. Percebe-se que o foco das propostas curriculares do CBC está nas questões referentes à Geografia Humana, influência da Geografia Crítica. Levantamos aqui a hipótese que o ensino dos conteúdos de Geografia Física fica subentendido nas propostas, como uma escolha a que os professores optam a fazer ou não. Quando aparecem de forma explícita estão relacionados a questão ambiental e a sustentabilidade, possibilitando um enfoque dos aspectos físicos de forma superficial.

Ainda sobre o CBC é relevante destacar que há diferentes versões deste documento, com diferentes enfoques ao ensino de Geografia, e, desta forma, ao ensino de Geografia Física. Entretanto para o desenvolvimento desta pesquisa pautamos as análises e discussões na versão enviada às escolas da rede pública de Minas Gerais neste ano de 2014.

As abordagens que as propostas curriculares do CBC trazem para o ensino de Geografia Física estão reduzidas a poucos tópicos, o que é preocupante se verificado que as propostas para o ensino fundamental estão divididas em quatro eixos e que apenas um deles direciona-se mais à Geografia Física. Entretanto

este eixo denominado “Ambiente, Tecnologia e Sustentabilidade”³ busca uma abordagem dos problemas ambientais e a sua relação com as práticas cotidianas dos homens no passado e no presente. Em uma análise das propostas do CBC, Fialho (2012, p. 57) reforça essa questão:

O último eixo temático do CBC é o único com conteúdo mais específico à questão ambiental e a Geografia Física, como verificamos anteriormente, a questão dos aspectos físicos do nosso planeta apareceu em poucos tópicos e mesmo assim foi trabalhado de forma superficial.

Reforçando essa questão o próprio CBC, relata:

No eixo temático, Meio Ambiente e Cidadania Planetária, priorizamos no CBC os tópicos: desenvolvimento sustentável; indústria e meio ambiente; cidades sustentáveis; Agenda 21; padrão de produção e consumo, que alinhavam as relações sociedade e natureza nas suas discussões mais contemporâneas de sustentabilidade. Eles indicam percursos dentro de uma nova lógica de cooperação e solidariedade, garantidos por uma legislação ambiental e uma nova ética fundada na responsabilidade socioambiental (MINAS GERAIS, 2006, s/p).

Em outros eixos do CBC para o Ensino Fundamental como no eixo temático I “Cotidiano de convivência, Trabalho e Lazer” podemos também identificar, em um dos tópicos complementares, uma abordagem voltada à preocupação com os impactos humanos no meio ambiente. Este tópico complementar denominado “Patrimônio e ambiente” traz em suas habilidades:

Identificar no espaço urbano as construções patrimoniais, explicitando seu valor cultural associado à preservação; Analisar os impactos ambientais produzidos pela relação sociedade e natureza nos cotidianos urbanos; Analisar os impactos advindos das transformações no uso do patrimônio, propondo soluções para os problemas ambientais urbanos (MINAS GERAIS, 2006, s/p).

No eixo temático II denominado “Patrimônios Ambientais do Território Brasileiro” é possível apontar alguns tópicos que trazem uma abordagem a ser

³ Na última versão do CBC enviada às escolas em 2014, existe uma confusão com relação à denominação de um eixo temático, em um momento aparece como “Ambiente, Tecnologia e Sustentabilidade” e em outro aparece como “Meio Ambiente e Cidadania Planetária”.

destacada. O primeiro tópico deste eixo, intitulado “Turismo” traz em suas habilidades “Explicar a relevância de uma cultura de turismo e de lazer para a preservação da natureza e do patrimônio cultural dos lugares e regiões turísticas” e “Distinguir parâmetros de turismo sustentável e insustentável, explicando os impactos em nível sociocultural, socioambiental e socioeconômico”. Mais uma vez, podemos com este tópico e suas habilidades perceber uma abordagem ambiental em suas proposições.

O segundo tópico “Cultura e Natureza” também continua com o enfoque nas relações humanas e ambientais, trazendo em uma de suas habilidades “Identificar e analisar a ação modeladora da cultura sobre a natureza do planeta”. No último tópico obrigatório deste eixo que também é nomeado por “Cultura e Natureza” podemos encontrar aspectos diversos da Geografia Física em suas habilidades como “Identificar os elementos da natureza em seus aspectos geológicos, geomorfológicos e hidrológicos e as transformações culturais regionais” e “Reconhecer os aspectos principais dos diferentes tipos de clima no mundo e no Brasil”. Este tópico é o único em todas as propostas para o Ensino Fundamental que traz essa abordagem mais específica da Geografia Física, propondo uma análise dos fenômenos naturais e sua relação com a sociedade.

Finalizando a análise deste segundo eixo em um de seus tópicos complementares, intitulado “Patrimônio e Preservação” encontramos novamente o enfoque ambiental através de uma de suas habilidades ao “Explicar como o ecoturismo pode ajudar a preservar e ampliar as áreas de proteção ambiental”.

Por fim, no eixo III “Redesenhando o Mapa do Mundo: novas Regionalizações” o único tópico que vai relacionar à Geografia Física é o tópico complementar “Impactos ambientais e Sustentabilidade” que vai propor em suas habilidades:

Ler e interpretar documentos que discutem os impactos negativos da globalização econômica na paisagem natural e cultural, propondo alternativas de uso sustentável do planeta Terra; Avaliar a qualidade de vida resultante dos avanços tecnológicos, tendo como referência o uso sustentável dos recursos do planeta; Identificar o uso sustentável dos recursos naturais e culturais por empresas que atuam no terceiro setor, modificando o comportamento empresarial diante da necessidade de processos ambientalmente mais sustentáveis (MINAS GERAIS, 2006, s/p).

Já nas propostas para o ensino médio, há um eixo denominado “Mutação no Mundo Natural”, que em alguns pontos propõe o ensino de alguns aspectos voltados à Geografia Física. Mas todas as abordagens remetem-se ou a questões ambientais como o aquecimento global e o uso das diferentes fontes de energia, ou aos ecossistemas brasileiros e sua utilização através da exploração humana. Sobre o estudo dos ecossistemas brasileiros, o próprio CBC mais uma vez é vago e impreciso, visto que ao propor o tema “Domínios de natureza no Brasil” traz em suas habilidades os domínios da Caatinga e do Cerrado, não abordando os demais ecossistemas brasileiros.

Apenas nos conteúdos complementares do CBC para o ensino médio é que, no mesmo eixo, “Mutações do Mundo Natural”, as propostas relacionadas à Geografia Física aparecem, mas de forma compacta. Há um espaço destinado aos recursos hídricos e a gestão ambiental das águas, outro destinado à dinâmica terrestre que propõe “Reconhecer os fenômenos responsáveis pela dinâmica terrestre”, um espaço destinado a “Desertificação”, devido ao processo encontrado no Norte de Minas Gerais e algumas partes do Brasil. E por fim, um espaço destinado a “Diversidade Biológica” onde se propõe “Avaliar o potencial da biodiversidade dos ambientes tropicais”.

Assim é evidente que as propostas curriculares do CBC sobre Geografia Física apontam em grande parte para as questões ambientais; isso pode ser decorrência da grande mobilização e afirmação dessa questão na atualidade

devido à intensa exploração dos recursos naturais pelo homem e os impactos que essas práticas vêm acarretando. Essa questão da inserção ambiental na Geografia Física já foi abordada por alguns autores, entre eles Furim ao citar Mendonça:

O advento da questão ambiental no mundo traz novos paradigmas para a Geografia, principalmente pelas discussões teórico-metodológicas que norteiam o desenvolvimento dessa ciência, pois como afirma MENDONÇA (2002): “a história da sociedade humana do último quartel do século XX encontra-se fortemente marcada pelo debate acerca da questão ambiental, fato que se repercute de maneira integral no escopo do conhecimento geográfico” (FURIM, 2012, p. 45).

Ainda sobre essa questão, Suertegaray & Schàffer (1988, apud Furim, 2012) relatam:

O conhecimento geográfico historicamente privilegiou a temática ambiental, pelo fato de a Geografia tratar do estudo da paisagem, o ambiente, ou o ambientalismo, sempre esteve presente nas análises geográficas e, por extensão, o conhecimento da natureza vem fazendo parte da estrutura curricular dos cursos de geografia.

Diante de tal situação a relação das propostas do CBC com o ensino de Geografia, e principalmente de Geografia Física, fica principalmente pautada na compreensão e abordagem ambiental sem haver uma preocupação com os demais aspectos. É importante desta forma se pensar nesta estruturação e entender que o processo ensino/aprendizagem é mais complexo e que precisa de uma ligação entre os diversos elementos geográficos para possibilitar a compreensão da dinâmica natural com as diversas relações humanas, tanto em escalas locais quanto globais.

Considerações Finais

Entender o processo histórico da ciência geográfica é fundamental para se analisar o ensino desta ciência, pois ele repercute tanto nas abordagens científicas e em sua produção como também nos materiais e práticas

educacionais. Como reflexo desse sistema, as propostas curriculares presentes na realidade escolar vão ser fundamentais na postura docente frente ao conhecimento científico e conseqüentemente as suas metodologias didáticas.

Se tratando em especial do CBC, a deficiência de suas propostas relacionadas à Geografia Física é preocupante, se constatado que não há uma preocupação de inserir e incentivar nas escolas a aprendizagem de elementos tão fundamentais ao ensino geográfico. Nas próprias escolas o ensino de geografia é nitidamente vago ao abordar os elementos da Geografia Física, pois grande parte dos professores encontram dificuldades em passar de forma construtiva os conhecimentos sobre tal tema.

Finalizando, fica evidente que conteúdo de Geografia Física, muito pouco abordado nas propostas do CBC, geralmente acaba resumindo-se na compreensão e conscientização ambiental, de forma que não haja uma preocupação em levar o aluno a conhecer a dinâmica terrestre antes de se introduzir essas questões ambientais. Isso seria interessante, pois possibilitaria um ensino baseado em uma relação entre a formação da dinâmica terrestre, a sua utilização pelas sociedades e as conseqüências que são geradas.

Referências

AFONSO, A. E.; ARMOND N. B. Reflexões sobre o ensino de Geografia Física no ensino fundamental e médio. **ENPEG: 10º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia**, Porto Alegre, s/p, ago./set. 2009.

ARROYO, M. G. Os professores e seus direitos a ter voz nos currículos: Autorias, identidades profissionais. In: ARROYO, M. G. **Currículo, Território em Disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013. (p. 22-67).

BARBOSA, T. A influência da geografia teórica-quantitativa na transformação teórica do conceito de natureza em recursos

naturais nos livros didáticos de geografia do ensino fundamental. **Revista Geografia em Atos**, n. 6, v. 1, Presidente Prudente, dez/2006.

BRASIL. MEC. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FIALHO, G. V. M. **O ensino de geografia nas escolas estaduais de Minas Gerais diante do neoliberalismo**. Tese (Graduação em Geografia) – Instituto de Ciências da

Natureza, Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2013.

FURIM, A. F. R. **O ensino de Geografia Física no Ensino Médio: qual seu lugar?** 2012, 172 f. Tese (Graduação em Geografia) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas Departamento de Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2012.

LEROY, J. P.; PACHECO, T. Dilemas de uma educação em tempo de crise. In: LOUREIRO, C. F.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental.** São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, L. M. O.; NOBRE, B. A. O ensino de Geografia na educação. **III Congresso Norte-Mineiro em Pesquisa Educação: diferentes linguagens na formação de professores,** Montes Claros, p. 01-09, setembro, 2011.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação. **Conteúdo Básico Comum – Geografia (2006).** Educação Básica – Ensino Fundamental e Ensino Médio. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index2.aspx??id_objeto=23967>. Acessado em: Julho/2014.

MORAIS, A. C. R. **Geografia: Pequena história crítica.** São Paulo: Annablume, 20^a ed., 2005.

PEDRO, L. C. A Geografia “Física” no ensino fundamental: um relato sobre a importância dos conteúdos e das atividades práticas na formação do aluno. **GeoAtos: Revista Geografia em Atos,** Departamento de Geografia da FCT/UNESP, n. 11, v.1, p. 38-57, jan./jun. 2011.

REFORMA CURRICULAR PAULISTA (2008-2010): IMPLICAÇÕES NA DISCIPLINA GEOGRAFIA

Maria Rita de Castro Lopes¹

ritacastrolopes@yahoo.com.br

Helenice Ciampi²

No início do ano de 2008, a Secretaria de Educação Estadual (SEE-SP) inseriu um novo currículo na rede pública paulista, cujo objetivo era organizar melhor o sistema educacional através de uma base curricular comum para toda rede de ensino. Esse currículo começou a ser pensado após os resultados “desalentadores” dos alunos da rede pública paulista nas avaliações externas dos governos.

Durante a apresentação do currículo paulista, os reformadores justificaram a realização da reforma currículo como um dever da SEE-SP para garantir aos alunos da rede estadual uma base comum de conhecimento e de competências. Os princípios centrais dessa *Base Curricular*, são: “o currículo como espaço de cultura; as competências como eixo de aprendizagem; a prioridade da competência de leitura e de escrita; a articulação das competências para aprender; e a contextualização no mundo do trabalho” (SEE-SP, 2010, p.10).

Um conjunto de documentos intitulados Caderno do Professor e do Aluno foi oferecido pela SEE-SP como material *orientador didático-pedagógico* (SEE-SP, 2009). Os materiais didáticos são organizados por disciplina, série e bimestre, visando aprimorar e desenvolver determinadas competências e

¹ Mestranda na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), PEPG em Educação: História, Política, Sociedade; Agência de fomento: CAPES.

² Professora titular da PUC-SP.

habilidades com os alunos. Neles, o trabalho do professor é sistematizado nas chamadas “situações de aprendizagem”, por meio de: “tempo previsto”, “conteúdo”, “competências e habilidades”, “estratégias”, “recurso” e “avaliação”.

Em 2010, a proposta curricular São Paulo Faz Escola tornou-se “currículo consolidado” do Estado de São Paulo, não sendo realizada nenhuma atualização documental. No ano seguinte, a SEE-SP lançou uma reedição do currículo SPFE. Na análise dessa reedição constatou-se que apresentam os mesmos textos da edição anterior, ou seja, nenhuma alteração foi realizada em relação ao conteúdo e ao método de ensino.

O objetivo deste texto é identificar e refletir sobre os paradigmas educacionais e metodológicos considerados basilares no currículo SPFE, a sua concepção de competências, de *comunidade aprendente*, *Currículo de Humanas e suas Tecnologias*. Também foram identificados os elaboradores do currículo paulista, para entender alguns dos propósitos ideológicos e/ou políticos que estão presentes no documento oficial. E, buscou identificar no currículo SPFE, quais as percepções que os elaboradores do currículo tiveram sobre os professores de Geografia e os alunos da rede pública paulista.

A investigação centralizou-se nos documentos oficiais da proposta do SPFE, que são os seguintes: Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias (apresentação), no *site* oficial e nos vídeos institucionais da SEE-SP.

Para a análise documental, utilizou-se a abordagem da teoria crítica do currículo, os estudos de Michael W. Apple e Ivor Goodson no que concerne a concepção de escola, disciplina escolar e currículo. E, Antonio Viñao Frago para a discussão de reforma curricular.

Sujeitos responsáveis pela reforma

De acordo com Goodson (1990, p. 232), para uma investigação crítica de qualquer currículo, é essencial a análise do processo pelo qual os “grupos dominantes indeterminados exercem controle sobre o presumivelmente subordinados na definição do conhecimento escolar”.

Em outubro 2007, José Serra, filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), seis meses depois de iniciar o seu mandato como governador do estado de São Paulo, anunciou uma reforma educacional para a rede pública paulista, chamada Projeto São Paulo Faz Escola (SPFE).

Os responsáveis pela elaboração do currículo SPFE é o mesmo grupo de pessoas que promoveu na década de 1990, durante a presidência do Fernando Henrique Cardoso (FHC), diferentes mudanças nas políticas educacionais brasileiras. A concepção do currículo SPFE ficou a cargo de: Maria Helena Guimarães de Castro³ (Secretária da Educação); Maria Inês Fini⁴ (coordenadora geral); Guiomar Namó de Mello⁵; Lino de Macedo⁶; Luís Carlos de Menezes⁷; Ruy Berger⁸.

³ Foi presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) do Ministério da Educação e Cultura (MEC), entre 1995 e 2001, durante o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), do PSDB. Criou o chamado “Provão” (avaliação externa do ensino superior), além de possuir outras funções no governo federal.

⁴ Conhecida por atuar na área de educação em avaliação externa. No INEP (1998-2002) trabalhou em vários cargos no ENEM e também como coordenadora no Brasil do Programme for International Student Assessment (PISA). Lecionou na Unicamp (1972-1996), na Faculdade de Educação.

⁵ É ex-Secretária Municipal de Educação de São Paulo (1982-1985). Elegeu-se deputada estadual em São Paulo (1987-1991), pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Foi uma das fundadoras do PSDB em 1988. De 1993 a 1996, em Washington, atuou como especialista em educação para o Banco Mundial e o BID. Durante a presidência de FHC, teve cargo de conselheira do Conselho Nacional de Educação (CNE) na Câmara de Educação Básica, sendo relatora das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio (1998). Atualmente também trabalha para a Escola de Formação de Professores: Paulo Renato Costa Souza.

A produção e a elaboração dos materiais didáticos (Caderno do Professor e Caderno do Aluno) do Programa SPFE, foi gerida pela Fundação Carlos Alberto Vanzolini⁹. Ela produziu mais de 300 milhões de exemplares do Caderno do Aluno e mais 50 milhões de Cadernos dos Professores das treze disciplinas do ensino fundamental II e ensino médio, para a proposta curricular do São Paulo Faz Escola.

Em 2009, Maria Helena Guimarães de Castro pediu demissão do cargo de Secretária da Educação, alegando razões pessoais. Contudo, foi o momento no qual apareceram diversas críticas a ela, acerca dos erros grosseiros presentes nos conteúdos dos materiais didáticos. Como, por exemplo, nas 500 mil cópias do material de Geografia do 6º ano do ensino fundamental II, no qual o mapa da América do Sul apresenta dois Paraguais, excluindo o Uruguai.

É pertinente destacar a existência do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que garante a distribuição desse material para todas as escolas públicas do Brasil. Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, o PNLD recebeu investimentos financeiros significativos para a universalização do livro didático nas escolas públicas brasileiras. Isto posto, questiona-se a duplicidade de material para as escolas paulistas, com a criação dos Cadernos do SPFE.

⁶ É professor da USP, reconhecido pelos seus trabalhos acadêmicos na área de Psicologia do Desenvolvimento. É um dos consultores permanentes e responsável pelas matrizes do ENEM, que consiste nas competências e habilidades.

⁷ Tem formação em Física, atua na área de educação em formação de professores de Física e de Ciências no Ensino Básico. É professor Sênior do Instituto de Física da USP, também membro da CAPES para a Educação Básica e membro da equipe da UNESCO, do Projeto de Currículo Integrado para o ensino médio. Na elaboração dos PCNs do ensino médio, foi coordenador de área de Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias. Contribuiu também como consultor permanente do ENEM, na área de Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias.

⁸ Foi ex-Secretário de Educação Média e Tecnologia do MEC, na gestão do FHC. Participou da elaboração dos PCNs do ensino médio, atuando na área de ensino profissionalizante.

⁹ Criada em 1987, mantida por professores do Departamento de Engenharia de Produção da Politécnica da USP <http://www.vanzolini.org.br/conteudo76.asp?cod_menu=770&cod_site=76&id_menu=794>. Acesso: 27 de set. de 2013, às 16h05min.

Em 2009, Paulo Renato (1945-2011)¹⁰ assumiu a cargo de Secretário da Educação de São Paulo. Observa-se que os responsáveis pela elaboração Programa SPFE possuem articulação no campo político e acadêmico, e em sua grande maioria, tiveram funções no MEC, durante a presidência de FHC. Em geral, exerceram ou exercem funções acadêmicas, principalmente nas universidades estaduais paulistas, recebendo destaque a UNICAMP. É importante lembrar, que os grupos acadêmicos, por meio do seu *status* científico na sociedade, contribuem para legitimação de tais ações políticas educacionais (VINÃO, 2008).

Em 2010, Geraldo Alckmin (PSDB) foi eleito governador do estado de São Paulo. O cargo de Secretário da Educação passou para Herman Jacobus Cornelis Voorwald¹¹, mantendo-se na função até o momento da realização do presente texto. O primeiro nome cogitado para o cargo de Secretário da Educação era de Laura Laganá, superintendente do Centro Paula Souza. Mas Alckmin preferiu um “nome” com história acadêmica, como de Herman Voorwald, mesmo não tendo nenhuma experiência política e educacional no ensino básico. Novamente é possível observar a importância do intelectual acadêmico para legitimar as ações políticas das gestões do PSDB, perante a sociedade paulista.

É pertinente neste momento contextualizar rapidamente o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e/ou no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), durante o governo de FHC.

¹⁰ Ele é conhecido também como um dos fundadores do PSDB, ocupou diversos cargos públicos. De 1984 a 1986, assumiu o cargo de Secretário da Educação do estado de São Paulo. Foi nomeado reitor da UNICAMP, em 1987 até 1991. Trabalhou também em Washington, para o BID. Foi Ministro da Educação durante o governo de FHC, de 1995 a 2002, sendo responsável pela implantação do ENEM e o SAEB. Em seguida elegeu-se deputado federal paulista em 2008. No ano de sua morte, ele não exercia função em nenhum cargo público. Possuía uma consultoria que atuava principalmente em projeto relacionado à área da educação, para empresas de iniciativas privadas.

¹¹ De 2009 a 2011, foi reitor da UNESP, sendo professor titular da Faculdade de Engenharia de Guaratinguetá desde 1996.

Na década de 1990, para os países considerados periféricos, como era o caso do Brasil, foram impostas reformas estruturais para conseguirem a captação de auxílio financeiro do FMI e do Banco Mundial. Em relação à educação, o Banco Mundial pressionou os países a implantarem os modelos educacionais explicitados em seus documentos, como: competências, recomendações sobre avaliações de rendimento escolar e de professores e sistema articulado de controle de políticas para garantir os resultados dos investimentos nessa área. É a partir dessas influências externas que o governo federal brasileiro decide e orienta a elaboração dos PCNs, do ENEM e de outras políticas educacionais.

Com base nestas políticas externas o PSDB, também, criou um currículo único e sem flexibilidade, impondo as competências como referências e a valorização da avaliação externa, seguindo dedicadamente as diretrizes educacionais do Banco Mundial, ao apresentar minuciosamente como deve ser o cotidiano escolar do trabalho docente.

Cabe lembrar que Guiomar Namó de Mello e Paulo Renato serviram como consultores do próprio Banco Mundial. Além deles, Maria Inês Fini coordenou a avaliação internacional do PISA no Brasil, que é realizada por outra organização voltada para o controle econômico mundial (OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico).

Competência como referência e comunidade aprendente

Independentemente dos diversos significados que recebe atualmente a concepção de competência, em geral, “apresenta-se como uma nova tecnologia de organização curricular, associada às ideias de transversalidade e de interdisciplinaridade” (CIAMPI, 2010, p. 4). As competências consistem na articulação dos conhecimentos das disciplinas escolares, possibilitando ao jovem

o uso desses saberes na sua realidade cotidiana, para que ele domine os “elementos que lhes possibilitem entender o mundo em que vive e ter competência para com ele interagir de forma mais consequente” (CIAMPI, 2010, p. 2).

Duas tradições pedagógicas vêm sendo mescladas nas políticas educacionais da atualidade, em relação ao uso da concepção competência. A primeira tem origem nos trabalhos de Piaget e nas reformas francesas, popularizada no Brasil a partir dos trabalhos de Perrenoud. Enquanto a segunda de tradição americana tem cunho comportamental. Segundo Ciampi (2010), no Brasil, a tradição americana tem predominado nos documentos curriculares, “especialmente no referente às finalidades sociais da escolarização, em que escola, conhecimento e mercado de trabalho estão fortemente relacionados” (CIAMPI, 2010, p. 4).

Aqui, entende-se que a concepção de competência presente no São Paulo Faz Escola está mais próxima da tradição americana, por apresentar uma lista de resultados esperados a partir da utilização do seu material didático, o Caderno do Professor e do Aluno:

A concepção de currículo como uma listagem de produtos desejados herda das abordagens comportamentais a importância atribuída à definição precisa de objetivos, ou seja, dos comportamentos esperados e dos produtos a serem medidos (CIAMPI, 2010, p. 8).

O currículo escrito do SPFE normatiza o trabalho do professor, ao prescrever planos de aulas completos para serem desenvolvidos ao longo do ano letivo. Além de prescrever uma listagem de competências a serem aprendidas pelos alunos, que podem ou não corresponder aos saberes necessários para entender o mundo em que vive.

Goodson (2011) nas suas pesquisas observou que as mudanças curriculares mais atuais, tendem a mistificar as ações dos governos públicos, como algo inquestionável, muito próximo de uma tradição escolar inventada.

A tradição refere-se a um conjunto de práticas, normalmente governadas por regras aceitas, abertas ou tacitamente, de natureza ritual ou simbólica, que procuram difundir determinados valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade com o passado. Com eleito, sempre que possível, elas tentam, normalmente, estabelecer a continuidade com um passado histórico conveniente. (GOODSON, 2011, p. 58 apud HOBBSAWN, 1985, p. 1).

Desse modo, pode-se também pensar como o currículo por competência está próximo de uma tradição escolar inventada, sendo uma das diretrizes impostas pelas instituições financeiras internacionais, que rapidamente se difundiu na política educacional, como se fosse um elemento essencial para a melhoria da qualidade educacional brasileira.

No currículo paulista, articulado com a concepção de competência, está o princípio central da aprendizagem, que consiste em desenvolver escolas que “aprendam a ensinar”. A terminologia “comunidade aprendente”, utilizado no documento, significa a escola que problematiza e cria significado para as suas práticas, entendendo que nenhum integrante da comunidade escolar é detentor absoluto do conhecimento. A equipe gestora escolar é a responsável por desenvolver a formação do docente para essa concepção de aprendizagem.

No currículo espera-se que o aluno seja capaz de desenvolver a autonomia, articulando as competências para a sua própria aprendizagem (“aprender a aprender”), e consiga transpor no seu cotidiano (“aprender a fazer e a conviver”).

A proposta de desenvolver um currículo voltado para a “aprendizagem”, novamente, retoma-se as competências de cunho comportamental, busca formar o indivíduo para desenvolver as habilidades e as competências exigidas no

mundo trabalho (aprender a fazer) e, também, a aceitação da ordem social e política que é imposta (aprender a conviver).

Currículo de Humanidades e suas tecnologias

A área de Ciências Humanas e suas tecnologias tem como objetivo o estudo do conhecimento humano em suas múltiplas relações, entre os diversos saberes da Política, Antropologia, Psicologia, História, Geografia, Economia, Filosofia, Sociologia, Política, além de outros campos de pesquisa (SEE-SP, 2010, p. 25). O currículo apresenta:

Neste sentido, a produção científica, acelerada pela sociedade tecnológica, tem colocado em debate uma gama variada de novas questões de natureza ética, cultural e política, que necessitam emergir como objeto de análise das disciplinas que compõem as Ciências Humanas (SEE-SE, 2010, p. 25).

A partir desse excerto, fica latente a concepção de disciplina escolar no currículo paulista, como se o conhecimento da escola fosse apenas uma transposição didática do conhecimento de referência, ou seja, a perspectiva que a escola é um mero lugar de reprodução de conhecimentos impostos (CHERVEL, 1990).

Em seguida, apresenta como essencial nas Ciências Humanas o desenvolvimento das competências relacionadas à leitura e escrita:

Ora, considerando que os objetivos fundamentais dos atuais programas curriculares consistem no desenvolvimento pelos estudantes, de competências e habilidades de leitura, reflexão e escrita, contextualizadas social e culturalmente no mundo do trabalho, a problematização dos temas tratados em sala deve ser amparada pela leitura de textos (SEE-SP, 2010, p. 27).

Esse trecho mostra a leitura textual como principal procedimento de aprendizagem para a área de Ciências Humanas. Contudo o texto negligencia as outras formas de leituras, específicas de cada disciplina, que são tão necessárias e

valiosas para uma análise crítica nas humanidades, como na Geografia a leitura de mapa, que conduza a uma reflexão acerca dos fenômenos espaciais.

De acordo com Ciampi et al. (2009), a competência de leitura e escrita não deve ser entendida como a competência primordial para a aprendizagem:

Há diversas competências nas áreas que favorecem o aprendizado da escrita em situação-problemas específicas de cada campo disciplinar que, por sua vez, atendem os problemas específicos da vida humana. Justifica-se a escrita e a leitura pela centralidade da linguagem, mas não seria mais correto justificar a linguagem como aquela que constitui as diversas formas de saberes, entre elas a escrita e a leitura? (CIAMPI, 2009, p. 373).

Ciampi et al. (2009, p. 373) exemplificam como a disciplina História realiza uma leitura documental, que não consiste apenas em localizar o sujeito do texto, mas de “compreender como alguém no seu tempo e em seu espaço elabora determinada visão de mundo, por isso, deve ser questionado como realidade linguística”.

Observa-se que currículo SPFE é organizado por área do conhecimento e disciplinas escolares, contudo, nele está prescrito que as disciplinas servem como auxiliarem do letramento, assim, não contemplando suas especificidades, que poderiam de fato contribuir na leitura de mundo.

Professor e o currículo SPFE

Os professores tiveram um acesso restrito na elaboração do currículo paulista, com uma participação pontual, apenas com relatos de práticas bem sucedidas pela internet. Para Vinão (2001), a falta de acesso dos professores como um dos interlocutores na elaboração do currículo, inviabiliza uma mudança mais efetiva em sala de aula, porque são eles que detêm o conhecimento do cotidiano escolar.

A falta de interesse dos reformadores em entender a escola internamente se apresenta marcante nas políticas educacionais atuais, de ideologia neoliberal. Essas reformas tendem a ignorar os fundamentos históricos de toda uma cultura escolar, como fosse possível criar uma ruptura com as tradições do passado, substituindo-as por práticas imediatistas. Existe entre os reformadores a crença de ser possível “reinventar la escuela” (VINÃO FRAGO, 2002, p. 86).

No princípio da comunidade aprendente, o professor deve colocar em prática tudo aquilo que a proposta SPFE recomenda que se aplique com os seus alunos, assim desempenhando uma “boa pedagogia” (SEE-SP, 2010, p.11). Destarte, fica perceptível durante a leitura do currículo prescrito, o discurso que o êxito do Programa SPFE é de responsabilidade do docente, das suas práticas em sala de aula, eximindo qualquer culpabilidade dos sujeitos elaboradores e da própria SEE-SP.

Ciampi et al. (2009) contribui ao apresentar uma lógica centralizadora e descentralizadora presente na proposta SPFE. O governo centraliza a prática na aprendizagem dos alunos, o que significa afirmar que “de provedor passa a administrador e, no limite, avaliador” (p. 367). A ação descentralizadora da SEE-SP é observada ao responsabilizar os gestões e professores da escola pela aprendizagem dos alunos. A partir dessa lógica, o sucesso do novo currículo paulista se dará pelos esforços desses profissionais.

Apesar da existência do discurso da “comunidade aprendente”, o currículo não apresenta sugestão bibliográfica para o professor, um elemento importante para o trabalho pedagógico que possibilitaria aos docentes, estudos aprofundados sobre os elementos educacionais presentes no “São Paulo Faz Escola”. Os professores têm acesso apenas às referências bibliográficas dos currículos das disciplinas.

Apple (1995) analisa o processo de proletarização do trabalho docente nos Estados Unidos. Segundo o autor, em decorrência de uma “estagnação geral e de crise de acumulação e legitimação” o setor público sofreu um processo de racionalização administrativa, inclusive no trabalho docente. Esta classe sofreu uma reestruturação, que consistia na perda da sua relativa autonomia, por meio da imposição de um controle técnico sobre o currículo.

No excerto a seguir, é possível identificar diversas características de reestruturação do trabalho docente nos currículos dos Estados Unidos, identificados também no currículo SPFE:

A integração de sistemas de gerenciamento, de currículo reducionista de base comportamental e procedimentos tecnicistas estava levando a uma perda de controle e a uma separação entre a concepção e execução. Em suma, o processo de trabalho docente estava se tornando sujeito a processos similares aos que haviam levado à proletarização de tantos outros postos ao longo de toda a escala de ocupação. (APPLE, 1995, p. 32).

Cabe destacar que esta pesquisa não desconsidera que o professor no seu cotidiano escolar, consiga desenvolver facetas que possibilitem a sua identidade profissional. Contudo, aqui, buscou-se entender o “lugar” que o professor ocupa no currículo paulista, conforme foi prescrito pelos elaboradores do Programa São Paulo faz Escola. Desse modo, entende-se que no currículo oficial, a profissão do docente não é concebida como um trabalho intelectual, porque não possibilita que eles pensem sobre sua realidade e suas práticas escolares cotidianas, seu trabalho fica limitado à execução das tarefas sistematizadas no material do Programa SPFE.

Visão sobre o aluno

Considera-se que o currículo SPFE não é apenas uma “base comum de conhecimento”, uma vez que minuciosamente sistematiza o que o aluno deve aprender durante cada dia do ano letivo, por meio de um material didático

(Caderno do Aluno). E ao final do 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, os alunos realizam uma avaliação externa que é orientada por desempenho, cuja intenção central consiste em medir o quanto aprenderam do conhecimento prescrito no currículo.

É possível identificar no documento curricular uma visão homogeneizadora sobre a aprendizagem dos alunos da rede pública paulista. Entretanto, o estado de São Paulo apresenta um perfil heterogêneo de alunado, em decorrência da sua extensa dimensão territorial, apresentando áreas com realidades culturais distintas e com possibilidades diversas de recursos escolares.

Com a universalização do Ensino Fundamental, a educação incorpora toda a heterogeneidade que caracteriza o povo brasileiro; nesse contexto, para ser democrática, escola tem que ser igual e acessível para todos, diversa no tratamento a cada um e unitária nos resultados (SEE-SP, 2010, p. 13, grifos nossos).

Apple (2001) considera que um currículo homogeneizador pode “de fato ajudar a criar a ilusão de que, não importa quão maciças sejam as diferenças entre as escolas, todas têm alguma coisa em comum” (APPLE, 2001, p.48). Um currículo nunca é algo neutro, traz consigo uma seleção de conhecimento eleito por alguém, constituindo-se na visão de um grupo que coloca o conhecimento por ele selecionado enquanto legítimo. No currículo paulista existe o esforço de associar a padronização do conhecimento como sinônimo de qualidade de ensino, responsabilizando os professores, os gestores e os alunos pela garantia do bom rendimento escolar, principalmente nos resultados da avaliação externa do governo paulista.

Criar um currículo único, que desconsidera a diversidade cultural paulista, é a forma mais eficaz de imposição da “tradição seletiva hegemônica da cultura” (APPLE, 2001). Em uma sociedade com características diversas, isto pode servir

como um mecanismo de controle político do conhecimento, assim possibilitando o aumento da desigualdade cultural e social.

Considerações finais

Goodson (2011), ao entender que o currículo ao longo do tempo é produzido e reproduzido, por diversas forças sociais, nos leva a resgatar intencionalidades políticas por trás das suas mudanças estruturais, epistemológicas e burocráticas. Desse modo, a partir dos sujeitos responsáveis pela elaboração do currículo paulista, foi possível entender algumas escolhas políticas na constituição da equipe responsável pela elaboração do currículo SPFE, como a concepção de competência e de comunidade aprendente que são voltadas às diretrizes internacionais.

Cabe aqui ressaltar que o estado de São Paulo apresenta um extenso território, com diversas realidades socioeconômicas e culturais, enquanto o currículo São Paulo Faz Escola, por meio dos Cadernos tendem a homogeneizar o conhecimento escolar do aluno a partir da sua extrema sistematização. Os professores não participaram da elaboração do currículo paulista, porém eles são responsabilizados pelo “sucesso” ou não do programa SPFE, nas práticas escolares e nos resultados das avaliações externas. Destaca-se que por meio da análise dos Cadernos do Professor e Aluno, o Programa São Paulo faz Escola não está preocupado com um professor que reflita sobre a sua ação como docente, mas deseja um professor apenas técnico, isto porque, entre outros, desconsidera sua autonomia ao estabelecer um plano anual de ensino.

A intenção desse texto foi pontuar algumas passagens de uma pesquisa de mestrado, em andamento, pois além de analisar e interpretar os princípios curriculares do SPFE, pretende também, entender como esses princípios estão

articulados no currículo de Geografia do ensino médio, assim como nos Cadernos do Professor e do Aluno.

Referências bibliográficas

APPLE, M. W. 1995. **Trabalho Docente e Textos:** economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artmed. pp. 31-52.

APPLE, M.W. 2001. **Política, Cultura e Educação.** 2ª ed. São Paulo: Cortez. p. 216.

CHERVEL, A. 1990. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação.** Porto Alegre, n. 02, pp. 177-229.

CIAMPI, H. et al. 2009. O Currículo Bandeirante : A proposta curricular de História no estado de São Paulo. **Revista Brasileira de História.** São Paulo v. 29, n 58, pp. 361-383. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v29n58/a06v2958.pdf>>. Acesso realizado em: 08/10/2012.

CIAMPI, H. 2010. Ensinar História no Século XXI: dilemas curriculares. **História Hoje.** v. 05, n. 14. Disponível em:

<http://www.anpuh.org/revistahistoria/view?ID_REVISTA_HISTORIA=14&impressao>. Acesso realizado em: 05/ 06/2013.

GOODSON, I. 2011. **O Currículo em Mudança:** estudos na construção social do currículo. Porto: Porto Editora, pp.230.

SÃO PAULO (estado). 2009. Secretaria da Educação. **Caderno do Gestor/Secretaria da Educação;** coordenadora geral, Maria Inês Fini – São Paulo: SEE, 2010.

SÃO PAULO (estado). 2010. Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias/Secretaria da Educação;** coordenadora geral, Maria Inês Fini; coordenador de área, Paulo Miceli. – São Paulo: SEE, 2010.

VIÑAOFRAGO, A. 2002. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas:** continuidades y cambios. Madrid: Morata, pp. 71-120

O TERRITÓRIO ENQUANTO CATEGORIA DE ANÁLISE NO PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL – PDE

Heloisa Gomes Bezerra¹
helloisagb@gmail.com

INTRODUÇÃO

Ao se pensar a Geografia, podemos dizer resumidamente que ela é a ciência que estuda as relações entre sociedade e natureza. O que ocorre, porém, é que nessa relação há uma diversidade de outras relações, de conceitos, de vertentes e categorias de análise, todos esses pontos podem ser estudados conjuntamente ou separados, de acordo com o recorte temporal ou espacial que se pretende delimitar.

O trabalho ora proposto tem por finalidade realizar a ligação entre uma das categorias de análise da Geografia ao tema de pesquisa do projeto proposto ao Programa de pós-graduação em Geografia em nível de Mestrado da Universidade Estadual de Londrina.

A partir da análise e reflexão realizada em sala acerca das categorias de análise geográficas, acreditamos ser possível relacionar o tema Política estadual de educação, em específico o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE PR) ao território. Assim sendo, busca-se apresentar todos esses elementos e demonstrar como essa relação pode ser concretizada.

¹ Mestranda no Programa de Pós Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina.

Objetivos

A presente pesquisa pretende relacionar o uso da categoria de análise geográfica território, em sua vertente política, ao Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE.

Dentre os objetivos específicos temos:

- Descrever o que são categorias de análise geográfica;
- Explorar o conceito de território;
- Explanar sobre o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE.

Categorias de análise geográfica

Categorias de análise, assim como podemos pressupor, são divisões em classes de um determinado assunto que facilitam o seu entendimento e/ou estudo. Encontramos as categorias de análise em diversas áreas de conhecimento e ciências, que hoje, são muito amplas e necessitam ser classificadas para que se possa fazer um estudo mais profundo. Na geografia, não é diferente, visto que ela “[...] utiliza-se de categorias para basear os seus estudos. Trata-se da elaboração e utilização de conceitos básicos que orientem o recorte e a análise de um determinado fenômeno a ser estudado” (PENA, 2014, s.p.). Deve haver um cuidado, porém, de não dizer que as categorias são sinônimos de conceitos, apesar de muitas vezes apresentarem-se de forma similar, a categoria sempre estará acompanhada de uma delimitação dentro do estudo, enquanto o conceito se concentra mais em uma espécie de definição.

Sendo a geografia, a ciência que analisa as diferentes relações e articulações que ocorrem entre a natureza e a sociedade, Miyazaki (2011, p.193) diz que nela “[...] a dinâmica ambiental e a dinâmica social encontram-se fortemente articuladas e relacionadas, compreendendo assim os aspectos culturais, econômicos, políticos e naturais, entre outros” e dessa forma, suas

principais categorias analíticas “[...] buscam abordar as diferentes dimensões da realidade”.

As categorias de análise geográfica são variadas, mas as utilizadas mais frequentemente são cinco: espaço; paisagem; lugar, região e território. Essas categorias podem ser trabalhadas separadamente ou conjuntamente, de acordo com a pesquisa que se pretende fazer. Um fato importante a ser ressaltado é que mesmo levando o nome “geográfica”, essas categorias também são utilizadas por outras ciências, cada qual em sua escala de análise.

Quaisquer que sejam os aspectos culturais, econômicos, políticos ou naturais empregados e independente da categoria de análise delimitada, Santos aborda que “os mesmos objetos podem dialogar com as mais diversas disciplinas [...]”. A questão que se coloca é, pois, sobretudo, uma questão de método, isto é, da construção de um sistema intelectual que permita, analiticamente, abordar uma realidade, a partir de um ponto de vista” (apud LOPES, 2012, p.24). Assim, mesmo seguindo as mesmas delimitações e recortes, uma pesquisa pode seguir um diferente caminho a partir da maneira que será abordada, mas como já exposto, na ciência geográfica, a interação é um fator preponderante independentemente da questão a ser tratada, sobretudo a que existe entre o homem e o ambiente, que são a base dos estudos da geografia.

Para deixar ainda mais claro esse processo de ligação, podemos dizer que:

[...] para se compreender as diferentes dimensões analíticas da geografia é fundamental que se aborde as categorias de forma articulada, avaliando e utilizando aquelas que mais se adéquam para a compreensão de cada realidade de pesquisa. Aliás, as dimensões de análise se referem a fenômenos e processos que se articulam entre si (MIYAZAKI, 2011, p.194).

Definir a categoria de análise a ser utilizada não é uma atividade simples, pois como foi possível perceber, se escolhida de forma equivocada levará a pesquisa para um caminho diferente daquele do ponto de partida, mas se os

recortes forem bem delimitados e os objetivos bem fundamentados, esta tarefa se torna mais fácil e aliada ao trabalho do pesquisador.

A categoria território

Assim como já exposto anteriormente, o território é uma das categorias de análise da Geografia. Essa categoria foi escolhida para ser explorada, inicialmente de forma mais ampla e posteriormente com foco em uma de suas vertentes, a política.

Entender o território é uma tarefa complexa, visto que muitas vezes esse é um conceito confundido com o de região e que mediante dele, obtemos diversos outros conceitos interligados, como territorialidade, desterritorialização e reterritorialização.

Focaremos aqui apenas no conceito território descrito por diversos autores. Assim, trazemos a visão de território enquanto sua constituição:

O território é constituído e caracterizado por possuir características próprias capazes de delimitar sua forma como fração de uma totalidade. Nessa delimitação que o ser humano, por meio do trabalho, da habitação e das relações de produção com o seu lugar, estabelece diferentes vínculos. Na busca do entendimento desse fragmento, o território passa a ser pensado como um espaço humanizado, assim como a região que também é humanizada pela organização social com todas as suas manifestações que vão se materializando e se perpetuando nesse tipo de delimitação territorial (ROCHA; COSTA, 2010, p. 2).

As semelhanças entre território e região são observadas enquanto conceitos que remetem ao vínculo do homem com o espaço em que habita e ambas “são expressões das formas de poder que delimitam faixas de fronteiras. Essas fronteiras estão estabelecidas, reconhecidas e firmadas pelos atos simbólicos do poder – a força da lei” (FRAGA, 2011, p. 83). A diferença está na particularidade da relação de poder que emana do território, ou seja, em toda análise do território é possível encontrar uma ação de poder, seja ela direta ou

não. O poder não advém necessariamente da ação humana, mas pode ser concebida também de forma natural. Para Fraga, (2011, p.78),

[...] o poder do laço territorial está investido de valores não apenas materiais, mas também étnicos, espirituais, simbólicos e afetivos – aqui o cultural precede o político [...]. O território somente pode ser concebido por meio de uma perspectiva integradora das dimensões sociais - sociedade e natureza.

Ainda sobre a relação sociedade e natureza do território, Santos (apud FRAGA, 2011, p. 80)

[...] revela que para definir um pedaço do território devem ser levadas em conta a interdependência e a inseparabilidade entre a materialidade, incluindo a natureza, com sua utilização, e a ação humana, regidas pelo trabalho e pela política. Nesse sentido, o território é vivo, revelando as ações passadas e presentes, congeladas nos objetos, e as presentes marcadas pelas ações.

O território é construído ao longo do tempo, com ações e recortes, de acordo com aqueles que nele vivem ou o controlam, já que em toda relação de poder, há uma subordinação. Reafirmando, Magnaghi diz que “A sociedade, construindo o território, [...] está se relacionando com o ambiente, historicamente” (apud SAQUET, 2007, P.148). No relacionamento com o território acabamos por construir nossa identidade com ele, que se “[...] se refere à vida em sociedade, a um campo simbólico e envolve a reciprocidade. Na geografia, significa, simultaneamente, espacialidade e/ou territorialidade” (SAQUET, 2007, p.147). Como nosso foco é apenas o território, não entraremos no mérito da territorialidade. Voltando a ligação entre território e região, o primeiro teve seu conceito negligenciado em favor do uso do conceito região, por um período que compreende a geografia regional francesa e sua transição entre as décadas de 1950 e 1970. O território enquanto conceito foi redescoberto a partir de conflitos sociais e territoriais, sobretudo ocorridos na Itália e França, fazendo com que o território passasse a ser entendido “[...] como produto das

relações sociais organizadas tanto política quanto espacialmente e, ao mesmo tempo, como um importante conceito que poderia orientar a organização política e a conquista de melhores condições de vida [...]” (SAQUET, 2011, p.39). Na orientação da organização política e transformação social, o território também é alvo de estudos de Haesbaert (2004, p.40), que agrupa o conceito de território em três vertentes básicas:

- política (referida às relações espaço-poder em geral) ou jurídico-política (relativa também a todas as relações espaço-poder institucionalizadas): a mais difundida, onde o território é visto como um espaço delimitado e controlado, através do qual se exerce um determinado poder, na maioria das vezes – mas não exclusivamente – relacionado ao poder político do Estado.
- cultural (muitas vezes culturalista) ou simbólico-cultural: prioriza a dimensão simbólica e mais subjetiva, em que o território é visto, sobretudo, como o produto da apropriação/valorização simbólica de um grupo em relação ao seu espaço vivido.
- econômica (muitas vezes economicista): menos difundida, enfatiza a dimensão espacial das relações econômicas, o território como fonte de recursos e/ou incorporado no embate entre classes sociais e na relação capital-trabalho, como produto da divisão “territorial” do trabalho, por exemplo.

Ambas vertentes acabam relacionando-se dependendo do estudo e/ou análise que queira se realizar. No nosso caso, a vertente política é a mais propícia, visto que a intenção é relacionar o território às políticas públicas de educação, mais especificamente, ao Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), realizado no estado do Paraná. Nesse objetivo visualizamos que a vertente política do território possibilita diferentes análises: enquanto relação de espaço-poder no estabelecimento e prática de políticas públicas, inclusive a educacional e jurídico-política quando pensamos nas delimitações e fronteiras existentes na temática, como listagem de cidades, bairros ou mesmo escolas de que são os professores que participam do PDE. Restringiremo-nos as políticas públicas de educação nesse trabalho.

Políticas públicas de educação

Muito se ouve falar em políticas públicas, mas o que de fato são, poucos sabem. Políticas públicas são “[...] a totalidade de ações, metas e planos que os governos (nacionais, estaduais ou municipais) traçam para alcançar o bem-estar da sociedade e o interesse público (SEBRAE, 2008, p.5), ou seja, são um conjunto de pesquisas e atividades que visam estabelecer mediante sua efetivação melhoria na qualidade de vida da população. Essas políticas estão presentes em diversos âmbitos da sociedade em que vivemos, como saúde, segurança e educação, sendo essa última é a que nos diz respeito nessa pesquisa.

“Se ‘políticas públicas’ é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação” (OLIVEIRA, 2010. p.96), ou seja, são políticas que tratam de questões escolares. Existem diversos tipos de políticas públicas na área da educação, dentre as mais difundidas, temos as leis que regem o sistema educacional do país, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), os planos como o Plano Nacional da Educação (PNE) e os programas que buscam corrigir falhas existentes nos anteriores, de modo a melhorar a qualidade de ensino, seja através de capacitação dos professores (como o Programa de Desenvolvimento Educacional- PDE) ou cursos extracurriculares para os alunos (Mais Educação).

“Na formulação de políticas, será indispensável considerar que um país de dimensões continentais, grande diversidade regional e profundas desigualdades sociais não comporta alternativas únicas e modelos idênticos” (MELLO, 2013, p.34). Políticas públicas são construídas de forma geral para todo o país, muitas vezes, sem levar em consideração as características locais, o que é um equívoco. As políticas devem ser elaboradas a partir de cada necessidade existente e com o intuito de trabalhá-la e visando garantir a qualidade do ensino para os alunos e aos profissionais que atuam na área. Nesse sentido, políticas estaduais ou

municipais, geralmente obtém mais sucesso, pois possuem uma dimensão menor e acabam possuindo uma abrangência maior, ou seja, por estarem mais próximas da realidade local. Outro fator que geralmente não é observado quando tratamos de educação é a diversidade de formas de se trabalhar em sala de aula de acordo com a disciplina, ou seja, podemos ter uma base para ministrar todas as disciplinas, mas cada uma e cada professor terá sua peculiaridade, um professor de Geografia não pode planejar sua aula como o professor de Educação Física, por exemplo. Assim, nos programas de capacitação dos professores, esse ponto também deve ser analisado.

Sobre a dificuldade na construção e condução de políticas educacionais, Mello (2013, p.34) discorre que esse “[...] é um processo permeado de conflitos e envolve sempre administrar carências. Metas viáveis de mais curto prazo devem estar inseridas num plano gradativo para atingir metas mais ambiciosas”. O acompanhamento dos planos e projetos também é importante para mensurar a eficácia de cada um deles, verificar o que deve ser mantido ou alterado e se é viável sua continuidade.

Outro empecilho nessa área é o questionamento sobre o funcionamento de nosso sistema educacional. Há muitas opiniões distintas e poucas oportunidades de colocá-las em prática. Para Chaves (2011, s.p.):

Precisamos de uma abordagem sistêmica, que olhe para a educação como um todo, formal e não-formal, e que seja radical, isto é: tenha por objetivo uma transformação radical e não pequenas mudanças que podem melhorar um pouquinho aqui e ali, que podem reformar um ou outro aspecto mais grave ou urgente, mas não afetam o todo de forma significativa (2011, s.p.).

Nesse sentido, as políticas públicas, sobretudo de formação continuada e voltadas para a redução da repetência e da evasão, para o aumento do período de escolaridade obrigatória entre outras, podem não serem apropriadas, já que permitem a continuidade das deficiências ou correção de parte delas apenas.

Quando nos referimos à formação continuada, precisamos nos ater a alguns aspectos, tais como a formação, a profissão, a avaliação e as competências que cabem ao profissional da educação, que interferem diretamente no cotidiano do professor e de seu desempenho em sala de aula. Não basta ingressar em um curso apenas com a intenção de ficar afastado do trabalho ou que o curso por si próprio trará a motivação de volta ao professor, ele deve se avaliar e questionar-se quanto ao trabalho que exerce e o prazer que sente nele, se há interesse em continuar, se deve haver lutas por melhores condições de trabalho, etc. Podemos dizer que a formação continuada:

[...] é condição importante para a releitura das experiências e das aprendizagens. Uma integração ao cotidiano dos professores e das escolas, considerando a escola como local da ação, o currículo como espaço de intervenção e o ensino como tarefa essencial. É um *continuum* (COUTO, 2005. p. 14).

Assim, a formação continuada não deve ser pensada apenas como continuação da preparação do professor, mas como atividade contínua a ser realizada por ele, buscando qualidade em seu trabalho, novas alternativas de ensino e melhoria diária na prática teórico-metodológica. O contínuo precisa de parcerias, sobretudo através de políticas públicas, mas também depende do comprometimento por parte dos profissionais que atuam na educação.

Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE

A criação de programas baseados em políticas públicas que visam a capacitação ou formação continuada dos professores de forma a garantir a qualidade do ensino na educação básica se tornam cada vez mais comuns no país, porém, há muitas discussões acerca disso. Para Mello (2013, p. 36-37):

Os resultados de estudos sobre a efetividade dos programas de capacitação docente para melhorar a aprendizagem dos alunos não são alentadores. Se é sustentável o pressuposto de que a capacitação pode ser

melhor potencializada numa efetiva interação com a organização escolar, as estratégias e formatos desses programas deveriam ser repensados. O novo enfoque teria em vista capacitar o professor, não apenas em conteúdos e metodologias, mas naqueles conteúdos e metodologias requeridos para participar efetivamente da formulação e execução do projeto pedagógico da escola, mantida a especificidade da área ou disciplina de ensino. Uma estratégia desse tipo sinaliza na direção de formas de capacitação diversificadas, flexíveis e regionalizadas, empregando meios não convencionais como ensino a distância e televisão.

Muitas das formas existentes de se trabalhar com a capacitação devem ser repensadas, pois é possível observar que muitas tentativas têm ocorrido em vão. Investimentos que poderiam estar sendo gastos em atividades com retornos mais certos estão sendo desperdiçados, tudo por falta de planejamento. Agir sem planejar é sempre um equívoco, independente da área ou do projeto em questão. A capacitação do professor e de toda a comunidade escolar deve ser contínua e pensada de forma a abarcar todo o projeto pedagógico da escola, deve envolver a todos para que todos saiam beneficiados.

Um exemplo de programa de formação continuada para os docentes que está em andamento no Paraná é o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), que foi instituído pela Lei Complementar nº 103/2004. O PDE estabelece uma relação entre os professores do ensino superior e os da educação básica, mediante atividades teóricas e práticas que são orientadas e tem como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar dos professores da rede estadual de ensino.

Participam do PDE professores quadro próprio do magistério (QPM), que estão no nível II, classe 8 a 11, da tabela de vencimentos do plano de carreira. Esses profissionais ficam em afastamento remunerado por 2 anos, sendo o primeiro em período integral e no segundo o afastamento é de 25% de sua carga horária de trabalho (PARANÁ, 2010).

Durante o PDE, os professores participam presencialmente e a distância de seminários, cursos e encontros de orientação, pois uma das atividades do plano é a elaboração de um Projeto de Intervenção Pedagógica que será aplicado na escola em que trabalha. O trabalho final no PDE é a escrita de um artigo científico com base nas normas da ABNT sobre o projeto realizado.

Com o término da participação no PDE, o professor retorna a sala de aula em período integral, recebe certificado e pode subir de nível na tabela de plano de carreira. Espera-se que com o PDE os professores apliquem a prática teórico-metodológica desenvolvida em sala de aula.

Metodologias

Este trabalho de pesquisa se apresenta como um estudo das relações de categorias de análise da Geografia com os temas de dissertação apresentados à disciplina Fundamentos teóricos e conceituais da ciência geográfica do Curso de pós-graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina.

Sendo assim, foram apresentadas e debatidas as principais categorias de análise geográfica nas aulas da referida disciplina, possibilitando verificar qual estava de acordo com a temática de cada projeto de dissertação apresentado pelos alunos.

O segundo passo foi buscar referências além das apresentadas em sala para melhor caracterização da categoria escolhida.

Com o aporte teórico, cada aluno realizou uma apresentação expositiva relacionando seu tema a categoria que mais se adequou a ele.

O último passo foi a elaboração do texto final da disciplina constando o levantamento bibliográfico realizado. No caso desse trabalho de pesquisa em questão, foram levantados conceitos e teorias sobre as categorias de análise geográfica; o território; as políticas públicas; o ensino de geografia e o Programa

de Desenvolvimento Educacional (PDE), trazendo a vertente política de território de Haesbaert para vincular à política pública de formação continuada que é o PDE.

Resultados finais

Nas diferentes categorias de análise geográfica trabalhadas em sala de aula, percebe-se que em alguns temas mais de uma categoria pode ser utilizada como base ao trabalho em desenvolvimento ou como no caso do trabalho em questão, uma mesma categoria pode dar distintos caminhos para a pesquisa.

O território enquanto categoria de análise geográfica pode ser dividido em vertentes, que influenciam diferentes possibilidades de estudo, sejam elas usadas conjunta ou separadamente. Aqui buscou-se utilizar apenas sua vertente política, que permite fazer a princípio, duas formas de exame, voltado exclusivamente para sua relação ao poder do Estado, a política pública, ou aquela que está condicionada aos limites e demarcações do espaço físico. Sem descartar para futuras pesquisas a utilização do território enquanto vínculo com o espaço, a primeira forma de exame foi tida como foco neste trabalho, e procurou-se demonstrar como seria possível fazer a ligação entre a política pública educacional vigente no Paraná mediante o Programa de Desenvolvimento Educacional e a categoria território.

Houve uma preocupação em descrever os elementos abordados separadamente de modo a facilitar a compreensão de cada um deles, porém, acredita-se que a própria relação requerida inicialmente acabou por ficar um pouco vaga, sendo assim, ainda será alvo de pesquisas e estudos ao longo do programa de pós-graduação a que foi apresentado.

Referências

- CHAVES, Eduardo. **Políticas públicas em educação**. 2011. Disponível em: <<http://blog.atिकासcipatione.com.br/eu-amo-educar/a-questao-das-politicas-publicas-em-educacao>>. Acesso em: 30 set. 2013.
- COUTO, Maria Elizabete Souza. A aprendizagem da docência de professores em curso de formação continuada na modalidade a distância. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 8., 2005, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia: UNESP, 2005. Disponível em: <<http://www.unesp.br/prograd/e-book%20viii%20cepfe/LinksArquivos/9eixo.pdf>>. Acesso em: 30 set 2013.
- FRAGA, Nilson Cesar. Território e silêncio: Contributos reflexivos entre o empírico e o teórico. In: _____. **Territórios e fronteiras: (Re) Arranjos e Perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2011. p.69-86.
- HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- LOPES, Jecson Girão. As especificidades de análise do espaço, lugar, paisagem e território na geográfica. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Cascavel, v. 16, n. 2, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/geografia/article/viewFile/7332/4371>>. Acesso em: 19 mai 2014.
- MELLO, Guiomar Namó de. Políticas públicas de educação. **Estudo Avançados**, v.5, n.13. 1991. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v5n13/v5n13a02.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2013.
- MIYAZAKI, Vitor Koiti. Categorias e dimensões de análise na geografia: as articulações e inter-relações. **Revista Formação**, v.1, n.15. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/viewFile/750/767>>. Acesso em: 19 mai 2014.
- OLIVEIRA, Adão Francisco de. **Políticas públicas educacionais**: conceito e contextualização numa perspectiva didática. Disponível em: <<http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-4-pol%C3%8Dticas-p%C3%9Abllicas-educacionais.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2013.
- PARANÁ. Lei Complementar 130 - 14 de Julho de 2010. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=56184&indice=1&totalRegistros=2>. Acesso em: 20 mai 2014.
- PENA, Rodolfo Alves. **Categorias da geografia**. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/geografia/categorias-geografia.htm>>. Acesso em: 19 mai 2014.
- ROCHA, Gabriela Silveira; COSTA, José Eloízio da. Do território à desterritorialização: o caso dos atingidos pela barragem de Anagé (BA). Disponível em: <<http://www.agb.org.br/evento/download.php?idTrabalho=4344>>. Acesso em: 18 mai 2014.
- SAQUET, Marcos Aurelio. **Abordagens e concepções de território**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- _____. Estudos territoriais: os conceitos de território e territorialidade como orientações para uma pesquisa científica. In: FRAGA, Nilson Cesar. **Territórios e fronteiras: (Re) Arranjos e Perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2011. p.33-50.
- SEBRAE MG. Políticas públicas: conceitos e práticas. Disponível em: <<http://www.agenda21comperj.com.br/sites/localhost/files/MANUAL%20DE%20POLITICAS%20P%C3%9ABLICAS.pdf>>. Acesso em: 20 mai 2014

A PROGRESSÃO CONTINUADA NO COTIDIANO ESCOLAR PAULISTA: CULTURA ESCOLAR E CURRÍCULO PRATICADO

Rafael Cesar Rigamonte¹

rafael.rigamonte@ige.unicamp.br

INTRODUÇÃO: O CONTEXTO DA PESQUISA

O presente texto é fruto dos trabalhos realizados no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – Subprojeto Geografia da Universidade Estadual de Campinas², no primeiro semestre de 2014. Esse subprojeto tem como um de seus pilares centrais a formação do *professor-pesquisador*, ou seja, aqueles que questionam as suas práticas e efetivam intervenções no cotidiano escolar, como alternativa às propostas curriculares oficiais³. Algumas das atividades desenvolvidas pelos bolsistas de iniciação à docência são as entradas frequentes no ambiente escolar, além das participações em reuniões e grupos de pesquisa na universidade.

Nesse contexto, iniciei os trabalhos de observação e intervenção na Escola Estadual Professora Hercy Moraes⁴, localizada na periferia do município de Campinas, onde tenho acompanhado a professora de Geografia em oito turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio. Inicialmente minha entrada na escola foi um

¹ Discente no curso de Geografia – licenciatura. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES. Membro do Ateliê de Pesquisas e Prática em ensino de Geografia – APEGEO/IG-Unicamp.

² Projeto aprovado no edital nº61/2013 da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior e que atualmente conta com 15 bolsistas de iniciação à docência, 1 coordenador de área e 2 professores-coordenadores.

³ Segundo concepção de Stenhouse (1991).

⁴ 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 (ensino técnico).

pouco conflituosa, já que depois de tantos anos longe do ensino básico, houve certo choque pessoal com a realidade atual evidenciada nas escolas públicas estaduais, principalmente em relação as novas relações os sujeitos, sejam elas na direção aluno-aluno ou aluno-professor. Em conversas com os professores nas Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), me dei conta que essa nova realidade tinha um nome: *Progressão Continuada*, considerada por alguns, como sinônimo de “promoção automática”. Essa se constitui, oficialmente, como uma nova forma de organização do ensino, proposta pelo governo estadual, que nos últimos anos tem formado as primeiras gerações integralmente escolarizadas no âmbito dessa política.

Utilizando de elementos da minha trajetória escolar e buscando a construção de uma nova problemática de pesquisa decidi me aprofundar nessa temática, que além de estar no cerne de uma política pública, vincula aspectos da cultura escolar e no currículo praticado em sala de aula, que se mostram na pesquisa e observação do cotidiano escolar.

A ESCOLA COMO MECANISMO DE EXCLUSÃO

Na atual sociedade em que vivemos, a escola se constitui como um espaço, por excelência, da reprodução social e cultural da sociedade, cuja função, segundo Gómez (2000, p. 15) é refletida nos seguintes objetivos que compõem o processo de socialização na escola: *i)* preparação para a incorporação no mundo do trabalho e a *ii)* a formação do cidadão para intervenção na vida pública. Ambos objetivos visam manter a dinâmica e o equilíbrio das normas de convivência. Em resumo a escola garante a reprodução social e cultural para a manutenção e sobrevivência da moderna sociedade industrial. Junto a essas funções, a escola também impõe a manutenção do *status quo*, servindo ao aparelho ideológico do estado e, ao mesmo tempo, oferecendo instrumentos de

análise que evidenciam a produção de uma cultura específica no cotidiano escolar, conforme evidenciado no texto de Vidal (2009).

O direito à educação no Brasil é fruto de lutas históricas, sendo consolidado com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988, art 6º) e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁵ (BRASIL, 1996, arts 2º e 4º) que atribuem à educação o caráter de direito público subjetivo⁶, universalizando o acesso ao ensino fundamental e colocando como finalidade da educação “garantir o pleno desenvolvimento do educando, prepará-lo para o desenvolvimento da cidadania e qualifica-lo para o trabalho” (JACOMINI, 2008, p. 01). Nesse contexto é perceptível, para muitos daqueles que realizam pesquisas no cotidiano escolar, que esses objetivos não têm sido concretizados nos últimos anos, fato que pode ser explicado pela marcante exclusão e segregação que permeou toda a nossa história e é assim descrito em trecho destacado da dissertação de Biani (2007, p. 133):

Historicamente, a escola foi criada para servir aos grupos privilegiados na sociedade, grupos aos quais não pertencem às classes populares. Portanto, a escola nasce e se mantém, historicamente, com um caráter seletivo e excludente e, conseqüentemente, de manutenção da ordem social vigente. Pode-se dizer que, há séculos, a escola atendeu de alguma forma, nos diferentes períodos históricos, aos interesses da classe que detém o poder econômico, político, social, ideológico, ou seja, as elites dominantes. Assim, a educação torna-se um campo de luta de classes, pois suscita por parte dos trabalhadores da educação e também de seus usuários uma luta pela verdadeira democratização e qualidade do ensino oferecido que pretende forçar a transformação dos padrões da cultura escolar historicamente consolidada sob um olhar de elite: muito para poucos, o que significa dizer exclusão para muitos.

⁵ Lei nº 9394/1996 – também conhecida pela sigla LDB.

⁶ Segundo Duarte (2004) a figura do direito público subjetivo garante aos indivíduos a oferta de direitos que coincidem com o interesse público, constituindo-se em ferramenta de exigência de execução de políticas públicas, as quais, se não cumpridas, oferecem os mecanismos jurídicos de responsabilização do poder público

Ainda sobre a questão da exclusão e segregação na escola, podemos citar um fragmento escrito por Gómez (2000, p. 16), aliado ao papel de minar as possibilidades de aprendizagem dos mais desfavorecidos:

Assim, a escola transmite e consolida o individualismo, a competitividade, a falta de solidariedade. Assume-se a idéia de que a escola é igual para todos e de que, portanto, cada um chega onde suas capacidades e esforços pessoais lhes permitem. Impõe-se a ideologia aparentemente contraditória do individualismo e do conformismo social.

Um dos problemas históricos enfrentados pelas classes populares no contexto das políticas educacionais é a questão do fracasso escolar, que segundo Biani (2007, p. 137), pode ser dividida em três vertentes: *i)* evasão, *ii)* repetência e *iii)* não-aprendizagem. Isso é fruto de uma educação que, mesmo após o processo de democratização, mantém características de um processo de ensino-aprendizagem excludente e seletivo (JACOMINI, 2002, p. 46). Nas últimas décadas, mecanismos e políticas têm sido criados em diversos municípios e estados visando reduzir e atenuar a questão do fracasso escolar, que constitui um problema crônico generalizado, conforme nos mostram Valente e Arelaro (2002, p. 19):

Em 1918 Oscar Thompson e Sampaio Dória, já defendiam o fim da repetência, aconselhando a promoção em massa, devido ao problema da falta de vagas. Assim, é preferível dar um pouco de educação a muitos do que reservar muita educação a poucos.

O trecho acima já evidencia um pensamento em direção à progressão continuada, como uma forma de resolver o problema do fracasso escolar.

A PROGRESSÃO CONTINUADA EM SÃO PAULO

Após tentativas frustradas de promover reformas educacionais nos anos 80 e 90, objetivando reduzir o fracasso escolar e democratizar o ensino, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 32, parágrafo 2º, passa a

permitir a adoção do regime de progressão continuada nos estabelecimentos que até então utilizavam o regime de progressão por série. O Conselho Estadual de Educação do estado de São Paulo (CEE/SP)⁷, através da deliberação nº9/19978, instituiu o regime de progressão continuada em todas as escolas públicas da rede estadual a partir do ano de 1998. Esse mesmo órgão emite também a resolução nº4/19989, que divide o ensino fundamental em dois ciclos, sob o regime de progressão continuada: i) de 1ª a 4ª série e ii) de 5ª a 8ª série¹⁰. Sobre os objetivos dessa nova organização, Valente e Arelaro (2002, p. 26) argumentam que:

Têm por objetivo enfrentar o problema da exclusão no sistema educacional por meio de mudança profunda da concepção político-pedagógica implantada e que tem como pré-requisito a garantia de mecanismos eficazes para a melhoria de qualidade de educação, propiciando uma sólida e criativa formação aos nossos estudantes.

A implantação dessa política incluiu mudanças que vão além da organização do tempo escolar, principal nas metodologias de avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Sobre o termo “promoção automática” já citado anteriormente, destaco o seguinte trecho do trabalho de Valente e Arelaro (2002, p. 25):

⁷ Segundo fragmento retirado do site do CEE, este órgão tem as seguintes atribuições: “... órgão normativo, deliberativo e consultivo do sistema educacional público e privado paulista. É quem estabelece regras para todas as escolas de todas as redes – estaduais, municipais e particulares - de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e profissional, seja presencial ou a distância...”

⁸ Documento disponível no site do Centro de referência em educação “Mario Covas”, podendo ser consultado no link: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0820-0830_c.pdf>

⁹ Documento disponível no link: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p1083-1087_c.pdf>

¹⁰ Recentemente essa organização foi alterada para 3 ciclos pela resolução nº 74/2013 da SEE/SP, sendo eles: i) de 1º ao 3º ano, ii) do 4º ao 6º ano e iii) 7º ao 9º ano. No entanto, os sujeitos analisados nesse trabalho ainda são regidos pela organização anterior. Mais informações disponíveis em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/reorganizacao-progressao-continuada>>

Que extinguem a repetência, visando exclusivamente a melhoria dos índices estatísticos educacionais (melhoria do fluxo escolar, baixa reprovação...), a redução de gastos financeiros (menos desperdício), e o aumento da diplomação (crescimento de número de concluintes). Todos esses são fatores motivacionais para alavancar investimentos financeiros no país.

Na atualidade há um amplo debate na sociedade sobre a progressão continuada nas escolas públicas paulistas¹¹, que inclui pais, gestores, entidades sindicais e a grande mídia. No entanto esse trabalho não tem como objetivo fomentar esse debate, mas sim de trazer novos elementos elucidados nas relações entre os sujeitos do cotidiano escolar no contexto da progressão continuada como política pública de organização do tempo e avaliação escolar.

METODOLOGIA E OBJETIVOS

Como metodologia foi escolhida a observação participativa com abordagem baseada nos estudos etnográficos com registro em caderno de campo. Vianna (2003, p. 46), caracteriza os estudos etnográficos nos seguintes pontos: i) possuem uma estruturação bem reduzida em relação ao meio usado pelo observador, ii) empregam uma observação participante na maioria das vezes, iii) tem como objetivo estudar um determinada cultura, no seu sentido sociológico, iv) é, muitas vezes, empregado para estudos complexos de subgrupos específicos, no caso estudados, os adolescentes v) o pesquisador já possui hipóteses predefinidas, não utilizando questionários vi) tem como uma única preocupação a descrição detalhada de uma cultura ou subcultura.

Contiero (2009) afirma em sua dissertação que a escola pública é, geralmente, estudada em partes, recortada em fatias investigativas, que podem

¹¹ A Apeoesp - Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do estado de São Paulo, divulgou pesquisa em 24/03/2014, onde aponta que 63% dos professores, 94% dos pais e 75% dos alunos são contra a progressão continuada. A pesquisa contou com 700 membros em cada um dos segmentos entrevistados. A pesquisa pode ser consultada em: http://soumaisminhaprofessora.com.br/doc/PESQUISA_APEOESP.pdf

recobrir a verdadeira natureza do objeto de estudo, sendo essa metodologia predominante nos estudos de caso sobre a progressão continuada. Nesse contexto, os estudos etnográficos são uma alternativa para entender as complexidades e totalidades existentes no cotidiano escolar, possibilitando a reconstrução dos processos vistos no dia-a-dia da escola.

O objetivo desse trabalho, como já explicitado acima, está na identificação de novos elementos no cotidiano escolar em tempos de progressão continuada usando, para tal fim, os objetos de estudo a *cultura escolar* e o *currículo praticado*. Esse trabalho se deu em sala de aula, mais especificamente na disciplina de Geografia, mas também incluiu observações em outros ambientes e contextos da escola. Entendemos aqui cotidiano segundo a idéia de Ferraço (2007, p. 77), como algo “efêmero, incontrolável, caótico e imprevisível”, onde tudo acontece com todos e ao mesmo tempo. No entanto, nessa análise considerarei como foco as ações entre alunos e professores, já que ainda não houve tempo hábil para incluir os outros sujeitos da pesquisa com o cotidiano nas minhas observações. Esses sujeitos segundo Ferraço (2007, p. 74) são:

No fato de considerarmos como sujeitos das pesquisas com o cotidiano todos aqueles que, de modo mais visível ou mais sutil, deixam suas marcas nesse cotidiano, isto é, os sujeitos das pesquisas com o cotidiano são: alunos, professoras, mães, vigias, serventes e tantos outros que “vivem” as escolas.

Os objetos de análise, cultura escolar e currículo praticado, serão tratados sobre a ótica de Julia (2001, p. 10) e Sacristán apud Ferraço (2007, p. 75), respectivamente. O primeiro autor define cultura como:

Um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas.

O segundo autor citado coloca o currículo como um pressuposto, “uma soma de todo tipo de aprendizagens e de ausências que os alunos têm como consequência de estarem sendo escolarizados”. Esse conceito abarca a noção de currículo praticado¹², ou seja, o currículo efetivamente em uso, em oposição ao currículo oficial, proposto pelo estado. Com base nesses conceitos, iniciei os meus trabalhos de observação e descreverei os meus resultados preliminares, sem intenções de aqui esgotar as possibilidades de análise.

RESULTADOS PRELIMINARES

Como já dito anteriormente a minha entrada na escola foi um tanto quanto conflituosa, isso foi causado pelo choque de gerações e pela nova realidade social em questão. A escola na qual os trabalhos têm sido realizados se localiza na periferia de Campinas-SP em uma região tradicionalmente conhecida pelo tráfico de drogas e índices moderados de criminalidade. No entanto, afirmo que isso não foi um entrave para a realização das observações, mas sim fatos que me fizeram refletir melhor sobre o cotidiano da escola em questão.

Um primeiro ponto de análise está na cultura do “medo” gerada no momento da avaliação escolar. Recorrendo a minha autobiografia escolar, digo que a avaliação punitiva e as constantes ameaças de reprovação eram fatores comuns no cotidiano escolar no final dos anos 90 e início dos anos 2000. No entanto, me deparei com as seguintes falas em sala de aula, onde prefiro não citar o nome dos sujeitos envolvidos:

“Quem vai reprovar nisso aqui?” (Diário de Campo: A. 3ºB p. 16)

-Professora: “Mas essa foi a única matéria que você tirou nota vermelha?”

¹² Oliveira (2003) expressa que o acúmulo de documentos, imagens e relatos testemunham a multiplicidade de currículos praticados nos diferentes espaços escolares e testemunhados pelos diferentes sujeitos.

-Aluno: “Não foi e eu nem ligo, vou passar de ano de qualquer jeito mesmo” (Diário de Campo: L. 1ºB p. 17)

Ao ouvir os discursos acima citados, pude perceber que existe a consciência dos alunos acerca da progressão continuada e da sua inserção nesse projeto. De certa forma muitos dos alunos não se importam ou demonstram ignorar os processos de avaliação. Em certa situação, numa sala de 3º ano de ensino médio, a professora redigia exercícios na lousa enquanto mais da metade de uma reduzida sala de 14 alunos dormia, praticamente ignorando a presença do docente.

A possibilidade de estar presente nas três séries do ensino médio também ofereceu acesso aos diários de sala e listagem dos alunos, onde se comprovou que praticamente inexistente a chamada “distorção idade-série”. Nessa presença simultânea também observei uma diferenciação no comportamento da sala perante a avaliação: enquanto os primeiros anos ainda seguem em uma lógica comportamental um tanto quanto infantilizada perante as atividades propostas, os terceiros anos são apáticos frente a isso. Nos primeiros anos é comum um esforço maior do professor no momento de passar o conteúdo proposto e manter a sala organizada, onde predomina a oralidade e as conversas em todos os cantos da sala, já nos terceiros anos os alunos praticamente ignoram a presença dos professores. Isso reflete certo conformismo gradual com o caráter punitivo da avaliação e o medo envolvido nesse processo e o privilegiamento da escola como espaço de socialização e convivência, no caso dos primeiros anos. Em relação a isso constatei as seguintes falas dos alunos:

“Venho pra escola pra ter moral e fazer a média com os amigos” (Diário de Campo: A: 1ºC. p.21)

“Não vejo a hora de dar a hora e ir trabalhar” (Diário de Campo: L. 3ºB. p. 26)

Sobre o caráter das atividades avaliativas percebo que a avaliação é tradicional, pautada na produção de textos e respostas de questionários prontos, geralmente no conteúdo proposto pelo Caderno do Aluno¹³. A oralidade, tão presente nos primeiros e em segmentos dos segundos anos, é negligenciada e desestimulada pelos professores. Isso é justificado pela professora na seguinte passagem quando eu sugiro a realização de seminários:

“Preciso ter documentos escritos para avaliação, como provas e redações. O caderninho não prevê a realização de seminários e no ATPC também foi dito que não podemos, então não é possível fazer o seminário” (Diário de Campo: B. p. 26)

Nesse sentido o Caderno do Aluno e Proposta Curricular de Ciências Humanas do estado de São Paulo assume um caráter limitante no ensino, engessando os conteúdos e não permitindo o trabalho autônomo dos professores com os alunos, além de ser fazer parte. A maioria dos professores abrem mão da sua autonomia por medo de uma punição por parte da gestão escolar. Isso revela uma das contradições da escola, como demonstra Gómez (2000, p. 17):

Uma escola homogênea em sua estrutura, propósitos e formas de funcionar dificilmente pode provocar o desenvolvimento de ideias, atitudes e comportamentos tão diferenciados para satisfazer as exigências do mundo do trabalho assalariado e burocrático (disciplina, submissão, padronização) e ao mesmo tempo as exigências do âmbito do trabalho autônomo (iniciativa, risco, diferenciação).

O que se evidencia no cotidiano estudado é a transferência da cultura do medo da punição na avaliação dos alunos para os docentes, que são cobrados por resultados frequentemente pela gestão escolar, principalmente no uso do Caderno do Aluno, que se concentram nos conteúdos pedidos no SARESP¹⁴.

¹³ Material produzido pela Secretaria de Educação do estado de São Paulo baseado em proposta curricular produzida em 2007. Esse caderno é de uso generalizado nas escolas estaduais paulistas.

¹⁴ SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do estado de São Paulo. Exame anual utilizado pela Secretaria de Educação para elaboração dos indicadores de educação no estado.

ALGUMAS CONCLUSÕES

Como já dito anteriormente, a intenção desse trabalho não é esgotar as possibilidades de análise do cotidiano escolar na temática da progressão continuada, já que os trabalhos do PIBID nessa escola prosseguirão ao longo do segundo semestre de 2014. No entanto, em um semestre de trabalho já foi possível perceber muitas mudanças no cotidiano escolar e na cultura escolar em comparação com a minha trajetória escolar, que também foi em uma escola estadual paulista.

A progressão continuada que, segundo Valente e Arelaro (2002, p. 7) deveriam servir como instrumentos de minimização do fracasso escolar e melhoria da qualidade do ensino, tem sido aplicada como estratégia de regularização do fluxo escolar, visando somente o alcance de índices educacionais estabelecidos por bancos financiadores de políticas públicas. Dessa forma, o mecanismo de exclusão é mantido, não por meio da evasão e repetência, mas pela oferta de uma educação *pobre* para o *pobre*.

Além disso a fragilização da carreira docente no estado de São Paulo não ofereceu instrução apropriada para que os docentes se adaptassem a nova realidade. Na escola em questão, a maioria expressiva dos professores se formaram nos anos 80 e tinham como seu instrumento clássico de controle e avaliação dos alunos, a punição no momento da avaliação.

Outra questão é a aplicação rotineira dos chamados Cadernos do Aluno, conjunto de materiais didáticos elaborados com base na *Proposta Curricular de Ciências Humanas – Geografia* do governo do estado São Paulo, limitando a elaboração dos currículos de cada escola, a Gestão democrática e corroborando a existência do sistema de progressão continuada objetivando unicamente a melhoria artificial dos indicadores educacionais. Isso fica explícito nos documentos oficiais:

O regime de progressão continuada exige um novo tratamento para o processo avaliativo na escola, transformando-o num instrumento-guia essencial para a observação da progressão do aluno. Ele sinalizará as heterogeneidades do desenvolvimento de habilidades e conhecimentos entre os alunos, orientando-os e aos seus professores quanto ao perfil de sua progressão pelos anos escolares. (SÃO PAULO (Estado), 1997).

É fato que o Caderno do aluno funciona como um instrumento homogeneizador e não de sinalização e heterogeneidades conforme estabelece a resolução nº9/97 que estabeleceu as bases da progressão continuada. Entretanto, como já dito, o seu uso é quase generalizado e obrigatório segundo as diretrizes de muitos coordenadores pedagógicos e diretores de escola, devido ao seu caráter preparatório para o SARESP.

Os desafios para o prosseguimento dessa pesquisa estão no aprofundamento do papel de outros sujeitos, como gestores e diretores, nas mudanças de cultura escolar em progressão continuada e em novas ações geradas no interior das salas de aula nas escolas estaduais paulistas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIANI, R. P. **A progressão continuada rompeu com mecanismos de exclusão?** 2007. 339p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas-SP.

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

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20/05/2014.

CONTIERO, A. S. **O regime de progressão continuada no estado de São Paulo: Indicadores e perspectivas para nossas**

pesquisas. 2009 115 p. Dissertação (mestrado). Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba-SP.

DUARTE, C. S. **Direito Público Subjetivo e Políticas Educacionais**. *São Paulo em Perspectiva*. São Paulo, n. 18, v. 2, p. 13-118, 2004.

FARIA FILHO, et al. **A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira**. *Educação & Pesquisa*, v. 30, n. 1, Jan/Abr 2004.

FERRAÇO, C. E. **Pesquisa com o cotidiano**. *Educ. Soc*, Jan./Abr. 2007, v. 28, n. 98, p. 73 – 95.

GÓMEZ, A. I. P. **As Funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica**

do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. Gimeno. *Compreender e Transformar o Ensino.* Porto Alegre: Artmed. 2000.

JACOMINI, Marcia Aparecida. **Reprovação escolar na opinião de pais e alunos: um estudo sobre os ciclos e a progressão continuada na rede municipal de ensino de São Paulo.** 2008. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico.** *Revista Brasileira de História da Educação.* São Paulo, n. 1, p. 9-43, Jan/Jun 2001.

OLIVEIRA, I. B. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SÃO PAULO (Estado). CEE. Deliberação CEE nº 09/97, de 30 de julho de 1997. **Institui, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o Regime de Progressão**

Continuada no Ensino Fundamental. Diário Oficial do Estado de São Paulo, seção I, p. 12-13, 05 de agosto de 1997b.

_____. SEE. Resolução nº 04/98, de 15 de janeiro de 1998. **Dispõe sobre normas a serem observadas na composição curricular e na organização escolar.** Diário Oficial do Estado de São Paulo, seção I, p. 6, 17 de janeiro de 1998a.

STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo del curriculum.** 3ª ed. Madri: Morata. 1991.

VALENTE, I e ARELARO, L. **Progressão Continuada x Promoção Automática: e a qualidade do ensino?** São Paulo, julho/2002.

VIANNA, H. M.. **Pesquisa em Educação: a observação.** Brasília: Plano Editora, 2003. (Série Pesquisa em Educação, v.5).

VIDAL, D. G. **No Interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e práticas escolares.** *Currículo sem fronteiras*, v. 9, n. 1, p. 25-41, Jan/Jun 2009.

EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS: UMA REFLEXÃO METODOLÓGICA SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DO CONCEITO DE ESCALA NA PESQUISA E IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Gabriel Brasil de Carvalho Pedro¹
gabrielpedro@ige.unicamp.br

Introdução

O principal objetivo proposto por este trabalho é reconhecer estruturas e/ou categorias analíticas que deem conta da complexidade das diversas questões envolvendo políticas públicas no âmbito da educação. Neste sentido, é importante destacar que uma importante hipótese desse trabalho é que o conceito de escala geográfica é – ou pode ser – um contributo importante ao se trabalhar com políticas educacionais. Este esforço ficou estruturado da seguinte maneira: inicialmente, foi feita uma discussão da escala geográfica, e a relevância que esta pode ter para as pesquisas em políticas públicas. Em seguida, foi explorada a Abordagem do Ciclo de Políticas, uma metodologia importante no âmbito das políticas educacionais, e suas principais características. Por fim, buscou-se traçar as relações que podem ser estabelecidas entre a Abordagem do Ciclo de Políticas e a conceituação escalar, e como ambas podem ser relevantes, mutuamente, para melhor entender a realidade das políticas públicas em educação.

¹ Mestrando da Universidade Estadual de Campinas – bolsista CAPES.

Um papel adequado para escala nos estudos de políticas públicas

O debate sobre escala não é recente. Faz tempo, a noção de escala enquanto meramente cartográfica foi superada pelos geógrafos que passaram a entendê-la como bem mais ampla do que um simples procedimento matemático de redução ou ampliação do fenômeno que se estuda. A escala, agora geográfica, é então entendida de um ponto de vista epistemológico, concretizada a partir do movimento de dotá-la de uma dimensão analítica diferente que dê visibilidade ao real, “na medida em que possibilita a construção de modelos espaciais capazes de dar sentido ao recorte do real que se quer estudar” (LEMOS E RODRIGUES, 2005, p. 7488).

Castro (1995, p.118) afirma, entretanto, que “o empirismo geográfico satisfez-se, durante muito tempo, com a objetividade geométrica associando a escala geográfica à escala cartográfica”. É possível, dessa maneira, entender a obsolescência teórica de uma escala puramente cartográfica (enquanto dimensão analítica) porém, por algum descuido metodológico ou apenas pela utilização de escalas já reificadas em seu determinado campo de pesquisa, trabalhar com a escala geográfica de maneira mecânica e irreflexiva, apenas como um recorte espacial que, em si mesmo, não atribui sentido nem maior visibilidade ao fenômeno sendo estudado.

É nesse sentido, inclusive, que podemos falar ainda sobre escalas ontológicas. Na realidade, uma escala pode ser criticada enquanto sendo trabalhada de forma ontológica quando parte-se do pressuposto que ela existe anteriormente ao fenômeno que pretende analisar, criando assim uma falaciosa “essência” escalar. É muito comum que isso aconteça quando um campo de conhecimento se apropria de escalas preferenciais para problematizar o real, e a tendência é que estas se cristalizem no seio daquele campo específico, passando a ser entendidas como entidades essenciais e naturais do mundo.

A escala geográfica deve ser sempre entendida como o movimento de atribuição de sentido aquilo que nos propomos a observar, ou como dizem Racine, Raffestin e Ruffy (1983, p.127-128):

Se não recorrêssemos à noção de escala, seríamos pura e simplesmente afogados pela corrente de percepções que nos assaltam ininterruptamente. Nossa ação é comandada pelas ações que a memória estoca. Se esta fosse perfeita, teríamos ao nosso dispor uma quantidade de informações das quais algumas não seriam pertinentes, e até mesmo inúteis, no momento de agir.

A imagem é um recorte escalar feito pela nossa memória, validando alguns acontecimentos e desvalidando outros, que nossa mente diz ser desnecessário e necessário. A escala empobrece a realidade, mas que preserva aquilo que é pertinente a uma dada intenção. A importância e a necessidade (natureza humana) da existência da escala, em que memorizamos o que consideramos mais relevante. Então mesmo ela empobrecendo a realidade, a escala é utilizada para dar coerência para o real e nos possibilitar a visualizar o fenômeno. Os autores falam aqui sobre “esquecimento coerente”, aonde recorrer à noção de escala geográfica significa selecionar, dentre uma pletora de informações, aquelas que nos aparentam mais pertinentes para uma determinada intenção de análise.

Uma inconsistência teórica comum é a hierarquização de escalas diferentes como maior ou menor grau de complexidade. Cada escala geográfica possui uma lógica interna, e representa uma forma diferente de ver o real, dando visibilidade para certos elementos, e ignorando conscientemente outros. Assim, quando a escala muda, o fenômeno também muda, pois o conjunto de causalidades específicas que a caracterizava lhe é particular, não é transferível a outra escala – ao menos não sem reflexão e justificativa. A escala é uma estratégia de se aproximar e estudar o real.

Milton Santos (1996) fala também sobre o assunto, discorrendo sobre as **escalas de origem** e de **impacto**. O primeiro diz respeito à causa, às forças atuantes, e o segundo diz respeito ao lugar de objetivação do evento. Neste sentido, podemos falar de uma **superposição de eventos**, na medida em que a ordem e a duração dos eventos são diferenciadas, ocorrendo superpostas e combinadas, onde “a natureza das resultantes são diversas do que apenas a soma das forças constituintes”. A escala do acontecer corresponde a escala geográfica. Lemos e Rodrigues (2005, p.7491-7492), quanto a esta discussão de Santos, afirma que:

Nesse ponto o autor (SANTOS, 1996) em pauta questiona se não seria possível falar numa superposição de eventos já que a escala de realização dos eventos não se dá isoladamente, mas verificamos que a ordem e a duração dos eventos não são os mesmos, eles se superpõem.

Ademais, reiteram que:

Eventos mundiais, eventos nacionais, eventos regionais e eventos locais estariam, assim, superpostos e combinados e a cada nova combinação - ou seja, a cada mudança de escala - o que se tem não é simplesmente a soma de eventos diferenciados, mas a mudança do próprio evento, logo, da escala.

A escala geográfica, enquanto clara dimensão analítica, munida de uma lógica interna que lhe pertence exclusivamente, que está intimamente ligada com o conceito de eventos, na medida em que estes não se dão isoladamente, acontecem fora de ordem e fora de sincronia, e cada nova combinação de eventos produz a mudança do evento em si, e consigo, da escala que lhe contempla. Esta conclusão é a principal contribuição que o conceito de escala geográfica é capaz de prestar aos estudos de políticas públicas:

- [...] as escalas devem ser selecionadas e utilizadas de acordo o que parece mais pertinente para o fenômeno sendo analisado, e não de acordo com tendências cristalizadas na tradição do pensamento político. Não pretende se estabelecer aqui que estas escalas tradicionais devam

ser abandonadas, porém a escala – enquanto epistemologia, e não ontologia – tem que ser sempre muito bem teoricamente fundamentada para justificar sua escolha;

- a complexidade do real não permite mais que fenômenos existentes no mundo globalizado sejam contemplados a partir de uma perspectiva uniescalar; é necessário sempre levar em conta os diversos eventos que compõem determinado objeto de estudo.

Mas e quanto às pesquisas em políticas educacionais? Serão elas também capazes de se beneficiar da discussão sobre escala? Em seguida, será feita uma breve exploração sobre a Abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Richard Bowe, seus méritos e deméritos, e de que maneira esta é capaz de dialogar com a questão escalar.

A escala e a Abordagem do Ciclo de Políticas

A Abordagem do Ciclo de Políticas foi formulada pelo sociólogo inglês Stephen Ball e vem sendo utilizada em diferentes países como um referencial para analisar a trajetória de políticas sociais e educacionais. Nesta abordagem, um ciclo contínuo é composto por três contextos principais: o contexto da influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Entre si, eles são interconectados, porém não possuem uma natureza sequencial ou de linearidade.

Sobre o primeiro contexto, Mainardes (2006, p. 51) conceitua:

O primeiro contexto é o contexto de influência onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado.

Neste contexto, encontram-se atuantes redes sociais dentro e ao redor dos partidos políticos, do governo e do legislativo. É também nesse contexto que teorias educacionais angariam legitimidade, e passam a constituir um discurso. A este contexto pertencem, finalmente, grupos ou indivíduos que propagam suas

soluções para questões educacionais, por exemplo, no mercado político-acadêmico através de periódicos, livros, conferências, etc. Há aqui grupos, como o BIRD anteriormente citado, que impõem algumas “soluções” – através de linhas de crédito facilitado acessíveis apenas àqueles que atendem determinados critérios – a alguns Estados-nação, exercendo grande influência no processo de criação das políticas nacionais. Tais influências são sempre reinterpretadas e recontextualizadas dentro do Estado-nação.

Sobre o contexto da produção de texto, nos fala mais uma vez Mainardes (2006, p. 52):

Ao passo que o contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc.

Os textos produzidos neste contexto são resultado de disputas e acordos entre diferentes grupos sociais com diferentes interesses, o que faz desses textos não necessariamente coerentes e claros, chegando a ser contraditórios por vezes. “A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção”.

O terceiro e último contexto é o da prática, aonde se manifestam no cotidiano dos professores as lutas políticas e prescrições textuais dos dois contextos anteriores. O autor afirma que a questão-chave para entender este contexto enquanto integral ao Ciclo de Políticas, e não subordinado aos outros dois contextos, é que as políticas não são apenas “implementadas” nesta arena, mas estão sujeitas a interpretação, ou seja, a serem recriadas. Os profissionais atuantes nesta arena – professores e gestores escolares, por exemplo – não são entendidos como leitores ingênuos, mas sim como agentes que trazem consigo

seus valores, crenças, histórias e objetivos, selecionando aquilo que irão levar em conta e aquilo que irão ignorar ao fazer suas leituras.

O ponto é que agentes de outros contextos não podem influenciar como estes profissionais irão fazer sua leitura, atribuindo-lhes um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas. Apesar de não ser um conceito explícito da Abordagem do Ciclo de Políticas, é fácil perceber, após a explanação acima travada sobre escalas, como estas pode ser essenciais para uma melhor compreensão da constituição e implementação de políticas públicas educacionais.

Conclusão

A Abordagem do Ciclo de Políticas já se utiliza de uma série de pressupostos teóricos que aproximam-na muito do conceito de escala geográfica: em primeiro lugar, cada um dos diferentes contextos, apesar de pré-estabelecidos, possui uma ampla gama de agentes que podem atuar em diferentes dimensões territoriais e espaciais. Porém, estes agentes são também dinâmicos, ou seja, podem – ou não! – participar do processo de constituição das políticas educacionais em um dado momento, e só serão contemplados por esta metodologia de pesquisa a partir do momento em que tiverem de fato relevância no fenômeno sendo analisado. Cada recorte contextual tem uma lógica interna, um conjunto de causalidades específicas que lhes é específico.

Em segundo lugar, a noção de um ciclo com três contextos distintos entre si que são interconectados, porém que não possuem uma natureza sequencial, linear ou de causalidade muito dialoga com a superposição de eventos de Santos (1995). A compreensão não-sequencial, não-causal entre os diferentes contextos

do ciclo de políticas, ou seja, a cada momento um novo arranjo entre diferentes agentes de cada contexto é responsável pela produção das políticas educacionais naquele determinado momento, tem em si um “quê” da noção de que ao modificarmos a combinação de eventos multiescalares superpostos, estamos também modificando o evento em si.

Com a introdução da escala geográfica, acredito que as análises produzidas pela Abordagem do Ciclo de Políticas só teriam com que ganhar, de um ponto de vista metodológico: dentre outras coisas, as aparentes similaridades entre esta e a conceituação escalar seriam ancoradas teoricamente, deixando explícito, por exemplo, que a depender do fenômeno sendo observado – como por exemplo a construção das práticas cotidianas dos professores – e da escala selecionada para fazê-lo, este ou aquele agente (ou mesmo contextos inteiros) perderiam importância relativa aos outros, na medida em que a escolha de uma escala geográfica ainda se trata de um processo de “esquecimento consciente” de privilegiar certas informações mais relevantes para aquilo que se propõe estudar.

A principal contribuição da inserção da escala geográfica bem fundamentada no interior do bojo teórico da Abordagem do Ciclo de Políticas, entretanto, é a inviabilização da reificação e/ou cristalizações de conceitos enquanto naturais *a priori* – sejam estes os agentes envolvidos no processo, os contextos ou o próprio ciclo – mas sim reafirmando-os enquanto arquétipos preferenciais de análise de uma realidade socialmente construída e, dessa maneira, mutável e instável, passível de mudanças radicais a todo momento.

Bibliografia

CASTRO, Iná Elias. *O problema da escala*. In: _____. (Org.) **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

LEMOS, Linovaldo, RODRIGUES, Juliana; **A política da escala e a ação política**. Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina. São Paulo: USP, 2005. Disponível em:

<<http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egall0/Geografiasocioeconomica/Geografiapolitica/16.pdf>> Acesso em 20 de maio de 2013.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n.94, Abril 2006. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 04 de junho de 2013.

RACINE, J. B.; RAFFESTIN, C.; RUFFY, V.
Escala e Ação: contribuições para uma

interpretação do mecanismo da escala na prática da Geografia. Revista Brasileira de Geografia, Rio de Janeiro, 45 (1), p.123/135., 1983.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção.** São Paulo, Hucitec, 1996.

SILVEIRA, Maria Laura. **Escala Geográfica: da ação ao império?** Revista Terra Livre, ano 20, v.2, número 23, pp. 87-96, São Paulo - AGB, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://www.agb.org.br/files/TL_N23.pdf> Acesso em 28 de maio de 2013.

A POLÍTICA PÚBLICA CURRICULAR DO ESTADO DE MINAS GERAIS E A DIVERSIDADE CULTURAL

Danielle Merante Costa¹

danimerante@hotmail.com

Sandra de Castro de Azevedo²

sandrinhacp@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

No desenvolvimento do sistema educacional, por séculos as políticas públicas reproduzem a exclusão social e cultural dos grupos minoritários desde a formação do território brasileiro. Em análise teórica, percebemos que as políticas curriculares repetem o poder da elite, ou seja, o saber de um grupo dominante, direcionando o ensino e o conhecimento segundo aos seus interesses, mantendo assim o poder de classes, deixando em desvantagem as classes desprivilegiadas dos bens materiais e culturais. Neste sentido a estruturação do currículo ocorre camuflando as desigualdades sociais, sendo organizado com visão oculta sobre os fenômenos sociais.

A educação básica de Minas Gerais atualmente tem como parâmetro oficial o Currículo Básico Comum³ organizado em 2003 e implementado nas escolas em 2007, durante o governo de Aécio Neves. O estabelecimento de um currículo único como o adotado pelo estado de Minas Gerais limita o conteúdo a ser ensinado, reduz a autonomia do professor e minimiza o senso crítico do aluno, impondo um pensamento único.

Caminhamos para a configuração de um currículo não só nacional, mas internacional, único, avaliado em parâmetros únicos. Por que esse

¹ Graduanda do Curso de Geografia.

² Professora Doutora da UNIFAL-MG.

³ CBC: Currículo Escolar Oficial do Estado de Minas Gerais.

interesse em avaliar de maneira tão minuciosa o que cada educando aprende e cada docente ensina em todos os países? O currículo passou a ser um território de disputa externa não só de cada mestre ou coletivo escolar. (ARROYO, 2013, p. 14)

Embora existam leis que nos orienta e nos propõem uma nova visão e aceitação das múltiplas culturas muitas vezes os currículos impostos pelos governos estaduais, no caso específico do Estado de Minas Gerais, não enfocam e, aliás, dificultam trabalhar com a diversidade cultural no ensino de Geografia.

Com o objetivo de entender mais aprofundadamente como a questão da diversidade cultural está presente no sistema estadual educacional mineiro, realizou-se uma pesquisa que teve como base metodológica, estudo teórico analítico, crítico e reflexivo sobre a Proposta Curricular do Estado de Minas Gerais (CBC), que consistem em uma análise documental, e para ampliar a reflexão foi utilizada a técnica de pesquisa qualitativa e quantitativa por meio de questionário, aplicado aos professores de geografia das escolas estaduais de Alfenas/MG que atendem ao Ensino Fundamental II. Buscando assim refletir sobre a política em seu discurso e a prática desta nas escolas.

A ABORDAGEM DA DIVERSIDADE CULTURAL NO CURRÍCULO BÁSICO COMUM (CBC)

O CBC foi elaborado e organizado tendo como função a orientação do professor em sala de aula, mas a disposição dos conteúdos e temas em relação aos conhecimentos sociais e culturais, não rompeu com o tradicionalismo escolar fundamentado no discurso homogêneo, mesmo com as constantes revoluções culturais, principalmente em relação à estruturação do currículo e sua importância e função para a escola. Na prática o currículo pressupõe discursos pedagógicos e curriculares, agregado de ações com o objetivo de construir o saber perante a realidade do dominador, que comanda conforme o interesse imposto e ao mesmo tempo obriga a um ensino público fora da

realidade de contextualização dos alunos, provenientes das classes minoritárias matriculados nas escolas públicas.

A produção e apropriação do conhecimento sempre entrou nas disputas das relações sociais e políticas de dominação-subordinação. Em nossa formação histórica a apropriação-negação do conhecimento agiu e age como demarcação-reconhecimento ou segregação da diversidade de coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, campo, periferias. [...] foram despojados de seus conhecimentos, culturas, modos de pensar-se e de pensar o mundo e a história. [...] seus saberes, culturas, modos de pensar não foram incorporados no dito conhecimento socialmente produzido e acumulado que as diretrizes curriculares legitimam como núcleo comum (ARROYO, 2013).

Basta estarmos em sala de aula, para percebemos o rigor durante a aplicabilidade dos conteúdos, e a partir deste ato o aluno deve adquirir Competências e Habilidades pertinentes ao ETs⁴ lecionado pelo professor.

Seguindo a linha de um currículo comum a reforma curricular por meio da implantação do CBC, objetivava promover a reestruturação da Educação Básica Mineira. De acordo como os idealizadores, os objetivos eram diminuir a evasão escolar, a reprovação e possibilitar que todos tivessem acesso ao mesmo currículo minimizando a notável desigualdade de conhecimento entre os alunos do ensino fundamental II.

A organização conteudista do Currículo Oficial não dispõe de diretrizes que fomenta a diversidade cultural na escola e na sala de aula. O Currículo traz o mínimo de conteúdo em relação à cultura, não manifesta os símbolos de identidade imateriais e materiais culturais e o processo histórico de formação territorial com as lutas sociais. Como, e quando os alunos da escola pública irão analisar e compreender as disparidades sociais? Construindo assim, uma visão crítica, solidária e consciente diante da aceitação dos diferentes indivíduos culturais que compõem a sociedade atual.

⁴ Eixos Temáticos, divisão e estruturação da grade curricular do Currículo Oficial (CBC).

Movimentos que pressionam por currículos de formação e de educação básica mais afirmativos dessas identidades coletivas. Que pressionam, ainda para que entrem no território do conhecimento legítimo as experiências e os saberes dessas ações coletivas, para que sejam reconhecidos sujeitos coletivos de memórias, história e culturais. Os movimentos sociais trazem indagações e disputas para o campo dos currículos e da docência (ARROYO, 2013, p. 11).

O processo de implantação do CBC ocorreu da seguinte forma, primeiramente foi aplicado nas Escolas Referências, após o período de um ano letivo, o currículo, passou por algumas alterações na sua estrutura, pela equipe de consultores, para que fosse possível a aplicação e continuidade do Currículo Oficial nas escolas públicas mineiras. E para oficializar e impor o mesmo em 2007, a SEEMG⁵, ministrou um curso de formação continuada aos professores, divulgando a permanência da nova Proposta Curricular.

Conforme a RESOLUÇÃO SEE Nº 2.197, DE 26 DE OUTUBRO DE 2012, Art. 59 “Na organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio deve ser observado o conjunto de Conteúdos Básicos Comuns (CBC) a serem ensinados, obrigatoriamente, por todas as unidades escolares da rede estadual de ensino”. Para ter certeza do rigor da aplicabilidade deste novo Currículo Oficial, o governo estadual, através da SEE de cada região do Estado de Minas, encaminha o Analista Educacional, com o objetivo de fiscalizar, a execução dos conteúdos curriculares obrigatórios. A justificativa do governo estadual para a execução do novo Currículo Oficial, consiste em igualar e nivelar os conteúdos ministrados nas escolas públicas.

Deste modo, a publicação da Resolução nº 2.197/2012, reforça e confirma o dever e a obrigatoriedade aos Gestores e aos professores em seguir as diretrizes propostas pelo Currículo Oficial.

⁵ Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais.

A metodologia do CBC dispõe os conteúdos, divididos em quatro Eixos Temáticos. Sendo que subdivide em conteúdo a ser trabalhado durante o planejamento em sala, a partir do conhecimento disposto pelo professor o aluno irá desenvolver as habilidades e adquirir competência pertinente ao conteúdo trabalhado durante o processo de ensino e aprendizagem.

[...] são indispensáveis conhecimentos escolares que facilitem ao (à) aluno (a) uma compreensão acurada da realidade em que está inserido, que possibilitem uma ação consciente e segura no mundo imediato e que, além disso, promovam a ampliação de seu universo cultural. [...] tornar as pessoas capazes de compreender o papel que devem ter na mudança de seus contextos imediatos e da sociedade em geral, bem como de ajudá-las a adquirir os conhecimentos e as habilidades [...]. [...] uma educação de qualidade, como a que defendemos, requer a seleção de conhecimentos relevantes, que incentivem mudanças individuais e sociais, assim como formas de organização e de distribuição dos conhecimentos escolares que possibilitem sua apreensão e sua crítica (MOREIRA, 1997, p. 21).

Segundo Bourdieu e Passeron (2007, p. 53), a estrutura escolar disponibiliza ascensão social, através da democratização do ensino e da distribuição de diploma, mas isto remete à troca de desigualdade de acesso ao ensino pela desigualdade de currículo, pois o ensino não condiz com a realidade social, o aluno cumpre a função social de reprodução fora do seu contexto. Os autores relatam:

Ora, se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece todo o sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda sociedade onde se proclamam ideais democráticas, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios.

Geralmente a diversidade cultural e ética destes grupos somente é lembrada nos currículos escolares em datas comemorativas. Abordar a diversidade cultural no conteúdo curricular é necessário e justificado, para a construção do conhecimento propiciando a identidade com o espaço geográfico;

implica em refletir sobre a importância da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 através da sanção da Lei nº 10.639/03 e sua regulamentação pelo parecer CNE/CP 03/2004 e pela resolução CNE/CP 01/2004 (BRASIL, 2005). Essas leis regulamentam, fornecendo subsídios aos professores, para discutirmos as novas propostas que direcionam para caminhos pedagógicos mediante a inserção cada vez maior do trato da diversidade cultural e étnico-racial nos currículos.

Neste sentido, há a ruptura da supremacia entre a elite e os diferentes grupos étnicos, com a homologação da lei Federal 11.645/08 que alterou a LDB de 1996, e inclui no currículo oficial a obrigatoriedade de abordar os conteúdos programáticos da diversidade cultural étnico-racial e indígena em conjunto com o Currículo Oficial do Ensino fundamental II, conforme art. 26 a trabalhar de acordo com a proposta da Lei 11.645/08, art. 26; § 1º, 2º, afirma que:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e “história brasileira” (BRASIL, 2008).

É no espaço escolar que ocorre a ruptura pejorativa e discriminatória, entre classes sociais e cultura, nesta fase importante para a formação do aluno em cidadão pensante. Para a construção desta identidade cultural, os professores

devem realizar plano de aulas e projeto que promovam o resgate do processo histórico, viabilizando a valorização da cultura e o respeito a diversidade.

Novos e diversos perfis de docência enriquecem e diversificam os currículos de formação. Para formar essa diversidade profissional foram criados cursos de Pedagogia da Terra, Formação de Professores do Campo, Indígenas, Quilombolas, de Implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08. O perfil do profissional e a docência ficaram mais ricos, uma vez que se tornaram mais diversos (ARROYO, 2013, p. 11).

A inovação curricular visibiliza a aplicação dos conteúdos compondo a diversidade cultural, com conteúdos do conhecimento, inserindo a interdisciplinaridade com debate crítico e reflexivo da sociedade. Durante o ensino de geografia nas escolas públicas, nos faz repensar na reformulação do currículo de acordo com as características e a identificação cultural dos alunos. A diversidade pressupõe inserção de temas atuais e desafiadores para a prática pedagógica, principalmente no âmbito da formação de professores. De acordo com Moreira (1997, p. 18):

[...] podemos afirmar que as discussões sobre o currículo incorporam, com maior ou menor ênfase, discussões sobre os conhecimentos escolares, sobre os procedimentos e as relações sociais que conformam o cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem, sobre as transformações que desejamos efetuar nos alunos e alunas, sobre os valores que desejamos inculcar e sobre as identidades que pretendemos construir.

Ao ilustrar as belas paisagens mineiras como um lugar sem conflitos sociais, houve e há interesse políticos das classes dominantes, que irão determinar o que será ensinado e permitido ao conhecimento das classes dominadas durante o ensino das escolas públicas.

No novo Currículo Oficial, os organizadores deixaram uma lacuna, quando nos relata que o conteúdo disposto no CBC de Geografia lecionada durante o ano letivo para o Ensino Fundamental II, corresponde a 50% da carga horária dos conteúdos curricular da disciplina. De acordo com a

Superintendência de Ensino do Estado, o CBC é um documento que deve direcionar o planejamento das aulas de geografia, sendo a única base teórica, aplicada pelo professor das escolas públicas. Sendo assim, os professores abordam somente os ETs obrigatórios, deixando os tópicos complementares que segmenta alguns Temas sobre a Cultura. Dentre os tópicos complementares estão:

Tópico 9: Sociodiversidade
Tópico 10: Cultura e Natureza
Tópico VIII: Paisagem Cultural
Tópico XV: Diversidade Cultural

Neste sentido a seleção dos conteúdos segmenta uma ideologia, impossibilita que outros conteúdos similares fora do ambiente escolar sejam introduzidos na sala de aula. Este acontecimento reproduz uma política segregacionista em que os alunos devem classificar de acordo com os padrões de inteligência normatizados pelo mercado globalizado. Com isso a cultura e os saberes dos alunos das camadas populares são excluídos pela sociedade em benefício da elite que detém os bens culturais, levam a população de baixo poder aquisitivo a aceitar a cultura dominante como a principal e talvez a única.

O CURRÍCULO OFICIAL, A DIVERSIDADE CULTURAL E A VISÃO DOS PROFESSORES

Com base na análise dos Conteúdos Básicos Curriculares, “Currículo Oficial” do Estado de Minas. Quando, e como o professor deve trabalhar com a diversidade cultural na disciplina de Geografia? Como é abordada e qual a relação do CBC com o tema diversidade cultural? Neste sentido, foi realizada uma pesquisa exploratória com os professores do Ensino Fundamental II, no Município de Alfenas-MG. O objetivo é avaliar o nível de conscientização e aplicação dos conteúdos relacionados com a diversidade cultural, baseado nas ações e processo educativo no cotidiano escolar.

A coleta de dados foi apurada por meio da aplicação de questionários distribuídos aos professores das escolas públicas. Dos 13 questionários, somente cinco professores responderam, sendo que uma professora se negou a responder alegando sua formação em História, porém leciona na disciplina de Geografia. Os que não entregaram alegaram falta de tempo ou esquecimento foram à soma de sete questionários.

Em relação à opinião dos professores quanto ao CBC, todos foram sucintos e diretos nas respostas. Disseram que o Currículo Oficial não interfere na autonomia do professor, sendo um instrumento fundamental e norteador no direcionamento dos conteúdos e aplicação em sala de aula. Na visão dos professores, o CBC pode facilitar o ordenamento dos conteúdos em sala de aula pelo fato do Currículo Oficial ter sido disponibilizado com “receita”. O professor deve seguir os comandos de execução, colocando competências e habilidades que o aluno deve adquirir, após a aplicação dos planos de aula. Outro fator que traz a facilidade aos professores é acessá-los já prontos no site do CRV⁶. De acordo a visão dos docentes, o CBC não bloqueia a autonomia, porque o conforto aliado à facilidade faz que permaneçam no comodismo, para alguns professores. Segundo Miguel Arroyo (2013, p. 15),

A formação pedagógica e docente gira toda para conformar o protótipo de profissional fiel ao currículo, tradutor e transmissor dedicado e competente de como ensinar-aprender os conteúdos definidos nas diretrizes do currículo e avaliados nas provas oficiais. Não apenas o sistema escolar, mas a escola, a sala de aula, a organização do trabalho docente giram nesse território. Estão amarradas ao ordenamento curricular.

⁶ Centro de Referência Virtual. Este site é um instrumento de comunicação entre o governo estadual e os professores da rede pública, com informações sobre o CBC, biblioteca virtual e avaliações estaduais. Disponível em <http://crv.educacao.mg.gov.br>, acessado em 28/01/2014.

Mas durante leitura detalhada do CBC, podemos observar que não há uma sequência pedagógica e continuidade entre os conteúdos, sendo este lecionado de forma desconexa, o aluno muitas vezes não consegue assimilá-los adquirindo conhecimento significativo. Neste caso não é construída uma ponte de ligação entre os conteúdos. De modo geral, o aluno do ensino fundamental obtém o saber, mas não concretiza a aprendizagem sobre os ETs no término do ano letivo, pois não foi aplicado todo o conteúdo. O aluno só conseguirá fazer a fusão dos conteúdos no término do 9º ano do ensino fundamental.

Ainda assim, continuará com defasagem em relação ao conteúdo, principalmente em relação às disparidades sociais, o CBC propõe de forma sucinta, mas não problematiza e aborda “Temas” polêmicos de negligência, como exclusão social, apropriação do espaço por ações ilegais como: tráfico de droga, contrabando, e o *bullying* gerado pela diversidade social, econômica e cultural.

O currículo está aí com sua rigidez, se impondo sobre nossa criatividade. Os conteúdos, as avaliações, o ordenamento dos conhecimentos em disciplinas, níveis, sequências caem sobre os docentes e gestores como um peso. Como algo inevitável, indiscutível. Como algo sagrado. Como está posta a relação entre os docentes e os currículos? Uma relação tensa (ARROYO, 2013, p. 35).

Quando os professores elaboram seu plano de aula, de acordo com a realidade escolar, motiva os alunos a promover o debate sobre assuntos semanais vinculados aos noticiários que relacionados com o o ensino de geografia, contribuem para o desenvolvimento crítico perante a opinião contrária, promove a construção de ideias e a livre manifestação. Neste momento de ouvir e ser ouvido pelos colegas de sala inicia-se a formação para cidadania humanística e amplia o conhecimento. O professor fornece subsídios aos alunos motivando-os a aprender, a respeitar a diversidade social, e serem solidários. Também faz parte do currículo a afetividade, os valores morais e a atenção individual ao aluno que apresenta dificuldades sejam na matéria ou

condições sociais enfrentadas fora do espaço escolar, fatores que interferem no desenvolvimento educacional.

O espaço escolar nos remete à diversificação de problemas sociais, conhecimento, cultura, formação moral e ética, fontes de enriquecimento, necessárias para a organização de um currículo flexível aos alunos, com disponibilidade de acesso à socialização. A identidade afrodescendentes caracteriza não apenas reivindicação de direitos e justiça, formada por uma sociedade heterogênea, mas torna-se patrimônio cultural, valorizando a cultura brasileira. De acordo com Secadi (2009, p. 23):

Falar da diversidade cultural no Brasil significa levar em conta a origem das famílias e reconhecer as diferenças entre os referenciais culturais de uma família nordestina e de uma família gaúcha, por exemplo. Significa, também, reconhecer que, no interior dessas famílias e na relação de umas com as outras, encontramos indivíduos que não são iguais, que têm especificidades de gênero, raça/etnia, religião, orientação sexual, valores e outras diferenças definidas a partir de suas histórias pessoais.

O professorado deve incluir a possibilidade de um currículo flexível com abertura para a diversidade cultural, quantas vezes somos capazes de trabalhar assuntos diversificados na sala de aula? Durante o processo de ensino e aprendizagem, necessário para a formação dos conhecimentos, os novos métodos de problematização estimulam o engajamento de toda a comunidade escolar na intervenção e permanência dos alunos durante os conflitos de exclusão. Neste sentido foi direcionado aos professores o questionamento sobre o entendimento em relação à diversidade cultural.

Todos os professores foram seguros ao responder o questionário, dizendo que o CBC, oferece a flexibilização necessária para a incorporação de qualquer assunto do cotidiano do aluno. Mas alguns se contradizem, quanto aos questionamentos sobre a Diversidade Cultural das comunidades tradicionais

(quilombolas, indígenas e a população residente na zona rural). Para os professores, a Diversidade Cultural compreende como;

“[...] se define por vários povos ou raças que culturalmente querem ser reconhecidos e respeitados.” (A. C., 2013)

“[...] é diferença cultural entre os povos; linguagem, dança, música, culinária, jeito de vestir, religião e a forma como a sociedade se organiza.” (L. A., 2013)

“São as características encontradas nos diferentes grupos sociais, podendo se a língua, a culinária, o sotaque, o jeito de andar, etc. Essas características podem ser identificadas entre países, entre regiões de um mesmo país e até mesmo em diferentes orlas de uma cidade e entre as salas de aula de uma escola.” (S. A, 2013)

“[...] é a diferença de cultura existente com: religião, culinária, linguagem e etc.” (R. S. 2013)

“Cada pessoa tem uma cultura e bagagem cultural, isso gera uma diversidade.” (L. P., 2013)

Deste modo Miguel Arroyo afirma que as políticas públicas de estruturação dos currículos oficiais fornecem conhecimento básico para a realização de processo avaliativa estaduais no intuito de gerar dados estatísticos.

Na medida em que avançávamos para articular o ensinar e educar no novo tecnicismo das políticas de ensino por competências e de avaliação por resultados, somos pressionados a retornar o foco apenas nos conteúdos que cairão nas provinhas e provões oficiais. (ARROYO, 2013, p. 28).

Ao verificar as referências bibliográficas sobre como é abordada a diversidade cultural na Proposta Curricular do ensino de Geografia, fica visível que o professor não deve basear somente no CBC ao elaborar o plano de aula, é necessário buscar aperfeiçoamento, trazer inovação para as aulas. Não estou dizendo de tecnologia escolar, mas incluir atividade, pesquisa individual, que levem á contextualização do conteúdo.

Se a aprendizagem significativa é concebida como estabelecimento de relações entre significados, a organização do currículo e a seleção das

atividades devem buscar outras perspectivas, de forma que o conhecimento seja visto como uma rede de significados, em permanente processo de transformação; a cada nova interação, uma ramificação se abre, um significado se transforma, as novas relações se estabelecem, possibilidades de compreensão são criadas. Tal concepção pressupõe o rompimento com o modelo tradicional de ensino, do domínio absoluto de pré-requisitos, de etapas rígidas de ensino, de aprendizagem e avaliação (São Paulo, (SP), 2010:21).

Essas e outras questões nos levam a pensamentos intensos e continuam a nos inquietar, pois interferem nas concepções teóricas e pedagógicas conservadoras e tradicionais. Quando questionados sobre a aplicação de temas como racismo, igualdade de gênero, xenofobia e se o CBC propõe essa discussão no planejamento anual ou semestral. Todos os professores disseram que sim, porém não relatou qual o contexto da aplicação.

Essa riqueza afirmativa vem entrando nas salas de aula através, sobretudo, da criatividade e da ousadia dos(das) educadores(as) docentes que têm avançado em reconhecer a diversidade. Assim, são contrapostos e expostos os sexismos, racismos, inferiorizações ainda presentes em alguns dos materiais didáticos e literários que chegam às escolas. O campo do material didático e literário passou a ser um território de disputa nas salas de aula. Disputa política que extrapola até a mídia e a outras instituições da sociedade e do Estado. (ARROYO, 2013, p. 41).

É essencial à aplicação de um currículo direcionado a diversidade cultural representada por números significativos nas escolas públicas, constituída por grupos étnicos, indígenas e imigrantes. Apesar do discurso contemporâneo sobre a diversidade na sociedade, a educação ainda se encontra incipiente. Os Currículos Oficiais como o CBC não enfatizam a questão de etnia, cultura e gênero, contribuindo para a manutenção da intolerância e da ordem vigente. Durante leituras do CBC não encontrei repostas com embasamento teórico, que possa esclarecer esta incógnita.

Em relação ao questionamento sobre a possibilidade do CBC gerar uma homogeneização no sistema educacional mineiro, quase todos os professores

acreditam nesta possibilidade, mas deixam claro que não depende apenas do conteúdo e que a metodologia utilizada pelo professor interfere.

As tensões vividas nas últimas décadas no território do currículo e da docência vêm dessa diversidade de culturas, saberes, racionalidades, concepções de sociedade, de identidades que explodem nas escolas públicas e vão chegando às escolas privadas. (ARROYO, 2013, p. 42).

A organização estrutural dos conteúdos inseridos no CBC foi elaborada de forma que o conteúdo abordado no 6º ano do ensino fundamental pelo professor será aprofundado nos anos posteriores. De acordo com os organizadores, este método fará com que não ocorra repetição de conteúdo. Mas em análise ao CBC e fundamentado em depoimento dos professores das diferentes escolas do Município de Alfenas, a organização do planejamento anual segue realmente o CBC, porém em ordem distinta entre as escolas. Se o aluno dos 6º ano for transferido para outra escola, este no ano letivo seguinte quando estiver no 7º ano, pode haver repetição de todo o conteúdo e ainda ter falha no ensino aprendizagem deste aluno, porque o conteúdo perdido não será revisto gerando defasagem para a formação futura.

O Estado de Minas Gerais possui uma enorme riqueza cultural, construída desde a formação do território brasileiro. Ao questioná-los sobre a influência da cultura mineira nas escolas da rede pública, os professores responderam que não há relação com o currículo. Alguns professores relataram interesse em realizar eventos interdisciplinares, divulgando a diversidade e identidade cultural mineira aos alunos, propondo o resgate histórico-cultural do Estado de Minas Gerais.

[...] Conhecer Minas é uma oportunidade ímpar o jeito mineiro, a comida, a música (Milton Nascimento, Skank, Jota Quest, Paula Fernandes...) a dança, os rios, as serras, o cerrado, o artesanato... Guimarães, Carlos Drummond Andrade, Adélia Prado, Betinho, Pelé...Diamantina, Ouro Preto, Belo Horizonte, Ladainha (S.A.2013)

De modo geral, é cômodo assumir uma posição de indiferente, tanto faz se o aluno aprende e adquire habilidades e competências, ou apenas gera números para os gráficos do governo estadual com à propaganda “Minas Avança”, remete a oferta de uma educação de qualidade aos mineiros. Não é bem assim que compreendemos essa questão tão complexa, pois o CBC deve ser debatido, questionado, criticado e avaliado em sua forma de concepção. Segundo a afirmação de Miguel Arroyo, (2013, p. 43):

Agora nos obrigam a debater-nos contra a asfixia controladora que vem da mídia, de gestores e das avaliações, dos currículos por competências, do controle repressor dos docentes e de suas organizações profissionais, da imposição do currículo único, do material didático único, do padrão mínimo, único de qualidade.

Por isso, a inclusão da diversidade nos currículos, desenvolve a compreensão das causas políticas, econômicas e sociais de fenômenos como etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia. Debater a diversidade cultural e sua diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação. É entender o impacto subjetivo destes processos na vida dos sujeitos sociais e no cotidiano da escola. Para que haja a ruptura desses paradigmas é necessário que dedique e discuta no currículo, nos livros didáticos, no plano de aula, nos projetos pedagógicos das escolas os saberes produzidos pelos movimentos sociais e pela comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de geografia deve visibilizar a compreensão das disparidades sociais e culturais presentes nas diferentes regiões em escala local, regional ou mundial. De modo geral, a análise do Currículo Oficial do Estado de Minas Gerais, buscou na prática a resposta junto aos professores da rede estadual do município de Alfenas, quanto ao entendimento e aplicação dos conteúdos

relacionados com a diversidade cultural e o ensino de geografia em sala de aula. Se não houver resgate da cultura neste momento, como e quando haverá o reconhecimento dos alunos quanto as identidades culturais? Neste sentido, deve haver a ruptura de conhecimentos e elitização, para que haja a troca de cultura entre os indivíduos.

Será que o CBC realmente atende todas as necessidades que um currículo prioriza, para o bom desempenho do aluno, além de competências e habilidades? Quando digo desempenho, não refiro somente às notas escolares e preparação para o mercado de trabalho, mas a formação de um cidadão crítico, humanístico e consciente perante as injustiças, com força diante da ditadura do mercado capitalista e a homogeneização cultural. A essas questões, fica o questionamento de um currículo flexível favorecendo assim todos os alunos no âmbito escolar, desde o acesso e permanência, com educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura.** In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. Pierre Bourdieu: escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 2007. P.39-64.

BRASIL, **Gênero e Diversidade na Escola.** Secretária Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2009., Brasília: MEC/SEF.

BRASIL. **Lei 11.645**, de 10 de março de 2008. Brasília: Senado Federal, 2008.

BRASIL. Lei 9394 – 24 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação 1996.

FIALHO, G. V. M. O Ensino de Geografia nas Escolas Estaduais de Minas Gerais diante do Neoliberalismo. 2013. 80 f. TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) –

Universidade Federal de Alfenas, Instituto de Ciências da Natureza, UNIFAL, Alfenas.

Gomes, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo** / [Nilma Lino Gomes]; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p. na escola. Brasília: MEC, 1999.

Libânio, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** 9ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010, 405 p.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 2.197, de 26 de outubro de 2012.** Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas

Gerais e dá outras providências. Minas Gerais, 2012.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Currículo Básico Comum - **Proposta curricular de Geografia do ensino fundamental II**. Belo Horizonte, 2007.

Moreira, Antônio Flávio Barbosa. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p. Secretaria de Educação, 1997.

PEREIRA, S. C. **A Proposta Curricular do estado de São Paulo e a sala de aula como lugar de transformação social**. 2011. 197 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2011.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental : ciclo II : Geografia / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo : SME / DOT, 2007.**



4º Encontro Regional de Ensino de Geografia

Formação de professores de Geografia:
políticas e práticas curriculares

Práticas Educativas

CONTRIBUIÇÃO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DESENVOLVIDO POR BENJAMIN BLOOM PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

Beatriz da Silva Gomes

beatriz_s_gomes@hotmail.com

RESUMO

A pesquisa tem como objetivo discutir avaliações pedagógicas que tenham como princípio o estímulo ao pensamento crítico, vinculado aos conceitos e conteúdos do conhecimento geográfico. Destitui-se, dessa maneira, a Geografia como ciência da memorização para construí-la como uma ciência da análise do espaço e de suas relações. Com a justificativa de contribuir para a construção do processo de ensino-aprendizagem, discutiremos como as avaliações diagnósticas podem nortear o aluno em relação ao que é ensinado e o que ele aprende, além de munir o professor de análises comportamentais do aluno sobre os conceitos e conteúdos, construídos em sala.

Palavra- Chave: Geografia Crítica – Ensino – Avaliação diagnóstica.

INTRODUÇÃO

A pesquisa tem por preocupação responder primeiramente as seguintes perguntas: Para que se ensina Geografia? Por que aprender Geografia?

A partir da problemática acima, entende-se que o processo de aceleração da globalização é um dos conteúdos geográficos que estimulará os alunos a entender o porquê de se aprender Geografia, pois os colocam a par das transformações que acontecem em todas as escalas de maneira integrada.

Nesse contexto, ensina-se geografia para fazer com que meninos e meninas compreendam a interação entre sociedade e natureza no espaço geográfico e possam desta maneira se tornar agentes do espaço, caracterizando-se como cidadãos, como bem apontam Oliveira (1998) e Vesentini (1999). Essa colaboração dá um novo uso para o ensino de Geografia, que ao ser mediado com o objetivo acima valoriza o fenômeno da consciência fazendo com que a

mera observação do espaço de vivência ao encontrar-se com as categorias de ensino, estimule o pensamento crítico para a construção dos conceitos geográficos e sua percepção no espaço, que se torna geográfico. Neste processo a geografia incorpora-se ao movimento pedagógico libertário (CHAUÍ, 1989). Saindo dos moldes da Geografia Tradicional, do recurso da memorização de categorias para o entendimento de conceitos pré-estabelecidos, e constituindo-se em uma Geografia Crítica, integrada ao método Construtivista de ensino-aprendizagem, pelo qual o aluno executa a ação sobre o objeto do conhecimento, já que o social, por meio do ensino da geografia, passou a ser fundamental para a construção do pensamento (VIGOTSKI, 1998).

GEOGRAFIA CRÍTICA X EDUCAÇÃO TRADICIONAL

Infelizmente a conjunção Geografia Crítica e Construtivismo, originada nos anos 60, não se vê com frequência nas Escolas atualmente. Alguns professores utilizam-se da teoria construtivista, mas as raízes da Geografia Tradicional são profundas e resistem de serem retiradas, pois se fincam no método analítico dedutivo-indutivo presente na Educação Tradicional. Assim, o ensino-aprendizagem da ciência geográfica formata-se como decorativo, no qual a reprodução dos conceitos, quando são aplicados, se dá por meio da supervalorização da memória do aluno, que, por sua vez, se vê dependente do professor para alcançar um desenvolvimento cognitivo capaz de apresentar apenas boas notas no final de sua formação.

Nesses moldes o objetivo de sair do pensamento empírico para o pensamento científico, a partir do espaço de vivência do aluno apresenta dificuldades, pois não há mediação do professor com o aluno, essa relação se torna distante e fria quando encarasse o professor como mero reproduzidor de conceitos e alunos doutrinados a essa dinâmica. O ensino de geografia tem

materiais suficientes para a quebra desta relação fria, ao colocar o aluno a par das dinâmicas sociais que se reproduzem no espaço caracterizando-o como participante e sujeito destas ações, o professor, por sua vez, encontra o papel de mediador, a partir do momento que se inicia a abstração do concreto (espaço de vivência) e no decorrer do processo até a formação do concreto pensado, onde o espaço de vivência torna-se por meio da construção de conceitos, espaço geográfico. Neste processo, além de afirmamos a ciência geográfica e sua importância no ensino-aprendizagem, possibilita-se ao aluno uma melhor compreensão de sua função como cidadão e modificador do espaço, pois os conceitos ao serem construídos tornam-se significativos fazendo com que o aluno se reconheça no espaço. Portanto,

os processos de aprendizagem das qualidades e características de objetos e fenômenos (matéria de estudo) e a formação dos correspondentes conceitos científicos estão vinculados à direção da atividade humana, seus objetivos e motivos, à experiência social e cultural do aluno, a seus valores, conhecimentos e atitudes frente ao mundo (LIBÂNEO, 1994).

No bojo dessa discussão Libâneo (1994) agrega os quatro pilares da Educação, utilizados pela UNESCO, ao ensino de Geografia de forma a promover no aluno toda integração escola-meio:

Ensinar a Conhecer – Movimento do despertar do olhar do aluno para os processos naturais ou antrópicos que acontecem ao seu redor.

Ensinar a Fazer – Após a observação do espaço, o que devem fazer com o conhecimento adquirido? Transposição do saber em ação.

Ensinar a Compartilhar – Como em sala de aula, temos diferentes perfis de alunos, onde um enxerga e apresenta modos de fazer diferente do outro então a coletivização do ensino é importantíssimo para a construção de conceitos.

Ensinar a ser – Momento de integração dos outros três pilares e descobrimento do aluno como ser pertencente aos sistemas que se reproduzem no mundo.

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Diferente das atuais avaliações diagnósticas que lidamos atualmente no ensino brasileiro, que ao invés de reproduzirem análises sobre o desenvolvimento cognitivo do aluno em relação ao conteúdo programático produzem números de comparação entre escolas, municípios, estados e regiões (ex: SAEB, SAERJ) ocorrendo desta maneira “o desencorajamento do conhecimento conceitual, porque a escolarização trivializa a aprendizagem. Os estudantes são avaliados no mais baixo nível do pensamento humano – a habilidade de memorizar”, Kincheloe (1997: 151).

Uma das soluções para a superação desse problema é a retomada da proposta de Bloom (1956) que, a partir da observação do aluno no ambiente escolar e sua relação com os conteúdos tratados, desenvolveu um sistema de avaliação que tem o objetivo de orientar o aluno no desenvolvimento de seus pensamentos para obtenção de respostas. Deve-se levar em consideração que para a montagem deste tipo de avaliação o professor precisa ter um plano de aula coeso, com base nos quatro pilares da educação tratados acima e com objetivo de gerar situações-problemas que relacionem o meio aos conceitos geográficos construídos em sala de aula.

O termo Taxionomia implica em um sistema de categorias, no caso da Taxionomia de Bloom a classificação dá-se por meio de comportamentos pretendidos, ou seja, qual seria o comportamento do aluno, em relação ao sistema de avaliação a ele proposto?

Porém não podemos comparar classificação com taxionomia, pois um sistema de classificação utiliza-se das exceções (ou arbitrariedade), já o sistema de taxionomia não leva em consideração o elemento arbitrário. A arbitrariedade gera novas classes promovendo a hierarquização do sistema, já que não podemos fazer distinção de valor para análise comportamental dos indivíduos analisados,

o termo hierarquia não se enquadra para Taxionomias. Porém diante dos fenômenos psicológicos analisados ficou impossível fugir da hierarquização no desenvolvimento da taxionomia, acabou-se classificando os comportamentos educacionais em simples e complexos.

A partir da análise do comportamento, cria-se um “diagnóstico” do aluno, esse diagnostico deve ser levado em consideração para positivar a falha na construção do pensamento. Com isso o professor, assume uma posição de mediação, facilitando a comunicação na classe, favorecendo a troca de ideias entre professor /alunos e alunos/alunos, além de verificar a relação entre experiências de aprendizagem e os seus resultados, servindo para solucionar problemas educacionais futuros.

O posicionamento do professor diante do diagnostico firma-se em uma estrutura, proposta pela teoria: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação.

O sistema de análise (provas, avaliações, testes, exercícios), deve apresentar comandos direcionados para interpretarmos onde se encontra a dificuldade. Para facilitar a analise, associou-se a estrutura a alguns verbos de ação. A utilização da tabela abaixo, para a construção de uma avaliação é essencial para descobrirmos com que tipo de alunos estamos trabalhando.

TABELA 1 – ESTRUTURA DA TEORIA E DIRECIONAMENTO.

CLASSES	VERBOS DE AÇÃO		
CONHECIMENTO	DEFINIR	ESCREVER	SUBLINHAR
COMPREENSÃO	IDENTIFICAR	ILUSTRAR	EXEMPLIFICAR
APLICAÇÃO	PREDIZER	ESCOLHER	ENCONTRAR
ANÁLISE	ANALISAR	SELECIONAR	JUSTIFICAR
SÍNTESE	COMBINAR	DISCUTIR	RELACIONAR
AVALIAÇÃO	JULGAR	DEFENDER	CRITICAR

Associar a estrutura acima com a construção do pensamento crítico é completamente positivo, fugir de questões como: O QUE É? QUANDO FOI? QUAL A SUA OPINIÃO?, é fazer com que o aluno oriente-se no conteúdo e possa fazer associação com o externo, pois o comando dado a ele, como: RECONHEÇA – REPRESENTE – AVALIE – ANALISE – SINTETIZE – JULGUE, o faz posicionar-se favorecendo a captação do conteúdo refletindo assim no aprendizado e no melhor desenvolvimento cognitivo.

Portanto, “uma avaliação bem-feita, não dispensa uma série de procedimentos por parte do professor com os quais vai identificar o nível de conhecimento e progresso de seus alunos quanto às operações geográficas que realizam” (SELBACH, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sistema de avaliação apresentado acima possibilita, através da sua aplicabilidade, que o aluno a partir da orientação dada, com a utilização dos verbos de ação, conduzir o pensamento empírico ao crítico e com isso a construção de uma aprendizagem significativa (pois apresentam objetivos), ou seja, “a função diagnóstica da avaliação propicia aos alunos o controle da sua própria atividade, uma vez que são participantes ativos e sujeitos do processo de aprendizagem” (LIBÂNEO, 1994).

Dessa forma, descaracteriza-se o processo arcaico do ensino por meio da memorização, pois o professor para aplicar este sistema anteriormente teria que apresentar aulas ligadas à construção dos conceitos a partir da análise de categorias do espaço geográfico além de promover discussões sobre situações-problemas ligadas à realidade do discente, que, por sua vez, terá possibilidades de elaborar respostas condizentes com os conteúdos tratados, de maneira a

exercitar sua reflexão sobre o que fora construído, podendo interferir posteriormente nas suas decisões como ser modificador do meio.

Este processo de desenvolvimento cognitivo com base na construção do pensamento crítico é considerado libertário, pois os alunos adquirem autonomia ao pensar além do que o professor e o livro didático ou a apostila pensam.

Freire (2001) ao tratar da autonomia do educando como um processo de vir a ser, diz

O educador que, ensinando geografia, ‘castra’ a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se.

Mesmo tendo o aluno uma visão diferente do professor, no final de sua avaliação, esta visão deve ser considerada, pois ele teve a capacidade de aventurar-se e na Geografia como tratamos do estudo do espaço e suas relações, as diferentes visões devem ser consideradas e compartilhadas para que o aluno possa ter diferentes apreensões.

Portanto, as atividades elaboradas através do sistema de avaliação diagnóstica devem propiciar os instrumentos cognitivos para a aprendizagem da geografia: observação, localização, relação, compreensão, descrição, expressão e representação (CAVALCANTI, 1998), assim como servir de base para o desenvolvimento de outras competências e habilidades fora do ambiente escolar.

Referências Bibliográficas

A geografia na sala de aula / organizadora Ana Fani A. Carlos. 8. ed., 5ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2010.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Campinas: Papirus, 1998.

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

Geografia e didática / Simone Sellbach (supervisão geral). – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, - (Coleção Como Bem Ensinar / coordenação Celso Antunes) Vários autores.

Iná Elias de; GOMES, Paulo César da Costa e CORRÊA, Roberto Lobato (orgs.). Geografia: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática – São Paulo: Cortez, 1994, (- Coleção magistério. Série formação do professor).

OLIVEIRA, Chistian Dennys Monteiro de. Qual o sentido de ensinar geografia? Um estudo do fenômeno geográfico para a formação da espacialidade (Mestrado). Departamento de Geografia, FFLCH-USP, São Paulo, 1993.

STRAFORINI, Rafael. Ensinar Geografia: o desafio da totalidade mundo nas séries iniciais – São Paulo: Annablume, 2004.

Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals; pp. 201-207; B. S. Bloom (Ed.) David McKay Company, Inc. 1956.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (1988). Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. São Paulo: Ícone.



Composto em Adamina e Myriad Pro

Campinas, dezembro de 2014