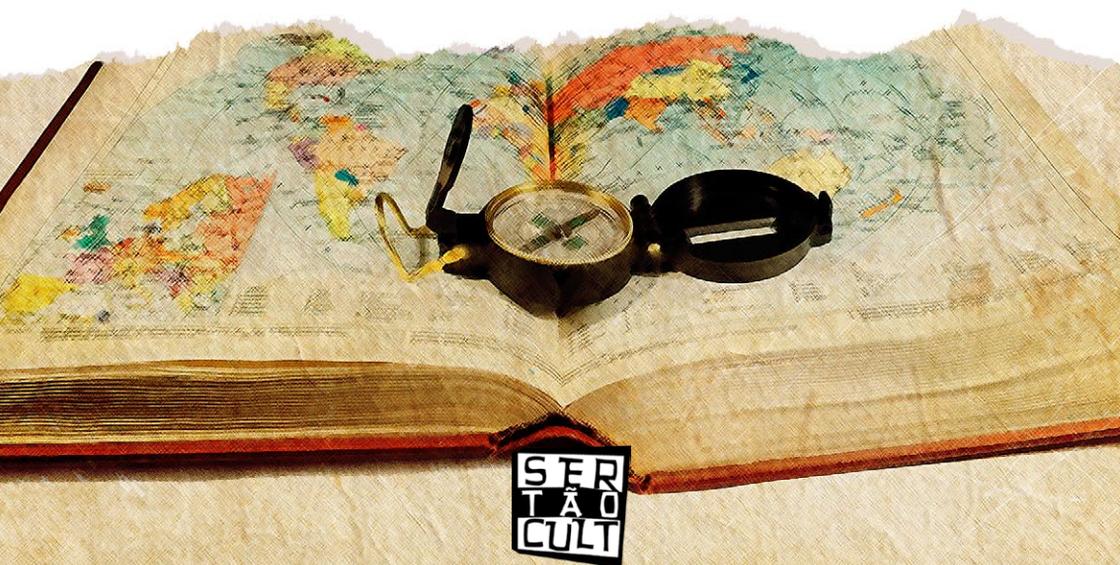


RAIMUNDO LENILDE DE ARAÚJO
MARIA FRANCINEILA PINHEIRO DOS SANTOS
CRISTINA MARIA COSTA LEITE
MARCILEIA OLIVEIRA BISPO
CLÉZIO DOS SANTOS
(ORG.)



FORMAÇÃO DOCENTE

ENSINO DE GEOGRAFIA E O LIVRO DIDÁTICO



SER
TÃO
CULT



Raimundo Lenilde de Araújo
Universidade Federal do Piauí (UFPI)



Maria Francineila Pinheiro dos Santos
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)



Cristina Maria Costa Leite
Universidade de Brasília (UnB)



Marcileia Oliveira Bispo
Universidade Federal do Tocantins (UFT)



Clézio dos Santos
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
(UFRRJ)

FORMAÇÃO DOCENTE

ENSINO DE GEOGRAFIA E O LIVRO DIDÁTICO

RAIMUNDO LENILDE DE ARAÚJO
MARIA FRANCINEILA PINHEIRO DOS SANTOS
CRISTINA MARIA COSTA LEITE
MARCILEIA OLIVEIRA BISPO
CLÉZIO DOS SANTOS
(ORG.)

FORMAÇÃO DOCENTE

ENSINO DE GEOGRAFIA E O LIVRO DIDÁTICO

Sobral-CE
2021



Formação docente, ensino de geografia e o livro didático

© 2021 copyright by Raimundo Lenilde de Araújo, Maria Francineila Pinheiro dos Santos, Cristina Maria Costa Leite Marcileia Oliveira Bispo e Clézio dos Santos, (ORGs.)

Impresso no Brasil/Printed in Brasil



Rua Maria da Conceição P. de Azevedo, 1138
Renato Parente - Sobral - CE
(88) 3614.8748 / Celular (88) 9 9784.2222
contato@editorasertaocult.com
sertaocult@gmail.com
www.editorasertaocult.com

Coordenação Editorial e Projeto Gráfico

Marco Antonio Machado

Coordenação do Conselho Editorial

Antonio Jerfson Lins de Freitas

Conselho Editorial de Geografia

Alberto Pereira Lopes

Alisson Slider do Nascimento de Paula

Ana Paula Pinho Pacheco Gramata

Antonio Adílio Costa da Silva

Francisco Ari de Andrade

Irineu Soares de Oliveira Neto

Isorlanda Caracristi

Marcelo de Oliveira Moura

Maria Artemis Ribeiro Martins

Paulo Rogério de Freitas Silva

Paulo Sérgio Cunha Farias

Sandra Liliانا Mansilla

Vanda Carneiro de Claudino Sales

Virginia Célia Cavalcante de Holanda

Revisão

Danilo Ribeiro Barahuna

Diagramação

Francisco Taliba

Capa

Francisco Taliba

Catálogo

Leolph Lima da Silva - CRB3/967

F723	Formação docente, ensino de geografia e o livro didático / Raimundo Lenilde de Araújo ... [et al.]. (Organizadores.). – Sobral, CE: Sertão Cult, 2021. 526p. ISBN: 978-65-87429-99-1 - e-book - pdf ISBN: 978-85-67960-39-5 - papel Doi: 110.35260/87429991-2021 1. Formação docente. 2. Ensino de Geografia. 3. Geografia- Didática. 4. Geografia- Livro didático. 5. Geografia- Docência. I. Araújo, Raimundo Lenilde de. II. Santos, Maria Francineila Pinheiro dos. III. Leite, Cristina Maria Costa. IV. Bispo, Marcileia Oliveira. V. Santos, Clézio. VI. Título.
------	--

CDD 371.3
371.12



Este e-book está licenciado por Creative Commons

Atribuição-Não-Comercial-Sem Derivadas 4.0 Internacional

Sumário

APRESENTAÇÃO 11

Doi: 10.35260/87429991p.17-30.2021

AFINAL, PARA QUEM SERVE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO? 17

ALCINÉIA DE SOUZA SILVA

Doi: 10.35260/87429991p.31-44.2021

AUTORES DE LIVROS PARA PROFESSORES DE GEOGRAFIA ENTRE OS ANOS DE 1920 E 1940..... 31

JANETE REGINA DE OLIVEIRA

Doi: 10.35260/87429991p.45-54.2021

BIOMA CAATINGA: ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE PATOS-PB 45

TELMA GOMES RIBEIRO ALVES

ROSEMERI MELO E SOUZA

DIÓGENES FÉLIX DA SILVA COSTA

Doi: 10.35260/87429991p.55-67.2021

CIÊNCIA DA MORFOLOGIA DE GOETHE: O ARQUÉTIPO E A FORMAÇÃO EPISTEMOLÓGICA E METODOLÓGICA DA GEOGRAFIA 55

ANTONIO CARLOS VITTE

Doi: 10.35260/87429991p.69-82.2021

CRIAÇÃO DE NOVAS TECNOLOGIAS PARA UM ENSINO DE GEOGRAFIA INTERATIVO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NAS ESCOLAS..... 69

JAQUELINE MACHADO VIEIRA

REINALDO DOS SANTOS

Doi: 10.35260/87429991p.83-97.2021

DECOLONIALIDADE E ENSINO DE GEOGRAFIA: UMA RELEITURA DO ESPAÇO GEOGRÁFICO 83

RODRIGO CAPELLE SUESS

ALCINÉIA DE SOUZA SILVA

Doi: 10.35260/87429991p.99-113.2021

**DOCÊNCIA COMPARTILHADA E ENSINO DE GEOGRAFIA:
REFLEXÕES E PRÁTICAS NA REDE MUNICIPAL
DE ENSINO DE SÃO PAULO/SP99**

ALEX MARIGHETTI

Doi: 10.35260/87429991p.115-127.2021

**EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E AMBIENTAL: PROPOSTAS E
DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NO MUNICÍPIO
DE CORUMBATAÍ-SP 115**

ÉDER RODRIGO VARUSSA

Doi: 10.35260/87429991p.129-143.2021

**EDUCAÇÃO, LIVRO DIDÁTICO E O PROFESSOR CRÍTICO-
REFLEXIVO: POSSIBILIDADE DE RESSIGNIFICAR A
PRÁTICA DOCENTE..... 129**

HUGO DE CARVALHO SOBRINHO

Doi: 10.35260/87429991p.145-159.2021

**ENSINO DE GEOGRAFIA A PARTIR DO LOCAL: O CASO DA
EXPANSÃO URBANA NA ZONA SUL DE ILHÉUS/BA 145**

ELISÂNGELA ROSEMERI MARTINS SILVA

Doi: 10.35260/87429991p.161-174.2021

**ENSINO DE GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO:
FORTALECIMENTO E (RE)CONSTRUÇÃO DO TERRITÓRIO
CAMPONÊS 161**

EDUARDO HENRIQUE MODESTO DE MORAIS

Doi: 10.35260/87429991p.175-187.2021

**ENSINO DE GEOGRAFIA E REALIDADE SOCIOESPACIAL
NAS CIDADES CAPITALISTAS: CONDIÇÕES DESIGUAIS,
ACESSO À MORADIA E PRECARIEDADE DO HABITAR... 175**

GILSELIA LEMOS MOREIRA

Doi: 10.35260/87429991p.189-201.2021

**ESTATUTO DA CIDADE COMO TEMÁTICA PEDAGÓGICA
NOS LIVROS DIDÁTICOS..... 189**

RICARDO JOSÉ GONTIJO AZEVEDO

Doi: 10.35260/87429991p.203-213.2021

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA
USP PARA O ENSINO SECUNDÁRIO DA ESCOLA
PAULISTA (1934-1960) 203**

MÁRCIA CRISTINA DE OLIVEIRA MELLO

Doi: 10.35260/87429991p.215-228.2021

GEOGRAFIA URBANA PARA O 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: O ESPAÇO URBANO DO DF E ENTORNO COMO POSSIBILIDADE DE REFERÊNCIA AO ENSINO NOS LIVROS DIDÁTICOS..... 215

RICARDO CHAVES DE FARIAS
MARIANA REZENDE SOUZA

Doi: 10.35260/87429991p.229-240.2021

IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO DOCENTE ACERCA DO LUGAR DO/A ESTUDANTE: O ENSINO DA GEOGRAFIA PARA A EMANCIPAÇÃO HUMANA..... 229

HENRIQUE RODRIGUES TORRES

Doi: 10.35260/87429991p.241-251.2021

LICENCIATURAS DE GEOGRAFIA NO ESTADO DE SÃO PAULO: MOVIMENTOS HISTÓRICOS, PROCESSOS FORMATIVOS E PERSPECTIVAS 241

ANDRÉ LUÍS MESSETTI CHRISTOFOLETTI
DIEGO CORREA MAIA

Doi: 10.35260/87429991p.253-265.2021

METODOLOGIAS APLICADAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA PARA O EDUCANDO SURDO: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE TERESINA-PI..... 253

ELAYNE CRISTINA ROCHA DIAS

Doi: 10.35260/87429991p.267-281.2021

MOBILIDADE E PRECARIZAÇÃO DOCENTE NA REGIÃO METROPOLITANA DO RIO DE JANEIRO..... 267

GLEYCE ASSIS DA SILVA BARBOSA

Doi: 10.35260/87429991p.283-294.2021

MODELOS DE SIMULAÇÕES: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA SIGNIFICATIVA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA..... 283

ALEXANDRE DOS SANTOS DA ROSA

Doi: 10.35260/87429991p.295-308.2021

NOVO ENSINO MÉDIO E OS DESAFIOS NA PRÁTICA DOCENTE NAS ESCOLAS LOCALIZADAS NO CAMPO DO MUNICÍPIO DE JATAÍ/GO..... 295

TATIANE RODRIGUES DE SOUZA
EVANDRO CÉSAR CLEMENTE

Doi: 10.35260/87429991p.309-322.2021

**OBSTÁCULOS EPISTEMOLÓGICOS NA CONSTRUÇÃO
DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO 309**

LEONARDO FERREIRA FARIAS DA CUNHA
ALCINÉIA DE SOUZA SILVA

Doi: 10.35260/87429991p.323-339.2021

**PARA BOM PROVIDOR UMA PLATAFORMA MOODLE
BASTA: ESTUDO SOBRE A CONSTRUÇÃO DE TERRITÓRIOS
VIRTUAIS NA FORMAÇÃO EM EaD 323**

DÉBORA GASPAS SOARES

Doi: 10.35260/87429991p.341-354.2021

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE EM NÍVEL
SUPERIOR DO PRONERA E PROCAMPO:
CEGEO E LEDUC 341**

RODRIGO SIMÃO CAMACHO

Doi: 10.35260/87429991p.355-368.2021

**POR UMA BASE DE CONHECIMENTOS DOCENTES: AS
CONTRIBUIÇÕES DE L. S. SHULMAN NA DISCUSSÃO DO
PROFISSIONAL PROFESSOR DE GEOGRAFIA 355**

VALÉRIA RODRIGUES PEREIRA
CLAUDIVAN SANCHES LOPES

Doi: 10.35260/87429991p.369-383.2021

**PRÁTICAS DE CARTOGRAFIA E ASTRONOMIA EM SALA DE
AULA: TRAJETÓRIA FORMATIVA DURANTE UM ESTÁGIO
SUPERVISIONADO DE GEOGRAFIA 369**

DIEGO MAGUELNISKI

Doi: 10.35260/87429991p.385-399.2021

**PRÁTICAS FORMATIVAS E DIFERENTES ESTRATÉGIAS
PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS 385**

DIEGO CORREA MAIA
ANA CLAUDIA NOGUEIRA MAIA

Doi: 10.35260/87429991p.401-412.2021

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DA GEOGRAFIA:
ANÁLISES DA CONTEMPORANEIDADE 401**

ÂNGILENE DE FÁTIMA FERREIRA ANDRADE

Doi: 10.35260/87429991p.413-424.2021

**RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO E PENSAMENTO ESPACIAL:
UMA ANÁLISE APLICADA À BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR – ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS 413**

DENISE MOTA PEREIRA DA SILVA

Doi: 10.35260/87429991p.425-438.2021

**REFLEXÕES SOBRE O USO DA TECNOLOGIA DA
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: OBSTÁCULOS NA
PRÁTICA DOCENTE..... 425**

ANA PAULA PINHO PACHÊCO GRAMATA

Doi: 10.35260/87429991p.439-452.2021

**O SABER EXPERIENCIAL NO CONTEXTO DAS
POLÍTICAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL
DO DOCENTE EM GEOGRAFIA 439**

BALTASAR FERNANDES GARCIA FILHO

Doi: 10.35260/87429991p.453-466.2021

**TENDÊNCIAS DA PESQUISA GEOGRÁFICA:
O USO DA CATEGORIA PAISAGEM NOS TRABALHOS
DO EGAL (1987 A 2017)..... 453**

LARISSA DONATO

BRUNA MORANTE LACERDA MARTINS

Doi: 10.35260/87429991p.467-478.2021

**USO DO LIVRO DIDÁTICO E O AGRINHO:
UMA COMPREENSÃO DO ESPAÇO AGRÁRIO
A PARTIR DO LUGAR..... 467**

THIARA GONÇALVES CAMPANHA

APRESENTAÇÃO

A pesquisa em Geografia, nos núcleos de pós-graduação das universidades brasileiras, cresceu expressivamente no início do Século XXI em decorrência da implementação de políticas públicas educacionais voltadas ao ensino superior. Nesse contexto, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia (ANPEGE) promoveu, com regularidade, encontros nacionais orientados à divulgação científica na área e a decorrente discussão dessa.

Historicamente a ANPEGE promoveu treze Encontros Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia - ENANPEGE (desde 1995), eventos que mobilizaram centenas de pesquisadores para a apresentação/discussão de suas pesquisas em grupos de trabalhos temáticos associadas às grandes áreas da ciência geográfica: Geografia Física, Geografia Humana e Ensino de Geografia. Nesse escopo merece destaque a inserção das questões relativas ao ensino, aprendizagem e formação de professores de Geografia, que apareceu pela primeira vez em 2007 no VII ENANPEGE, organizado pela Universidade Federal Fluminense (UFF), na cidade de Niterói, Rio de Janeiro.

Desse modo, as questões referentes à educação geográfica, denominadas como Ensino de Geografia, foram encaminhadas no âmbito de um grupo temático nos ENANPEGEs dos anos 2007 até 2013, que congregou não somente geógrafos, mas, também, professores de Geografia, que buscavam na qualificação em nível de pós-graduação, a oportunidade para discutir questões relativas à sua prática, formação, problemas, desafios no exercício da profissão, entre inúmeras outras temáticas.

Porém, no contexto das políticas públicas educacionais implementadas ao ensino superior, pode-se afirmar, resumidamente, que o Programa do Governo Federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI) aumentou o número de universidades públicas federais no território nacional, desconcentrando-as para todas as regiões brasileiras; por meio da criação de novos campi de instituições já consolidadas, bem como novas instituições; que resultaram na ampliação da oferta de vagas, para além dos tradicionais centros metropolitanos, em novos cursos e modalidades (presencial e à distância), mas, sobretudo, nas licenciaturas. Do mesmo modo, os programas de pós-graduação foram incrementados com novas linhas de pesquisa, inclusive com a emergência das questões referentes à educação geográfica e resultaram no aumento de pesquisas relacionadas aos temas vinculados à Formação Docente e ao Ensino de Geografia.

Tais situações justificam, em parte, a participação de professores de Geografia da Educação Básica nos eventos promovidos pela ANPEGE, principalmente em virtude de sua participação na pós-graduação, nas temáticas relativas à educação geográfica. Além disso, as questões vinculadas ao tema começaram a consolidar uma nova área de especialização: a Geografia Escolar.

O impacto dessa situação é visível quando se analisa a quantidade de grupos de trabalho nos encontros nacionais organizados pela ANPEGE. De 1 grupo criado no VII ENANPEGE em Niterói/RJ em 2007, passamos para 6 grupos de trabalho (GTs) em 2019. São eles: Cartografia Escolar; Educação Geográfica e Formação de Professores; Ensino de Geografia; Formação Docente, Ensino de Geografia e o Livro Didático; Linguagens e Educação Geográfica, e Teoria e Método na Educação Geográfica. Há de se ressaltar, também, que o número de inscritos nos grupos da educação é significativo e atestou um crescimento paulatino e progressivo de pesquisadores, o que evidencia a importância crescente da temática, nos fóruns nacionais de pesquisa em Geografia.

A organização dos Grupos de Trabalho (GTs) tem por objetivo garantir a pluralidade dos diferentes grupos de pesquisa e dos diferentes programas de pós-graduação, bem como estabelecer uma rede interinstitucional como forma de subsidiar o fortalecimento de redes de pesquisa em Geografia no país. Dessa forma, o GT 16 se constitui em uma rede a partir da afinidade de pesquisa e afinidade temática, ou seja, uma rede não institucionalizada, mas uma rede de várias perspectivas da Formação Docente e do Ensino de Geografia.

Atentos a esse movimento, foi proposto em 2017 o GT Formação Docente, Ensino de Geografia e o Livro Didático, que ocorreu na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Na edição subsequente, foi mantida a proposta e novos pesquisadores passaram a compor o Grupo de Trabalho, que fez parte da programação do XIII ENANPEGE, organizado na Cidade Universitária da Universidade de São Paulo, USP, em São Paulo/SP.

Em 2019, o GT - Formação Docente, Ensino de Geografia e o Livro Didático propôs a análise das distintas relações e articulações entre a formação docente em Geografia e a Geografia Escolar, assim

como a inter-relação entre o ensino de Geografia e a utilização do livro didático, no âmbito da Educação Básica.

Além disso, foi realizada a discussão acerca dos Projetos pedagógicos nos cursos de licenciatura em Geografia e suas implicações na formação inicial docente, bem como a análise da formação de professores a partir de referenciais teóricos afins, concepções curriculares contemporâneas e a legislação brasileira destinada a esse processo, em especial a BNCC e as novas orientações ao Ensino Médio.

Nesse contexto, discutiu-se a importância e os desafios do estágio supervisionado para a formação inicial comprometida com os anseios da docência na contemporaneidade, além da prática profissional dos professores de Geografia da educação básica e os novos desafios dessa profissão. Mas, também, foi pensado a discussão sobre o livro didático, seu papel no ensino de Geografia e sua prevalência como um dos principais recursos didáticos utilizados no ensino dessa disciplina. A utilização do Livro Didático em tablets, e-books e similares.

Na atualidade, os distintos recursos didáticos encontram-se disponíveis por meio de aplicativos e mídias digitais, os quais vem sendo cada vez mais utilizados na Geografia Escolar. Vale salientar que esses recursos possibilitam diversos caminhos a serem trilhados na formação inicial e continuada, propiciando um processo de ensino aprendizagem que visa atender às demandas do mercado e o desenvolvimento do conhecimento científico e acadêmico.

Assim, dada a qualidade técnica dos trabalhos apresentados e movidos pela necessidade de fortalecer a discussão sobre a Formação Docente, o Ensino de Geografia e o Livro Didático, foi sugerido e decidido pela comissão organizadora do GT a organização de um livro com a intenção de incentivar os novos pesquisadores por meio da publicação de seus artigos, ou seja, aqueles apresentados no XVIII ENANPEGE, em São Paulo, 2019, e fomentar ainda mais a

rede com novas perspectivas de Formação Docente, do Ensino de Geografia e do Livro Didático em âmbito nacional, com a reunião de publicações de diversos grupos de pesquisas, em diferentes linhas de Ensino de Geografia nos Programas de Pós-Graduação em Geografia de Universidades localizadas em todas as regiões brasileiras. Este livro e seus respectivos capítulos exprimem as inúmeras abordagens do complexo teórico e metodológico que envolve a pesquisa acadêmica e a discussão de temas relacionados com a Formação Docente, o Ensino de Geografia e o Livro didático e que são fundamentais para a compreensão da Geografia Escolar.

Boa leitura!

Prof. Dr. Raimundo Lenilde de Araújo (UFPI)

Profa. Dra. Maria Francineila Pinheiro dos Santos (UFAL)

Profa. Dra. Cristina Maria Costa Leite (UnB)

Profa. Dra. Marcileia Oliveira Bispo (UFT)

Prof. Dr. Clézio dos Santos (UFRRJ)

GT Formação Docente, Ensino de Geografia e o Livro Didático

AFINAL, PARA QUEM SERVE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO?¹

Alcinéia de Souza Silva

E-mail: alcineias32@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1990932619144558>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8975-5295>

Para quem serve a reforma do Ensino Médio? Essa é a indagação que orienta as discussões empreendidas neste trabalho, que tem como foco a reflexão sobre o ensino de Geografia no contexto da reorganização do Ensino Médio brasileiro. Isso se justifica porque a Lei n.º 13.415/2017 estabelece mudanças preocupantes nessa etapa de escolarização, as quais se relacionam à formação básica e ao desenvolvimento dos jovens estudantes. A principal alteração, que é escopo da discussão deste texto, é a reorganização curricular que, dentre outras questões, estabelece limites e controle do processo de ensino-aprendizagem nessa última etapa da Educação Básica.

Resultante de uma Medida Provisória (MPV), qual seja, a MPV n.º 746/2016, que foi amplamente criticada – inclusive por estudantes secundaristas no movimento de ocupação de mais de mil escolas brasileiras (anos 2015-2016) –, a Lei n.º 13.415/2017 também modifica as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) e determina a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que consiste em um “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL,

¹ Texto publicado na Revista Signos Geográficos, Goiânia-GO, v. 1, 2019.

2018a, p. 7, *itálico nosso*). Cabe questionar, aqui, para que e para quem são essenciais essas aprendizagens de que fala a BNCC, uma vez que a análise das DCNEM – que apresentam o conjunto de orientações mais detalhadas aos sistemas e às instituições de ensino – evidencia que a nova referência curricular não atende às demandas das juventudes contemporâneas, não atende integralmente às finalidades da Educação Básica no que tange ao desenvolvimento do educando e à formação comum indispensável para o exercício da cidadania (BRASIL, 1996) e nem aos objetivos do próprio Ensino Médio. Dentre eles, destacam-se: I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (BRASIL, 1996). Explicamos a seguir as razões dessas afirmações.

Primeiramente, porque a sociedade contemporânea, globalizada, tecnológica, altamente competitiva e permeada de contradições exige do indivíduo uma formação ampla e sólida. Além disso, a nova organização curricular não possibilita o aprofundamento de conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, em razão de não assegurar a oferta de seus campos disciplinares por todo o Ensino Médio. Por último, com a desvalorização das ciências da natureza, humanas e sociais, a nova estruturação esvazia e controla a formação cidadã e o pensamento crítico, bem como acarreta perdas intelectuais que poderão afetar o desenvolvimento humano como um todo.

A fundamentação dessas afirmações será apresentada e discutida ao longo do presente trabalho, cujo objetivo é compreender para quem serve a reforma do Ensino Médio, dadas suas arrumações e arbitrariedades, considerando especialmente a desobrigação na oferta

de determinadas disciplinas, como a Geografia, ao longo dessa etapa. Desse modo, tendo como metodologia a análise documental – Lei n.º 13.415/2017; Lei n.º 9.9394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN); BNCC e novas DCNEM –, o texto foi estruturado da seguinte forma: no primeiro momento, os referidos documentos e/ou legislações são analisados e discutidos criticamente, a fim de se compreender a que e a quem interessa a nefasta reforma; no segundo momento, discorre-se sobre o ensino de Geografia, argumentando para que servem os estudos geográficos, por que essa disciplina deve ser obrigatória nos três anos do Ensino Médio e quais as consequências de sua desobrigação ao longo da formação do educando.

Entendendo a reestruturação curricular do Ensino Médio no Brasil

Esteiam a reestruturação curricular do Ensino Médio a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, a LDBEN, a Lei n.º 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, e os interesses econômicos insertos nas políticas educacionais brasileiras. Suas disposições referem-se, especialmente, à educação como direito fundamental ao desenvolvimento do indivíduo e à sua formação cidadã e para o trabalho, à necessidade de estabelecer conteúdos mínimos que assegurem a formação básica comum, ao alcance da qualidade da Educação Básica e ao desenvolvimento socioeconômico do país.

A LDBEN estabelece que os currículos da Educação Básica devem ter uma base nacional comum. Em atendimento a essa legislação, à Constituição Federal e ao PNE, é aprovada a Lei n.º 13.415/2017 e elaborada a BNCC. Pelo sentido da palavra, comum é sinônimo de básico, geral, algo compartilhado. Na própria BNCC, o

sentido de comum refere-se às aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica, como apresentamos anteriormente. No entanto, pelas disposições do novo referencial curricular voltado ao Ensino Médio, os novos currículos possuirão estruturas e organizações diversas, e muitos deles não possibilitarão os estudos referentes aos diferentes campos do conhecimento ao longo do curso. A desobrigação na oferta de determinadas disciplinas nos três anos dessa etapa e a valorização de outras, como discutiremos adiante, restringe o acesso ao conhecimento, especialmente aos conhecimentos relativos às ciências naturais, humanas e sociais, que muito contribuem na formação humana, na qual contempla o desenvolvimento cognitivo e ético dos estudantes.

Trata-se de um referencial com uma base comum rasa, em que nem todos os alunos terão acesso aos conhecimentos ou desenvolverão as aprendizagens essenciais que podem lhes assegurar uma formação geral básica. Entende-se que uma educação básica, que se reporta a uma formação necessária, obrigatória e fundamental, deve constituir-se por um currículo que, minimamente, seja básico/essencial à tal formação. Não se trata de dizer que as particularidades e diversidades dos sujeitos e de seus contextos devam ser desconsideradas, nem que deva existir um currículo rígido e único para todos; trata-se de defender que, pelo menos na questão de organização/estrutura curricular, o ponto de partida seja igual para todos, já que sabemos que o ponto de chegada jamais o será. Nem todos os estudantes possuem as mesmas probabilidades de sucesso para chegar ao final (SACRISTÁN, 2000).

Segundo a Lei n.º 13.415/2017 e a BNCC, que alega que “a organização curricular vigente apresenta excesso de componentes curriculares” (BRASIL, 2018a, p. 467), o currículo do Ensino Médio será composto por uma formação geral básica e por itinerários

formativos. A primeira parte – formação geral básica – é composta por Língua Portuguesa, Matemática, conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, Arte, Educação Física, História do Brasil e do mundo, História e cultura afro-brasileira e indígena, Sociologia, Filosofia e Língua Inglesa. No entanto, como anunciamos, as novas DCNEM determinam que: “a critério dos sistemas de ensino, a formação geral básica pode ser contemplada em todos ou em parte dos anos do curso do ensino médio, com exceção dos estudos de Língua Portuguesa e da Matemática que devem ser incluídos em todos os anos escolares” (BRASIL, 2018b, p. 6).

Cabe indagar, aqui, por que apenas Português e Matemática são estudos obrigatórios nos três anos do Ensino Médio? Será porque são esses os componentes avaliados nas principais avaliações de larga escala? Se o significado de qualidade estabelecido pelo PNE é o bom desempenho nesses exames, a nossa hipótese pode ser verdadeira. As aprendizagens essenciais e/ou valiosas a esse propósito se restringem, então, a ler, escrever, interpretar textos, calcular e resolver problemas matemáticos, visando a alcançar bons índices educacionais, a exemplo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Para Santos, Vallerius e Mota (2018, p. 5), “a centralidade alcançada pelo IDEB traz uma preocupação com as notas alcançadas nos testes e não com o grande objetivo da educação, ou seja, a aprendizagem dos alunos e a formação de cidadãos críticos e autônomos”. É o que Freitas (2014) chama de estreitamento curricular, que foca o ensino nas disciplinas avaliadas, controlando, assim, a organização do trabalho pedagógico escolar, conforme destacado a seguir:

Pressionado a garantir a aprendizagem em uma escola de tempo parcial e sem suporte adequado, o professor avança no tempo que deveria ser ocupado para ensinar outras disciplinas que não caem no exame, para poder dar conta daquelas

que caem no exame. Sobrevém o estreitamento de disciplinas do currículo o que implica em sonegação de conhecimentos que não entram no exame, em nome da garantia de aprendizagem do básico em português e matemática, que caem no exame. Neste quadro, o básico se define mais em função do que exclui do que daquilo que ele de fato contém. O direito de aprender se converte, quando bem-sucedido, em um direito de acessar o conhecimento básico das matrizes de referência de avaliação e, mesmo assim, em algumas disciplinas. A sonegação histórica do conhecimento às camadas populares, a despeito dos discursos, se impõe (FREITAS, 2014, p. 1100).

Segundo a lógica neoliberal, estabelecida por organismos internacionais, como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), e por grupos econômicos, cujo princípio básico é a dimensão econômica, a qualidade da Educação Básica será alcançada quando atingidos bons e altos índices nas avaliações em larga escala, o que se expressa pela tônica de comparabilidade e competitividade entre as escolas e entre os países. Longe de considerar as demandas contextuais, educativas e as dos sujeitos envolvidos no processo educacional, são priorizados os interesses do capital, de produção e reprodução capitalista, como se a educação fosse apenas uma mercadoria a ser comercializada.

Em relação ao currículo e ao que deve ser ensinado para que se atinja esse padrão de bom desempenho, compete ao Estado definir. Importante destacar isso porque o processo de elaboração de uma proposta curricular formal/prescrita, como afirma Sacristán (2000), se dá de forma muito centralizadora ou verticalizada, sem ampla participação dos profissionais da educação. É claro que isso ocorre intencionalmente, pelo próprio caráter político e ideológico do currículo, que se constitui como via de controle sobre a prática de ensino (SACRISTÁN, 2000). Pode-se dizer que no Brasil as

avaliações nacionais e internacionais determinam o currículo trabalhado na escola.

Será por essas razões que a Lei n.º 13.415/2017 estabelece a obrigatoriedade da oferta das disciplinas Língua Portuguesa e Matemática nos três anos do Ensino Médio, já que o domínio da leitura, escrita e interpretação textual, assim como do cálculo e da resolução de problemas, é crucial ao alcance da qualidade educacional, entendida e restrita ao sentido de elevação dos índices nas avaliações em larga escala? É certo que a ênfase nessas áreas do conhecimento, em detrimento das demais, esvazia-se a formação crítica desse indivíduo, controla-se o desenvolvimento do seu pensamento crítico e elimina-se a possibilidade de ampliar seus interesses por outras áreas, o que significa a diminuição de potencialidades, notadamente de seu próprio processo de desenvolvimento humano.

Há de se ressaltar, ainda, que a desobrigação de oferta de diversos componentes curriculares ao longo do Ensino Médio, a exemplo da Geografia, numa esfera em que a educação é relegada à condição de mercadoria, permite-nos deduzir que, nessa lógica de mercado, pouco se investirá na formação de professores das áreas consideradas desnecessárias e/ou secundárias na formação estudantil. Tal fato expõe uma contradição no tocante às políticas públicas de formação de professores, que muito investiram nas licenciaturas nos últimos anos.

Mas, afinal, por que se defende a oferta obrigatória da Geografia ao longo da Educação Básica? Tal questão será respondida na seção seguinte, cujo objetivo é apresentar as especificidades dessa disciplina escolar e sua importância no processo formativo do aluno.

A relevância da Geografia no desenvolvimento do pensamento crítico do indivíduo

De acordo com a BNCC, as ciências humanas “favorecem a compreensão, pelos alunos, dos tempos sociais e da natureza e de suas relações com os espaços” (BRASIL, 2018a, p. 353). Além disso, “ao estimulá-los a desenvolver uma melhor compreensão do mundo, não só favorece o desenvolvimento autônomo de cada indivíduo, como também os torna aptos a uma intervenção mais responsável no mundo em que vivem” (BRASIL, 2018a, p. 353-354).

Verifica-se, pelos trechos supracitados, a importância e imprescindibilidade das ciências humanas na formação do estudante. Os conhecimentos específicos dessa área possibilitam uma leitura menos inocente da complexa realidade contemporânea, em decorrência da capacidade de análise e compreensão dos fatos, “e da comparação e interpretação de ideias, pensamentos, fenômenos e processos históricos, geográficos, sociais, econômicos, políticos e culturais” (BRASIL, 2018a, p. 472). Com tamanha relevância, por que não se constituem disciplinas obrigatórias ao longo da última etapa da Educação Básica? Os componentes curriculares de cunho obrigatório, por si, garantem uma formação integral do indivíduo? O desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de compreensão de mundo se efetiva por meio desses componentes obrigatórios?

De modo particular, reconhece-se que a Geografia, enquanto disciplina escolar, exerce grande contribuição na formação crítica e política do estudante, pois se apresenta como possibilidade de conhecer e pensar a dimensão espacial das coisas, dos lugares, fatos e fenômenos, favorecendo a construção e o exercício da cidadania. Segundo Damiani (2015, p. 50), “a noção de cidadania envolve o sentido que se tem do lugar e do espaço, já que se trata da

materialização das relações de todas as ordens, próximas ou distantes”. Concordamos com Carlos (2015) que o ato de conhecer transforma o indivíduo e sua construção do mundo, o que o transporta para novos modos de vê-lo. Entretanto, além de encaminhá-lo a novos olhares para o mundo próximo e distante, a Geografia viabiliza a compreensão desses espaços enquanto uma construção histórica e social, e da dialética intrínseca em sua (re)produção.

Ao considerar que “o espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá” (SANTOS, 2014, p. 63), o ensino de Geografia e, com ele, a abordagem geográfica em sala de aula, oportuniza decifrar essa complexa rede de relações socioespaciais do mundo globalizado, que, apesar de global, é fragmentado, desigual e opressor, já que se (re)organiza conforme os intentos do capital.

O desenvolvimento do pensamento crítico é decorrente do trabalho intencional e sistematizado da escola. Claro que, com o advento informacional, a escola não é exclusiva nesse processo formativo, mas é incontestável sua singularidade, uma vez que o trabalho escolar é diferente da educação adquirida nas mais variadas esferas da vida social. Pela educação escolar os alunos adquirem aportes teóricos ou conhecimentos científicos, aqueles acumulados pela prática social da humanidade, e desenvolvem a capacidade de pensar criticamente os problemas e desafios postos pela realidade social (LIBÂNEO, 2013).

Para Saviani (2009), toda prática educativa contém, inevitavelmente, uma dimensão política, logo, a educação deve ser entendida

como um instrumento de luta, visto que os conteúdos e o domínio da cultura constituem instrumentos de crítica, participação política e de transformação social. Assim, os conteúdos geográficos devem ser entendidos como instrumentos facilitadores da leitura e da compreensão das ações e relações que implicam na complexa (re) produção espacial.

Estudar sobre lugar, território, paisagem, natureza, regionalização, globalização, redes, cidade, metrópoles, escala, geopolítica, questões rurais, cartografia, relações homem/natureza, enfim, entender o espaço geográfico, objeto específico da Geografia, desenvolve o pensamento crítico do indivíduo a partir do raciocínio geográfico, dado que, sendo social a natureza do espaço, é permeado de contradições. Aprender e dominar esses temas é perceber sua própria existência e condição na sociedade em que se vive. É compreender o porquê disso e suas implicações na (re)organização espacial, é empoderamento para a luta, para o desmascaramento da realidade e para a participação e mudança social. Possivelmente seja por essas razões que as atuais políticas curriculares brasileiras restringem o acesso aos conhecimentos geográficos nas escolas de Ensino Médio.

Reiteramos que as implicações dessa ação, norteadas por questões políticas e econômicas que tentam controlar a formação crítica e política fornecida pela escola, esvazia o pensamento crítico e reflexivo do indivíduo e, ainda, restringe seu processo de desenvolvimento cognitivo, lamentavelmente.

Considerações finais

Ao discutir sobre a reforma do Ensino Médio no Brasil e sua nova reestruturação curricular, que, dentre outras questões, restringe o acesso aos conhecimentos geográficos nessa etapa da Educação Básica, assim como, ao discorrer sobre a relevância da Geografia no

desenvolvimento do pensamento crítico do indivíduo, procuramos refletir sobre as implicações dessa política no processo formativo das juventudes contemporâneas.

A discussão evidencia que o ensino de Geografia e as reformas educacionais no Brasil estão, desde a década de 1990, sob o domínio neoliberal. Assim, entende-se que, como discutido ao longo deste texto, a reestruturação do currículo do Ensino Médio se constitui como medida educacional centralizadora baseada em princípios neoliberais, cuja ótica se direciona, essencialmente, aos interesses do capital ou à dimensão econômica, e com isso, em desfavor da qualidade e do alcance da função primordial da Educação Básica, que é o pleno desenvolvimento do discente e seu preparo para o exercício da cidadania.

Sobre a questão da qualidade educacional, desvelamos que o sinônimo estabelecido por documentos brasileiros, a exemplo do PNE, refere-se ao aumento dos resultados quantitativos nas avaliações em larga escala. Em contraposição, foi destacado que sem melhorias substanciais na escola, sem mudanças nas condições de trabalho do professor e investimentos na sua formação inicial e continuada, sem lhe dar voz e espaço, no sentido de respeitar sua autonomia, seus conhecimentos e suas experiências e, além disso, sem alterar o marco referencial das políticas, hoje norteadas pela dimensão econômica, não se alcançará a qualidade educacional num âmbito qualitativo.

Ao indagar por que na reforma do Ensino Médio consideraram somente português e matemática como componentes curriculares obrigatórios ao longo dessa etapa, em detrimento das demais áreas do conhecimento, foi trazida a questão de que as avaliações nacionais e internacionais determinam o currículo trabalhado na escola. Assim, a prioridade dada àqueles campos do conhecimento

se justifica porque o domínio da leitura, da escrita e da interpretação textual, assim como do cálculo e da resolução de problemas, que são objetos avaliativos nos exames em larga escala, é estratégico para elevação dos índices, equivocadamente considerada como condição de alcance da qualidade educacional.

Por fim, concluímos que as demais áreas do conhecimento, sobretudo as ciências humanas e sociais, possuem conhecimentos específicos que possibilitam uma leitura menos inocente da complexa realidade contemporânea. No caso da Geografia, fica claro que ela aparece como possibilidade de conhecer e pensar a dimensão espacial das coisas, dos lugares, fatos e fenômenos, favorecendo a construção e o exercício da cidadania por meio do domínio dos conteúdos geográficos, que devem ser entendidos como instrumentos facilitadores da leitura e da compreensão das ações e relações que implicam na complexa (re)produção espacial. Para nós, esse campo do conhecimento deve constituir-se parte imprescindível e integrante na formação básica de todos os alunos e seu consequente processo de desenvolvimento humano, por possibilitar uma formação crítica, reflexiva e política. Secundarizá-la, por meio da desobrigação de sua oferta integral nessa importante etapa da Educação Básica, significa, além de esvaziar e controlar o pensamento crítico, também proporcionado pela escolarização em Geografia, restringir o processo de formação cognitiva dos estudantes.

Desse modo, torna-se necessário lutar pela permanência de uma educação geográfica ampla/integralizada e das demais ciências no âmbito escolar, visto que fornecem conhecimentos indispensáveis ao enfrentamento dos modos contraditórios que se organiza a sociedade brasileira. Torna-se necessária a luta por uma formação básica que, de fato, seja vital ao desenvolvimento de todos os estudantes por meio da garantia do acesso aos mais variados campos do conhecimento.

Referências

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.** Brasília-DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 13 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília-DF, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. **Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília-DF, 2018b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rceb-003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 fev. 2019.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. Apresentação. *In:* CARLOS, Ana Fani. Alessandri (Org.). **Novos caminhos da Geografia.** 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

DAMIANI, Amélia Luisa. A Geografia e a construção da cidadania. *In:* CARLOS, Ana Fani. Alessandri (Org.). **Novos caminhos da Geografia.** 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

GIROTTO, Eduardo Donizeti. Dos PCNs a BNCC: o ensino de Geografia sob o domínio neoliberal. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419-439, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/viewFile/23781/21158>. Acesso em: 01 dez. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 4ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, [1996] 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 41. ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, [1983] 2009.

AUTORES DE LIVROS PARA PROFESSORES DE GEOGRAFIA ENTRE OS ANOS DE 1920 E 1940¹

Janete Regina de Oliveira

E-mail: janete.oliveira@ufv.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0716008773874006>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3623-096X>

Introdução

O texto procura discutir o perfil dos autores que produziam livros de ensino destinados a professores a partir da década de 1920, período em que o país vivenciava o início do processo de modernização, que se intensificará nos anos seguintes. As mudanças em curso naquele período irão impactar os vários setores da sociedade, particularmente a educação. Formar professores, ao longo da história da educação brasileira, sempre significou consolidar o papel do Estado na divulgação de um ideal esperado de nação (TANURI, 2000). Portanto, cabe-nos indagar sobre as características profissionais que deveriam estar presentes na formação.

O levantamento foi realizado entre 2014 e 2016, sobre obras que versavam sobre os modos de ensinar Geografia para professores dos níveis de ensino primário e secundário. Para esse intento, será feita uma breve contextualização que ajuda a compreender o papel dos autores naquele momento, para em seguida apresentar uma biografia sintética sobre essas pessoas, que mais adiante procurar-se-á identificar o que os aproxima, como intelectuais de um campo do conhecimento.

1 Parte constituinte de Tese de Doutorado defendida em 2018, pelo Programa da Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Livros de ensino e formação de professores

“Será que se pode ler um texto sem se interrogar sobre o que significa ler?” “[...] será que se pode ler qualquer coisa sem se perguntar o que significa, sem se perguntar quais são as condições sociais de possibilidade de leitura?” (BOURDIEU, Coisas ditas).

Ensinar Geografia é a forma de difusão do conhecimento geográfico historicamente organizado, conhecimento este necessário para explicar a realidade sob um determinado viés, o da espacialidade (PONTUSCHKA, 2017)².

Essa ideia é complementada pela afirmativa de Bourdieu (2004) em relação às obras que são utilizadas para comunicar esse conhecimento, seja aos estudantes da escola básica ou aos professores em formação inicial. Para quem estuda esses materiais, não basta analisar seu conteúdo apenas, torna-se necessário localizá-lo no tempo, tanto com relação às características e opções teóricas do autor como o contexto de sua produção. Portanto, quanto maior a disponibilidade de informações sobre os modos e condições de produção da obra, melhores as possibilidades de aproximação com a sua essência. Isso porque vários tipos de leitura são possíveis em função, também, das características do leitor.

Por isso, neste trabalho buscam-se informações sobre as formas, concepções e ideias de como formar um professor de Geografia, em livros que foram escritos com esse objetivo, qual seja, o de explicitar o que é necessário para atuar numa sala de aula com abordagem sobre o conhecimento geográfico. Nesse sentido, empenha-se traçar um perfil dos autores que escreveram algumas obras levantadas na pesquisa, notadamente aqueles que produziram entre os anos de 1920 e 1949. Para esse perfil, além de

2 Notas de orientação.

trazer informações biográficas, foi necessário contextualizá-los em sua época, seu tempo de produção intelectual para compreender os motivos que os levaram a dizer o que disseram. Afinal, “O livro sempre visou instaurar uma ordem; fosse a ordem de sua decifração, a ordem no interior da qual ele deve ser compreendido ou, ainda, a ordem desejada pela autoridade que o encomendou ou permitiu a sua publicação” (CHARTIER, 2010, p. 8).

As obras³ identificadas nos anos de 1920, que já naquela época ocupavam posição de destaque no cenário nacional, foram **Methodologia do Ensino Geográfico: Introdução aos Estudos de Geographia**, de Carlos Miguel Delgado de Carvalho (1925), **Curso Superior de Geographia Geral**, de Horácio Scrosoppi (1925), e **Como se ensina Geographia**, de Antonio Firmino de Proença. As duas primeiras obras foram publicadas no mesmo ano, na cidade do Rio de Janeiro, e a última em São Paulo. Várias pesquisas sobre o desenvolvimento da Geografia Escolar realizadas nos últimos anos em nosso país apontam a produção local voltada para os professores, durante o século XIX e início do século XX, em várias regiões brasileiras. Porém, tais produções não se tornaram livros publicados e encontram-se registrados nas bibliotecas pesquisadas sob essa denominação. Muitos desses materiais (apostilas, notas de aulas e professores) só podem ser encontrados em instituições que abrigam documentos históricos, razão que talvez possa explicar a baixa identificação de publicação dirigida aos professores de Geografia, em formação, entre os anos 1920 e 1950.

Durante os anos 1930, não foi identificada nenhuma publicação voltada para a formação de professores de Geografia, apesar de nesse período ocorrer o momento de estruturação das

3 As gráficas originais serão mantidas ao longo do texto.

faculdades de filosofia, que abrigariam os cursos para formação de professores para o ensino secundário.

Tabela 1– Livros de Ensino de Geografia publicados no Brasil (1920- 1949).

AUTOR	TÍTULO	ANO DE PUBLICAÇÃO
Scrosoppi, Horácio	Curso superior de Geographia Geral, Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves, 553p.	1925
Carvalho, Delgado de	Methodologia do ensino geographico: Introdução aos estudos de geographia	1925
Proença, Antonio Firmino de	Como se ensina Geographia (Coleção Biblioteca da Educação, Vol. VII). São Paulo: Comp. Melhoramentos de São Paulo, 1928, 108 p.	1928
Azevedo, Aroldo de	Considerações em torno da Geografia e do seu ensino, São Paulo	1946
Sternberg, Hilgard O'Reilly, Deffontaines Pierre	Contribuição ao estudo da Geografia, Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Saúde, 135p.	1946

Fonte: Extraído de OLIVEIRA, 2018.

Os autores e seu contexto: a formação de professores na primeira metade do Século XX

Afinal, quem é a pessoa que escreve? Qual o lugar que ela ocupa no sistema social? Isso é parte da compreensão que se busca sobre determinado texto. O autor escreve para alguém com alguma finalidade e, nesse caso, a finalidade está relacionada a um discurso relativo à formação de professores de Geografia, mais especificamente sobre os modos de ensinar os conteúdos de uma disciplina.

O destaque dado a esses autores ocorreu a partir do recorte de ocorrência em instituições que formam professores de Geografia. Sua relevância é reconhecida quando são indicados como referência de leitura para os profissionais em formação, afinal, a eles são dados voz e ouvidos, pois possuem a autoridade para dizer o que é considerado conhecimento legítimo num determinado contexto.

Não se descarta aqui o papel desempenhado pelo aparato que permite a circulação de suas ideias, entretanto, compreende-se que essa circulação só é possível graças a esse *status*, conquistado por meio de outros mecanismos, como o reconhecimento dos pares, por exemplo. Esses autores possuem um capital simbólico que os colocam nessa posição de destaque (BOURDIEU, 2004) e, no caso dos autores da área de ensino de Geografia, isso se reflete a partir também de sua inserção na defesa da Geografia escolar como conhecimento específico, diferente da Geografia acadêmica.

O contexto vivenciado no Brasil durante a década de 1920 é marcado pela efervescência política e cultural decorrente das comemorações dos 100 anos da independência do país e pela crise econômica de 1929, que atingiu a cafeicultura e, conseqüentemente, a economia brasileira.

Em meio às comemorações do Centenário da Independência do Brasil, a necessidade de firmar uma identidade nacional aparecia em primeiro plano, e um dos caminhos trilhados foi o de tentar buscar o que o país possuía de mais original. Essa busca culminou na Semana de Arte Moderna, na qual despontavam pintores, escultores, arquitetos, escritores, diretores de cinema que procuravam retratar a essência brasileira.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi um documento assinado por 26 educadores e intelectuais em 1932, em que se propunha uma Educação em novas bases, calcada na perspectiva moderna, na democracia, no acesso público à escola, na adoção de cientificidade para o trato das questões educacionais, tanto no âmbito político como no metodológico. Esses intelectuais ocuparam posição de destaque no meio político e suas ideias tiveram forte influência nos eventos que se sucederam.

Durante a década de 1930, Getúlio Vargas assume o Governo e propõe a integração nacional territorial e cultural, além de fomentar a mudança do modelo de economia e de uma nova sociedade que passaria, ao longo dos anos, de agrário exportador para urbano industrial. É durante esse governo que as bases institucionais e de infraestrutura dessa nova sociedade são criadas, sendo que os intelectuais e os artistas, que eram protagonistas anteriormente, participaram mais uma vez nessa empreitada, uma vez que receberam estímulo oficial para levarem a cabo as iniciativas para conhecimento da cultura nacional (MACHADO, 2000).

Foram criados, nesse período, o Ministério da Educação e Saúde, Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio e a Universidade do Distrito Federal (1930), que se tornou a Universidade do Brasil em 1939. Também foram criados o Instituto Nacional de Pedagogia, os Serviços de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (1937), o Conselho Nacional de Geografia (1937) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (1938).

Os intelectuais que assumiram cargos à frente desses órgãos eram também professores e, como tal, estavam tanto na formulação das políticas, como indiretamente na implementação delas, como é o caso de alguns autores presentes no acervo de obras levantadas: Carlos Delgado de Carvalho (1925), Antonio Firmino de Proença (1934) e Aroldo de Azevedo (1946). Encontramos, ainda, Horácio Scrosoppi (1925) e Hildegard O'Relly (1946). Quanto a Horácio Scrosoppi, não conseguimos informações a seu respeito, portanto, sua obra será objeto de análise apenas com relação ao contexto mais geral. Hildegard O'Relly escreveu apenas uma obra destinada à formação de professores, mas que, por não conseguirmos acesso, não será analisada neste texto.

No período entre as décadas de 1920 a 1940, o perfil dos autores constitui-se de um grupo fortemente influenciado pelo contexto do movimento de renovação da escola. Essa proposta pautava-se pela forte referência científica da Educação em que a psicologia ocupava papel de destaque. Os métodos associados à vivência, no processo educativo, procuravam formar um estudante em uma sociedade que vivia um importante momento de urbanização. A escola (sob a tutela do Estado) passa a ser a difusora de um ideal de nação em construção. As universidades, recém-criadas, passam também a formar professores, necessários à difusão desse mesmo ideal de nação moderna, urbana e industrial.

Perfil dos autores de livros destinadas à formação de professores nos anos 1920-1940

Os autores possuem um capital simbólico que funciona como distinção dentro do campo, que os coloca em uma posição privilegiada em relação aos demais, já que eles possuem autoridade para dizer e ditar as regras. São eles, ainda, que definem o que tem validade em relação a determinado tema ou os temas válidos num determinado momento. Suas ideias só podem ser questionadas por outro de igual valor dentro do campo. Entretanto, seu capital é superado por outro, o do campo econômico (BOURDIEU, 2004; CATANI, 2017), que se manifesta nesta pesquisa por meio da relação com as editoras, o que será abordado mais adiante.

Delgado de Carvalho

Juntos nos anos 1920, Raja Gabaglia, Everardo Beckauser e Delgado de Carvalho foram protagonistas e construíram os ambientes institucionais onde circulavam os estudos geográficos, políticos, militares, educacionais, no Rio de Janeiro, a capital do Brasil daquela

época (Conselho Nacional de Geografia, IBGE, Universidade do Brasil, Colégio Pedro II, Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, Sociedade Geográfica do Rio de Janeiro, ministérios etc.). Sua contribuição é reconhecida como seminal para a institucionalização dessa Geografia brasileira, que na época coaduna-se aos interesses estatais relativos à organização do território e construção de um ideal de nação (BARROS, 2008).

Antonio Firmino de Proença⁴

O professor Proença integra a geração formada pela escola Normal de São Paulo, que ocupava cargos na administração educacional, bem como assessoravam autoridades educacionais. Esses educadores produziam materiais didáticos e/ou para divulgação de ideias relacionadas a novas propostas de alfabetização. Essa geração, embasada pelo positivismo, propunha a “institucionalização do método analítico” nas técnicas de ensino e principalmente a alfabetização, convergindo para uma cientificidade (e não mais o empirismo) nas propostas educacionais.

Arnaldo de Oliveira Barreto, Mariano de Oliveira, Erasmo Braga, Manoel Bergström e Lourenço Filho são alguns de seus contemporâneos educadores e pesquisadores.

4 PROENÇA, ANTONIO FILHO. Disponível em: http://wiki.ihgp.org.br/PROEN%C3%87A,_Ant%C3%B4nio_Firmino. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO GUARDADA NO MOSTEIRO. Documentos resgatados por monge contam trajetória de autor da “Cartilha Proença”. Disponível em: <http://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral,a-historia-da-educacao-guardada-no-mosteiro-imp-,640037>. Bibliografia de e sobre Antônio Firmino de Proença (1880-1946): UM INSTRUMENTO DE PESQUISA. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/437.pdf>. Um estudo sobre a cartilha Proença (1926) de Antônio Firmino de Proença. Disponível <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/ric/article/view/176/162>.

Aroldo de Azevedo⁵

Por mais de trinta anos, Aroldo de Azevedo percorreu quase todas as regiões do Brasil, fez pesquisas de campo e publicou seus resultados em revistas científicas especializadas. Foi membro e presidente da AGB (Associação dos Geógrafos Brasileiros).

Entre artigos e livros científicos e didáticos, Aroldo de Azevedo deixou um legado de 194 publicações, mas destacou-se principalmente nas publicações didáticas. Do total de suas publicações, trinta títulos correspondem a livros didáticos. Desde o primeiro, publicado em 1934, todos os livros de Aroldo de Azevedo foram editados e comercializados pela Companhia Editora Nacional. Foram 11 milhões de exemplares impressos e comercializados.

Sua matriz teórica originava-se da escola francesa de Geografia, sobretudo na produção centrada em Vidal de La Blache. Metodologicamente, privilegiava o caráter empírico e obedecia a uma linha de descrição e interpretação da paisagem; análises da relação entre o homem e meio; estudo da economia; e considerações em torno da Geografia e de seu ensino (1946).

Durante o curso de Direito, teve contato com vários intelectuais importantes de sua época como Gilson Amado, Américo Jacobina Lacombe, Plínio Doyle, Otávio de Faria, Santiago Dantas, Hélio Viana, Vicente Chermont de Miranda, Antonio Carole, Clovis Paulo da Rocha. Além disso, em sua atuação na AGB, a partir de 1935 se relacionou com vários geógrafos contemporâneos a ele, pioneiros na constituição dessa instituição.

5 As informações foram extraídas de (BARBOSA, 2013; CARDOSO, 2011; BOMFIM; SOUZA NETO, 2010).

Hildagerd O'Relly⁶

Nascido no Rio de Janeiro, em 05 de julho de 1917, e falecido em 02 de março de 2011, em Fremont, Califórnia (EUA), com 93 anos de idade, formou-se no ano de 1940 em bacharel em Geografia e História e, em 1941, em licenciatura pela Universidade do Brasil, atual UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro). Na função docente, Hilgard foi um dos professores fundadores da Universidade Católica (PUC) no Rio de Janeiro (1941-1944), sendo também Professor Assistente na Universidade do Brasil (1942-44).

Foi fundador e diretor (1951-1964) do Centro de Pesquisas e Ensino da Geografia do Brasil (CPGB) e, juntamente com o Departamento de Geografia da USP, assumiu posição de liderança nos estudos da Geografia brasileira da época. Nesse mesmo período, foi presidente da União Geográfica Internacional (UGI) e lecionou Geografia no Instituto Rio Branco do Ministério das Relações Exteriores.

O clima de tensão vivido no país entre os anos de 1962 e 1963, sentido no meio acadêmico, levou o professor a aceitar convite para atuar fora do Brasil (Universidade da Califórnia em 1964), de onde partiu para lecionar em várias universidades europeias.

O livro **Contribuição ao estudo da Geografia** foi relacionado no acervo em três universidades sob o termo de pesquisa ensino de Geografia. Essa obra foi escrita logo no início de sua carreira, não sendo identificados outros na mesma categoria.

6 Kohlhepp, Gerd. Hilgard O'Reilly Sternberg, um Pioneiro nas Pesquisas das Questões Ambientais no Brasil. Espaço Aberto, PPGG - UFRJ, Rio de Janeiro, V. 7, N.1, p. 7-21, 2017. ISSN 2237-3071. Acessado em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/EspacoAberto/article/download/11941/8630>. 16/10/2017. Academia Brasileira de Ciências. Hilgard O'reilly Stenberg, biografia. Acessado em:<http://www.abc.org.br/~hilgards> 16/10/2017.

Pierre Deffontaines⁷

Pierre Deffontaines nasceu na França na cidade de Limoges, em 21 de fevereiro de 1894, e morreu em Paris, no dia 5 de novembro de 1978. Iniciou seu contato com o Brasil na década de 1930, com a criação da cadeira de Geografia na USP em 1935. Nos anos seguintes, mesmo sem se fixar de maneira definitiva no país, manteve contatos regulares com o Brasil, sendo o criador da cadeira de Geografia na UDF, onde lecionou de 1936 a 1938. Foi também um dos principais responsáveis pela criação da Associação dos Geógrafos Brasileiros, do Conselho Nacional de Geografia e da *Revista Brasileira de Geografia*. Promoveu, igualmente, a participação do Conselho Nacional de Geografia do Brasil no Comitê Internacional de Geografia.

Teve como principal influência intelectual o Geógrafo Francês Jean Brunhes e foi um ideólogo da Geografia culturalista francesa devido ao pensamento liberal político e do método positivista-funcionalista. Deffontaines defendia em seu discurso uma postura liberal política configurada pela fraternidade e pela solidariedade entre os povos e raças, envolvendo toda uma perspectiva culturalista por meio da noção dos gêneros de vida.

Seu pensamento converge com a perspectiva de Gilberto Freyre acerca da ideologia da democracia racial, que contribuiu para a criação da ideia de nação brasileira e miscigenação. Em muitas de suas obras, discute formação da população brasileira, pois, como reprodutor das concepções culturalistas, via na miscigenação e na

7 FERREIRA, Marieta de Moraes. **Diário pessoal, autobiografia, e fontes orais: a trajetória de Pierre Deffontaines**. Disponível em: bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/anpocs/moraes.rtf. Acesso: 17 out. 2017. BRAY, Silvio Carlos. **A visão de mundo de Pierre Deffontaines e a ideologia da cultura brasileira nos anos 30**. Disponível em: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal3/Geografiasocioeconomica/Geografiacultural/01.pdf>. Acessado em 17 out. 2017. Projectos de investigación - **Pierre Deffontaines: uma carreira americana ao serviço da Geografia e da França**. Disponível em: <https://iguana.hypotheses.org/1437>. Acessado em 17 out. 2017. In memoriam. L'oeuvre Geographique de Pierre Deffontaines a Barcelone per J. Vila Valente. Disponível em: www.raco.cat/index.php/revistaGeografia/article/.../60089. Acesso: 17 out. 2017.

democracia racial um bem para o país, apesar de deixar implícitos os valores do branqueamento da população brasileira. As concepções funcionalistas-culturalistas de Deffontaines, alicerçadas nos diferentes tipos de gêneros de vida existentes na sociedade brasileira da década de 1930, procuravam mostrar uma realidade socioespacial harmônica e funcional, onde se delineava uma autêntica democracia social e racial.

O que há de aproximação entre esses autores é o fato de que participaram como protagonistas na instalação de uma Geografia moderna no Brasil. Sua atuação como intelectuais, técnicos e professores deixou marcas que podem ser visualizadas a partir de sua produção destinada aos futuros professores. Nesse sentido, o contexto no qual tais autores atuaram estava relacionado à necessidade de construção de uma unidade nacional e, de uma forma ou de outra, seus trabalhos contribuíram também para mostrar um Brasil visto a partir de suas territorialidades.

Exceto Horácio Scrosoppi, cujas informações são insuficientes para esclarecer sua posição no período analisado, todos os demais ocuparam cargos públicos e exerceram a docência em instituições de ensino tidas como referenciais.

Considerações finais

O texto aqui apresentado buscou tecer considerações acerca dos autores e seu papel na difusão de ideias que corroboravam os pressupostos de modernização da sociedade brasileira no período entre as décadas de 1920 e 1940. Esses autores, assim selecionados por sua posição tanto no campo da produção do conhecimento como no campo político, propuseram currículos que denotavam o perfil esperado de professores que levassem a cabo o conhecimento geográfico a partir de duas premissas: a primeira relativa ao conhecimento

do território e a segunda sob o postulado do movimento da Educação Nova. Ambas reiteravam a concepção de reforçar a identidade nacional ao mesmo tempo em que buscavam colocar o país no cenário internacional como nação moderna. Os professores, nesse caso, tornar-se-iam os agentes da ponta, responsáveis pela transformação da sociedade e elevação intelectual da nação.

Referências

BARROS, Nilson Cortez Crocia de. Delgado de Carvalho e a Geografia no Brasil como arte da educação liberal. **Estudos Avançados** 22 (62), p. 316-333, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v22n62/a21v2262.pdf>. Acesso em 30-08-2017

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. Tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim, revisão Paula Montero. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. Tradução Denice Barbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

CATANI, Denice. B.; SILVA, V. B. Manuais pedagógicos. *In*: O LIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

CHARTIER, Roger. Introdução. Por uma sociologia histórica das práticas culturais. *In*: CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL, Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros**. Leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII; trad. de Mary del Priore, Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1994.

CHARTIER, Roger. Escutar os mortos com os olhos. **Revista de Estudos Avançados** v. 24, n. 69, p. 6-30, 2010.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados.**, v. 5, n. 11, p. 173-191. ISSN 0103-4014 Estud. av. v. 5, n. 11 São Paulo jan./abr. 1991.

MACHADO, Mônica Sampaio. **A construção da Geografia universitária no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2009.

OLIVEIRA, Priscila Marília de. **Lourenço Filho e a coleção Biblioteca de Educação: uma análise dos prefácios escritos por esse educador**. Tese (Doutorado) São Carlos: UFSCar, 2016.122 p.

PONTUSCHKA, N.; OLIVEIRA, A. U. de. **Geografia em Perspectiva**. 3ª edição. São Paulo: Contexto, 2006.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Rev. Bras. Educ. [online]**.n. 14, p. 61-88, 2000. ISSN 1413-2478. Acesso em 31 jul. 2014.

BIOMA CAATINGA: ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE PATOS-PB

Telma Gomes Ribeiro Alves

E-mail: telmaevertonpb@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2032925292810171>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6835-517X>

Rosemeri Melo e Souza

E-mail: rome@ufs.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3339056948815053>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5916-3598>

Diógenes Félix da Silva Costa

E-mail: diogenesgeo@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4149669138364420>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4210-7805>

Introdução

O território brasileiro apresenta seis biomas distintos com grandes variedades de climas e, portanto, de formações vegetais. Amazônia, Cerrado, Floresta Atlântica, Pantanal, Pampa e Caatinga. Dentre esses, a Caatinga é o único bioma exclusivamente brasileiro, que engloba os estados de Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Piauí, Sergipe e o norte de Minas Gerais. Segundo o Ministério de Meio Ambiente – MMA (2018), a Caatinga ocupa uma área de cerca de 844.453 quilômetros

quadrados, o equivalente a 11% do território nacional, e abriga aproximadamente 27 milhões de pessoas.

A origem do seu nome Caatinga é tupi e significa “mata branca”, fazendo referência ao fato de apresentar, na estação seca, árvores com caules esbranquiçados que, na ausência de folhas, dão o tom claro àquela vegetação (MMA, 2018).

A caatinga é, por vezes, retratada como sendo um bioma pobre e seco, no entanto, é rica em biodiversidade, e de acordo com dados do MMA (2018), abriga 178 espécies de mamíferos, 591 de aves, 177 de répteis, 79 espécies de anfíbios, 241 de peixes e 221 abelhas. Essa impressão errônea se deve provavelmente aos poucos estudos desenvolvidos nesse bioma, o que reflete nos conteúdos contidos nos materiais didáticos, principalmente os livros escolares.

De acordo com Gabrelon e Silva (2017, p. 131) “o livro didático é a principal referência que o professor tem como base para estruturar as aulas, isto é, o manual escolar pode exercer a função de um documento prescrito”. No entanto, é necessário que exista o diálogo entre o conhecimento que está no manual escolar e no cotidiano do aluno. “A Geografia na escola deve estar, então, voltada para o estudo de conhecimentos cotidianos trazidos pelos alunos e para seu confronto com o saber sistematizado que estrutura o raciocínio geográfico” (CAVALCANTI, 2010, p. 129).

Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para que a aprendizagem seja significativa, é necessário contextualizar o conteúdo proposto no currículo com as experiências e vivências do aluno (BRASIL, 2017, p. 12).

Contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas (BRASIL, 2017, p. 12).

No ensino de Geografia, é de suma importância a valorização do ambiente local e o sentimento de pertencimento. Conforme Costella (2017, p. 183), “o livro didático utilizado e compreendido como um instrumento que possibilita a construção do conhecimento também influencia no processo de conscientização do aluno”.

Nesse sentido, a presente pesquisa pretende responder o seguinte problema: Os livros didáticos de Geografia do 7º Ano adotados na rede pública de ensino da cidade de Patos/PB fornecem subsídios para que os alunos compreendam as características e o contexto socioambiental do Bioma Caatinga?

Portanto, o objetivo principal desta pesquisa é analisar como o Bioma Caatinga é abordado nos livros didáticos de Geografia do 7º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino da cidade de Patos/PB.

Metodologia

A presente pesquisa se caracteriza como bibliográfica e documental. De acordo com Gil (2008, p. 50-51), a pesquisa bibliográfica “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, e a pesquisa documental “vale-se de materiais que não receberam ainda tratamento analítico”. Neste caso, os livros de Geografia da rede pública da cidade de Patos/PB.

No período de março de 2019 ocorreu a coleta e análise dos dados qualitativos. Para tanto, acessou-se o conteúdo sobre “Caatinga” dos livros didáticos de Geografia do 7º Ano do ensino fundamental (Anos Finais) de todas as escolas da rede pública de ensino (municipal e estadual) do município de Patos, estado da

Paraíba. Os livros foram cedidos pelas gestoras das escolas, assim como as informações sobre o número de alunos e professores(as) de cada uma delas. Apenas os livros de Geografia do 7º Ano do ensino fundamental foram analisados, porque o tema estudado está presente apenas nessa série dos anos finais.

A pesquisa foi desenvolvida em duas etapas. A primeira foi realizada por meio de um levantamento bibliográfico que permitiu a apreensão teórica e conceitual, e a segunda por meio da coleta de dados sobre o bioma Caatinga, a partir dos seguintes critérios: a) Vegetação; b) Clima; c) Solo; d) Relevô; e) Fauna; f) Condições de vida da população; g) Problemas ambientais.

Resultados e Discussão

Quatro coleções de diferentes autores e editoras foram identificadas na rede pública de ensino (Quadro 1). A coleção “Geografia: Para Viver juntos” foi adotada em toda rede municipal de ensino, que é composta por 12 escolas e é utilizada por 670 alunos e 20 professores. Na rede estadual de ensino, foram adotadas três coleções: “Expedições Geográficas”, utilizada em duas escolas por 69 alunos e dois professores; “Geografia: Homem & Espaço”, utilizada em duas escolas por 192 alunos e dois professores; e “Geografia: Coleção Integralis”, utilizada em uma escola por 46 alunos e um professor.

Quadro 1 - Identificação dos livros didáticos analisados.

Coleção Didática	Autores	Editora
Geografia: Para Viver juntos	Sampaio e Medeiros (2015)	SM
Geografia: Homem & Espaço	Lucci e Branco (2015)	Saraiva
Geografia: Coleção Integralis	Garcia e Moraes (2015)	IBEP
Expedições Geográficas	Adas e Adas (2015)	Moderna

Fonte: PNLD de Geografia / 2015.

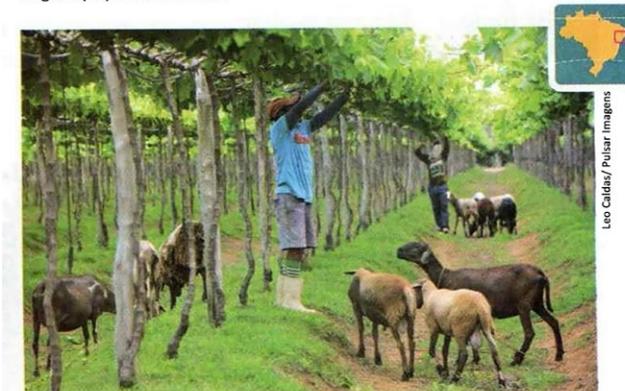
Livro Geografia: Para Viver Juntos

Nesta obra, o conteúdo Bioma Caatinga está presente no último capítulo, intitulado Região Nordeste. Destaca a Caatinga como a vegetação característica do Sertão nordestino, que ocupa área de clima semiárido do Nordeste, e tem a agricultura e a pecuária como as principais atividades econômicas (Figura 1).

Figura 1 – Ilustração de uma paisagem da Caatinga e das atividades econômicas encontradas no livro “Geografia: Para Viver juntos”.



Solo pedregoso, vegetação rala e com varias especies catáceas, altas temperaturas e chuvas escassas sao aspectos da sub-região sertaneja. Angicos(SE). Foto de 2013.



A fruticultura no vale do São Francisco, entre Bahia e Pernambuco, utiliza irrigação e técnicas modernas de cultivo. Colheita de uvas em Petrolina (PE). Foto de 2021.

Fonte: Sampaio e Medeiros (2015).

A abordagem da Caatinga nesse manual é insatisfatória, uma vez que aborda a vegetação de forma superficial e a agropecuária como as únicas atividades econômicas. Sendo que não considera a área de Caatinga presente no norte de Minas Gerais, portanto, para os autores esta só existe na região Nordeste. O livro também não considera a sua biodiversidade, a importância dela para a população local e nem reconhece os impactos ambientais causados pelas atividades econômicas.

Livro Geografia: Homem & Espaço

Nesse livro didático, a Caatinga foi identificada no quarto capítulo, intitulado “A paisagem natural brasileira e suas transformações”, no qual foi dedicado um subtópico com apenas um parágrafo, como observado na figura 2.

Figura 2 – Ilustração e conceito da Caatinga apresentado no livro “Geografia: Homem & Espaço”.

Caatinga

É um bioma exclusivo do Brasil, ocupando 11% de seu território. Quanto à vegetação, suas plantas são xerófitas, isto é, adaptadas ao clima Semiárido e a pouca quantidade de água. Dados atuais do MMA apontam que 16% desse bioma já foi devastado.



Figura 24. Caatinga, em Caicó(RN), 2014.

Fonte: Lucci e Branco (2015).

De acordo com o conteúdo que está presente nesta coleção, percebe-se a pouca importância que é dado ao bioma exclusivo do nosso país. De acordo com Sena (2011, p. 12), Caatinga é um termo mais abrangente que envolve clima, relevo, solos, vegetação e fauna. As informações contidas no manual não permitem que o aluno conheça e valorize o bioma Caatinga, sendo necessário que o professor disponha de outros recursos didáticos que facilite o processo de ensino e aprendizagem.

Livro Geografia: Coleção Integralis

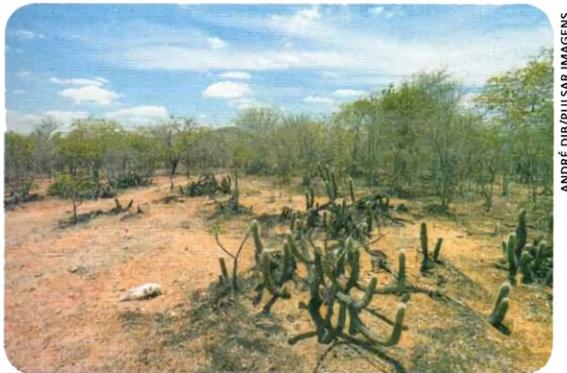
Nessa coleção, o Bioma Caatinga não foi destacado em nenhum capítulo de forma efetiva. No capítulo nove, intitulado Região Nordeste, no subtópico agropecuária diversificada o parágrafo que menciona o Sertão destaca como área sob o domínio de clima semiárido e de vegetação de Caatinga, que se localiza no trecho conhecido como polígono das secas.

São informações superficiais sobre o Bioma Caatinga, que só vai ser destacado se o docente tiver interesse em desenvolver juntamente com os discentes, caso contrário, passará despercebido.

Livro Geografia: Expedições Geográficas

Neste manual, a temática Caatinga está presente em duas unidades. Inicialmente, na I unidade, intitulada “O território brasileiro”, percurso quatro, “Domínios naturais: ameaças e conservação”, como constam na figura 3, e na V unidade, intitulada “Região Nordeste”, percurso dezenove, “O Sertão”.

Figura 3 – Ilustração da Caatinga apresentado no livro “Expedições Geográficas”.



Caatinga no município de Cabaceiras, PB (2014).

Fonte: Adas e Adas (2015).

Ao abordar este saber, os autores apontam o desmatamento como responsável pela perda da biodiversidade, da erosão do solo e da desertificação, e a irrigação como responsável pela salinização do solo. Pode-se observar que a falta de uma política sustentável para o bioma Caatinga coloca em risco a extinção de espécies endêmicas.

Na unidade V, os autores apresentam a Caatinga como vegetação nativa do Sertão, que significa “mata branca” e se encontra bastante modificada pela ocupação humana, que teve início no século XVI com a criação de gado.

O que se percebe é que, mesmo presente em duas unidades desta obra, as informações a respeito do bioma Caatinga são incipientes. Apresenta a vegetação como nativa do Sertão e o desmatamento como uma das atividades humanas que mais causam impactos ambientais. São informações insuficientes para o discente compreender e valorizar o bioma Caatinga.

Considerações finais

Ao analisar o saber bioma Caatinga nos livros de Geografia do 7º Ano, disponibilizados pelo PNLD 2017 e utilizados na rede pública de ensino da cidade de Patos, verificou-se a pouca importância que é dada ao único bioma exclusivamente brasileiro.

Os livros didáticos analisados apresentaram uma grande lacuna quanto à apresentação das características gerais que definem de forma fidedigna o bioma Caatinga. As informações apresentadas pelos autores dos livros didáticos são incipientes e não permitem que este possa ser conhecido e reconhecido pelos alunos, os quais estão inseridos nesse bioma.

Portanto, percebe-se a necessidade de utilização de materiais didáticos de apoio para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem nas escolas, a exemplo dos paradidáticos, que podem

complementar o livro didático e, ao mesmo tempo, promover o real conhecimento e valorização desse bioma brasileiro tão importante.

Referências

ADAS, Melhem; ADAS Sergio. **Expedições Geográficas**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Caatinga**. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/biomas/caatinga>. Acesso em: 17 dez. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, Escola e Construção do Conhecimento**. Campinas: Papirus, 2010.

COSTELLA, Roselane Zordan. Nas entrelinhas do Livro Didático: a voz e a visibilidade do aluno. *In*: TONINI, Ivaine Maria (Orgs). **O Livro Didático de Geografia e os desafios da docência para aprendizagem**. Porto Alegre: Sulina, p. 183, 2017.

GABRELON, Anderson; SILVA, Jorge Luiz Barcellos. Livro Didático: suas funções e o ensino de Geografia. *In*: TONINI, Ivaine Maria (Orgs). **O Livro didático de Geografia e os desafios da docência para aprendizagem**. Porto Alegre: Sulina, p. 113-135, 2017.

GARCIA, Helio; MORAIS, Paulo Roberto. **Geografia Coleção Integralis**. 1.ed. São Paulo: IBEP, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LUCCI, Elian Alabi; BRANCO, Anselmo Lazaro. **Geografia Homem e Espaço**. 24.ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

SAMPAIO, Fernando dos Santos; MEDEIROS, Marlon Clovis. Geografia: Para viver juntos. **Manual do professor**. 4. ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

SENA, Liana Mara Mendes de. **Conheça e Conserve a Caatinga**. Fortaleza: Associação Caatinga, 2011.

CIÊNCIA DA MORFOLOGIA DE GOETHE: O ARQUÉTIPO E A FORMAÇÃO EPISTEMOLÓGICA E METODOLÓGICA DA GEOGRAFIA

Antonio Carlos Vitte

E-mail: acarlosvitte@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0969451922378335>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8917-7587>

Introdução

O objetivo do presente trabalho é discutir a importância epistemológica do conceito de morfologia de Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832) para o desenvolvimento da geomorfologia. A hipótese é que na concepção goetheana de dinâmica, transformação e metamorfose da natureza, o relevo passou a ser compreendido como resultado material da concepção kantiana de sistemas da natureza (GUYER, 2005).

Goethe e adaptação dos postulados Kantianos da Crítica da Faculdade do Julgar.

O contexto histórico de Goethe, assim como da cultura alemã, é o da revolução francesa, da crescente matematização das ciências, o desprezo pela experiência e pela sensibilidade, assim como o conflito entre o romantismo e o classicismo nas artes e na literatura; ou seja, Goethe viveu uma fase de transição histórica e geracional.

Situado na transição de duas fases geracionais (SUSSKIND, 2008, p. 72-73), ou seja, entre a tradição da *naturphilosophie* e a nova geração de cientistas filiados ao cientificismo e ao positivismo, pois

Goethe não menosprezou nenhuma destas posições, mas chamou a atenção para a necessidade de um pensar científico tendo como base uma estrutura metafísica, transcendental.

No entanto, a própria filosofia crítica kantiana gerou uma *gap* entre o exame crítico da razão e a realização da atividade científica na medida em que Kant concebia a natureza como um organismo apenas no plano transcendental, e defendia que a razão humana não seria capaz de realizar a análise racional e científica da natureza. Muito embora tenha revisto e reconsiderado sua posição em relação ao princípio da causalidade de Hume, Kant estava preso a sua própria estrutura metafísica. Assim, para ele era impossível compatibilizar a relação entre a ordem empírica da natureza, que era dada pela observação do sujeito, com o conceito de natureza, concebida como um organismo, uma totalidade. Ou seja, para Kant era impossível compatibilizar a explicação científica sobre o porquê das diferenciações regionais das morfologias, pois para ele a natureza era apenas uma *ideia regulativa* para que a razão concebesse a sistematicidade da natureza.

Ao aproveitar as reflexões de Kant na *Crítica da Faculdade do Julgar*, ou *Terceira Crítica*, a inovação de Goethe foi partir da premissa de que a natureza constitui um corpo coerente e sistemático e, para conhecê-la, seriam necessárias uma epistemologia e uma metodologia científica que levasse em consideração que a natureza era uma totalidade dinâmica, aberta e que se definia a partir de um complexo jogo dialético entre as polaridades (SCHIER, 1973).

Goethe e a Ciência da Morfologia

Ao definir a *Ciência da Morfologia* “as theory of form [Gestalt], formation [Bildung] and transformation [Umbildung] of organic bodies” (GOETHE, 1948-1963, v. 17, p. 115), Goethe não apenas reforçou a convicção da geração da *naturphilosophie* de que os seres e

a Terra têm uma dinâmica histórica e se relacionam como também chamou a atenção para o papel do método na construção conhecimento de um objeto natural, de suas relações e de seu processo de transformação no espaço e no tempo.

Para Goethe, o estudo da natureza necessitava de um método que englobasse no processo de análise não somente a experimentação e a estética, pois a observação e a percepção seriam, para ele, fundamentais para a produção do conhecimento. Ainda segundo ele, o desenvolvimento da técnica abriria a possibilidade de aperfeiçoamento da percepção, o que demonstra a ampliação da sensibilidade (GOETHE, 1948-1963), de tal forma, que a técnica, a sensibilidade e a metafísica permitiriam a aquisição do conhecimento de uma forma qualquer da natureza. Goethe não negava o caráter empírico da natureza ao mesmo tempo em que concebia a natureza como o produto de uma reflexão transcendental, ou seja, realizada pelo sujeito.

É neste quadro que se insere a ciência da morfologia de Goethe, para quem o conceito de organismo será um recurso heurístico, portanto epistemológico, para os estudos sobre a natureza. Dentro deste quadro, Goethe irá desenvolver uma metodologia para os estudos sobre as morfologias, o que possibilitou com isso conectar os estudos empíricos sobre os morfotipos e suas variações espaciais a uma concepção metafísica de natureza. É dentro deste quadro da ciência goetheana que Alexander von Humboldt irá desenvolver os pressupostos metodológicos da Geografia da natureza e, ao mesmo tempo, solidificar o conceito de paisagem geográfica como recurso epistemológico para o desenvolvimento da ciência geográfica (LENOIR, 1987; GOETHE, 2017; HUMBOLDT, 2009).

Nesse processo de construção epistemológica e metodológica da ciência da morfologia, Goethe lançará mão do moderno desenvolvimento científico de sua época, aliás, no qual ele tem

grande participação como cientista; assim como irá redefinir o sentido da estética, da sensibilidade, da imaginação, da teleologia e do mecanicismo nos estudos da natureza. Em Goethe, arte e ciência são irmãs siamesas, uma vez que o estudo científico sobre a natureza também seria uma reflexão estética realizada pelo cientista. A premissa metafísica que guiava a ciência goetheana era a de uma harmonia e de um processo de transformação das formas no cosmos. Em uma linguagem mais contemporânea, diríamos que o sistema Terra-Mundo, em suas múltiplas conexões, era um processo ao infinito, o que não nos autoriza falar em flecha do tempo ou em progresso como no caso da concepção positivista.

A ciência da morfologia se ocuparia de estudar as mais variadas formas, como animais, vegetais, minerais ou humanas, pois a tese era a de que todas as formas seriam modificações de uma forma primordial, uma *Urformen*. Para Goethe, em um trabalho científico-artístico a percepção das formas empíricas exigiria a intuição de uma forma primordial, a qual poderia ser determinada apenas por uma percepção disciplinada e com o auxílio da experimentação científica. As estruturas anatômicas de uma forma real derivavam de um trabalho que envolveria estética e imaginação que em interação construiriam um tipo ideal de forma, embora todo esse processo estaria subjugado a um princípio de julgamento, portanto filosófico, sobre a vida orgânica-inorgânica (GOETHE, 1948-1963).

Já um fenômeno puro, *Urphänomene*, seria uma construção realizada pela imaginação, uma imagem que guiaria a interpretação do mundo e da natureza, mas que também exigia uma percepção disciplinada e cultivada pelos princípios norteadores da ciência da morfologia. O fenômeno puro seria para Goethe nada mais que um arquétipo que guiaria a percepção científica e artística do sujeito e, ao mesmo tempo, permitiria conectar o mundo empírico a uma estrutura epistemológica e filosófica.

Essa conexão, para Goethe, seria dada pelo experimento, que diferentemente dos céticos e dos empiristas, concebia que o experimento estaria conectado a uma estrutura epistemológica, em que o conceito de organismo seria um guia de reflexão sobre a natureza como totalidade. A forma primordial, por sua vez, enquanto arquétipo epistemologicamente inviabilizaria a dissociação entre a descrição e a história da natureza, rompendo assim as amarras do julgamento especulativo no qual Kant havia inserido a história da natureza (VITTE, 2016).

Tal postura epistemológica também seria capaz de problematizar o sentido do empírico, que segundo Goethe, dada da influência de Linneu, era concebido como fragmentário, cuja percepção do sujeito era limitada apenas às partes das formas; e que sem uma referência heurística, como a noção de organismo, inviabilizava a visão de totalidade e o ordenamento dos fenômenos, pois o empirista, ao estar preocupado com os fragmentos, não percebe que ele mesmo, o empirista, fica perdido no labirinto das variações morfológicas e, conseqüentemente, não consegue construir uma estrutura explicativa que abrange a conexão entre todos os fenômenos.

Sob o ponto de vista do método, Goethe sugeria que, guiado por uma percepção domesticada na prática científica, com fundamento epistemológico, o sujeito deveria considerar em um primeiro momento a importância do papel a observação, que permitiria reconhecer as partes visíveis de uma morfologia, as relações entre as partes e finalmente as relações de uma determinada morfologia com as demais e em seu contexto natural.

Para Goethe, o primeiro passo metodológico seria o de considerar o papel da percepção na pesquisa científica, que, segundo Goethe, a consideração do aparente como fato permitiria ao pesquisador localizar o fenômeno e, somente a partir disso, iniciar a sua

reconstrução histórica por meio de operações mentais, balizadas pela observação e pela experimentação. Somente a partir deste trabalho mental, guiado pela percepção e pela experimentação, seria possível pensar em uma história da natureza e, com isso, estariam abertas as possibilidades de se formular hipóteses sobre a evolução da morfologia em consideração, ou seja, sua transformação a partir de um morfotipo (GOETHE, 1948-1963, 1980; LENOIR, 1987).

No caso da observação e da experimentação, Goethe defendia que elas proporcionariam o rompimento com as determinações de uma concepção idealista de natureza, como pensava Kant e, posteriormente, Schelling (GOETHE, 1948-1963, 1980). Neste sentido, a noção de morfologia, para Goethe, funcionaria como uma estrutura heurística, na medida em que permitiria ao sujeito conectar a forma empírica e suas partes a uma noção de totalidade, assim como obrigaria o sujeito a considerar como *sine qua non* o processo, ou seja, a transformação da morfologia em outras formas, o que daria o sentido de uma história da natureza. Assim, a percepção e a experiência teriam a propriedade de realocar a união entre o real e o ideal, pois, como as transformações são objetivas com a noção de uma totalidade, seria possível ao sujeito acompanhar a constante e sucessiva metamorfose das formas, cujo processo seria dado pela polaridade entre as forças.

A transformação das formas seria sempre no sentido de aumento de complexidade no espaço e no tempo, ou seja, haveria sempre um processo de expansão e de contração das morfologias e, em cada etapa desse processo, haveria sempre a geração de formas diversas e cada vez mais complexas. Para balizar sua concepção de transformação, Goethe fez uso da noção de epigênese de Blumenbach, chegou a alertar sobre o papel do Homem na geração de formas da natureza, ou seja, Goethe considerava que o Homem com suas atividades

na agricultura, por exemplo, tinha a capacidade de ser entendido como um agente gerador de novas formas. Para Goethe, a noção de epigênese era apenas para uso estratégico, ou seja, metodológico, para que a atividade perceptiva e de experimentação, que necessariamente deveria trabalhar com a relação forma-processo, guiasse a percepção do sujeito em considerar a forma passada, em sua interação com as condições do meio como geratriz das novas morfologias.

Portanto, para Goethe, a transformação de uma forma é o produto das conexões entre a protoforma, ou forma passada e suas tipologias, com as condições do ambiente, mas que em última instância resultam da variação de uma forma primária, sendo esta a referência intuitiva e epistemológica do sujeito, e que ele, ao reconstruir a história da natureza, deve necessariamente chegar até ela. Assim, a concepção de transformação de Goethe procurou unir o empirismo com a ideia de fenômeno, e esse processo seria balizado pela observação e pela experimentação.

Diferentemente pensava Schelling, para quem o empirismo era superficial, e o verdadeiro estudo da natureza era especulativo; e a dinâmica da natureza e sua produtividade, no caso as morfologias, eram dadas por um ideal chamado de Proteus. Para Goethe, ao contrário, a morfologia era o real que deveria ser considerado em uma pesquisa, e a sua percepção daria ao sujeito a noção de processo da natureza; e este ideal, mais do que especulativo ou místico, como no caso de Schelling, era heurístico e poderia ser representado pela forma primária que se transformava.

Ao agregar ao conceito transformado de epigênese, que foi utilizado por Goethe como recurso metodológico, a anatomia comparada de Blumenbach também passou a ser utilizada como estratégia metodológica. Porém, um problema se colocava, o qual seja, Goethe percebeu que o enfoque não deve ser a forma, mas o

conjunto de morfologias que se interagem entre si e com o ambiente. Portanto, a ideia de morfologia deveria ser ampliada, pois a forma em particular deveria ser compreendida a partir de suas relações com outras formas, que muitas vezes eram similares e formavam um compartimento passível de ser delimitado.

Este problema colocou a necessidade de desenvolver a metodologia de análise na ciência da morfologia, na qual a analogia e a ideia de sucessão temporal e espacial foram consideradas importantes para Goethe realizar a comparação entre os compartimentos morfológicos e de suas morfologias em particular. É o momento em que Goethe irá reforçar o papel da observação, portanto, da percepção domesticada; mas principalmente da descrição, para que fossem estabelecidas semelhanças e diferenças entre os compartimentos e suas formas. Possibilitou, assim, definir as grandes estruturas dos compartimentos e de suas formas e, com isso, conectar estas estruturas aos tipos ideais, fato que possibilitaria ao sujeito formar uma imagem geral [Bild] sobre os compartimentos morfológicos, bem como prever os seus potenciais desenvolvimentos (RICHARDS, 2002).

Uma questão epistemológica se colocava para o sucesso da metodologia desenvolvida por Goethe, que era a seguinte: partindo da percepção seria possível atingir o conhecimento sobre as regularidades das morfologias? Desta questão derivou o conceito de função, que já havia sido trabalhado por Kant, mas que foi potencializado pela anatomia comparada. Mas como determinar a função? Para isto, Goethe utilizou-se de Buffon, que concebia a natureza não como determinística, aproveitava-se do método das probabilidades, desenvolvendo a noção de que, pela observação e pela experimentação, seria possível determinar a regularidade de um certo processo ou mesmo de aparecimento de certas propriedades de uma dada forma. Para Goethe, essa regularidade demonstrava a função das

partes de uma forma no processo de transformação. Com isso, Goethe considerava que a observação dos aspectos perceptíveis da forma, associado às noções de regularidade e de função, que quando correlacionadas as transformações morfológicas, poderiam indicar estágios de transformação. Dessa forma, Goethe implementava, sob o ponto de vista metodológico, a possibilidade de o sujeito acompanhar empiricamente a transformação da forma e as consequências dessa transformação em todo o conjunto de morfologia (GOETHE, 2017; RICHARDS, 2002; AMRINE, F.; ZUCKE, F. I.; WHEELER, H., 1987).

Então, a forma foi ponto de partida de Goethe para pensar uma epistemologia e uma metodologia nos estudos da natureza, em que o transcendente e o empírico ficariam amarrados em uma mesma estrutura, cuja percepção teve um papel fundamental nesta elaboração.

Diferentemente de Schelling ou mesmo de Schiller, a ciência da morfologia para Goethe é racional, empírica e não deve se preocupar com a busca do fenômeno puro, este é apenas uma estrutura epistemológica. Todavia, a construção metodológica, segundo Goethe, exige uma atitude estética por parte do sujeito. E é esta atitude estética que baliza a epistemologia científica de Goethe, em que a subjetividade e a especulação são consideradas estruturas fundamentais para a pesquisa científica, pois, segundo Goethe, a Ciência trabalha com a natureza formal e não com a ideal, esta, nada mais é que um recurso heurístico.

Goethe vai despertar para a estética como recurso epistemológico na ciência, quando de sua viagem à Itália que durou de 1786 a 1788, além dos contatos com Johann Joachim Winckelmann, Carl Moritz e Friedrich Schiller. Tal qual na arte, a estética na epistemologia científica de Goethe remete ao fato de que os artefatos humanos ou naturais geram produtos artísticos que acabam

exercendo a função de arquétipos para a sociedade. Por analogia, Goethe reflete que a transformação da natureza também gera produtos, as morfologias, que estariam ligadas a um *Urphänomene*. Este seria um ato de construção do sujeito e permitiria religar o empírico ao transcendental e, ao mesmo tempo, formar uma noção de totalidade. Daí Goethe considerar a estética um importante recurso no estudo sobre a natureza e, durante a sua viagem à Itália, percebeu que a Paisagem era o arquétipo dos pintores italianos, pois permitia articular vários níveis de conexão entre as formas orgânicas e as inorgânicas. A partir deste momento, Goethe passou a considerar a paisagem como um arquétipo para o estudo dos conjuntos morfológicos (AMRINE, F.; ZUCKE, F. I.; WHEELER, H., 1987)

Ciência da morfologia e a concepção goetheana de paisagem

Ao considerar a paisagem como arquétipo, imediatamente Goethe foi colocado perante o problema da imagem visual, em que as disposições das formas na paisagem estavam diretamente ligadas à disposição das cores e à questão visual. Então, o olhar passou a ser considerado por Goethe como um recurso metodológico importante no estudo da morfologia, que agora, inserida no contexto da paisagem, permitiria ao cientista compatibilizar os valores formais e os ideais de uma determinada cena, cuja observação e descrição dariam objetividade ao julgamento estético. Goethe percebeu que a estética impulsionava sua metodologia de estudos da morfologia a uma reflexão sobre a qualidade visual do sujeito e que a sensibilidade era um importante recurso que deveria fazer parte da razão e da análise científica.

Imediatamente, Goethe percebe que a *Urpflanze*, a planta primordial organizada, é um modelo que guia a percepção do cientista e que ele deve estar com um olhar preparado para perceber as variações e as diversidades morfológicas na paisagem, inclusive onde a interferência humana é forte, como nos jardins públicos e privados da Itália, que são obras de arte e que ao mesmo tempo demonstram a capacidade do sujeito em organizar e produzir variações nas formas da natureza (GOETHE, 2017).

A paisagem como arquétipo para os estudos sobre os conjuntos morfológicos permitiria ao sujeito observar e perceber as variações das cores e suas diferentes tonalidades e, com isso, intuir um certo ritmo da natureza. Tal ritmo seria dado pela relação entre os aspectos psicológicos do sujeito, com os químicos e físicos das formas, representadas nas pinturas de paisagem pelas variações na tonalidade das cores. Então, os ritmos e as marcas na paisagem permitem ao sujeito entender as variações nas formas e, a partir disso, recorrer à arqueologia da natureza em busca das transformações da forma primordial (GOETHE, 2017; KENTSIS, 2009).

A paisagem, assim como o arquétipo, é uma metáfora para Goethe, uma imagem dada pela construção entre imaginação, ciência e arte com fins de uma ordenação e uma explicação sobre a dinâmica do mundo e da natureza em um quadro de totalidade. Nesta estrutura, o entendimento do ritmo, que em um primeiro momento foi realizado com utilização da noção de regularidade probabilística de Buffon – e agora incrementada pela ideia da relação entre cor e desenvolvimento da morfologia –, para Goethe, o ritmo permitiria a análise do processo de metamorfose.

Assim, Goethe passa a incluir a dimensão espacial em sua metodologia científica, em que a pintura de paisagem passou a ser considerada um recurso de investigação científica, e a visão espacial,

organizada por meio do conceito de paisagem, passou a ser vista como um recurso importante para organizar a percepção do sujeito no ato da pesquisa científica. Assim, a paisagem passou a ser a imagem representativa da ciência da natureza em Goethe, pois não somente permitia a articulação entre o nível formal e o ideal da natureza, mas inseria empiricamente a concepção de totalidade na pesquisa e na arte.

Referências

AMRINE, F.; ZUCKE, F. I.; WHEELER, H. (Eds.) **Goethe and the sciences**. Dordrecht: Reidel, 1987.

GOETHE, J. W. **Gedenkausgabe der Werke**. Briefe und Gespräche. Ed. Bueker, Zurich: Artemis Verlag (1948-1963).

GOETHE, J. W. **Viagem à Itália**. SP: Editora da UNESP, 2017.

GUYER, Paul. **Kant's system of nature and freedom**, Oxford: Clarendon Press, 2005.

KENTSIS, Alex. **Between Light and Eye**: Goethe's Science of Colour and the Polar Phenomenology of Nature. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/2174453_Between_light_and_eye_Goethe%27s_science_of_color_and_the_polar_phenomenology_of_nature. Acesso em: 8 mar. 2019.

LENOIR, T. The eternal laws of form: morphotypes and the conditions of existence in Goethes biological thought. In: AMRINE, F.; ZUCKE, F. I.; WHEELER, H. (Eds.) **Goethe and the sciences**. Dordrecht: Reidel, p. 17-28, 1987.

RICHARDS, R.J. **The romantic conception of life**. Science and philosophy in the age of Goethe. Chicago: University of Chicago, 2002.

SCHIER, Rudolf D. The Experience of the Noumenal in Goethe and Wordsworth. **Comparative Literature**, v. 25, n. 1, p. 37-59, 1973.

SUSSEKIND, Pedro. **A Grécia de Winckelmann**, Kriterion, 2008, p. 67-77.

VITTE, Antonio Carlos. A Physische Geographie de Immanuel Kant: descrição, história da natureza, **Terra Plur@l**, v. 10, n. 2, p. 255-299, 2016.

CRIAÇÃO DE NOVAS TECNOLOGIAS PARA UM ENSINO DE GEOGRAFIA INTERATIVO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NAS ESCOLAS

Jaqueline Machado Vieira

E-mail: jaqueline.m35@yahoo.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7211424093023792>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1180-0639>

Reinaldo dos Santos

E-mail: docrei@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7850164594444032>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4357-0655>

Introdução

Atualmente vive-se a “era da informação”, e as tecnologias promovem alternativas que nos auxiliam aprimorar as práticas de ensino na perspectiva da educação inclusiva por meio de estratégias pedagógicas que respeitem, valorizem e promovam as potencialidades de cada estudante. O uso de recursos tecnológicos evoluiu, com o passar do tempo, e tem se apresentado como uma possibilidade a ser estudada na educação.

Assim, as tecnologias, principalmente as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, são todos aqueles recursos digitais que conectam, informam e organizam as informações e comunicação dos seres humanos. E na educação, diante das práticas inclusivas, têm auxiliado no desenvolvimento da aprendizagem dos Estudantes público-alvo da Educação Especial, dentre estes os com Deficiência Visual, que é nosso sujeito de estudo nesta pesquisa. Sendo assim, a

inclusão, aliada às tecnologias, podem proporcionar grandes benefícios na aprendizagem, pois essas tecnologias se tornam ferramentas facilitadoras na construção do conhecimento e no próprio processo de inclusão, tanto digital, quanto social.

Nesse sentido, fica sob a responsabilidade do professor de Geografia elaborar atividades em sala de aula que estimulem seus discentes a se orientar, fazer projeção de simbologias do local onde ele está inserido, pois, com o resultado dessa pesquisa, alcançamos o desafio, que foi a construção de um material didático que auxilia nas metodologias de ensino de Geografia para os professores conseguirem de fato incluir seus discentes com deficiência visual em sala de aula.

As tecnologias em audiodescrição e o território geográfico

O avanço de tecnologias abre um leque de possibilidades para a melhoria de vida das pessoas com e sem deficiências por meio dos recursos tecnológicos de acessibilidade. A chamada tecnologia assistiva tem melhorado substancialmente a vida das pessoas que dela fazem uso. Com a audiodescrição como recurso tecnológico (tanto para a técnica dos sujeitos para descrever/narrar diretamente e em tempo real para quem não enxerga, quanto para planejar, gravar, editar e disponibilizar objetos comunicacionais em áudio) pensamos não ser diferente.

No entanto, percebe-se que, para as interações necessárias, falta para os sujeitos informação e preparação para o seu uso pleno e autônomo, o que parece comprometer, substancialmente, a interação e utilização desses recursos, restringendo o acesso e a compreensão daquilo que é vivenciado na mídia e nos espaços públicos, restringindo sua autonomia e limitação de sua inclusão social.

As redes tecnológicas do meio técnico-científico-informacional muito vêm a contribuir na modificação dos territórios, com vários formatos e de diversas maneiras, toda a estrutura de redes informacional e comunicacional podem trazer aspectos impactantes no cotidiano das pessoas e seus territórios. Conforme afirma o autor Milton Santos:

O trabalho se torna cada vez mais trabalho científico e se dá também, em paralelo, a uma informatização do território. Pode-se dizer, mesmo, que o território se informatiza mais, e mais depressa, que a economia ou que a sociedade. Sem dúvida, tudo se informatiza, mas no território esse fenômeno é ainda mais marcante na medida em que o trato do território supõe o uso da informação, que está presente também nos objetos (SANTOS, 1997, p. 70).

Para o autor fica evidente que é no território que se findam e se renovam as informações produzidas num determinado tempo e espaço, por isso, deve-se levar em conta essa interconexão das informações possibilitadas pelas tecnologias e quais são as condições de seu uso nas formas pedagógicas em sala de aula.

Adentra-se na reflexão de que as tecnologias atualmente estão dispersas e interconectadas, porém é preciso um processo de interação entre os sujeitos e as tecnologias para que os educadores consigam manipular e adentrar as redes de comunicação e informação, sobretudo, no que diz respeito às práticas metodológicas e pedagógicas.

Dentre estas tecnologias, a Tecnologia Assistiva¹ de audiodescrição consiste na transformação de imagens em palavras para que

1 A respeito da Tecnologia Assistiva, no Brasil, o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), instituído pela portaria nº 142, de 16 de novembro de 2006 propõe o seguinte conceito para a tecnologia assistiva: "Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social" (BRASIL, 2014, não paginado).

informações-chave transmitidas visualmente não passem despercebidas e possam também ser acessadas por pessoas com deficiência visual (DV) total, parcial ou com baixa visão. O objetivo do recurso é tornar os mais variados tipos de materiais audiovisuais (peças de teatro, filmes, programas de TV, espetáculos de dança, fotografias, mapas, diversos tipos de imagens e paisagens etc.) acessíveis a pessoas com deficiência visual (FRANCO; SILVA, 2010).

Compreende-se que a audiodescrição é uma necessidade básica para as pessoas com deficiência visual enquanto direito de acessibilidade igualitária a todo esse público. O Brasil dá seus primeiros passos e somente nos grandes centros e capitais é possível encontrar eventos audiodescritos, bem como ainda é irrisória a quantidade de produtos disponíveis no mercado nacional com este recurso (SANT'ANNA, 2010).

A autora e audiodescritora Livia Motta (2008) nos remete a refletir que o recurso das tecnologias em audiodescrição atendem também às necessidades de pessoas com dislexia, deficiência intelectual, deficiências visuais e os idosos. O recurso tecnológico em audiodescrição é um instrumento que contribui e capacita para a inclusão cultural, social e educacional, fazendo com que as pessoas que utilizam esses recursos sejam pessoas críticas e, para o campo das pessoas com deficiência visual, preparadas para o exercício de domínio do espaço geográfico, suas paisagens, orientações e localizações.

Diz-se que é um recurso tecnológico que, por meio da audição, terá vista sua utilização tanto para a técnica dos sujeitos para descrever/narrar diretamente e em tempo real para quem não enxerga, quanto para planejar, gravar, editar e disponibilizar objetos comunicacionais em áudio. No entanto, percebe-se que, para as interações necessárias, falta para os sujeitos informação e preparação para o seu uso pleno e autônomo, o que parece comprometer, substancialmente,

a interação e a utilização desses recursos, constringendo o acesso e a compreensão daquilo que é vivenciado na mídia e nos espaços públicos, restringindo sua autonomia e limitado à sua inclusão social.

Fica indispensável debatermos uma proposta de uma educação que contribua na perspectiva de refletir sobre a diversidade e as classes sociais que marcam e se identificam em seus respectivos territórios. É somente por meio da educação que vamos conseguir potencializar a identidade territorial dos diferentes grupos sociais.

As redes tecnológicas do meio técnico-científico-informacional (SANTOS, 1997) muito vêm a contribuir na construção dos territórios. Independentemente de seus tamanhos e formas, todas as estruturas informacionais podem trazer aspectos impactantes nos processos educativos, pois nos territórios escolares está ocorrendo uma des-re-territorização (HAESBAERT, 2006) com a chegada dessas novas redes tecnológicas no campo educacional. O território escolar está sendo marcado pelas novas e mais diversas informações e tecnologias de forma constante e dialética. Neste processo, os sujeitos envolvidos – alunos, professores e pais – estabelecem relações/interacionais (ELIAS, 1993) em diferentes níveis escolares, ultrapassando a esfera local. Para que se possa garantir essa adaptação e reformulação do ambiente escolar a esta nova realidade global, é necessário um esforço para que esses sujeitos estejam instrumentalizados para lidar com esses mecanismos tecnológicos.

A partir de Norbert Elias, pode-se discorrer sobre as interações existentes entre a tecnização e seus avanços e retrocessos nos processos de civilização da humanidade. Com relação ao geógrafo Milton Santos, ele nos auxilia a refletirmos sobre as tecnologias na relação espaço-tempo e sua influência na modificação dos territórios, que é onde se finda as tecnologias de forma dialética e progressiva.

Norbert Elias (2006) nos remete a pensar a questão da identidade em seu livro a “Sociedade dos Indivíduos”, a partir das relações *intra* e *inter*, ou seja, dentro e fora dos grupos sociais, podendo ser estas relações diversas: políticas, sociais e culturais. É por meio dos sentidos, uma relação advinda “de estar”, conforme Elias, que cada um se interliga, de alguma maneira, às relações da balança “nós e eu”, e que optamos por possuir determinados vínculos sociais marcados historicamente. Ao longo de nossas vidas nós estamos envolvidos em diferentes grupos e dessa maneira nos comportamos de diferentes formas, levando em conta os espaços-tempos e sujeitos sintagmáticos envolvidos. Sendo assim, possuímos mais de uma identidade a partir do local em que estamos inseridos. A identidade percorre tempos-espaços distintos com os sujeitos e pode se transformar nessas interações que dependem das mediações às quais são submetidas.

Concordamos com Elias (1993) ao dizer que só criamos um fator identitário na relação com o outro indivíduo, são os laços constituintes com outros sujeitos que nos torna universal, produzindo ou não a civilização. Em sua obra “A Sociedade dos Indivíduos”, na primeira parte, ele explicou que, a partir da balança (nós, eu), apresentam influências e recorrem aos processos de identificação, sendo assim, mudanças rápidas e constantes influenciarão os processos de transformação identitárias dos indivíduos. A ideia de identidade para os sujeitos tem de estar atrelada ao plural, pois possuímos contradições, somos sujeitos instáveis e, ao juntarmos a questão das tecnologias, pode-se dizer que somos até mesmo sujeitos transformadores, em que a redução de tempo e a aproximação das distâncias são os objetivos principais do momento. Sendo assim, constituímos-nos identitariamente sob a influência desse período histórico marcado pelas tecnologias.

Os sujeitos são compostos não apenas de uma, mas de diversas identidades, que podem ser de gênero, classe, raça, etnia,

nacionalidade, geração, territorialidade etc. Dependendo do território onde se estabelecem as relações, uma pode predominar sobre as outras. Somos herdeiros de uma linguagem científica específica e, também, de um modelo específico de civilização que vem dos moldes europeus. Isso tem um peso diferencial na questão dos processos civilizatórios, principalmente nos países colonizados, que adquiriram a língua e os costumes dos povos colonizadores. O indivíduo não sobrevive sem estabelecer relações com o outro, fato que vai se desdobrar na aquisição de uma identidade individualizada contextualizada no “eu” e uma segunda e coletiva pautada nas relações do “nós”, que se constitui a partir de diversos grupos e da balança mediada pelas relações de poder. Para o autor, *poder* é “informação articulada e manipulada para se ter as mudanças nas relações sociais”. Ele trava uma luta por sobrevivência no espaço, sendo ele estrategicamente formulado para atender, conduzir, elevar, diminuir ou pautar as mais diversas posições que um indivíduo possa almejar (ELIAS, 1993).

Ao pensarmos na relação espaço-tempo, percebe-se que estas são coordenadas básicas do sistema de representação. Logo, nossa preocupação é pautada na homogeneização promovida pela globalização da contemporaneidade, que pode dissociar, desintegrar e desconfigurar as identidades nacionais, regionais ou locais, quando territorializada verticalmente.

A fase atual da história da Humanidade, marcada pelo que se denomina de revolução científico-técnica, é frequentemente chamada de período técnico-científico [...]. Em fases anteriores, as atividades humanas dependeram da técnica e da ciência. Recentemente, porém, trata-se da interdependência da ciência e da técnica em todos os aspectos da vida social, situação que se verifica em todas as partes do mundo e em todos os países (SANTOS, 1994, p. 60).

O “meio técnico-científico-informacional” altera as relações espaciais acelerando o processo de globalização. Devido ao desenvolvimento da técnica, da ciência e da informação, esse processo produz um período histórico diferente de tudo que a humanidade já vivenciou, pois, pela primeira vez, as relações sociais foram unificadas mundialmente, criando o primeiro sistema global da humanidade. O efeito disso é o *desencaixe* dos antigos processos, relações, sujeitos, identidades e representações (SANTOS, 1993). Sendo assim, em tempos de globalização acentuada, como estes processos influenciam as identidades locais? Elias (1993) nos instiga a pensar a identidade a partir das multiplicidades de grupos identitários dotados de valores envolvidos nas disputas conflitantes entre as antigas e as novas estruturas sociais que modificam constantemente os indivíduos com o tempo. A busca de “poder” e “posição” em determinadas relações humanas é a peça-chave

das tensões sociais. Ao pensarmos em identidade, refletimos a partir das articulações conflitantes entre as relações políticas, econômicas, culturais e sociais que se apresentam no local e no global numa determinada escala temporal. Ver-se uma articulação entre estas duas escalas e suas transformações engendram novas identidades não fixas e, sim, instáveis e flexíveis que vai sempre distanciar os sujeitos do núcleo rígido de suas referências. Estas mudanças nas relações entre indivíduos no espaço são peças-chaves essenciais para constituição de novas identidades e relações de pertencimento e adaptação (SANTOS, 1993; ELIAS, 1993).

No que concerne às relações sociais, segundo Elias (1993), elas podem se transformar, recriar. Nós possuímos hábitos e costumes, conforme nossa região de origem, porém, ao longo de nossas vidas, esse território, ao sofrer mudanças, automaticamente influencia-nos para novas relações que nos constituem

como indivíduos no interior dos processos civilizadores, e isso é transmitido por diversas gerações livremente.

As redes produzidas pelo meio técnico-científico-informacional muito vêm a contribuir na modificação dos territórios. Essas mudanças podem trazer aspectos impactantes no cotidiano das pessoas, principalmente, mediados pelo processo de informatização do território, onde se findam e se renovam as informações produzidas num determinado tempo e espaço, por isso, deve-se levar em conta essa interconexão das informações possibilitadas pelas tecnologias.

Metodologia e práticas de ação inclusivas para o ensino de Geografia

Faz-se uma junção com alguns aspectos relevantes das tecnologias e o ensino de Geografia. Após as atividades iniciais de pesquisa bibliográfica e documental, de fundamentação teórica, temática, legal e técnica sobre tecnologias, inclusão e tecnologia assistiva, a metodologia da pesquisa maior do mestrado em educação da autora (VIEIRA, 2018) prevê a organização do trabalho simultâneo em duas frentes temáticas, distintas, mas articuladas, sendo a primeira já debatida nesse artigo em formato teórico. Posteriormente já adentrando na segunda fase do mestrado, a autora se desdobrou na construção de um material didático inclusivo para ser utilizado por professores nas aulas do ensino de Geografia para algumas escolas públicas em formato de audiodescrição textual e gravada. Pode-se acompanhar melhor sua temática em seu trabalho de mestrado².

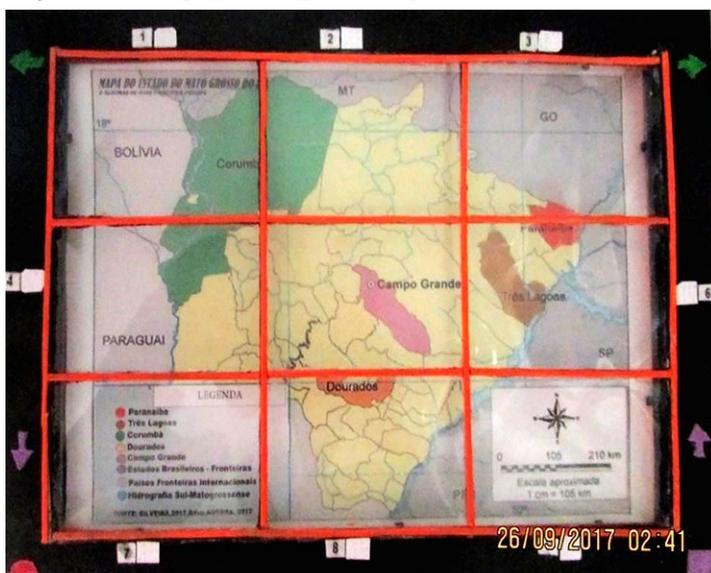
Para o recorte desse artigo, traz-se a imagem do Mapa do Estado do Mato Grosso do Sul, que foi Utilizado no Material didático,

2 Pesquisa referente ao Mestrado em Educação da autora Jaqueline Machado Vieira. Para ver os Mapas com Palavras: Audiodescrição como Recurso Pedagógico no Ensino de Geografia para a Inclusão de Pessoas com Deficiência Visual. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados MS, 2018.

criado pela autora em sua pesquisa de Mestrado. A ação pedagógica, visou o diagnóstico, elaboração, desenvolvimento e avaliação de um aluno com deficiência visual sobre o material e a imagem do Mapa do Estado do Mato Grosso do Sul, como pode ser visto nas imagens a seguir

Primeiramente, foi criado um protótipo analógico que serviu como base para os professores trabalharem em sala de aula. Esse Protótipo pode conter em seu interior diversas imagens; em nosso caso, resolveu-se trabalhar a imagem do mapa do estado de Mato Grosso do Sul, destacando suas cinco principais cidades, no qual acrescentamos uma audiodescrição detalhada e textual que segue em detalhes na pesquisa da autora, defendida em 2018. Veja a seguir a figura do material e imagem:

Figura 1 – Protótipo escolhida pela autora para se trabalhar em sala de aula.



Fonte: Elaborado pela autora, 2017 (acervo da pesquisa).

Trabalhamos também a representação cartográfica e acreditamos ser primordial entender como o uso dessa linguagem

é favorável para o ensino de Geografia e para a acessibilidade das pessoas com deficiência visual. A representação espacial dos mapas dentro do ensino de Geografia é uma forma de ajudar o professor a organizar o conhecimento ensinado e o aluno a organizar suas ideias e os conceitos aprendidos nas aulas. As representações cartográficas desempenham papel chave para representar a estrutura do conhecimento aos alunos em qualquer situação, um conhecimento que articula ação, sentimento e pensamento consciente, favorável e importante para professores e educandos dentro de uma sala de aula (OZÓRIO, 2011).

Vive-se bombardeado por um grande volume de informações, sobretudo pela mídia. Elas influenciam nossa percepção de espaço e tempo e nossa visão de mundo; elas modificam nossa relação com o real. Todo esse movimento da realidade influencia diretamente na dinâmica da escola e nos processos pedagógicos em sala de aula, fazendo com que os professores de Geografia sempre estejam modificando suas linguagens e, nesse caso, com a ajuda das tecnologias e suas metodologias de ensino-aprendizagem (CASTELLAR; VILHENA, 2011).

Ressaltamos a importância que se tem do ensino-aprendizagem da cartografia em sala de aula, pois é a partir desse tema que se pode abordar os elementos geográficos de representação, como a localização. Nesse sentido, fica sob a responsabilidade do professor de Geografia elaborar atividades, sobretudo que contenham diversas imagens, usar paisagens em sala de aula que estimulem seus educandos a se orientar, fazer projeção de simbologias do local onde ele está inserido, ou até mesmo de objetos que o cercam, além da leitura geográfica dos mapas em geral, para que possamos contextualizar espacialmente nossas análises (ALMEIDA, 2011).

Considerações finais

Foi trazida, portanto, uma reflexão necessária para o campo educacional que discute a importância da Educação Inclusiva e as tecnologias para o ambiente escolar e as dificuldades encontradas pelos professores por conta da sua formação que, no geral, carece de informações e conhecimento sobre a questão da inclusão por parte das pessoas com deficiência.

Quanto aos procedimentos metodológicos, foi apresentada a imagem do mapa trabalhado e o material didático, que pode ser reutilizável com outras imagens, pois já superamos o desafio, que foi a elaboração de uma pesquisa experimental. O objetivo deste trabalho, portanto, foi o de trazer a imagem do Mapa Estado do Mato Grosso do Sul, editado pela autora, e o debate sobre como foi nossa criação de um Protótipo manual que contribua na inclusão das pessoas com deficiência em sala de aula, ou seja, que forneça novas metodologias de ensino para os professores expandirem o conhecimento em sala de aula.

Concluimos, assim, que o foco principal para este artigo foi o de trazer um recorte de nossa pesquisa de mestrado, que foi o de construir uma metodologia de ensino-aprendizagem alternativa e interativa para que educadores possam trabalhar em sala de aula por meio desse material didático manual. A importância se justifica pelo fato de que os educadores carecem da utilização das tecnologias e de materiais didáticos no cotidiano escolar; logo, com esta proposta, pode-se auxiliar, ampliar, inovar e qualificar a autonomia na comunicação e o acesso à informação por parte das pessoas com deficiência, em união com as pessoas sem deficiência, dando foco para se trabalhar diversas imagens a partir da utilização desse material didático aqui apresentando em suas respectivas aulas de ensino aprendizagem em Geografia.

Referências

ALMEIDA, Rosângela Doin de (Orgs.). **Novos rumos da Cartografia escolar: currículos, linguagem e tecnologia**, São Paulo: Contexto, p. 91-147, 2011.

BRASIL. Tecnologia assistiva. ATA VII. Comitê de Ajudas Técnicas (CAT). Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Secretaria Especial dos Direitos Humanos**. Disponível em: Acesso em: 29 jun. 2014.

CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia** São Paulo: Cengage Learning, 2011. (Coleção ideias em ação).

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: formação do Estado e Civilização**. v. 2, Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1993.

FRANCO, Eliana Paes Cardoso; SILVA, Emanuela Cristina Correa Carvalho da. Audiodescrição: breve passeio histórico. *In*: MOTTA, Livia Maria Villela de Mello, FILHO, Paulo Romeu (Orgs.). **Audiodescrição: transformando imagens em palavras**. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, p. 23-42, 2010.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

OZÓRIO, Augusto Monteiro. **O Ensino de Geografia e suas especificidades na base comum curricular: Uma cartográfica das ausências**. 127f. (Doutorado em Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Puc, São Paulo - SP, 2018.

SANT'ANNA, Laércio. A Importância da audiodescrição na comunicação das pessoas com deficiência. *In*: MOTTA, Livia Maria Villela de Mello; FILHO, Paulo Romeu (Orgs.). **Audiodescrição: transformando imagens em palavras**. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, p. 151-158, 2010.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1997.

VIEIRA, Jaqueline Machado. **Geografias para além dos olhos**: a linguagem geográfica dos deficientes visuais – estudo a partir da Escola Prof. Faraday Bôscoli. 72 f. Monografia (Monografia em Geografia) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente SP: [s.n], 2015.

VIEIRA, Jaqueline Machado. **Para ver os Mapas com Palavras**: Audiodescrição como Recurso Pedagógico no Ensino de Geografia para a Inclusão de Pessoas com Deficiência Visual. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados MS, 2018.

DECOLONIALIDADE E ENSINO DE GEOGRAFIA: UMA RELEITURA DO ESPAÇO GEOGRÁFICO

Rodrigo Capelle Suess

E-mail: rodrigo.capellesuess@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4727367551462113>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0716-0480>

Alcinéia de Souza Silva

E-mail: alcineias32@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1990932619144558>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8975-5295>

Introdução

O reflexo do processo de colonização da América, especialmente da América Latina, ainda é marcante nas estruturas de poder e nos modos de ser e saber desses países. A concentração de terra, as desigualdades sociais, o novo coronelismo, o racismo, o machismo, o patriarcalismo, a imposição de ideias neoliberais e o lugar que esses países ocuparam e ainda ocupam no sistema-mundo atual são provas que ainda são fortes a materialidade e a subjetividade construídas pelo eurocentrismo no período colonial, e que se alastram até os dias de hoje. Com velhas ou novas roupagens, essas construções estão longe de romper com a essência eurocêntrica.

Historicamente, desde que o Brasil iniciou seu processo de colonização, sua constituição deu-se sob as bases do colonialismo, do patriarcado e do escravismo, sendo visto por seus colonizadores como uma terra exótica e tropical, ocupada por povos incultos e não dignos de um mesmo tratamento dos europeus. Posteriormente,

passou a ser um consulado, formado por povos “sublusitanos, mestiçados de sangues afros e índios” (RIBEIRO, 1995, p. 447), que se encontravam como proletários marginalizados e comandados pelos portugueses. Os anseios dessas populações não eram levados em conta. O real interesse, naquele momento, era impulsionar o poderio marítimo europeu e garantir o enriquecimento da metrópole que explorava – Lisboa.

Esse breve contexto apresentando a respeito da realidade brasileira, compartilhado em diversos pontos com os nossos compatriotas latino-americanos, demanda um posicionamento crítico da educação, uma vez que se reconhece que a sociedade não muda somente a partir dela, mas tampouco sem ela (FREIRE, 1996). Trata-se de resgatar a função crítica da escola, de colocar essa instituição a serviço da transformação social. Para isso, acreditamos que a perspectiva decolonial, ao lado de uma orientação crítica e humanista, podem contribuir muito para esse projeto de sociedade que perpassa a educação. Assumir essa responsabilidade é um trabalho político, assim como todo ato pedagógico, pois o educador é por si mesmo um político, uma vez que assume a responsabilidade de decidir, delimitar, executar, acordar ou discordar de ideias e interesses para efetivar um projeto de educação e, conseqüentemente, um projeto de sociedade, como destaca Paulo Freire (2013; 2014).

A perspectiva decolonial se constitui em um importante movimento de renovação epistemológica para a renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina no século XXI. Ela vem sendo fortalecida a partir do final da década de 1990 com a formação do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), formado por diversos intelectuais latino-americanos situados em diversas universidades das Américas (BALLESTRIN, 2013). Entre suas principais associações e questionamentos, pode-se destacar: a

crítica às concepções dominantes de modernidade; as situações de opressões vivenciadas na América como consequências do colonialismo; o conceito de raça com importante instrumento de dominação europeia; a superação da colonialidade do poder, colonialidade do ser e colonialidade do saber; a ruptura com o eurocentrismo; a busca de uma nova civilidade e novas formas de organização espacial; e ainda, a interculturalidade crítica e a transculturalidade como importantes ferramentas para um novo projeto de sociedade.

A Geografia entra em um bojo das principais disciplinas escolares e, assim como outras ciências humanas e sociais ensinadas na escola, tem grande responsabilidade em formar integralmente o homem, em estar a serviço da radicalidade dos fatos, em desmistificar preconceitos e contribuir para a quebra da colonialidade que marcam a estrutura do poder, o modo de ser e o modo de saber desses sujeitos. Outra importante função da Geografia na escola é estudar e permitir que os alunos compreendam que essas questões possuem uma espacialidade, localizam-se, possuem uma materialidade, uma intersubjetividade, e implicam ações e reações na sociedade e na natureza. Contudo, para que essa ciência cumpra efetivamente esse papel no ensino não são pequenos os desafios a serem superados. Nota-se que, assim como outros conhecimentos científicos, ainda é forte a marca do eurocentrismo em suas bases constitutivas e no modo de agir-pensar de muitos autores.

Desse modo, este trabalho tem como objetivo analisar como a perspectiva decolonial pode contribuir para uma educação crítica e humanista no ensino de Geografia na Educação Básica, especialmente, por meio de uma (re)leitura dos conceitos geográficos. Construído a partir de pesquisa bibliográfica na área das ciências sociais, especialmente Educação e Geografia, o artigo é fruto de uma proposição realizada na disciplina “Perspectivas decoloniais

e interculturais em Educação”, cursada na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Como a decolonialidade pode contribuir para o ensino de Geografia

O trabalho, após algumas importantes reflexões, propõe alguns esforços necessários para descolonizar o ensino de Geografia na Educação Básica ou, pelo menos, posições mínimas para iniciar esse processo. Nesse aspecto, identificamos alguns pontos primordiais:

- resgatar e considerar outros autores da Geografia e das ciências humanas que saíam do eixo do Norte Global, levando em conta produções independentes de brasileiros, latino-americanos, africanos e asiáticos;
- identificar o papel que a América exerceu e exerce no mundo, considerando que foi a partir de sua exploração que a Europa, especificamente a Europa Ocidental, se fez;
- atribuir mais relevância ao estudo da América nos conteúdos de Geografia e relacioná-la com outras temáticas como Europa, globalização, integração latino-americana, urbanização, concentração fundiária, história dos afrodescendentes e valorização dos povos indígenas e camponeses;
- desmitificar a Europa como centro do mundo, inclusive nos mapas e representações geográficas e cartográficas;
- considerar no ensino de Geografia o conceito de raça como categoria de dominação para analisar conteúdos como a Geografia do Brasil e a Geopolítica mundial, com destaque, a América. Explicar como a categoria raça tem

sido utilizada para justificar as razões apresentadas para as conquistas, novas distribuições de espaços, novos mapas. E ainda utilizar esse conceito para desconstruir preconceitos e estereótipos;

- analisar e desmitificar como o colonialismo do poder, o colonialismo do ser e o colonialismo do saber prevalecem na mentalidade da população latino-americana e qual é o seu papel para alimentar o sistema-mundo;
- considerar o genocídio/epistemicídio dos povos indígenas, negros e outras minorias políticas como um projeto de poder. Considerá-lo como um conteúdo básico, viabilizando, assim, o resgate e a valorização da multiplicidade cultural;
- desmitificar a naturalização da pobreza e o desenvolvimento capitalista como única saída à felicidade e melhoria da qualidade de vida das nações. Identificar e propor alternativas “de” desenvolvimento e “ao” desenvolvimento”;
- valorizar a história e os saberes de povos subalternados. Considerar para além das questões de classes, o gênero, a sexualidade, a mulher, o racismo, o negro, o índio e o diferente para uma nova re(leitura) da sociedade e do espaço geográfico;
- trabalhar com noções de gênero e sexualidade, considerando o corpo como patrimônio fundamental e como ferramenta de libertação e vivência de uma nova experiência espacial. Conhecer e se libertar das amarras impostas à corporeidade é um passo importante para conhecer a si mesmo e o mundo, portanto, para melhor conhecer a Geografia;
- levar em conta o processo de exclusão e dominação que envolveu a consolidação do Estado-nação moderno e de-

bater formas alternativas de organizar os territórios, de modo a respeitar os diversos grupos, interesses e diversas culturas desses povos;

- questionar o modelo civilizatório vigente e propor novas possibilidades pautadas na interculturalidade e transculturalidade;
- utilizar a pesquisa como princípio educativo e como ferramenta de efetivação de um novo ensino de Geografia, já que se constitui enquanto forma de identificar problemas e propor soluções coletivamente justas e sustentáveis;
- propor uma nova análise do espaço geográfico e de seus conceitos (lugar, território, paisagem, região, sociedade e natureza) a partir da perspectiva decolonial (Tabela 1).

A construção de conceitos geográficos vem sendo considerada uma importante ferramenta para o desenvolvimento do pensamento dos alunos (CAVALCANTI, 2012), visto que eles possibilitam uma leitura e releitura do mundo com um viés espacial crítico, reflexivo e humanista.

Assim, é fundamental que o professor domine mais que os conteúdos das diferentes especialidades da área, é necessário que ele tenha um conceito abrangente e profundo da Geografia e de suas finalidades formativas (CAVALCANTI, 2012, p. 156).

O resultado dessas e outras infinitudes de propostas somente se justificam se implicar uma desconstrução e reconstrução da Geografia e de seu ensino na Educação Básica. Isso significa uma nova leitura do espaço geográfico e uma nova postura diante do outro. Portanto, o

resultado tem que ir ao encontro de um projeto maior de sociedade, ou melhor, de sociedades, em que o saber outro, o sentir-pensar outro, a organização outra e toda liberdade de criação humana seja respeitada. Não se trata de forjar uma nova sociedade baseada em velhos modelos de opressão, no qual para alguns serem felizes uma camada seja destruída ou oprimida. O que a decolonialidade propõe é uma liberdade de poder, de ser e de saber, é um resgate da essência humana e aproximação de nossa natureza.

Tabela 1 – Conceitos geográficos na perspectiva decolonial aplicados ao ensino.

Conceito	Definição	Contribuição decolonial	Situações didáticas	Principais autores
<p>Espaço geográfico</p>	<p>Conjunto indissociável de sistema de objetos e sistema de ações.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sociedade e natureza. - Forma-conteúdo. - Atividades humanas. - Técnicas e trabalho. <p>-Diferença/heterogeneidade/multiplicidade/pluralidade.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Histórico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Questiona a visão eurocêntrica de organização do espaço/tempo. - Traz à luz sistema de objetos e sistema de ações menosprezados historicamente. - Procura superar a dicotomia sociedade e natureza a partir de uma visão integrada dos elementos naturais e humanos. - Propõe mudança radical na forma e no conteúdo do sistema-mundo atual por meio de um novo marco civilizatório. - Busca valorizar atividades humanas que estejam em harmonia com os elementos naturais; valoriza atividades dos povos tradicionais, povos indígenas, negros, mulheres, camponeses etc. - Desconstrução de uma perspectiva de um desenvolvimento tecnológico e organização do trabalho que não esteja a serviço de um bem comum. - Norabiliza vozes historicamente invisíveis. - Parte da história para denunciar, questionar e propor mudanças em nosso espaço geográfico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Propor um novo ensino de Geografia a partir da releitura do espaço geográfico que leve em conta propostas teóricas alternativas como as defendidas pelo movimento decolonial. - Trabalhar na perspectiva de viabilizar uma leitura crítica e transformadora do espaço geográfico e de nossa sociedade. <ul style="list-style-type: none"> - Estudar e denunciar como a colonialidade do poder, a colonialidade do ser, a colonialidade do saber, a ideia de raça e o eurocentrismo se materializam na dimensão do espaço. - Desmitificar e recontar a história do espaço mundial levando em conta o papel da América e do processo de dominação europeia. - Valorizar as diversas vozes silenciadas historicamente na produção do conhecimento geográfico e na transformação de nosso espaço geográfico. - Estudar e propor mudanças espaciais a partir da interculturalidade crítica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Santos (2012) - Massey (2008) - Tuan (2012,2013) - Escobar (2014) - Lander (2005) - Quijano (2005) - Castro-Gómez e Grosfoguel (2007)

<p>Lugar</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Espaço dotado de significados para um indivíduo ou grupo. - Espaço vivido (experiência). - Sentimentos bons e ruins. - Histórias e pessoas. - Encontro das horizontalidades e verticalidades. - Local-global. 	<ul style="list-style-type: none"> - Transformar o imaginário baseado no lugar numa crítica radical do poder. - Identificar como a colonialidade produziu e vem produzindo ausência de lugar nas ex-colônias europeias. - O impacto das tecnologias e da globalização no lugar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Levar os alunos a identificarem novas formas de pensar o mundo que surge no lugar como resposta a um confronto entre local-global. - Favorecer a compreensão das relações entre as dimensões biofísicas, culturais e econômicas dos lugares. - Permitir que os alunos compreendam o mundo e a si mesmo a partir de seu mundo vivido. -Relacionar os acontecimentos do lugar como resistências e aberturas ao global. - Valorização da identidade e história de vida dos alunos para a construção de conhecimentos escolares. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tuan (2012) - Santos (2012) - Suess (2016) - Escobar (2005, 2014) - Walsh (2012)
<p>Paisagem</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tudo aquilo que conseguimos ver/perceber do espaço. - Dimensão da percepção (sentidos: visão, audição, tato e paladar). - Museu incompleto. - Elementos naturais e humanos. - Conjuntos de formas. - Marca e matriz. Visão da configuração territorial. 	<ul style="list-style-type: none"> - Visibilidade para os elementos invisíveis da paisagem. - Inserção de grupos marginalizados na produção das paisagens. - Desmitificar e evidenciar como a ideia de raça e dominação se materializa na paisagem. - Questionamento do patrimônio paisagístico como um produto da desigualdade e concentração de poder. - Reconstrução e apropriação das paisagens a partir dos espaços de exclusão. 	<ul style="list-style-type: none"> - Levar os alunos a identificarem o que está por trás da materialização das paisagens. - Questionar por que existem paisagens mais valorizadas e outras menos para o sistema capitalista. - Desvendar o processo de desigualdade social/espacial e o racismo/machismo/homofobia por meio das paisagens. - Relacionar a paisagem vivida com outras paisagens mundiais e estabelecer relações. 	<ul style="list-style-type: none"> - Santos (2012) - Berque (2012) - Tuan (2005, 2012, 2013) - Frémont (1980) - Lander (2005) - Quijano (2005) - Castro-Gómez e Grosfoguel (2007)

<p>Território</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder. - Delimitação do Estado (Soberania, limites, fronteiras, identidade). - Dominação (político-econômico, poder, conflitos, guerras). - Multidimensional e multiescalar. - Geometrias do poder. 	<ul style="list-style-type: none"> - A perseverança de comunidade e movimentos de base étnico-territorial envolvem resistência, oposição, defesa e afirmação. - Os territórios são espaços-tempos vitais de interrelação com o mundo natural. - A defesa do território sustenta um projeto de vida, envolve a segurança alimentar, a autonomia dos povos, defesa da biodiversidade, conhecimentos e práticas culturais das comunidades. - O direito ao território se vincula ao direito a identidade; o direito do exercício de ser; o direito a uma visão própria de futuro; uma visão própria de desenvolvimento ecológico, econômico e social, direito a formas tradicionais de produção e organização social. 	<ul style="list-style-type: none"> - Procurar entender como o domínio do território se constitui em um importante elemento para dominar uma população e como isso foi utilizado pelos europeus. - Construir um entendimento de território que permita aos diversos sujeitos envolvidos uma melhor apropriação dele e um elemento de luta. - Procurar valorizar as diversas escalas, manifestações e culturas que atuam nos diversos territórios. - Questionar qual território tem sido legado aos grupos historicamente excluídos. - Procurar entender como as mulheres, os negros e a população LGBTQ+ concebem, se apropriam e transformam os territórios. 	<ul style="list-style-type: none"> - Haesbaert (2016) - Massey (2008) - Escobar (2014) - Lander (2005) - Quijano (2005) - Castro-Gómez e Grosfoguel (2007)
<p>Região</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Recorte espacial segundo critérios preestabelecidos. - Diferenciação de áreas. - Controle e planejamento do território. - Recorte de análise (artifício); instrumento de prática (fato); instrumento de intervenção (plano) e a perspectiva integradora – teoria e prática (arte-fato) - Múltiplas dimensões e escalas. - Fins didáticos. - Identidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Questiona se a atual divisão territorial mundial é a única possível. - Possibilita pensar outras organizações sociais que não se limitam ao Estado-nação. - Denúncia como a imposição de recortes espaciais tem causado opressão dos povos e de suas identidades. - Transfere o poder de definir os espaços para todos os integrantes daquele espaço, com destaque aos grupos excluídos dessa função: povos tradicionais, índios, negros, mulheres, dentre outros. 	<ul style="list-style-type: none"> - O papel do professor é desconstruir a perspectiva que naturaliza a divisão do mundo e a divisão interna dos países como algo natural. - Trabalhar em Geografia formas alternativas de regionalização que não se limitam as propostas do Estado e da academia. - Trabalhar a identidade e interculturalidade como elementos integradores da região. - Se apropriar da região em sua perspectiva integradora, visualizando uma transformação do espaço que leve os oprimidos de toda ordem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Corrêa (2000) - Haesbaert (2014) - Lander (2005) - Quijano (2005) - Castro-Gómez e Grosfoguel (2007)

Fonte: Suess, Rodrigo Capelle (2018).

Considerações finais

Consideramos que a decolonialidade tem muito a contribuir para um projeto transformador de educação, em especial, como tratado nesse trabalho, para o ensino de Geografia. Trata-se de um discurso que desconstrói muitas das verdades nos ensinadas como absolutas e que povoam a nossa subjetividade a serviço de um projeto excludente de sociedade.

Não são poucos os desafios para descolonizar o ensino de Geografia, a começar pelo contexto educativo brasileiro, que historicamente relega uma pequena importância para a educação em matéria de prioridades e investimentos. Como reflexo desse contexto, tem-se a formação de professores, que não se mostra suficiente e tende à superprecarização com a implementação de políticas neoliberais após 1990. O ensino de Geografia somente pode ser analisado levando em conta essas questões particulares da ciência geográfica brasileira e mundial. A colonialidade do saber já foi mais presente no pensar-fazer dos geógrafos brasileiros, contudo, ainda estamos longe de um rompimento significativo com essa lógica.

Nesse aspecto, o que procuramos realizar nesse trabalho foi um esforço de reflexão das contribuições da decolonialidade para a Geografia e propor ações que podem contribuir para o ensino de Geografia. Entre elas, cabe destacar a importância de realizar novas leituras da realidade a partir dos conceitos geográficos e do pensamento decolonial aplicados a eles. O resultado dessas proposições deve ser a transformação de sentir-pensar-produzir o nosso espaço geográfico, uma mudança que leve em conta as diversas vozes, incluindo as historicamente excluídas, que considere outras formas de organização, de identidades, de discussões, imagens, de saberes e experiências.

Deve-se pensar em modelos alternativos “de” e “ao” desenvolvimento que reinventem o nosso modelo civilizatório, valorizando a nossa diversidade, reduzindo as nossas desigualdades e imprimindo um modelo de desenvolvimento sustentável e justo. A educação é a grande ferramenta para dar respostas a como chegar a esse patamar. Mas, antes ou concomitante a esse processo, ela precisa oferecer respostas concretas à sociedade. Ao acreditar que a escola é uma empresa, que o aluno é o cliente e que o conhecimento é a mercadoria, não é possível chegar lá. O grande desafio é incluir nos padrões de vida digna os milhões de indivíduos excluídos e sem condições básicas para se constituírem cidadãos participantes de uma sociedade em permanente mutação. Para isso, nós, professores e interessados por uma educação pública de qualidade, justa, crítica, humanista e decolonial, temos que assumir como sujeitos de história, condicionados, mas não determinados, apostos a assumir o leme do nosso futuro.

Referências

BALLESTRIN, Luciana. A América latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**. n. 11, Brasília, p. 89-117, maio/ago. 2013.

BERQUE, Augustin. Paisagem-marca, paisagem-matriz: elementos da problemática para uma Geografia cultural. *In*: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (Org.). **Geografia Cultural: uma antologia** (1). Rio de Janeiro: Eduerj, p. 239-244, 2012.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, p. 25-47, 2007.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CORRÊA, Roberto Lobato. Hinterlândia, hierarquias e redes. *In*: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). **Os caminhos da reflexão sobre a cidade e o urbano**. São Paulo: Ed. USP, 1994.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Região e organização espacial**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

ESCOBAR, Arturo. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento? *In*: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, p. 107-130, 2005.

ESCOBAR, Arturo. **Sentipensar con la tierra: nueva lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia**. Medellín: Ediciones UNAULA, 2014.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. Organização, apresentação e notas Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FRÉMONT, Armand. **A região, espaço vivido**. Coimbra: Almedina, 1980.

GROSFOGUEL, Ramón. La opción decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifesto y un caso. **Tabula Rasa**, n. 8, p. 243-282, 2007.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2016.

HAESBAERT, Rogério. **Regional-global**: dilemas da região e da regionalização na Geografia Contemporânea. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, p. 107-130, 2005.

MASSEY, Doreen. Pelo espaço: uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo. **Eurocentrismo e ciências sociais** - perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, p. 107-130, 2005.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. Companhia das Letras. São Paulo, 1995.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: Técnica e Tempo. Razão e Emoção. São Paulo: Edusp, 2012.

SUESS, Rodrigo Capelle. Estudar o lugar para compreender a si mesmo e o mundo: análise de uma experiência pedagógica em Geografia desenvolvida com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 6, n. 12, p. 74-98, jul./dez., 2016.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar**: a perspectiva da experiência. Tradução de Livia de Oliveira. Londrina, PR: Eduel, 2013.

TUAN, Yi-Fu. **Paisagens do medo**. Tradução Livia de Oliveira. São Paulo: Ed. UNESP, 2005.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. Londrina, PR: Eduel, 2012.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

DOCÊNCIA COMPARTILHADA E ENSINO DE GEOGRAFIA: REFLEXÕES E PRÁTICAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO/SP

Alex Marighetti

E-mail: profalexmarighetti@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9913885059190241>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2368-3820>

Introdução

O presente trabalho tem por objetivo relatar as experiências vivenciadas no âmbito da portaria nº 5.930, que regulamenta o Decreto nº 54.452, de 10/10/13, que institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Antes de tudo, faz-se necessário estabelecer um breve contexto histórico e político para a criação desta portaria e, posteriormente, decreto acerca da introdução da docência compartilhada nas escolas do município de São Paulo. No ano de 2013, Fernando Haddad assumiu a prefeitura do município a partir do pleito do ano anterior. Depois de formada a equipe da SME (Secretaria Municipal de Educação), ela publicou o documento: Considerações sobre o Currículo e os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento dos Alunos na Rede Municipal de São Paulo.

O documento almeja levantar possíveis debates acerca da construção de políticas públicas educacionais, em que procura contextualizar os avanços da educação no país e, conseqüentemente,

no município, e principalmente estabelecer prioridades norteadoras para a gestão educacional na esfera municipal.

Após a divulgação do documento, no mesmo ano, por meio de debates e mediação com os professores em consultas on-line e nos espaços de formação dentro e fora das unidades escolares, a SME publica o referido Decreto nº 54.452, no qual constam diversas alterações na Organização Curricular e Administrativa, das quais se pode destacar: a instituição do Programa Mais Educação e a introdução dos ciclos de aprendizagem, com duração de três anos cada, denominados Ciclo de Alfabetização, Ciclo Interdisciplinar e Ciclo Autoral.

Neste trabalho, procuramos aprofundar a reflexão e a prática sobre o Ciclo Interdisciplinar, já que se desenvolve um projeto de docência compartilhada em uma turma de 5º ano. No entanto, vale ressaltar que o Ciclo Interdisciplinar é composto pelos 4º, 5º e 6º anos, tendo como finalidade fazer a aproximação entre o Ciclo de Alfabetização e o Ciclo Autoral por meio da interdisciplinaridade, cujos objetivos pedagógicos são:

[...] proporcionam uma influência mútua entre componentes curriculares e facilita o desenvolvimento dos conteúdos por arranjos curriculares entre duas ou mais disciplinas, de forma a provocarem uma integração mútua, tomando como base sistemas globais e não compartimentados, como nas disciplinas. A interação pode ocorrer pelo método, pelo procedimento e pela organização do ensino (SÃO PAULO, 2013, p. 78).

Feitas as devidas ressalvas sobre os objetivos pedagógicos para o Ciclo Interdisciplinar, vale ressaltar que outros trabalhos, como os de Silva (2018), procuram se aprofundar nos pormenores acerca dos

impactos da gestão educacional de Haddad no ensino de Geografia. No entanto, para além do Programa Mais Educação e da Política de Ciclos de Aprendizagem, foi instituída a ideia de docência compartilhada, como se pode observar no Artigo 7º, inciso 3º do referido decreto:

§ 3º: Nos 4ºs e 5ºs anos do Ensino Fundamental, deverão ser programados, respectivamente, um e dois tempos equivalentes aos de horas-aula destinados a orientação de “Projetos”, ministradas dentro da carga horária regular dos educandos e em docência compartilhada com o Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I (SÃO PAULO, 2013).

Complementa-se no artigo 8º, parágrafo IV os objetivos do estabelecimento de Projetos, são eles:

IV – A docência compartilhada tem por finalidade atenuar a passagem dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental, por meio da instituição de um professor referência para a classe, conectando as áreas de conhecimento através de “Projetos”, favorecendo a intervenção didático-pedagógica mais adequada a esse grupo (SÃO PAULO, 2013).

E, por fim, destaca-se a composição da jornada do professor no artigo 9º:

Os tempos destinados à orientação de “Projetos” no Ciclo Interdisciplinar deverão promover a integração das áreas visando a concretização dos objetivos do Ciclo, a ser definido no Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional. Parágrafo Único: Os tempos de “Projetos” poderão ser atribuídos para compor/complementar a jornada de trabalho docente ou a título de Jornada Especial de Hora-Aula Excedente – JEX (SÃO PAULO, 2013).

Posto isso, fazem-se necessárias algumas observações para a continuidade do presente artigo, já que algumas especificidades são fundamentais para entender o mecanismo de funcionamento do projeto em si dentro das regulamentações estabelecidas pela SME.

A primeira delas é que trabalharão as aulas no 5º Ano do Ciclo Interdisciplinar, a priori, os professores especialistas de Arte, Educação Física e Língua Inglesa, bem como aulas de Enriquecimento Curricular de Laboratório Informática Educativa e de Sala de Leitura, ministradas pelo Professor designado para cada função.

A segunda delas é que não existe prerrogativa regimental para o ensino de Geografia pelo professor especialista no 5º Ano do Ciclo Interdisciplinar, sendo este trabalhado ao longo do ano pela professora polivalente do Ensino Fundamental Anos Iniciais, ou seja, não existe a obrigatoriedade de implementação do projeto de ensino de Geografia pelo professor especialista da área.

A terceira delas é que, para haver a modalidade de ensino de Geografia nas turmas de 5º ano do Ciclo Interdisciplinar, é necessária uma combinação de fatores para cada unidade escolar, como: criação e apresentação do projeto por parte do professor de Geografia à comunidade escolar, por meio dos órgãos de consulta e deliberação, como o Conselho de Escola; incorporação do projeto no Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar; e adequação/complementação de jornada de trabalho docente previamente estabelecida na atribuição de aulas no início do ano letivo.

Nesse sentido, os resultados que seguem procuram conciliar reflexões teóricas e práticas para a tentativa de implementação de projeto de docência compartilhada estabelecidas ao longo de 2018, atendendo as especificidades e particularidades da unidade escolar atendida, bem como da realidade do trabalho docente.

Metodologia

Baseamos nosso trabalho diante de dois métodos de análise: a pesquisa-ação e a epistemologia da prática docente. Segundo Tripp (2005), a pesquisa-ação:

[...] é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática. Essa condução se distingue da prática, assim como dos modelos tradicionais de pesquisa acadêmica, permitindo ao pesquisador mudar seu roteiro, adequando-se às novas situações do objeto que está sendo pesquisado (TRIPP, p. 447, 2005).

Para o desenvolvimento do projeto, utilizamos os seguintes materiais: livros paradidáticos, projetor multimídia, leitura de textos xerocopiados, mapas temáticos, globo terrestre, quadro, giz, computador, estudo do meio, produção de ilustração, pesquisa na internet, material audiovisual e telefones celulares.

Lugar e paisagem: Perspectivas de Ensino de Geografia a partir da Cartografia

O tema aqui desenvolvido surgiu quando se teve contato com os conceitos de Lugar e Paisagem como categoria de análise (LEFEBVRE, 1992; SANTOS, 2002) na graduação e pós-graduação em nível de mestrado.

Trabalhamos na perspectiva do conceito de lugar a partir de Lopes e Vasconcellos (2006), enquanto interações que se estabelecem entre sujeitos e o espaço não reduzidos à esfera física, mas uma relação carregada de sentido e mediada pelos demais sujeitos que o ocupam.

Complementa-se a essa ideia os pressupostos de Carlos (1996) sobre o lugar enquanto espaço do cotidiano, onde se realizam o local

e o mundial, que é um tecido pelas maneiras de ser, conjunto de afetos, as modalidades do vivido, próprios a cada habitante produzindo uma multiplicidade de sentidos.

Sobre a relação do conceito de lugar e paisagem, traz-se a contribuição de Paul Claval (1999), que afirma que as crianças trazem consigo conhecimentos, atitudes e valores observando o que há em sua volta e imitando os adultos enquanto portadores dos lugares, sendo a paisagem o elemento perceptível a partir da construção cultural daquele grupo.

Partindo desse pressuposto, os estudos sobre lugar e paisagem devem ser compreendidos como um movimento inacabado de um exercício teórico e prático de análise dessas categorias. A ciência deve acompanhar os movimentos da realidade a fim de ampliar o diálogo entre o conceito e a práxis. Neste processo, a ciência inventa e reinventa novos conceitos e, por sua vez, novas interpretações do lugar e da paisagem.

No que diz respeito às suas representações, a apropriação da linguagem verbal e não verbal cartográfica é um elemento de suma importância, principalmente quando se trata de pensar na formação intelectual do indivíduo preparado para participar na interlocução e na comunicação de sua época. Para Martinelli (1991), a Cartografia é a ciência da representação, que representa e investiga os elementos espaciais e não poderá fazê-los sem o conhecimento da essência dos fenômenos que estão sendo representados, nem sem o suporte das ciências que os apreendem.

A Cartografia se assemelha à Geografia pela análise do espaço e dos objetos nele contidas, embora uma priorize a representação e a outra, a análise da (re)produção e (des)organização desse espaço. Desconhecer a natureza social, histórica e em forma de diálogo (contada oralmente, de geração em geração) das representações

cartográficas é desconsiderar seu valor de interlocução, sua importância na relação, no processo de evolução do homem e na interpretação do mundo.

Durante séculos, enquanto professores procuramos, dentro dos princípios da Geografia, a melhor maneira de trabalhar com a linguagem cartográfica para que se efetivasse a prática docente. Neste trabalho, vamos mostrar a importância do processo de comunicação cartográfica para o ensino de Geografia.

A problemática envolve a formação e a metodologia de ensino de quem trabalha com a Cartografia na Geografia. Usualmente, quem ensina nem sempre sabe o porquê e para quem está ensinando. Há o desconhecimento por parte dos professores da importância da Cartografia, ou tem receio de utilizá-la no ensino na formação em Geografia. Há, também, certo descrédito em relação à construção de plantas, maquetes e elaboração de roteiros para trabalhos de campo.

Além disso, as renovações no pensamento geográfico durante a década de 1980 trazem consigo a herança positivista e despolitizada das representações do espaço geográfico. Sobre isso, Castellar (2005) adverte-nos:

O desejo maior era fazer com que a disciplina perdesse o rótulo de matéria decorativa, herança deixada pela Geografia Tradicional. Mas, se por um lado essas críticas existem, por outro parece que não foram incorporadas ao cotidiano escolar, porque concretamente as mudanças foram pouco significativas (CASTELLAR, 2005, p. 212).

Ou seja, a metodologia de trabalho abarca uma relação entre o professor e as escolas de pensamento geográfico que, ao longo dos anos, “engessa” o processo de avanço da Cartografia enquanto ferramenta fundamental para a representação/reinvenção do espaço geográfico.

Na aproximação do saber geográfico e o pensar pedagógico, procuramos trabalhar, neste momento, com dois autores: Lev Vygotsky e Jean Piaget. Segundo Vygotsky (1987), a consciência do indivíduo se origina da ação prática e é construída pela interação do sujeito com o espaço, sendo um atributo da relação entre sujeito e objeto. É fundamental a participação do professor de Geografia nesse quesito, pois desenvolve parcerias em que alguém recém-alfabetizado para as coisas do mundo amplia seu universo próprio de leitura com alguém que tem, a priori, mais conhecimento, até efetivar a relação indivíduo-sociedade.

A partir da corrente interacionista, ou seja, a teoria socio-construtivista, o indivíduo se desenvolve a partir dos ambientes essencialmente sociais, construídos historicamente. O homem se coloca como um ser histórico, e não somente biológico. O desenvolvimento do indivíduo se dá pela interação do meio por meio do acesso aos instrumentos físicos (objetos) ou abstratos/simbólicos (crenças, valores, costumes etc.).

A fala, escrita e leitura possibilitam uma apreensão melhor da realidade pela criança. Esta sai de uma estrutura de pensamento elementar – pensamento conduzido por alguém para um pensamento superior –, capacidade maior de auto condução e comportamento intencional. Tem-se, como exemplo, a ideia de apresentação de um mapa e construção de uma legenda (símbolos e signos) de maneira autônoma mediada pelo professor.

Como um exercício analítico, pode-se estabelecer a relação entre a criança e o mapa a partir de duas situações: na primeira lhe é entregue um mapa hipsométrico no qual ela tem total liberdade para a escolha das cores; posteriormente, em um segundo momento, o professor lhe orienta sobre o estabelecimento de cores quentes e frias para melhor representação do relevo. No processo de desenvolvimento e

aprendizagem, a criança se desenvolve pela ação do objeto ou professor, ou, em outras palavras, Zona de Desenvolvimento Proximal.

Sobre isso, entende-se que nessa situação o professor exerce uma influência sobre a criança onde o real (estrutura cognitiva da criança no momento) e o potencial (“bagagem” adquirida pela criança após a ZDP) transitam através do processo de ensino e aprendizagem.

O papel do professor de Geografia, conforme destaca a estudiosa da chamada Escola de Vygotsky e pesquisadora do ensino de Geografia, Lana de Souza Cavalcanti (1998, p. 11), é o de “prover bases e meios de desenvolvimento e ampliação da capacidade dos alunos de apreensão da realidade sob o ponto de vista da espacialidade, ou seja, de compreensão do papel do espaço nas práticas sociais e destas na configuração do espaço”, ampliando assim sua capacidade de se situar socialmente no mundo.

Complementam-se a essa ideia os postulados de Piaget (1972), nos quais define o desenvolvimento como um processo de equilíbrios, um sucessivo de experiências físicas ou mentais, sobre o objeto que provocando desequilíbrio, que resultam em assimilação, acomodação e/ou assimilação dessas ações em construção do conhecimento. Novamente o professor se torna fundamental na construção do significado dos conceitos de lugar e paisagem, visto que:

A aprendizagem é vista como um processo de interação social que gera uma adaptação das estruturas mentais do sujeito, ou seja, é um processo de tomada de consciência, pelo educando, das propriedades dos objetos e das suas próprias ações ou conhecimentos aplicados aos objetos (CASTELLAR, 2005, p. 214).

A concepção do lugar e da paisagem se materializa pelo educando mediante a tomada de consciência e apropriação dos objetos, sejam eles por ações ou conhecimentos prévios. Parece uma tarefa muito

simples, mas este quesito apresenta um grande desafio no processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar.

Projeto de Docência Compartilhada: reflexões e práticas

A fim de descrever e analisar as impressões sobre a realidade que envolve a implementação do Decreto nº 54.452, procuramos desenvolver, por meio de mapeamento da unidade escolar, uma forma de amenizar os conflitos gerados a partir da ruptura espaço-temporal da transição dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental, além de introduzir conceitos de suma importância para a alfabetização geográfica: lugar e paisagem.

Para tanto, a unidade educacional escolhida para implantação do projeto foi a EMEF Dr. Fábio da Silva Prado, localizada no bairro da Mooca, Zona Leste do município de São Paulo, pertencente à Diretoria Regional da Penha – DRE PENHA.

A escola conta com 3 turnos de funcionamento, 10 salas de aula, 764 matriculados e 52 servidores. Além disso, oferece o Ensino de Jovens e Adultos (EJA) e é equipada com quadra poliesportiva, teatro, playground, sala de leitura e espaços para oficinas, ateliês e reuniões. A escolha se deu pela facilidade de acesso por parte do pesquisador, já que, além de ser doutorando no programa de Pós-Graduação de Geografia pela UNESP de Rio Claro, é servidor público municipal e leciona regularmente na unidade escolar citada. Posto isso, faz-se necessário informar que o projeto de alfabetização geográfica envolveu uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental I no período vespertino, com duas horas-aula semanais, resultando em um total de 100 horas anual.

É de suma importância ressaltar que a efetivação do projeto ao longo do ano não seria possível sem a participação da professora

regente da turma, já que, para além das questões de aproveitamento escolar, deu-nos um panorama sobre os pormenores da turma, nos indicando possíveis intercorrências que poderiam ocorrer ao longo do processo.

Dividimos o projeto em quatro etapas para facilitar o registro no sistema eletrônico da Prefeitura Municipal de São Paulo e, por questões pedagógicas, minimizar o impacto da transição do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II. São elas: Formulação do pensamento abstrato a partir da ideia inicial de lugar e paisagem; Apropriação conceitual de Lugar e Paisagem; Estudo do Meio e a Formulação de Mapeamento da Unidade Escolar e do entorno.

A primeira etapa deriva da tese elaborada por Vygotsky sobre pensamento e palavra, já que nos faz refletir acerca do trabalho do professor na mediação da aula mediante a abordagem de conceitos específicos de sua área de formação, no caso, a Geografia. Hoje, portanto, traz-se a palavra e depois o pensamento, ou seja, trabalhamos com os conceitos-chave da Geografia do concreto ao abstrato levando em consideração as demandas e pré-requisitos de cada ano/série na forma de tratar o conhecimento de maneira racional e pragmática.

Ao constatar isso, procuramos ao longo desta etapa pensar e buscar uma palavra para exprimir o sentido para ela, ou seja, pode-se construir uma aula pautada em autores diversos que abordam a questão do lugar e da paisagem, mas, a priori, deve-se em conjunto pensar no lugar e na paisagem, sem conceituá-los e aprisioná-los nas amarras do conhecimento tradicional.

A segunda etapa procurou refinar o pensamento científico e trazê-los para a pesquisa-ação por intermédio dos materiais disponíveis em sala de aula: livros didáticos, dicionários, jornais, revistas

etc. Nesta etapa, percebe-se pela prática uma nova interpretação sobre a relação de ensino e aprendizagem em Geografia, em que se percebe que a reflexão dos alunos provocou mudanças na própria estrutura do projeto, ou seja, o aluno aprende com o professor o que ele não sabe, e o professor, ao ensiná-lo, faz com que ele reaja e lhe ensine alguma coisa necessariamente. Logo, as representações dos conceitos trabalhados foram além das expectativas esperadas para a turma diante da dificuldade de abstração inicial.

A terceira etapa envolveu o estudo do meio por meio do reconhecimento/pertencimento dos alunos diante da escola em si, já que para mapeá-la era necessário desbravar todos os equipamentos. Munidos de caderno e telefone celular, muitos deles fizeram suas apreensões específicas acerca do que consideravam fundamental para a construção do mapa conceitual.

Vale frisar que nesta etapa as dificuldades se tornaram maiores, já que os alunos gostariam de mapear não só a escola, mas o parque no qual a escola estava inserida. Para a realização do estudo do meio, houve uma adequação no horário da escola e autorização prévia dos pais para a saída pedagógica.

Por fim, como resultado dos estudos do meio, apresentamos, na quarta e última etapa, a elaboração do mapeamento do que eles entendiam como lugares significativos para si, procurando atender as orientações dadas pelo professor ao longo do ano.

Figura 1 – Mapa temático de aluna do 5º ano B



Fonte: Juliana Damadi Humerez Cruz, 2018.

Para além disso, foram traçadas reflexões acerca da prática com uma autoavaliação e a confraternização ao término do ano letivo, o que nos impulsionou para a necessidade de produção do presente trabalho como forma de reconhecimento e parabenização para todos aqueles que fizeram parte direta ou indiretamente dele.

Considerações finais

A partir do exposto, consideramos que este trabalho se efetiva e se torna material importante para a educação e para a Geografia no sentido de promover uma visão crítica e, ao mesmo tempo, reflexiva ao trabalhar com conceitos de suma importância – lugar e paisagem – a partir da docência compartilhada.

Vale frisar que, apesar da efetivação do projeto, a rede municipal de ensino de São Paulo deve ampliar a integração de outras disciplinas na transição do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II no sentido de minimizar os impactos pedagógicos

que qualquer mudança gera nas crianças. Além disso, aproximar a docência compartilhada é incentivar a troca de saberes dos professores e dos alunos.

Referências

CARLOS, Ana Fani Alessandri *et al.* **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Hucitec, 1996.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 209-225, 2005.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998.

CLAVAL, Paul. **A Geografia Cultural**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1999.

LEFEBVRE, Henri. **The production of space**. Oxford: Blackwell, 1992. [Production de l'espace], 1974.

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia de. Geografia da infância: territorialidades infantis. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 103-127, 2006.

MARTINELLI, Marcello. **Curso de Cartografia Temática**. São Paulo: Contexto, 1991.

PIAGET, Jean. A evolução intelectual da adolescência à vida adulta. **Development**, v. 15, p. 1-12, 1972.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. Edusp, 2002.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação (SME). **Considerações sobre o Currículo e os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento dos Alunos na Rede Municipal de São Paulo:** Contexto e Perspectivas. São Paulo, 2013.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação (SME). **Decreto nº 54.452 sobre a Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.** Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/index.php/quem-somos/legis/203-regimento-escolar-regimento-educacional/2345-portaria-n-5-930de-14-10-2013>. Acesso em: 03 jul. 2019.

SILVA, Robson Novaes da. **A proposta curricular Mais Educação São Paulo:** a docência, o ensino da Geografia e o Ciclo Interdisciplinar como constituintes de políticas públicas para educação. 2018. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

VYGOTSKY, **Lev Semenovich.** Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E AMBIENTAL: PROPOSTAS E DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NO MUNICÍPIO DE CORUMBATAÍ-SP

Éder Rodrigo Varussa

E-mail: educadorederodrigo@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0677834621253004>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3568-5540>

Introdução

O presente artigo, fruto de trabalho em andamento, tem por finalidade a análise da proposta de mudanças na metodologia de ensino docente, associada ao Ensino de Geografia e à utilização de livros didáticos, a fim de auxiliar na nova perspectiva de trabalho de implantação da educação ambiental relacionada ao Ensino de Geografia no município de Corumbataí-SP. Esta perspectiva contribui para uma nova forma de pensar e agir dos alunos, dentro do Ensino de Geografia, numa visão teórica aliada à prática, ampliando a visão e motivando mudanças de posturas nos próprios alunos, familiares e comunidade onde estes se encontram inseridos.

Para auxiliar os trabalhos, a seleção de livros didáticos será fundamental, principalmente pensando na seriedade de escolha dos conteúdos, a fim de revitalizar o ensino-aprendizagem em questão. O papel do professor é importantíssimo, pois a prática pedagógica consciente permite uma maior reflexão nas problemáticas locais do município, tendo no livro didático apoio para colocar na prática os conteúdos.

Nas escolas municipais de Corumbataí, a educação ambiental, no Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º ano), será realizada por meio de atividades que retratam a temática ambiental. As ideias de PORTO-GONÇALVES (2006) serão corroboradas neste sentido, no qual o geógrafo postula que o ecologismo ingênuo, propagado pelos ecologistas da modernidade em suas obras, nos quais muitos livros os referenciam, utiliza essa fonte, fazendo com que cada injustiça ambiental seja dividida equitativamente pelos alunos.

A escola vai se moldar com essa nova realidade e a formação de professores torna-se imprescindível para fazer projetos inovadores na área pedagógica, pois ele é o principal autor de mudanças, capacitando os alunos em seu desenvolvimento sociocultural.

Para revisar uma contextualização de saberes e leitura do mundo, as categorias de análise geográfica, Lugar e Paisagem serão trabalhadas.

Para Callai (2005), conhecer a história do lugar é compreender o lugar onde se vive, procurando assim entender o que ali acontece. A autora, ao mesmo tempo, diz que a Paisagem é o resultado do que ali acontece. A materialização do ocorrido transforma em visível, perceptível o acontecido. Um jogo de forças, cujos resultados são concretos e visíveis, é desencadeado por meio das dinamicidades das relações homem e natureza.

Sobre isso, Santos (1988, p. 62) ainda complementa e diz que a paisagem “[...] não é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons, etc. [...] e a percepção é sempre um processo seletivo de apreensão”.

Procedimentos Metodológicos

Para este artigo, foi realizada revisão bibliográfica sobre as categorias do Ensino de Geografia e Educação Ambiental, feita a partir de

autores: Azevedo (1999); Canali (2002); Francelin (2015); Callai (2005); Cavalcanti (2010); Castellar (2005); Leff (2006); Santos (1988); Silva (2011); Vesentini (1995) e Wada; S. Peluso (2003).

Em consonância, a coleta de dados primários será feita a partir de métodos práticos, com aulas expositivas e dispositivos didáticos, como documentários, filmes, músicas, confecção de mapas e cartilhas, elaboração de oficinas com atividades lúdicas, englobando temas transversais sobre água, resíduos sólidos e áreas verdes, visando fortalecer o ensino-aprendizagem, permitindo uma maior compreensão e assimilação dos problemas ambientais, por parte dos alunos, e alavancar a conscientização ambiental.

Discussão

Educação ambiental: ferramenta de apoio aos problemas ambientais em Corumbataí-SP

Corumbataí é um município com uma população de 4.054 habitantes, tendo como base econômica a agricultura. Nos últimos anos, a cidade tem apresentado problemas ambientais, como: intensificação de cortes de árvores em áreas urbanas e rurais, devastação da mata ciliar às margens de cursos d'água e nas propriedades rurais devido ao uso e ocupação da terra pela pecuária (pastagens); intensificação de atividades de mineração; inadequada separação e acondicionamento de resíduos (orgânicos e recicláveis) nas caçambas de áreas rurais e inadequada limpeza dos materiais recicláveis.

Além disso, nas escolas municipais de Corumbataí- SP, estão ausentes as discussões e os debates sobre temas ambientais. Nesse sentido, por meio de conversas, diretores de escolas confirmaram que os projetos de Educação Ambiental eram insuficientes no município. Assim, atividades efetivas que promovam a divulgação de ações

práticas ambientais, principalmente no que concerne a questões e impactos decorrentes do próprio município (escala local), não eram trabalhadas nas escolas.

Diante deste cenário, a prefeitura Municipal de Corumbataí, juntamente com o Fundo Social de Solidariedade, apresentou como demanda a implantação de projetos no município que promovessem envolvimento da população quanto aos problemas ambientais da localidade, estimulando a conscientização. O despertar desse assunto no município poderia acontecer com a criação de atividades com estes temas nas escolas.

Para que isto se concretize, faz-se importante o papel do professor engajado neste processo, pois sua formação requer uma estrutura curricular inovadora em que se estabeleçam relações entre teoria e prática, dando suporte para que se possa trabalhar coletivamente e de forma multidisciplinar, reunindo conhecimento técnico e pedagógico, permitindo uma visão crítica dentro do espaço geográfico, em especial, na cidade de Corumbataí, promovendo discussões e trabalhos referentes ao meio ambiente.

Assim, as atividades de Educação Ambiental em Corumbataí serão implantadas associadas ao Ensino de Geografia nas escolas municipais, partindo dessas demandas e pensando em novos desafios. Reforçando sobre isso, Cavalcanti (2010) destaca que

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

Nessas atividades, as práticas pedagógicas podem acarretar mudanças de posturas, pois a temática tratada é uma ferramenta em que os alunos (do Ensino Fundamental Anos Iniciais – 1º ao 5º ano) adotam responsabilidades ambientais, tornando-se reflexivos e críticos e, sobretudo, colaborando, motivando e conscientizando a comunidade (familiares, vizinhos e amigos) a adotarem posturas adequadas a partir de problemáticas ambientais do seu cotidiano. Sobre isso, para Leff (2009),

[...] uma educação capaz de gerar uma consciência e capacidades próprias para que as populações possam apropriar-se de seu ambiente como uma fonte de riqueza econômica, de prazer estético e de novos sentidos de civilização; de um novo mundo onde todos os indivíduos, as comunidades e as nações vivam irmanados em laços de solidariedade e harmonia com a natureza (LEFF, 2009, p. 252).

Os alunos, ao dialogarem e debaterem problemas socioambientais vivenciados por eles no espaço geográfico, mais precisamente no seu bairro ou no município como um todo, podem colaborar em ações transformadoras da realidade local, sendo a Geografia associada à Educação Ambiental nas escolas municipais de Corumbataí muito importante.

À escola cabe uma parcela de contribuição nessas novas buscas. Sendo um espaço privilegiado de informação, de transmissão e produção de conhecimentos, de criatividade, de possibilidades. Deve-se trabalhar na perspectiva da superação de visões distorcidas, ingênuas, reductionistas das novas gerações [...] (AZEVEDO, 1999, p. 68).

Uma melhor abordagem multidisciplinar e interdisciplinar a respeito dessa aprendizagem geográfica direcionada à parte ambiental é permitida para que os alunos observem, descrevam e analisem as

modificações no espaço geográfico e as relacionem com a relação homem e natureza. Francelin (2015, p. 41) relata que

O enfoque geográfico ao meio ambiente ultrapassa os limites das relações físicas e biológicas, pois estas estão intrinsecamente atreladas às relações humanas envolvidas em seus aspectos sociais e culturais. Diante deste cenário de diversidade de saberes, o Ensino de Geografia se beneficia da transversalidade, quando consegue atrelar os conteúdos disciplinares específicos do seu componente curricular aos de outras disciplinas escolares.

O Ensino de Geografia tende a se fortalecer no município de Corumbataí, a partir da Educação Ambiental, pois este considera uma boa parte dos conceitos relacionados ao meio ambiente, pois sua degradação está ligada aos aspectos geográficos, na construção do espaço pelo homem no Ensino de Geografia, a partir de uma leitura do espaço geográfico. Vesentini (1995) confirma essa questão ambiental ao dizer que

O Ensino de Geografia no século XXI, portanto, deve ensinar, ou melhor, deixar o aluno descobrir o mundo em que vivemos com especial atenção para a globalização, e as escalas local e nacional, deve enfocar criticamente a questão ambiental e as relações sociedade-natureza [...], deve realizar constantemente estudos do meio [...] e devem levar o educando a interpretar textos, fotos, mapas, paisagens (VESENTINI, 1995, p. 16).

Resultados

A pesquisa se encontra em fase inicial do Doutorado, com revisões bibliográficas e realização de atividades práticas. Portanto, dentro dos resultados pode-se considerar algumas informações

importantes e relevantes neste contexto, dentre elas destaca-se a relação de pertinência entre os livros didáticos e outros materiais didáticos com o conteúdo que será trabalhado, verificando se a bagagem cultural dos alunos e suas vivências estão sendo consideradas pelos docentes ao aplicar esse conteúdo.

Os professores, em seu processo formativo, irão preparar-se para educar os alunos para o exercício da cidadania, sendo que a disciplina de Geografia, neste caso específico, irá propor livros didáticos que possam contribuir para o convívio em sociedade e formar cidadãos eticamente corretos.

Os métodos teóricos pautados nas categorias de análise de lugar e paisagem, e que estão sendo trabalhados para contextualização dos saberes e a compreensão da leitura do mundo da vida, darão enfoque à aprendizagem no ensino da Geografia, proporcionando aos alunos uma melhor leitura e descrição, reunindo conhecimentos dentro do processo de ensino-aprendizagem. Segundo defende Wada e Peluso (2003, p. 63), “[...] há necessidade de se pensar uma educação voltada para a vivência e a prática cotidiana do educando como forma de correção contínua do comportamento internalizado”.

Ao professor caberá a responsabilidade, de forma consciente, das problemáticas ambientais, trabalhando seu potencial, bem como suas limitações, e poderá escolher o melhor material didático, com conteúdo adequado, visando à melhoria do processo de ensino-aprendizagem, transformando os alunos em sujeitos críticos, inserindo-os na problemática contemporânea geográfica.

Em relação aos métodos práticos contemplados, e que serão trabalhados em etapas, pode-se relatar que os dispositivos didáticos, como documentários, filmes, músicas, slides e exercícios práticos com os alunos – como a confecção de mapas, maquetes e cartilhas – serão utilizados na aplicação de aulas teóricas e

expositivas que trabalhem o meio ambiente e as categorias de análise lugar e paisagem.

Para que haja análise e identificação dos impactos ambientais presentes no lugar, as atividades de campo em área rural e urbana permitirão aos alunos fazer uma observação, relacionando-os com conhecimento teórico trabalhado em sala de aula. A construção de uma análise pautada na educação socioambiental permitirá aos alunos, mediante esses trabalhos de campo, construir debates em equipe, bem como ilustrar na prática os vídeos ou documentários que foram transmitidos em sala de aula, fazendo-se uma reflexão dos problemas de poluição ou impactos no município de Corumbataí-SP.

A Educação Ambiental nas escolas, elaborada e aplicada por meio de oficinas visando à formação de gestores, professores e alunos, contará com atividades lúdicas, como apresentações teatrais e exposições aos familiares dos alunos e comunidade, tratando de temas dentro do contexto geográfico que envolvem a relação homem e natureza e, sobretudo, dará incentivo à conscientização sobre posturas frente aos problemas ambientais do município de Corumbataí-SP.

Os temas transversais, como preservação de áreas verdes, mata ciliar e cursos d'água, resíduos sólidos urbanos e rurais, coleta seletiva, técnicas de compostagem e reflorestamento da cidade, estarão envolvidos nas aulas teóricas, práticas e oficinas.

A preservação de áreas verdes, mata ciliar e cursos d'água, trabalhados em documentários com os alunos sobre a importância da água e elementos que evidenciam sua escassez em regiões não previstas, permitirá refletir sobre a disponibilidade e qualidade dos recursos hídricos da localidade que faz parte do cotidiano dos alunos: o rio Corumbataí, bacia hidrográfica que corta e abastece

toda a cidade e outros municípios vizinhos. A recuperação da mata ciliar do rio Corumbataí é de grande importância, e os alunos poderão entender o benefício dessa vegetação para a proteção das águas e do solo, abrigo e alimentos para a fauna e melhoria da qualidade do ar.

A questão do lixo em Corumbataí, a ser trabalhada com os alunos relatando sobre os resíduos sólidos urbanos e rurais e sobre a coleta seletiva, numa abordagem direcionada no eixo consumismo, desperdício e a política dos 3Rs (Reduzir, Reutilizar e Reciclar), permitirá uma importância da coleta seletiva para o ambiente e os benefícios sociais, principalmente em termos de Economia Solidária. A forma adequada de limpeza dos materiais antes do processo de separação do reciclável na área urbana do município e a conscientização sobre a importância da separação correta dos resíduos orgânicos e recicláveis serão aprendizados constantes para os alunos.

A criação da oficina de fabricação de sabão com óleo usado, pensando no descarte correto e reuso de resíduos líquidos, ensinará aos alunos todos os procedimentos de fabricação de sabão a partir do óleo, fazendo experimentos práticos utilizando-se desse material, usado e coletado nas residências dos alunos. A atividade vai integrar teoria e prática, possibilitando somar conhecimento dentro do tema transversal de meio ambiente e incitando uma maior responsabilidade socioambiental. Nas oficinas, serão explicadas as consequências provocadas no ambiente pelo descarte irregular desse resíduo líquido nas tubulações, que ocasiona entupimentos de galerias de esgoto em área urbana e chegam aos rios, formando uma camada espessa sobre as águas, impedindo a passagem de luz solar, ocasionando a morte de peixes, algas e comprometendo a fauna marinha.

Dentro do tema, técnicas de compostagem serão desenvolvidas na escola, juntamente com os alunos, com a construção de

composteiras orgânicas, feitas a partir de *pallets* de madeira reutilizáveis, tendo por finalidade mostrar uma opção de destino para os resíduos orgânicos gerados nas residências, como restos de alimentos, restos de podas de árvores, esterco de animais, mediante práticas educativas que integram saberes escolares e saberes científicos. As ações iniciarão na escola, utilizando restos orgânicos provenientes da merenda escolar, folhas e galhos secos do jardim da escola, permitindo a divulgação de práticas sustentáveis e novos conhecimentos. Os alunos poderão, a partir desse aprendizado, construir sua própria “Composteira Caseira”, o que fortalecerá o interesse dos alunos pela investigação em iniciação científica, compreendendo conceitos de destino e tratamento de resíduos orgânicos domiciliares tanto em área urbana quanto rural.

Do “reflorestamento da cidade”, será exposta a importância da vegetação arbórea para a cidade de Corumbataí, no que concerne ao equilíbrio do clima (e microclima urbano), poluição sonora, retenção de água (evitando enchentes e inundações), proporcionando sombra a veículos e pedestres, além dos efeitos à paisagem urbana.

Ademais, serão considerados também conteúdos geográficos e ambientais assuntos como crescimento urbano, desenvolvimento econômico, desigualdade social, degradação ambiental e desenvolvimento sustentável. Assim, a partir de tais temas, o objetivo é construir, no pensamento dos alunos, uma visão interdisciplinar dentro da Geografia. Segundo Canali (2002), a ciência geográfica sempre esteve direcionada ao meio ambiente voltada à questão ambiental, compreendendo a relação sociedade e natureza e as relações que interferem nessa ligação entre sociedade e meio de vivência. Dessa forma, é importante evidenciar esses temas de estudo no ambiente escolar.

O Ensino de Geografia por meio da atividade de Educação Ambiental faz com que os alunos possam compreender melhor as

relações homem e natureza, pois eles demonstram envolvimento e interesse nas mudanças de posturas, colaboração e incentivo às famílias e comunidade sobre os problemas ambientais da cidade.

A consciência ambiental despertada aos alunos no Ensino Fundamental Anos Iniciais – (1º ao 5º ano) traz bons resultados nas práticas de preservação ambiental. Isso possibilita aprimorar atividades e oficinas no Centro de Educação Ambiental do município, onde funciona uma biblioteca, utilizando dispositivos didáticos direcionados a temas direcionados ao meio ambiente.

O Centro de Educação Ambiental possibilitará um aprendizado mais concreto aos alunos, com atividades de campo associando teoria e prática, fortalecendo o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, permite mudanças de atitudes nos alunos e familiares, trabalhando problemas ambientais atuais e impedindo que eles se repitam.

Considerações finais

Por meio do Ensino de Geografia, pode-se compreender o meio ambiente de forma global e, portanto, para que as aulas de Educação Ambiental tenham um aproveitamento esperado por parte dos alunos, os professores precisam passar por cursos de formação específicos sobre o assunto, além de estabelecer parcerias entre docentes (do ensino fundamental) discutindo conceitos e partilhando métodos e desenvolvimento destes em sala de aula.

A aplicação de atividades práticas e utilização de dispositivos didáticos, seja por intermédio de documentários, filmes, músicas, confecção de mapas e cartilhas, elaboração de oficinas com atividades lúdicas aplicadas pelo professor junto aos alunos, englobando temas transversais sobre água, resíduos sólidos e áreas verdes, fortalecem o ensino-aprendizagem, permitindo uma maior

compreensão e assimilação dos problemas ambientais por parte dos alunos dentro do espaço geográfico.

O livro didático também é uma escolha do coletivo e pode conter principalmente as questões básicas que embasam os conceitos de Geografia e sua aplicabilidade na educação ambiental.

As escolas ou a secretaria de educação precisam ofertar cursos de aprimoramento do saber geográfico para que as aulas de educação ambiental tenham o máximo de aproveitamento por parte dos alunos. Os professores e gestores precisam se aprofundar nos conceitos e fundamentos da Geografia como ciência e assim ficar mais seguros para sua aplicabilidade em sala de aula.

Os professores precisam sempre procurar novas metodologias, aproveitando o livro didático também como um recurso para repassar sua teoria e procurar sempre aliá-la ao cotidiano do aluno, a partir de práticas diárias de sua vivência, para que a educação ambiental se torne muito importante tanto dentro da escola, mas principalmente fora dela.

Referências

AZEVEDO, G.C. Uso de Jornais e Revistas na Perspectiva da Representação Social de Meio Ambiente em Sala de Aula. *In*: REIGOTA, M. (Org.). **Verde Cotidiano: o meio ambiente em discussão**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 67-82, 1999.

CALLAI, H. Aprendendo a Ler o Mundo: A Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Cad.Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.

CANALI, N.E. Geografia Ambiental: desafios Epistemológicos. *In*: MENDONÇA, F.; KOZEL, S. (Orgs.). **Elementos de Epistemologia da Geografia Contemporânea**. Paraná: editora UFPR, p. 165-186, 2002.

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

FRANCELIN, L.P. **O Ensino de Geografia e a Educação Ambiental: Um Estudo de Caso com Resíduos Sólidos Urbanos em Bauru (SP)**. 2015, 183 p. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-graduação em Geografia – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro-SP.

PORTO-GONÇALVES. Carlos Walter. **A Globalização da Natureza e a Natureza da Globalização**. 1.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. 461p.

LEFF, Enrique. **Epistemologia ambiental**. Trad.: Sandra Valenzuela. Revisão técnica: Paulo Freire Vieira. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1988.

SILVA, C. A. **Educação Socioambiental na Escola**. Algumas experiências do cotidiano à luz da metodologia da cartografia da ação social. Rio de Janeiro-RJ, Editora Consequência, 2011.

VESENTINI, J.W. O Ensino de Geografia no século XXI. **Caderno Prudentino de Geografia**, n. 17. Presidente prudente: AGB, jul. 1995.

WADA, PELUSO, M. L. **Percepção e educação ambiental: um estudo de caso da cidade de Águas Lindas de Goiás**. 2003, 110 p. Tese (Mestrado em Geografia) – Departamento de Geografia, Universidade de Brasília, Brasília.

EDUCAÇÃO, LIVRO DIDÁTICO E O PROFESSOR CRÍTICO-REFLEXIVO: POSSIBILIDADE DE RESSIGNIFICAR A PRÁTICA DOCENTE

Hugo de Carvalho Sobrinho

E-mail: hugo.carvalhosobrinho@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9844607875928973>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0995-9763>

Introdução

O livro didático é um material pedagógico específico e importantíssimo no processo de ensinar e aprender (LAJOLO, 1996). Por esse motivo, na Educação Básica, eles se configuram como os principais recursos à mediação dos conhecimentos escolares (CARVALHO SOBRINHO; LEITE, 2016). Logo, evidencia-se a importância do instrumento, tanto para a prática do professor quanto para a vida escolar dos estudantes, destacando que, em função da realidade socioeconômica da maioria da população brasileira, os livros didáticos muitas vezes se apresentam como o único material com o qual estes sujeitos têm contato durante o processo de escolarização.

Além disso, defende-se que eles reúnem os conhecimentos/conteúdos que foram produzidos no percurso histórico da humanidade e, por isso, não devem ser negligenciados ou mal utilizados, dada a sua condição de fonte cultural mais acessível e imediata no âmbito escolar.

Sobre o assunto, Tonini (2011, p. 145) enfatiza que “em todas as partes do mundo, milhões de estudantes, todos os dias, nas mais

diversas sociedades, entram em sala de aula com livros didáticos, desde a institucionalização da escola, pelo menos há alguns séculos”. É um dos recursos mais universais na cultura escolar. Daí a necessidade de se refletir sobre a relevância e as formas de utilização adequadas desse recurso pedagógico. Dentre os vários materiais escolares existentes, os livros didáticos são ferramentas basilares à aprendizagem do educando.

Ao considerar a relevância do LD na Educação Básica e a necessidade da utilização adequada por meio do professor crítico-reflexivo, este trabalho buscou pensar sobre questões fundamentais que perpassam a educação brasileira. Tal como defende Silva (2017a), o olhar crítico e reflexivo do professor é essencial a fim de que os conteúdos em geral, e os de Geografia em particular, tornem-se mais significativos para as realidades dos estudantes, visto que, por meio das práticas de ensino desafiadoras e problematizadoras das propostas colocadas pelo livro didático, é possível construir a cidadania e contribuir para a emancipação do indivíduo enquanto sujeito social.

Fundamentado nessas questões iniciais, procuramos estabelecer um diálogo entre a perspectiva de trabalho do professor crítico-reflexivo e a mediação educativa por meio do livro didático. Tal conexão se justifica por considerar que o docente é o principal mediador no processo de ensinar-aprender: é o elo entre o estudante e o conteúdo/livro didático. Na visão de Silva (2017a, p. 31, acréscimos), ainda que, em muitos casos, o livro assuma centralidade no processo educativo, ao professor cabe “refletir sobre as informações, as teorias metodológicas e as concepções embutidas ali. Daí a importância da aptidão/qualificação e da criatividade do professor”.

É nesse sentido que consideramos adequada a perspectiva crítica no ensino, já que a prática pedagógica, sob seus pressupostos, deve assumir um papel transformador no processo de construção de

conhecimento, isto é, sua natureza deve convergir para a formação de um sujeito crítico, reflexivo e propositivo, assim como também é o professor crítico.

Freire (1996) argumentou que, mesmo passando por variadas modificações pelos órgãos e programas governamentais que os adequam, por indicação e avaliação de professores, avaliadores e consumidores, o livro didático constitui um instrumento inacabado e em constantes alterações, segundo os interesses e as transformações que acontecem na sociedade. Esses interesses, quando não analisados criticamente e ressignificados pela prática docente, podem ser reproduzidos e contribuir para a formação que convém à classe hegemônica, o que não está vinculado a formação crítica-reflexiva do indivíduo.

Segundo Bittencourt (1997), o livro didático pode servir como um mediador entre a proposta oficial expressa nos programas curriculares e o conhecimento escolar a ser ensinado em sala de aula. Logo, não deve ser definidor da prática docente, nem tampouco o currículo escolar (SILVA, 2017a), pois se define como suporte e meio para o processo de ensino-aprendizagem.

É importante observar que o livro didático não é o único instrumento utilizado no processo de ensino-aprendizagem na escola, mas é “[...] um dos suportes mais importantes no cotidiano escolar e é, sem dúvida, o mais utilizado e solicitado em sala de aula [...] É ainda um instrumento de ação constante e que ainda encontramos muitos professores que o transformam em um mero compêndio de informações, ou seja, utilizam-no com um fim, e não como um meio, no processo de aprendizagem” (CASTELLAR; VILHENA, 2010, p. 137).

Nesse contexto, é valioso frisar que é preferível que o professor opte pela perspectiva crítico-reflexiva na escolha do livro didático,

assim como na relação que será travada entre o LD e o estudante sob a sua condução, pois, a nosso ver, é nessa perspectiva que “o pior livro pode ficar bom na sala de um bom professor” (LAJOLO, 1996, p. 8). Por fim, endossamos a ideia de Silva (2017a, p. 32), ao pontuar que o professor deve desenvolver “práticas que levem o estudante a exercitar a sua capacidade de reflexão e criticidade, que provoquem os seus sentidos, que contribuam significativamente para a sua formação enquanto cidadão crítico e participativo”.

A Educação e os Livros Didáticos: possibilidade de ressignificar a prática docente?

Procuramos tecer reflexões que problematizam o período atual, que é confuso e confusamente percebido. Por isso, não se pode deixar de fazer relação do tema deste trabalho com a produção, a circulação e a apropriação dos conhecimentos na educação em geral e na Geografia em particular. Destacamos que a intenção é abordar os eixos temáticos de forma que o leitor adapte em contextos educacionais gerais e traga também para os contextos particulares de cada componente curricular, como é o caso da Geografia.

Ao se pensar a educação e a sociedade, é preciso levar em conta a existência de três tendências filosóficas-políticas, a saber: educação como redenção, educação como reprodução e educação como um meio de transformação da sociedade. No primeiro caso, trata-se de um modelo de educação não crítica, enquanto a segunda tendência adota um modelo crítico-reprodutivista, de maneira que ambas partem de concepções pedagógicas liberais que não têm o intuito de criticar o sistema capitalista vigente, e nem mesmo de criticar a exploração do homem pelo homem. A terceira tendência procura entender a educação como mediação de um projeto maior, um projeto social, porquanto não enquadra a educação em um patamar

de conservação, sendo uma tendência crítica-progressista que faz severas oposições ao sistema capitalista (LUCKESI,1994).

Cumpramos destacar que, conforme o escopo deste trabalho, optamos pela perspectiva educacional que considera a educação como um meio de transformação social. Sob essa ótica, compreende-se que o livro didático se firma como instrumento de formação voltado para a autonomia do sujeito e para o compromisso com este, com vistas ao rompimento das condições subalternas impostas no bojo da sociedade capitalista.

Libâneo (1994) assevera que a educação é um processo que contribui para a mudança social, dado que:

[...] corresponde, pois, a toda modalidade de influências e inter-relações que convergem para a formação de traços de personalidade social e do caráter, implicando uma concepção de mundo, ideais, valores, modos de agir, que se traduzem em convicções ideológicas, morais, políticas, princípios de ação frente a situações reais e desafios da vida prática (LIBÂNEO, 1994, p. 22).

Relacionado a isso, de acordo com Saviani (2008), pode-se entender que a reflexão sobre o caráter político da educação é sinônimo de pensar no caráter dual da escola: como um dos principais instrumentos colocados à disposição da ideologia dominante, por um lado, e como um elemento de emancipação do educando, por outro. Numa perspectiva crítica, a escola deve ser um lugar de embates contra a lógica dominante que explora as massas populares. Assim, o papel do professor deve ser o de promover o desenvolvimento do senso crítico e reflexivo do estudante acerca das contradições que permeiam a vida social, e de instrumentalizá-lo a lutar contra elas (CARVALHO SOBRINHO; SILVA; VALERIO, 2019).

Para que o estudante desenvolva a capacidade de reflexão, imanente ao próprio ser humano, é necessário que o professor, devido ao papel político que possui, propicie espaços para isso, a partir da crítica e da reflexão de sua própria prática. Na visão de Borges (2002, p. 210), “a reflexão crítica é emancipatória, porque liberta as visões acríticas, os hábitos, as tradições e os costumes não questionados, as formas de coerção e de dominação que tais práticas supõem o autoengano dos professores”. Reiteramos a relevância do professor crítico-reflexivo nesse processo, cujas características, para Libâneo (2002), são:

Fazer e pensar, a relação teoria e prática; agente numa realidade social construída; Preocupação com a apreensão das contradições; Atitude e ação críticas frente ao mundo capitalista e sua atuação; Apreensão teórico-prática do real; Reflexividade de cunho sociocrítico e emancipatório (LIBÂNEO, 2002, p. 63).

Faz-se ainda oportuno destacar a importância da atuação docente na análise, na avaliação e, mais uma vez, na utilização do livro didático em sala de aula. Embora reconheçamos o aperfeiçoamento e a melhoria significativa da qualidade dos conteúdos presentes nesses materiais, é preciso apontar que ainda se nota a forte presença da inculcação ideológica de que os livros são possuidores. Segundo Gutiérrez (1988),

[...] manter o controle da escola é assegurar a transmissão ideológica, na medida em que graças ao caráter persuasivo, insistente e repetitivo da comunicação educativa, torna-se possível a interiorização de ideias e modos de agir e de pensar. Desde os professores até o desenvolvimento curricular, desde a seleção dos livros de texto e até as metodologias utilizadas, toda a prática pedagógica, enfim, está impregnada e saturada da ideologia dominante (GUTIÉRREZ, 1988, p. 25).

Por isso, é importante e necessário que os livros didáticos, como material que reúne o conhecimento escolar sistematizado, sejam analisados pelos professores e pesquisadores, e que sua utilização não se volte para a reprodução do sistema vigente, mas que seus conteúdos sejam ressignificados, tendo em vista o empoderamento, a emancipação e transformação do estudante e, conseqüentemente, da sociedade.

Evidencia-se, assim, que, uma vez que “a educação é um ato político” (SAVIANI, 2008, p. 81), não se fazendo neutra ou desinteressada de um contexto social, o papel e/ou práticas de ensino do professor também o são. Sua ação deve ir além do livro didático como manual ou currículo a ser cumprido, devendo, ao contrário, apoiar-se neste para que o estudante seja capaz de desnudar, desvelar e transformar as nuances contraditórias do meio social em que vive. Para tanto, é preciso que o professor assuma um compromisso sociopolítico a partir do processo educativo que desenvolve.

O professor crítico-reflexivo, neste contexto, possui condições de transformar o livro didático – para além de seu caráter mercadológico e ideológico – numa ferramenta de formação comprometida com a justiça, transformação social, democracia, libertação (CARVALHO SOBRINHO; SILVA; VALERIO, 2019). O livro didático, enquanto grande referencial na sala de aula para estudantes e professores, permite isso, a depender, sobretudo, da sua forma de utilização.

Numa sociedade capitalista, os livros didáticos não podem ser meras mercadorias, mas instrumentos de qualificação e capacitação do estudante para o enfrentamento das situações de desigualdades que tal modo de produção encerra. Logo, não podem servir como ferramentas ideológicas à mercê dos interesses da classe dominante, mas ao empoderamento do oprimido.

Sobre isso, Saviani (2008, p. 45) é contundente ao destacar que os “conteúdos significativos se tornam instrumentos da crítica e da transformação social, visto que o domínio da cultura é indispensável para a participação política das massas”.

À luz disto, levando em consideração o fato de o professor mediar o processo entre os saberes contidos nos livros e os cotidianos dos sujeitos escolares, faz-se mister destacar que o posicionamento desse profissional é o de provocar a reflexão pela problematização dos fatos e conteúdos apresentados nos LDs. Concordamos que não existe neutralidade no modo como são estruturados e abordados os conteúdos em tais materiais, pois há, em tudo, intencionalidade – os livros estão permeados pelas visões de mundo de quem os projetou (indubitavelmente, seus propósitos não são os da classe dominada, mas da opressora). Diante disso, o professor cumpre uma posição elementar no processo de formação política do estudante frente à sociedade capitalista: seu compromisso deve voltar-se ao social.

Vesentini (2008) alerta sobre o papel, muitas vezes exercido pela escola e pelo educador, de reproduzir a ideologia dominante e de inculcar na consciência das novas gerações as ideias e os valores que respaldam a manutenção da dominação social e das relações de poder daí decorrentes. Como dito, o livro didático pode se aliar às perspectivas dominantes ideologizadas ou ao processo de emancipação do estudante. Para que atenda a esse último propósito, investimentos em políticas públicas são necessários, notadamente, no âmago da formação (inicial e continuada) do professor e em suas condições de trabalho. Além disso, é necessário que o professor se reconheça enquanto principal peça da transformação social, pois, na sua condição de mediador, é capaz de propiciar espaços de criticidade, reflexão, problematização e construção de pensamentos que fundam a ação

cidadã, e, conseqüentemente, a materialização de novos projetos e novas organizações sociais.

A nossa intenção é, assim, contribuir para o pensamento no que tange à educação e à utilização do livro didático no espaço escolar, ao tecer algumas considerações necessárias ao desvelamento da implicação das ideologias dominantes (quando reproduzidas) no processo de construção social. Desse modo, realizamos, na próxima seção, uma reflexão acerca da relevância do professor crítico-reflexivo e da contribuição dos atributos dessa perspectiva para o uso do livro didático no ensino básico como ferramenta de emancipação e transformação da sociedade.

O professor crítico-reflexivo e sua contribuição para a utilização do livro didático

A discussão sobre a questão do professor crítico-reflexivo permeia debates levantados por vários pesquisadores, inclusive os que se dedicam à Geografia Escolar, que almejam um processo de ensino-aprendizagem voltado para a compreensão e intervenção social, frente às profícuas relações de poder movidas pela sociedade capitalista. Acreditamos que as práticas de ensino, ancoradas na perspectiva crítica, fornecem elementos teórico-metodológicos para o alcance de tais propósitos no âmbito da Educação Básica, por se fundarem na prática educativa questionadora, reflexiva, crítica e emancipadora, ou, em outras palavras, aquelas que se situam como pedagogias articuladas com a prática social transformadora (BATISTA; LIMA, 2012).

A formação crítica e reflexiva requer um professor crítico-reflexivo (LIBÂNEO, 2002; CONTRERAS, 2002). A própria prática pedagógica, por sua natureza, exige tal perspectiva por parte do

educador, devido aos processos de contradições que permeiam a educação escolarizada num todo.

Nesse contexto, ser um professor crítico-reflexivo é se voltar para o entendimento e superação das mazelas sociais no bojo da hegemonia do capital. Ter um posicionamento docente com esse fim, sobretudo no contexto em que a escola é interceptada por forças controladoras diversas, não é uma tarefa fácil e se constitui como um dos desafios a serem superados pelo próprio professor, enquanto sujeito decisivo no processo de formação cidadã do estudante. Entretanto, dar o primeiro passo, assumindo o compromisso político com a sociedade, é o caminho. E por que não começar pela problematização e reflexão dos fatos/fenômenos contidos nos LDs?

Segundo Bruini (2017), a concepção de um professor crítico-reflexivo tem como suporte a pedagogia libertadora de Paulo Freire já na década de 1970. Essa premissa, de acordo com a mesma autora, está atrelada a uma formação crítica que “deve conduzir ao desenvolvimento de cidadãos que sejam capazes de analisar suas realidades social, histórica e cultural, criando possibilidades para transformá-la, conduzindo estudantes e professores a uma maior autonomia e emancipação” (BRUINI, 2017, s.p).

Na visão da autora,

[...] o professor crítico-reflexivo possui como uma de suas grandes características a preocupação com as consequências éticas e morais de suas ações na prática social. Um educador transformador crítico insere a escolarização diretamente na esfera política e vice-versa. Dessa forma, ele concebe os estudantes como agentes críticos, o conhecimento se torna problematizador, o diálogo crítico e afirmativo e os argumentos, a favor de um mundo melhor para todas as pessoas (BRUINI, 2017, s.p).

O professor crítico-reflexivo é capaz de se colocar em um processo permanente de formação para uma melhor atuação na prática social, a partir da reflexão tanto dele mesmo quanto do estudante. Paulo Freire (1979), ao discorrer sobre esse prisma, adverte que é por meio da experiência nas relações com mundo que o homem desenvolve sua ação-reflexão.

Nesse sentido, advogamos que o professor crítico-reflexivo é capaz de realizar a educação como um meio de transformação da sociedade. Ao desenvolver o processo de ação-reflexão, seja da própria prática (no caso do professor), seja da realidade social em que se insere (no caso do estudante), as contradições são desmascaradas e outras formas de trabalho ou de organização social se revelam. Para tanto, o livro didático, como o recurso pedagógico mais acessível ao estudante e ao professor, não deve se configurar como um manual (com verdades absolutas e questões inquestionáveis) ou currículo a ser cumprido, mas contribuir para a formação sólida, emancipadora e transformadora da sociedade. De tal maneira, o professor tem a possibilidade de refletir sobre a sua prática docente no que se refere à utilização do livro didático, tendo em vista a formação cidadã (CARVALHO SOBRINHO; SILVA; VALERIO, 2019).

Se a cidadania se aprende, como evidenciou Santos (2014), ou se ela “se constitui de práticas resultantes de um processo de formação intencional, de uma construção”, como defende Silva (2017b, p. 69), não vislumbramos outro caminho para os nossos devaneios, senão a prática de ensino do professor crítico-reflexivo na formação de cidadãos.

Considerações finais

Evidenciou-se, mediante as reflexões, que o livro didático é um importante instrumento pedagógico na Educação Básica, que

desempenha papel fundamental na busca pela formação cidadã e reflexiva. Entretanto, por intermédio dos problemas característicos desse instrumento, é a atuação do professor crítico-reflexivo que emerge como uma possibilidade de ressignificar a utilização dele nas atividades pedagógicas. Assim, destacamos a necessidade que a Geografia Escolar tem de conduzir e contribuir com a formação desse docente em Geografia.

Ao tecer reflexões sobre a educação em uma sociedade capitalista, como é o caso do Brasil, não se pode negligenciar a função do professor crítico-reflexivo na utilização do livro didático, bem como em vários outros contextos de práticas pedagógicas. Assim, apreende-se que o professor crítico-reflexivo é aquele que faz reflexões acerca da sua própria prática, e é capaz de criticá-la, de modo a aproximar o seu trabalho enquanto mediador da prática social, contribuindo para a libertação dos dominados. Nesse sentido, é um professor que não apenas “passa conhecimentos”, mas os constrói por meio do diálogo com seus educandos, para que, juntos, busquem a autonomia no processo de construção dos conhecimentos.

Evidenciamos que, a partir da literatura e da experiência como professor /pesquisador, essas reflexões podem contribuir para os docentes das diversas áreas do conhecimento, na medida em que abordam aspectos que julgamos pertinentes para o debate educacional em geral.

Referências

BATISTA, Eraldo Leme; LIMA, Marcos Roberto. A pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica transformadora – da consciência filosófica à prática revolucionária. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; BATISTA,

Eraldo Leme. **Pedagogia histórico-crítica**: desafios e perspectivas para uma educação transformadora. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.

BITTENCOURT, C. M. F. Livros didáticos entre textos e imagens. *In*: BITTENCOURT, C.M. F. (Org.). **O saber histórico em sala de aula**. São Paulo: Contexto, p. 69-90, 1997.

BORGES, R. de C. M. B. O professor reflexivo-crítico como mediador do processo de inter-relação da leitura-escrita. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BRUINI, Eliane da Costa. **O professor crítico-reflexivo**. Disponível em: <http://educador.brasilecola.com/orientacoes/o-professor-critico-reflexivo.htm>. Acesso em: 30 nov. 2017.

CARVALHO-SOBRINHO, Hugo de; LEITE, Cristina Maria Costa. Abordagem do lugar no livro didático de Geografia do 6º ano do ensino fundamental. **Revista Cerrados**, [S.l.], v. 14, n. 2, p. 125-140, 2016. ISSN 2448-2692. Disponível em: <http://www.periodicos.unimontes.br/cerrados/article/view/92>. Acesso em: 27 dez. 2017.

CARVALHO-SOBRINHO, H.; SILVA, A.; VALÉRIO, G. Livro didático e o professor crítico-reflexivo - associações possíveis. **Itinerarius Reflectionis**, v. 15, n. 1, p. 01 - 13, 3 jan. 2019.

CASTELLAR, Sônia Maria; VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia**. 1ª ed. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12ª ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 146p.

GUTIÉRREZ, Francisco. **A educação como práxis política**. São Paulo: Summus, 1988.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n. 69, p. 3-9, jan./mar. 1996.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? *In*: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. 1ª ed. São Paulo: Ed. Cortez, 1994.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 7ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Campinas, São Paulo: Autores associados. 2008.

SILVA, Alcineia de Souza. Reflexões acerca das assimetrias entre a prática pedagógica e as proposições das políticas voltadas ao programa nacional do livro didático e à formação de professores. **Revista Querubim**, Rio de Janeiro, v. 01, ano 13, n. 32, p. 24-33, 2017a.

SILVA, Alcineia de Souza. **Juventudes e movimento de ocupação das escolas**: caminhos e desafios para o ensino de Geografia. Dissertação de Mestrado, Brasília-DF, Universidade de Brasília, 2017b, 161p.

TONINI, Ivaine Maria. **O ensino de Geografia e suas composições curriculares**: Livro Didático: textualidades em rede? Porto Alegre: UFRGS, 2011, 180p.

VESENTINI, J. W. **Para uma Geografia Crítica na Escola**. São Paulo: Editora do Autor, 2008, 107p.

ENSINO DE GEOGRAFIA A PARTIR DO LOCAL: O CASO DA EXPANSÃO URBANA NA ZONA SUL DE ILHÉUS/BA

Elisângela Rosemeri Martins Silva

E-mail: ermsilva@uesc.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5098608246760063>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5533-0918>

Introdução

A partir do projeto de iniciação científica intitulado “Análise da expansão urbana na zona sul de Ilhéus e as condições de balneabilidade das praias: fragilidades e potencialidades”, juntamente com o projeto de extensão “O Ensino de Geografia Física na Escola”, elaboramos uma proposta didático-pedagógica direcionada ao Ensino de Geografia na educação básica. Tanto o projeto de iniciação científica quanto o de extensão são fortalecidos por ações desenvolvidas junto ao Laboratório de Ensino de Geografia e História – LAHIGE/UESC. O objetivo principal é proporcionar maior capacitação e preparação teórico-pedagógica aos alunos licenciandos, ex-alunos e profissionais já atuantes no ensino, sobretudo na educação básica, acerca dos conteúdos voltados a análise do espaço geográfico, sem negligenciar a importância dos aspectos físico-naturais da Geografia.

Atualmente, vários trabalhos enfatizam o modo como se pode buscar desenvolver atividades integradoras pensando estratégias pedagógicas para o ensino de tudo que envolva a Geografia Física integrando às práticas socioambientais. Suertegaray e Nunes (2001), Pontuschka (1992), Souza (1996), entre outros ressaltam a preocupação com uma análise mais didática no que se refere à construção do conhecimento no âmbito escolar sobre os aspectos físicos da

Geografia, num viés que permita a capacitação do aluno com um olhar crítico-social na análise do espaço geográfico, enfatizando a importância do ensino de Geografia na formação do cidadão e na construção do raciocínio geográfico e do pensamento espacial.

Neste trabalho, buscou-se pensar ações complementares para a formação do aluno, sobretudo, para diminuir a distância existente entre a teoria e prática no ensino de Geografia física e construir no âmbito escolar valores socioambientais a partir do cotidiano do aluno. Entender que, por meio do estudo da Geografia física, especialmente, pode-se ir além da compreensão dos aspectos físicos, pois evidenciamos a importância e o entendimento da paisagem local. Dessa forma, é possível esmiuçar as complexas relações que permeiam as alterações socioambientais de um determinado espaço. Para tanto, é importante que esse conhecimento seja passado, desde cedo, no âmbito escolar.

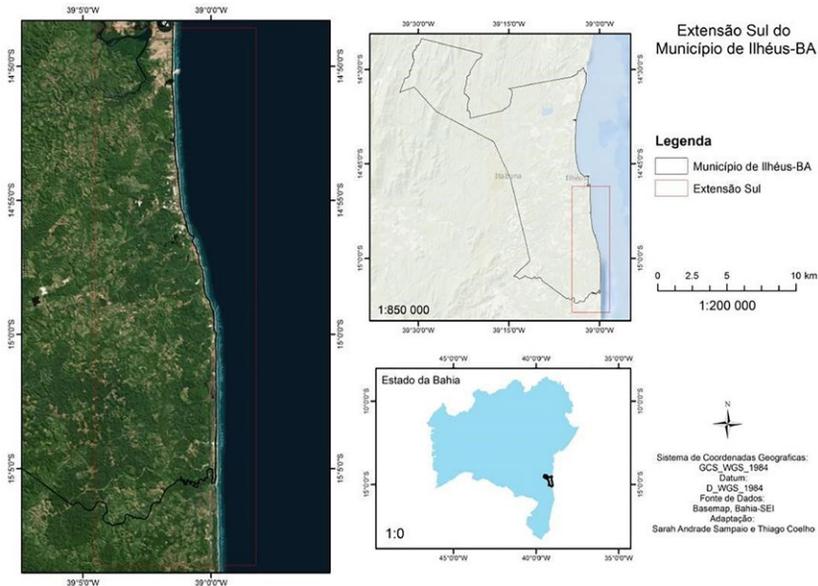
A presente proposta busca um olhar mais apurado sobre os aspectos físico-naturais locais, a partir do cotidiano do aluno, valorizando, antes de tudo, o conhecimento empírico deste, trabalhando as questões da expansão urbana na zona sul de Ilhéus/BA, aliadas a conceitos e/ou expressões geográficas a partir da realidade local, delineando-se propostas de ações com ênfase ao entendimento socioambiental. Nessa perspectiva, pensar como os trabalhos de campo e o ensino de Geografia podem proporcionar o conhecer, e valorizar a cidade é fundamental.

Nesse sentido, a proposta é desenvolver novas práticas que auxiliem no processo ensino-aprendizagem da Geografia local, mostrando a relação intrínseca entre os aspectos geográficos vivenciados na realidade do aluno e no seu cotidiano para a preservação do meio ambiente e qualidade de vida. Para tanto, elaborou-se uma proposta de roteiro de campo denominado “itinerários geográficos” com orientações sobre conteúdos que podem ser trabalhados a partir dessa realidade local.

Percurso metodológico

O município de Ilhéus-Bahia apresenta uma área de 1.841 Km² e está localizado na Região Nordeste, sul do estado da Bahia. Limita-se ao norte com os municípios de Aurelino Leal, Uruçuca e Itacaré, ao sul com Una, a oeste com Itajuípe e Coroaci, a nordeste com Itapitanga, a sudoeste com Itabuna e Buerarema, e a Leste com o Oceano Atlântico. A presente proposta foi pensada, sobretudo, envolvendo a zona sul de Ilhéus, em destaque na Figura 1.

Figura 1– Mapa de localização do Município de Ilhéus/Bahia.



Fonte: Adaptação dos dados BaseMap e Bahia-SEI, 2017.

A proposta foi elaborada ponderando os principais aspectos históricos, econômicos e socioambientais que contemplam a área de estudo. Para elaboração e prática do roteiro de campo “itinerários geográficos”, propõem-se a utilização de mapas temáticos que deem subsídio ao ensino dos aspectos físicos e humanos do lugar. Além

destes, a utilização de imagens com alta resolução do *Google Earth*, fotos antigas e atuais que possam ser adaptadas à escala de trabalho e roteiro de campo. A intenção é localizar o aluno no meio em que vive, fazendo com que ele perceba que faz parte da paisagem observada.

Ante o exposto, o processo metodológico para a construção da proposta didático-pedagógica foi ancorado nos relatórios finais de iniciação científica e de extensão, bem como na análise da literatura referente à abordagem das temáticas físico-naturais para o ensino de Geografia. A elaboração do roteiro “itinerário geográfico” teve como apoio metodologias propostas com ênfase na temática “Estudo do meio como possibilidade metodológica no ensino de Geografia”, de contato direto com sua realidade, de Lopes e Pontuschka (2009) e Silva (2018). Entende-se que as práticas de campo permitem conhecer melhor o lugar, aproximando a teoria e prática, possibilitando sentir-se como um sujeito histórico do lugar onde vive.

Na elaboração do roteiro “itinerário geográfico”, duas perguntas sistematizaram a sua elaboração e análise: Como eu reconheço a paisagem do lugar onde vivo? Qual a importância dos rios e das praias para a cidade e bairro? A partir dessas perguntas, relacionando as características físico-naturais e urbanas, pensou-se o roteiro a mostrar em campo como se dá essa inter-relação e a importância de cuidar do meio onde se vive, além do quanto a beleza cênica da zona sul de Ilhéus é importante para a economia local e dos impactos da expansão urbana sobre os rios e praias locais.

O estudo do meio no âmbito das temáticas físico-naturais: valorizando a relação espaço/sujeito

No momento em que o mundo busca refletir sobre os processos de alteração da paisagem e as principais consequências da interferência humana, é de fundamental importância entender os problemas

e potencialidades ambientais em contraponto com a urbanização.

A preocupação com as questões ambientais se amplia e ganha relevância incorporando-se nos conteúdos escolares, sendo a escola instrumento que dinamiza e capacita a compreensão e articula os processos cognitivos com o contexto da vida no dia a dia (SUERTEGARAY, 2005; Tristão, 2002). Por outro lado, por ser o local de formação do cidadão, é onde o aluno começa compreender a noção de direitos e deveres, percebendo dessa forma como se insere no contexto local e/ou da sociedade. Nesta perspectiva, Jacobi (2003) diz que cada pessoa se torna um ator corresponsável na defesa da qualidade de vida.

As condições físicas e ambientais devem ser contextualizadas no âmbito das relações físicas e humanas de maneira menos abstrata possível para facilitar a compreensão da natureza em suas múltiplas relações, valorizando o lugar e o conhecimento empírico do aluno, pois as experiências possibilitam uma aproximação da Geografia local e sua compreensão num âmbito maior. Isso é de grande importância, pois a tecnociência reestrutura as práticas humanas, colocando em evidência a necessidade de reavaliar as categorias tempo e espaço (Suertegaray; Nunes, 2001).

No entanto, observa-se que a maior dificuldade no ensino de Geografia se deve muitas vezes ao fato de que professores de outras áreas são deslocados para lecionar Geografia, além da carência de conteúdos nos livros didáticos e da falta de estrutura nas escolas para a realização de aulas práticas em laboratório e de campo. Tais deficiências reforçam a importância do ensino de modo integrado, permitindo ao aluno entender melhor o espaço em que vive e a desenvolver uma consciência socioambiental a partir do seu cotidiano, valorizando a relação espaço/sujeito.

Nessa perspectiva, busca-se elaborar ações que permitam ao aluno

entender os processos físicos em constante movimento, enquanto sujeitos capazes de transformar o ambiente em que vivem. Hoje, Ilhéus, com expressiva beleza natural e riqueza histórica, que após a crise do cacau tenta se firmar como cidade turística e passa a atrair novos empreendimentos, recebendo moradores do interior, de outros estados e regiões, delinea novos traçados urbanos. A grande corrida por novas moradias e investimentos na extensão sul de Ilhéus é motivada pela qualidade de vida que a planície costeira oferece. Porém, a própria urbanização pode oferecer uma ameaça à qualidade ambiental.

Com essa abordagem, desenvolveu-se a proposta pedagógica para o ensino de Geografia na escola, aproximando teoria e prática de campo por meio de roteiros que permitam ensinar a Geografia local valorizando o meio onde vive e, assim, permitindo conhecer e entender o seu lugar a partir das suas características físicas e socio-ambientais observadas *in loco* na paisagem do seu cotidiano.

Uma proposta pedagógica: conhecendo a Geografia do lugar

A proposta pedagógica em questão visa mostrar a importância dos materiais e recursos utilizados no ensino da Geografia física, ensino fundamental e médio, que deem ênfase à Geografia local, valorizando as experiências e vivências do aluno. Nessa perspectiva, as aulas de campo constituem um caminho possível, contextualizando a realidade do lugar. Todavia, é preciso destacar que “este procedimento, como se sabe, não é exclusivo da pesquisa em Geografia, dele se apossam as mais diferentes áreas do conhecimento, sejam classificadas como exatas e da terra ou social”, salienta Suertegaray (2002).

Utilizar-se de materiais lúdicos, valorizando a vivência do aluno, associando a teoria do livro didático com a prática da observação em

campo implica em aulas mais dinâmicas e interativas. Essa metodologia permite maior participação e interação entre alunos e professores na construção da aprendizagem dentro de uma perspectiva socioambiental. Desse pressuposto, a importância de instigar o aluno a conhecer e a valorizar o lugar norteou a organização das atividades de campo do “Itinerário geográfico”, orientando os alunos da seguinte maneira:

- Primeiramente, elaborar em sala um desenho da paisagem que representa o seu lugar, ressaltando o que acha “feio” e o que acha “bonito” na paisagem contemplada;
- Pesquisar com sua família e/ou comunidade como foi no passado a paisagem do lugar onde vive e representá-la em desenho;
- Em sala de aula, antecedendo ao campo, o professor expor as principais características físicas e problemáticas socioambientais, passíveis de observação no campo, contemplando o conhecimento empírico e cotidiano do aluno sobre o lugar;
- Apresentar em sala e discutir atividades que comporão as práticas de campo (conteúdos dos aspectos físico-naturais a ser trabalhado e materiais utilizados, tais como mapas e croquis da hidrografia, relevo, vegetação e diferentes usos);
- Elaborar o roteiro de campo e orientar os alunos de como estes irão construir seus próprios registros para, após o campo, socializar com os colegas tais informações e trocas de experiências;
- Em campo, em cada ponto a ser visitado, instigar o aluno a observar e analisar o seu meio e os diferentes usos que os

cercam. Paralelamente, explicitar como o arcabouço físico que os envolve condicionam determinados usos e, nessa inter-relação, quais são os principais problemas socioambientais, acompanhados de mapas para localizar o aluno. Em pontos estratégicos, finalmente, oportunizar observações da paisagem local e trocas de conhecimento sobre o que já ouviram sobre o lugar, sua história e seus moradores.

No retorno de campo, a sistematização dos dados em sala deverá envolver a elaboração de relatórios simples, trocas de experiências, ilustrações, fotografias e discussões de como o que foi visto em campo ajuda a entender as características físico-naturais e os problemas socioambientais da zona sul de Ilhéus.

A valorização do cotidiano do aluno

A elaboração de um roteiro reconhecendo as especificidades dos processos naturais e humanos do lugar, em suas diferentes formas de abordagem, permite um ensino reflexivo sobre as questões socioambientais valorizando o espaço local de maneira interdisciplinar, mais atrativa, na escola e fora dela. Permite pensar formas de superação do conhecimento fragmentado e desarticulado da realidade, contribuindo assim para o uso racional dos recursos naturais e valorização da vida. O aluno, ao entender o meio em que vive como resposta desses processos, implica em uma nova forma de organização social, ou seja, sujeitos mais conscienciosos dos seus direitos e deveres, e assim será possível a construção de uma sociedade mais justa e consciente e, conseqüentemente, um planeta mais saudável (FIALHO, 2014; JACOBI 2003).

Com tais práticas de campo, propõem-se direcionar os estudos das temáticas físico-naturais e discutir o funcionamento do espaço,

por meio das mudanças ocorridas na paisagem, e analisar sob uma ótica interdisciplinar a atuação dos fenômenos físicos em interação com elementos humanos, além de auxiliar na percepção de diferentes ambientes envolvendo condições atuais e pretéritas do meio ambiente natural e construído.

O município de Ilhéus-Bahia e, em destaque, a zona sul da cidade, do ponto de vista físico e natural, representa uma das áreas mais favorecidas do Estado, numa sub-região tropical úmida, cujo clima representa um dos elementos fundamentais na definição do quadro natural em consonância às condições de relevo, tipos de solo, diversidade vegetal e a rede hidrográfica. Tais características favorecem variadas potencialidades, que por sua vez propiciam diferentes usos/ocupações e condições socioambientais. No entanto, como já mencionamos no processo acelerado da expansão urbana sentido sul, preocupa principalmente no que se refere à alteração da paisagem em si e quanto à balneabilidade das praias, fator crucial para se manter o turismo local. Daí a importância de conhecer e valorizar o lugar, ou ainda, conhecer para valorizar o meio onde vive.

Com esse intuito, o roteiro de campo “itinerários geográficos” busca contemplar pontos a serem visitados que valorizam as características físicas e humanas do lugar, assim como, por meio de imagens, construir ou “reconstruir” a paisagem de outrora, mostrar ao aluno o que está ou não ambientalmente em equilíbrio, como o homem altera a paisagem, cria e destrói formas e, sobretudo, de que maneira nos inserimos nesse contexto. Tais abordagens devem ser contempladas mediante conteúdos geográficos que permitam ao aluno entender a paisagem como sendo integradora.

Apresenta-se a seguir (Quadro 1) os principais locais sugeridos para visitação no roteiro de campo “itinerários geográficos”, proposto às escolas locais. O roteiro foi pensado de maneira a não agregar

elevado custo para a escola, sendo possível sua realização em um turno – manhã ou tarde. Trata-se de um roteiro de caráter interdisciplinar, possível de ser executado em parcerias com outros professores da mesma escola envolvendo outras disciplinas, tais como ciências, história, matemática, química e física. O Quadro 1 apresenta os locais sugeridos para visitação e sua localização, assim como sugestões de conteúdos teóricos que podem ser contemplados em sala de aula e as observações como práticas de campo, em complementaridade ao conteúdo já trabalhado.

Quadro 1 – Sugestão de locais de visitação de um roteiro de campo interdisciplinar para alunos da educação básica.

Itinerário Geográfico	Localização	Conteúdos teóricos trabalhados em sala	Observa�es e práticas de campo
�reas de desmatamento para constru�o de moradias em condomínios de médio e alto padrão.	Margens da Rodovia Ilhéus – Olivença, não precisando necessariamente deslocar-se no entorno ou interior dos empreendimentos em obra.	Ciclo das águas; valorizando a importância da vegeta�o; as características do relevo e solo em diferentes usos e ocupa�es.	A percola�o da água; questões relacionadas ao relevo, infiltra�o e erosão; ocupa�o das encostas e riscos de deslizamentos.
�reas de voçorocas e ravinas	Pontos próximos às margens da Rodovia, com uma caminhada de nível médio, por aproximadamente 5 minutos até as áreas de maior expressão de erosão	A a�o antrópica e a importância da preserva�o das encostas e vegeta�o natural, sua rela�o com os índices de chuva e erosão.	Observar <i>in loco</i> das áreas com e sem cobertura vegetal; contextualizar historicamente a retirada de material do local para eleva�o do aterro durante a constru�o da Rodovia Ilhéus – Olivença há mais de 40 anos.

<p>Antigo lixão do Curupepe</p>	<p>Acesso nas margens da Rodovia Ilhéus – Olivença, próximo a Pousada do Mar e Morro dos Navegantes.</p>	<p>Problemas com descarte de lixo ao ar livre, recicláveis, não recicláveis e orgânicos.</p>	<p>Mostrar os riscos do chorume ao percolar no solo, podendo atingir o nível do lençol, cursos de águas no entorno e as praias.</p>
<p>Desembocadura do Rio Cururupe no mar, com uma caminhada na praia para encerrar as atividades</p>	<p>Acesso próximo a Ponte sobre o Rio Cururupe.</p>	<p>Hidrografia local, a urbanização e seus problemas socioambientais.</p>	<p>Observar o encontro das águas do rio com o mar; de que maneira os dejetos e materiais sólidos carregados pelo rio chegam até a praia; qualidade e preservação da praia. Numa caminhada em trechos curtos pela praia, instigar os alunos a pensarem: “Quem gosta de estar, correr e/ou brincar numa praia suja?” Como o turista imagina/espera encontrar as praias de Ilhéus?</p>

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Durante o roteiro de campo, instigar o aluno a observar e analisar o seu meio, a paisagem e suas diferenciações físicas e humanas que os cercam e, nessa inter-relação, quais são os principais problemas socioambientais. Utilizando-se de mapas, localizar o aluno, incentivando a registros fotográficos e escritos do que mais chama sua atenção na paisagem local.

Ao final do roteiro, aproveitar para realizar uma curta caminhada pela praia e, parece pertinente oportunizar, uma “roda de conversa” em um ponto estratégico de observações do seu entorno, sendo uma boa oportunidade para troca de conhecimento sobre o que os alunos já ouviram sobre o lugar, sua história, seus moradores

e o que imaginam para o futuro. Instigá-los a pensar hipóteses de como essa paisagem irá ser modificada e o que poderá mudar no cotidiano das pessoas.

No retorno de campo, a sistematização dos dados em sala envolve a elaboração de relatórios simples, e cada aluno deve expressar como caracteriza a paisagem que ele conheceu, expondo suas experiências em forma de relatos curtos, ilustrando com os seus registros de campo, mapas, croquis e fotografias. De posse desse material, mostrar como a vida de cada cidadão influencia na alteração da paisagem e como suas consequências influenciam na vida da população local. Incluindo o turismo nessa análise, entendendo como uma atividade econômica que se apropria e depende da beleza cênica do lugar, em contrapartida, depende também do seu equilíbrio para sua continuidade enquanto interesse e desenvolvimento socioeconômico da zona sul de Ilhéus.

Considerações finais

A organização da proposta e construção de um roteiro de campo denominado “itinerários geográficos” ressalta a importância que esse conhecimento perpassa desde cedo, no âmbito escolar, buscando-se valorizar o ensino de Geografia a partir do estudo do meio, do lugar onde se vive, sem negligenciar o cotidiano do aluno. O objetivo central foi de construir uma relação dialógica entre pluralidades/multiplicidades e singularidade do espaço enquanto produção humana.

A meta principal dessa proposta é propiciar melhor capacitação em práticas pedagógicas para o aprofundamento do conhecimento dos aspectos físicos no ensino de Geografia e educação ambiental em escolas do ensino fundamental e médio, com vistas à valorização da Geografia local. Insistimos no ponto de que essa proposta tem

como imperativo um ensino de Geografia contextualizado com a realidade cotidiana do aluno.

Portanto, o que se espera é que os participantes desenvolvam senso crítico sobre os temas em questão e se sintam instigados e preparados a novas pesquisas e práticas pedagógicas. Com isso, urge a criação de mecanismos que viabilizem a inclusão dos alunos às realidades locais, valorizando o seu lugar.

As práticas adotadas pela escola, assim como aquelas contempladas nos livros didáticos, nem sempre condizem com o conteúdo das disciplinas, valorizando a Geografia do local. Assim, essa proposta visa, para além da Geografia, instigar o aluno a pensar a alteração da paisagem dentro de uma escala temporal possível de trabalhar com alunos da educação básica. Busca-se mostrar, por meio de imagens, fotos antigas, somando-se às práticas de campo, como o homem altera o meio onde vive, o seu lugar.

A extensão sul de Ilhéus, em processo acelerado de expansão, evidencia problemas relacionados a conflitos de usos, principalmente associados a processos erosivos, alteração da morfologia do relevo, qualidade balnear e recuo da vegetação natural dando espaço aos empreendimentos imobiliários, especialmente. As consequências dessas intervenções ainda são pouco conhecidas, no entanto, inevitavelmente denotam problemas que interferem na sustentabilidade local em termos físico-ambientais, econômicos e sociais.

Referências

FIALHO, E. S. As temáticas físicas e ambientais na Geografia Escolar. *In*: MAIA, D. C. **Ensino de Geografia em debate**. Salvador: EDUFBA, p. 91-113, 2014.

JACOBI, P. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Caderno de Pesquisa**, Campinas, n. 118, p. 189-205, 2003. Disponível em: www.scielo.br/pdf/cp/n118/16834.pdf. Acesso em: 01 mar. 2019.

LOPES, Claudivan; PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Estudo do Meio: teoria e prática. **Geografia**(Londrina) v. 18, n. 2, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/Geografia>.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib *et al.* O “Estudo de Meio” como Trabalho Integrador das Práticas de Ensino. *In: Boletim Paulista de Geografia*, n. 70. São Paulo: AGB, p. 45-72, 1992.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. A Geografia Pesquisa e Ensino. *In: CARLOS, Ana Fani Alessandra. Novos Caminhos da Geografia*. Porto Alegre-Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Contexto, p. 111-137, 2001.

SILVA, Diogo Jordão. O estudo do meio como uma possibilidade metodológica no ensino de Geografia: um relato de experiência. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 8, n. 16, p. 372-390, jul./dez. 2018.

SOUZA, Carla Juscélia de Oliveira. Uma Experiência Didático-Pedagógica com Conteúdos de Geografia Física. **Caderno de Geografia Belo Horizonte**, v. 6, n. 8, p. 45-52, dez. 1996.

SUERTEGARAY, D. M. A. Pesquisa de campo em Geografia. **GEOgraphia** (UFF), Niterói/RJ, v. 7, p. 92-99, 2002.

SUERTEGARAY, D. M. A. Notas sobre Epistemologia da Geografia. **Cadernos Geográficos**, Florianópolis, n. 12 maio 2005.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes; NUNES, João Osvaldo Rodrigues. A Natureza da Geografia Física na Geografia. *In: Terra Livre*. n. 17: São Paulo, p. 11-24, 2º semestre/2001.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes; NUNES, João Osvaldo Rodrigues. Referências Pedagógico-Didáticas para a Geografia Escolar. *In: Geografia e Práticas de Ensino*. Goiânia: Alternativa, p. 29-46, 2002.

SUERTEGARAY, D. M. A. Geografia Física? Geografia Ambiental (?) ou Geografia e ambiente (?). 2. Ed. *In*: MENDONÇA, F.; KOZEL, S. (Org.). **Elementos de epistemologia da Geografia contemporânea**. Curitiba: UFPR, p. 111-120, 2004.

TRISTÃO, M. As dimensões e desafios da educação ambiental na sociedade do conhecimento. *In*: RUSCHEINSKY, A. (Org.) **Educação ambiental**: abordagens múltiplas. Porto alegre: Artmed, p. 169-173, 2002.

ENSINO DE GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: FORTALECIMENTO E (RE)CONSTRUÇÃO DO TERRITÓRIO CAMPONÊS

Eduardo Henrique Modesto de Moraes

E-mail: eduardo.morais@ifmg.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9519987233035947>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3018-2776>

Introdução

Este artigo, fruto da tese de Doutorado intitulada “O papel do Ensino de Geografia no fortalecimento da Educação do Campo e na (re)construção do Território camponês local”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade de Brasília – PósGea/UnB, propõe-se a apresentar parte dos resultados obtidos a partir da pesquisa. A investigação foi realizada no contexto da Escola Família Agrícola de Natalândia – EFAN, localizada no noroeste de Minas Gerais, e buscou compreender como se dá a contribuição do Ensino de Geografia para a Educação do Campo e a (re)produção do território camponês local, por meio da consideração dos aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos de sua formação. Nossa suposição foi de que o Ensino de Geografia contribui para a formação dos sujeitos e auxilia no fortalecimento da sua identidade e do seu território.

No geral, a pesquisa foi desenvolvida a partir dos objetivos e princípios da pesquisa qualitativa e se utilizou de análise documental, entrevistas com lideranças locais e membros da comunidade

escolar, momentos de ação coletiva e observações pessoais a fim de compreender como se deu a construção do território (camponês e educativo) local e determinar se o Ensino de Geografia foi/é importante nesse processo. As ideias apresentadas até o momento objetivaram evidenciar que a temática Educação do Campo/Ensino de Geografia, proposta neste artigo e na pesquisa, merece uma análise mais aprofundada, principalmente pela possibilidade de realização de uma ação concreta e efetiva nos territórios camponeses. Além disso, buscou-se contribuir para a estruturação de um arcabouço teórico consistente que auxilie novos pesquisadores desta temática, pois verificamos que seus referenciais teóricos são ainda incipientes, existindo apenas casos pontuais e em diferentes perspectivas teóricas e empíricas.

Assim, tanto a pesquisa como o artigo buscam, por um lado, contribuir para a articulação entre a Educação do Campo e as relações construídas no cotidiano dos espaços em que ela se apresenta e desenvolve e, por outro, analisar a contribuição do Ensino da Geografia para as práticas pedagógicas e a materialização da Educação do Campo no território brasileiro.

O Ensino de Geografia no Contexto da Educação do Campo

Consideramos que os saberes escolares referentes ao Ensino de Geografia são fruto de uma cultura que foi elaborada cientificamente e é considerada relevante na formação dos alunos (CAVALCANTI, 2012). Se partirmos do pressuposto de que em cada momento histórico houve uma contrapartida relativa à produção científica da Geografia, as especificidades que caracterizam o contexto contemporâneo atestam ainda mais a necessidade de valorização dessa área do conhecimento, ao mesmo tempo em que novos elementos

demandam compreensão e respostas aos recentes questionamentos (LEITE, 2018, no prelo).

A relação entre Geografia científica e Geografia escolar é antiga e se estabelece em um contexto amplo que, conforme afirma Leite (2012, 2018, no prelo), diz respeito, por um lado, ao modo como a Educação e a Geografia vão sendo incorporadas ao processo de estruturação do Estado brasileiro, mas também ao modo pelo qual se constroem as referências identitárias a partir dos conhecimentos geográficos. Assim, é possível estabelecermos relações entre as concepções pedagógicas em cada período da história, as linhas de pensamento predominantes na produção científica em Geografia e os respectivos desdobramentos na Geografia escolar (LEITE, 2012, 2018, no prelo).

Nos primórdios da educação brasileira, de acordo Leite,

[...] não existia uma ciência geográfica, nem tampouco uma Geografia escolar, mas existiam saberes considerados geográficos, que permeavam alguns conteúdos e atividades. Do mesmo modo, não existia uma Geografia científica, mas havia conhecimentos geográficos sendo produzidos, em consonância com as necessidades de ocupação do território [...]. Importante ressaltar que na periodização sobre a implantação da educação no Brasil, proposta por Saviani, a Geografia ainda não havia se estabelecido como um conhecimento formal, no sentido de ser sistematizada como ciência, fato que só viria ocorrer anos mais tarde (1870) (LEITE, 2018, p. 4, no prelo).

Atualmente, em seu interior, essa Geografia não é homogênea, pois nela coexistem diferentes perspectivas que, muitas vezes, analisam os mesmos fenômenos de maneira bastante diversa. Assim, apesar das reflexões e perspectivas de redefinição do seu objeto se pautarem por um ensino crítico e reflexivo, o Ensino de

Geografia desenvolvido nas escolas ainda se encontra atrelado a uma perspectiva teórica e a uma prática pedagógica tradicional, de fundamentação positivista.

Na perspectiva de romper com esse ensino tradicional, Cavalcanti (1998) afirma que as formulações interacionistas e socioconstrutivistas (piagetianas e vygotskyanas) são fundamentais para a compreensão didática e metodológica de disciplinas específicas. Porém, é ainda mais importante indicar princípios, atitudes, procedimentos para a prática de ensino que possam contribuir, nos momentos de aula, para os elementos mais diretos do processo de aprendizagem, que são o professor, o aluno e o próprio saber. Devido a isso, Cavalcanti (1998) delinea o que chama de Ações Didáticas Construtivistas, as quais considera de extrema importância para a construção de conceitos geográficos e/ou o confronto de representações sociais e conhecimentos científicos, sendo fundamentais na composição de uma proposta para o Ensino de Geografia que seja de fato significativo para os sujeitos envolvidos.

Para possibilitar uma compreensão didática, essas ações foram separadas entre si, mas se relacionam e interdependem uma das outras durante todo o processo educativo. São elas: considerar a vivência dos alunos como dimensão do conhecimento; estabelecer situações de interação e cooperação entre os alunos; contar com a intervenção do professor no processo de aprendizagem; apresentar informações, conceitos e exercitar a memorização de dados; manter relação dialógica com os alunos e entre os alunos; promover autorreflexão e sociorreflexão dos alunos; acompanhar e controlar resultados da construção de conhecimentos (CAVALCANTI, 1998).

É nesse contexto que se compreende que essa Geografia, que se (re)constrói em diferentes realidades, precisa estar vinculada com a realidade dos sujeitos, pois, seja acadêmica ou escolar, a Geografia

realizou grandes contribuições teóricas, conceituais e práticas que permitem a compreensão e ação sobre fenômenos que fazem parte da realidade dos sujeitos. Essa compreensão e ação podem se fortalecer se alicerçadas nos conceitos e categorias de análise do conhecimento geográfico, dentre as quais se pode destacar duas que são fundamentais para essa pesquisa, quais sejam, lugar e território. Quando se reflete acerca das categorias aliadas ao ensino, pode-se observar que estas são de fundamental importância para o processo de ensino-aprendizagem do conteúdo geográfico.

Entende-se que o estudo do lugar, por exemplo, pode significar a construção de valores de identidade e pertencimento mediante a valorização dos sujeitos e das realidades e especificidades locais. Nessa perspectiva, pode-se estabelecer uma ação contra a lógica dominante, que prega homogeneizar os lugares transformando-os em espaços de (re)produção das relações capitalistas. Assim, a compreensão da totalidade do espaço geográfico parte do entendimento de um determinado local, com os conhecimentos construídos a partir da vivência própria da comunidade.

Já o estudo do território, tanto material como imaterial, pode auxiliar na compreensão das práticas sociais das atuais configurações territoriais como resultado do conflito de interesses e de relações de poder. Conforme afirma Callai (2015), compreender o território enquanto resultado das ações humanas, “mas que não tem função estática, pelo contrário, interfere nas próprias relações e práticas sociais” (CALLAI, 2001, p. 138). Assim, os sujeitos (re)conhecem no território suas histórias e vislumbram possibilidades de mudança.

Tais características evidenciam o potencial da ciência geográfica e, em especial, do Ensino de Geografia e da Geografia escolar no tocante ao enfrentamento das questões postas pela Educação do Campo e sua materialização. Essa relação, por um lado, pode auxiliar

no processo de fortalecimento da Educação do Campo enquanto território imaterial e da (agri)cultura camponesa enquanto território material e, por outro, fortalecer a Geografia enquanto ciência e no ensino, (re)construindo seus conceitos e conteúdo a partir da própria realidade.

Nessa perspectiva, o Ensino de Geografia em Escolas do Campo deve conduzir os alunos à compreensão das relações estabelecidas no campo nos diferentes períodos e do fato de que as atuais características e estruturas do espaço brasileiro são frutos de um processo histórico, de forma a se considerar o campo como um território marcado pela expressão de um povo que o (re)constrói cotidianamente, por meio de lutas relativas à reafirmação de sua identidade camponesa. Pela afirmação de Vesentini (1992) relativa ao Ensino de Geografia nas escolas, de um modo geral, pode-se inferir o potencial para as particularidades presentes na perspectiva escolar desse conhecimento, no contexto da Educação do Campo:

Consiste em uma Geografia escolar ligada à realidade do educando, onde este sinta que, através desse estudo, passou a refletir e compreender melhor o mundo em que vive – desde a escala planetária até a nacional e a local, podendo então se posicionar conscientemente a essa realidade histórica com suas contradições, conflitos e mudanças (VESENTINI, 1992, p. 89).

É nesse contexto que o Ensino de Geografia pode auxiliar no fortalecimento de um projeto político de Educação do Campo que dialogue com a realidade social. É nessa perspectiva, também, que o Ensino de Geografia assume um importante papel, pois é por meio da educação contextualizada com essa realidade.

O Caminho Trilhado

Esta investigação de base qualitativa foi realizada por meio da análise documental do Projeto Político Pedagógico da EFAN, do Currículo Básico Comum (CBC), produzido pela SEE/MG, bem como do diário de campo, que registrou as observações de aulas, atividades extraclasse desenvolvidas, sentimentos e impressões. Além disso, também foram adotados como procedimentos de pesquisa: entrevista semiestruturada com o professor da disciplina de Geografia, o coordenador pedagógico, a supervisora do Ensino Médio e duas lideranças da comunidade; e grupo focal, aqui denominado de roda de conversa, com os alunos do 3º ano do Ensino Médio. Além disso, participamos de outros momentos de formação, a partir do convite da instituição. Essas ações foram realizadas durante dois anos, a partir de agendamento prévio ou por solicitação da própria escola. A duração desses momentos variou entre um e cinco dias de inserção na escola.

Durante todos os momentos da pesquisa, buscamos atentar-mo-nos à dinâmica da EFAN. Sendo assim, foi de fundamental importância a construção de um diário de campo, no qual foram registrados todos os comentários, sentimentos, indagações, pensamentos e impressões. O diário também foi utilizado no decorrer deste trabalho como um instrumento de investigação e, nesse sentido, constituiu-se como um dos principais documentos-base da análise documental e da pesquisa no geral.

Dessa forma, durante a análise das informações empíricas produzidas, buscamos relacionar as teorias adotadas aos elementos levantados durante o processo de sua construção, considerando todos os momentos de que participamos, previstos ou não, na investigação. Assim, essa etapa constituiu-se de um constante ir e

vir, e, a partir da revisita às concepções teóricas escolhidas, quando necessário, percursos eram adequados. As informações empíricas foram sistematizadas em quadros, a partir de análise dos critérios vinculados aos objetivos de pesquisa, e posteriormente cruzados para fins de confronto ou complementação. A análise das informações, portanto, foi pautada pela necessidade de entendimento das relações e contradições presentes entre o que foi observado e os elementos fundamentais e constituintes dos sujeitos analisados.

Resultados e Discussões

Neste item, orientamo-nos pela análise das quatro questões centrais, que foram levantadas nos diferentes momentos já citados anteriormente, a saber: a importância do Ensino de Geografia para a formação dos sujeitos da EFAN; os principais conteúdos trabalhados no desenvolvimento da disciplina no 3º Ano do Ensino Médio; a metodologia e as principais ferramentas pedagógicas utilizadas; a vinculação entre a Geografia e seus conteúdos com a realidade local da escola e das comunidades que constituem a base e estruturam a EFAN.

Ficou claro que a disciplina da Geografia é considerada elemento de extrema importância para o currículo dos alunos que estudam na EFAN. Nas diversas ações que são realizadas e no dia a dia da construção dos conteúdos, há o entendimento de que a ciência geográfica, de maneira geral, e o Ensino de Geografia, em específico, debruçam-se sobre diversos temas que estão diretamente ligados à realidade dos sujeitos e da comunidade local e, em conjunto com outras disciplinas, tais como História e Sociologia, elas são compreendidas e citadas como primordiais para o resgate das raízes identitárias e culturais camponesas, para o conhecimento de todo o percurso histórico dos seus sujeitos e,

consequentemente, para a compreensão e ação sobre a realidade atual, isto é, para a transformação da realidade historicamente imposta ao campo e aos seus sujeitos.

A partir do momento em que o aluno conhece suas raízes históricas, os mo(vi)mentos de luta do povo do campo por saúde, educação, moradia, terra, entre outros, ele passa a valorizar a sua própria história, a orgulhar-se dela e, assim, a agir criticamente e a buscar uma melhoria nas condições atuais impostas ao campo. Nos assentamentos Mangal, Mamoneiras e Saco do Rio Preto, comunidades em que está estabelecida a EFAN, a luta por melhorias acontece desde a primeira ocupação, e, até os dias de hoje, as demandas das comunidades, seja por educação de qualidade, como é o caso específico das nossas reflexões, seja pela infraestrutura básica, como a manutenção das vias de acesso, ainda não foram atendidas.

Nesse aspecto, portanto, o Ensino de Geografia, quando aliado aos princípios e objetivos da Educação do Campo, auxilia no empoderamento dos jovens camponeses. Na EFAN, percebe-se que esse processo tem se fortalecido em todas as ações desenvolvidas, seja em sala de aula, seja nas místicas, eventos e trabalhos práticos. De fato, todas as disciplinas, não somente a Geografia, buscam abordar as questões ligadas ao campo e aos seus sujeitos, de maneira a valorizá-los em toda a sua essência. Essa valorização tem início na seleção das atividades, em sua maioria coletivas, nas músicas escolhidas para as místicas e momentos de lazer, nos temas de pesquisa e palestras e nos eventos de luta – participação em reuniões da assembleia legislativa de Minas Gerais, por exemplo. O trabalho coletivo dos diferentes monitores e suas disciplinas busca a integração dos conteúdos a partir de uma abordagem mais ampla e profunda e, assim, possibilita uma construção do conhecimento no conjunto dos diferentes olhares.

Pode-se tomar como exemplo um conteúdo bastante importante para os alunos da EFAN, o Cerrado. Encrustada no meio do cerrado no Noroeste de Minas Gerais, a EFAN busca resgatar e valorizar todos os elementos culturais, sociais, econômicos e ambientais desse Domínio Morfoclimático¹. Para isso, as diversas atividades abordam os conhecimentos, costumes e aspectos culturais do povo Geraizeiro e, especificamente nas disciplinas, trata-se: da formação e integração do território – História; do uso, formação e ocupação – Geografia; dos solos do Cerrado – Solos (disciplina da parte técnica); da produção e extrativismo – práticas agrícolas; da produção e preservação ambiental – Agroecologia; da fauna e flora – Biologia; de crônicas e poesias – Português; entre outros temas e disciplinas.

A partir da definição do tema geral, de um planejamento de conteúdos e atividades realizadas em conjunto com a coordenação e supervisão pedagógica, as disciplinas desenvolvem suas ações teóricas e práticas de maneira simultânea e aliam o Tempo Escola e o Tempo Comunidade para a construção do conhecimento a partir da realidade dos próprios alunos. O acompanhamento periódico realizado junto às famílias permite, também, que os conhecimentos práticos relativos à produção nos cerrados, bem como a sua preservação, possam ser aplicados junto às comunidades. Nesse sentido, a Pedagogia da Alternância aponta para uma nova relação entre trabalho e educação, que tenha por base a cooperação e a autogestão (RIBEIRO, 2008).

Ao falar especificamente do trabalho disciplinar, cabe destacar, ainda, a dimensão da transdisciplinaridade das ações desenvolvidas na EFAN. As observações das atividades/ações práticas revelaram que esta se efetiva desde os momentos de elaboração das propostas

1 Conceito construído pelo geógrafo brasileiro Aziz Nacib Ab'Saber (1970) que, a partir da definição das características climáticas, hidrológicas, pedológicas e geomorfológicas das regiões, classificou o território brasileiro em seis grandes Domínios Morfoclimáticos, sendo eles: Amazônico, Cerrado, Caatinga, Mares de Morros Florestados, Araucárias e Pradarias.

educativas até os períodos de avaliação. Os estudantes têm autonomia para fazer proposições e participam da gestão dos aspectos relacionados à instituição, inclusive financeiros. Assim, o cotidiano escolar se estabelece como um espaço/tempo de formação e construção de conhecimentos.

Esse trabalho coletivo, a divisão de tarefas, a autonomia na definição e execução das atividades e a atribuição de responsabilidades agregam-se ao conteúdo específico trabalhado pelas disciplinas e trazem aos alunos um processo completo de formação que contribui, efetivamente, para a construção do conhecimento crítico e reflexivo do jovem estudante da EFAN. Nesse sentido, a Geografia ganha destaque, pois grande parte dos seus conteúdos perpassa as outras disciplinas e dialoga, no mais das vezes, com a realidade vivenciada por alunos.

Sob esse viés, a Geografia pode ser entendida como um campo multidisciplinar, pois é configurada por uma multiplicidade de temas e problemas complexos a serem operados (SUERTEGARAY, 2003), assim como apresenta, em sua particularidade enquanto ciência, diversas possibilidades de construção e análise. Assim, a disciplina se fortalece a partir dos processos de construção e reflexão, bem como na autogestão, na organização do trabalho pedagógico e na convivência. O trabalho da EFAN se desenvolve a partir dessa perspectiva.

Considerações finais

Dessa forma, é preciso compreender que a discussão aqui empreendida partiu da noção da intrínseca relação entre a Geografia e a Educação do Campo, que pode ser pensada de diferentes formas. Primeiramente, pela imprescindibilidade de um ensino que esteja contextualizado com as necessidades, anseios e desejos dos sujeitos do campo e que permita, assim, a compreensão crítica dos seus

tempos e espaços; de uma Educação do Campo que, a partir de suas concepções, princípios e práticas, fortaleça as histórias, as identidades e os territórios camponeses, e que seja desenvolvida em um trabalho conjunto com os conteúdos e conceitos da ciência geográfica; por fim, de um Ensino de Geografia escolar que se (re)construa na relação com fatos e sujeitos reais, no contato com vivências e experiências das mais diversas, que pressuponha um diálogo entre o conhecimento científico e o conhecimento comunitário.

Entende-se, portanto, que a temática que motivou nossas reflexões é extremamente atual e complexa. O entendimento aqui apresentado deixa claro que o Ensino de Geografia, na relação com a Educação do Campo, busca um movimento de luta pela valorização da agricultura camponesa e da agroecologia; a valorização dos conhecimentos, vivências e experiências das comunidades e dos sujeitos do campo; o fortalecimento dos sujeitos, das suas identidades e dos seus territórios. Trata-se de uma perspectiva de desenvolvimento e de educação contra-hegemônica, de rompimento com uma visão dominante que sempre negou aos sujeitos do campo o papel de protagonistas das suas próprias histórias. Assim, embora cientes de que há, ainda, muito a avançar, percorrem-se caminhos nesta investigação contrários à perspectiva hegemônica, tão presente em nossa sociedade. Daí a complexidade da questão.

Diante do exposto, pode-se afirmar que o Ensino de Geografia, enquanto construção realizada junto aos sujeitos, por meio de processos que prezam pela autonomia, empoderamento e valorização das especificidades e dos sujeitos locais, teve papel fundamental no fortalecimento e na construção da Educação do Campo, e contribuiu, principalmente, para a materialização de processos que valorizam os tempos e espaços do campo e dos sujeitos camponeses. Nesse sentido, essa relação se estabeleceu enquanto uma via de mão dupla, na qual,

de um lado, a Educação do Campo se fortalece como uma perspectiva de educação contra-hegemônica, que busca romper com a perspectiva historicamente estabelecida pelos processos educacionais desumanizadores e excludentes destinados ao campo e, por outro, possibilita à Geografia a (re)construção dos seus conceitos e conteúdo a partir das realidades locais, algo tão importante e necessário na atualidade.

Por fim, esperamos ampliar e fortalecer os caminhos para as reflexões sobre a relação entre o Ensino de Geografia e Educação do Campo, além de ampliar o diálogo sobre a importância da contextualização e da valorização das realidades locais nos diferentes processos de ensino. Entende-se que, dessa forma, todos saem fortalecidos.

Referências

CALLAI, Helena C. A Geografia e a escola: muda a Geografia? Muda o ensino? **Terra Livre**, São Paulo, n. 16, p. 133-152, 2001.

CAVALCANTI, Lana de S. Concepções de Geografia e de Geografia escolar no mundo contemporâneo. *In*: Cavalcanti, L. de S. **A Geografia Escolar e a Cidade**: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas: Editora Papyrus, p. 15-37, 2008.

CAVALCANTI, Lana de S. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas: Papyrus, 2012.

CAVALCANTI, Lana de S. Proposições metodológicas para a construção de conceitos geográficos no ensino escolar. *In*: CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Editora Papyrus, p. 137-166, 1998.

LEITE, Cristina M. C. **Educação, Ciência Geográfica e Geografia Escolas**: um exercício de compreensão sobre suas relações intrínsecas. Brasília, 2018. No prelo.

LEITE, Cristina M. C. Geografia no Ensino Fundamental. **Espaço & Geografia**, Brasília, v. 5, n. 2, p. 245-280, 2002.

LEITE, Cristina M. C. **O Lugar e a Construção da Identidade**: Os significados construídos por professores de Geografia do Ensino Fundamental. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

RIBEIRO, Marlene. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 27-45, jan./abr., 2008.

SUERTEGARAY, Dirce M. A. Geografia e interdisciplinaridade: Espaço Geográfico – interface natureza e sociedade. **Geosul**, Florianópolis, v. 18, n. 35, p. 43-53, jan./jun. 2003.

VESENTINI, J. W. **Por uma Geografia crítica na escola**. São Paulo: Ática, 1992.

ENSINO DE GEOGRAFIA E REALIDADE SOCIOESPACIAL NAS CIDADES CAPITALISTAS: CONDIÇÕES DESIGUAIS, ACESSO À MORADIA E PRECARIEDADE DO HABITAR

Gilselia Lemos Moreira

E-mail: glmoreira@uesc.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7833602860741308>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3524-4294>

Introdução

A questão do ensino de Geografia apresenta-se hoje revigorada no pensamento contemporâneo. Caracterizando-se por novas e diferentes abordagens, traz em seu bojo a preocupação fundamental com a análise crítica da realidade socioespacial mais ampla. Neste trabalho, apresenta-se um recorte de como é vista a articulação entre o ensino de Geografia e a análise da realidade caleidoscópica do viver na cidade por diferentes classes sociais. Ao trilhar esse caminho, chama-se a atenção para o fato de que não se evidencia a pertinente questão socioespacial em si, nossa proposta é tratar o tema tomando como ponto de partida a vida na cidade, destacando a luta pela moradia na produção do urbano na perspectiva da educação geográfica.

Trata-se de um processo complexo e diverso, no qual está presente o entendimento do processo de produção e reprodução do espaço urbano, determinado pelo modo de produção capitalista. Isso significa que a produção do espaço se dá de forma coletiva, mas a sua apropriação, amiúde, dá-se de modo privado. Essa reflexão é

norteada por uma premissa fundamental, ou seja, pelo reconhecimento de que o processo em tela é parte de um artifício mais amplo, pois se dá de modo conflituoso e contraditório, abrigando, por isso, no seu interior, inúmeras contradições, mas nem sempre tais questões estão presentes no cotidiano da sala de aula.

O objetivo desse trabalho é debater o papel do ensino de Geografia no que se refere às condições desiguais de acesso à moradia e examinar de maneira epidérmica a luta pelo direito à vida urbana na cidade capitalista. Para tanto, faz-se necessário adentrar na discussão do direito à cidade e mergulhar em um conhecimento interdisciplinar para definir, alhures, a espacialidade dos fenômenos urbanos.

A questão deflagrada desse movimento é: “De que forma o ensino de Geografia pode contribuir para o entendimento da realidade socioespacial nas cidades capitalistas?”. Desse modo, a sala de aula pode ser o lócus para esse exercício. No interior desse tema, privilegia-se a pesquisa qualitativa. Buscamos nas contribuições de Castellar (2015), Cavalcanti (2010ab), Straforini (2001), Carlos (2007), Harvey (2008), Rodrigues (2007), Corrêa (1993), Gottdiener (1985) e Lacoste (2003) respaldo teórico para a nossa análise, cujo intuito é despertar nos alunos as bases necessárias para se construir ética e criticidade.

Ademais, aduzimos que o ensino de Geografia, grosso modo, é o esforço empregado para imprimir sentido às apetências da própria Geografia. Figuradamente, o ensino de Geografia dá voz à ciência geográfica no sentido de fazer o conhecimento do espaço que é produzido socialmente, mas apropriado privadamente, tornar-se o ponto estratégico para que o sujeito, nesse caso o aluno, entenda seu papel nesse processo.

Ensino de Geografia e educação geográfica: caminhos possíveis na busca pela cidadania

Para Callai e Moraes (2017, p. 82), “A educação geográfica pode ser o caminho para educar para a cidadania por meio da Geografia escolar”. Na atualidade, a educação geográfica apresenta-se como um ponto central para refletir acerca das transformações observadas na cidade.

Educação geográfica e educação para a formação cidadã por meio do estudo da cidade se constitui no desafio de construir a argumentação de para que ensinar Geografia num mundo em que tudo é rápido e que o interesse maior tem sido, na escola, fazer um ensino pragmático de modo a responder as exigências postas por um mundo que tem a sua sustentação maior no mercado (CALLAI; MORAES, 2017, p. 83).

O horizonte posto está, então, na superação do pragmatismo no ensino. Para tanto, articular saber e prática é vital, pois garante a autossustentação da própria educação geográfica.

Assim, a educação geográfica pode se estabelecer como um dos caminhos para estudar Geografia de modo que oportunize aos estudantes construir as bases de conteúdo para interpretação do mundo (CALLAI; MORAES, 2017, p. 84).

É nesse ponto que o ensino de Geografia tem um papel determinante, pois se constitui um caminho possível para pensar/interpretar o mundo.

Ler o mundo da vida, ler o espaço e compreender que as paisagens que podemos ver são resultado da vida em sociedade, dos homens na busca da sua sobrevivência e da satisfação das suas necessidades (CALLAI, 2005, p. 228-229).

Para a construção de um raciocínio reflexivo sob essa ótica, são enfatizadas algumas ferramentas que compreendem desde a autonomia do professor ao senso crítico, passando pela criatividade em sala de aula. Essa tríade é rota inevitável para o êxito da sua prática pedagógica. De acordo com Monteiro *et al.* (2010, p. 119),

O conceito de sujeito autônomo, portanto, envolve a ideia de responsabilidade social, pois requer compromisso daqueles que participam do processo decisório com questões que vão além de seus próprios interesses. Por isso, longe de ser um empreendimento individual, a atitude autônoma necessita estar vinculada a uma sensibilidade capaz de entender o outro e com disposição para a busca do consenso social.

É preciso estar aberto às críticas, livre das amarras de projetos políticos pedagógicos engessados e romper com a interpretação escolástica da realidade. Essa é uma postura extremamente difícil – e importante. A saída pode ser a “criatividade ativa”, pois penso concordando com Callai (2005), ao citar Marques (1993), e Rego (2000), que,

[...] para romper com a prática tradicional da sala de aula, não adianta apenas a vontade do professor. É preciso que haja concepções teórico-metodológicas capazes de permitir o reconhecimento do saber do outro, a capacidade de ler o mundo da vida e reconhecer a sua dinamicidade, superando o que está posto como verdade absoluta. É preciso trabalhar com a possibilidade de encontrar formas de compreender o mundo, produzindo um conhecimento que é legítimo (CALLAI, 2005, p. 231 *apud* MARQUES, 1993; REGO, 2000, p. 8).

Reafirmamos que romper com a prática tradicional da sala de aula é um primeiro passo, todavia, seu ritmo ainda é lento. Em mais de vinte anos atuando no magistério superior no curso de

licenciatura em Geografia na área de ensino de Geografia, notamos que o processo de renovação do ensino é complexo e desigual.

Tal afirmação não se trata, em hipótese alguma, de discussão de gabinete, sem vínculo com a realidade. Ao contrário, tal assertiva resulta da experiência como professora da disciplina Estágio Curricular. Ao passar por várias escolas, constatamos que na maioria o ensino continua fundamentado em aula expositiva e provas, e no caso da Geografia, o ensino em muitos casos está reduzido à mera localização dos fenômenos. Há vinte anos Pedro Demo (1999, p. 43) disse:

nossas instituições educacionais continuam tecnicamente instrucionistas, nas quais o aluno é levado a absorver conhecimento como uma esponja, tendo à sua frente um professor que oferece conhecimentos acabados, tão acabados que precisam ser copiados e reproduzidos nas provas.

Apesar de passados vinte anos da citação acima, esse quadro ainda persiste nas escolas, tanto da rede privada quanto da rede pública. De acordo com Cavalcanti (2010b, p. 1), isso ocorre porque, “em razão das inúmeras dificuldades que enfrentam no trabalho, alguns professores se sentem inseguros e se fecham em uma atitude conservadora: optam por manter os rituais rotineiros e repetitivos da sala de aula, desistindo de experimentar caminhos novos”.

Straforini (2001, p. 6) ainda acrescenta que “no ensino de Geografia esse fato é marcante, pois a sua prática pedagógica está estruturada de forma a apresentar o mundo fragmentado e hierarquizado, [...] como espaços/coisas estanques e sem relações entre si”. Apresentar os conteúdos geográficos de forma estanque sem valor educativo pode gerar deformações irreversíveis. Um dos efeitos colaterais é uma aprendizagem desfigurada, impossível de dar conta da realidade. Será que esse é um diagnóstico que nos leva à conclusão

de que a culpa é do professor? O caminho é outro. Alguns professores se deixam abater pelas dificuldades, enquanto,

Outros pautam seu trabalho pelo desejo permanente de promover a aprendizagem significativa dos conteúdos que ensinam, envolvendo seus alunos e articulando intencionalmente seus projetos profissionais a projetos sociais mais amplos. Estes últimos não buscam simplesmente recursos técnicos, receitas para um bom ensino [...] (CAVALCANTI, 2010b, p. 1).

“É preciso dar conta da velocidade e complexidade das mudanças que se impõem ao espaço geográfico e todo planeta nesse fim de século [...]” (OLIVA, 1999, p. 45). Com base nessa premissa, evidencia-se como fundamental que os professores vejam e pensem a realidade e os processos nela envolvidos como exercício para a liberdade de pensar um projeto coletivo de ensino, e tal ação exige libertar-se de alguns ranços autoritários. A educação geográfica pode ser a grande oportunidade para fazermos as escolhas corretas e, assim, termos um ensino de Geografia pautado na ética e na criticidade, isso é o que se quer e se almeja.

Das condições desiguais, acesso à moradia e a precariedade do habitar

Nos dias atuais, o estudo das “condições desiguais, o acesso à moradia e a precariedade do habitar” tem sido objeto dos mais variados campos do saber das ciências humanas e sociais. Vários teóricos têm se debruçado sobre esse tema: Arantes (2000), Azevedo (1977), Rodrigues (2007), Botelho (2007), Boulos (2012), Rolnik (2015), Carlos (2007) entre outros.

A ideia central deste texto reside em abordar de forma sistêmica e integrada a questão do direito à moradia – um direito humano do

indivíduo, garantido desde 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, assegurado na Constituição Federal de 1988, art. 6º caput. O direito à moradia também é tema de legislações posteriores, com destaque para o Estatuto da Cidade de 2001.

Destarte, vale lembrar que esta mesma Constituição Federal de 1988 assegura o direito à propriedade privada, mas é importante atentar para o complemento a seguir: “desde que esta cumpra uma função social”. Isso quer dizer que os imóveis que se encontram permanentemente desocupados não cumprem nenhuma função social, logo, são ilegais (BOULOS, 2012). Sim, a moradia é um direito assegurado pela lei.

Mas, se é assim, por que milhares de pessoas não têm moradia em nosso país? De acordo com Rodrigues (2007), a resposta para tal inquietação é a “desigualdade socioespacial”. Essa mesma autora ainda afirma que a desigualdade socioespacial potencializa não só a problemática habitacional, mas também define as condições desiguais de acesso à moradia.

“A tese que se quer demonstrar é que, através da segregação socioespacial, a classe alta controla e produz o espaço urbano, de acordo com seus interesses” (NEGRI, 2008, p. 130). Sendo assim, restam aos trabalhadores “as mobilizações e lutas de movimentos populares urbanos” (RODRIGUES, 2007, p. 78), pois só por meio da luta podem “alterar a desigualdade espacial, tornando-a possibilidade de mudança com o direito a ter direitos, um deles o de usufruir, na cidade, da riqueza produzida” (RODRIGUES, 2007, p. 78). Ademais,

A desigualdade socioespacial e a precariedade para a reprodução da vida são produtos do modo de produção e, ao mesmo tempo, são condição de permanência nas mesmas condições precárias. O processo de expansão capitalista produzindo

“cidade”, incorporando o espaço produzido pelos trabalhadores faz prevalecer o valor de troca sobre o valor de uso. É contra esse processo que trabalhadores consideram fundamental se organizar na luta pelo Direito à Cidade (RODRIGUES, 2007, p. 78)

Considerando a realidade social que nasce a nossa volta, as condições desiguais de acesso à moradia podem ser o ponto de partida de uma análise mais profunda para se entender a complexidade da desigualdade socioespacial. A ideia, ao construir essa narrativa, é pensar a lógica da produção capitalista do espaço urbano e do acesso à moradia nesse mesmo espaço pela população de baixa renda. Propõe-se refletir sobre as formas e conteúdo da apropriação e da propriedade, entender geograficamente a realidade objetiva, desconstruir o discurso de cidade-ideal para compreender a cidade-real.

Nesse sentido, é relevante a contribuição que a educação geográfica pode imputar ao entendimento desse movimento, disso tem-se plena convicção. Se a realidade desigual é o grande “mote” que move as pesquisas da Geografia, especialmente da Geografia urbana, numa perspectiva crítica na atualidade, deve-se nos apropriar desse conhecimento para transpor o mero discurso didático sobre desigualdade socioespacial e aprofundar essa discussão por meio do exercício da crítica.

Ao longo do século XX, principalmente, várias cidades expandiram sua malha urbana, verticalizaram parte de suas edificações, ampliaram o número de loteamentos, condomínios fechados de médio e alto padrão, além de conjuntos habitacionais populares, a exemplo do projeto “Minha Casa Minha Vida”. Mas, apesar disso, a falta crônica de moradia e as habitações precárias permanecem. Levar para dentro da sala de aula as questões candentes, presentes neste texto e na própria cidade é um caminho, pois, qualquer visão

um pouco mais dialética vai aceitar que a resposta para tal impasse é a contraface do modo de produção vigente.

A vida nas cidades capitalistas significa, em última análise, viver as contradições que nascem do próprio modelo que sustenta a sociedade. Implica no aniquilamento de direitos. A superação dessa realidade não se dará sem luta e resistência. Antes, porém, faz-se necessária a construção de uma consciência urbana, ou seja, a construção pedagógica da realidade do viver na cidade pelas diferentes classes sociais.

Milhões de famílias não têm onde morar e outros tantos milhões vivem em casas muito precárias. Raquel Rolnik (2015), relatora especial da Organização das Nações Unidas para o Direito à Moradia, esclarece que o Direito à moradia está diretamente ligado a um modelo de organização de sociedade e de território que nega para a maior parte das pessoas do mundo com poucos recursos econômicos e financeiros, o direito de conseguir se inserir dentro desse território de uma forma adequada.

Diante dos nossos olhos, tem-se o espectro do espaço urbano, da cidade e da própria sociedade urbana. Afinal, o espaço urbano é também o lócus da reprodução das relações sociais que envolvem várias dimensões da vida humana. Na busca pelo entendimento dessa realidade na cidade capitalista, Harvey (2012, p. 74) dá um passo à frente e diz:

A questão de que tipo de cidade queremos não pode ser divorciada do tipo de laços sociais, relação com a natureza, estilos de vida, tecnologias e valores estéticos desejamos. O direito à cidade está muito longe da liberdade individual de acesso a recursos urbanos: é o direito de mudar a nós mesmos pela mudança da cidade.

Neste movimento de decodificação da cidade, os alunos experimentam não só a comunicação com seu próprio espaço de vivência, mas o processo criativo na produção do conhecimento sobre a sua realidade.

Um dos lugares mais privilegiados para se discutir o direito à cidade é a sala de aula e, por extensão, a escola, o lócus mais substancial do que seria, afinal de contas, a educação geográfica. De acordo com Cavalcanti (2010b, p. 4), “a essa altura, pode-se questionar se os professores têm acompanhado as contribuições da Geografia acadêmica, pautando seu trabalho na construção de referências conceituais mediadoras do pensamento geográfico atual”, ou não.

Considerações finais

Intentamos aqui uma reflexão teórica frente às nossas inquietações intelectuais a respeito sobre “o modo como se ensina Geografia”. Arrazoamos as possibilidades em sala de aula para a superação do ensino pautado na ingestão de ideias. Trilhar esse caminho nos levou à conclusão de que a educação geográfica como prática pedagógica pode possibilitar um olhar mais atento sobre a realidade deflagradamente desigual da sociedade contemporânea.

O entendimento da própria realidade deve ser seu um caminho perseguido pelo professor, o que implica apresentar para o aluno a cidade, seu lugar; significa ajudá-lo a decifrar o movimento do espaço urbano, enquanto lócus da reprodução das relações sociais que envolvem várias dimensões da vida humana. Ainda sugere apreendê-lo, considerando as relações que se estabelecem nele e com ele.

Com base nessa premissa, reafirmamos que é fundamental que professores e alunos se envolvam num projeto coletivo de ensino, pautado no exercício da autonomia e da crítica, para tanto se faz

necessário se libertar de alguns ranços autoritários. Asseveramos que é preciso estar aberto às críticas, livre das amarras de projetos políticos pedagógicos engessados e romper com a interpretação escolástica da realidade. Essa é uma postura extremamente difícil – mas fundamental para avançar em direção à reflexão e à criticidade, o que sugere a superação da noção de aluno expectador. Este é talvez o nosso maior desafio.

Referências

ARANTES, Otília. Uma estratégia fatal: a cultura nas novas gestões urbanas. *In*: MARICATO, E.; VAINER, C. (Orgs.). **A cidade do pensamento único**: desmanchando consensos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

AZEVEDO, Álvaro Villaça *et al.* **Solo criado/carta de Embu**. São Paulo: Fundação Prefeito Faria Lima - Cepam, 1977.

BOTELHO, Adriano. **O urbano em fragmentos: a produção do espaço e da moradia pelas práticas do setor imobiliário**. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2007.

BOULOS, Guilherme. **Por que ocupamos?** Uma introdução à luta dos sem teto. São Paulo: Scortecci, 2012.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 abr. 2019.

CALLAI, H. C.; MORAES, M. M. Educação geográfica, cidadania e cidade. **ACTA Geográfica**, Boa Vista, Edição Especial 2017, p. 82-100, 2017. Disponível em: <https://revista.ufr.br/actageo/article/view/4771/2416>. Acesso em: 15 abr. 2019.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O Espaço Urbano**: Novos Escritos sobre a Cidade. São Paulo: FFLCH, 2007. 123p.

CASTELLAR, S. M. V. O ensino de Geografia e a formação docente. *In*: CARVALHO, A. M. P. (Coord.). **Formação continuada de professores**. São Paulo: Pioneira/Thomson, 2015.

CAVALCANTI, Lana de Souza. O ensino de Geografia com novas abordagens. **Nova Escola** [Entrevista a Beatriz Vichessi], Goiânia, dez. 2010a. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/Geografia/fundamentos/lanasouza-cavalcanti-fala-ensino-Geografia-novas-abordagens-611976.shtml?page=0>. Acesso em: 20 maio 2019.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. **Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – perspectivas atuais**, Belo Horizonte, nov. 2010b.

CORREA, Roberto L. **O Espaço Urbano**. São Paulo: Ática. 1993.

DEMO, Pedro. **Educação e desenvolvimento: mito e realidade possível e fantasiosa**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

GOTTDIENER, Mark. **Produção social do espaço urbano**. São Paulo: Edusp, 1985.

HARVEY, David. O direito à cidade. **Ed. Lutas Sociais**, São Paulo, n. 29, p. 73-89, jul./dez 2012.

LACOSTE, Yves. Para que serve a paisagem? O que é uma bela paisagem? **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, AGB, n. 79, p. 115-150, jul. 2003.

MARQUES, M. O. **Conhecimento e modernidade em reconstrução**. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1993.

MONTEIRO, Marco Aurélio Alvarenga *et al.* Visões de autonomia do professor e sua influência na prática pedagógica. **Rev. Ensaio**, Belo Horizonte, v. 12, n. 03, p. 117-130, set./dez., 2010.

NEGRI, Silvio Moisés. **Coletâneas do nosso tempo**, Rondonópolis (MT), v. VII, n. 8, p. 129-153, 2008.

OLIVA, Jaime Tadeu. Ensino de Geografia um retrato desnecessário. *In*: CARLOS, A. F. A. (Org.). **A Geografia da sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

RODRIGUES, Arlete Moyses. Desigualdades Socioespaciais – A luta pelo direito a cidade. **Revista Cidades**, v. 4 n. 6, p. 73-88, 2007.

ROLNIK, Raquel. **Guerra dos lugares**: a colonização da terra e da moradia na era das finanças. São Paulo: Boitempo, 2015.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia nas séries iniciais**: o desafio da totalidade mundo. 2001. 155f. Dissertação de Mestrado – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

ESTATUTO DA CIDADE COMO TEMÁTICA PEDAGÓGICA NOS LIVROS DIDÁTICOS

Ricardo José Gontijo Azevedo

E-mail: ricardogeo@cefetmg.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3797288079140746>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6107-5036>

Introdução

A necessidade de um ensino de Geografia contextualizado com a realidade socioespacial dos alunos faz com que o estudo sobre as cidades seja uma significativa oportunidade para a formação cidadã ao abordar a complexidade da produção do espaço urbano. Nesse sentido, a abordagem da Geografia Urbana no Ensino Médio pode representar um importante momento para a construção da cidadania por permitir discussões sobre a dinâmica socioespacial das cidades.

Considerando que a maior parte dos alunos vive em cidades, o estudo do espaço urbano pode contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas que favoreçam uma compreensão crítica sobre a necessidade de democratização do espaço urbano. Assim, a abordagem de questões relativas ao Estatuto da Cidade (2001) pode contribuir para uma formação cidadã ao reconhecer a importância da participação da sociedade para uma gestão democrática das cidades.

Tendo em vista que grande parte dos professores do Ensino Médio utiliza o livro didático como principal recurso didático em suas aulas, o presente trabalho analisa como a temática relacionada ao Estatuto da Cidade está presente em cinco coleções de livros

didáticos de Geografia para o Ensino Médio, aprovadas Programa Nacional do Livro didático – PNLD 2018.

Sabendo-se da amplitude temática relacionada ao Estatuto da Cidade, o trabalho faz uma análise qualitativa para verificar como são abordados nos livros didáticos os seguintes temas: planejamento municipal; plano diretor; gestão democrática da cidade.

As discussões em torno de uma gestão democrática da cidade ganharam força com a promulgação do Estatuto da Cidade (2001), que prevê uma série de instrumentos que visam a participação da sociedade em planos, programas e projetos de desenvolvimento urbano. Nesse contexto, faz-se necessária a adoção de uma abordagem no ensino da cidade que valorize a participação da população em diversas formas de representação previstas nas legislações municipais.

Por meio de uma abordagem crítica, buscou-se verificar nos livros didáticos a existência de textos, fotografias, ilustrações ou atividades que tratam da temática relacionada ao Estatuto da Cidade. Destaca-se que a pesquisa qualitativa não teve por objetivo fazer qualquer classificação das obras analisadas, mas verificar como a referida temática é abordada nos livros didáticos.

Espera-se assim que o estudo da temática urbana, presente no Estatuto da Cidade, possibilite ao aluno do Ensino Médio uma formação que contemple uma visão crítica de seu papel como cidadão em busca de alternativas e soluções para a vida cotidiana em sociedade.

A Geografia Urbana para a formação cidadã

A importância do estudo da cidade na Geografia Escolar, vislumbrando uma formação para a cidadania, vem sendo pesquisada por diversos autores, como Callai (2018); Cavalcanti (2012); Cavalcanti,

Silva e Souza (2014); Deon e Callai (2018). Nesse contexto, espera-se que o presente trabalho favoreça discussões sobre uma Geografia Escolar que valorizem a participação social na gestão das cidades e contribua para a produção de espaços urbanos mais democráticos.

Ao tratar da relação entre o ensino de cidade e cidadania, Cavalcanti *et al.* (2014, p. 12) consideram que:

Essa relação é de interdependência entre esses dois termos, pois se acredita que a possibilidade de ler a cidade de forma mais abrangente depende, em um primeiro momento, da forma como a cidade é ensinada em sala de aula e como se utiliza de seus elementos e contradições para a construção de uma postura crítica e criativa nos ambientes escolares.

Desse modo, observa-se que o estudo da cidade pode favorecer aos alunos uma formação que contemple visão crítica de seu papel como cidadão, em busca de alternativas e soluções para os problemas socioespaciais urbanos. É importante que os alunos compreendam a cidade como um produto da sociedade, que como tal carrega consigo as contradições existentes no modo de produção capitalista.

Como um importante agente que participa do processo de produção do espaço urbano, o poder público pode ampliar o processo de participação da sociedade nas políticas públicas de planejamento e gestão urbanos por meio de uma formação cidadã pela sociedade. Nesse sentido, Cavalcanti *et al.* (2014, p. 15) salientam ser necessário que

os gestores tenham clareza a respeito das leis que gerem o espaço urbano e que haja cada vez mais uma consciência da necessidade de formação de cidadãos esclarecidos, para que possam participar dos projetos de planejamento e gestão urbana, e assim, nas decisões com respeito aos destinos da cidade.

Assim, para se pensar uma gestão urbana efetivamente democrática, torna-se necessário um processo de formação para a cidadania dos diversos agentes envolvidos na produção do espaço urbano. E nesse sentido, o potencial formativo das cidades é ressaltado por Cavalcanti (2012, p. 74):

A cidade é educadora: ela educa, ela forma valores, comportamentos; ela informa com sua espacialidade, com seus sinais, com suas imagens, com sua escrita. Ela também é um conteúdo a ser apreendido por seus habitantes. No entanto, as possibilidades de leitura mais abrangente da cidade dependem de uma formação do cidadão.

Na Geografia Escolar, a formação para a cidadania deve capacitar o aluno a fazer uma leitura crítica do espaço urbano. Nesse contexto, “ser cidadão é exercer o direito de morar, de produzir e de circular na cidade; é exercer o direito a criar seu direito à cidade, é cumprir o dever de garantir o direito coletivo à cidade” (CAVALCANTI, 2012, p. 74).

Contribuindo para o entendimento da cidade, como um conteúdo a ser apreendido pelos alunos com vistas à formação de cidadãos, Callai (2018, p. 119) ressalta o que se pretende: “ser um cidadão que conhece a sua cidade, que compreende os fenômenos ali presentes e que interpreta a realidade de seu cotidiano de modo a problematizar as questões, produzindo o seu conhecimento”.

Ao estudar a cidade, é importante que os alunos identifiquem as contradições presentes no planejamento e na gestão do espaço urbano. O livro didático pode contribuir nesse processo ao favorecer discussões que permitam aos alunos pensar criticamente sobre como ocorre a produção do espaço em sua cidade.

Metodologia

Para a realização da pesquisa, foram selecionadas cinco coleções de livros didáticos de Geografia para o Ensino Médio aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2018. Tendo em vista que o referido programa teve 14 coleções aprovadas, a escolha das cinco coleções ocorreu de modo aleatório, levando em consideração a disponibilidade dos exemplares físicos pelo autor. Dentre os três volumes de cada coleção, procedeu-se a busca pelos capítulos que tratavam da temática urbana, sendo selecionados os cinco exemplares (quadro 1).

Quadro 1 – Livros didáticos selecionados para análise.

Editora	Livro	Autores
FTD	Geografia em Rede – vol. 2	Edilson Adão Cândido da Silva; Laércio Furquim Júnior.
LEYA	Geografia: Leituras e Interação – vol. 2	Arno Aloísio Goettems; Antônio Luís Joia.
MODERNA	Conexões - Estudos de Geografia Geral e do Brasil – vol. 2	Lygia Terra; Regina Araújo; Raul Borges Guimarães.
SARAIVA	Território e Sociedade no Mundo Globalizado – vol. 3	Elián Alabi Lucci; Anselmo Lazaro Branco; Cláudio Mendonça.
SM	Ser Protagonista: Geografia – vol. 2	Flávio Manzatto de Souza; André Baldráia; Bianca Carvalho Vieira; Fernando dos Santos Sampaio; Ivone Silveira Sucena.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Por meio de uma abordagem crítica de análise, buscou-se verificar nos livros a existência de itens, fotografias, ilustrações ou atividades que tratassem das temáticas presentes no Estatuto das Cidades, em especial sobre o planejamento municipal, o plano diretor e a gestão democrática das cidades. Destaca-se que a pesquisa qualitativa não teve por objetivo fazer qualquer classificação das

obras analisadas, mas verificar como é a abordagem sobre o Estatuto das Cidades nos livros didáticos.

A abordagem da temática do planejamento urbano e da gestão democrática das cidades, presentes no Estatuto da Cidade, pode favorecer a formação de cidadãos envolvidos na busca de uma cidade para todos, na qual a participação da sociedade contribua para um planejamento urbano com justiça social e com uma gestão urbana efetivamente democrática.

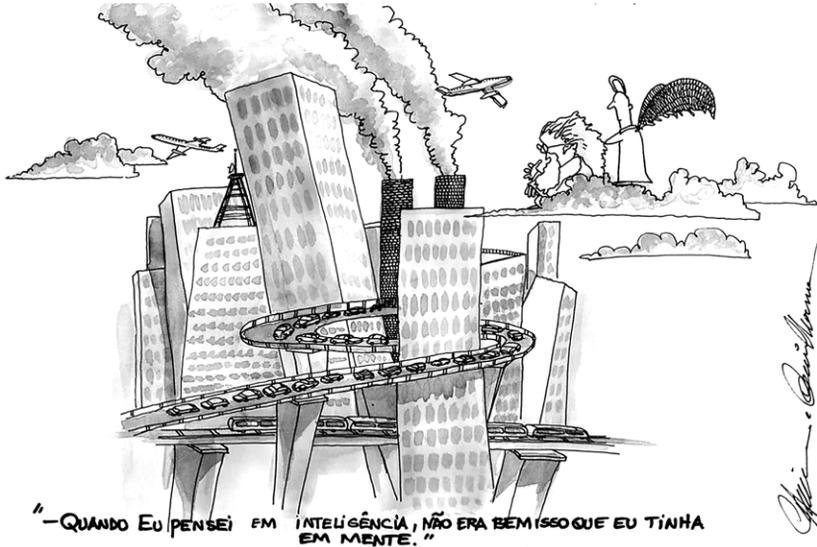
Deve-se salientar que somente a presença de uma abordagem urbana satisfatória nos livros didáticos não basta para que a formação cidadã se efetive no processo educativo, tendo em vista a relevância do papel do professor como mediador na construção do conhecimento. Nesse contexto, concordamos com Cavalcanti *et al.* (2014) quando afirmam que a relação entre o ensino da cidade e cidadania depende da forma como a temática urbana é trabalhada na sala de aula e de como as contradições urbanas são utilizadas para uma formação crítica no ambiente escolar.

Resultados e discussão

A análise revelou que a temática relacionada ao Estatuto da Cidade é pouco abordada nos livros didáticos de Geografia voltados ao Ensino Médio. Na maior parte deles, a temática associada ao planejamento municipal, ao plano diretor e à gestão democrática das cidades ocorre de modo superficial. Ademais, os livros não abordam a temática do Estatuto da Cidade de modo a valorizar a participação da sociedade no planejamento municipal. Entretanto, observa-se que os livros das Editoras Leya e Moderna foram aqueles que abordaram a temática do Estatuto das Cidades com maior densidade, como será visto ao longo deste tópico.

O livro da editora Leya inicia o capítulo intitulado “Urbanização no Brasil e no mundo” com a proposta de discussão de uma charge (figura 1) para se estabelecer as relações entre cidade, planejamento e meio ambiente.

Figura 1 – Charge para discussão (GOETTEMS; JOIA, 2016, p. 76).



Observa-se que a interpretação da charge pode favorecer relevantes discussões acerca do desenvolvimento científico e os problemas associados à vida cotidiana nas cidades. A própria questão de um planejamento inclusivo, que não tenha como primazia a sociedade do automóvel, pode ser uma temática a ser discutida, contribuindo assim para uma formação cidadã.

O livro da editora Leya também aborda a evolução histórica do urbanismo ao longo do século XIX, tratando do modelo de cidades-jardins proposto pelo urbanista inglês Ebenezer Howard, e do século XX, com a influência do urbanismo funcionalista de Le Corbusier na construção de Brasília.

As discussões sobre urbanismo ainda estão presentes em um texto complementar sobre requalificação urbana seguido de questões de interação com os alunos, como a seguinte: “Você já viu algum tipo de renovação urbana na cidade do município onde você mora?” (GOETTEMS; JOIA, 2016, p. 103).

No livro da editora Leya ainda há três tópicos com breves discussões dos seguintes temas: Estatuto da Cidade; Plano Diretor; Ação Popular e Ação Civil Pública. Observa-se ainda um texto complementar sobre as diretrizes do Estatuto da Cidade e outro sobre uma ação popular que quer barrar a construção de shopping em área verde do Recife. Ressalta-se que, após o último texto, existe a seguinte questão: “No município em que vocês vivem, que área poderia ser transformada em um parque público? Quais seriam os benefícios ou possíveis conflitos que resultam desse tipo de iniciativa?” (GOETTEMS; JOIA, 2016, p. 126).

Por meio desses apontamentos, foi possível perceber uma aproximação do livro da editora Leya com uma maior contextualização das questões presentes no Estatuto da Cidade, como o planejamento municipal, o plano diretor e a gestão democrática das cidades. Ainda assim, seria relevante tornar mais explícitas as distintas formas de participação da sociedade nos instrumentos de planejamento urbano, como nas audiências públicas para elaboração/revisão do plano diretor ou assembleias de orçamento participativo.

O livro da editora Moderna aborda a questão do Estatuto da Cidade e do Plano Diretor por meio de um excerto da revisão do Plano Diretor de Curitiba:

O Plano Diretor deve ser discutido com toda a sociedade antes de sua transformação em lei. A participação de todos os cidadãos é fundamental em todas as etapas de elaboração, implementação, monitoramento e fiscalização do Plano

Diretor. É importante conhecer e discutir democraticamente as posições de cada segmento social, buscando que, ao final, prevaleçam as propostas que representam os interesses da maioria da população e a concretização do compromisso com a construção de cidades mais justas! (Revisão 2014 do Plano Diretor de Curitiba *apud* TERRA *et al.*, 2016, p. 159).

Ao final do texto complementar, o livro da editora Moderna traz a seguinte questão: “De que forma a população pode participar e fiscalizar o Plano Diretor da cidade?” (TERRA *et al.*, 2016, p. 159). Ademais, o livro possui um capítulo intitulado “Direito à cidade”, no qual apresenta os desafios de viver na cidade, bem como os diferentes processos relacionados aos agentes de produção da cidade.

Observa-se que, de modo sucinto, o livro da editora Moderna contextualiza a temática relacionada ao Estatuto da Cidade e problematiza a questão urbana de modo a estimular os alunos a pensarem em seu papel como cidadãos que se inserem no processo de produção do espaço urbano.

O livro da editora Saraiva faz um amplo e detalhado histórico da evolução do urbanismo desde a Revolução Industrial, passando pelas intervenções urbanas realizadas por Haussmann em Paris, no século XIX, bem como pelas cidades-jardins do urbanismo culturalista de Ebenezer Howard. Ao retratar o urbanismo do século XX, o livro também traz o legado de Le Corbusier e dá o exemplo do zoneamento funcionalista com a construção de Brasília.

Ao tratar do planejamento urbano nos países em desenvolvimento, o livro da editora Saraiva aborda o conceito da gentrificação, e já na parte que trata da urbanização brasileira apresenta um pequeno texto para discussão sobre o Plano Diretor e a Lei de Zoneamento (fig. 2).

Figura 2 – Texto sobre Plano Diretor (LUCCI *et al.*, 2016, p. 119).

LEITURA E DISCUSSÃO

Plano Diretor e Lei de Zoneamento

“No Brasil, o Estatuto da Cidade, aprovado pelo Congresso Nacional em junho de 2001, obriga o Plano Diretor a estabelecer planos não apenas para o espaço urbano, mas para todo o território do município, incluindo, portanto, o espaço rural. O Estatuto, dessa maneira, considera algo que é consequência do processo de urbanização e já vem se manifestando de forma mais intensa desde os anos 1960 – a forte integração entre o espaço urbano e o rural.

Assim, o Plano Diretor é uma lei municipal, obrigatória para municípios com mais de 20 mil habitantes, e que cria um sistema de planejamento e gestão do município, determinando as políticas públicas a serem desenvolvidas em um prazo de dez anos em todas as áreas da administração. Os projetos dos outros prefeitos, nesse prazo, terão de estar de acordo com o plano.

Há, também, no âmbito municipal e direcionada para o espaço urbano, a Lei de Zoneamento (uso e ocupação do solo), que define o tipo de uso (residencial, comercial, misto) e o tamanho da construção permitidos em um terreno. No caso das grandes cidades, o Plano Diretor normalmente é implementado com base em planos regionais.”

Folha de S.Paulo, 24 ago. 2002. p. C-3.

1. Comente a importância de o Plano Diretor estabelecer normas para o espaço rural e o urbano.
2. Procure conhecer o Plano Diretor do município onde você vive e as principais determinações estabelecidas nele. Discuta-as com os colegas e o professor.

Observa-se que o referido texto contextualiza a temática do Plano Diretor por meio de questionamentos dirigidos aos alunos, mas não faz menção sobre a importância da participação social na elaboração do referido plano e não aborda também a importância de uma gestão democrática da cidade. Ademais, o livro não menciona o Estatuto da Cidade como uma referência para as políticas públicas de planejamento no país.

O livro da editora FTD cita brevemente o Estatuto da Cidade ao tratar da questão habitacional: “Mesmo tendo em sua legislação o Estatuto da Cidade, que estipula que toda cidade com mais de 25 mil habitantes tenha um Plano Diretor para orientar o crescimento urbano, ainda há um elevado déficit habitacional no país (SILVA; FURQUIM JÚNIOR, 2016, p. 40). Além de não contextualizar o Estatuto da Cidade e o planejamento municipal, o livro comete um equívoco no quantitativo mínimo para elaboração do Plano Diretor, que se fez necessário para cidades com mais de 20 mil habitantes.

O livro da editora SM aborda sucintamente a temática do Estatuto da Cidade ao tratar dos movimentos sociais pela moradia:

“O Estatuto da Cidade prevê que os imóveis que não estão cumprindo a função social, ou seja, que não são usados de maneira produtiva ou para fins habitacionais, são passíveis de ser desapropriados” (SOUZA *et al.*, 2016, p. 251). Assim, o livro também não contextualiza o referido estatuto e não aborda o instrumento do plano diretor e de uma gestão democrática das cidades.

Destaca-se assim que a maior parte dos livros didáticos analisados não contextualiza adequadamente o Estatuto da Cidade nem aborda as múltiplas possibilidades de trabalho com os temas relacionados ao planejamento municipal, ao plano diretor e com a gestão democrática do espaço urbano.

Considerações finais

A temática do Estatuto da Cidade nos livros didáticos pode contribuir para uma formação cidadã capaz de pensar a produção do espaço de modo crítico e comprometido com a democratização do espaço urbano. A valorização da dimensão política presente no Estatuto das Cidades pode contribuir para o entendimento da cidade como um produto social em disputa por diversos agentes e repleto de contradições socioespaciais.

Entretanto, observa-se que, nos livros didáticos analisados, a temática do Estatuto da Cidade é tratada de modo pouco aprofundado, no que se refere às múltiplas possibilidades de abordagem do planejamento municipal, do plano diretor e de uma gestão democrática das cidades. A abordagem relacionada ao Estatuto da Cidade pode suscitar relevantes discussões em defesa da democratização do espaço urbano por meio de um planejamento urbano que favoreça a participação da sociedade em suas políticas públicas.

Destaca-se que muitos outros temas relacionados à Geografia Urbana sob a perspectiva crítica foram abordados nos livros, mas que não foram analisados no presente trabalho por não estarem diretamente vinculados ao recorte temático do Estatuto da Cidade.

Espera-se que novos trabalhos sejam desenvolvidos para se verificar como a temática do Estatuto da Cidade pode ser trabalhada na sala de aula, de modo a favorecer discussões que coloquem o planejamento e gestão urbanos como elementos relevantes para uma formação crítica e consciente dos alunos.

Referências

BRASIL. **Estatuto da Cidade**. Lei n 10.257 de 10 de julho de 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110257.htm. Acesso em: maio 2019.

BRASIL. PNLD 2018: **Geografia** – guia de livros didáticos – Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, FNDE, 2017. 123p.

CALLAI, Helena Copetti. A cidade como conceito e como conteúdo. *In*: CALLAI, Helena Copetti; OLIVEIRA, Tarcísio Dorn de; COPATTI, Carina (Org.). **A cidade para além da forma**. Curitiba: CRV, 2018.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A Geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana**. 3ª ed. Campinas: Papyrus, 2012.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A cidade ensinada e a cidade vivida: encontros e reflexões no ensino de Geografia. *In*: CAVALCANTI, Lana de Souza (Org.) **Temas da Geografia na escola básica**. 1ª ed. Campinas: Papyrus, 2013.

CAVALCANTI, Lana de Souza; SILVA, Silvana Alves; SOUZA, Vanilton Camilo de. O plano diretor como recurso didático para ensinar sobre a cidade e a formação para a cidadania. **Revista GeoUECE**, v. 3, p. 9-26, julho-dezembro de 2014.

DEON, Alana Rigo; CALLAI, Helena Copetti. A educação escolar e a Geografia como possibilidades de formação para a cidadania. **Contexto & Educação**, v. 33, p. 264-290, 2018.

GOETTEMS, Arno Aloísio; JOIA, Antônio Luís. **Geografia: Leituras e Interação**, volume 2. São Paulo: Leya, 2016, 384p.

LUCCI, Elian Alabi; BRANCO, Anselmo Lázaro; MENDONÇA, Cláudio. **Território e Sociedade no Mundo Globalizado: ensino médio**, 3. São Paulo: Saraiva, 2016, 384p.

SILVA, Edilson Adão Cândido da; FURQUIM JÚNIOR, Laércio. **Geografia em Rede**, 2º ano. São Paulo: FTD, 2016, 384p.

SOUZA, Fernando Manzatto de; BALDRAIA, André; VIEIRA, Bianca Carvalho; SAMPAIO, Fernando dos Santos; SUCENA, Ivone Silveira. **Ser Protagonista – Geografia**, 2º ano. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2016, 368p.

TERRA, Lygia, ARAÚJO, Regina, GUIMARÃES, Raul Borges. **Conexões - Estudos de Geografia Geral e do Brasil – vol. 2**. São Paulo: Moderna, 2016, 296p.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA USP PARA O ENSINO SECUNDÁRIO DA ESCOLA PAULISTA (1934-1960)

Márcia Cristina de Oliveira Mello

E-mail: marcia.mello@unesp.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3547108491542997>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8517-3901>

Introdução

No sentido de contribuir para a compreensão de alguns aspectos importantes da formação pedagógica e do campo profissional docente do geógrafo, apresentamos resultados parciais de pesquisa que tem como objetivo identificar e compreender quais orientações metodológicas receberam os primeiros professores de Geografia para atuar na escola paulista, entre os anos de 1934 e 1960.

A investigação de fundo histórico, documental e bibliográfica revela aspectos do currículo do primeiro curso de formação de professores secundários de Geografia, oferecido na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) da Universidade de São Paulo (USP) e em seu Instituto de Educação. Buscou-se analisar em que medida o curso contribuiu para promover a reflexão sobre a relação teoria e prática pedagógica no ensino de Geografia, dicotomia ainda presentes nos dias de hoje no processo de formação do professor de Geografia.

Discussão

A formação de professores para a área de humanidades iniciou-se em nível superior, no Brasil, na década de 1930 na Universidade

de São Paulo. O decreto n. 6.283, de 25 de janeiro de 1934, criou a USP e regulamentou seus oito institutos oficiais, dentre eles a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que abrigou o então curso de Geografia e História. Matricularam-se naquele curso, no ano de 1934, 24 seletos alunos, dos quais oito foram diplomados em 1936¹.

O primeiro modelo de formação correspondeu aos três anos dedicados aos estudos apresentados pelas disciplinas de conteúdo específico do bacharelado, cursadas nos anos de 1934, 1935 e 1936, mais um ano dedicado para a formação do licenciado, que foi oferecido concomitantemente no ano de 1936. Esse modelo de formação docente ficou conhecido como “três mais um”, como nos lembra Tanuri (2000) em “História da formação de professores”.

Nos relatos dos ex-alunos Aroldo de Azevedo e João Dias da Silveira (1949), o curso tinha a característica de seguir nas linhas mestras a orientação francesa.

Entretanto, aproveitando inúmeras vezes os ensinamentos dos autores ingleses e norte-americanos e introduzindo sua orientação própria, os professores e assistentes do Departamento têm procurado orientar o ensino no sentido de atender plenamente os reclamos da Geografia brasileira, naquilo que apresenta de particular e de original (p. 80).

A organização curricular do curso previa as seguintes atividades, a saber: aulas teóricas; aulas de seminário; realização de excursões; e pesquisas. Essa formação técnica, projetada para ser oferecida em três anos, era complementada com a formação pedagógica. Naquele momento, as Faculdades de Filosofia e Ciências se constituíram enquanto *lôcus* de formação de professores secundários.

1 Os primeiros licenciados em Geografia e História pela FFCL da USP, em 1936 foram, a saber: Antonio de Paula Assis; Nelson Camargo; Rezende Sampaio Garcia; Astrogildo Rodrigues de Mello; José Orlandi; Euripedes Simão de Paula; Affonso Antonio Rocco; e João Dias da Silveira (USP [1935; 1936]).

Neste sentido, Cacete (2003) enfatiza que até a década de 1930 a formação do magistério secundário era inexistente, dada as características do sistema público de ensino, que mantinha um número bastante restrito de escolas. Na falta de formação docente em nível superior, “Os professores da escola secundária eram recrutados entre aqueles que dispunham de uma cultura geral e possuíam conhecimentos específicos relativos à matéria que pretendiam lecionar [...]” (CACETE, 2003, p. 21).

Quando o sistema de ensino começou a se ampliar, mediante necessidade do “[...] estabelecimento de uma economia urbano-industrial [...]” (*Ibid.*, p. 13), surgiram urgências em relação à organização do ensino público para escolarização da população.

A chamada “reforma Francisco Campos”, de 1931, já tinha dado maior organicidade para o ensino secundário e caráter de universalidade ao ensino superior. Buscava-se a pesquisa científica e a introdução dos estudos pedagógicos como condição para a formação docente, compunha-se assim o ineditismo da reforma, que tentou se concretizar com a criação da Universidade de São Paulo.

Com o Código de Educação de 1933, o Decreto n. 5.844, e a reforma realizada por Fernando de Azevedo, a Escola Normal da Capital “Caetano de Campos” se tornou o Instituto de Educação Caetano, que, por sua vez, deveria oferecer a formação pedagógica aos candidatos a professores para a escola secundária, além da formação dos professores primários e cursos de especialização para diretores e inspetores de ensino. Em 1934, o Instituto foi incorporado pela USP até 1938, quando se deu a criação da Secção de Educação da FFCL da USP (TANURI, 2000).

Cacete (2014) destaca que as Faculdades de Filosofia sofreram críticas quanto ao formato de formação docente, que mantinham até os de 1960, especialmente, referentes ao fato de não conciliar

a formação do professor e do pesquisador; pela inadequação na preparação do professor que trazia deficiência na prática docente; e pela precariedade na fixação do profissional à docência.

Sobre a dicotomia “conhecimentos específicos” e “procedimentos didáticos-pedagógicos”, Saviani (2009) aponta que os Institutos de Educação imprimiram o papel de incorporarem as disciplinas pedagógicas para firmá-las enquanto conhecimentos de caráter científico. O caráter científico inicialmente proposto considerava uma dimensão de pesquisa aos processos formativos necessários à aproximação com a realidade das escolas e seus currículos.

Por estes motivos, Cacete (2015) relata que a partir de então se intensificou a discussão acerca da articulação entre a formação do bacharel e o professor de Geografia, já que estava caracterizada especialmente por um

[...] aglomerado de disciplinas isoladas, desvinculadas do campo de atuação profissional dos professores. A acentuação teórica dos cursos de formação de professores, em detrimento daquilo que se entendia por “prática”, sustentava outra crítica recorrente. Acreditava-se que o professor aprendia o seu exercício pedagógico tão somente na prática da sala de aula. Dito de outro modo, a base teórica desses cursos não tomava a prática como referência para formulação teórica (CACETE, 2015, p. 5).

Na análise de Cacete, os cursos de formação docente herdaram um paradigma positivista da racionalidade técnica instrumental, segundo o qual os professorandos deveriam ser instrumentalizados por meio de saberes envolvendo técnicas e procedimentos metodológicos para depois aplicá-los no campo profissional.

Saviani (2009) aponta ainda que a história da formação docente em nosso país aponta para dois modelos possíveis:

a) modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: para este modelo a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar; b) modelo pedagógico-didático: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico (SAVIANI, 2009, p. 148-149).

Assim, eis a questão sobre o curso que analisamos: havia uma reflexão da importância da relação teoria e prática pedagógica na formação docente em Geografia? Os documentos que analisamos apontam tanto para as características que se aproximam do modelo que valoriza a cultura geral e o conhecimento específico, quanto ao preparo didático-pedagógico do professor.

Ainda que a dicotomia “conhecimentos específicos” e “procedimentos didáticos-pedagógicos” estivesse presente na organização curricular, percebem-se tentativas de indissociar aquilo que caracteriza a função docente como a articulação entre a forma (como) e o conteúdo (o que ensinar), a exemplo da proposta da oferecida por Aroldo de Azevedo (1946) na disciplina Geografia do Brasil. O professor distribuía atividades de planejamento, elaboração e aplicação e aulas de Geografia entre os alunos que ainda estavam na formação técnica.

Outro aspecto que favoreceu a reflexão da relação teoria e prática foi o fato de a estrutura do curso da USP contar com a colaboração de professores que já tinham contato direto com a escola secundária, seja no Brasil ou no exterior, a exemplo de Pierre Monbeig e Aziz Ab'Saber. A professora Amélia Americano Domingues de Castro nos relatou (MELLO, 2017) que ela própria, como não tinha experiência didática antes de ingressar na USP e por sugestão de seus professores, procurou emprego em uma escola secundária, onde trabalhou por

determinado tempo, com o objetivo de conhecer o seu cotidiano para então favorecer a formação docente de seus futuros alunos da disciplina de Didática. E assim ela o fez.

Metodologia

Com a devida cautela, a pesquisa busca identificar as orientações metodológicas destinadas aos professores do tipo “novo”, “moderno”, “científico” e “contextualizado” para o recorte delimitado na investigação.

Procuramos delinear os nexos entre permanências, rupturas e disputas pelo monopólio científico do discurso pedagógico, marcados pela presença e atuação de diferentes sujeitos pelo monopólio em disputa das orientações pedagógicas relativas à atuação docente em Geografia, entre os anos de 1930 a 1960.

Assim, as fontes documentais são classificadas por meio de procedimentos de identificação, reunião e organização de documentos. Para a sistematização e análise, foram definidos dois critérios relacionados aos conceitos chaves da pesquisa, a saber: “arte de dizer” e “arte de fazer”. Na primeira etapa, as fontes foram demarcadas pela relação com a “arte de dizer” contidas: 1) nos programas de ensino do(s) curso(s) analisado(s); 2) na legislação de ensino; 3) nos textos de caráter metodológico e científico. Na segunda etapa, foram considerados os documentos referentes à faceta da “arte de fazer”, entre eles: 1) os depoimentos de professores e ex-alunos da FFCL da USP, com destaque à entrevista concedida pela professora Amélia Americano Domingues de Castro, os documentos pessoais dos professores e os planos de ensino; 2) registros de caráter histórico (incluindo inventários e fotografias); 3) relatos de experiência dos professores, publicados em formato de artigos.

Resultados

No período de 1936 a 1960, formaram-se 384 professores de Geografia [e História], dentre eles nomes ilustres que se projetaram no cenário nacional, como José Orlandi e João Dias de Silveira (da turma de 1936); Ary França (turma de 1938); Aroldo Edgard de Azevedo e Maria Conceição Vicente de Carvalho (da turma de 1939); Amélia Americano Franco de Castro (turma de 1940); e Aziz Nacib Ab'Saber (turma de 1945).

Na década de 1930, o número de professores com formação especializada em Geografia [e História] na década foi tímido, totalizando 41 docentes. Na década de 1940, houve um aumento considerável e número de professores formados foi de 132 para alcançar um fluxo maior na década de 1950, de 211 formandos².

Com relação à modalidade bacharelado do curso de Geografia e História, o número de formandos foi de 476 no mesmo período. Dessa forma, 92 alunos não optaram pela licenciatura. A proporção foi de 80,67% para as duas modalidades e 19,33% unicamente para o bacharelado. Quanto ao gênero, dos 476 alunos formados nas duas modalidades (1936 a 1960), 68,9% eram mulheres.

Nota-se a expressividade do número de mulheres no campo. Algumas tiveram reconhecimento e mérito acadêmico, a exemplo de Maria Conceição Vicente de Carvalho, que se tornou a primeira geógrafa a doutorar-se pela USP, e Amélia Americano Domingues de Castro, que se tornou representante da disciplina de Didática do curso de formação docente da USP.

As primeiras impressões apontam para o papel fundamental que o curso da USP desempenhou na organização interna da *Didática da Geografia* no estado de São Paulo e no Brasil, já que

2 Para a contagem dos formandos por décadas, organizamos os dados da seguinte forma, a saber: de 1936 a 1939, década de 1930; de 1940 a 1949, década de 1940; e, de 1950 a 1960, década de 1950, já que a pesquisa considera o ano de 1936 como início e 1960 como término do período de análise.

suas orientações metodológicas abarcaram um conjunto de ideias, processos, formas e conteúdos fundamentados nos pressupostos psicológicos da aprendizagem (a inovação educacional que redescobriu a criança), validados cientificamente pela Pedagogia científica, incluindo a Psicologia da Educação.

O curso da USP fomentou debates que contribuíram para regular a ordem das práticas pedagógicas em Geografia em nosso país, algumas delas ainda presentes na ordem do dia.

Sobre as orientações metodológicas recebidas pelos professores no curso da USP, elas estavam contidas nos textos indicados nas bibliografias das disciplinas pedagógicas, especialmente contendo plano de lições, sugestões de uso de recursos e atividades didáticas como mapas, fotografias, gravuras, excursões geográficas e descrição. Na fusão dos estudos oriundos da então nascente Geografia brasileira, os textos reforçam uma forma de ensinar seu conteúdo nas escolas, coerentemente articuladas aos preceitos da Escola nova.

Na análise de Pereira (1989), a orientação didática assumida no curso da USP pode ser caracterizada como eclética, já que o próprio Aroldo de Azevedo (p. 25) “[...] admite (sic) que, sobre a base francesa, o Departamento de Geografia da USP tinha incorporado contribuições de outras fontes, principalmente oriundas dos EUA, Alemanha e Inglaterra [...]”.

Na perspectiva do projeto de formação docente do ideário escolanovista, a Didática passou a valorizar as questões de ordem prática-técnica e ajudaria a superar as questões internas da escola. Dessa forma, a ênfase muda para o ensinar bem, atendendo a influência da Pedagogia Nova. Neste novo cenário, teoria e prática são justapostas, “O ensino é concebido como um processo de pesquisa, partindo do pressuposto de que os assuntos de que tratam o ensino são problemas” (VEIGA, 1995, p. 31).

Dentre os fundamentos do currículo para a formação docente, constavam nas bibliografias das disciplinas textos de autores como John Dewey (1859-1952); William Heard Kilpatrick (1871-1965); Maria Montessori (1870-1952); Ovide Decroly (1871-1932); Édouard Claparède (1873-1940); Adolpho Ferrière (1879-1960); Moisei Pistrak (1888-1940); e Anton Makarenko (1888-1939). Dentre os brasileiros, destacaram-se nos programas de ensino autores como João Augusto de Toledo (1879-1941); Antonio Firmino de Proença (1880-1946); Delgado de Carvalho (1884-1980); Fernando de Azevedo (1894-1974); e Lourenço Filho (1897-1970).

Dewey contribuiu de forma marcante para a divulgação dos princípios escolanovistas, cuja noção central era o conceito de experiência, que seria a educação pela ação da criança. Assim, a escola centrada na criança (aluno) deveria favorecer a um espaço para o desenvolvimento de seus interesses. “Por isso, vida-experiência-aprendizagem não se separam, e a função da escola é possibilitar a reconstrução continuada que a criança faz da experiência” (ARANHA, 2006, p. 261).

Foi Anísio Teixeira (1900-1971) o responsável pela difusão das ideias de Dewey no Brasil. Adepto de uma “escola progressista”, acreditava que o aluno deveria ter uma postura científica para que aprendesse por si mesmo. Assim, “[...] A escola deveria ser o lugar da elaboração de projetos, que exigem reflexão, intensa atividade participativa e que levem à conquista progressiva da autonomia e da responsabilidade do educando” (ARANHA, 2006, p. 334).

A partir deste princípio, a Didática da Geografia propôs a substituição das lições de memorização e cópia por atividades como as excursões escolares e a observação *in loco*, ao menos no curso de formação docente.

Considerações finais

O modelo de formação docente adotado à época pela USP contribuiu para a constituição do campo profissional docente em Geografia. Certamente, essa matriz, caracterizada pela orientação escolanovista, teve inúmeras variáveis, cujas versões são preciso ainda investigar para compreendermos o presente e as múltiplas angústias da formação inicial na área.

Assim, entender como a formação docente foi pensada no passado recente, de forma acadêmica e sistematizada entre o otimismo pedagógico e o patriotismo nacionalista, pode nos auxiliar na compreensão de que não se mudam práticas e concepções em curto prazo.

Formar o homem cultural, o homem econômico, o homem político, o homem espiritual é um exercício de autonomia. Com relação a isso, pode-se ainda investigar o que aqueles primeiros professores despertaram nas gerações de hoje? Como um professor de Geografia pôde/pode se formar para atender alunos em um mundo em que todos precisavam/precisam se defender?

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia:** geral e Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

AZEVEDO, Aroldo. Dez anos de ensino superior de Geografia. **Revista brasileira de Geografia**, São Paulo, ano VIII, n. 2, 227-242, abr./jun. 1946.

AZEVEDO, Aroldo; SILVEIRA, João Dias da. O ensino da Geografia na Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo. **Boletim paulista**

de Geografia, São Paulo, n. p. 76-83, out. 1949.

CACETE, Núria Hanglei. **A formação de professores para escola secundária e sua localização institucional**: da faculdade de filosofia ao instituto superior de educação. 2003. Tese. Universidade de São Paulo, 2003.

CACETE, Núria Hanglei. Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1-16, out./dez. 2014.

CACETE, Núria Hanglei. Formação do professor de Geografia: sobre práticas de ensino e estágio supervisionado. **Revista Casa da Geografia**, Sobral, v. 17, n. 2, p. 3-11, jul. 2015.

MELLO, Márcia Cristina de Oliveira Mello. **Entrevista com Amélia Americano Domingues de Castro**. 2017 (Manuscrito).

PEREIRA, Diamantino Alves Correia. **Origens e consolidação da tradição didática na Geografia escolar brasileira**. 1989. 150 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

SAVIANI, Demeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, maio/jun./jul./ago. 2000.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Anuário Universidade 1934-1935. São Paulo, 1935.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Didática: uma retrospectiva histórica. *In.*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Coord.). **Repensando a Didática**. 10. ed. Campinas: Papirus, p. 25-40, 1995.

GEOGRAFIA URBANA PARA O 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: O ESPAÇO URBANO DO DF E ENTORNO COMO POSSIBILIDADE DE REFERÊNCIA AO ENSINO NOS LIVROS DIDÁTICOS

Ricardo Chaves de Farias

E-mail: ricardochaves@outlook.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7485889267451239>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2044-9097>

Mariana Rezende Souza

E-mail: marianarezendegeo@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2773031883663085>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6808-8745>

Introdução

A construção de Brasília representa um importante papel no contexto das migrações internas do Brasil. A nova cidade representou, desde sua construção, uma oportunidade de melhora nas condições de vida à população que antes procurava Rio de Janeiro e São Paulo como destino. O fluxo migratório para a nova capital representou uma grande mudança no cenário brasileiro, ao ocupar parte do interior do território, como planejado por Juscelino Kubitschek (VASCONCELOS *et al.*, 2006).

A população de baixa renda que não conseguia fixar a moradia no território do DF criou uma oportunidade para os proprietários de terras fracionarem áreas rurais em loteamentos para moradias

urbanas. De acordo com Oliveira e Aubertin (1988), o surgimento da periferia no município de Luziânia, no estado de Goiás, convergiu interesses das elites centrais, das elites periféricas e das empresas imobiliárias. Para Paviani (1987), foi a partir da década de 1970 que ocorreu a expansão rumo à periferia do DF. As transações imobiliárias realizadas no município de Luziânia favoreceram a mudança de uso da terra, anteriormente destinada para fins agropecuários, para a construção de moradias de baixo custo. Neste contexto, formaram-se alguns núcleos urbanos, como Valparaíso de Goiás. Os loteamentos não possuíam a infraestrutura e os equipamentos públicos desejados pela população que os habitaria, situação que ainda ocorre.

Em se tratando da Geografia que se ensina nas escolas, boa parte dos materiais didáticos voltados para o uso dos alunos não leva em conta o lugar onde o processo de ensino e aprendizagem é construído. Aqui se entende por lugar “um centro de significados construído pela experiência” (TUAN, 1975, p. 52), conceito que tem sua importância reforçada ao ensino de Geografia (LEITE, 2002; CALLAI, 2005).

Apesar da problemática encontrada, se reconhece a importância dos livros, uma vez que

É por meio do livro didático que a sociedade, ou uma parcela dela, estabelece o que deve ser lembrado e o que é realmente importante conhecermos em determinado período. Essas questões estão vinculadas às finalidades do ensino, as quais estão representadas nos livros didáticos, o que lhes atribui um caráter de difusor de determinadas visões de mundo. É importante lembrar que, assim como essas visões de mundo mudam, definindo o que se considera certo ou errado para determinados momentos, isso se evidencia também nos livros didáticos (ALBUQUERQUE, 2011, p. 159).

Além de registrar a memória de um povo e compor os processos de ensino-aprendizagem, Rua (1998), Castrogiovanni e Goulart (1999) afirmam que o livro didático se torna cada vez mais instrumento, senão indispensável, pelo menos necessário como complemento às atividades didático-pedagógicas. O embasamento nesse ponto de vista para a análise foram capítulos sobre a urbanização brasileira presente em cinco livros didáticos do 7º ano, uma vez que a cidade é um tema importante a ser trabalhado na escola fundamental (CAVALCANTI, 1999).

Ademais, conforme Bittencourt (2001), esses livros ilustram o papel ideológico historicamente situado, eles reproduzem valores de classes sociais dominantes e se apresentam como uma articulação entre a proposta oficial do poder expressa nos programas curriculares e o conhecimento escolar ensinado pelos professores, o que Lacoste (2005) identificou como interesse da Geografia dos Estados-maiores, o que descumpra a função de construir a cidadania a partir da Geografia Escolar, uma vez que essa é uma das principais potencialidades da Geografia no currículo da Educação Básica.

Para tanto, o objetivo do presente trabalho é avaliar a ausência de referências didáticas voltadas ao ensino de Geografia Urbana na Educação Básica que se valem do DF e Entorno para ilustrar os fenômenos aplicados ao conceito de urbanização, tendo a cidade como materialização de determinadas relações sociais.

A expansão do entorno ao sul do Distrito Federal a partir da segregação socioespacial

A cidade de Brasília reflete o contexto do então novo processo de industrialização do país, uma vez que ele reforçou o consumo e a produção em massa. Esse fenômeno apresentou-se com a construção civil e um polo de desenvolvimento no setor terciário, ou seja,

baseado na prestação de serviços, de forma que não repetiu o modelo implantado em São Paulo (PENNA, 1996).

Cidades centrais, a exemplo de Brasília, contribuem para o crescimento urbano horizontal com a formação de cidades periféricas, que abrigam um grande contingente populacional que busca, nesses espaços de centralidade, os serviços, empregos e lazer, uma vez que para eles a única funcionalidade encontrada no entorno é a moradia. Isso ocorre pois, “do ponto de vista do habitante, enquanto consumidor, a cidade é meio de consumo coletivo para a reprodução da vida dos homens” (CARLOS, 1992, p. 46).

A segregação socioespacial é descrita anteriormente sob a ótica empírica e cotidiana dos moradores do Entorno ao Sul do DF. Esse conceito possui multidimensionalidade e é analisado por diferentes autores e escolas da Geografia. Por apresentar uma representação mais clara, segue-se a abordagem de Spósito (2013), pois a autora afirma que dentre todos os conceitos que tratam das dinâmicas de segmentação socioespacial nas cidades, este é o que tem o mais elevado grau de determinação no plano espacial. Assim, os imóveis no DF possuem elevado valor de mercado, enquanto os imóveis dos municípios goianos destinam-se à população de baixa renda.

A relação entre os agentes públicos, construtoras e a população de baixa renda que busca esses espaços como moradia apresenta os sujeitos envolvidos no processo; a saber, os que segregam e os que são segregados (SPOSITO, 2013). Essa relação faz com que a cidade assuma o papel de reproduzir as condições necessárias para a acumulação do capital, não mais no espaço urbano, mas alcançar esse objetivo por meio da produção do espaço urbano (CARLOS; VOLOCHKO; ALVAREZ, 2015). Entende-se que essa produção é fundamentada na lógica capitalista de acumulação e da necessidade de ocultar as contradições sociais.

Como recorte espacial da pesquisa, evidencia-se o exemplo de Valparaíso de Goiás, uma vez que o município possui um forte adensamento urbano ao abrigar cerca de 2.165 hab./km² (IBGE, 2019) e insere-se no contexto da metropolização-periferização da produção de moradias pelo ramo imobiliário aliado ao capital financeiro. O Programa “Minha Casa, Minha Vida”, embora seja encarado como uma possibilidade de alcançar a casa própria, agiu com o aval do Estado para capitalizar a pobreza como negócio mundializado e criou um padrão para a produção do espaço na periferia ao valorizá-lo (CARLOS; VOLOCHKO; ALVAREZ, 2015).

A moradia é considerada por Cavalcanti (2008) como um elemento importante para o estudo da dinâmica urbana, o que é perceptível na produção do espaço em Valparaíso de Goiás. Atualmente, esse município não possui área rural, pois os sítios e chácaras foram loteados para construção de condomínios. Esse mecanismo é indicado pela geógrafa como a racionalidade capitalista de definir os lugares que são destinados às pessoas, conforme os lugares que elas ocupam no processo de produção.

O recorte espacial foi realizado a partir da orientação de Cavalcanti (2008), ao indicar a escala intraurbana como perspectiva de análise do espaço, uma vez que esta expressa um enfoque a ser investigado e contempla a proposta de evidenciar os fenômenos urbanos do DF e entorno para as aulas no 7º ano. Assim, propõe-se que a abordagem possa ser utilizada por professores de outras regiões brasileiras que enfrentam a mesma problemática ao utilizar livros didáticos de Geografia que se valem dos exemplos urbanos do Sudeste.

Breve entendimento sobre a construção histórico-geográfica de Valparaíso de Goiás

Em meados da década de 1980, o DF já havia ultrapassado a marca dos 500 mil habitantes, e a pressão do mercado imobiliário se mostrava cada vez mais evidente. Esse fato abriu caminho para o surgimento de cidades nos limites do quadrilátero, a exemplo de Santa Maria e Samambaia.

Os municípios goianos próximos ao DF perceberam uma oportunidade de ganho financeiro, e Valparaíso de Goiás nasce desse interesse comercial. Conforme Paviani (1987), existiam quatro razões para que Luziânia (município sede de Valparaíso naquele momento) desenvolvesse loteamentos: (i) o baixo custo das terras em Luziânia; (ii) as políticas no DF para impedir o crescimento desordenado; (iii) os migrantes que se destinavam ao DF eram um mercado em potencial; e (iv) as terras apresentavam-se viáveis à implantação de casas.

Atualmente, Valparaíso de Goiás conta com uma população de 164.723 habitantes (IBGE, 2019). Apesar de seu território diminuto, enfrenta problemas socioambientais que afetam a sua população, como violência, desmatamento, contaminação de recursos hídricos e serviços públicos ineficientes.

Percurso metodológico e análise dos dados

A análise dos livros didáticos foi alcançada a partir de quatro critérios, sendo eles: (i) a abordagem do conceito urbanização; (ii) a clareza da linguagem do texto para a faixa etária a que se propõe; (iii) imagens e mapas; (iv) referências ao DF e Entorno. Ademais, o critério para a seleção dos livros foi a utilização deles em escolas do DF, nas quais os autores da pesquisa atuaram ou atuam como docentes.

O 7º ano foi utilizado como recorte por ser nessa série em que se abordam temas vinculados à Geografia do Brasil no Ensino Fundamental – Anos Finais, o que inclui o processo de urbanização no Brasil.

Os livros didáticos e a análise destes são apresentados nos quadros a seguir.

Quadro 1 – Livros didáticos analisados. Organizado pelos autores.

Coleção	Autores e ano da edição	Editora
Geografia: Espaço e Vivência	Levon Boligian, Rogério Martinez, Wanessa Garcia e Andressa Alves (2016 – 6ª edição).	Atual
Geografia: Homem e Espaço	Elian Alabi Lucci e Anselmo Lazaro Branco (2014 – 23ª edição).	Saraiva
Prismas Geográficos	James Onnig Tamdjian e Ivan Lazzari Mendes (2016 – 1ª edição).	FTD
Projeto Athos	Sonia Castellar e Ana Paula Seferian (2014 – 1ª edição).	FTD
Projeto Teláris	José William Vesentini e Vânia Vlach (2015 – 2ª edição).	Ática

Quadro 2 – Análise dos livros didáticos. Elaborado pelos autores.

Crítérios	Geografia: Espaço e Vivência	Geografia: Homem e Espaço	Prismas Geográficos	Projeto Athos	Projeto Teláris
Abordagem do conceito de urbanização	O conceito de urbanização não aparece. Somente apresenta fatores que impulsionaram o crescimento das cidades ao longo do tempo.	A urbanização é conceituada a partir do crescimento populacional desse espaço comparado ao meio rural.	Não define urbanização, bem como outros conceitos que utiliza no capítulo, como rede e hierarquia urbana.	Não possui um capítulo específico para a urbanização. O tema foi diluído em capítulos referentes aos Complexos Regionais Geoeconômicos.	Considera a urbanização a partir do crescimento populacional das cidades em comparação ao meio rural.

Clareza do texto	É acessível. Apresenta caixas de textos para explicar imagens e mapas.	É claro, embora o capítulo seja curto (nove páginas de textos e uma de exercícios).	É denso e contextualiza historicamente o processo de urbanização para construir o conteúdo.	É bastante curto e deixa lacunas conceituais.	É coerente e relaciona o nacional ao global.
Fotos e mapas	Apresenta doze fotos e três mapas que ilustram o Brasil e o Sudeste.	Apresenta quatro fotos e três mapas referentes ao Brasil e Sudeste.	Apresenta dois mapas e quatorze fotos.	Apresenta sete fotos e três mapas ao longo de seis capítulos sobre os complexos regionais.	Apresenta onze fotos, nove delas do Sudeste e duas do Nordeste. Apresenta cinco mapas.
Referências ao DF e Entorno	Não há referências.	Não há referências.	Não há referências.	Existem referências como a foto de uma área nobre do DF e um texto sobre o processo de transferência da capital.	Existem referências em dois mapas e em um quadro das Regiões Metropolitanas, o qual utiliza a nomenclatura RIDE.

A análise dos livros nos leva a perceber que o Brasil ainda é reduzido ao Sudeste quando são discutidos os fenômenos espaciais como a urbanização. Mesmo ao recorrerem à Geografia Regional, os autores abordam o DF e o Entorno de forma secundária. Assim, a análise nos permite concordar com Tonini (2011), ao afirmar que os livros didáticos na atualidade destacam a linguagem ilustrativa com forte componente da linguagem não verbal, de forma que a atenção que era atribuída aos textos privilegia as imagens e os mapas. Embora o livro didático seja um importante instrumento para o trabalho e, em muitos casos, a única fonte de informações para os alunos, percebe-se que existem discrepâncias quanto à abordagem da urbanização.

Concordamos ainda com Cavalcanti (2008) ao afirmar que

Defender um projeto de cidades educadoras é realçar o seu caráter de agente formadora, sua dimensão educativa. Todas as cidades educam, na medida em que a relação do sujeito, do habitante, com esse espaço é de interação ativa, e que suas ações, seu comportamento e seus valores são formados e se realizam com base nessa interação (CAVALCANTI, 2008, p. 73).

Para que esse projeto ocorra de fato, é importante que os professores de Geografia conheçam o lugar de vivência dos seus estudantes, para que os caminhos conceituais apontados pelos livros sejam ressignificados à realidade escolar. Assim, o professor não corre o risco de reproduzir as informações dos livros de forma mnemônica, o que desperta o interesse dos estudantes pela Geografia.

A cidade é um conjunto de objetos e de ações que expressam o espaço como lugar de existência das pessoas, e não um mero arranjo de objetos tecnicamente orientado (CAVALCANTI, 2008). Assim, utilizar os fenômenos vinculados à urbanização permite ao aluno do 7º ano a construção de conhecimentos geográficos a partir do seu espaço de vivência, uma vez que a cidade abre possibilidades para trabalhar concretamente com conceitos geográficos como paisagem, lugar e território.

O foco em utilizar o DF e o município de Valparaíso de Goiás como referências didáticas ao ensino de Geografia surge com a proposta de Callai (2009), ao afirmar que o município (nesse caso, Valparaíso de Goiás) é um lugar que precisa ser compreendido dentro do mundo, embasado nas relações que contraditoriamente se estabelecem no seu interior. Dessa forma, o lugar Valparaíso de Goiás contempla diferentes elementos que integram o conceito de cidade proposto por Cavalcanti (2008), e que podem transitar em uma aula sobre urbanização, a saber: (i) a aglomeração, a partir da periferização do DF, crescimento horizontal e recentemente, vertical

da cidade; (ii) a produção social, tendo por referência a transformação do espaço rural em espaço urbano, a origem de Valparaíso e a constituição territorial da RIDE; (iii) o cotidiano, tendo como escopo a migração pendular diária, a segregação socioespacial, junto de problemas socioeconômicos e ambientais.

Essa proposta também é corroborada por Leite (2017), ao afirmar que, por meio da cidade, é possível trabalhar os conceitos e categorias estruturadores do espaço geográfico, como natureza, lugar, paisagem, região, território e ambiente. Logo, a geógrafa atribui importância às categorias analíticas como suporte à compreensão da espacialidade urbana.

Considerações finais

Após anos de análises e discussões entre diferentes autores a respeito dos livros didáticos, ainda identificamos uma visão segmentada dos fenômenos espaciais brasileiros. As periferias urbanas utilizadas como exemplos nos livros são, em geral, restritas ao Sudeste, embora os fenômenos sejam identificáveis em outras regiões brasileiras, como o Centro-Oeste, a exemplo do DF e seu entorno. A pesquisa nos leva a reconhecer a necessidade de produzir materiais didáticos com foco nas características locais.

Quanto à Geografia Escolar, o seu “grande objetivo é fazer com que os alunos compreendam a espacialidade em que vivem e possam trabalhar com os conteúdos na perspectiva de incrementar essa postura” (CALLAI, 2014, p. 61). Dessa forma, torna-se possível que a Geografia cumpra o seu papel na Educação Básica e facilite a compreensão da realidade em sua dimensão espacial e a construção da cidadania.

A análise, realizada diante do recorte espacial apresentado,

procurou apontar um caminho didático para que os professores consigam ressignificar suas realidades escolares aos conteúdos presentes nos livros didáticos, pois assim os estudantes podem perceber a espacialidade dos fenômenos que compõem o seu lugar de vivência.

Agradecimentos

Agradecemos ao GEAF/UnB pela colaboração e intercâmbio de ideias.

Referências

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. Livros didáticos e currículos de Geografia, pesquisas e usos: uma história a ser contada. *In*: TONINI, Ivaine Maria *et al.* (Org.). **O ensino da Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, p. 155-168, 2011.

BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 4ª Ed. São Paulo: Contexto, 2001.

BOLIGIAN, Levon; MARTINEZ, Rogério; VIDAL, Wanessa Pires Garcia; BOLIGIAN, Andressa Turcatel Alves. **Geografia Espaço e Vivência**: A organização do espaço brasileiro. São Paulo: ed. Atual, 6ª edição, 2016.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, 2005.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. **Ensino de Geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, p. 83-131, 2009.

CALLAI, Helena Copetti. Estudo do lugar e livro didático no ensino e

na aprendizagem da Geografia. *In*: CASO, Maria Victoria Fernandez. **Didáctica de la Geografía**: prácticas escolares y formación de profesores. Buenos Aires: Biblos, p. 61-73, 2014.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A cidade**. São Paulo: Contexto, 1992.

CARLOS, Ana Fani Alessandri; VOLOCHKO, Danilo; ALVAREZ, Isabel Pinto. **A cidade como negócio**. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; SEFERIAN, Ana Paula Gomes. **Projeto Athos Geografia**. São Paulo: ed. FTD, 1ª edição, 2014.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; GOULART, Lígia Beatriz. A questão do livro didático em Geografia: elementos para uma análise. *In*: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos *et al.* **Geografia em sala de aula**: práticas e reflexões. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, p. 129-132, 1999.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A cidadania, o direito a cidade e a Geografia escolar: Elementos de Geografia para o estudo do espaço urbano. **Espaço e Tempo**. São Paulo: GEOUSP, n. 5, p. 41-55, 1999.

CAVALCANTI, Lana De Souza. Geografia Escolar E a Cidade. Campinas: Papirus Editora, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Cidades. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/valparaiso-de-goias/panorama>. Acesso em: jun. 2019.

LACOSTE, Yves. **A Geografia**: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Campinas: Papirus Editora, 2005.

LEITE, Cristina Maria Costa. Geografia no Ensino Fundamental. **Revista Espaço e Geografia**, v. 5, n. 2, 2002.

LEITE, Cristina Maria Costa. Sustentabilidade, Geografia Escolar e cidade:

uma associação possível. *In*: LIMA, J. C. F.; BATISTA, P. A.; ARAGÃO, W. A. (Org.). *Geografia em Interfaces: diálogo e reflexões entre ensino, cidade, ambiente e turismo*. João Pessoa: **Ideia**, v. 1, p. 173-188, 2017.

LUCCI, Elian Alabi. BRANCO, Anselmo Lazaro. **Geografia: homem & espaço**. São Paulo: ed. Saraiva, 23ª edição, 2014.

MORAIS, E. M. B. de. **As temáticas físico-naturais na Geografia escolar**. Tese (doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Departamento de Geografia da USP, 2011.

OLIVEIRA, M. L. P.; AUBERTIN, C. A dinâmica da ocupação diferencial dos municípios do Entorno de Brasília. **Textos universitários**, Brasília, v. 13, p. 62-68, 1988.

PAVIANI, A. Periferização Urbana. *In*: Paviani, A. (Org.). **Urbanização e metropolização a gestão dos conflitos em Brasília**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1987.

PENNA, Nelba Azevedo; FERREIRA, I. B. Brasília: novos rumos para a periferia. *In*: Paviani, Aldo (Org.). **Brasília: moradia e exclusão**. 1ª ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, p. 189-212, 1996.

RUA, João. O professor, o livro didático e a realidade vivida pelo aluno como recursos para o ensino da Geografia. **Boletim Gaúcho de Geografia**, v. 24, n. 1, p. 87-96, 1998.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. Segregação socioespacial e centralidade urbana. *In*: VASCONCELOS, P. de A.; CORRÊA, R. L.; PINTAUDI, S. M. (Org.). **A cidade contemporânea: segregação espacial**. São Paulo: Contexto, p. 61-93, 2013.

TAMDJIAN, James Onnig; MENDES, Ivan Lazzari. **Prismas Geográficos**. São Paulo: ed. FTD, 1ª edição, 2016.

TONINI, Ivaine Maria. Livro Didático: Textualidades em Rede? *In*: TONINI, Ivaine Maria [et al]. **O ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, 2011. p. 145-167.

TUAN, Yi-fu. Place: an experimental perspective. **Geographical Review**, n. 65, v. 2, p. 151-165, 1975.

VASCONCELOS, A. M. N.; FERREIRA, I. C. B.; MACIEL, S. B.; GOMES, M. M. F.; CATALÃO, I. de F. Da utopia à realidade: uma análise dos fluxos migratórios para o Aglomerado Urbano de Brasília. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 15, 2006. **Anais...** Caxambú: Associação Brasileira de Estudos Populacionais, p. 1-17, 2006.

VESENTINI, José William; VLACH, Vânia. **Projeto Teláris: Geografia**. São Paulo: ed. Ática, 2ª edição, 2015.

IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO DOCENTE ACERCA DO LUGAR DO/A ESTUDANTE: O ENSINO DA GEOGRAFIA PARA A EMANCIPAÇÃO HUMANA

Henrique Rodrigues Torres

E-mail: henriquetorres.sedf@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2928105011772388>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2405-5271>

Introdução

Somos seres sociais produtores e produzidos pela sociabilidade capitalista. Sociabilidade responsável por avanços importantes na qualidade de vida humana, mas que é histórica e estruturalmente desigual, marcada pelas injustiças sociais, pela exploração desumanizante do(a) trabalhador(a) e pela concentração de riquezas. O momento atual de crise do capital, eclodida em 2008, acentua e evidencia essa característica de desigualdade e nos faz questionar como superar esse estágio da sociedade. Com isso, surge a seguinte problemática para o ensino de Geografia: Como ensinar o conhecimento geográfico na educação básica tendo como perspectiva a superação da atual sociabilidade?

Na busca por solucionar essa problemática, encontramos em Saquet (2012) a indicação de que a abordagem territorial no ensino de Geografia

é uma maneira coerente para compreender e explicar atividades da nossa vida cotidiana e sua territorialização, evidenciando temas e processos como a degradação ambiental, as

relações de poder (ordens, conflitos, contradições, normas, regras etc.), os processos e símbolos culturais, as redes de circulação e comunicação, a mobilidade populacional etc. (SAQUET, 2012, p. 700).

Nessa mesma perspectiva, o Currículo em Movimento da Educação Básica da rede pública de ensino do Distrito Federal aponta que

No ensino e na aprendizagem da Geografia, é importante criar condições pedagógicas para que o estudante consiga olhar, observar, descrever, registrar e analisar o espaço geográfico, considerando e valorizando o conhecimento prévio do estudante, despertando a consciência crítica, política e ambiental, possibilitando a construção de sociedades menos desiguais (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 125-126).

Diante da problemática e dos elementos teóricos apresentados, o presente artigo se propõe a desenvolver reflexões teóricas iniciais, em uma abordagem qualitativa e baseada em pesquisas bibliográfica, acerca da relação entre a categoria geográfica “lugar”, o conhecimento, pelo(a) docente, das práticas sociais dos(as) estudantes, o ensino de Geografia nos anos finais da educação básica e a superação da sociabilidade capitalista. Essas reflexões são feitas a partir do contexto escolar do Distrito Federal, que tem um currículo oficial chamado Currículo em Movimento, baseado na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica.

Trabalho, práticas sociais, educação e ensino de Geografia

A educação é uma prática social que faz parte do desenvolvimento rudimentar da espécie humana, momento em que as famílias ensinam às novas gerações a utilizarem técnicas para domínio da natureza e sua consequente utilização para a sobrevivência.

Na aurora dos tempos históricos, o homem dependia diretamente do espaço circundante para a reprodução de sua vida. Era necessário conhecer seus segredos para sobreviver. Desta forma, as primeiras técnicas – invenção do próprio homem local – foram elaboradas no contato íntimo com a natureza (SANTOS, 2007, p. 137).

Porém, a educação, como as demais práticas sociais, surge somente a partir do desenvolvimento do trabalho que,

por consentâneo, produz não só um novo objeto, mas também um novo homem, uma vez que o processo de produção do novo objeto estabelece no homem novos conhecimentos e novas habilidades – reside, nesse processo, a gênese e o desenvolvimento da história humana (JIMENEZ, 2011, p. 158).

Assim, a ação humana na natureza, por meio do trabalho complexo fundante e ato ontológico do ser social, gerou outros complexos¹, como a linguagem, a técnica, o conhecimento, a educação, a ciência, entre outros. Isso aconteceu em uma relação do trabalho com os demais complexos com “determinação recíproca, influenciando-se mutuamente, sob o primado da totalidade” (JIMENEZ, 2011, p. 157).

Nessa perspectiva, Lessa (2015, p. 67) nos indica que “o desenvolvimento da capacidade humana em transformar a natureza” elevou o nível de complexificação da sociedade e possibilitou a evolução das formas de produção e de ocupação do espaço natural até chegarmos ao capitalismo. Então, é na sociabilidade capitalista

1 “Para Marx, a sociedade burguesa é uma totalidade concreta. Não é um ‘todo’ constituído por ‘partes’ funcionalmente integradas. Antes, é uma totalidade concreta, inclusiva e macroscópica, de máxima complexidade, constituída por totalidades de menor complexidade. Nenhuma dessas totalidades é ‘simples’- o que as distingue é o seu grau de complexidade (é a partir desta verificação que, para retomar livremente uma expressão lukacsiana, a realidade da sociedade burguesa pode ser apreendida como um complexo constituído por complexos)” (PAULO NETO, 2011, p. 56).

que surgem os complexos sociais denominados escola e Geografia, tal como é conhecida.

Contudo, destacamos que o espaço sempre foi uma determinante para ação humana na natureza, prova disto é que o desenvolvimento de técnicas e instrumentos para esta ação estava e está condicionado a uma série de fatores reunida em um espaço, tais como climáticos, pedológicos, geomorfológicos e biogeográficos.

Dessa forma, evidenciamos que o caráter funcional do conhecimento espacial esteve presente na sociedade humana desde os seus primórdios. Basta nos reportarmos às pinturas rupestres, por exemplo, e isso vem influenciando também a prática social de educar com o uso de categorias geográficas. Em outras palavras, pode-se relacionar o desenvolvimento do campo científico da Geografia ao ensino enquanto prática social, por meio das categorias geográficas.

Isso nos possibilita afirmar também que existe uma inter-relação e interdependência entre o desenvolvimento da ciência geográfica e da área do conhecimento escolar Geografia. Conforme nos indica Capel (1977, p. 1),

[...] fue la necesidad de formar profesores de geografía para las escuelas primarias y medias el factor esencial que condujo a la institucionalización de la geografía en la universidad y a la aparición de la comunidad científica de los geógrafos.

Diante disso, precisamos nos questionar a todo o momento: como a Geografia e o ensino dela podem contribuir para continuarmos ampliando nossos saberes, o potencial humano, nossa consciência de classe e, conseqüentemente, nos possibilitem alcançar outras sociabilidades mais justas e que tenham a emancipação humana como norte? Buscar alternativas para essa problemática é primordial, pois há uma limitação da sociabilidade capitalista de tal forma que nos impossibilita avançar no desenvolvimento das

potencialidades criadoras humanas. Como exemplo, pode-se citar o aprofundamento da mercantilização do ensino, transformado em uma mercadoria, o que exclui parcela da sociedade de seu próprio desenvolvimento por meio do ensino.

Um caminho pela Psicologia Histórico-Cultural e pela Pedagogia Histórico-Crítica

Como alternativa para a problemática posta, acreditamos que o Currículo em Movimento da rede pública do Distrito Federal, fundamentado na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica, torna-se referência para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem com elementos potenciadores da emancipação humana. Sua opção, por tais fundamentos, “se assenta em inúmeros fatores, sendo a realidade socioeconômica da população do Distrito Federal um deles” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 30).

A Psicologia Histórico-Cultural, por meio de Vygotsky, encontra na interação social e na cultural a base do desenvolvimento de instrumentos psicológicos, denominados signos. Os signos são responsáveis por processos de mediação que significa, organiza e facilita a ação humana por meio do campo mental. Ou seja, quanto maior o acesso do indivíduo a patrimônios culturais e a interação com a pluralidade humana, maior será seu desenvolvimento intelectual e humano (OLIVEIRA, 2003).

Nesse sentido, a limitação de acesso da sociedade a espaços privilegiados de cultura por meio da privatização e mercantilização desses espaços e patrimônios, somado à crescente precarização e pauperização da classe trabalhadora, leva-nos a entender com clareza a limitação indicada acima, na qual o atual modelo capitalista tem de desenvolver novas tecnologias a serviço para a humanidade.

Para superar essa limitação, precisamos buscar espaços e técnicas que possam democratizar o acesso a esses patrimônios culturais. Assim, a instituição escola acaba por se destacar por ser um espaço socialmente estabelecido como gerador de interações sociais e por ofertar o acesso aos saberes populares e ao conhecimento científico, sistematizado e acumulado ao longo da história humana. Essa interação ocorre entre os mais diversos indivíduos –moradores circunvizinhos, familiares de estudantes, estudantes, trabalhadores da educação e gestores.

Portanto, tendo por pressuposto que a escola é um ambiente plural e com conhecimento e saberes humanos disponíveis, fica pendente o desenvolvimento de técnicas, metodologias e instrumentos que possam gerar aprendizagens efetivas. Efetivas no sentido de os saberes e conhecimentos serem incorporados ao patrimônio singular dos estudantes, serem utilizados nas suas práticas sociais e serem ampliados pela complexificação de sua utilização/aplicação no tempo e no espaço singular e genérico.

Para isso, encontramos em Saviani (2013) que a Pedagogia Histórico-Crítica propõe aos docentes a instrumentalização dos(as) estudantes por meio dos conhecimentos científicos, estruturados na escola em disciplinas com forma e conteúdo específicos, para que os estudantes possam ampliar seus potenciais humanos com práticas sociais mais refletidas. Assim,

[...]a prática social é compreendida como o conjunto de saberes, experiências e percepções construídas pelo estudante em sua trajetória pessoal e acadêmica e que é transposto para o estudo dos conhecimentos científicos (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 32).

Avançando para além do teórico, Gasparin (2012) busca desenvolver procedimentos metodológicos para a aplicação prática da Pedagogia Histórico-Crítica, indicando que o(a) docente é o(a) mediador(a) do processo de ensino-aprendizagem e, como tal, precisa conhecer e problematizar as práticas sociais dos estudantes.

Assim, os conhecimentos científicos passam a ser selecionados e organizados pelo docente de forma a caracterizá-los como conteúdos escolares. A contextualização desses conteúdos junto às práticas sociais dos(as) estudantes possibilita a estes a compreensão de sua realidade social de forma sintética, consciente e crítica, e a intervenção nessa realidade para que surjam novas práticas sociais e se modifiquem/produzam novos conhecimentos e saberes.

O ensino de Geografia e o lugar dos estudantes: contextualização e flexibilização curricular

Partimos, então, do pressuposto de que o conhecimento das práticas sociais dos(as) estudantes é uma condição essencial para o(a) docente desenvolver o processo didático: ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. Nesse sentido, começamos a nos questionar onde buscar os dados para podermos conhecer as práticas sociais dos(as) estudantes. Leite (2012, p. 198) nos indica que “[...] o lugar medeia as relações referentes à identidade, na medida em que produção do espaço ocorre no cotidiano, e é esse mesmo cotidiano que gera o sentimento de pertença, fundamental às relações identitárias”. Ou seja, o lugar surge como uma categoria determinante no desenvolvimento do sujeito estudante e, conseqüentemente, das suas práticas sociais cotidianas.

Em uma direção confluyente, Carlos (2007, p. 11) nos indica que

[...] a reflexão sobre a cidade é, fundamentalmente, uma reflexão sobre a prática socioespacial que diz respeito ao

modo pelo qual se realiza a vida na cidade, enquanto formas e momentos de apropriação do espaço como elemento constitutivo da realização da existência humana.

Sendo assim, o conhecimento do lugar se apresenta como um elemento imprescindível para que o(a) docente tenha condições mínimas para entender as práticas sociais dos(as) estudantes. Isso nos sugere que o processo de ensino-aprendizagem pode ser feito de forma contextualizada com as práticas sociais dos estudantes a partir do conhecimento dos espaços territoriais que ele frequenta, seu lugar de vida.

Com isso, o conteúdo escolar específico da disciplina Geografia, por exemplo, passa a extrapolar a condição de idealização e visualização de figuras impressas no livro didático, desconexas com a realidade local ou expostas no Datashow. A contextualização baseada nas práticas sociais e, portanto, na realidade concreta do(a) estudante faz com que o conteúdo escolar produza significados, sentidos e signos, e possa ser utilizado para modificar suas vidas e seus lugares.

Diante disso, surge a necessidade também de haver uma flexibilidade na seleção, organização e no desenvolvimento dos conteúdos escolares. Assim, o(a) docente tem a possibilidade de fazer um planejamento curricular que tenha como ponto de partida uma problemática gerada a partir das práticas sociais dos estudantes. Ou seja, o princípio da flexibilização curricular possibilita que o conteúdo escolar tenha como finalidade sua utilização para a superação de uma problemática ligada diretamente à vida do(a) estudante (DISTRITO FEDERAL, 2014a).

Considerações finais

Conforme definido, a Pedagogia Histórico-Crítica nos indica que o processo de ensino-aprendizagem deve partir e modificar as práticas sociais dos(as) estudante (SAVIANI, 2013) e, diante de nossa breve análise teórica, a utilização da categoria geográfica “lugar” se torna importante para o(a) professor(a) de Geografia identificar as práticas sociais dos(as) estudantes. Para afirmarmos isso, buscamos também em Callai (2004, p. 1) a definição de lugar como “um espaço construído como resultado da vida das pessoas, dos grupos que nele vivem, das formas como trabalham, como produzem, como se alimentam e como fazem/usufruem do lazer.”

Neste sentido, o conhecimento do lugar do(a) estudante se torna um determinante do trabalho docente para o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem que tenha como objetivo colocar o conhecimento escolar geográfico a serviço da emancipação humana. Estabelecer um processo de ensino-aprendizagem na educação básica que relacione o conteúdo escolar, a prática social e o lugar do(a) estudante é facilitado, de certa forma, pelos princípios da contextualização do conhecimento científico e da flexibilização curricular, contidos no Currículo em Movimento (2014).

No entanto, consideramos também importante o que Tonet (2016) nos indica sobre a limitação de um processo educativo que vise superar a sociabilidade capitalista. Segundo este autor, vive-se em um momento histórico marcado pelo aprofundamento do capitalismo, que prima por manter constante a reprodução da ordem social vigente, buscando gerar riqueza de forma insustentável e o acúmulo dessa mesma riqueza em mãos cada vez menos numerosas.

Sem dúvida, a escola ocupa um papel importante nesta reprodução. Se por um lado a instituição educacional se apresenta como um

aparelho ideológico do Estado burguês, sua contradição nasce em nossas “mãos”, pesquisadores-trabalhadores e docentes-trabalhadores. Nesse sentido, deve-se nos imbuir em buscar elaborar

estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente” (MÉSZÁROS, 2008, p. 65).

Desta forma, acreditamos ser possível almejarmos uma qualidade social da educação, referenciada nos objetivos da educação escolar indicados pelos sujeitos sociais que estão presente no ambiente escolar e que nele se relacionam, e passamos a inserir no nosso horizonte histórico, como seres produtores da história que somos, a emancipação humana e uma nova sociabilidade.

Referências

CALLAI, H. C. **O estudo do lugar como possibilidade de construção da identidade e pertencimento**. A questão social no novo milênio. VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Setembro, 2004.

CAPEL, Horacio. Institucionalización de la geografía y estrategias de la comunidad científica de los geógrafos (I). **Revista GeoCrítica**, v. 1, n. 8, mar, 1977. Disponível em: <http://www.ub.es/geocrit/geo8.htm>. Acesso em: 24 jan. 2019.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O Espaço urbano: novos escritos sobre a cidade**. São Paulo: FFLCH, 2007.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em movimento da educação básica**: pressupostos teóricos do currículo. Brasília: 2014a. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica-2/>. Acesso em: 20 dez. 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em movimento da educação básica**: ensino fundamental anos finais. Brasília: 2014b. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica-2/>. Acesso em: 20 dez. 2018.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012 (Coleção educação contemporânea).

JIMENEZ, S. *et al.* A ontologia marxiana e a pesquisa educacional: pressupostos teóricos e exigências metodológicas. *In*: NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria; FARIAS, Isabel Maria Sabino de Farias; NUNES, João Batista Carvalho Nunes (Org.). **Pesquisa científica para iniciantes**: caminhando no labirinto. 1. ed. Fortaleza: EDUECE, v. 3, p. 151-168, 2011.

LEITE, Maria Costa. **O Lugar e a construção da identidade: os significados construídos por professores de Geografia do ensino fundamental**. 2012. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) - FE/UnB, Brasília, 2012.

LESSA, Sérgio. **Para compreender a ontologia de Lukács**. 4. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2015.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008 (Mundo do trabalho).

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2003 (Pensamento e Ação no Magistério).

PAULO NETO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SANTOS, Milton. **Economia espacial**: críticas e alternativas. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007 (Coleção Milton Santos, 3).

SAQUET, Marco Aurélio. O território no ensino-aprendizagem de Geografia. **Revista Geo**, UERJ, Rio de Janeiro, ano 14, v. 2, n. 23, p. 699-716, 2012. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj>. Acesso em: 21 dez. 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. 137p.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 3. ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016. 220p.

LICENCIATURAS DE GEOGRAFIA NO ESTADO DE SÃO PAULO: MOVIMENTOS HISTÓRICOS, PROCESSOS FORMATIVOS E PERSPECTIVAS

André Luís Messetti Christofolletti

E-mail: andre.christo@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8813922035969355>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6770-8754>

Diego Correa Maia

E-mail: diegom@rc.unesp.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5639903221161332>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3286-9256>

Introdução

As observações que permeiam este trabalho são entendidas hoje como um momento importante para meu ponto de partida e de minhas atuais indagações sobre formação de professores em Geografia e dos cursos de Geografia, fazendo-me elaborar as seguintes questões: Qual é o movimento dos cursos de licenciatura de Geografia no século XXI? Esse movimento afeta a formação dos futuros professores? Qual é o cotidiano do graduando? Qual foi o caminho trilhado pelos docentes universitários dos cursos de Geografia? Como se formou e se forma o professor universitário de Geografia? Qual o espaço é dado à prática docente durante a sua formação? Como é sua formação continuada? Como ele encara a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, a gestão e se há relação destas em sua prática docente? Há impacto na atual produtividade científica imposta na qualidade de uma aula? Como

os tutores, a distância, se encontram dentro desta perspectiva? Onde os egressos dos cursos de licenciatura em Geografia estão após concluírem a graduação?

Com a perspectiva de que a Pedagogia Universitária é um campo epistemológico fundamental para esta pesquisa, têm-se alguns autores como base. No Brasil, este campo possui menos de dez anos e nossas referências perpassam pela professora e pesquisadora Maria Isabel da Cunha (Universidade Federal de Pelotas), juntamente com Léa das Graças Camargos Anastasiou (aposentada UFPR), Maria Antonia Ramos de Azevedo (UNESP/Rio Claro) e Maria Isabel de Almeida (USP/São Paulo).

Na perspectiva de Cunha (2009), tem-se a visão de que

O componente da docência alimenta-se, fundamentalmente, dos saberes oriundos da história de vida dos professores, da formação profissional para o magistério (rara no professor universitário) e, com muita ênfase, tal como mostram recentes pesquisas, da prática que realizam enquanto professores, incorporando o trabalho como espaço e território de aprendizagem (CUNHA, 2009, p. 118).

Neste momento, vale apresentar algumas características que norteiam nosso entendimento sobre a Universidade e carreira do professor universitário. O teórico português Boaventura de Souza Santos (SANTOS, 2008) exemplifica que há três grandes crises universitárias na atualidade. Uma ligada à hegemonia, outra a sua legitimidade e por último uma crise institucional. Cada qual contém a sua especificidade que nos auxilia a entender quais são essas crises pela qual a universidade brasileira atravessa.

[...] por meio da naturalização das práticas produtivistas na universidade, acentuadas pelos interesses do mercado, a cultura do imediatismo passa a ser consolidada em relação

aos fenômenos sociais e estes por sua vez passam a ser explicados e reproduzidos por meio de análises fragmentadas e superficiais, legitimando desta forma uma visão pragmática de ciência e produção do conhecimento (SANTOS, 2008, p. 149).

A globalização neoliberal, com a expansão do Capital em detrimento dos direitos básicos da população, tornando-se o grande agente, demonstra o enfraquecimento do Estado e a entrada de grupos econômicos no “mercado” do Ensino Superior brasileiro:

A globalização neoliberal assenta na destruição sistemática dos projectos nacionais e, como estes foram muitas vezes desenhados com a colaboração activa das universidades e dos universitários, é de esperar que, da sua perspectiva, a universidade pública seja um alvo a abater enquanto não estiver plenamente sintonizada com os seus objectivos (SANTOS, 2008, p. 40).

No atual contexto brasileiro, deve-se atentar que, segundo a Constituição Brasileira, no seu capítulo III, seção I, artigo 207, determina que as Universidades deverão obedecer “... ao princípio de indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão” (BRASIL, 1988, p. 121). Atualmente, o docente universitário precisa realizar quatro funções dentro da Universidade – o Ensino, a Pesquisa, a Extensão e a Gestão (BUARQUE, 2013). O grande papel do professor universitário, hoje, segundo Cunha (2009), é a própria estrutura que está vigorando para que o profissional se torne professor. Segundo ela, o *stricto sensu* é “fundante da carreira universitária, explicitando a representação de um perfil de professor e, certamente, dos saberes que são valorizados na sua formação” (CUNHA, 2009 p. 118). Com isso, tem-se o profissional que durante toda sua carreira universitária na pós-graduação foi um pesquisador e, quando passa num concurso, torna-se intitulado como professor universitário. Além

disso, alguns autores, como Azevedo (2012), alertam-nos para a atualmente a Extensão Universitária vem sendo desvalorizada, contribuindo para desestabilizar este tripé preconizado pela Carta Magna. Contraditoriamente a essa desvalorização da Extensão, entende-se que ela mesma pode ser uma nova forma de potencializar o Ensino e a Pesquisa, dando maior sentido à docência.

Particularmente o campo da extensão universitária é fértil, lócus de infindáveis investigações, espaço de interlocução privilegiado entre aqueles que por ali transitam: profissionais, professores, e professores em formação (CAMARGO, 2012, p. 67).

Yves Lacoste (1988), na obra “Geografia”, afirma que isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra, desperta o olhar da Geografia para a Geografia Escolar e para a formação de professores de Geografia para as escolas, sendo este um dos pioneiros na área (LACOSTE, 1988). Portanto, a partir do autor, tem-se que a formação do professor de Geografia começa a ser pensada e, como essa herança deixada por Lacoste, este projeto se atenta à preocupação na formação dos professores de Geografia. Deve-se nos atentar também a outro clássico da literatura geográfica internacional, “Geografia Ativa”, uma obra que reuniu grandes pensadores da Geografia, que aponta uma nova visão do agir geográfico. Um agir geográfico voltado não somente aos números, mas aliar os números numa perspectiva de contribuir socialmente para que a população também tenha benefícios dos saberes geográficos. Com esses dois clássicos, tem-se o começo desta pesquisa, a formação de professores universitários de Geografia voltada para o agir geográfico, de forma que esse professor possa contribuir efetivamente para a construção da sociedade (GEORGE, 1973). Também consideramos que outros grandes pensadores, de paradigmas diversos da Geografia,

também já demonstram preocupação na formação de professores, como Antonio Christofolletti e Milton Santos.

Justificativa e Problemática da Pesquisa

Quando pensamos no atual cenário das licenciaturas em Geografia, pensamos em um senso comum em três possibilidades: Curso presencial em instituição pública; curso presencial em instituição com ou sem fins lucrativos, que acarreta o pagamento de mensalidade; e curso a distância em instituição com ou sem fins lucrativos, que acarreta o pagamento de mensalidade.

Na primeira possibilidade, tem-se que no estado de São Paulo há três grandes universidades estaduais: UNESP, USP e UNICAMP. Essas três instituições públicas foram até o final da primeira década deste milênio, caracterizadas por serem cursos de grande qualidade, referência nacional, gratuitas e de grande tradição no estado de São Paulo. Cada uma dessas universidades possui sua própria característica e seus próprios caminhos históricos, porém, são todas marcadas por estarem sujeitas às mesmas políticas públicas, as do governo do estado de São Paulo, sendo por esse motivo escolhidas como objetos de pesquisa. Salientamos que, embora haja mais dois cursos de licenciatura públicos e gratuitos no estado de São Paulo (UFSCar e IFSP), estes não entraram na pesquisa, pois seguem normativas e políticas do governo federal. Também evidenciamos que não há atualmente o curso de Geografia a distância na UNIVESP; caso houvesse, seria objeto de investigação, e por essa razão não será contemplado nenhum curso de Geografia EAD por parte pública gratuita.

A UNESP contém três cursos de graduação em Geografia, nos campi de Rio Claro, Presidente Prudente e Ourinhos. Em todos

a graduação é de modelo presencial. Para esta pesquisa, utiliza-se como referência o campus de Rio Claro por ser o curso mais antigo de Geografia da UNESP, por ter uma grande importância dentro da história da Geografia no Brasil, tido por muitos a casa do paradigma Teorético da Geografia no Brasil, e por esta pesquisa estar atrelada ao programa de Pós-Graduação em Geografia do campus Rio Claro.

O curso de graduação em Geografia na USP se localiza no campus Cidade Universitária, na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, na cidade de São Paulo. Um curso, que é originário de 1934, o mais tradicional do estado de São Paulo, e indiscutivelmente de grande tradição e referência na Geografia brasileira, sempre esteve presente somente na modalidade presencial.

A graduação em Geografia da UNICAMP é mais recente, vem do final da década de 1970. O ingresso do graduando ocorria a partir do curso Ciências da Terra, no qual o graduando tinha a possibilidade de escolher entre Geografia e Geologia. Atualmente não existe mais o ingresso por meio do curso de Ciências da Terra, o graduando já iniciando seus estudos em um curso ou outro, e, assim como a UNESP e USP, a modalidade também é presencial.

Na segunda possibilidade, existem instituições que oferecem o curso na modalidade presencial, com e sem fins lucrativos, em que os discentes realizam pagamentos que também trabalham na formação do professor de Geografia de forma presencial. Evidenciam-se três modelos de como é realizada esta categoria, e utilizam-se, como exemplos, instituições a fins de mostrar com mais clareza: primeiro tem-se a PUC-Campinas como uma Instituição Confessional, curso também tradicional da Geografia brasileira; a UNITAU, que é uma Instituição Pública Municipal com o pagamento de mensalidade,

em Taubaté, também um curso tradicional; e a Faculdade São Luís de Jaboticabal, uma Instituição com fins lucrativos, que é uma instituição mais recente, do final da década de 1980. Assim, apontamos para as três alternativas – Instituição Confessional, Instituição Pública Municipal com o pagamento de mensalidade e Instituição com fins lucrativos.

Por outro lado, tem-se observado uma terceira possibilidade que aparece com muita força nas primeiras duas décadas do século XXI, um movimento na modificação da modalidade de cursos de Geografia em instituições tradicionais, que eram presenciais e passaram a ser a distância, e aberturas de cursos à distância. Exemplificamos, nesse movimento, a UNIFRAN (Instituição com fins lucrativos em Franca), uma instituição que ofertava o curso de licenciatura em Geografia presencial e hoje oferta somente a distância. Outro exemplo é o Centro Universitário Claretiano (Instituição Confessional com sede em Batatais), que não oferecia o curso presencial e que, no começo da desta década, passou a ofertá-lo somente na modalidade a distância.

Dentro deste panorama, observam-se vários questionamentos dentro da formação de professores de Geografia. Há diferença entre a formação inicial de professores em Geografia nas modalidades presencial e EAD? Quais são essas diferenças? Elas repercutem na qualidade formativa? Há diferença entre a formação de professores em Geografia nas universidades públicas e particulares? Quais são essas diferenças? Elas repercutem em qualidade formativa? O que ocorre ao egresso após o fim de sua formação inicial? Há diferença de aceitação do mundo do trabalho dos egressos das três diferentes categorias de análise (Presencial Pública, Presencial Particular e A distância Particular)? Há diferença na formação

dos formadores? Quais são essas diferenças? Como é o cotidiano desses professores universitários e tutores? Como se caracterizam esses profissionais que trabalham com os futuros profissionais de uma mesma área, porém com interações totalmente distintas? Qual é a interação que eles têm com os licenciandos?

Dentre dessa perspectiva, procura-se entender essas indagações por meio de análise documental das licenciaturas em Geografia que serão pesquisadas por meio dos PPPs e PDIs (Projeto Político-Pedagógico e Projeto de Desenvolvimento Institucional). Soma-se ainda a aplicação de questionários aos estudantes, egressos, tutores, professores universitários e coordenadores.

Aos graduandos, os questionários terão como base entender as diferenças no cotidiano dos graduandos, a percepção destes da qualidade do ensino, as atividades que realizam fora do curso e dentro do curso, evasão e se observa se cada um dos documentos está de acordo com as propostas documentais, PDI e PPP. Também se aplicou questionários aos egressos para entender como é a trajetória dos sujeitos após a conclusão do curso e qual é a expectativa no mundo do trabalho.

Realizaram-se, ainda, questionários ao quadro docente de cada curso, com o intuito de compreender a trajetória do docente/tutor de cada instituição, com foco nas funções docentes dentro do Ensino Superior (Ensino, Pesquisa, Extensão e Gestão), dentro da realidade de cada instituição e o cotidiano de cada um destes profissionais.

Os coordenadores de curso também realizarão os questionários, com o intuito de entendermos a interação entre gestão – corpo discente e corpo docente –, como é o cotidiano deste profissional e a relação coordenação, processos formativos e instituição. Após os dados adquiridos, eles serão compilados no programa SPSS da IBM

de modo a cruzar os dados, e com os cruzamentos feitos, será feita uma análise qualitativa dos dados adquiridos.

Tais indagações norteiam esta pesquisa, que tem a intenção de entender melhor a dinâmica dos cursos de formação inicial de professor em Geografia no Estado de São Paulo. Com isso, foi salientado que, para essa discussão, utilizou-se de autores que tratam da formação de professores que são voltadas para a área da educação como: Pimenta, Veiga, Gatti, Libâneo, Cavalcanti e Callai e conectarmos com contribuição nesta área por geógrafos, como Giroto, Cavalcanti, Fiori, dentre outros.

Referências

ALMEIDA, M. I. **Formação do professor do Ensino Superior desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012 (Coleção em formação: Ensino Superior). Coordenação: Selma Garrido Pimenta.

AZEVEDO, M. A. R.; ANDRADE, M. F. R. Projetos de extensão como potencializadores da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão. *In*: CHALUH, L. N. (Org.) **Escola-Universidade: olhares e encontros na formação de professores**. São Carlos: Pedro e João Editores, p. 27-36, 2012.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Ministério de Educação e Cultura. Edital Proext 2015. Brasília: MEC, 2014.

BUARQUE, C. Prefácio. *In*: MATOS, A. G. (Org.). **Pra que serve a universidade pública?** Recife: Ed. Universitária, p. 9-12, 2013.

CAMARGO, M. R. R. M. de. Uma aprendizagem... Modos de ler ou de como se faz uma escrita de si. *In*: CHALUH, Laura Noemi (Org.) **Escola-Universidade: olhares e encontros na formação de professores**. São Carlos: Pedro e João Editores, p. 67-76, 2012.

CAVALCANTI, L. S. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas (SP): Papirus, p. 39-59; 175-198, 2012.

CUNHA, M. I. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. *In*: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. **Pedagogia Universitária**. São Paulo: EDUSP, p. 111-136, 2009.

GATTI, B. A. G. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação Sociedade**. Campinas, v. 31 n.113, p. 1355-1379, out/dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 14 jan. 2017.

GEORGE, P.; GUGLIELMO, R.; LACOSTE, Y.; KAYSER, B. **A Geografia Ativa**. Tradução de Gil Toledo, Manuel Seabra, Nelson de La Côte e Vincenzo Bochicchio. 3 ed. São Paulo. Difusão Européia do Livro, 1973.

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

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2011.

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

PIMENTA, S. G. Pesquisa e formação de professores contextualização histórica e epistemológica de um projeto integrado. *In*: GUIMARÃES V. S. (Org.) **Formar para o mercado ou para a autonomia?: o papel da universidade**. Campinas: Papirus, p. 67-87, 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Universidade no século XXI**: para uma reforma democrática emancipatória da Universidade. São Paulo: Editora Cortez. 2008.

SILVA, L. R. C. Pesquisa Documental: Alternativa Investigativa na Formação Docente. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9.; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba. **Anais Eletrônicos...** [S.l.: s.n.], 2009.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003.

METODOLOGIAS APLICADAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA PARA O EDUCANDO SURDO: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE TERESINA-PI

Elayne Cristina Rocha Dias

E-mail: elaynedias2017@outlook.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1374423484664701>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6181-1710>

Introdução

Com a implementação das Políticas Públicas de Inclusão, há a necessidade de uma nova postura que se adeque à ética do social, em especial quando se considera a formação dos professores com relação à flexibilização sobre o contexto escolar, para analisar o ensino de Geografia para alunos surdos, procurando dimensionar metodologias em busca de melhorias no processo de ensino-aprendizagem desse determinado grupo.

A pesquisa foi realizada em uma escola Estadual do município de Teresina, localizada na Avenida Jacob Almendra, nº 498, Bairro Cabral. A escolha da instituição justifica-se pelo maior número de alunos surdos em uma escola regular de ensino e, além disso, por buscar adotar uma prática pedagógica diferenciada, segundo a Secretaria de Educação e Cultura do Piauí (SEDUC) (SOARES, 2015).

Os objetivos norteadores da pesquisa são: analisar a formação-continuada de professores de Geografia, a partir da observação de

estratégias adotadas para o ensino da Geografia para os alunos surdos; identificar a disposição e utilização dos recursos didáticos disponíveis na instituição de ensino; verificar as políticas educacionais adotadas sobre o processo de ensino/aprendizagem para as pessoas com deficiência; e investigar os métodos de ensino utilizados pelos professores voltados para o processo de aprendizagem dos surdos.

Realizou-se uma pesquisa com abordagem qualitativa, por meio da observação direta e descrição das estratégias abordadas pelos professores de Geografia, com uma amostra de dois (2) docentes dessa área, sendo um pedagogo da instituição e um técnico trabalhava nas Secretarias de Educação Municipal e Estadual, dez (10) alunos surdos do 6º e do 9º ano e um professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Os questionários foram do tipo semi estruturados. Para a sistematização dos resultados, as variáveis investigadas foram as principais metodologias e técnicas utilizadas pelos docentes, os recursos utilizados durante as aulas de Geografia, as dificuldades enfrentadas pelos docentes e educandos surdos sobre a aquisição do conhecimento geográfico, o assessoramento e orientações para o desempenho das atividades pedagógicas da disciplina de Geografia em relação aos alunos com surdez, dentre outras.

Assim, o presente artigo está estruturado em seções que possibilitaram uma melhor compreensão e desenvolvimento da pesquisa. A próxima seção refere-se aos recursos didáticos e às novas metodologias aplicadas ao ensino de Geografia para os alunos surdos, visando demonstrar as formas de utilização de diversos recursos para a construção de conceitos geográficos.

Os Recursos Didáticos e as Metodologias Aplicadas ao Ensino em Geografia para os Alunos surdos

A Geografia é uma das ciências que nos auxilia na compreensão da relação intrínseca entre o homem e o meio ambiente. Mesmo que seja por meio do conhecimento do senso comum, o indivíduo consegue perceber a importância dessa disciplina em sua vida, por exemplo: a partir da localização de um determinado local, sem perceber o educando se utiliza desse conhecimento. É mediante o estabelecimento dessas relações entre cotidiano e conhecimento científico é que torna o ensino cada vez mais significativo e determinante.

Nessa perspectiva, no ensino fundamental de 6º ao 9º ano, por se tratarem de turmas formadas na instituição de ensino e pela organização curricular da disciplina de Geografia com conteúdo mais fundamentados, os alunos devem adotar e conhecer conceitos geográficos mais aprofundados, principalmente sobre espaço, lugar, paisagem e território, oportunizando a construção de compreensões e explicações mais complexas sobre o cotidiano.

Diante da importância da disciplina de Geografia para a construção e o entendimento da realidade social refletida nos diversificados lugares, faz-se necessário que o professor implemente propostas pedagógicas que possam favorecer as diferentes estratégias cognitivas e ritmos de aprendizagem, pois, a partir de então, o aluno terá assumido uma postura reflexiva e crítica diante dos acontecimentos da sociedade.

Em relação ao processo de ensino-aprendizagem dos surdos, primeiramente se deve adotar uma abordagem educacional por meio do bilinguismo, que objetiva habilitar os surdos para o uso de duas línguas no cotidiano escolar e na sua vida social, que seriam a Libras, também chamada pelos estudiosos desta área de L1, e a Língua

Portuguesa, chamada de L2 na modalidade escrita:

Apesar de o bilinguismo ser amplamente difundido no Brasil, as experiências com a educação bilíngue aqui ainda são restritas pela dificuldade tanto de considerar a língua de sinais uma língua, quanto de encontrar profissionais e professores que saibam utilizá-la. Assim, ou as práticas são simplesmente oralistas, ou acabam por adotar informalmente a comunicação total (SANTANA, 2007, p. 180).

Essa abordagem corresponde melhor às necessidades dos surdos, pois, além de considerar sua língua natural, possibilita a integração na comunidade ouvinte e desenvolve um ambiente adequado ao processo de ensino-aprendizagem escolar. Nessa abordagem, a figura do intérprete de língua de sinais é fundamental para que esse processo ocorra com sucesso, colaborando para que a comunidade escolar e a sociedade se modifiquem e se adequem para o surdo.

Além dessa abordagem, faz-se necessário que o professor tenha um bom planejamento e que incorpore em suas aulas recursos didáticos que deixem a aprendizagem mais produtiva e desafiadora. Uma dessas práticas pedagógicas, que Castrogiovanni (2000, p. 165) enfatiza como auxílio na compreensão do conteúdo pela pessoa, é “o trabalho com imagens em Geografia, pois através da análise das imagens o aluno pode perceber a interferência ou não do homem e as mudanças ocorridas com o transcorrer do tempo, dentre outros aspectos.”

Além disso, ou so da informática por meio de pesquisas e das imagens dos programas Google Earth e Google Maps, permite que os alunos compreendam novos e complexos saberes geográficos. Passini *et al.* (2010, p. 105) dizem que “[...] o computador, no ensino-aprendizagem, auxilia os professores em suas aulas e servem como complemento na busca de dados para a construção

de conhecimentos.” Nesse aspecto, vale ressaltar que o educador deve tomar precauções na sua utilização e usar essa tecnologia com criatividade para promover a construção de habilidades e de conhecimentos.

Outra forma de recurso que o professor pode usar para o ensino de Geografia para os surdos são os vídeos com legendas, pois, pelo uso dessa ferramenta, o aluno pode visualizar imagens e analisá-las de forma mais complexa.

Os recursos cartográficos, como mapas, globos, cartas e plantas, utilizados com os alunos surdos permitem, mediante a percepção visual das cores e símbolos, a construção, interpretação e o desenvolvimento aprofundado da linguagem cartográfica, despertando nos alunos a compreensão da realidade geográfica.

Outra forma de trabalhar conteúdos geográficos com os alunos surdos corresponde ao uso e construção de maquetes, pois representa fenômenos reais por meio da reprodução em pequenas escalas, permitindo ao aluno abstrair determinado conteúdo. A sua elaboração estimula o aluno a desenvolver a percepção e diferenciação dos diversos conceitos propostos pelas diretrizes curriculares.

Diante desses recursos e de outros não citados, torna-se necessário que o docente, especificamente o de Geografia, por se tratar de uma disciplina de grande importância da grade curricular, haja vista que habilita os alunos para lidarem com o espaço geográfico, analisando seus conflitos desde seu produto histórico até os momentos atuais, requer que o professor procure repensar a educação escolar, sua metodologia empregada na sala de aula, principalmente para com os alunos com deficiência, pois não deve desconsiderar suas potencialidades, integrando-as a outros processos perceptuais.

A terceira seção retrata o estudo da unidade escolar, considerando o professor no ensino de Geografia para os surdos, abordando

a caracterização da escola e a reflexão e sobre as estratégias e recursos adotados pelos educadores dessa instituição.

O Professor e o Ensino de Geografia para os alunos surdos

Realizou-se a pesquisa em uma escola Estadual localizada na Avenida Jacob Almendra, 498, Bairro Cabral, que possui, segundo Soares(2015), o maior número de alunos surdos na sala regular de ensino e por adotar uma prática pedagógica diferenciada.

A escola, nos turnos manhã e tarde, atende a 255 alunos do Ensino Fundamental maior (6º ao 9º ano), sendo que desta quantidade, 33 são surdos. A maioria do corpo discente que estuda durante o dia nessa escola é formada, principalmente, por jovens pertencentes a famílias de baixa renda e pouca escolaridade.

O espaço escolar está dividido em dois blocos: no primeiro encontra-se o setor administrativo, composto pela diretoria, secretaria, sala de recepção, sala dos professores, pátio, um depósito e dois banheiros; no segundo, contém 8 (oito) salas de aulas, uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma biblioteca, um laboratório de informática, dois banheiros para uso dos alunos.

Foram feitas observações diretas e registro dos fenômenos dentro do contexto da sala de aula, como também dos recursos didáticos utilizados pelos docentes no decorrer das aulas e o uso de questionários do tipo semiaberto aplicados a dois (2) professores de Geografia, à pedagogia da instituição, a dez (10) alunos surdos do 6º e do 9º ano e a um técnico que trabalha nas Secretarias Municipal e Estadual de Educação, com atuação nessa área há bastante tempo.

A instituição possui 27 professores e apenas um professor estagiário, a maioria deles com especialização em sua área de

atuação, e apenas um professor do quadro efetivo possui mestrado na área de Letras Português.

Na escola há oferta aos alunos ouvintes e surdos da disciplina de Libras dentro do currículo escolar como forma de facilitar a interação e o processo de comunicação entre ambos. A oferta dessa disciplina teve início no ano de 2012, precisamente no mês de abril, ocorrendo uma vez por semana nos turnos manhã e tarde, respectivamente, no 6º horário, e é ministrada pelos professores de AEE.

A escola ainda dispõe do curso de formação continuada em Libras, com carga horária de 120h, ofertada para toda comunidade do Bairro para os pais dos alunos surdos e para os profissionais da instituição.

No caso dos profissionais da escola, o curso é realizado no contraturno ou no horário contrário ao que estão em sala de aula. No sentido de conhecer as estratégias aplicadas no ensino de Geografia, foi questionado aos professores dessa disciplina sobre o tempo de experiência docente nessa instituição. Predominou a resposta de 1 a 5 anos de serviço, com carga horária distribuída de dois a três dias na semana. Nesse período não fizeram nenhum curso de capacitação para o trabalho com alunos surdos, somente no ano de 2012 foram ofertados cursos de Libras para todos os funcionários da escola. Acerca de sua formação acadêmica, a pesquisa demonstrou que ambos os professores apresentam cursos de especialização na área de ensino de Geografia, apresentando bom nível de qualificação.

Durante as observações e o depoimento dos professores sobre as metodologias e técnicas empregadas na aula de Geografia, os resultados remetem à exposição oral dos conteúdos, discussões em pequenos grupos e debates, seminários, trabalhos escritos com auxílio da internet, dificilmente, aula de campo, devido à falta de disponibilidade de ônibus pela Secretaria de Educação.

A maior dificuldade encontrada por esses professores está na comunicação com esses alunos na falta de um intérprete efetivo na escola para compreensão dos conceitos geográficos, que são de suma importância para a vida desses discentes, e também na falta de tempo disponível para realização de capacitações.

O Quadro 1 mostra que, apesar dos diversos recursos disponíveis na instituição de ensino e oficinas proporcionadas pelos professores de AEE para adaptação da prática docente do professor de sala regular, os mais utilizados resumem-se somente ao uso de mapas e globos, ao livro didático e ao quadro negro (acrílico).

Quadro 1 – Recursos didáticos utilizados pelos professores de Geografia.

Recursos didáticos utilizados pelos professores de Geografia	Porcentagem
Quadro acrílico (lousa)	29%
Livro didático	28%
Mapas e globos	29%
Recursos audiovisuais	14%

Fonte: Elaborado pela autora (2015).

Assim, é de suma importância a aplicação dos recursos didáticos para a imposição de uma prática mais eficiente, promovendo o interesse e a curiosidade para os conteúdos geográficos. É importante lembrar que o recurso deve estar bem elaborado e de fácil utilização.

Com relação aos equipamentos e materiais, a escola possui Datashow, vídeos, DVD, TV, mapas, globos, aparelhos de som, material dourado (destina-se a atividades que auxiliam o ensino e a aprendizagem do sistema de numeração decimal-posicional e dos métodos para efetuar as operações fundamentais), revistas, livros, jornais, internet, computadores, dicionário de Libras e de Língua Portuguesa. Os recursos didáticos adaptados para as aulas de Geografia pelos professores do AEE para facilitar o processo de aprendizagem constam de quebra-cabeça, mapas e globos.

O quebra-cabeça, segundo Cunha (2007, p. 12), “é de suma importância no desenvolvimento físico, neurológico, noção espacial, capacidade de concentração, psicomotor, percepção visual e aumento de conhecimento”. O uso desses jogos educativos favorece um processo de amadurecimento cognitivo dos alunos.

Os estudos de Castrogiovanni (2000, p. 39) enfatizam que “A cartografia oferece a compreensão espacial do fenômeno, tanto para o uso cotidiano como para o científico, a figura cartográfica tem, a princípio, uma função prática”, o qual destaca que a Cartografia corresponde a um instrumento de entendimento espacial dos fenômenos, domínio e controle de um território, possibilitando ainda o conhecimento e posicionamento frente às questões do mundo aos educandos.

De acordo com o depoimento dos educadores dessa área de ensino, constatou-se que eles não realizaram nenhuma reformulação de atividades, livros, currículo para a acessibilidade dos surdos na sala de aula. No entanto, mesmo sem essa adaptação por parte dos docentes em Geografia, os professores do AEE fazem um assessoramento, no que se refere à aplicação das provas, em atividades relacionadas aos seminários, no reforço das atividades de casa dentro sala de AEE e, às vezes, na interpretação de conteúdos mais complexos quando solicitados pelos professores da sala regular, a fim de obter um bom desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com surdez.

Os alunos que participaram desse questionário relataram que a escola ainda não está preparada para o processo de inclusão, pois faltam intérpretes, não ocorrendo comunicação com os professores das diversas disciplinas, principalmente no caso de Geografia. Os colegas ouvintes não ajudam e nem interagem com os alunos com surdez, existindo assim uma divisão de grupos dentro do âmbito escolar.

Confirmou-se uma dificuldade de apropriação de conceitos básicos como espaço, lugar, paisagem e território, e na apreensão de categorias relacionadas aos ciclos de aprendizagem abordados nos Parâmetros Curriculares no 6º e no 9º ano do Ensino Fundamental.

Sobre o nível de conhecimento dos alunos surdos acerca de conceitos básicos e fundamentais, este é bastante baixo, sendo que apenas um (1) aluno surdo conseguiu compreender razoavelmente a explicação dada pelo professor, três (3) alunos pouco conseguiram entender e seis (6) não tiveram nenhum aproveitamento da explicação, necessitando sempre da ajuda dos professores do AEE para ampliar e retirar as dúvidas sobre a matéria.

Ao serem questionados sobre a prática dos professores de Geografia, 100% responderam que não gostam das aulas de Geografia e nem da forma como os professores ministram o conteúdo. Porém, diante desses acontecimentos, eles compreendem os professores, pois sabem que o docente não é capacitado na Língua Brasileira de Sinais (Libras). Segundo Santana (2007, p. 182), “o importante é que haja a interação das duas línguas para que o educando cresça, desenvolvendo suas capacidades cognitivas, linguísticas, afetivas e políticas”.

O professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), ao ser questionado sobre as dificuldades enfrentadas na sua prática, foi enfático ao afirmar sobre a frequência dos alunos e a falta de comprometimento da família nas suas atividades escolares. Para tentar mudar essa realidade, são realizadas reuniões com o objetivo de tentar trazer a família para participar efetivamente da escola.

Questionado sobre as formas de auxílio que o AEE proporciona aos professores de Geografia e das demais disciplinas, os depoimentos mostram que dizem respeito a adaptações e produções de jogos, oficinas pedagógicas, auxílio na aplicação de provas e

interpretação de conteúdos mais complexos, quando solicitados, e o reforço escolar das atividades de casa desses alunos surdos. Vale ressaltar que a sala de AEE foi montada pelos recursos do Ministério da Educação (MEC).

O profissional que trabalha nas Secretarias Estadual e Municipal informou que existem capacitações na área de Libras para todos os professores da rede pública, mas ao ser questionado se existe algum projeto elaborado pela Secretaria na área da Geografia para o ensino dos surdos, confirmou que esse tipo de proposta ainda não foi realizado e que somente há capacitações para os professores de Geografia para ser trabalhada com os alunos ouvintes.

Os resultados mostram que a construção de uma educação inclusiva é bastante complexa e que a escola campo está procurando se adaptar a essa nova realidade. Esse processo ainda é um desafio para os professores de Geografia desta instituição de ensino.

Considerações finais

Atualmente, a sociedade vem despertando para a necessidade da incorporação de um movimento inclusivo, que tenha como característica o acesso e a permanência do aluno com deficiência no ensino regular. No entanto, o paradigma da segregação ainda persiste em alguns momentos do contexto escolar, que acabam por reforçar a ideia e o desejo de estudar em escolas especializadas.

Este trabalho demonstrou que os professores de Geografia da escola campo reconhecem que necessitam aprender a Libras, mas, por falta de disponibilidade de tempo, não se capacitam nessa especialidade.

Outro aspecto observado é que esses professores utilizam poucas estratégias e recursos didáticos para o ensino de Geografia, sendo

uma prática voltada mais para os ouvintes do que para os surdos. Isso faz com que esse grupo de alunos tenha dificuldade em fazer a relação e interpretação das categorias geográficas estruturadas nas Diretrizes Curriculares da instituição com seu conhecimento prévio, o que acarreta o desinteresse por parte desses jovens surdos pela disciplina de Geografia.

Percebe-se que a instituição promove meios e instrumentos para que esses professores modifiquem e implementem novas práticas de ensino por meio de capacitações, disciplinas curriculares incorporadas na grade institucional, oficinas pedagógicas, auxílio dos professores da sala de recursos. Todavia, os docentes necessitam fazer uma reformulação do Currículo e de sua metodologia.

A pesquisa revelou outro ponto crucial sobre alguns obstáculos enfrentados pelos docentes: a contratação de intérpretes de Libras para dar suporte ao processo de relação entre professor e aluno na sala de aula.

Outro aspecto observado refere-se ao processo de lotação dos professores, que muitas vezes não são informados que estão se dirigindo a uma escola regular com uma quantidade de alunos com surdez. Estes chegam à escola sem nenhum preparo metodológico considerável para lidar com esses alunos.

O procedimento deve ser modificado, inclusive com uma seleção de educadores especializados nessa área, para incorporar o quadro docente desta instituição, a fim de que não haja evasão escolar desses educandos. Junte-se a isso a apropriação de saberes significativos voltados para uma prática Bilíngue, sendo este o maior desejo dos alunos do 6º e do 9º ano da Escola Estadual.

Portanto, ainda há muitos desafios a serem solucionados sobre os saberes docentes, mas temos que destacar que aos poucos essas

dificuldades estão sendo sanadas e que os docentes estão tentando modificar suas concepções e crenças e procurando se qualificar cada vez mais para educar melhor os alunos.

Referências

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. **Ensino de Geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação; 2000.

CUNHA, N. H. S. **Criar para Brincar**. São Paulo: Aquariana, 2007.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Necessidades Educativas Especiais – NEE *In*: Conferência Mundial sobre NEE. Acesso em: **Qualidade** – UNESCO. Salamanca/Espanha: UNESCO 1994.

PASSINI; Elsa Yasuko; PASSINI; Romão; MALYSZ; Sandra T. **Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado** 2. ed. São Paulo: Contexto; 2010.

SANTANA; Ana Paula. **Surdez e linguagem**: aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

SOARES, Renan. **Alunos com deficiência auditiva se reúnem com a gerência de educação especial na Seduc**. Disponível em: www.seduc.gov.br. Acesso em: 05 dez. 2015.

MOBILIDADE E PRECARIZAÇÃO DOCENTE NA REGIÃO METROPOLITANA DO RIO DE JANEIRO

Gleyce Assis da Silva Barbosa

E-mail: geogleyce@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6854042254642594>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4852-8125>

Introdução

Ao fazermos um breve levantamento sobre o ofício docente é possível observar que o trabalho do professor e o processo de precarização da educação têm ganhado grande notoriedade acadêmica. O gradual abandono da preocupação do Estado com as condições laborais da profissão já são sentidas em sala de aula, mas quando de fato se inicia essa precarização?

Antunes (2000) explica que é no surgimento do toyotismo que a precarização ganha força, pois favoreceu a criação de uma rede de subcontratação e de deslocamento com o objetivo de se ter maior competitividade no mercado de trabalho e aceleração do ritmo de inovação de produtos, aliados a um modelo de obsolescência programada e incentivo ao consumo exagerado, originando-se assim a chave para a lucratividade capitalista.

Assim, segundo o autor, essas mudanças e as crises do sistema de trabalho reduziram substancialmente a contratação de trabalhadores, acarretando a maior disposição desta mão de obra, que, por sua vez, resultou no que Druck (2002) chama de *subproletarização do trabalho*, que pode ser definido como o trabalho precário, o temporário, o parcial e a terceirização, todos diminuindo

substancialmente a condição de estabilidade do trabalhador efetivo. Diante desse contexto, a categoria dos professores encontra entraves que impediram seu pleno desenvolvimento como enfraquecimento da categoria sindical, diluição dos empregos estáveis, estagnação dos salários, entre outros.

É neste contexto, em que o trabalho se torna flexível, que Rosso (2017, p. 9) explica que esse processo de maleabilidade do trabalho tem forte relação com o tempo. São os horários que organizam o mundo, portanto, o trabalho como ação criada pelo homem não foge à regra do tempo. Tal flexibilização não marca uma diminuição do trabalho, mas sim o transforma para que pareça favorável ao trabalhador. A profissão docente encontra em seu cotidiano essa máscara de maior possibilidade de acúmulo de empregos e organização de horários, sem revelar nitidamente que se trata de um processo de controle e programado para torná-lo precário, ou seja, exaustivo, sem qualidade e sem valor.

Dentre os diversos fatores associados a esse processo de flexibilização docente, a desvalorização salarial, nestas últimas décadas, gerou o fenômeno da sobrecarga de trabalho que, em primeira instância, causa frequente mobilidade interescolas, tanto na esfera privada quanto na pública. Tal mobilidade é comumente aceita no âmbito escolar, visto que todos os segmentos da educação – educação infantil ao ensino médio – convivem com este fenômeno em diferentes proporções. Embora tenha se tornado algo normalizado, esses deslocamentos em grande proporção podem produzir problemas organizacionais e específicos ao trabalho docente, como a impossibilidade de consolidar trabalhos em equipe, baixo rendimento, desgaste físico e emocional, problemas de saúde, ausência de vínculo do professor com o ambiente escolar, dentre outros, como aponta Cunha (2015, p. 42).

Nesse sentido, objetiva-se aqui debater a mobilidade sob o viés da concepção espacial ou geográfica, ou seja, os deslocamentos pendulares para o trabalho, que podem causar diversas consequências no ambiente escolar. A divisão social e territorial do trabalho encontra-se intrínseca à mobilidade. Esse movimento é histórico, o ato de movimentar-se é um dos elementos centrais para definição e construção dos indivíduos e das sociedades. A mobilidade, embora seja um conceito amplo, pode ser abordada em diferentes vertentes, desde a dimensão dos objetos que ampliam esse deslocamento, como transportes, ou por meio da dimensão das técnicas, das políticas de acesso, dos fluxos de mercadorias, pessoas e serviços; em todas imprime a ideia de movimento. Portanto, diante da polissemia do conceito, a abordagem utilizada será a de mobilidade pendular do cotidiano.

Ao investigar o tema precarização do trabalho docente, foram encontradas inúmeras pesquisas que se aprofundaram na disciplina, na questão salarial, na falta de autonomia, na dimensão de exaustão física e temporal, mas uma pergunta se colocava a todo instante: por que a dimensão da mobilidade não é incorporada nas discussões acerca da precarização docente, já que se trata de algo corriqueiro no cotidiano deste profissional? Portanto, a necessidade de se compreender os fatores que impactam direta e indiretamente no trabalho destes profissionais – como a fragmentação de carga horária e o processo de desvalorização salarial, que leva à sobrecarga de trabalho e, por conseguinte, à constante intermobilidade escolar – mostra-se como estudo relevante para o levantamento de problemáticas relacionadas ao trabalho docente.

Desse modo, como objetivo principal, busca-se investigar os fatores que contribuem para o aumento da mobilidade de professores e discutir esse processo como parte da precarização docente.

Com isso, como objetivos secundários, pretende-se: compreender as condições de trabalho do professor no Brasil, em específico na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, e como está regulamentado; discutir o que se entende por precarização e de que modo os professores se inserem nesse processo; discutir a relação mobilidade e trabalho; e relacionar a mobilidade docente aos indicadores de precarização e problemas percebidos no cotidiano escolar.

Utilizamos alguns dados quantitativos para aprofundar a pesquisa, como a pesquisa internacional de ensino e aprendizagem – Talis, o Anuário Brasileiro da Educação Básica, o painel educacional municipal, o relatório Education at a Glance, dados demográficos do IBGE, legislação trabalhista – para realizar um breve panorama diagnóstico atual desses professores.

Para isso, utilizaram-se as ideias de Antunes (2000) para compreender o contexto em que surge a precarização, as ideias de Standing (2014) definindo quem é esse precarizado, e Rosso (2017) discutindo o processo de flexibilização que permite dentre outras coisas a ampliação da mobilidade diária e acúmulo de empregos. Já na parte de mobilidade, têm-se Santos (2006) e Marandola (2011) abordando a mobilidade como necessária aos espaços da vida para explicar tais fluxos diários arbitrariamente impostos pelo trabalho. O debate da mobilidade ainda se encontra em fase inacabada, podendo incorporar outras fontes posteriormente, assim como a discussão sobre regime de dedicação exclusiva e políticas públicas em educação para professores.

A Precarização Docente

Antes de adentrarmos os dados, é preciso definir quem é o precarizado. Standing (2014) afirma que a informalidade é a principal característica da precarização em tempos neoliberais. Ele conta que o termo “precarizado” surgiu no contexto toyotista japonês para definir

os trabalhadores sazonais. Hoje, refere-se aos trabalhadores casuais, *freelancers*, temporários. As garantias sucumbiram juntamente com o antigo modelo rígido laboral. O que se tem hoje é grande fluidez, não se sabe mais o nome do chefe ou como organizar os sindicatos diante de transformações aceleradas.

Para aqueles que detêm funções técnicas e desejam maior “autonomia”, o CNPJ se sobrepõe ao CPF. São pessoas que não detêm o domínio de seu próprio trabalho e, embora possuam nível de educação formal avançado, acabam aceitando empregos abaixo do status ou rendimento mínimo por ficarem sem opções (*Ibidem*, 2014, p. 27). São os trabalhadores sem cidadania, uma vez que seus direitos são constantemente sucumbidos. Sendo assim, ele define o precarizado como aquele que não possui garantias legais, tornando-se informal, os chamados subempregados.

Outro precarizado é aquele que se sente desvalorizado em sua remuneração diante de outras categorias de mesmo nível de formação ou de trabalho similar. São os trabalhadores de meio período, ou seja, aqueles que acumulam menos de 30 horas semanais, que acabam, muitas vezes, trabalhando mais que os demais, já que no tempo vago acabam arrumando outros trabalhos, geralmente informais, para complementar a renda. O autor conta que esses empregos de meio período ajudaram na ocultação do desemprego estrutural e na expansão dos subempregos. Outra categoria seria os “empreiteiros independentes”, aqueles que parecem livres, donos de seu tempo, mas prestam serviços terceirizados a uma determinada empresa, entre outras categorias, porém essas já nos ajudam a pensar o contexto atual de regimento de ofício do professor.

Para o autor, esse processo gera problemas de ordem física e psicológica para o indivíduo, no qual ele se sente ansioso, desmotivado, amedrontado, estressado, com raiva, inseguro por não possuir

certeza de trabalho, prazer curto com o ofício, incapacidade de pensar a longo prazo por conta da aceleração impostas pelas tecnologias, pouco estímulo à reflexão, distorção da capacidade e concentração – já que o ambiente eletrônico encoraja a realização de multitarefas –, descrédito em si mesmo e baixa prospecção de projetar uma carreira futura, dificuldade de confiar em outros indivíduos por conta da competição, relações humanas pouco consistentes, entre outros. Segundo ele, isso afeta diretamente a empatia humana e uma boa sociedade, porque o medo do fracasso e a competição negam a empatia. Essa precarização também tem efeitos no que se diz profissionalização, pois essas pessoas raramente conseguem se especializar, não conseguem avançar em suas habilidades e competências dificultando uma ascensão social (*Ibidem*, p. 39-46).

Pode-se ver isso no trabalho docente que passou por uma desvalorização coletiva gradual, por meio da subcontratação, da terceirização e da informalidade (GOMES; BRITO, 2014, p. 76). Os autores reiteram que cada vez mais é cobrado aos professores que ofereçam qualidade de ensino, dentro de um sistema de massa, que se baseia na competitividade. Entretanto, os recursos materiais e humanos são cada vez mais precarizados, e os baixos salários e o aumento das funções dos professores contribuem para um esgotamento e uma contradição quanto ao que se é oferecido.

O trabalho do professor, na maioria das redes de ensino, é regulamentado com carga horária fragmentada ou aparentemente reduzida, conforme mostra o artigo 37 da Constituição Federal de 1988, inciso XVI, que permite a acumulação de cargos públicos somente para a categoria dos professores e profissionais da saúde. Isso porque na implementação dessa lei a carência desses profissionais mostrava-se problemática devido à expansão dos sistemas de ensino em massa. Portanto, essa fragmentação horária a princípio

viria a colaborar com a ampliação das escolas pelo país. No entanto, o efeito de ampliação das licenciaturas e formação de professores não acompanhou a demanda, o ritmo de crescimento das cidades, o aumento da população ampliou a necessidade de profissionais, gerando acúmulo de trabalho definido por lei com teto de carga horária acumulada até 80 horas semanais, porém, com no máximo dois vínculos em rede pública.

Como modelo de organização laboral, encontra-se o processo de flexibilização no centro da discussão de precarização. Para Rosso (2017), essa flexibilidade é sinônimo de informalidade e, sobretudo nos países periféricos, é vendida como algo positivo, modernizador e potencialmente gerador de empregos, pautada no indivíduo no qual se exige competência, responsabilidade, eficácia e resultados. Esse modelo de trabalho tem forte ligação com o tempo. Como aponta o autor, a vida encontra-se dividida em dois momentos, tempos de trabalho e de não trabalho, na era da acumulação flexível esses momentos se confundem, tornando móveis as fronteiras que os separam. Isso resulta na possibilidade de acumulação de riquezas nas mãos dos detentores do capital, seja ele o Estado ou um ente privado.

Além disso, o termo flexibilidade incorpora a noção de multitarefas e dilui os saberes específicos para determinada função. Assim, aparentemente o trabalho parece ser maleável, mas não necessariamente diminui. A remuneração e o tipo de contratação também deixam de serem fixas, tornando o indivíduo responsável por si próprio, ou seja, o único trabalhador de sua própria empresa. Em outras palavras, a pessoa jurídica se sobrepõe à pessoa física.

Nesse sentido, com os momentos da vida recortados, mentes e corpos são sacrificados em busca de mais de um meio de sobrevivência nesta sociedade de capital fluido. Embora isso seja mais comum no ambiente empresarial, nas escolas essa lógica tem sido

incorporada e aparece frequentemente na disposição maleável de carga horária, permitindo sobrecarga de trabalho na informalidade, na não remuneração das horas de planejamento de aula, na atuação em outras funções da escola ou outras disciplinas.

A docência se encontra no centro da formação imaterial e cognitiva da sociedade, pois age sobre e com o outro. Ao se observarem os países centrais, veem-se grandes investimentos nesses trabalhadores e na educação, uma vez que eles possuem papel central do ponto de vista político e cultural. Segundo os autores (TARDIF; LESSARD, 2005 *apud* BARRETTO, 2009), é o ensino a forma dominante de socialização e de formação das sociedades modernas há mais de dois séculos e continua em expansão. Como apontam os autores, os professores são uma das principais peças da economia das sociedades modernas, e junto com os profissionais da saúde representam a principal fatia orçamentária dos Estados Nacionais.

No Brasil, a transformação da profissão docente em uma função de massa atrelado às políticas públicas implementadas, de forma a perpetuar a desigualdade de classes, burocratização das normas escolares e a alienação política, garantiu meios para cercear a liberdade e ampliar a desvalorização da escola e do trabalho do professor. A política salarial dessa categoria assistiu pouco a pouco a um processo de pauperização que culminou em impactos substanciais no ensino brasileiro. Atrelado a isto, a ideia de sacerdócio, a qual originou a profissão, ainda sonda de certo modo a escolha da profissão como naturalização da situação salarial constrangedora docente, sobretudo no final dos anos 1990 em diante.

Nas discussões sobre precarização do trabalho, o salário geralmente se encontra no centro do debate, uma vez que é a partir dele que outros problemas são gerados. O salário é determinado pelas mesmas leis que determinam o preço de uma dada mercadoria. Nesse

sentido, para entendermos a relação salarial, é necessário pensar o que determina o valor de uma mercadoria (MARX, 2010, p. 36-38). A concorrência, a demanda e a disponibilidade de certo produto, a técnica empregada, sua utilidade são algumas das variáveis que definem se a mercadoria terá muito ou pouco valor.

O trabalho docente apresenta dificuldade de qualificar o valor de seu produto, uma vez que se trata de um trabalho imaterial. Tardif e Lessard (2009) afirmam que, apesar de alguns autores definirem o trabalho docente como meramente cognitivo, que utiliza material simbólico e objetiva a aquisição do conhecimento e de certo nível de cultura, ele é também interacionista. Por essa dificuldade de se delimitar seu produto, criou-se historicamente, em âmbito nacional, o estigma de tratá-lo muitas vezes como uma função à parte, um intermédio entre a filantropia e o trabalho formal, o que os colocam muitas vezes em situação delicada no que tange ao prestígio, respeito e valorização.

Catani (2000, p. 591) afirma que foi no período republicano que se iniciou o desajuste entre as unidades da federação, mostrando sistemas desconexos e discrepantes em infraestrutura escolar e salários. Até mesmo na grande São Paulo, que vivia momento próspero em meados do século XX graças à economia cafeeira, os cortes de gastos públicos eram feitos primeiramente com a categoria dos professores. Diversas cartas e manifestos docentes mostravam a indignação quanto ao valor pago, em geral, muito inferior às demais profissões de igual formação. Todavia, ao compararmos o trabalho docente do início do século XX com os dias atuais, percebe-se que, embora ainda permaneça tal discrepância salarial diante de outras carreiras de nível superior, como apontam os dados divulgados pelo Anuário Brasileiro da Educação Básica (2018, p. 111), elaborado pelo movimento Todos pela Educação em conjunto com Censo Escolar do IBGE,

enquanto a média salarial nacional dos docentes (apenas ensino básico) é de R\$ 3.823,00, a do conjunto dos trabalhadores brasileiros graduados é bem superior, cerca de R\$ 5.477,05. Segundo o documento, internamente a categoria vivenciou, ao longo dos anos, considerável ascensão social, sobretudo na rede pública, como mostra o levantamento dos últimos sete anos com aumento salarial de 6,4%. Entretanto, esse documento mostra que, em comparação com o salário médio de profissionais das áreas de Exatas e Saúde, a defasagem chega a 50%. A situação se mostra mais grave quando se comparam as disparidades entre as regiões brasileiras, onde alguns estados não possuem ao menos plano de carreira docente. Assim, embora os salários também se mostrem maiores que os de outrora, esse aumento vem acompanhado de ampliação de carga horária, pautada em parâmetros legais, que permite o acúmulo de cargos públicos, causando sobrecarga de trabalho.

Outro problema é a ausência de planos de carreira, o que se verifica tanto nas regiões mais ricas quanto nas mais pobres do país. Assim, 19,6% dos municípios da região Norte e 15,6% dos da região Sudeste apontam que a esfera de precarização não é totalmente determinada pela arrecadação, pelo PIB ou pelo IDH da região.

A pesquisa *Education at a Glance (EAG, 2018)* elaborada pela OCDE, aplicada em parceria a 250 mil professores dos 48 países pesquisados, concluiu que o Brasil possui uma das piores médias salariais, inclusive a pior média na América do Sul, com problemas no que tange ao plano de carreira e sem aumentos efetivos. Para calcular o rendimento dos educadores nos diferentes países, o estudo converteu todos os ganhos em dólar e fez o cálculo do poder de compra dos salários em cada uma das nações. A partir disso, foi observado que os professores brasileiros recebem uma remuneração um pouco superior à divulgada pelo Anuário Brasileiro, pois na EAG foram

levados em conta os dados dos professores da rede básica e superior também, equivalente a uma média de US\$ 13.971 ao ano, cerca de US\$ 1.164 por mês – ou R\$ 4.469, na cotação atual da moeda americana, sendo a Noruega líder do ranking de melhor base salarial.

Outra questão é a desigualdade de salários entre os níveis de ensino. Segundo o relatório, Brasil e Estados Unidos possuem as maiores diferenças em nível subnacional entre os países analisados. As diferenças entre as regiões internas também merecem destaque: a unidade da Federação com o maior salário representa quase o triplo do salário das UFs que pagam menos aos professores do ensino fundamental e 5,6 vezes mais quando essa análise é levada para o ensino médio (EAG/OCDE, 2018, p. 23). O relatório também aponta discrepâncias salariais consideráveis no Brasil entre os gêneros e entre os grupos etários entrevistados (25-34 anos; 35-44 anos; 45-54 anos e 55-64 anos); já nos outros países essa diferença é mínima.

Nesse sentido, a desvalorização salarial geraria o fenômeno de busca de mais empregos na mesma área ou em outras, o que corrobora com a narrativa estigmatizante que se tem da docência como uma profissão de “bicos”. Segundo o Anuário Brasileiro, uma quantidade significativa de professores leciona em mais de uma instituição de ensino simultaneamente, sendo o Rio de Janeiro o estado com maior média nesse quesito, onde cerca de 21% dos professores atuam em dois estabelecimentos e 7,5% em três ou mais (*Ibidem*, p. 113). Essa sobrecarga de escolas salienta a mobilidade docente como um processo para além da disposição espacial das escolas. Os fluxos pendulares interescolas estão atrelados a políticas de macro e média escala que determinam a necessidade de ampliação das fontes de renda.

A percepção de desvalorização do trabalho perante a sociedade também é uma das maiores diante de outros países. Os relatórios

dos censos escolares da última década mostram maior preocupação com o aprendizado do aluno, e no que tange aos professores, enfoque apenas na titulação, registrando o abandono das questões trabalhistas e salarial. Segundo o relatório Talis (Pesquisa internacional de ensino e aprendizagem), elaborado pela OCDE e divulgado em 2018, essa percepção no ensino fundamental está abaixo da média dos países participantes (32%) e da América Latina (23%), enquanto, no ensino médio, 89% dos professores afirmam que a profissão docente é desvalorizada no Brasil, tanto nas escolas públicas quanto nas privadas.

A precarização não necessariamente se limita à esfera salarial, embora a busca por maiores salários iluda as pessoas a crerem que alcançariam melhores condições de trabalho. A satisfação com o trabalho é tão importante quanto a questão salarial, pois elas andam combinadas em uma mistura de satisfação e necessidade.

Sennett (2008, p. 15) afirma que a civilização ocidental não tem respeitado a dignidade dos corpos humanos. O ritmo acelerado das grandes cidades e os fluxos de locomoção corroboram cada vez mais para perda de sentidos, em que as pessoas se tornam inconscientes e mais individualistas. Essa falta de contato físico, segundo o autor, expressa a desordem do espaço urbano, pois atualmente ordem é expressa justamente pela falta de contato. O ato de deslocar-se amplia a desconexão do espaço, já que a velocidade retira a atenção dada à paisagem. “O viajante, tanto quanto o telespectador, vive uma experiência narcótica; o corpo se move passivamente, anestesiado no espaço, para destinos fragmentados e descontínuos” (*Ibidem*, p. 17).

A partir disso, pode-se pensar a mobilidade com diversos impactos, como o desgaste do corpo no desempenho e na ausência de manutenção de relação com o cotidiano escolar, tornando-se impedido pela compressão do tempo de realizar atividades do

âmbito intelectual inerentes e necessárias ao trabalho do professor. Ademais, não ocorre como causalidade, e sim a fragmentação do tempo é produto das esferas dominantes sob a lógica de precarizar esse trabalhador e, por conseguinte, sua finalidade. Sobre esta mobilidade, Santos (2006, p. 220) coloca em questionamento a relação tempo-mobilidade diante de um processo de flexibilização que exige agilidade e mobilidade no cotidiano laboral das pessoas.

Assim, é na esfera do lugar, na vivência do cotidiano, que sentimos e percebemos tal exploração do corpo. A mobilidade no contexto do trabalho, em geral, atua como forte meio de condicionamento dos indivíduos. Ela não permite observar, sentir o espaço, trata-se de um processo forçado, repetitivo, portanto, precarizador da vida. Nesse sentido, a mobilidade ocorre nos espaços da vida. Como afirma Marandola (2011, p. 98), ela tem relação direta com a trama socioespacial das aglomerações urbanas contemporâneas, revelando dinâmicas globais, regionais e locais num mesmo plano. Para além das técnicas, associando o conceito de mobilidade muitas vezes aos meios de transportes, ela também envolve uma esfera social, na qual geralmente está atrelada ao esgotamento da vida metropolitana, o que o autor chama de esgarçamento da teia social (*Ibidem*, p. 104). Uma vez que os fluxos se tornaram tão intensos que se perde a ideia de localidade fechada, o que se tem hoje é uma metrópole fragmentada, alienante e espraçada.

Considerações finais

Os fluxos tornaram-se obrigatórios e suprimem as escolhas individuais, sobretudo no que tange a sua relação com o trabalho. Nesse ponto, a ideia de movimentar-se não se refere de fato à mobilidade no sentido positivo da palavra, ou seja, como uma mobilidade que permite ver e conhecer o mundo e o espaço; a mobilidade que

tem hoje nas metrópoles é a da obrigação, da falta de liberdade cotidiana, é a mobilidade que corrobora com a precarização.

Portanto, pode-se pensar o desafio do trabalho docente na esfera do cotidiano. É nesse espaço que se realiza a mobilidade da força de trabalho, na qual o indivíduo realiza um deslocamento constante, com a finalidade de maximizar ganhos e minimizar gastos. É nesse mesmo espaço de condicionamento que se tem também a possibilidade de superação a lógica alienante e precarizante, e que se pode pensar na construção de um humano-genérico consciente. Uma vez que é característica dominante da vida cotidiana a espontaneidade, e é por meio dela que o ritmo fixo, a repetição, a rigorosa regularidade da vida cotidiana se rompe.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **Trabalho e precarização numa ordem neoliberal**. CLACSO, Consejo Latino Americano de Ciencias Sociales: 2000.

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

CATANI, Denice Bárbara. Estudos de história da profissão docente. *In*: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 585-597, 2000.

DRUCK, M. G. Flexibilização e Precarização: formas contemporâneas de dominação do trabalho. **Cadernos do CRH**, Salvador, v. 37, p. 11-22, 2002.

GOMES, L; BRITO, J. Desafios e possibilidades ao trabalho docente e a sua relação com a saúde. UERJ: **estudos e pesquisas em psicologia**. v. 6, n. 1, 2006.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório nacional; pesquisa internacional sobre ensino e aprendizagem: Talis 2018: primeira parte. – Brasília; Inep, 2019.

MARANDOLA, Eduardo Jr. Mobilidades contemporâneas: distribuição espacial da população, vulnerabilidade e espaços de vida nas aglomerações urbanas. *In*: CUNHA, José Marcos Pinto da (Org.). **Mobilidade espacial da população**: desafios teóricos e metodológicos para o seu estudo. Campinas: Núcleo de Estudos de População-Nepo/Unicamp, 2011.

MARX, Karl. **Trabalho assalariado e capital & salário, preço e lucro**. São Paulo, expressão popular, 2010.

Panorama da Educação: destaques do Education at a Glance 2018. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Diretoria de Estatísticas Educacionais, 2018.

ROSSO, Sadi Dal. **O ardil da flexibilidade**: os trabalhadores e a teoria do valor. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. Cap. 1, 2, 3, 14 e 15, 2006.

SENNETT, Richard. **Carne e pedra**: o corpo e a cidade na civilização ocidental. Rio de Janeiro: Record, p. 15-26, 2008.

STANDING, Guy. **O preparado**: a nova classe perigosa. Tradução Cristina Antunes. 1. ed.; 1. reimp., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014 (Invenções Democráticas, v. IV).

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educ. Soc.** [online]. v. 34, n. 123, p. 551-571, 2013.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Editora Vozes, 9. Ed., 2014.

MODELOS DE SIMULAÇÕES: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA SIGNIFICATIVA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

Alexandre dos Santos da Rosa

E-mail: alexandresr21@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5189279350165900>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3193-4004>

Introdução

Diante de cenários complexos, sobretudo no que tange a escalas globais, por vezes fica um tanto quanto abstrata a abordagem de questões geopolíticas no ensino básico, até mesmo no Ensino Médio, ainda mais quando se busca inserir países periféricos em discussões e questões geopolíticas, pois esses países não estão na mídia, sua população e problemáticas são na maioria das vezes invisibilizados. Além disso, Kaercher *et al.*(2003) diz que é no ensino médio o momento que se deve consolidar, complementar e aprofundar os conteúdos que foram desenvolvidos no Ensino Fundamental.

Posto tal desafio, inspirado em uma experiência ocorrida na UFRGS¹, mais especificamente ao evento UFRGS MUNDI², que foi muito significativo para a maioria dos estudantes do Colégio no ano anterior, 2017, acabamos por criar uma simulação interna para estudantes da segunda série do Ensino Médio do Colégio Mãe de Deus – Porto Alegre/RS. A simulação foi realizada durante o segundo semestre de 2018 com as Turmas 201 e 202 (Ensino

1 Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

2 O UFRGS MUNDI é um projeto de simulação da Organização das Nações Unidas voltada a alunos do Ensino Médio de todo o Rio Grande do Sul.

Médio), experiência denominada MD MUNDI, a qual contou com pesquisa sobre o tema “O combate à corrupção e o fortalecimento das democracias fragilizadas na América”. Para isso, cada delegação, que representava um dos 35 países que compõem a OEA³ e era composta por dois alunos – os “delegados” –, estudou previamente sobre os países e regras para que ocorresse a simulação. Eles deveriam pautar a discussão e proposições a partir da busca pela minimização das fraudes eleitorais, das fraudes nas urnas, de fraudes midiáticas e da fiscalização eleitoral. Cabe destacar que, por ser uma escola privada, favorece esse tipo de formato, pois contamos tanto com recursos físicos quanto com humanos para a realização da simulação.

Seguindo a ideia de aprofundamento e aplicabilidade dos conhecimentos, essa modalidade de simulação de conferências permite que vários fóruns, nacionais e internacionais, possam ser simulados, adequados a diferentes estruturas e realidades. Escolheu-se a OEA e o tema por ser um assunto da contemporaneidade e por ser uma temática que apresenta bastante instabilidade em nosso continente. Pensou-se, também, por ser uma excelente oportunidade para que não fossem destacados apenas países centrais e que fosse possível dar evidência, especialmente, para países da América Latina. Essa experiência faz com que os alunos se coloquem sob a ótica de realidades periféricas, mergulhe na produção das desigualdades e, ao mesmo tempo, imbuí-los na tentativa de propor soluções frente aos problemas que assolam a maioria dos países, levando em conta que precisam negociar a partir da lógica dos fatos, conhecimentos, argumentos e documentação do que foi produzido.

Assim sendo, o projeto MD MUNDI corrobora com a lógica da produção de uma Geografia crítica, na qual se pode exercitar na prática a leitura de mapas, a distribuição espacial dos fenômenos e,

3 Organização dos Estados Americanos.

principalmente a diplomacia, pois eles se colocam como delegados simulando a função de diplomatas ou chefes de Estado.

Quanto à importância de temáticas que provocam a leitura espacial, Castrogiovanni e Costella (2006, p. 7) defendem que a Geografia Crítica busca a superação das desigualdades, pois a história do capitalismo leva à seletividade, estabelece uma divisão territorial e social das ações, diferencia, cria e privilegia lugares.

A simulação da OEA foi uma oportunidade para os alunos exercitarem a cartografia, a leitura de mapas e a espacialidade como um todo, pois precisavam não apenas localizar e compreender o contexto dos países que cada aluno representava, mas também, estudar outros países e suas múltiplas problemáticas para que pudessem fluir as discussões e formular propostas.

Outra questão que nos faz refletir e apostar nesse formato metodológico é:

Temos sentido que a escola está cada vez mais distante dos educandos, fazendo com que acabem presenciando mais conflitos do que trocas, mais vazios que satisfações. Essa é uma realidade que professores de escolas públicas e privadas enfrentam durante a obrigatoriedade dos seus duzentos dias letivos. Temos a sensação de que embora a escola procure incluir, internamente pelas práticas oferecidas parece excluir (CASTROGIOVANNI; COSTELLA, 2006, p. 8).

Logo, acreditamos que o formato de simulações se constitui como um importante instrumento potencial para romper com a lógica inerte de indiferença no ambiente escolar, tanto dos educandos, quanto dos educadores.

Inquietações frente ao desafio do ensinar

Nossa experiência é calcada principalmente nas ideias do suíço Jean Piaget, ou seja, no Construtivismo. A teoria propõe que o aluno participe ativamente do próprio aprendizado mediante a experimentação, partindo de habilidades propostas pelo professor. Há a valorização da experiência pessoal do aluno, o estímulo à dúvida e à busca do desenvolvimento do raciocínio. Também cabe destacar a necessidade de se pensar na aprendizagem como um processo: subjetividade e os reflexos nos fazem agir, até mesmo para nos inserirmos em determinados grupos:

Construtivismo significa isto: a ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento (BECKER, 1992, p. 21).

Portanto, uma aula que se limita a pó e giz, com um professor apenas ditando os “conteúdos” aos alunos, não proporcionará situações para aprendizagem. Assim, adotamos o Construtivismo e, por consequência, o projeto de simulações como alternativa a esse viés tradicional. Cremos que somente a partir da ação e do protagonismo do aluno é que ele vai estabelecendo as propriedades dos objetos e construindo as características do mundo, ou seja, vai se tornando competente para ser um ator social constituído de cidadania.

Habilidades como compreender o espaço, a paisagem, a região,

o território e o lugar como categorias que explicam as transformações da sociedade em uma perspectiva crítica surgem da própria interação da criança ou adolescente com o meio em que vive, e isto na Geografia é essencial. Vão sendo formados esquemas que lhe permitem agir sobre a realidade de um modo muito mais complexo do que podia fazer com seus reflexos iniciais, e a sua conduta vai enriquecendo-se constantemente; suas competências vão alargando-se em forma de espiral, como é o conhecimento. Assim, constrói um mundo de objetos e de pessoas onde começa a ser capaz de fazer antecipações sobre o que irá acontecer.

Baseados nesses procedimentos é que procuramos conduzir nossas aulas de preparação e a culminância no dia da simulação, acreditando no projeto de simulação como alternativa que foge do tradicional e que causem desequilíbrios. Em muitos casos, pode parecer um pouco diferente para os alunos, uma vez que estão acostumados a um sistema automático, mais tradicional; por outro lado, temos a potência do desafio e do protagonismo. Mas, como no Colégio o conceito é mais presente e praticado, os alunos aceitaram com naturalidade a proposta.

Segundo os DCNs ((DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS), complementando a temática aqui proposta, encontramos que

A formação básica a ser buscada se realizará pela constituição das competências, habilidades e disposições de conduta do que pela quantidade de informação. Aprender a aprender e a pensar, a relacionar o conhecimento com dados da experiência cotidiana, a dar significado ao aprendido e a captar o significado do mundo, a fazer a ponte entre teoria e prática, a fundamentar a crítica, a argumentar com base em fatos, a lidar com o sentimento que a aprendizagem desperta (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS

DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2013, p. 130-131).

Portanto, os PCNs também apontam suas bases sobre o método Construtivista, no qual interpretamos, por exemplo, a importância do “erro” e a exposição de ideias, não como um tropeço, mas como um trampolim na rota da aprendizagem. Durante as simulações não sabemos exatamente os rumos que tomarão as discussões, até por isso o professor toma o papel de mediador, mas o protagonismo é todo dos alunos.

A teoria construtivista condena a rigidez nos procedimentos de ensino, as avaliações padronizadas e a utilização de material didático demasiadamente estranho ao universo pessoal do aluno. Ao contrário, as disciplinas devem estar voltadas para a reflexão e autoavaliação; portanto, a escola não é considerada “rígida”, o que não quer dizer falta de comprometimento e disciplina. Mais do que uma linha pedagógica, o Construtivismo é uma teoria psicológica que busca explicar como se modificam as estratégias de conhecimento do indivíduo no decorrer de sua vida.

O constante desafio é que ser professor, ainda mais de uma disciplina tão fantástica como é a Geografia, nos faz pensar e repensar, antes de qualquer coisa, em para que serve o ensino de Geografia. O espaço geográfico, tenso e dinâmico, não cabe dentro de nossas expectativas acadêmicas, pois somos constantemente surpreendidos por novas complexidades envolvendo objetos e ações. Todavia, tentando equacionar esta aparente contradição com a questão posta anteriormente, voltemos à questão: Para que serve o ensino de Geografia? Uma resposta interessante é posta por Lacoste:

É justamente o interesse crescente – e não o desinteresse para que se passa no mundo – o que determina, em grande parte, as dificuldades dos professores de Geografia, a relação

pedagógica veio a ser transformada, pois o mestre não tem mais, como outrora ou como acontece ainda com outras disciplinas, o monopólio da informação [...] hoje, mestre e os alunos recebem ao mesmo tempo, simultaneamente com as atualidades, uma massa de informações geográficas, caóticas. Geografia em pedaços, o ocasional, o espetacular, sem dúvida, mas Geografia de qualquer forma (LACOSTE, 1988, p. 182).

Assim sendo, a Geografia instiga no professor ser um constante pesquisador para ser motivador, a partir do grande desafio que é fazer a mediação e conexão entre os aparentes recortes que constituem o espaço geográfico.

Portanto, além de procurarmos romper com paradigmas e trazer o novo para a sala de aula, salientamos o cunho Construtivista que marca nossos planos e projetos de aulas, assim como essa produção textual.

Objetivos e pressupostos metodológicos

O objetivo deste trabalho é relatar nossa experiência de prática pedagógica, exercida no Colégio Mãe de Deus, de Porto Alegre/RS, ano de 2018, com as turmas de segunda série do Ensino Médio (Turmas 201 e 202), no segundo semestre do mesmo ano. Tínhamos como proposta para as aulas desenvolver competências como relacionar, associar e, principalmente, desenvolver o poder crítico, propiciando a construção de novas relações espaciais para possibilitar ao aluno a descoberta de um novo olhar, por meio da desconstrução de paradigmas preestabelecidos, muitas vezes simplistas e até preconceituosos, sobre a maioria dos países americanos, em especial os Latinos.

De modo mais sintético e destacando nossa proposta pedagógica, ou seja, nossas intenções para a aula enquanto possibilidade de aprendizagem por parte dos alunos, nosso objetivo era criar condições para que os alunos reconstruíssem noções sobre a instabilidade que historicamente rondam as democracias americanas. Para isso, foi essencial estudar o que significam os Direitos Humanos e a Democracia, as diferentes abordagens ideológicas acerca do tema, perceber os possíveis interesses econômicos por trás da temática e reconstruir suas noções sobre o que é Democracia a partir de uma abordagem crítica.

Acreditando que a aula sempre deve trazer algo novo, inquietante, para iniciarmos nossos trabalhos em sala de aula sobre a reconstrução de noções sobre “O combate à corrupção e o fortalecimento das democracias fragilizadas na América”, procuramos logo pelo desequilíbrio, trazendo notícias, confrontando o senso comum que ronda os tempos atuais, as *fake news*, problematizando o sentimento de autossuficiência expresso por muitos alunos, pois essa é a essência do modelo construtivista. Ou seja, restabelecer paradigmas por meio da desacomodação. “A habilidade do professor está no novo, não na reprodução; está no desafio de alterar, através de práticas criativas e sempre contemporâneas” (CASTROGIOVANNI, 2007, p. 24).

Apoiados nessas premissas, orientamos bibliografias, *sites*, materiais e pequenos debates prévios antes da simulação final. No dia da simulação final, os alunos compareceram com vestimenta formal, num ambiente que contou com placas, púlpito e bandeiras dos países, o que aumentou a formalidade e a “veracidade” para os alunos em representarem seus respectivos países. A intenção era provocá-los sobre possíveis relações entre a situação interna e externa dos países, frente a sua própria condição institucional, fazendo com que eles viessem a pensar sobre os possíveis desfechos que suas

decisões poderiam acarretar. Junto a isso, propusemos situações para as quais os alunos deveriam levantar hipóteses sobre os possíveis interesses econômicos, sociais e ambientais inter-relacionados, além dos diferentes pontos de vista quanto ao “problema” em questão. Devido à diversidade de visões e às novas possibilidades de desenvolvimento da simulação, deve-se ressaltar o seguinte:

A cada nova provocação ou assunto que surge, há que sistematizar as novas discussões. [...] Também são importantes novas leituras para evitar a simples reprodução do que se sabe de “orelha”. Apontar as contradições: sobre uma mesma questão ou solução pode-se ter muitas visões. Isso vai criando neles, se insistirmos na análise crítica e no registro, uma maior desenvoltura em termos de argumentação e raciocínio (KAERCHER, 2002, p. 142).

Portanto, embora a simulação estivesse planejada e com objetivos dirigidos, os rumos dos debates não são rígidos, podendo os alunos encaminhar soluções por vezes distantes das situações reais. A necessidade do registrar, da pesquisa, inclusive durante a simulação em relação ao que está se aprendendo e ensinar o que os alunos demonstram maior interesse, desde que seja coerente com a aprendizagem geográfica, pareceu ser um bom (re)curso metodológico. Assim, procuramos proporcionar situações pedagógicas nas quais os alunos construíssem habilidades e competências. Relacionar, nesse caso, foi fundamental para que fossem criadas e refutadas hipóteses sobre as Crises Democráticas. São as decisões globais agindo sobre as locais, refletidas em nossas práticas do dia a dia, reeducando o olhar para outra forma de ver a geopolítica, atingindo até mesmo o questionamento de paradigmas relativos às migrações, aos níveis de padrão de consumo e de novos hábitos ditos ecológicos – verticalidades e horizontalidades (SANTOS, 2006).

Para dar maior embasamento, levamos vídeos e notícias que eram disponibilizadas em meio às discussões, como se fossem produzidas por diferentes veículos de imprensa, o que fomentou e deu dinamicidade ao debate. Naturalmente, os pontos de vista eram distintos, mas o fato de os alunos terem que representar a posição do país, e não a sua posição pessoal, aguçou a participação deles, que opinavam, criticavam, mostravam-se interessados tanto nos aspectos ideológicos e mercadológicos quanto nos ambientais.

O que pudemos sentir quanto ao interesse dos alunos foi uma predisposição para o ato de aprender, motivados pelas situações que foram surgindo no decorrer da preparação e da simulação.

Considerações finais

Consideramos que a proposta foi exitosa, uma vez que conseguimos desequilibrar os alunos quanto aos paradigmas preestabelecidos, a respeito das crises democráticas e quanto à necessidade de fortalecê-las. Os alunos traziam construções embasadas principalmente nas informações veiculadas na mídia sensacionalista, o que nos permitiu problematizá-las e aperfeiçoá-las. Ao final acreditamos ter proporcionado uma reconstrução com maior grau de complexidade, conseqüentemente, mais crítica em relação a um tema tão contemporâneo como esse.

Por tais resultados, nosso objetivo é relatar aos demais colegas leitores uma alternativa possível para transformar as aulas de Geografia mais atraentes aos olhos dos alunos. Fica mais claro a nós próprios, educadores, que há construção do conhecimento por parte dos alunos quando propiciamos situações férteis. Não acreditamos na aula perfeita ou na aplicabilidade da teoria em um passo a passo sem percalços; mas, acreditamos na aula proveitosa, enriquecedora, provocativa e aberta às interpretações possíveis e em acordo com o que o aluno já traz consigo.

No decorrer da preparação e na simulação final, foi possível perceber nos alunos um maior entendimento do que é e qual a importância da Democracia e da Geopolítica, e também quanto às diferentes abordagens que podemos fazer. Para finalizar, cremos que a reconstrução da noção de Democracia e da sua importância por uma abordagem crítica só foi possível porque confrontamos ideias, demonstrando-as com os recursos utilizados, mas também porque confrontamos a teoria com um modelo prático. O modelo de simulação é uma alternativa aplicável a assuntos de base teórica, com certa clareza epistemológica; desse modo, talvez, tenhamos atingido um dos grandes objetivos de qualquer professor: a práxis.

De modo mais sintético e destacando nossa proposta pedagógica, ou seja, nossas intenções para a aula enquanto possibilidade de aprendizagem por parte dos alunos, nosso objetivo era criar condições para que os alunos reconstruíssem leituras sobre o nosso continente (não de maneira isolada) e valorassem o apreço pela Democracia.

Referências

BECKER, Fernando. Modelos Pedagógicos e Modelos Epistemológicos. *In: Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 19, n. 1, 1994.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; COSTELLA, Roselane Zordan. **Brincar e cartografar com os diferentes mundos geográficos**: a alfabetização espacial. 1ª edição. EDIPUCRS, Porto Alegre, 2007.

KAERCHER, Nestor André. Geografizando o jornal e outros cotidianos: práticas em Geografia para além do livro didático. *In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (Org.). Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. 1ª Edição. Editora Mediação, Porto Alegre, 2002.

LACOSTE, Yves. **A Geografia** – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. 3ª edição. Editora Papyrus, Campinas, 1988.

SANTOS, Milton. **A Natureza do espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 3ª edição. Editora da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

NOVO ENSINO MÉDIO E OS DESAFIOS NA PRÁTICA DOCENTE NAS ESCOLAS LOCALIZADAS NO CAMPO DO MUNICÍPIO DE JATAÍ/GO

Tatiane Rodrigues de Souza

E-mail: tati87souza@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2014405802362412>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3686-3671>

Evandro César Clemente

E-mail: evandroclemente@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8634079545873551>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1499-8388>

Introdução

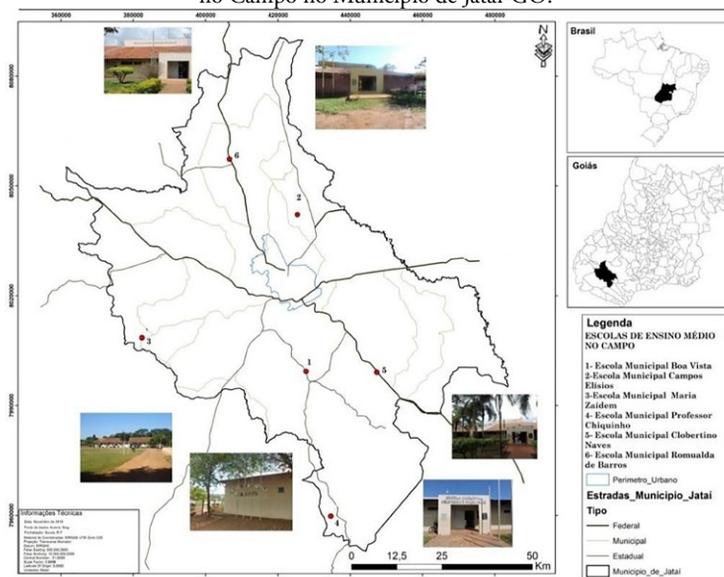
Do ponto de vista educacional, entendemos que a educação necessita de reformas, afinal os tempos não são os mesmos, o conhecimento, as tecnologias e as informações exigem que novas estratégias pedagógicas sejam inseridas no contexto escolar. Entretanto, as alterações curriculares, a imposição de novas reformas educacionais como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC vem sendo principalmente pensadas por critérios econômicos, evidenciando uma estratégia neoliberal ao identificar que parte das disciplinas escolares não serão obrigatórias no Ensino Médio, reafirmado que o maior interesse da sociedade capitalista na educação é mercadológico.

A luta por uma educação do campo também se insere nas discussões de políticas educacionais dignas para todos os sujeitos, portanto, é necessária uma política educativa e democrática que possibilite

senso crítico e atenda os anseios dos educadores e alunos, inseridos em distintos e variados contextos geográficos.

O recorte espacial para a execução da pesquisa é o município de Jataí, que se localiza na Microrregião Geográfica do Sudoeste de Goiás (IBGE). O estudo é direcionado nas escolas localizadas no campo que ofertam o Ensino Médio, conforme Figura 1.

Figura 1 - Localização das Escolas que ofertam o Ensino Médio no Campo no Município de Jataí-GO.



A metodologia é direcionada a partir de levantamento bibliográfico, análise e consulta em documentos oficiais e entrevistas realizadas com os seis (6) professores de Geografia que trabalham nas escolas que ofertam o Ensino Médio das extensões da Rede Estadual no campo do município de Jataí-GO.

O presente texto é oriundo das discussões prévias da pesquisa de doutorado em andamento pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Goiás (UFG) da Regional

Jataí¹. Organiza-se pelo objetivo de apresentar as adversidades do sistema educacional brasileiro e seus impactos no ensino de Geografia na modalidade do Ensino Médio, especificando o posicionamento dos educadores de Geografia das respectivas escolas no campo desde município.

O Ensino Médio, a Reforma e a Geografia

As autoridades governamentais estabelecem, a partir das reformas educativas, medidas que constantemente fracassaram pela falta de investimentos financeiros, pela ausência de políticas comprometidas na formação dos professores e na inexistência de uma estrutura pedagógica (DOMINGUES *et al.*, 2000).

Obviamente, a Base Nacional Comum Curricular, pautada na Lei 13.415/2017, que estabelece o novo Ensino Médio, insere-se como uma nova provocativa da política neoliberal que prevalece os interesses do poder econômico. O Currículo proposto pela BNCC no Ensino Médio é organizado em itinerários formativos: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional (BRASIL, 2018).

Ao ler o texto da BNCC é possível acreditar que há particularidades positivas, afinal, apresenta uma educação em tempo integral para cumprir as 1400 horas/anuais, a oferta de cursos técnicos, aprofundamentos no uso de linguagem contextualizada em línguas vernáculas, estrangeiras, clássicas, indígenas e Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), a inclusão de tecnologias digitais, projetos para formações sociais, criação de experimentos, modelos protótipos para criação de produtos, entre outros (BRASIL, 2018).

1 Pesquisa financiada pela bolsa de estudos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

Entretanto, como é que se materializa essas normativas nas escolas? Sim, naquela e nas tantas e outras unidades escolares que não dispõem de nenhuma estrutura física, recursos tecnológicos e humanos para ofertar tal educação? Particularmente, as reformas educacionais são impostas de cima para baixo, desconsiderando as necessidades das populações, e os educadores não são os protagonistas na elaboração de currículos, criam-se encontros pedagógicos para apresentar as mudanças que serão instituídas no âmbito educacional, e os docentes aparentemente participam das novas orientações curriculares (DOMINGUES *et al.*, 2000).

Os itinerários formativos deverão ser ofertados de acordo com as necessidades da escola, e os alunos terão o “direito” de optar pelos conhecimentos segundo seus futuros interesses de formação. Mas, na verdade, os alunos vão escolher de acordo com a oferta das suas respectivas escolas, que possivelmente terão condições de manterem o Ensino Médio com os itinerários de linguagem e ciências humanas, afinal, não há recursos suficientes para manterem uma infraestrutura em níveis técnicos, os quais demandam a construção de laboratórios e profissionais qualificados para atuarem nesta modalidade.

É válido ressaltar que cada ciência possui suas especificidades, suas teorias e conceitos próprios. Para tanto, os itinerários formativos descaracterizam a especificidade particular dos conhecimentos das disciplinas. Na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Filosofia, Geografia, História e Sociologia), por exemplo, percebe-se a ausência das temáticas voltadas para os aspectos físicos da Geografia. Apresentam-se apenas as competências pautadas nos aspectos sociais e humanos, desconsiderando as particularidades da Geografia Física.

Observa-se, pela leitura da BNCC do Ensino Médio, que as discussões voltadas para questões ambientais, climáticas, formações

geológicas da terra, entre outros, estão direcionadas aos estudos da área das Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química).

O fato é que a Geografia é uma ciência que estuda a Terra em todos os aspectos físicos e humanos. Seu estudo perpassa pela compreensão das particularidades da Terra e das relações humanas na natureza, assim, os profissionais dessa ciência disseminam, por meio da prática docente, os conceitos geográficos pautados nos aspectos físicos e humanos ao buscarem explicações da realidade que nos cercam.

Ao repensar a reforma curricular da Geografia, Gonçalves (1999) pontua que é preciso uma fundamentação maior nos currículos do ensino básico, particularmente nos estudos físicos da disciplina. Contraditoriamente, a Reforma do Ensino Médio descaracteriza a especificidade da ciência geográfica.

É declarado na Seção IV da LDB/96 do Ensino Médio que umas das suas finalidades é compreender os conhecimentos científico-tecnológicos de cada disciplina. Entretanto, ao apresentar a Geografia na BNCC no critério dos itinerários formativos, perdem-se as características científicas da ciência geográfica ao negligenciar os seus aspectos físicos de estudo.

As reformas educativas e as orientações curriculares no Estado estão sempre vinculadas aos ideais das respectivas autoridades políticas. O formato do Ensino Médio na BNCC está impregnado pelo poder da política neoliberal, uma medida fracassada ao instituir uma reforma que necessita de maiores investimentos financeiros, oriunda de uma trajetória política que aprova a PEC 241, que congela os investimentos na educação por 20 anos, pautada pela ideologia da classe dominante que, obviamente, favorece a exclusão dos diferentes sujeitos sociais.

A lógica pautada no capitalismo mercantil está presente nos documentos curriculares. Para superar tais desafios, é preciso de estratégias juntamente com as instituições de ensino para impor e legitimar uma pedagogia de direitos que criem uma formação com a concepção da diversidade do campo. Não é suficiente apresentar normativas que mencionam as adaptações para os modos de vida do campo, é preciso de políticas efetivas que ofereçam uma pedagogia das diversas populações rurais (ARROYO, 2007).

Ao descrever a construção dos currículos, há referências no documento da BNCC de que é preciso que os entes federais elaborem currículos que possam considerar a diversidade cultural, adequar às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, entre outras) (BRASIL, 2018).

Embora haja essas considerações em orientações curriculares, ainda não são levadas a sério na prática educativa. Pode-se dizer que os desafios para a consolidação por uma educação do campo são diversos. É importante ressaltar que é preciso de formação de educadores que estabeleçam diálogo teórico e crítico com os saberes das populações locais. Além disso, sabe-se que, para preparar currículos específicos, serão necessárias políticas:

[...] focadas para a especificidade de ser profissional da educação do campo, os currículos são questionados e os cursos de formação e as instituições são levadas a assumir a responsabilidade permanente de oferecerem cursos específicos de formação de educadores do campo (ARROYO, 2007, p. 165).

No âmbito educacional, há uma diversidade de sujeitos que requerem uma pedagogia específica e particular. Por essa razão, é necessário que os docentes possam ser profissionais licenciados com

formações continuadas para atuarem nestas instituições escolares, não somente possuir o notório saber.

Evidentemente, tratando-se das escolas localizadas em áreas rurais, percebe-se que as populações do campo são negligenciadas ao direito por uma educação de qualidade. Isso porque ainda há o contínuo fechamentos das escolas, a permanência das turmas multiseriadas, a ausência de cursos para formação de professores, a falta de estrutura física e materiais pedagógicos, as precárias condições do transporte escolar, as horas percorridas para os estudantes chegarem a suas escolas ou residências e pelos constantes ataques das políticas neoliberais oriundas das reformas educacionais que desconsideram a diversidade dos sujeitos.

Os professores de Geografia nas escolas localizadas no campo do Ensino Médio no município de Jataí-GO

A maioria dos educadores entrevistados está exercendo seu trabalho em regime de contrato temporário, os quais são renovados anualmente pela Secretaria Estadual de Educação (SEE), o que cria instabilidades profissionais, sendo que apenas uma (1) destes é concursado na rede por mais de 19 anos. Dois dos professores atuam em escolas rurais por apenas dois (2) anos, estando os demais exercendo a docência em escolas no campo entre seis a oito (6-8) anos, evidenciando que estes possuem uma compreensão maior da prática docente nessas unidades escolares.

Os docentes são temporários, não possuem vínculos com as realidades dos sujeitos e são vítimas das políticas públicas ineficientes que não priorizam uma educação de direitos. Ademais, entende-se que é preciso que os educadores conheçam o debate da educação no/do campo. Por essa razão, indagou-se se os professores tinham conhecimento dessa temática.

Em geral, identifica-se que todos os entrevistados conhecem ou já ouviram alguma prévia da temática, mas nem todos compreendem a base teórica e crítica da educação do campo por falta de maiores discussões durante a graduação ou pela ausência de formação específica na própria SEE. Três dos entrevistados indicaram que estudaram o tema em algumas aulas, e os demais docentes descreveram: “não estudei o tema na universidade, mas vejo a educação no campo como uma porta para os saberes locais e a construção de novos saberes” (P1, 2018). “Uma educação formal estruturada de acordo com os objetivos gerais, com adaptações em relação à realidade dos alunos, que neste caso é o campo. Não tive instrução específica” (P4, 2018).

Independentemente do descaso das políticas educacionais e das lacunas da nossa formação superior, é preciso que nós, enquanto educadores, possamos nos esforçar para participar de seminários, congressos, minicursos e demais debates voltados para a nossa prática escolar, o que possibilita ricas informações para a nossa atuação profissional, o que certamente nos ajudam a lidar e compreender os desafios ao trabalhar nas escolas rurais.

É essencial que os educadores possam ter posicionamentos teóricos e críticos referentes a uma educação emancipatória, que é negada aos diferentes sujeitos. Uma formação mais abrangente, pautada na realidade e nas necessidades dos educandos. Entretanto, o campo é secundarizado, e o novo discurso é a “equidade” na educação. Entretanto, esquecem-se de que há uma diversidade de sujeitos que requerem políticas específicas, isto porque são alunos que vivem realidades distintas. Ademais, pode-se comprovar, pelas considerações dos professores entrevistados, que os alunos requerem uma pedagogia voltada para os direitos deles.

Para exemplificar, um docente descreve que dar aulas nessas escolas significa “considerar as necessidades do cotidiano do aluno,

logo esse será diferente do aluno da cidade” (P4, 2018). Outro professor descreve que existem diferenças entre os estudantes das áreas rurais e urbanas, ao destacar que “a maior parte dos alunos ajudam nas atividades das fazendas, como plantar e colher, comprometendo o tempo de estudo” (P1, 2018). Três dos outros docentes apresentam, de maneira geral, que há poucos alunos por turma, contribuindo para o desenvolvimento das aulas, e que muitos gostam de estar na escola para obter uma oportunidade no mercado de trabalho.

Embora não se tenha um currículo específico para os estudantes do campo do município de Jataí, os professores afirmaram que realizam abordagens e metodologias voltadas para a vivência deles, a fim de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem.

Pensar o espaço da vivência dos estudantes favorece nossas discussões em aulas, é ver uma Geografia como leitura de vida e mundo, isso faz com que os conhecimentos geográficos se tornem importantes para os alunos/sociedade. Por essa e outras razões, é relevante que estes sujeitos tenham propostas pedagógicas específicas, voltadas para suas realidades e necessidades.

Todavia, para que ocorram propostas pedagógicas específicas para os sujeitos do campo, é preciso de políticas públicas e envolvimento das autoridades municipais e estaduais de ensino para que de fato mudanças estruturais possam ocorrer. Assim, acredita-se que a Geografia escolar pode contribuir para a formação e compreensão da realidade do aluno e do seu lugar de origem.

O saber docente e suas metodologias de ensino fortalecem a compreensão dos alunos ao correlacionar as temáticas curriculares com os seus conhecimentos e vivências locais. Apesar das dificuldades e da desvalorização desses profissionais, os professores se esforçam e se dedicam para ministrar aulas que possam apresentar significados nas contradições e transformações sociais.

É preciso salientar que as adversidades desse sistema educacional brasileiro não possibilitam motivações na prática docente. Os professores estão sendo vítimas das novas reformas educativas, profissionais que não são respeitados pelas políticas neoliberais. Nos próximos anos, a Geografia e as demais disciplinas das ciências humanas sofrerão mudanças que irão alterar a estrutura curricular das esferas educacionais, em especial do Ensino Médio.

Sempre haverá adversidades no desenvolvimento do trabalho docente, seja pelo currículo, seja pela quantidade de aulas que são insuficientes para o Ensino Médio, o que dificulta o planejamento pedagógico com um maior rigor teórico e prático. Além disso, as condições de trabalho ofertadas aos professores condicionam a metodologias de ensino fragmentadas, afinal, são trabalhadores que não dispõem de tempo e recursos para desenvolverem e elaborarem aulas mais contextualizadas com o cotidiano dos alunos.

Pode-se ainda destacar a Lei provisória Nº 13.415, de fevereiro de 2017, a qual estabelece o Novo Ensino Médio juntamente com a BNCC, uma reforma que implica alterações nos currículos, em que uma parte das disciplinas serão obrigatórias e as demais optativas. A Geografia é uma das disciplinas das ciências humanas que perderá sua identidade e carga horária semanal na futura mudança do currículo nacional.

Tendo em vista as novas propostas para o Ensino Médio, todos os professores de Geografia entrevistados manifestaram preocupações quanto à carga horária semanal, à valorização profissional e à permanência ou não desta disciplina. Um dos docentes apresenta que “o maior medo é que a Geografia não tenha visibilidade e deixe de ter importância, uma vez que esta, muitas das vezes, não é valorizada como outras disciplinas são” (P2, 2018).

O ensino de Geografia passará a não mais ser obrigatório, o que é uma intenção de um grupo político de se retirar disciplinas que promovem a reflexão do aluno em relação ao seu papel diante a sociedade. Esta “reforma” é um retrocesso para a educação formal e emancipatória, uma vez que a Geografia dividindo um itinerário formativo de Ciências Humanas com outras disciplinas retira o seu sentido que é próprio de cada ciência, podendo ainda este itinerário ser apresentado apenas em um semestre do ensino médio.

Estas reestruturações, implicará na perda do campo de trabalho pelos licenciados em Geografia, e em médio e longo prazo, na diminuição da procura pelos jovens pela Geografia nas instituições de ensino superior, criando assim um cenário que possibilitará a exclusão da Geografia no ensino médio (P4, 2018).

O docente P4 (2018) está informado pelas mudanças do Novo Ensino Médio. De fato, é um retrocesso para a Geografia e demais disciplinas que perderão suas identidades nesse itinerário formativo das Ciências Humanas, o que certamente implicará na aprendizagem significativa dos alunos. Para Silva (2010), o currículo sempre foi imposto hierarquicamente a fim de favorecer determinados conhecimentos, um documento ideológico.

Na atualidade, as orientações curriculares seguem as normativas da ideologia da classe dominante, valorizando parte das disciplinas escolares e excluindo, sobretudo, a relevância das disciplinas das ciências humanas. Ademais, perde-se também a inserção de novos profissionais nos cursos de licenciatura, conforme destacou P4 (2018). Já o docente P6 (2018) enfatiza que:

Acredito que essa mudança é um retrocesso para a educação. A escola, bem como os conteúdos escolares, deveriam

servir não só para dar base para que os alunos ingressem no mercado de trabalho ou entrem numa universidade, e sim serem formados para atuarem enquanto cidadãos. Com essa medida, disciplinas de cunho crítico estão perdendo o valor, o que implica numa possível retirada dessas a daqui uns anos e, conseqüentemente, a retirada de possibilidade de tratar de temas relativos à sociedade na escola (P6, 2018).

A política neoliberal não está preocupada com a formação de sujeitos, a reforma educacional é pensada para fins de mercado, já que as disciplinas das ciências humanas nos fazem pensar, raciocinar e questionar, ou seja, é o oposto do que querem as classes dominantes. Cabe a nós entender que esse propósito para o novo Ensino Médio é resultante do velho discurso da educação básica das últimas décadas, conforme Silva (2018).

Todavia, mais uma vez o discurso dominante ganha poder no âmbito educacional. O currículo é pensado de cima para baixo. Segundo Silva (2010, p. 31), “[...] a sociedade capitalista não se sustentaria se não houvesse mecanismos e instituições encarregadas de garantir que o *status quo* não fosse contestado”. Isso ocorre por meio do aparelho ideológico que “[...] é constituído por aquelas crenças que nos levam a aceitar as estruturas sociais (capitalistas) existentes como boas e desejáveis” (*Idem*).

Os professores reconhecem os desafios de se trabalharem na atual conjuntura educacional, mas na realidade o sistema educativo sempre foi alvo das políticas neoliberais que se pautam na ideologia de mercado, criando na sociedade o imaginário de uma educação próspera com as novas reformas. Enquanto isso, há uma realidade nas escolas que seguem currículos nacionais que não consideram as realidades dos diferentes sujeitos, como a dos alunos que vivem nas áreas rurais.

Os desafios no âmbito educacional não são somente curriculares, são também estruturais, pois existem inúmeras medidas que

deveriam ser cumpridas, como a construção de mais escolas no campo e maiores recursos para estas unidades escolares, para que as mesmas pudessem funcionar de maneira digna.

Considerações finais

Considera-se que existem inúmeras adversidades no ensino escolar, principalmente nas escolas localizadas no campo, adversidades estas que interferem no saber e fazer docente. Além disso, os educadores deverão enfrentar a perda da especificidade da Geografia na educação do Ensino Médio.

Acredita-se que são os professores que fazem a diferença ao discutir as questões sociais, políticas e econômicas. É assim que se pode criar uma pedagogia de direitos, isto é, por meio da prática docente. Portanto, se essa é a única ferramenta de intervenção libertadora, é preciso de metodologias que fortaleça o estudante a compreender suas origens e sua relação com mundo.

A escola pública é mantida para garantir a economia capitalista, reproduzindo uma sociedade subordinada ao capital. Entretanto, é preciso perseverar em uma pedagogia de direitos, que seja na prática docente do professor de Geografia, um profissional que tem como papel cumprir uma discussão teórica voltada para os interesses das diferentes classes sociais, ou seja, ir além do conteúdo o qual poderá contribuir por meio das temáticas escolares um ensino que possa favorecer e fortalecer a autonomia dos sujeitos.

Referências

ARROYO, M. S. Políticas de Formação de Educadores(as) do campo. Cadernos do Cedes/**Centro de Estudos Educação Sociedade**. v. 27, n. 72, p. 157-176, 2007. São Paulo; Cortez; Campinas. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a04v2772.pdf> Acesso em: 22 jan. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio.** Brasília: MEC. Versão entregue ao CNE em 03 de abril de 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 04 abr. 2018.

BRASIL. Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília-DF, 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 17 abr. 2017.

BRASIL. Lei nº 9394/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 09 fev. 2017.

DOMINGUES, J.J.; TOSCHI, N.S.; OLIVEIRA, J.F.A reforma do Ensino Médio: A nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educação e Sociedade**, São Paulo, ano XXI, n. 70, p. 63-79. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a05v2170>. Acesso em: 12 fev. 2019.

PORTO-GONÇALVES, C.W. Reformas no Mundo da Educação. *In*: CARLOS, Ana F. A.; OLIVEIRA, Ariovaldo U. de (Orgs.) **Reformas no mundo da Educação: parâmetros curriculares e Geografia**. São Paulo: Contexto, 1999.

SILVA, M. R. da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 34, e214130, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 24 fev. 2019.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3.ed. -1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

OBSTÁCULOS EPISTEMOLÓGICOS NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO

Leonardo Ferreira Farias da Cunha

E-mail: leoffarias@yahoo.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0747861217117479>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7954-274X>

Alcineia de Souza Silva

E-mail: alcineias32@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1990932619144558>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8975-5295>

Introdução

Busca-se neste trabalho discutir sobre os obstáculos epistemológicos no processo de construção do conhecimento geográfico no âmbito escolar. A razão para isso decorre de nossas práticas enquanto docentes da Educação Básica, principalmente dos desafios enfrentados em sala de aula ao ensinar Geografia e ao analisar a aprendizagem geográfica dos estudantes, que constitui um processo complexo por ser influenciado por diversos fatores, também de ordem diversa.

Os pressupostos teóricos que embasam a discussão são a natureza e finalidades da Geografia Escolar, abordados na segunda seção, e as concepções de obstáculos epistemológicos segundo Bachelard e o processo de construção do conhecimento, apresentados na terceira seção. Na quarta parte do trabalho, demonstramos, a partir da revisão e análise de obras que abordam a temática, alguns exemplos de obstáculos epistemológicos e didáticos no processo de ensino e de aprendizagem relacionados aos componentes físico-naturais do espaço nas aulas de Geografia.

O nosso intento é possibilitar que o leitor, sobretudo o professor desse campo disciplinar, compreenda a complexidade do processo de formação do pensamento científico, identifique os principais tipos de obstáculos que interferem nesse processo e construa, com isso, referenciais que o possibilite desenvolver práticas mais comprometidas com o campo epistêmico da Geografia, ainda que no âmbito escolar.

Geografia Escolar: natureza e finalidades

Para Callai (2013), a Geografia se constitui em uma ferramenta intelectual para ler e compreender o mundo, possibilitando às pessoas se entenderem como sujeitos neste mundo a partir do reconhecimento da espacialidade dos fenômenos sociais. Porém, ela destaca que para isso é preciso conhecer e compreender os conceitos básicos dessa ciência, além de ter referenciais teóricos e instrumentos metodológicos que permitam fazer tal leitura e interpretação da realidade. Compreendemos que esse processo se dá por meio do pensamento geográfico, que viabiliza a compreensão da dimensão espacial das coisas. Assim, o papel da escola é possibilitar o domínio conceitual desse campo do conhecimento, visto que, sendo o espaço uma dimensão constitutiva da realidade, os conceitos são mediações para compreender o mundo (CAVALCANTI, 2012).

Entretanto, diversos fatores influenciam nessa construção de conhecimentos, dentre eles os obstáculos epistemológicos que decorrem de processos internos e externos ligados ao pensamento. Esses processos vinculam ao modo de como o sujeito percebe e compreende a realidade, interferindo no processo de desenvolvimento do pensamento científico. Desse modo, o conhecimento geográfico do professor, sua mediação pedagógica e a atividade cognitiva, principalmente pela consideração dos conhecimentos prévios ou dos

conceitos construídos cotidianamente pelos estudantes, tornam-se fundamentais à constituição do pensamento geográfico e, nisso, à compreensão espacial.

Levando em consideração a complexidade da formação desse pensamento mais elaborado, abstrato e generalizado, bem como nosso objeto de estudo – obstáculos epistemológicos no processo de construção do conhecimento geográfico no âmbito escolar –, na seção seguinte apresentaremos os tipos de obstáculos epistemológicos segundo as concepções de Bachelard (1977; 1996) e os pressupostos teóricos de Vygotsky (2001) acerca do processo de construção do conhecimento.

Os obstáculos epistemológicos segundo Bachelard

[...] O conhecimento científico é sempre a reforma de uma ilusão.
(BACHELARD, 1977).

A aprendizagem acompanha o ser humano desde seu nascimento. Esse processo é contínuo e nos acompanha ao longo da vida. Aprendemos nas mais diversificadas experiências da vida, seja de forma casual ou planejada. Nisso, adquirimos conhecimentos, formamos convicções e desenvolvemos, independente das atividades escolares. Claro que as aprendizagens casuais, construídas espontaneamente a partir das relações cotidianas diferem da aprendizagem organizada/sistemática. Há uma intencionalidade da escola em trabalhar determinado conteúdo. Por isso, a organização/definição deles é fundamental no alcance de suas múltiplas finalidades e de cada área do conhecimento, que trabalha com conhecimentos acumulados e produzidos pela humanidade, ou, em outras palavras, em

saberes legitimados socialmente. São conhecimentos que diferem dos conhecimentos empíricos, construídos no âmbito da vivência das pessoas, mas que se relacionam com eles. Trata-se de conhecimentos que abrangem o pensamento racional, lógico, sistemático, portanto, científico (LAKATOS, MARCONI, 2011).

Pela educação escolar adquirem-se os conhecimentos científicos, pedagogicamente recontextualizados ou reelaborados para fins pedagógicos, como já foi discutido na seção anterior. Pela escola, desenvolve-se o pensamento mais complexo, teórico e intelectual, superando o conhecimento do cotidiano, do senso comum. Para nós, esse processo é chamado de salto cognitivo, na qual o aluno avança de um pensamento elementar para o pensamento complexo. Segundo Vygotsky (2001), a formação de conceitos ou a constituição do conhecimento científico compreende um processo de desenvolvimento mental superior, não mais elementar, na qual o meio, a racionalidade ou o pensamento, assim como as mediações são fundamentais à aprendizagem e ao desenvolvimento do indivíduo.

No âmbito educativo, pode-se afirmar que o ato de pensar, a internalização, a ação pedagógica do professor, o conhecimento cotidiano do estudante contribui para a construção do conhecimento geográfico. Auxiliá-lo nesse processo ou na constituição do pensamento científico é, pois, papel prioritário do professor. Afinal, o pensamento teórico é essencial para a compreensão da realidade para além de sua dimensão empírica, pois os conceitos são conhecimentos que generalizam as experiências e permitem fazer deduções particulares de situações concretas. São modos de operar o pensamento, compreendendo o mundo (CAVALCANTI, 2012).

Entretanto, como destaca Souza (2009) à luz das teorias de Bachelard (1996), o conhecimento científico pressupõe processo de superação epistêmica. O aluno aprende e constrói conhecimentos

socialmente. Quando ele chega à escola, já possui conhecimentos que foram construídos cotidianamente a partir de suas práticas sociais. Já falamos disso anteriormente. Na visão de Bachelard (1996), quando o espírito se apresenta à cultura científica, nunca é jovem e ingênuo. Ele possui conhecimento anterior, que não pode ser anulado. O papel da escola é, assim, contribuir na reelaboração desse pensamento empírico/mal estabelecido para o pensamento mais genérico/elaborado. Para tanto, parte-se das convicções dos alunos para os conceitos científicos, que, para Cavalcanti (2012), trata-se de uma ascensão de níveis dada pela mediação didática realizada pelo professor. No ensino de Geografia

[...] os conceitos geográficos permitem fazer generalizações e incorporam um tipo de pensamento capaz de ver o mundo não somente como um conjunto de coisas, mas também como capaz de converter tais coisas, por meio de operações intelectuais, em objetos espaciais, teoricamente espaciais (CAVALCANTI, 2012, p. 163).

O propósito da Geografia Escolar, nesse viés, é possibilitar esse salto cognitivo ou a superação epistêmica, desenvolvendo no aluno um raciocínio geográfico capaz de elucidar a realidade. Mas não é um processo simples, já que diversos fatores influem no processo de aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo, a exemplo dos obstáculos epistemológicos, que estão no próprio pensamento (BACHELARD, 1996).

Bachelard (1996) considera que os obstáculos epistemológicos resultam de um conjunto de fatores vinculados à maneira pela qual as pessoas percebem a realidade e que impedem os indivíduos de ascenderem ao conhecimento científico ou de superarem o pensamento empírico. Processos de lentidões, conflitos, estagnação e regressão no processo de construção desse conhecimento são considerados, portanto, obstáculos epistemológicos.

Segundo Bachelard (1996), são exemplos de obstáculos epistemológicos: a experiência primeira, o obstáculo verbal, o conhecimento geral, o conhecimento unitário e pragmático, o obstáculo substancialista, o realismo, o obstáculo animista e os obstáculos do conhecimento quantitativo. De acordo com o nosso propósito nesse trabalho, alguns desses obstáculos estão elucidados abaixo.

Quadro 1 – Concepções de alguns obstáculos epistemológicos segundo Bachelard (1996).

<p>Experiência primeira</p>	<p>Caracteriza-se pela observação/experiência primeira, na qual apresenta-se repleta de imagens; é pitoresca, concreta, natural, fácil. Trata-se da experiência colocada antes e acima da crítica, substituindo o conhecimento pela admiração e as ideias pelas imagens. O conhecimento é empírico e básico, em que o indivíduo não compreende o que vê/observa, mas chega por meio de imagens simplistas a estranhas sínteses e à elaboração de um conhecimento esvaziado, intuitivo e pessoal. Assim, a intuição primeira é um obstáculo para o pensamento científico.</p>
<p>Obstáculo verbal</p>	<p>Caracteriza-se por hábitos de natureza verbal, constituindo obstáculos ao pensamento científico. Geralmente uma única imagem e uma única palavra constitui toda a explicação. A imagem (geralmente simplista) se explica automaticamente. Ou ainda, uma explicação verbal com referência a um substantivo carregado de adjetivos, substitui uma substância com ricos poderes. Nesse processo, uma expressão é suficiente para que haja a sensação de que o fenômeno já é conhecido ou dele já ter sido explicado. A palavra, que geralmente a concreta se associa a abstrata, é de uma evidência clara e distinta, a tal ponto que não se sente a necessidade de explicá-la, construindo, assim, uma imagem ingênua do fenômeno.</p>
<p>Conhecimento geral</p>	<p>Decorre do processo de generalização, causando generalidades mal colocadas, sem ligação com a essência do fenômeno, por derivarem de leis gerais ou grandes verdades e definições intocáveis que entravam o pensamento ou a busca pelo conhecimento mais complexo. O conhecimento geral leva a falsos conceitos científicos ou a conhecimentos vagos, formados no exame natural e empírico dos fenômenos. Nesse caso, o pensamento pré-científico fecha-se no conhecimento geral e aí quer permanecer.</p>

<p>Conhecimento unitário e pragmático</p>	<p>Decorre das generalidades ou de uma visão ou princípio geral, assim como de um racionalismo pragmático que se constituem obstáculos para o pensamento científico. Os obstáculos formam-se por explicações finalistas e absolutistas, geralmente habituais, sobre os fenômenos, na busca de sentido, utilidade e razão das coisas. Forma-se pela procura do caráter utilitário de um fenômeno como princípio de explicação: apenas a utilidade é clara; apenas a utilidade explica. Forma-se também pela generalização extrema, às vezes por um único conceito, que leva a ideias sintéticas.</p>
<p>Obstáculo substancialista</p>	<p>Trata-se, assim como os outros obstáculos epistemológicos, de um obstáculo polimorfo. É constituído por intuições muito dispersas e até opostas, na qual se atribui à substância qualidades diversas, tanto a qualidade superficial como a qualidade profunda, tanto a qualidade manifesta como a qualidade oculta. A substancialização de uma qualidade imediata percebida numa intuição direta pode entrar os futuros progressos do pensamento científico tanto quanto a afirmação de uma qualidade oculta ou íntima, pois tal substancialização permite uma explicação breve e peremptória. Falsas qualidades são atribuídas pela intuição ingênua. Neste, o indivíduo pensa-se como se vê e pensa-se o que se vê, pois a imagem primeira, a imagem ingênua, chega a cegar, a tal ponto que é decisiva sua atribuição a uma substância.</p>
<p>Obstáculo animista</p>	<p>Resultante da atribuição de vida ou qualidades humanas às coisas, substâncias ou fenômenos. A crença no caráter universal da vida pode ocasionar exageros incríveis quando verificada em casos concretos. Assim, é obstáculo a intuição animista nos fenômenos da matéria. Muitas vezes os fenômenos biológicos servem de meio de explicação para os fenômenos físicos, onde acima do mecanismo objetivo, é o mecanismo corporal que serve de instrutor.</p>

Fonte: Elaborado pelos autores segundo os pressupostos de Bachelard (1996).

Após a descrição desses obstáculos, que emperram a construção do conhecimento geográfico escolar ou do pensamento científico, demonstraremos a partir da revisão e análise de obras que abordam a temática alguns exemplos de obstáculos epistemológicos e didáticos no âmbito da Educação Básica, especialmente aos processos de ensino e de aprendizagem relacionados aos componentes físico-naturais do espaço.

Obstáculos epistemológicos no processo de construção do conhecimento geográfico: uma ênfase nos conteúdos vinculados aos componentes físico-naturais

Os componentes físico-naturais do espaço são aqueles que, na sua origem, estão desvinculados da ação humana. Todavia, a dinâmica a eles relacionada está, cada vez mais, direta ou indiretamente afetada pelos fatores sociais (MORAIS, 2011). A Geografia, por sua natureza epistêmica, opera tanto com componentes espaciais sociais quanto os já referidos físico-naturais. Da interação entre esses dois tipos de componentes se constitui o Espaço Geográfico.

Neste sentido, o ensino de qualquer conteúdo nas aulas de Geografia na Educação Básica deve, como ressaltamos anteriormente, objetivar criar as condições para que seja possível interpretar geograficamente a realidade, independente do conteúdo estar mais vinculado aos aspectos sociais do espaço ou sua característica natural e ecológica. Todavia, alguns autores indicam que o trabalho com os componentes físico-naturais não atende necessariamente a essa premissa. Esses componentes são muitas vezes abordados com um fim em si mesmos, alienados de uma perspectiva geográfica relegando a compreensão da espacialidade dos fenômenos aos quais esses componentes estão associados.

O que queremos esboçar aqui é que a depender do modo como se ensina sobre esses componentes espaciais podem-se reforçar a constituição dos obstáculos epistemológicos enunciados por Bachelard, dificultando ainda mais a construção do conhecimento geográfico/pensamento científico. Pode parecer contraditório, mas mobilizar informações geográficas em sala de aula não significa necessariamente uma efetiva aprendizagem em Geografia. A persistência de práticas de ensino descritivas, fragmentadoras, estéreis de significado social, e que não são alvo de reflexão dos docentes que as realizam, tendem a

reproduzir o não desejável quando se pensa numa Geografia Escolar com identidade epistemológica.

Estamos nos referindo a situações em que, além do abandono de uma abordagem geográfica, nem mesmo o componente físico-natural é apresentado de modo a permitir sua real compreensão, tampouco sua inserção numa construção intelectual que se possa chamar geográfica. Isso ocorre, por exemplo, com o componente relevo. Bertolini e Valadão (2009), analisando como ele é trabalhado em livros didáticos, afirmam que são comuns abordagens fragmentadoras, como se ele existisse isolado na paisagem, sem interação com outros componentes físico-naturais, a exemplo do solo, do clima, da vegetação e da hidrografia.

Esses autores entendem que falta uma noção processual para pensar o modelamento da crosta, que o modo como muitos livros didáticos trazem o conteúdo relevo acaba por deixar muitas lacunas e suscitar muitos porquês. O recorrente, quase sempre exclusivo, uso da macroescala em sua abordagem é, segundo esses autores, problemática, pois valoriza as formas de relevo que pertencem a uma escala espacial inalcançável aos olhos e que resultam de processos que só podem ser entendidos numa escala temporal de longa duração, ou seja, remontando a períodos muito anteriores à presença humana. Nesse caso não se ensina Geografia, no máximo se aborda uma Geomorfologia esvaziada de conteúdo geográfico, posto que falta o elemento humano, inexistente em tempos tão remotos.

É nesta direção que Roque Ascenção e Valadão (2017, p. 186) afirmam: “em toda geomorfologia há um relevo, mas nem em todo relevo há uma Geografia”. Isso, no nosso entendimento, configura-se como obstáculos epistemológicos para os alunos, já que contribui como uma barreira no processo de construção do conhecimento geográfico. Neste caso, compreendemos que a explicação habitual,

a partir da macroescala para abordar o relevo, configura-se num obstáculo do tipo pragmático e unitário.

Esse tipo de obstáculo também pode ocorrer quando, por exemplo, alguns termos, por força do hábito e não da reflexão, são demasiadamente utilizados para “explicar” a realidade ou o fenômeno, ainda que não o faça. Ilustrando: o termo erosão pode ser usado equivocadamente para identificar a cicatriz erosiva, confundindo processo com resultado, por exemplo. O mesmo acontece quando se recorre às imagens de cerrado *sentido restrito* como a única composição existente em detrimento de outras fitofisionomias do Cerrado, que variam inclusive por conta de outros componentes físico-naturais como, umidade, tipo de solo, relevo e geologia.

Já o obstáculo do tipo Conhecimento Geral (quadro 1) pode ser associado ao fato de que o conhecimento prévio do aluno, ou seja, sua experiência primeira, mormente empírica (genérica, generalizadora), impede a formação do pensamento científico. Às vezes, algumas palavras são eleitas como capazes de dar conta de explicações complexas, como a erosão, que pode ser desencadeada por diferentes agentes, em ambientes distintos gerando uma diversidade de efeitos na superfície, ou o aquecimento global como causa universal de todo e qualquer problema ambiental. Embora possa parecer interessante e até necessária uma maior capacidade de síntese na relação professor-aluno, respostas simples não anulam o fato de que a realidade é composta de numerosos elementos interligados que funcionam como um todo, não necessariamente harmônico, mas combinado. Desse modo, pode-se afirmar que esse conhecimento geral, visto como obstáculo epistemológico, é vago, precário e insuficiente.

Roque Ascensão e Valadão (2013) entendem que, no caso do ensino sobre relevo, há uma tendência contemporânea na aplicação do conhecimento geomorfológico na Educação Básica. Ele é sempre

apresentado de modo a conferir pouco ou nenhum significado aos alunos; há uma opção histórica pela Geomorfologia de tempos longos e pelas macroformas de relevo em perspectiva regional; existe uma escolha metodológica que distancia os alunos de situações de aprendizagem que lhes possibilite entendimentos teóricos e metodológicos para atuar sobre situações espaciais concretas e não idealizações.

No que se refere ao clima, há também um tratamento fragmentado desse componente em sua abordagem na Geografia Escolar. Steinke e Fialho (2017), analisando livros didáticos, perceberam que alguns assuntos relativos à climatologia em livros de Geografia apresentavam um caráter eminentemente separativo, sem indicações de aplicabilidade na vivência dos alunos e desarticulados de componentes físico-naturais. Essa visão não sistêmica leva a elaborações pouco fundamentadas na realidade. Para tanto, cita o uso inescrupuloso da expressão aquecimento global para explicar fenômenos de escalas espacial e temporal, muito menores como o aumento da temperatura do ar em centros urbanos.

É certo que livros didáticos reproduzem por vezes erros conceituais, no entanto, o erro, nesse caso, pode ser enfrentado na perspectiva bachelardiana como fator positivo, posto que mais importante que o livro é a mediação de quem o usa. Sobre livros didáticos, Lajolo (2008) é categórico ao argumentar que não há livros à prova de professores: “o pior livro pode ficar bom na sala de um bom professor e o melhor livro desanda na sala de um mau professor. Pois o melhor livro [...] é apenas um livro, instrumento auxiliar da aprendizagem” (LAJOLO, 2008, p. 8).

Por fim, ainda podemos considerar o estudo de Machado (2016), que dá destaque ao obstáculo do tipo Animista (quadro 1) em investigação realizada junto a alunos da Educação Básica. O referido autor convidou os estudantes a pensar os alagamentos

em áreas urbanas, e os questionou sobre as causas desses eventos. Ele constatou que alguns alunos atribuíam à chuva uma intencionalidade, desconsiderando a dinâmica de uso e ocupação do solo urbano. A culpa, assim, é do excesso de chuva, que se torna intrusa em um meio por demais artificializado. Machado (2016) também identifica neste trabalho obstáculo do tipo generalista e explica que as afirmações que os alagamentos decorriam do aquecimento global, as respostas muito genéricas, não situavam o problema em seus detalhes, como se a escolha de palavras ou enunciados genéricos explicassem a contento o fenômeno.

Considerações finais

A discussão empreendida permite afirmar que a construção de conhecimentos ou o desenvolvimento do pensamento científico é um processo complexo. Sendo o conhecimento científico uma construção que pressupõe a superação de noções primeiras, o senso comum verbalizado pelos alunos, quando da apresentação de um conteúdo, é ao mesmo tempo um recurso valioso e uma ideia a ser abandonada. A visão sincrética da realidade, própria da intuição pré-científica, compõe em princípio a visão de totalidade dos alunos; essa visão, todavia, deve ser suplantada à medida que uma nova compreensão, retificada pelo conhecimento científico, passa a explicar os fenômenos.

Os exemplos apresentados a partir das obras analisadas revelam que diversos fatores contribuem para a estagnação ou regressão do conhecimento, constituindo entraves à aprendizagem escolar, e nisso ao progresso epistemológico. Tais obstáculos, que podem estar presentes tanto no discurso dos alunos quanto no discurso e na prática dos professores de Geografia, não são rompidos facilmente. Destacamos, assim, que o conhecimento prévio do aluno,

as estratégias de ensino-aprendizagem, o trabalho, o conhecimento e a mediação do professor são cruciais à formação do conhecimento de natureza científica pelo estudante.

Desse modo, ao invés de reforçar os obstáculos epistemológicos, devemos buscar meios para que sejam superados em favor de uma interpretação geográfica da realidade. Constituem-se, portanto, em desafios à prática pedagógica e ao compromisso com o campo epistêmico da Geografia, posto que, no âmbito escolar, não se pode perder de vista a identidade epistemológica da ciência que se ensina, não obstante as particularidades dos contextos escolares. Uma boa formação inicial atrelada ao aperfeiçoamento permanente do professor e a utilização de estratégias didático-pedagógicas adequadas à educação geográfica constituem-se meios para a superação desses entraves no processo de ensino-aprendizagem em Geografia.

Referências

BACHELARD, Gaston. **Epistemologia**: trechos escolhidos. 2ª ed. Tradução Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. Tradução Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: contraponto, 1996.

BERTOLINI, W. Z.; VALADÃO, R. C. A abordagem do relevo pela Geografia: uma análise a partir dos livros didáticos. **Terræ Didática** 5 (1), p. 27-41, 2009. Disponível em: <http://www.ige.unicamp.br/terraedidatica/> Acesso em: 20 abr. 2019.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da Geografia: o professor**. Ijuí: Unijuí, 2013.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em aberto**, v. 16, n. 69, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MACHADO, Júlio César Epifânio. Relação Significante-Significado no ensino de Geografia Física na Educação Básica: sobre o significado-obs-táculo. **Geosaberes: Revista de Estudos Geoeducacionais**, v. 7, n. 13, p. 137-147, 2016.

MORAIS, E. M. B. de. **O ensino das temáticas físico-naturais na Geografia escolar**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2011.

ROQUE ASCENÇÃO, V. de O.; VALADÃO, R. C. A abordagem do conteúdo relevo na educação básica. *In*: CAVALCANTI, Lana de Souza (Org.). **Temas da Geografia na escola básica**. 1ª ed. Papyrus, 2013.

ROQUE ASCENÇÃO, V. de O.; VALADÃO, R. C. **Por uma Geomorfologia socialmente significativa na Geografia escolar**: uma contribuição a partir de conceitos fundantes. *Acta Geográfica*, p. 179-195, 2017.

SOUZA, Vanilton Camilo de. **O processo de construção do conhecimento geográfico na formação inicial de professores**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais, 2009.

STEINKE, E. T; FIALHO, E. S. Projeto coletivo sobre avaliação dos conteúdos de climatologia nos livros didáticos de Geografia dos 5º e 6º anos do ensino fundamental. **Revista brasileira de climatologia**, v. 20, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PARA BOM PROVEDOR UMA PLATAFORMA MOODLE BASTA: ESTUDO SOBRE A CONSTRUÇÃO DE TERRITÓRIOS VIRTUAIS NA FORMAÇÃO EM EaD

Déborá Gaspar Soares

E-mail: deboragirassol@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1106186788602404>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7467-5209>

Introdução

Está no século XXI representa um cotidiano imerso no uso da inovação. O desenvolvimento da ciência e da tecnologia abrange diversos aspectos do nosso espaço social, muito além da educação, da formação para o trabalho, e da jornada de trabalho. Nesse âmbito, advém a precarização do professor, que acontece do decurso de reformulação da jornada de trabalho, correlacionando as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação com a flexibilização do trabalho docente.

Por consequência, o exercício docente produzido é simplista em relação ao tempo, como uma videoaula ser considerada atemporal; demanda de aumento da produção laboral; valorização da qualificação; exigência de eficiência e descaracterização de funções como professor, coordenador, tutor e secretário assumidos pelo mesmo trabalhador; privação de direitos trabalhistas; e carência de ofícios abalizados como prescindíveis, consoante a Lopes (1976, p. 88) que expressa: “sempre com uma remota esperança na ação do governo, na ação das leis – segundo um cozinheiro, o pessoal diz que o operário

nasce na caridade (ri), se cria na fé e morre na esperança (ri solto); e todo mundo tem essa esperança de melhorar e morre sem nada, com a esperança.” Nesse caso, há uma intensificação do expediente laboral do professor com o uso de recursos inovativos, já que agrega novas incumbências à prática docente e com isso a expansão do tempo de trabalho. Segundo Harvey (2005, p. 137), “a produção de ciência e tecnologia e o provimento de infraestruturas sociais de educação [...] definem áreas em que o tempo de gestação dos projetos é longo, e o retorno dos benefícios (se houver) demora muitos anos.”

Perante essa conjuntura, sucedeu-se uma investigação etnográfica com o objetivo de compreender os contextos nos quais a autonomia política é construída, experimentada, pensada, e convertida em ações na EaD. Nesse caso, investigou-se os sentidos da jornada de trabalho para professores de Matemática da EaD do curso de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT), suas atuais características, suas vivências, sua precarização concernente às condições de trabalho, sua identidade, pertencimento, reconhecimento de seu espaço, do seu tempo, sua temporalidade e dos seus vínculos por meio das suas experiências mediadas pelos recursos inovativos. Isto posto, esse artigo discute apenas parte desses resultados e questiona os critérios do Sistema Nacional de Inovação, que é o principal agente de fomento, dos seus indicadores de conhecimento e de inovação para essa formação docente.

Para além da fenda na temporalidade: Análise do regime de institucionalização da EaD no CEDERJ e no PROFMAT

O lançamento do CEDERJ como consórcio entre Universidades Federais e Estaduais em 2005 e a continuidade do programa de expansão sistemática da rede federal de ensino profissional e

de aperfeiçoamento do ensino superior propiciou o início do PROFMAT, em 2011, que foi formado por uma rede de instituições de ensino superior – e coordenado pela SBM – e integra o IMPA. Foi uma disposição do Governo Federal com o apoio, estímulo, difusão e a avaliação da CAPES de fomento à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo, e como política pública de Educação, foi idealizada como recurso para o desenvolvimento local e regional do País.

Nesse sentido, a Lei N° 10.973, de 2 de dezembro de 2004, Art. 1º, “estabelece medidas de incentivo à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo, com vistas à capacitação tecnológica, ao alcance da autonomia tecnológica e ao desenvolvimento do sistema produtivo nacional e regional do País”. Essa lei orienta e dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Como política pública de Educação, foi idealizada pensando na formação e qualificação profissional para desenvolvimento territorial e como ideologia empreendedora na educação para atender a economia local e regional das localidades dos polos.

Para além do horizonte de agência de fomento – órgão ou instituição de natureza pública ou privada que tenha entre os seus objetivos o financiamento de ações que visem a estimular e promover o desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da inovação –, encontra-se a Universidade, que já possui autonomia. Para que o uso de recursos inovativos seja para o desenvolvimento humano, nesse espaço, fundamentalmente, há a experiência de discussões sobre desigualdades socioeconômicas, e pode ser sobre as alteridades socioinovadoras e sociotecnológicas. A Universidade é o espaço da promoção da ciência, mas, acima de ensino conteudista, promove vivências, e isso permite que o aluno possa dialogar sobre a sua realidade.

O fomento da formação em Educação a Distância, e consecutiva construção de territórios virtuais na Universidade, não deve dirimir e tampouco refutar a autonomia universitária pela ideologia empreendedora e pelo mercantilismo do capital. Para finalizar, acho importante destacar uma provocação de Gomez e Botelho (2019) para esse debate sobre construção de territórios virtuais na formação em Educação a Distância: “a falsificação tecno-ideológica, misturada à incapacidade de refletir sobre os processos sociais mais amplos, salta aos olhos” (GOMEZ, BOTELHO, 2019, p. 157). O que os teóricos afirmam é que a ideologia empreendedora se faz presente na sociedade tecnológica tanto na educação quanto nas questões socioambientais, mas no contexto da construção de territórios virtuais para a formação em Educação a Distância esse positivismo da ciência, como promessa ideológica de segurança social, de solução para as desigualdades sociais, precisa ser repensado especialmente nos seus limites. O conhecimento, que não é imediatamente útil, não pode fazer parte das relações mercantis do mercado.

A prática faz o mestre. Uma visão etnográfica da jornada de trabalho na EaD de Professores de Matemática

O exercício de uma atividade como trabalho caracteriza quem é o artífice. Consequentemente, a complexidade desse estudo está na incoerência da qualificação de professores de Matemática convergir para a precarização da docência, pelo uso de recursos inovativos imbuídos das concepções neoliberais exigirem o ônus da multifuncionalidade do professor e a supressão da sua autonomia política. Nessa conjuntura, as interações professor-aluno serem mediadas pela utilização de Novas Tecnologias de Informação e Comunicação altera as relações construídas entre professor e aluno, como também a sua manifestação ou existência como indivíduo

do trabalho docente, de acordo com Mintz (2010, p. 52), que assinala: “agora, lembro deste trabalho com prazer. A aquisição de competência faz parte do crescer. E conhecer a fundo uma tarefa física pode fazer parte de se tornar adulto.”

Em vista do que foi debatido, a flexibilização da jornada de trabalho propiciou mudanças que impactaram diversas parcelas sociais, mas na educação esta, juntamente com o uso da inovação, prefigura a ampliação de especialização para formação de professores. Nesse contexto, este artigo reflete sobre como é essa prática docente na formação EaD, já que a formação de professores de Matemática na EaD compreende o território virtual e suas articulações socio-espaciais, a formação em Rede Nacional e a sociedade em rede, a conformação da rede e a articulação entre o polo e as cidades dos alunos, bem como o fluxo de informações e as contiguidades que perfazem e possibilitam a aprendizagem na educação. Para ponderar sobre esse impacto da inovação na educação, Heller (1985, p. 1) esclarece: “essas ‘circunstâncias’ determinadas, nas quais os homens formulam finalidades, são as relações e situações sócio-humanas, as próprias relações e situações humanas mediatizadas pelas coisas.

No exercício cumpridor das alterações que a inovação coaduna com o espaço social, com as relações de produção e com o entendimento de mais valia há uma variedade de teóricos que sobreleva esse debate – Marx, 1983; Mintz, 2010; Leite Lopes, 1976; Benites, 2017; Cioccarì, 2016; Ingold, 1986, Hoggart, 1973; Bertaux, 2010; Pollak, 1989; Carriço, 2017; Leão, 2017, Silva, 2016, entre outros –, dentre outras bibliografias pertinentes para o desenvolvimento desse trabalho.

Metodologia

Essa análise consiste em um estudo qualitativo, em conformidade com Bertaux (2010, p. 12), que afirma que “o interesse das narrativas de vida, quando as coletamos nessa perspectiva, é que elas constituem um método que permite estudar a ação durante o seu curso”. Isso viabiliza maior entendimento sobre os processos por meio dos quais os sujeitos dão sentido e significados às coisas cotidianas. Nesse caso, este estudo propõe capturar a perspectiva, o processo de viver, o aprimoramento com o correr do tempo, a prática experienciada, a visão dos entrevistados sobre o conteúdo pesquisado.

Para realizar esse estudo etnográfico sobre as alterações que a inovação coaduna com o espaço social na educação, assinalando a fragmentação da vida na formação para o trabalho – autoformação e autovalorização, como também no saber/conhecimento do curso de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT) –, a metodologia utilizada está descrita no seguinte quadro.

Objetivo	Metodologia
Analisar as interações locais	Identificar os envolvidos: Professores, Tutores, Coordenador do polo, funcionários e alunos da Instituição
Caracterizar o ritmo dessas interações locais	Destacar a jornada de trabalho na EaD versus a presencial.
Descrever a relação e às características desses atores-chave,	Estudo de entrevistas reescritas, de diários de campo e da minha experiência como professora de Matemática.
Relacionar a jornada de trabalho dos agentes de conhecimento com a formação em EaD	Observar os critérios de avaliação de produtividade do Sistema Nacional de Inovação utilizados pela CAPES.

O principal instrumento para o levantamento de informações foi o uso dessas entrevistas, que foram realizadas na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e aconteceram entre junho e agosto de 2018, com 3 professores do ICE (Instituto de Ciências Exatas)

que são membros do DEMAT (Departamento de Matemática da UFRRJ), as quais possibilitaram uma interação do ponto de vista das práticas produtivas, da ação cooperativa e das fontes de informação e conhecimento para inovação, respeitantes às características dessa amostra de estudo.

A escolha desses professores foi determinada pela sua reputação profissional ser de *highest performance*, diligência, excelência, idoneidade e acessibilidade, dos quais alguns foram meus professores de graduação e colegas de trabalho no DEMAT: Professor(a) Xanadu (ex-coordenador(a) do PROFMAT, responsável pela admissão do programa na UFRRJ); Professor(a) Yelena (ex vice-coordenador(a) do PROFMAT, responsável pela admissão do programa na UFRRJ, coordenador(a) do PROFMAT); Professor(a) Zuleica (professor(a) de matemática do modelo presencial); eu, Débora Soares (ex-tutora do LANTE-UFF, ex-professora do DEMAT, ex-aluna do CEDERJ, aluna da UFRRJ). Em continuidade, são expostos e debatidos os resultados a partir do estudo desse conjunto de entrevistas, com alguns exemplos de preleção dos partícipes, com o desígnio de desenredar o tema proposto.

Resultados e Discussão

Com o intuito de erigir um relato das vivências docentes dos entrevistados, remeti o estudo das entrevistas e dos diários de campo em liame ao referencial conceitual e a um detalhamento analítico, buscando compreender os valores que mobilizam e possibilitam a autonomia política na prática docente. Para exortar esse detalhamento analítico, sustive-me em três núcleos de análise: os requisitos materiais para a formação em Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT); a temporalidade na dimensão do cotidiano dos entrevistados; e o tempo de produção desses

professores, em consonância com Bertaux (2010, p. 53), que diz: “não podemos compreender as ações de um sujeito, nem a própria produção dos sujeitos, se ignorarmos tudo sobre os grupos dos quais ele/ela fez parte em algum momento de sua existência.”

Acerca da formação em Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT) ser uma especialização a Distância, e ao tipo de modificações com o ensino presencial, é latente observar distintas considerações. Os professores inseridos no programa de pós-graduação salientaram a necessidade de produção científica e a pressão para o cumprimento do prazo: do exame de qualificação, da publicação de artigos e que satisfeita essa rigidez concede-se o selo ao diploma. Ademais, os docentes enfatizaram majoritariamente ter que conciliar as aulas da graduação com as aulas do programa, as atividades de Coordenação e as atividades de docência, a fragilidade da função do Tutor sem a vinculação do seu trabalho, não ter uma secretária para o programa, o uso da plataforma Moodle apenas para utilização dos materiais didáticos (videoaulas que não são atualizadas periodicamente, listas de exercícios, notas de aula), não formar os alunos professores de matemática para utilizar softwares educacionais nas aulas, apenas um encontro presencial com os alunos durante a semana, a participação em diferentes reuniões e em outras atividades extraclasse. Assim, de acordo com Leite Lopes (1976, p. 8), “os detentores dessa força de trabalho, os operários ‘em carne e osso’, reinterpretam essa organização da produção em função dos seus interesses”. Já para Taussig (2010, p. 153), “as pessoas agem como agem porque pertencem à sociedade, e a percepção que possuem quanto a essa relação é tão essencial quanto suas necessidades materiais.” Os interlocutores narraram particularidades da atividade docente na EaD relacionando sua experiência no modelo presencial. De acordo com o(a) Professor(a) Xanadu:

no início é sempre novo para gente, não me via em condições de dar aula, era coordenador(a) e era secretário(a) (ele(a) abaixou levemente a cabeça e olhou para as mãos). [...] Eu prefiro trabalhar com o ensino presencial, prefiro cara a cara, com a tecnologia não é tão necessária à presença do professor. Acho que a troca favorece o ensino-aprendizagem dos dois (ele(a) olha concentrado para mim), [...]. Olha para a gente aqui, a gente está pensando em repensar essa figura do tutor, porque ultimamente ele está sendo pouco utilizado, é, então isso, até porque os alunos também estão utilizando pouco esse ensino a distância, na realidade, aliás, ou seja, ele usa, mas ele está estudando isso, estudando de forma mais individualizada, mais de cunho entre eles mesmos, e acaba que o tutor está sendo pouco utilizado.

Em conformidade com o(a) Professor(a) Yelena:

O que aconteceu com o PROFMAT posso dizer com propriedade porque estou aqui desde o início. É a coordenação nacional, o máximo que ela fez no início, foi fazer um tutorial de como usar a plataforma Moodle, de como fazer as edições e tudo mais, isso muito no início [...]. Enfim, o que aconteceu à medida que o tempo foi passando, como o PROFMAT tem um caráter semipresencial, é, o que a gente viu no programa é que a função do tutor, acabou, é quase tendo uma função presencial mesmo. Com a plataforma, ela está sendo, assim, mais utilizada para fins do aluno consultar uma videoaula, pegar um material, uma lista de exercícios, mas não está sendo usada para tirar dúvidas, os alunos estão preferindo tirar dúvidas com o tutor e o professor pessoalmente. Hoje em dia o tutor está mais com uma função de auxiliar o professor.

Entretanto, para o(a) Professor(a) Zuleica:

Minha experiência com EaD é nenhuma. Infelizmente, não faço uso de recursos inovativos, até gostaria muito, mas tudo

depende do professor. [...] Então, a gente está sempre dentro do curso de Licenciatura em matemática, ou do Bacharelado em matemática, ou da Matemática aplicada do curso do qual é o meu departamento, não é?! Sempre atendendo muitas pessoas carentes e, é, isso é um fator que na minha opinião diferencia a universidade Rural, porque isso é histórico, isso é anterior as cotas, não é?! A gente já tinha uma pesquisa feita aqui em épocas anteriores a implementação das cotas raciais, etc. Mas, a gente tem um, havia uma pesquisa que a universidade federal, atendia prioritariamente alunos de ensino público, entendeu?!(ele(a) se virou e olhou para sua mesa) Então assim, a gente convive com essas carências e por isso que eu digo: “sala de aula de aula que eu entro é um aprendizado diferente”, por isso ficam marcantes, porque você conversa com aquelas pessoas, você tem essa troca.

Já a minha experiência com a EaD se mistura, pois fui aluna, tutora e, como professora, já usei software em educação matemática. Como aluna do CEDERJ, fiquei desestimulada em usar o fórum de dúvidas por causa da precariedade e demora para responderem as minhas perguntas. Nunca usei a tutoria por telefone. A tutoria presencial é apenas para as disciplinas iniciais do curso, da qual participei de algumas. Sempre tirava as dúvidas com os colegas, e o estudo era totalmente individual. Como tutora da UFF, podia utilizar alguns dos recursos da plataforma Moodle, como enviar outras bibliografias relacionadas ao tema. A disciplina já era toda planejada pelo professor e pela coordenação, minha função era acompanhar o aprendizado dos alunos, era como caminhar junto, tinha que estudar tudo para acompanhá-los, sempre destacando os pontos principais do tema nas videoaulas, leituras disponibilizadas, além do material que foi elaborado para disciplina. Precisava motivar toda semana a participação dos alunos, e cheguei a fazer até uma paródia da música “Fico assim sem você”, de autoria de Adriana Calcanhoto, a qual os alunos

acharam divertido. Avaliava as tarefas e a participação nos fóruns. Como professora de matemática, juntamente com uma colega da especialização chamada Ana, elaboramos uma oficina para apresentar os números irracionais para alunos do 8º ano, que foi realizada em 2010 no laboratório de uma Escola particular, com computadores, quadro interativo, o uso do software Régua e Compasso, calculadora, apresentação de vídeo e uma dinâmica com os alunos para falar sobre o Paradoxo de Zenão, a qual foi um boa a experiência.

Nessa perspectiva, a jornada de trabalho do professor de EaD se distingue em vários aspectos, como a introdução a Novas Tecnologias de Informação e Comunicação, uma flexibilização do horário que envolvem atividades que extrapolam a carga horária formal, a multifuncionalidade e a demanda por produtividade, que são as principais condições de prolongamento e intensificação do tempo de trabalho. Na fala dos professores, o tempo de trabalho é especial para a preparação da aula; portanto, uma exorbitante carga de trabalho que invade, que ocupa e que muitas vezes rechaça as horas destinadas ao lazer e a outros instantes vitais aflora e desabrocha a movimentação temporal da atividade docente determinada pelo capital, da sensação e da experiência do professor do seu tempo de trabalho em razão de se caracterizar intrinsecamente em o capital angariar sua mais valia.

Dessa forma, consoante a Clastres (1978, p. 135), ao afirmar que “a tecnologia na nossa sociedade existe para produzir mais, para criar o excedente”, a Leite Lopes (p. 8), que diz que “a dominação está própria ao modo de produção capitalista, que penetra e preenche todos os pontos da esfera de produção e se manifesta a cada operação produtiva dos produtores diretos” e a Marx (1983, p. 427), o qual assinala que “o capital transgride não apenas os limites morais da jornada de trabalho, mas também seus limites puramente físicos”,

o(a) Professor(a) Xanadu também relata certas particularidades do seu tempo de trabalho:

acho que aqui, principalmente quem aqui trabalha no PROFMAT acaba trabalhando bastante, porque a própria carga horária da graduação já é elevada, e aí quem está lá no mestrado, ele não tem jeito, ele tem que trabalhar um pouco mais, às vezes não consegue, por mais que seja semipresencial, as orientações perdem bastante tempo, porque você por mais que não esteja presencialmente, você tem que estar ali lendo junto com o aluno, corrigindo o trabalho dele, então todo período sempre vai ter, o final do período do aluno é às vezes um pouco mais puxado, não é?! [...], o ideal seria que a gente não trabalhasse final de semana, mas ultimamente, acho que ando tentando não trabalhar, mas, várias vezes, você vê que está com alguma coisa acumulada, você não consegue, você acaba tendo que trabalhar sábado e domingo.

Nesse entendimento, o(a) Professor(a) Yelena afirma:

Primeiramente, quero colocar para você que o PROFMAT, que ele não é a distância, ele é semipresencial. Então, existe o momento presencial, o momento presencial é toda sexta-feira, o dia inteiro, só que é, bom, a minha vida como coordenador(a) do PROFMAT, ela se mistura com a minha vida como professor(a) na universidade. Então, não tem assim, eu não faço um cálculo correto de quantas horas eu me dedico ao PROFMAT e quantas horas eu me dedico como professora de graduação, porque é tudo junto e misturado. [...] Então (somos interrompidas pelo Daniel querendo ser amamentado), eu tenho 3 sistemas para alimentar, que é o da Sucupira da CAPES, o do PROFMAT e o daqui da Pós-Graduação que é o SIGAA. Não tenho secretaria, então, eu também, eventualmente, eu envio declaração para um aluno, tenho que fazer ata das reuniões, aí sabe Deus quando é que a ata sai? Porque eu como professor(a) tenho prova para

corrigir, tenho aluno para orientar, tenho atendimento, não é?! Tenho essas reuniões, então é meio complicado. E é isso, eu não tenho um cálculo, mas eu estimo, não é?! Por exemplo, nós temos 40 horas, das 40 horas que é bom, eu estou 11 ou 12 horas em sala de aula, contando graduação e Pós-Graduação, geralmente, eu disponibilizo a sexta a tarde toda para atender aluno, e tem os outros dias da semana. Certamente, eu faço mais de 40 horas por semana somando tudo.

Em consonância, o(a) Professor(a) Zuleica diz:

bom tem o tempo de trabalho em casa, não é?! E tem o tempo de trabalho aqui na universidade, então, toda preparação das minhas disciplinas, não é?! Que envolve construção de texto para além do livro que vou, é, em geral adotar. Tenho essa preocupação, me preocupo com as minhas notas de aula, é, a preparação dos exercícios, não é?! Tudo isso é feito basicamente em casa, não faço esse tipo de atividade aqui na Rural, porque não tenho tranquilidade aqui para fazer isso, suficiente, não é?! É, me considero um(a) professor(a) bastante acessível, então, recebo na minha sala muitas pessoas, por exemplo, você (risos). E, então, costumo ser uma pessoa até certo ponto atencioso(a). Então, não costumo fazer aqui na Rural qualquer trabalho, é, seja trabalho de concentração, não consigo, não é?! Então, toda essa parte que exige uma concentração, eu faço em casa, não é?! Aqui na Rural a minha atividade é de lecionação, orientação e atendimento aos alunos basicamente, não é?! Então, toda essa parte de preparação de aula, não é feito aqui, é feito em casa mesmo.

Como tutora a distância, tive problemas com um grupo de alunos que eram excelentes, mas, por causa de avaliação, ficaram insatisfeitos com a nota que tinham recebido na participação do fórum da disciplina, que nem se comparava à nota da tarefa. Então,

fiz um quadro com todos os itens que eram avaliados na participação do fórum (domínio, interação com os colegas, algo complementar na fala do colega, algo novo sobre o tema, por exemplo), com o nome de cada integrante da turma. Deu bastante trabalho, mas valeu a pena, pois passei a liberar esse quadro junto com a nota de participação do fórum, o que fez toda diferença na qualidade da participação dos alunos. Além do fórum da disciplina, houve um chat temático, e por ser uma turma muito participativa, era tudo muito intenso, pois, por ser bolsista na época, trabalhava cerca de 4 horas por dia. Em outro momento, como professora de matemática no DEMAT, não utilizei nenhum recurso inovativo nas aulas. Meu tempo de trabalho incluía o planejamento do curso, de qual atividade para cada curso de graduação, preparar listas de exercícios, preparar as avaliações, atendimento aos alunos – que ocorria sempre no prédio que dava a aula e por ser muita a procura, acabava atendendo o grupo em qualquer sala disponível –, a leitura e estudo da bibliografia para as notas de aula, além de lecionar. Independentemente de ter sido bem árduo, as turmas eram cerca de 60 alunos, eram bem diferentes, a troca com os alunos era o melhor, aprendi muita coisa, era tudo bem organizado e tinha apoio da coordenadora e dos colegas antigos. Como trabalhei como substituta, foi temporário.

Para encerrar, essa análise culmina com o reconhecimento da necessidade de liberdade de criação para professorar, especialmente uma formação de professores. Entretanto, o uso de recursos inovativos mediante a avidez do neoliberalismo cerceia o processo de construção de conhecimento pelos docentes, impele-os à adaptação e submissão aos limites e aos requisitos dos gestores, e exige que ele seja multifuncional, ainda o qualificando como eficaz. Notoriamente, uma formação conteudista é paradoxal à prática docente, que envolve todo o espaço social da universidade englobando políticas,

movimentos, regras, tempo, histórias, temporalidades, autonomia, e tudo isso se consolida e se transforma em conhecimento.

Considerações finais

A atualidade é organizada, vivida, e o cotidiano permite experienciar uma rotina mediada pelas redes sociais, e todo o advento que a internet permite à comunicação e às relações sociais. Essas transformações são sensíveis no ambiente produtivo, em especial, no contexto da prática docente, na organização e na função do professor mediada pelos recursos inovativos. Portanto, as repercussões e os efeitos da inserção de Novas Tecnologias de Informação e Comunicação na lógica de mais valia do capital são evidentes na intensificação e ampliação das demandas do exercício de professorar.

Apesar do que foi exposto pelos interlocutores, há uma problemática referente à construção da autonomia política no cotidiano do uso de recursos inovativos na formação de professores de matemática. Foi evidente que não houve nenhuma menção do termo “autonomia política” na narrativa deles, mas uma discussão do exercício docente, do tempo e do espaço social com o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação. Portanto, todo o advento da internet no aspecto estrutural do PROFMAT ainda mantém a historicidade e a temporalidade desses professores, e o quanto esse espaço social se consolida nos encontros presenciais quando há o debate e a troca de conhecimento.

Assim, a história é que fundamenta os caminhos percorridos para a construção da autonomia política, e ainda que não tenha sido mencionada por eles, são nas suas relações e nas suas práticas docentes que o contexto histórico aponta as transformações da sociedade do conhecimento. Silva (2016, p. 2) reverbera como iminência do meio de ingerência do neoliberalismo nessas transformações alicerçadas

do trabalho docente e da educação essa contínua reprodução das relações sociais de produção. Nesse entendimento, Ribeiro (2009, p. 27) destaca que:

uma das funções dos estudos em torno do pensamento geográfico reside na análise da relação entre o discurso e a prática situados em seu contexto histórico. Todo saber contém, em si, o germe de uma prática que ora o discurso a revela, ora a oculta. É a esse jogo de luz e de sombra que cabe descortinar.

Ademais, o exercício de professorar é imensurável, o docente semeia e não tem como avaliar o alcance, até onde tocou, o quanto doou e influenciou a vivência discente. Deixo como exemplo um pequeno trecho do texto que me inspirou no título desse trabalho: “A categoria mexer funciona como um equivalente do verbo trabalhar, mas não raro o extrapola para assumir a ideia mais ampla de lidar com algo” (BENITES, 2015, p. 40). Nesse sentido, o espaço é força produtiva e define as relações de produção com o uso de recursos inovativos. É necessário repensar esse processo de força de trabalho e de conhecimento como capital que engloba, que se generaliza; portanto, o espaço “*mexe*” com todo o processo e com a força de produção.

Referências

BENITES, Luiz Felipe. Mexendo com a roça: trabalho e movimento no sertão mineiro. **Ruris**, v. 9, n. 1, março de 2015.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. São Paulo/Natal: Paulus/ Ed. UFRN, 2010.

CIOCCARI, Marta. Entre o campo e a mina: valores e hibridações nas trajetórias de mineiros de carvão no RS. **Revista Mundos do Trabalho**, v. 7, p. 75-98, 2016.

CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o Estado**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003. (Cap. 11, “A sociedade contra o Estado”).

GOMEZ, André Villar; BOTELHO, Maurício Lima. “*O fim do Capitalismo Verde*”. **Sinal de Menos** [www.sinaldemenos.org], Ano 10, n. 13, 2019.

HARVEY, D. **A produção capitalista do espaço**. Coleção Geografia e Adjacências. São Paulo: Annablume, 2005.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016 [1970].

LEITE LOPES, José Sergio. **O Vapor do Diabo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976, Ler: Introdução, capítulo 1 e 2.

MARX, Karl. **O Capital**, livro 1, São Paulo: Abril Cultural, 1983. Ver: cap. V, “Processo de Trabalho e Processo de Valorização” e cap. VIII, “A Jornada de Trabalho”.

MINTZ, Sidney. **Caribe: história e força de trabalho**. In: _____. *O poder amargo do açúcar: produtores escravizados, consumidores proletarizados*. 2ª ed. Recife: Ed. UFPE, 2010.

RIBEIRO, G. Luta pela autonomia e pelo território: Geografia e os estados alemão e francês na virada do século XIX ao século XX. **Mercator**, ano 08, n. 15, p-19-28, 2009.

SILVA, M. R. Produção e reprodução: uma leitura contemporânea. **Espaço e economia**, n. 8, p. 1-4, 2016.

TAUSSIG, Michael. **O diabo e a cosmogênese do Capitalismo**. In: _____. *O diabo e o fetichismo da mercadoria na América do Sul*. São Paulo: Ed. UNESP, 2010.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE EM NÍVEL SUPERIOR DO PRONERA E PROCAMPO: CEGEO E LEDUC

Rodrigo Simão Camacho

E-mail: rogeeo@ymail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7322139080274143>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3826-6248>

Introdução

O objetivo deste artigo é o de analisar duas experiências de formação de educadores por meio de políticas públicas emancipatórias, uma pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e outro pelo Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO). As políticas públicas fazem parte da construção de uma concepção de igualdade jurídico-política presente em nossa sociedade atual. Elas significam a materialização dos direitos contidos no artigo 6º da Constituição Federal brasileira de 1988, dentre os quais está a educação (MOLINA, 2012).

A história da Educação do Campo está diretamente relacionada com a conquista de políticas públicas. A primeira grande conquista da Educação do Campo foi o PRONERA. O Programa nasceu em 1998 da luta das representações dos movimentos sociais e sindicais do campo. Sob influência teórica-política-ideológica do PRONERA se origina o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo).

O Curso Especial de Graduação em Geografia é um curso construído junto com os militantes dos movimentos socioterritoriais camponeses, estabelecendo-se uma relação entre a Universidade, os Movimentos Sociais e o Estado por meio do PRONERA. No Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDUC), na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), o grau acadêmico conferido é de *Licenciado em Educação do Campo com Habilitação em Ciências da Natureza* ou *Licenciado em Educação do Campo com Habilitação em Ciências Humanas* (UFGD, 2014).

Para a construção deste artigo, utilizamos como instrumento metodológico a revisão bibliográfica em diálogo com a análise do documento “Manual de Operações do PRONERA” de 2011, do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Curso Especial de Graduação em Geografia (CEGeo) da UNESP, e o Projeto Pedagógico Curricular (PPC) do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDUC) da UFGD, a observação participante e as entrevistas com educandos e professores dos cursos.

A formação de educadores do campo

O marco inicial na história da Educação do Campo é quando, em 1997, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) realizou, em conjunto com a Universidade de Brasília (UNB) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o I Encontro Nacional de Educadores de Reforma Agrária (I ENERA), cujo tema central era “Com escola, terra e dignidade”. O segundo marco histórico da Educação do Campo foi a Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, da qual foram parceiros: a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Universidade de Brasília (UNB), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO Brasil) e o Fundo das Nações Unidas para

a Infância (UNICEF), com apoio do Grupo de Trabalho e Apoio à Reforma Agrária (GTRA). Foram mil participantes reunidos em Luziânia-GO, de 27 a 31 de julho de 1998. Nesse encontro, formaram a Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo (CALDART, 2004; CAMACHO, 2014).

No caso específico da formação de educadores-professores na Educação do Campo, este processo é pensado tendo como pressuposto a perspectiva de educação freireana (FREIRE, 1983), o professor-educador deve ter consciência de seu papel de romper com a dominação do passado e contribuir para construir um presente livre da ideologia dominante que mantém a opressão e a desigualdade social e econômica. Todavia, partindo do princípio que a educação não muda o mundo, a educação muda as pessoas que, por sua vez, criam/recriam o mundo, a formação de educadores para a mudança ou para a manutenção é um território em disputa (CAMACHO, 2014). Para a consolidação de uma formação acadêmica articulada com as lutas sociais, é necessário que disputemos com a ideologia dominante o significado do campo. A produção teórico-acadêmica, numa perspectiva emancipatória, pode contribuir com a formação de intelectuais das classes subalternas que vão fazer esta disputa hegemônica (SÁ; MOLINA, 2010; CAMACHO, 2014).

Para engendrar este debate contra-hegemônico acerca do campo, é necessário que tenhamos professores-educadores-camponeses formados pela lógica da Educação do Campo fazendo a disputa com a ideologia dominante. Todavia, as condições históricas ainda são precárias para a consolidação desse objetivo, as escolas do campo hoje são constituídas por profissionais com falta de conhecimento e de engajamento com os princípios da Educação do Campo, que desconhecem a realidade de onde estão lecionando (BATISTA, 2007; CAMACHO, 2014).

É necessário um profissional capaz de conhecer a multidimensionalidade da realidade em conflito no campo, que compreenda a infância e a juventude camponesa que ele irá educar, e o próprio destino e permanência das escolas do campo, tendo em vista que, de acordo com dados do próprio INEP, mais de 32 mil escolas rurais foram fechadas nos últimos dez anos, passando-se de 102 mil escolas, em 2002, para 70 mil em 2013 (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014).

Temos a necessidade urgente de pensar os direitos dos sujeitos concretos com suas especificidades: culturais, identitárias, territoriais, étnicas ou raciais. Isso significa pensar em políticas focadas nessas especificidades. Os princípios, normas e políticas generalistas não têm garantido o direito às diferenças de gênero, classe, raça, etnia, território etc. O protótipo de cidadão universal ignora as alteridades e tais diferenças. Com a intenção de formar um profissional único de educação, num sistema único, com currículos e materiais únicos, orientados por políticas únicas, os direitos às diferenças continuam não garantidos. Por isso, não temos, historicamente, uma tradição de formulação de políticas públicas, bem como de teorias e práticas que tenham a formação de professores-educadores do campo como preocupação central. O caso da formação de professores-educadores das escolas do campo é uma formação específica que se faz necessária para garantia dos direitos na especificidade de seus povos (ARROYO, 2007).

É de fundamental importância que as universidades possam formar educadores-professores preparados para compreender a realidade do campo, por isso, estes devem ser oriundos dessa realidade, camponeses-militantes que se tornam camponeses-militantes-estudantes na universidade e, em seguida, camponeses-militantes-professores nas escolas dos assentamentos (CAMACHO, 2014).

Existem três vantagens estratégicas para a formação de professores

oriundos dos próprios assentamentos: a primeira é a elevação do grau de instrução dessa população, a segunda é o envolvimento desses profissionais com a comunidade; e a terceira é a melhoria de qualidade de ensino nas escolas do campo tendo em vista à utilização de conteúdos e metodologias específicas para realidade dos assentados (ANDRADE; DI PIERRO, 2004; CAMACHO, 2014).

A proposta de formação de professores-educadores assentados não se trata apenas de uma solução pragmática para a escassez de educadores habilitados nos assentamentos, mas também de uma aposta na hipótese de que o processo de ensino-aprendizagem será favorecido pelo fato de os educadores compartilharem com os educandos a mesma linguagem, cultura e histórica de luta, o que lhes possibilita assumir o papel de agentes dinamizadores da vida cultural das comunidades (ANDRADE; DI PIERRO, 2004, p. 28).

Os movimentos socioterritoriais camponeses propõem que, nos cursos de formação de educadoras e educadores do campo, estejam incluídos conhecimentos que dizem respeito às especificidades dos camponeses. A terra-território deve ser a temática central, pois lhe é inerente às questões relativas ao modo de vida, a cultura, a identidade etc. Temáticas como o conflito e as disputas territoriais entre o campesinato e o agronegócio, a concentração fundiária, a reforma agrária, a territorialização-desterritorialização-reterritorialização dos povos do campo, os movimentos socioterritoriais do campo etc. devem fazer parte do currículo da formação específica de educadoras e educadores do campo (ARROYO, 2007; CAMACHO, 2014).

As políticas públicas de formação de educadores

Para pensarmos a formação de educadores do campo, temos que refletir acerca da conquista e ampliação das políticas públicas, pois a história da Educação do Campo está diretamente relacionada

a isso. A primeira grande conquista da Educação do Campo foi o PRONERA, mas o tema de políticas públicas adquire caráter central a partir da II Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, quando se consolida com a expressão *Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado* (MOLINA, 2012).

As políticas públicas fazem parte de uma construção de concepção da igualdade jurídico-política que está presente em nossa sociedade atual. Elas significam a materialização dos direitos contidos no artigo 6º da Constituição Federal brasileira de 1988, dentre os quais está a educação. O Estado é obrigado, devido à Constituição Federal, a implantar ações que sejam capazes de criar condições que garantam a igualdade de direitos a todos os cidadãos. Os direitos são universais, e somente o Estado tem condições de instituí-los mediante suas ações, ou seja, por meio de políticas públicas. Pelo fato de as desigualdades existentes no acesso à educação pública no campo serem muito grandes, isso obriga o Estado, respeitando a constituição, de implantar políticas específicas que sejam capazes de minimizar os prejuízos já sofridos pela população do campo por terem sido privados historicamente do direito à educação escolar (MOLINA, 2012).

No território das políticas públicas de Educação do Campo, temos o PRONERA. De acordo com o Manual de Operações do PRONERA, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária é uma política pública de Educação do Campo desenvolvida nas áreas de Reforma Agrária. Seu principal objetivo é fortalecer o meio rural enquanto território de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, políticas, culturais e éticas. O Programa nasceu em 1998 da luta das representações dos movimentos sociais e sindicais do campo. A implantação desse programa permite que milhares de jovens e adultos, trabalhadores das áreas de Reforma Agrária, tenham

o direito do acesso a diferentes níveis de ensino (BRASIL, 2011).

O PRONERA compreende hoje as ações de alfabetização de jovens e adultos, escolarização nos níveis fundamental, médio, superior e pós-graduação, formação continuada de professores, formação técnico-profissional para a saúde, a comunicação, a produção agropecuária e a gestão do empreendimento rural. Todas essas modalidades de educação estão pautadas em metodologias de ensino adequadas a realidade sociocultural do campo (ANDRADE; DI PIERRO, 2004).

Sob influência teórica-política-ideológica do PRONERA se origina o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo). Surge como apoio à implantação de cursos regulares de licenciatura em Educação do Campo nas instituições públicas de ensino superior para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio em escolas do campo. A oferta de cursos de licenciatura específicos para a qualificação dos professores do campo começou em 2006, com um projeto-piloto desenvolvido pelas universidades federais de Minas Gerais (UFMG), da Bahia (UFBA) e de Sergipe (UFS), e da Universidade de Brasília (UnB) (BRASIL, 2018)¹.

Esses programas são a construção teórico-prática da Educação do Campo. Ele está vinculado ao Movimento da Articulação Nacional por uma Educação do Campo, atualmente, Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC). Os dois movimentos fazem parte do mesmo tempo histórico, funcionando como uma espécie de indutor da própria reflexão e de muitas ações da Educação do Campo. O objetivo central é a construção de uma educação adequada à lógica do trabalho e da cultura nos territórios dos povos do campo em busca de outra forma de desenvolvimento (MOLINA, 2004; CAMACHO, 2014).

¹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32257>.

É uma experiência inovadora na medida em que foi implantada num território marcado historicamente pela exclusão social e ausência de políticas públicas na área da educação. Podemos afirmar que ele auxilia como instrumento para a construção de outra forma de desenvolvimento territorial no campo com mais equidade e sustentabilidade, tendo em vista que este já propiciou a formação educacional de milhares de jovens no campo (BRASIL, 2011; CAMACHO, 2014).

Essa política pública é constituída numa parceria entre universidades, movimentos sociais e governo federal, representado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), ou seja, constrói-se por meio de um modelo de gestão tripartite, demonstrando um avanço na gestão democrática das políticas públicas no país. Seus projetos se orientam por cinco princípios fundamentais: a *inclusão*, a *participação*, a *interatividade*, a *multiplicação* e a *parceria* (BRASIL, 2011; CAMACHO, 2014).

A formação de educadores do campo pelo Cegeo/ Pronera e Leduc/Procampo

Uma experiência importante de formação de educadores do campo foi o Curso Especial de Graduação em Geografia (CEGeo). Este foi construído junto com os militantes dos movimentos socioterritoriais camponeses, estabelecendo-se uma relação entre Universidade, Movimentos Sociais e o Estado por meio do PRONERA. O PRONERA foi a política pública que permitiu a materialização na prática da Educação do Campo, uma conquista da luta dos movimentos socioterritoriais camponeses.

Este curso foi organizado, por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), a partir de uma parceria construída entre: a Via Campesina – Brasil; a Escola Nacional

Florestan Fernandes (ENFF); a Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” (UNESP - Campus de Presidente Prudente); o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA); e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

A turma nomeada pelos educandos-camponeses de Milton Santos contava inicialmente, em 2006, com 60 estudantes, dos quais se formaram 46 em 2011, todos representando movimentos sociais ligados à *Via Campesina – Brasil*, a saber: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), Pastoral da Juventude Rural (PJR), Rede de Amigos e Colaboradores das Escolas Família Agrícola do Espírito Santo (RACEFAES), Movimento dos Trabalhadores Sem Teto de São Paulo (MTST - SP), Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes (EDUCAFRO) e o Movimento Consulta Popular (MCP).

Este curso teve como metodologia a Pedagogia da Alternância, ou seja, alternava o entre os *territórios educativos* (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2012) do Tempo Escola (TE) ou Tempo Universidade (TU) com o Tempo Comunidade (TC), sendo que os Tempos Escolas ocorriam em janeiro e fevereiro na *Universidade Estadual Paulista*, em Presidente Prudente/SP, e em julho e agosto na *Escola Nacional Florestan Fernandes – ENFF*, em Guararema/SP.

Caracterizado por uma gestão interinstitucional na forma e no conteúdo, nos cursos do PRONERA, os pressupostos pedagógico-metodológicos são definidos a partir de um tripé: *a demanda dos movimentos sociais, a colaboração proposta pelas instituições de ensino superior e a definição de uma política pública encaminhada para responder a essa demanda*. A formulação e a prática dos cursos

devem estar vinculadas aos princípios da participação, cooperação, responsabilização, diálogo, avaliação e autoavaliação contínuas (UNESP, 2005).

Na perspectiva dos cursos do PRONERA, os princípios presentes no Projeto Político-Pedagógico do CEGeo foram: a docência como princípio articulador das atividades pedagógicas, a sólida formação teórica, o compromisso profissional com a realidade, a experiência prática como princípio articulador das atividades, a pesquisa como princípio formativo e a educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável.

A análise do Projeto Político-Pedagógico do Curso Especial de Graduação em Geografia, juntamente com o trabalho de campo que fizemos, com a observação participante e com as entrevistas com monitores, coordenadores, professores etc. nos permite afirmar que o CEGeo segue a lógica dos cursos superiores do PRONERA, com uma característica muito marcante de participação dos movimentos sociais na tomada de decisões.

Os conhecimentos adquiridos no CEGeo formaram educadores-professores que vão auxiliar no desenvolvimento territorial de sua comunidade, refletindo acerca das problemáticas sociais e ambientais; professores-assentados militantes dos movimentos sociais, ou seja, sujeitos com a dimensão de intelectual orgânico; e professores que trabalharão na perspectiva do Paradigma da Educação do Campo.

No Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC), na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), o grau acadêmico conferido é de *Licenciado em Educação do Campo com Habilitação em Ciências da Natureza* ou *Licenciado em Educação do Campo com Habilitação em Ciências Humanas* (UFGD, 2014). O Projeto Pedagógico Curricular (PPC) do curso traz como princípios: a “Pedagogia da Alternância”, a organicidade com os movimentos

socioterritoriais camponeses e o contexto local. A perspectiva teórico-metodológica tem como base as experiências de Educação Popular embasadas, principalmente, na Pedagogia Freireana, que trazem como preocupação pedagógica o vínculo às comunidades camponesas e os conhecimentos pedagógicos locais como ponto de partida do processo formativo, estabelecendo-se, assim, uma relação dialógica com o saber técnico-científico. O PPC também traz a preocupação do desenvolvimento territorial com sustentabilidade no campo em todas as suas dimensões: ambiental, econômica, política, cultural e social em oposição ao modelo de desenvolvimento econômico hegemônico (UFGD, 2014). Os objetivos do curso são:

Formar licenciados/as em Ciências da Natureza e Ciências Humanas com uma sólida formação humanística, que sejam capazes de atuar como profissionais críticos/as da realidade multidimensional da sociedade brasileira, do processo educacional e nas organizações dos movimentos sociais, habilitando-os/as a produzir conhecimentos que resultem em práticas de docência, lideranças de movimentos sociais, pesquisas e intervenções sócioeducacionais.

Para conhecermos uma parte dos resultados dessa formação de educadores-camponeses, vejamos o que a educanda-camponesa do CEGeo, militante do MST e professora-coordenadora conta como é a sua experiência na escola estadual de seu assentamento, a E.E Valdício Barbosa dos Santos, no estado do Espírito Santo. Ela diz que é uma escola que busca a interação com toda a comunidade. Lá, eles conseguiram implantar a proposta de educação do MST, metodologia do plano de estudos e dos temas geradores.

Todas as escolas de assentamento do norte do Espírito Santo, a gente trabalha através do plano de estudo, que é a metodologia da proposta de educação do MST na escola, e a gente trabalha através dos temas geradores. [...] (RNM, ENFE, jul. 2010).

Considerações finais

As experiências de Educação do Campo que estão sendo desenvolvidas a partir do PRONERA e PROCAMPO permitem que visualizemos o protagonismo da sociedade civil organizada, que está construindo uma nova visão sobre o Estado, o Campo/Campesinato, a Educação, a Universidade e a Democracia.

Permite a formação de um intelectual orgânico com instrumentos suficientes para contribuir para o desenvolvimento socioterritorial junto a sua comunidade por meio da elaboração de políticas públicas, no planejamento socioterritorial do assentamento, na prática docente em sala de aula, na militância dos movimentos socioterritoriais etc.

Referências

ANDRADE, Márcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara. A construção de uma política de educação na reforma agrária. *In*: ANDRADE, Marcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de *et al.* (Orgs.). **A educação na Reforma Agrária em perspectiva**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, p. 19-54, 2004a.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida. Tempo Escola e Tempo Comunidade: territórios educativos na Educação do Campo. *In*: ANUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). **Territórios Educativos na Educação do Campo**: escola, comunidade e movimentos sociais. Belo Horizonte: Autêntica, p. 21-36, 2012 (Caminhos da Educação do Campo, 05).

ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. Apresentação. *In*: ARROYO, Miguel G. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, p. 7-18, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 09 jul. 2012.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Movimentos sociais e educação popular do campo (Re) constituindo Território e a Identidade Camponesa. *In*: JEZINE, Edineide; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de (Orgs.). **Educação e movimentos sociais: novos olhares**. Campinas: Alínea, p. 169-190, 2007.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). **Manual de Operações do Pronera**. Brasília: MDA/INCRA, 2011.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. *In*: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do campo e pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília – DF: MDA/MEC, p. 103-126, 2010 (Série NEAD Debate, 20).

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CAMACHO, Rodrigo Simão. **Paradigmas em disputa na educação do campo**. 2014. 806 p. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio Janeiro: Paz e Terra, 1983.

MOLINA, Mônica Castagna. Políticas Públicas. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, p. 587-596, 2012.

MOLINA, Mônica Castagna. Proneira como construção prática e teórica da educação do campo. *In*: ANDRADE, Marcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de *et al.* (Orgs.). **A educação na Reforma Agrária em perspectiva. São Paulo: Ação Educativa**; Brasília: PRONERA, p. 61-85, 2004.

MOLINA, Mônica Castagna; ANUNES-ROCHA, Maria Isabel. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./dez. 2014.

SÁ, Lais Mourão; MOLINA, Mônica Castagna. Políticas de educação superior no campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do campo e pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília – DF: MDA/MEC, p. 74-83, 2010. (Série NEAD Debate, 20).

UFGD. FAIND. Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Habilitação em Ciências da Natureza e Ciências Humanas. **Projeto Pedagógico Curricular**, Dourados: [S.N], 2014.

UNESP. Faculdade de Ciências e Tecnologia. Universidade Estadual Paulista. Curso de Geografia: licenciatura e bacharelado. **Projeto Político-Pedagógico**. Presidente Prudente, 2005 (não publicado).

POR UMA BASE DE CONHECIMENTOS DOCENTES: AS CONTRIBUIÇÕES DE L. S. SHULMAN NA DISCUSSÃO DO PROFISSIONAL PROFESSOR DE GEOGRAFIA

Valéria Rodrigues Pereira

E-mail: valeriaufms@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7537412350792654>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3101-6462>

Claudivan Sanches Lopes

E-mail: cslopes@uem.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3364994682803805>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8479-5095>

Introdução

A área de conhecimento de cada professor o distingue entre seus pares de profissão. Somos professores e professoras representando um campo disciplinar, identificados pela sociedade e comunidade escolar como “professor de Geografia”, “professor de história”, “professor de matemática”, “professor de inglês”, “professor de ciências” e assim por diante. Como professores de Geografia, temos conteúdos específicos, procedimentos e materiais de ensino utilizados de maneira diferenciada de outras disciplinas e um modo particular de abordar os conteúdos escolares segundo a própria ciência geográfica.

Na presente pesquisa, buscamos conhecer os processos de formação e de ação profissional por meio do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo-CPC, elaborado originalmente por

Shulman (2014), tencionando destacar a Base de Conhecimentos dos professores de Geografia.

O conhecimento pedagógico do conteúdo para Shulman (1986) possui duas vertentes importantes: uma pressupõe o conhecimento do assunto da matéria em si e outra a dimensão do conhecimento da matéria para ensinar. Ou seja, parte-se do conteúdo mais específico que incorpora os aspectos mais pertinentes e necessários para desenvolver o ensino, utilizando, por exemplo, as mais úteis formas de representação de ideias desse conteúdo. Logo, o CPC do professor de Geografia é diferente do CPC do profissional que atua em outro campo disciplinar.

Entretanto, esse conhecimento não se desenvolve sem uma sustentação ou referência. Por esse motivo, complementando o CPC, Shulman (2014) reconhece uma Base de Conhecimentos na constituição da profissão do professor originária de quatro fontes: 1) a formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplinas; 2) os materiais e o entorno do processo educacional; 3) pesquisas no âmbito da educação e outros fenômenos sociais e culturais que afetam o que os professores fazem; e 4) a sabedoria que emerge da prática de ensino.

A primeira, formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplinas, trata do conhecimento do conteúdo e se assenta na bibliografia, nos estudos acumulados na área de conhecimento e na produção acadêmica quanto à natureza da própria ciência.

A segunda fonte, materiais e o entorno do processo educacional, compreende as condições, recursos e os elementos organizados com o objetivo de ensinar e aprender.

A terceira fonte, de pesquisas no âmbito da educação, ou formação acadêmica formal em educação, versa sobre os estudos

e bibliografia direcionados à compreensão dos processos de escolarização, ensino e aprendizado, bem como os aspectos normativos, filosóficos e éticos da educação.

A quarta fonte, sabedoria que emerge da prática de ensino pode ser considerada a mais complexa, pois requer maior trabalho de investigação e decodificação para traduzir os significados da sabedoria e experiência dos professores competentes. Diferentemente de outras áreas, como arquitetura ou medicina, que preservam a história dos melhores exemplos e desempenhos profissionais, o campo da educação parece sofrer de uma “amnésia individual e coletiva” pela ausência de registro e perdas das melhores criações dos professores.

Por conseguinte, Shulman (2014) argumenta que os professores possuem rico conhecimento e potencialmente codificável. Sob essa perspectiva, apresentamos parte dos resultados da pesquisa de doutorado “O conhecimento pedagógico do Conteúdo e o ensino de Geografia: um estudo da prática docente”, desenvolvida entre os anos 2017 e 2020, no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Maringá.

Metodologia

A presente proposta adotou a pesquisa qualitativa, evidenciada pela entrevista, interação constante com o objeto pesquisado e ênfase no processo de investigação. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa geralmente possui cinco características que apresentam maior ou menor expressividade, tais como: 1) a fonte direta de dados é o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal; 2) a investigação qualitativa é descritiva; 3) os investigadores interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; 4) análise dos dados de forma indutiva; e 5) o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Os sujeitos da pesquisa foram quatro profissionais egressos do curso de Geografia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas (MS), em exercício em escola pública local, Três Lagoas (MS) e em municípios próximos, nesse caso Pereira Barreto e Castilho, no estado de São Paulo. Para a seleção dos participantes, consideramos Nóvoa (2009) por assinalar os enfoques que definem o bom professor: conhecimento, cultura profissional, tato pedagógico, trabalho em equipe e compromisso social. Recorremos, ainda, a Huberman (2000), com relação aos ciclos da vida profissional objetivando trabalhar com professores experientes.

Na coleta de dados, para compreender a Base de Conhecimentos Docentes, as entrevistas do tipo semiestruturadas foram o principal meio para dialogar com os docentes, tendo em vista que se iniciaram com “[...] questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Os temas da entrevista foram divididos entre trajetórias pessoal, formativa e profissional, e a interpretação dos dados segue em concordância com Bardin (2016) quanto à análise de conteúdo, constituído por: organização da análise, codificação, categorização e inferência. Segundo Franco (2018), a análise de conteúdo é uma ferramenta importante na investigação, ao considerar os diversos tipos de mensagens fornecidas pelos sujeitos da pesquisa, seja verbal, oral ou escrita, gestual, ou até silenciosa.

A base de conhecimento dos professores de Geografia e suas fontes

A formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplinas constitui a fonte inicial na Base de Conhecimento. Os professores participantes da pesquisa foram graduados em época diferentes, entre os anos de 1995 a 2013, e nesse período houve várias alterações no

curso. Ao longo dos anos, a estrutura curricular apresentou progressivos avanços na licenciatura, com aumento dos conteúdos pedagógicos e ampliação do estágio supervisionado, disciplinas importantes para que o licenciando se familiarize com o ambiente escolar e observe as práticas de ensino dos professores.

Em uma reflexão, o professor Paulo¹ destacou as disciplinas de prática de ensino e o valor da aprendizagem na graduação:

Muitas das práticas pedagógicas eu aprendi na UFMS [...] utilizar a tecnologia [à] todo momento, estabelecer relações, seja entre a tecnologia e o mundo hoje, seja entre campo e cidade, um lugar e o clima e as formas como isso deve ser passado [...], as práticas pedagógicas, a preocupação do tratar bem o aluno (Professor Paulo, entrevista 2).

A partir do relato do professor, observamos a presença dos conhecimentos da formação inicial no exercício da profissão e a influência das aulas e professores de graduação em sua maneira de ensinar, inclusive na relação com os alunos.

Sobre os materiais e o entorno do processo educacional, Shulman (2014) explica que os professores trabalham dentro de uma estrutura organizada composta pelo currículo, materiais, instituições com suas hierarquias, organizações profissionais, entre outros aspectos que englobam a atividade docente. Ademais, ainda que a cidade não seja citada pelo autor, entendemos que esta pode ser incluída como parte do entorno educacional, pois o professor, especialmente o de Geografia, ao tratar de sua matéria de ensino, considera a localização da escola onde trabalha como referência para a configuração final do currículo. Sobre esse aspecto, a professora Daniela comenta a relevância de conhecer o lugar para discutir os conteúdos geográficos:

¹ Os nomes dos professores são fictícios para preservar seu anonimato. Em algumas situações, nos excertos foram inseridas palavras entre colchetes visando melhor entendimento dos depoimentos.

O espaço que o aluno vive vai ser fundamental pra ele entender esse conteúdo [campo-cidade]. [...] nossa cidade, por exemplo, está em transição, saindo de uma cidade rural pra uma cidade urbana (Professora Daniela, entrevista 3).

Nas escolas do estado de São Paulo, os docentes da rede pública utilizam o material feito pela Secretaria da Educação de São Paulo-SEE/SP, Currículo de Ciências Humanas- Geografia, Caderno do Professor e os alunos possuem um material denominado Caderno do Aluno²(SÃO PAULO, 2010).

Em Mato Grosso do Sul, há pequenas diferenças na orientação curricular. O documento seguido denomina-se Referencial Curricular de Mato Grosso do Sul, elaborado pela Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso do Sul- SED/MS em 2008 e atualizado em 2012 (MATO GROSSO DO SUL, 2012). Composto por dois volumes, um para ensino fundamental e outro ao ensino médio, o documento traz, semelhante ao estado de São Paulo, os conteúdos por ano escolar e bimestre, bem com as competências e habilidades relacionadas.

Para fins de organização do plano de ações bimestrais, o planejamento coletivo dos docentes ocorre, geralmente, no início e no meio do ano letivo, época de planejar junto aos gestores os projetos que serão desenvolvidos pela escola, conforme esclarece o professor:

Todos os projetos que você vai desenvolver estão inseridos dentro de um contexto desde o início do ano, [nós professores] já buscamos uma relação com o Referencial (Professor Gabriel, entrevista 2).

No que se refere à formação continuada, os cursos oferecidos pela SED/MS geralmente enfocam temas de interesse para escola como

2 Excepcionalmente em 2019, a SEE/SP não disponibilizou o Caderno do Aluno. Segundo informações das escolas, isso ocorreu devido aos ajustes necessários para atender a nova BNCC e à necessidade de revisão do currículo, que deveria ter ocorrido em 2017.

um todo, e não por disciplina. Sobre discussões mais amplas, como a Base Nacional Curricular Comum (2017), que estabeleceu novos rumos para ensino para ensino fundamental e médio, o professor Gabriel comentou sobre rodadas de diálogo, ocorridas apenas no início da elaboração do documento, e expressou o receio de uma formação básica mais técnica e menos crítica. Nas escolas situadas no estado de São Paulo, os participantes da pesquisa relataram que esporadicamente são disponibilizados pela SEE/SP cursos de aperfeiçoamento, principalmente na modalidade à distância, com temas relacionados ao currículo, e semanalmente os docentes participam de uma reunião de trabalho coletivo para tratar de assuntos da rotina escolar, na qual podem discutir temas pedagógicos.

A respeito das condições físicas das escolas, as unidades de ensino estão localizadas em áreas centrais da cidade. São edificações em alvenaria em piso térreo e/ou com um piso superior, salas de aula com teto de laje ou forradas em PVC, ventiladores de teto e/ou parede, janelas de vidro e portas de madeira, piso cerâmico, mesa e cadeira para professor, carteiras e cadeiras para todos os alunos. Porém, as condições de conservação são diferentes entre as escolas, sobretudo as unidades paulistas apresentam-se um pouco melhor. Há também salas destinadas à leitura, reunião, laboratório de ciências e de informática, embora esses últimos nem sempre estejam plenamente instalados e em boas condições de funcionamento. Quanto aos recursos materiais disponíveis nas escolas, de modo geral, são livros didáticos, mapas, kit multimídia, lousa/quadro branco, giz/pincel.

Dentre os recursos materiais supracitados, os professores sentem que a escolha que fazem do livro didático, oferecido pelo Programa Nacional do Livro Didático- PNLD, do Ministério da Educação, não é totalmente respeitada, uma vez que os livros recebidos nem sempre são aqueles previamente escolhidos.

Com relação ao quadro de funcionários, há diretores, coordenadores, secretários, inspetores, merendeiras e auxiliares de diferentes funções, em sua maioria concursados. Sobre os inspetores, funcionários que muitas vezes se constituem como apoio significativo ao trabalho do professor, observamos um número insuficiente para atender às necessidades escolares.

Outro aspecto muito importante do trabalho docente é a remuneração. Em uma jornada de 40 horas semanais, o salário inicial dos professores da rede estadual em Mato Grosso do Sul correspondia, em 2018, a R\$ 3.702,72³, enquanto em São Paulo o valor era de R\$ 2.233,01⁴, um valor bem abaixo, até mesmo em relação ao estipulado em 2017 pelo piso nacional, correspondente a R\$ 2.455,35⁵.

Nesse sentido, a fala da professora representa um manifesto por reconhecimento e valorização profissional:

[Ter] melhores salários, porque isso [de não ter] desvaloriza muito o professor; [...] condições de trabalho, porque se eu não estivesse aqui, eu estaria em mais duas ou três escolas; [uma] carga horária de trabalho adequada; [ter] tempo para preparar aulas; material para ensinar [...] dar espaço pra participar de eventos para motivar os professores. Cursos on-line são bons, mas não é a mesma coisa. Tudo precisa ser melhorado. É cansativo, mas um dia eu queria que fosse diferente (Professora Marisa, entrevista 1).

O depoimento da professora Marisa, além de mencionar a importância de “sentir” o trabalho reconhecido e valorizado, evidencia outros aspectos que podem ser melhorados, desde o

3 Dados da Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul, 04 de 2018.

4 Dados da Associação Professores Ensino Oficial Estado São Paulo, Lei 1317/2018.

5 Esse valor foi estabelecido pelo Ministério da Educação, Portaria nº 1.595/ 2017, que atualizou o valor do piso salarial do profissional nacional do magistério público da educação básica.

salário até a formação continuada, elementos que colaboram para condições adequadas de trabalho.

Em continuidade à Base de Conhecimento, a fonte de pesquisas no âmbito da educação e, de modo específico, em Geografia, acrescentamos um aspecto apontado por Shulman (2014) sobre a pouca ênfase dada a especificidades de cada área de conhecimento. Por vezes, algumas pesquisas ignoraram os princípios de cada disciplina, interessando-se mais em gerar regras gerais para um ensino eficaz e servindo até mesmo como instrumento de avaliação do desempenho docente. Em Geografia, vimos nas últimas décadas o surgimento de estudos voltados para o ensino da disciplina. Cavalcanti (2016, p. 406) explica que “[...] nas décadas de 1990 e de 2000, consolidou-se a área de pesquisa no ensino, na graduação, na pós-graduação e em rede com professores da escola básica. Essa área ganhou espaço acadêmico, profundidade teórica, amplitude temática”.

Em levantamento no portal da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, observado na tabela 1, realizamos uma busca com cinco termos distintos para comparar a produção em diferentes campos de conhecimento:

Tabela 1 - Quantidade de teses e dissertações, BDTD, 2014-2018⁶.

Anos	TERMOS DE BUSCA				
	conhecimento professor	conhecimento professor Geografia	Geografia agrária	Geografia urbana	Geografia cultural
2014	1.349	76	89	419	217
2015	1.535	71	88	390	209
2016	1.450	81	97	375	199
2017	1.274	57	74	369	198
2018	592	28	39	144	77
TOTAL	6.200	313	387	1.697	900

Fonte: BDTD, 2019. Organização: A autora.

6 Pesquisa realizada em 18/02/2019 no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD. Disponível em: <http://bdttd.ibict.br/vufind/>.

A tabela 1 mostra maior quantidade de pesquisas com tema “conhecimento professor” e menor quantidade de teses e dissertações sobre “conhecimento do professor de Geografia”. A “Geografia urbana” registrou a maior produção no período analisado quando comparada à “Geografia agrária” e “Geografia cultural”. O ano de 2018 apresentou grande redução em todas as categorias de busca, e 2016 pode ser apontado como o melhor ano para “Geografia agrária” e “conhecimento professor Geografia”. No geral, os dados revelaram o decréscimo expressivo na produção de teses e dissertações sobre “conhecimento do professor de Geografia”, denotando a necessidade de revigorar discussões em torno do tema, fato que adiciona a relevância do desenvolvimento da presente pesquisa e também reconhecido pelos participantes:

Eu acredito nisso [na pesquisa]. Que estudando, revendo a nossa prática a gente vai melhorando [...]A partir do momento que a gente se propõe a fazer esse tipo de trabalho [servir de instrumento de pesquisa] eu acredito que é pra crescimento pessoal, eu acredito que é uma forma de melhorar (Professora Daniela, entrevista 1).

Apesar da pesquisa ser fator relevante para a formação continuada do professor de Geografia, observamos que, nas reuniões e estudos da escola, as discussões acerca das pesquisas educacionais ocupam pouco ou nenhum espaço nas reflexões dos encontros pedagógicos.

Por fim, a quarta fonte da Base de Conhecimento, a sabedoria que emerge da prática de ensino, corresponde ao saber dos professores desenvolvido com o tempo em sala de aula, ou seja, uma sabedoria adquirida e refletida na prática profissional. Shulman (2014, p. 211) argumenta enfaticamente que “Uma das tarefas mais importantes para a comunidade acadêmica é trabalhar com os educadores para desenvolver representações codificadas da sabedoria pedagógica

adquirida com a prática de professores competentes”. O relato do professor corrobora essa afirmação ao citar, por exemplo, as práticas realizadas por professores da educação básica e ocasiões em que esse trabalho não foi valorizado pela instituição de ensino:

[...] fui ver meus cadernos de escola e vi que elas [professoras] faziam um trabalho que a faculdade não ensinava. Na faculdade sempre ouvia muitas críticas aos professores da escola, dizendo que eram antiquados, mas eu vi xerox de textos, atividades. [...] eu lembro das explicações. [...] lembro dos “esqueminhas” [...] eu via que a aula não era feita de qualquer jeito (Professor Gabriel, entrevista 1).

Como observamos, o professor Gabriel enfatiza um tipo de saber “que a faculdade não ensina” e, ao mesmo tempo, rejeita preconceitos que subestimam a capacidade dos professores da educação básica em produzir, segundo a compreensão que têm dos conteúdos, “esquemas didáticos” que facilitam o acesso do aluno a esse conhecimento. Desse modo, conclui:

Pra ser um bom professor precisa de prática[...]. Você sabe quando termina aquela aula se você conseguiu ou se não [...] Essa didática e essa prática significam fazer os alunos se envolverem, ter um conhecimento significativo (Professor Gabriel, entrevista 1).

O relato deixa explícita a necessidade de o conteúdo disciplinar passar por uma transformação para chegar ao aluno, ou seja, também ser colocado na esfera dos desejos e interesses dos estudantes, tornando-se interessante, “fazer aprender alguma coisa a alguém” (ROLDÃO, 2005; 2007).

Mizukami (2004, p. 38) enfatiza o processo de aprofundamento da Base de conhecimentos “[...] a partir da experiência profissional refletida e objetiva. Não é fixa e imutável. Implica construção

continua, já que muito ainda está para ser descoberto, inventado, criado”. Assim, a sabedoria que emerge da prática de ensino inclui reflexões durante o percurso na carreira, o confronto de conhecimentos teóricos adquiridos nos processos de formação e as experiências do ofício docente.

Considerações finais

Ao apresentarmos as quatro fontes da Base de Conhecimentos, segundo Shulman (2014) – a formação acadêmica na área de conhecimento, os materiais e o entorno do processo educacional, as pesquisas educacionais e na disciplina e a sabedoria que deriva da própria prática –, sob a perspectiva geográfica, observamos questões importantes: o papel da licenciatura para preparar o professor a exercer sua profissão; a formação acadêmica com conhecimentos específicos e pedagógicos; o valor das experiências em sala de aula; o conhecimento dos materiais de ensino; e a reflexão como instrumento de mudança e melhora do trabalho docente.

Embora, no presente ensaio, não abordássemos a aprendizagem dos alunos, ela não é ignorada pela pesquisa, e todo trabalho empenhado em compreender os conhecimentos docentes, independentemente do recorte escolhido, tem ao final a preocupação especial de contribuir para aprendizagem dos estudantes.

Acreditamos alcançar passos significativos na investigação e, ao considerarmos as experiências docentes por meio da “sabedoria da prática”, pudemos enxergar o rico acervo de conhecimentos, fruto das reflexões dos professores, principalmente quanto à gestão do currículo e da sala de aula. Vale lembrar que essa “sabedoria” foi apontada por Shulman como a menos codificada e a mais complexa de compreender e elucidar.

Os achados, de maneira geral, possibilitaram-nos conhecer as fontes de conhecimento dos professores de Geografia, pensar sobre estas e estimular a continuidade das interpretações, buscando traduzir o conjunto teórico dos profissionais do ensino.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**: edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: quarta versão. Brasília: MEC, 2017(a). Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 15 jun. 2018.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação** – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Para onde estão indo as investigações sobre ensino de Geografia no Brasil? Um olhar sobre elementos da pesquisa e do lugar que ela ocupa nesse campo. **Boletim Goiano de Geografia** (Online). Goiânia, v. 36, n. 3, p. 399-419, set./dez. 2016. Disponível em <https://revistas.ufg.br/bgg/article/view/44546>. Acesso em: 20 dez. 2018.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Campinas: Editora Autores Associados, 2018.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional de professores. *In*: Nóvoa, A. (Org). **Vida de professores**. Porto Editora. 2000.

MATO GROSSO DO SUL (ESTADO). **Referencial Curricular do Mato Grosso do Sul**. SED/Mato Grosso do Sul, 2012.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S. Shulman. *In*: **Educação, Santa Maria**, v. 29, n. 02, p. 33-49, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3838>. Acesso em: 14 jun. 2018

NÓVOA, A. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise - especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances**: estudos sobre educação. São Paulo, Ano XI, v. 12, n.13, jan./dez, p. 105-126, 2005.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 34, v. 12, 2007, p. 94-103. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>. Acesso em: 19 set. 2016.

SÃO PAULO (ESTADO). **Currículo de Ciências Humanas-Geografia**. São Paulo: SEE, 2010.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 4, p. 4-14, 1986. Disponível em: http://www.fisica.uniud.it/URDF/masterDidSciUD/materiali/pdf/Shulman_1986.pdf. Acesso em: 10 abr. 2014.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297>. Acesso em: 07 mar. 2017.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

PRÁTICAS DE CARTOGRAFIA E ASTRONOMIA EM SALA DE AULA: TRAJETÓRIA FORMATIVA DURANTE UM ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE GEOGRAFIA

Diego Maguelniski

E-mail: diegomag.com@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4699411342240348>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7192-1881>

Introdução

Na prerrogativa do contato com a sociedade, o estágio supervisionado é uma experiência fundamental do acadêmico de licenciatura em Geografia (como para outras áreas em licenciatura) para a sua formação profissional e pessoal. É o encontro fundamental entre o espaço acadêmico, que atua na graduação de profissionais do ensino, e a escola, *locus* preferencial de atuação do licenciando e lugar de superação de seus medos e preconceitos.

É no momento do estágio que o licenciando irá se deparar com as disparidades entre Ensino Superior e escola. Nota-se que geralmente o(a) estagiário(a) não se sente equipado(a) suficiente, em sua inserção no espaço escolar, para seu ambiente social e político. Porém, mais urgente ainda é a necessidade de aparatos pedagógicos previamente construídos em sua formação na cadeia de ensino dentro da faculdade ou universidade para a sua devida inserção na sala de aula. Parte de todo esse problema vem da contínua separação entre o conhecimento construído pela universidade (o conhecimento científico) e os conhecimentos (e saberes) que se trabalham na escola. O

estigma desta última é muitas vezes ser considerada como inferior, infrutífera, no que concerne a produção de um conhecimento verdadeiramente “científico”.

A prática do diálogo, importante momento de reflexão em conjunto com os atores do processo de estágio, deveria ser algo presente não somente nas orientações dos estagiários, mas também em espaços de partilha, como em disciplinas voltadas à educação. É por isso que neste trabalho pretende-se oportunizar o conhecimento de algumas experiências de um docente em formação, inserindo-se no gênero de pesquisa em narrativas docentes e formação de professores.

Faz-se oportuno, então, definir o que será tratado neste trabalho em vias de contribuição sobre o tema formação de professores e estágio supervisionado. Este trabalho foca, sobretudo, nas atividades de estágio desenvolvidas no ano de 2017 e 2018, na cidade de União de Vitória - Paraná, pelo acadêmico Diego Maguelniski (então autor deste trabalho), respectivamente no 6º ano do Ensino Fundamental no Colégio Estadual Astolpho Macedo Souza, e 1º ano de Formação de Docentes no Colégio Estadual Túlio de França. As atividades referenciadas fazem parte do processo legal de formação de docentes do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus União da Vitória, previstas para o 3º e 4º ano de graduação. No quarto ano de graduação, os acadêmicos devem redigir concomitante ao Relatório Final de Estágio Supervisionado uma pesquisa de graduação, que deve ser aplicada em pelo menos duas aulas de regência durante o estágio supervisionado. Esse documento, em conjunto com o relatório de estágio compõe o Trabalho Final de Estágio Supervisionado (TFES) que é avaliado por uma banca após sua conclusão.

Atenção especial será dada às práticas concernentes ao ensino e aprendizagem de Cartografia e Astronomia nas referidas atividades de estágio. Justifica-se essa escolha quanto à dedicação profícua de atividades em sala de aula ao ensino de tais temáticas na oportunidade. Conjuntamente, destaca-se o fato da importância que as citadas áreas assumem no ensino de Geografia, relacionado com seu potencial instrumental, interdisciplinar e pedagógico. Sobre a Cartografia, Castrogiovanni (2009, p. 79-80) afirma que:

A cartografia, ferramenta indispensável nos estudos e compreensões geográficas, emprega uma linguagem que possibilita sintetizar informações, expressar conhecimentos, estudar situações sempre associadas à ideia da produção, organização e distribuição dos elementos que compõem o espaço.

A importância que a Cartografia assume é expressa na formação e abstração dos conceitos e raciocínios geográficos, que já vêm incutidos potencialmente em cada educando, porém, sendo necessário ser trabalhado e avaliado mediante instrumentos e práticas didáticas eficientes, visando a autonomia dessas potencialidades e o pleno desenvolvimento pessoal e coletivo. Quanto à Astronomia, ciência muito antiga que se fez pioneira de muitos temas de Geografia, Langhi (2012, p. 108) destaca alguns de seus aspectos de importância pedagógica:

Como conteúdo a ser ensinado, a astronomia também possui certo grau de potencial motivador tanto para alunos como para professores, pois há nela, intrínseca, uma universalidade e um caráter inerentemente interdisciplinares, sendo de fundamental importância para uma formação minimamente aceitável do indivíduo e cidadão, profundamente dependente da ciência e das tecnologias atuais.

Considerando esses aspectos, entre os quais poderia ser adicionado outros mais, enfim, complementa-se que a pessoa do estagiário (e da estagiária) é, ao mesmo tempo, particular, pois possui sua própria personalidade e potencialidades, e agente do coletivo, pois sua prática se volta ao ensino, possuindo o dever de transcender sua particularidade em busca de sua identidade como docente. Portugal (2015, p. 67) compreende que “os conhecimentos cotidianos que construímos ao longo das trajetórias pessoais possuem significados e imprimem marcas no devir do trabalho pedagógico”. Daí optou-se em trabalhar com a forma de uma trajetória, um relato de como as atividades de estágio se desenvolveram.

Desenvolvimento teórico

O(a) profissional professor(a) em sua trajetória inicial não sai exatamente pronto(a) para atuar em sala de aula logo após a colação de grau. Os conhecimentos que adquiriu durante os anos de sua graduação são o mínimo necessário para se atuar na área que ele/ela escolheu para lecionar. Para se tornar professor(a), o caráter profissional e as estratégias didáticas ainda estão em formação desde as experiências como estudante da Educação Básica. Langhi e Nardi (2012) ressaltam que para o tempo de graduação é errôneo o status de formação inicial, pois se trata de uma fase intermediária entre a vida de aluno(a) e a fase profissional. Na graduação, destacam-se principalmente as atividades pertinentes ao estágio supervisionado, geralmente fase de aprendizado e contato dos acadêmicos com seu meio profissional.

Para este trabalho, a escolha de abordar relatos pessoais se deve à busca de uma perspectiva privilegiada para o estudo dos processos formativos docentes. No pensamento de Silva e Mendes (2015, p. 162), a utilização das narrativas autobiográficas “significa colocar o

professor, em todas as suas dimensões, enquanto pessoa, profissional e ator social, na centralidade de seu processo de formação e das questões que se formulam em torno deste.” Enquanto estagiário(a), a etapa da formação docente é ainda mais delicada e decisiva. O embate ante o novo e o desabrochar de práticas docentes revelam-se no contexto escolar na inserção do(a) acadêmico(a). Cumpre investigar mais profundamente essa etapa de formação, trazendo a versão daquele que conta sua própria experiência.

O estágio, o estagiário e seus anseios iniciais

Para concordar com o tom que foi adotado desde o começo deste trabalho, prefere-se continuar usando o tempo verbal “impessoal”. Caso seja necessário reportar algo em primeira pessoa, adotam-se trechos em citação direta e em itálico. Descrito esse particular, é necessário expor os objetos deste trabalho: o estágio e o estagiário. Para tanto, contar-se-á com os dados provenientes do Relatório Final de Estágio Supervisionado de 2017 e o Trabalho Final de Estágio Supervisionado (TFES), previsto pelo Colegiado de Licenciatura em Geografia do Campus da UNESPAR, União da Vitória (PR). Em 2017, no período dos meses de agosto e setembro, realizou-se o estágio supervisionado no Colégio Estadual Astolpho Macedo Souza, de ensino Fundamental, Médio e de Jovens e Adultos, localizado na cidade de União da Vitória, Paraná. A atividade de estágio foi realizada assistindo a diversas turmas (período de observação) e regida para o 6º ano, turma B, do Ensino Fundamental, período da tarde. O professor regente da escola se chamava Prof. Jaime Carlos Scartom, e a professora orientadora da Instituição de Ensino Superior (IES) era a Dra. Helena Edilamar Ribeiro Buch. O tema principal das aulas de regência foi definido como “Hidrosfera, Mares e Oceanos” (MAGUELNISKI, 2017). A carga horária total do estágio é calculada em 200 horas, entre elas 10 horas aula de observação e 10 horas aula de regência.

No estágio de 2018, então 4º ano de graduação, a instituição de ensino que recebeu o estagiário foi o Colégio Estadual Túlio de França, de ensino Fundamental, Médio, Profissional e Técnico, também localizado na cidade de União da Vitória - PR. A professora regente do campo de estágio foi a Profa. Ms. Gislaine Carla Waltrik, e a orientação da IES esteve a cargo da Profa. Dra. Helena, já citada anteriormente. O tema do estágio para as aulas de regência foi “Cartografia: leituras de mapas e coordenadas geográficas”, ministrado para o 1º ano de Formação de Docentes, durante o mês de junho de 2018, percorrendo 11 horas/aula no total (uma hora a mais que o necessário). A pesquisa de graduação foi redigida sob a orientação da Profa. Dra. Alcimara Aparecida Foëtsch, com o tema “Astronomia no ensino de Geografia: abordagens e contextualizações no Ensino Básico”. Na ocasião do estágio supervisionado, foram utilizadas 2 horas aula de regência para trabalhar o tema da pesquisa de graduação com os alunos do 1º ano de Formação de Docentes, do Colégio Túlio de França.

A caminhada para o interesse em Astronomia começou cedo, já durante a infância, e reforçada nos anos finais do Ensino Fundamental e durante o Ensino Médio, quando apareceram oportunidades de participação na Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica (OBA). A graduação em Geografia foi alentada como um caminho para futuras pesquisas em Astronomia. Na graduação, conforme o relato I:

Encontrei uma paixão pela Geografia, percebendo seu caráter abrangente e seu raciocínio sedutor, o espaço geográfico e seus fenômenos me atraíam tanto quanto a Astronomia. Foi também durante a graduação que criei um particular interesse pela docência, já que antes pretendia seguir caminho à pesquisa. Daí em diante, vejo a tarefa transformadora de ser professor (O autor, relato I).

Com leituras como o livro “Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano”, de Castrogiovanni, Callai e Kaercher (2012), foi depreendida a necessidade urgente que há em prol da alfabetização cartográfica para o ensino de Geografia desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. Também foi possível ao acadêmico entrever possibilidades de práticas em sala de aula que conduzissem à uma melhor leitura do lugar e o reconhecimento das escalas espaciais.

A trajetória do estagiário e as metodologias reproduzidas nas regências com destaque à Cartografia

O terceiro ano de graduação no curso de Licenciatura em Geografia, pelo campus da UNESPAR, de União da Vitória, possui uma disciplina dedicada ao estágio supervisionado e ao ensino de Geografia, assim como no quarto ano. No terceiro ano, foi realizado o primeiro estágio, no Colégio Estadual Astolpho Macedo Souza, na mesma cidade. O colégio tem uma boa estrutura e a recepção para estagiários é geralmente bem acolhedora. Para apresentar essa primeira fase e suas características, e, para entender melhor a trajetória do estagiário, faz-se necessário remeter-se ao relato II:

A primeira escola que entro para o iniciar o processo de estágio me faz lembrar de um ambiente com vida própria, recebendo um sujeito estranho ao seu corpo. Não sabia por onde começar, nem onde entregar minha carta de recepção à escola. Fui recebido na pedagogia, fiquei um bom tempo lá, até me direcionarem a sala dos professores, onde devia aguardar o Prof. Jaime Scartom, com quem eu havia me comunicado antes. De lá saíria com tudo planejado e satisfeito que nada tinha saído fora do controle. Meu maior alívio fora conversar com o professor Jaime, que nos direcionou muito bem e me deixou mais à vontade para estabelecermos nossas metas (O autor, relato II).

Esse reconhecimento do professor regente como um ponto de referência dentro da escola é uma importante característica a ser notada no processo de estágio supervisionado estudado, e, pode-se dizer, também o é em muitos outros estágios que ocorrem nos demais cursos de licenciatura, como parte dos requisitos de formação. Cousin (2015, p. 26) destaca “o professor regente como um parceiro importante para o processo de formação, uma vez que esse conhece o fazer docente e vivencia o cotidiano escolar, pois é ele que vivencia a realidade da escola.” Destaca-se também, no relato acima, o clima de apreensão do estagiário e a importância de uma boa acolhida por parte da escola em que serão realizadas as atividades de estágio.

Após as aulas de observação, é a vez do estagiário proceder as aulas de regência. Há grande expectativa de tentar algo novo. Percebe-se, porém, que, por mais que se tente mudar algo, algumas práticas tradicionais ainda são preservadas. Por iniciativa do estagiário, a utilização de mapas e figuras foram usuais. Para sua surpresa, o mapa parecia ser algo novo para aquela classe. No tratamento do conteúdo sobre mares e oceanos, os estudantes da classe do 6º ano B puderam ter a oportunidade de consultar um mapa-múndi físico, exposto em frente ao quadro de giz, e um globo terrestre escolar, exposto sobre uma mesa. Mesmo que não soubessem todas as convenções, os educandos puderam “tocar” no globo e se dirigir até o mapa, utilizando mãos e olhos para encontrar as localizações. Essa experiência foi algo excepcional para as primeiras regências, o que conduziu o estagiário a estabelecer pequenos alicerces para suas abordagens didáticas.

No quarto ano de graduação, realizou-se novamente um período de estágio supervisionado. Esse teria uma condição específica: concomitante ao estágio há uma pesquisa científica, que, fora o tema principal das regências do estágio, deve-se aplicar em sala de aula

em pelo menos duas horas/aula. Essa pesquisa, em conjunto com o relatório final de estágio supervisionado, compõe o TFES (Trabalho Final de Estágio Supervisionado). Como citado, nesta ocasião o tema do TFES trabalha sobre a relação Astronomia e Geografia no Ensino Básico. Dito isso, resta esclarecer que o estágio se realizou no Colégio Estadual Túlio de França, em União da Vitória, para uma turma do 1º ano de formação de docentes, sob a orientação da Prof. Ms. Gislaine Carla Waltrik. O tema da regência era “Cartografia: leitura de mapas e coordenadas geográficas”. A metodologia utilizada foi baseada em aulas expositivas, utilização do livro didático e do quadro de giz; utilização de apresentação de *slides* por retroprojetor; atividades de fixação de conteúdo; uso de mapas e imagens; uma atividade manual e uma aula recreativa no pátio da escola (MAGUELNISKI, 2018).

No tratamento do assunto sobre leitura de mapas, percebia-se que alguns alunos tinham mais facilidade ou mais dificuldade a depender dos exemplos trazidos nas aulas. A tarefa de entender os conceitos de escala em um mapa demonstrara-se a mais difícil. Com o uso de imagens disponíveis em *slides* projetados de um *notebook* e o uso do quadro de giz, algumas noções básicas sobre escalas foram esclarecidas, contando com bons resultados. O uso de exemplos como o de um suposto “astronauta” que observa a Terra também foi útil no sentido de facilitar a abstração de conceitos.

Duas atividades foram o ponto alto das aulas de regência no período. Uma se tratava da imitação de um processo de projeção cartográfica: como reproduzir uma superfície esférica em uma superfície plana. A segunda atividade foi a produção de mapas táteis com materiais de aviamentos, em folhas de papel de recorte tamanho A4. Da imitação do processo de projeção cartográfica foram usados balões, canetões de marcar, lanternas (de celulares) e folhas sulfite. O objetivo dessa atividade era que o desenho dos balões cheios fosse

reproduzido nas folhas sulfite, que tinham as formas adequadas às representações azimutal, cilíndrica e cônica, conforme as projeções cartográficas convencionais. Da atividade da construção de mapas táteis, o sentido foi usar materiais comuns, como barbante para os contornos e tecidos para os territórios, para preencher diferentes áreas com texturas diferentes, com o objetivo de construir um mapa onde uma pessoa com dificuldade visual pudesse “sentir” pelo tato as diferentes demarcações de áreas no mapa. O mapa base utilizado foi o “desenho cego” das regiões do Brasil. Na ocasião, todos os alunos conseguiram concluir de maneira satisfatória as atividades, embora muitos educandos(as) sentissem dificuldades em seguir o passo a passo conforme indicado pelo estagiário. A impressão do acadêmico em estágio é expressa nestes termos, no relato IV:

Percebi que neste momento estava fazendo parte de meu papel como professor, transformando as vidas daqueles alunos, com exemplos que eles poderiam lembrar facilmente. Fiquei feliz em ver que a professora Gislaine gostou das atividades realizadas (O autor – relato IV).

Ao dar esse passo além, foi preciso coragem para encarar as dúvidas, os imprevistos, os anseios que chegam à mente durante as atividades. Por boa sorte, alguns materiais que vieram a faltar a instituição tinha para fornecer. O mais importante é o que fica na formação do candidato a docente, que, ao testar suas estratégias, aprimora seu proceder e cria confiança em sua prática. Também é necessário reconhecer que a formação docente “se dá no decorrer da trajetória de vida pessoal e profissional [...] compreendendo suas experiências como aluno na educação básica e nos cursos de formação inicial, e como profissional no exercício da docência [...]” (SILVA; MENDES, 2015, p. 162).

Atividades em Astronomia durante o estágio supervisionado

Leite *et al.* (2014) destacam que não há uma legislação legal no Brasil que determine algum ponto específico sobre conteúdos de Astronomia em cursos de formação de docentes, mas que, contraditoriamente, estão perceptivelmente presentes em vários tópicos de algumas disciplinas do Ensino Básico.

No quarto ano de graduação, durante as aulas de regência do estágio supervisionado, duas eram necessárias para abordar o tema de pesquisa do TFES. Para o estagiário, essa era a oportunidade de usar um pouco do que sabia sobre os conteúdos pesquisados e tratá-los em aula. A professora Alcimara Aparecida Foëtsch assim relata sobre a relação de seu orientando de pesquisa e o assunto pesquisado no relato V:

O estudante Diego optou por uma temática extremamente cara à Ciência Geográfica: a Astronomia. Realizou um apanhado histórico/cronológico fundamental ao embasamento teórico selecionado, discutiu a base legal integrada, os documentos norteadores além de sugerir proposições temáticas e didáticas ao ensino de Astronomia na disciplina de Geografia. Dessa maneira, se relacionava intimamente com o tema e transitava sem dificuldade entre as áreas em questão de modo que construiu um trabalho fundamentado, rico e de grande valia à prática de ensino da Geografia enquanto disciplina escolar na Educação Básica (Relato V – Profa. Dra. Alcimara A. Foëtsch).

Para o 6º ano B do Colégio Astolpho e para o 1º ano de formação de docentes do Colégio Estadual Túlio de França, foi ofertada uma atividade de roda usando miniaturas (fora de escala) da Terra e do Sol. Essa brincadeira consistia em imitar o jogo chamado “batata

quente”, porém, ao invés disso, a miniatura da Terra (uma esfera feita de isopor e colorida com tinta guache azul e verde) faria o papel da “batata”. Na roda, a pessoa que estivesse de posse da “Terra quente” deveria dizer o nome de algo relacionado de algum conteúdo de Geografia que o(a) professor(a) tivesse trabalhado (mares, rios e oceanos, por exemplo). Logo, o(a) aluno(a) teria 8 segundos para lembrar de um nome, sem repetir o que seus/suas colegas disseram. Se conseguir êxito, deve passar a Terra para seu/sua colega no sentido anti-horário. Se não conseguir a tempo, ou falar termos repetidos, deve abandonar a roda, ir para seu centro e segurar, por sua vez, o Sol em miniatura (também uma pequena esfera de isopor). Assim os colegas vão trocando de posição conforme os educandos acertam ou erram os termos do jogo. Pode-se aplicar qualquer tema de Geografia a essa brincadeira, seu potencial está no trabalho com memorização e construção de relações. Um dos segredos da brincadeira é a imitação do movimento de translação da Terra em torno do Sol. Durante a brincadeira o professor pode explicar aos alunos alguns movimentos da Terra e sua posição no espaço, bem como a posição do Sol em relação à Terra. A atividade angariou alguma diversão aos alunos do 6º ano B e boas experiências para os educandos do 1º ano do curso de formação.

Para as aulas de regência que deveriam tomar os temas de pesquisa, foi escolhida uma para abordar sobre os movimentos do planeta Terra, introduzindo o jogo da Terra “Quente” anteriormente citado. O decurso da aula preparada explicava sobre os principais movimentos do planeta Terra: translação, rotação, precessão, nutação, entre outros (no total admitem-se 14), a ocorrência das estações do ano e a posição da Terra (seu eixo e órbita) no espaço. Para usar uma trama de imitação representacional, foi usado um pote de aquário redondo e vazio, a lanterna de um celular e uma sacolinha plástica

(que envolvia o aquário) para representar o Sol; para a Terra foi usado uma esfera de isopor pequena, pintada de azul e verde. Os esquemas dos movimentos foram explicados usando estes materiais, simulando as posições da Terra em relação ao Sol. Com essa demonstração, pretendia-se deixar mais visualmente claro o jogo de posições do planeta Terra em torno do Sol e como que a luz solar acaba iluminando o nosso planeta em diferentes ângulos de acordo com eles. A oportunidade de ensinar conteúdos relacionados à Astronomia foi um grande passo para a pesquisa do estagiário, que encontra aí o começo de sua caminhada suscitada em suas arguições.

Considerações finais

Os relatos trazidos no trabalho, a título de experiência, não são senão uma pequena parte de todo um trabalho formativo estabelecido em conjunto com escola, professores e universidade. A pessoa do acadêmico, futuro docente, não é senão o elo entre os vários participantes de seu processo formativo, que não acaba, mas que continua até o final de sua atuação profissional.

Sabe-se que todas as minúcias, tensões e o encaminhamento do estágio em questão, suscitado nos relatos, não se reduz às poucas páginas deste trabalho. Nem mesmo poder-se-ia contextualizar adequadamente todas as implicações pedagógicas de se trabalhar com os temas citados. O que fica, porém, é um pequeno estudo voltado ao tema formação de professores e estágio supervisionado, contando em poucos, mas preciosos detalhes, a caminhada de um professor em formação em sua preparação intermediária para a vida profissional.

Sobretudo, fica o agradecimento às pessoas que marcaram a trajetória relatada neste estudo. Sem uma gama de profissionais, pessoas dedicadas à formação de docentes e, especialmente, sem escola e alunos, não seria possível compartilhar esta experiência.

Referências

CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.); CALLAI, H. C.; KAERCHER, N. A. **Ensino de Geografia: Práticas e Textualizações no Cotidiano**. 9º ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

COUSIN, C. S. O estágio supervisionado em Geografia como um *locus* que problematiza a identidade docente: narrativas de constituição em roda. *In*: PORTUGAL, J. F.; CHAIGAR, V. A. M. (Org.). **Ensino e pesquisa em educação geográfica: memórias, histórias de vida e narrativas docentes**. Salvador: EDUFBA, p. 25-41, 2015.

LANGHI, R.; NARDI, R. **Educação em Astronomia: repensando a formação de professores**. Escrituras, São Paulo: 2012.

LEITE, C.; BRETONES, P. S.; LANGHI, R.; BISCH, S. M. Astronomia na Educação Básica: O ensino de Astronomia no Brasil Colonial, os programas do Colégio Pedro II, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a formação de professores. *In*: TOLMASQUIM, A. T.; VIDEIRA, A. A. P.; BARBOZA, C. H.; MACIEL, W. J. **História da astronomia no Brasil**. Recife: Cepe, p. 543-586, 2013.

MAGUELNISKI, D. **Astronomia no ensino de Geografia: abordagens e contextualizações no Ensino Básico** Trabalho Final de Estágio Supervisionado. Orientadora: Prof. Dra. Alcimara Aparecida Föetsch. Colegiado de Geografia, UNESPAR, União da Vitória, 2018.

MAGUELNISKI, D. **Hidrosfera, mares e oceanos**. Relatório Final de Estágio Supervisionado. Colegiado de Geografia, UNESPAR, União da Vitória, 2017.

PORTUGAL, J. F. Memoriais, diários e portfólios: narrativas autobiográficas e formação docente. *In*: PORTUGAL, J. F.; CHAIGAR, V. A. M. (Org.) **Ensino e pesquisa em educação geográfica: memórias, histórias de vida e narrativas docentes**. Salvador: EDUFBA, p. 43-72, 2015.

SILVA, F. C. H.; MENDES, B. M. M. Narrativas de professores de Geografia: a escrita de si como objeto de conhecimento e formação. *In*: PORTUGAL, J. F.; CHAIGAR, V. A. M. (Org.). **Ensino e pesquisa em educação geográfica**: memórias, histórias de vida e narrativas docentes. Salvador: EDUFBA, p. 155-176, 2015.

PRÁTICAS FORMATIVAS E DIFERENTES ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS

Diego Correa Maia

E-mail: diegom@rc.unesp.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5639903221161332>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3286-9256>

Ana Claudia Nogueira Maia

E-mail: maia.anaclaudia@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1987159118883757>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5343-648X>

Introdução

Este artigo oferece uma contribuição para o fortalecimento da formação de professores dos anos iniciais, buscando identificar quais os desafios da prática pedagógica exercida em sala de aula frente aos conteúdos de Geografia, especificamente os relativos aos temas ligados à natureza. Neste contexto, propomo-nos a investigar a repercussão dos processos formativos em duas unidades escolares do município de Rio Claro - SP.

Os conhecimentos geográficos nos anos iniciais foram relegados, historicamente, ao segundo escalão, seja pela posição política que ocupam nas prescrições curriculares, seja pelo lugar ocupado como disciplina específica na formação inicial ou, ainda, pela forma como são transmitidos em sala de aula, em sua maioria, de forma inadequada ou apenas de maneira superficial, reproduzindo os modelos tradicionais, ligados à memorização e à transmissão de fatos geográficos.

Os temas tempo, clima e estações do ano foram escolhidos como os conteúdos estruturais da Formação Docente por se enquadrarem nos problemas aludidos, necessitando serem elucidados e traduzidos corretamente. Tais conteúdos, ligados à natureza, são abstratos e necessitam que os alunos construam uma leitura geográfica para que percebam sua importância no cotidiano, promovendo, assim, uma “alfabetização da natureza”.

Com o auxílio de dispositivos didáticos, foram elaboradas coletivamente estratégias de ensino que poderão ser aplicadas aos alunos do 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I. Partimos do pressuposto de que tais dispositivos poderão auxiliar os professores polivalentes em suas práticas e, assim, possibilitando que se adéquem às novas possibilidades que surgem no “caminhar docente”, para torná-lo cada vez mais efetivo.

Este artigo tem como objetivo principal promover o desenvolvimento profissional de docentes do Ensino Básico, articulando teoria e práticas vivenciadas na Escola e na Universidade. A formação docente foi realizada partindo-se da pesquisa-ação, com subsídios da epistemologia da prática, reunindo professores formadores, futuros docentes e docentes das unidades escolares, na qual se discutiram as potencialidades e possibilidades didáticas dos temas ligados à natureza, visando a promover a aprendizagem efetiva dos discentes.

Pressupostos teórico-metodológicos

Baseamos nossa formação sobre dois pilares metodológicos, a pesquisa-ação¹ e a epistemologia da prática, sendo necessário elucidar tais “caminhos” e demonstrar a importância desses referenciais em nossa atividade de formação docente. Posteriormente, ater-nos-emos

1 A pesquisa-ação tem sido aplicada em inúmeros trabalhos na área de ensino. Apesar de sua abrangência, tem tido seu significado real distorcido, barateando, inclusive, as pesquisas educacionais de grande relevância que utilizam esse método de ensino.

à relevância do processo de formação de professores e suas potencialidades na transformação do ensino de Geografia.

Segundo Tripp (2005, p. 447), pesquisa-ação “[...] é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”. Conforme o autor, essa condução se distingue da prática, assim como dos modelos tradicionais de pesquisa acadêmica, permitindo ao pesquisador mudar seu roteiro, adequando-se às novas situações do objeto que está sendo pesquisado (TRIPP, 2005).

A pesquisa-ação possui características essenciais para transformar uma realidade, assim elencadas: é inovadora, contínua, proativa-estrategicamente, participativa, intervencionista, problematizada, deliberada, documentada, compreendida e disseminada (TRIPP, 2005).

O segundo método de interpretação utilizado nesta pesquisa é a epistemologia da prática profissional que, segundo Tardif (2002, p. 255), representa “[...] o estudo do *conjunto* dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas” (Grifo do autor).

A formação continuada de professores no Brasil é fato muito recente e decorrente do aumento da demanda da Educação Básica, que se acentuou nos anos de 1980, obrigando a criação de faculdades isoladas, com cursos de licenciatura de baixa qualidade, visando, justamente, a atender à formação de professores que seriam arrematados para suprir esse aumento do mercado escolar.

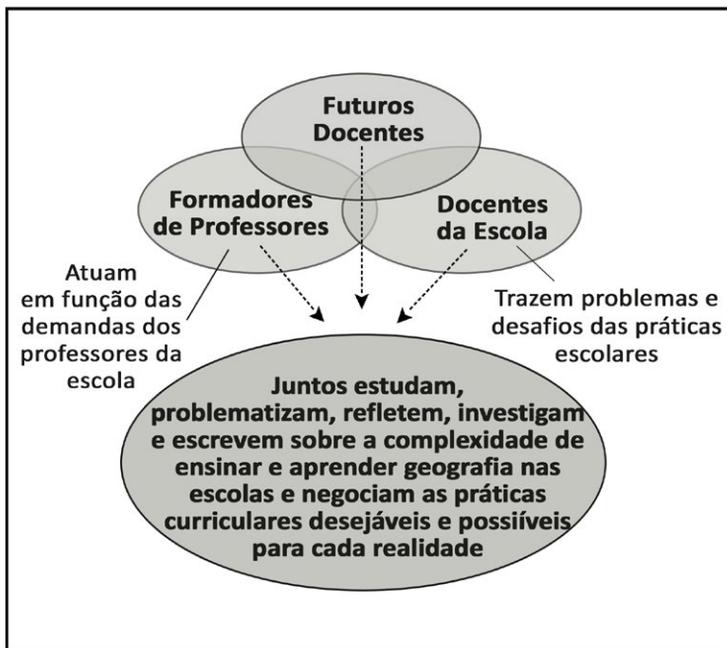
Atualmente, utiliza-se o termo desenvolvimento profissional para designar a “dupla formação – inicial e continuada” –, conforme assinala Marcelo Garcia (2009). Segundo o autor, o termo representa um constante movimento, somado ao fato de não haver divisão entre

as formações, sendo um processo único e indivisível. Conforme o pesquisador, desenvolvimento profissional é um “[...] processo de longo prazo que integra diferentes tipos de oportunidades e experiências, planejadas sistematicamente de forma a promover o crescimento e o desenvolvimento profissional do professor” (GARCÍA, 2009, p. 10).

É preciso ter cautela quando atestamos que a Formação Continuada é o elixir dos problemas encontrados no desempenho docente. Conforme o relato de André (2016, p. 31), existem outros fatores que influenciam diretamente uma prática docente eficaz, tais como “[...] o salário, a carreira, as condições de trabalho, o clima institucional, as relações de poder, as formas de organização do trabalho pedagógico”.

A formação continuada é demonstrada na figura 1, e, com base nos apontamentos de Fiorentini (2010), esse organograma retrata o espaço institucional que envolve todos os atores responsáveis pela formação. Nesse perfil de formação, os formadores de professores, os licenciandos e os professores das unidades escolares assumem o controle da formação por meio de uma mediação coletiva. Os problemas vivenciados pelos docentes da escola são discutidos, estudados e compreendidos. Em comumhão, são elaboradas propostas para serem implementadas nas unidades escolares. O processo é registrado pelos membros do grupo e, posteriormente, transformado em narrativas que poderão ser utilizadas para a tomada de novos direcionamentos das práticas escolares, assim como para embasar publicações de cunho geral. Segundo Fiorentini (2010), essa metodologia de trabalho visa a promover a construção do conhecimento profissional docente.

Figura 1 – Dinâmica das formações do LAEGE.



Fonte: Adaptado de Fiorentini, 2010, p. 32.

Fiorentini (2010) enfatiza que a função dos professores formadores não é a imposição de saberes especializados, evitando-se, assim, que a dinâmica das formações seja direcionada para uma verbalização unilateral, fazendo com que a “violência simbólica” seja a tônica do processo.

Material e métodos

O desenvolvimento profissional (formação inicial e continuada) foi realizado em duas unidades escolares, chamadas “Bons Ventos” e “Sol Nascente”². A primeira Unidade Escolar é pública, localizando-se na periferia de Rio Claro (SP), enquanto a segunda Unidade

2 As unidades escolares foram adjetivadas visando preservar as Instituições de Ensino e os Docentes/Alunos envolvidos na formação. Os nomes fictícios foram escolhidos por serem frases populares que trazem boa sorte, boas energias e um novo tempo que se anuncia, através da esperança de um novo cenário social.

de Ensino é particular e se localiza no centro da cidade. Ambas as formações foram realizadas no período noturno, nas dependências das escolas. A primeira unidade era composta por 15 professores, sendo apenas um do gênero masculino; na segunda unidade, o corpo docente era composto por 10 professoras. Na escola Bons Ventos, foram realizados oito (8) encontros, e na escola Sol Nascente, cinco (5), com duração média de duas horas cada formação.

A participação e o incentivo da coordenação pedagógica foram grandes aliados no estabelecimento da parceria e no entrosamento do grupo. Convém destacar que os procedimentos e resultados dessa formação são parte integrante do projeto intitulado “Alfabetização geográfica: saberes e práticas”. Para auxiliar as atividades de formação, tivemos a colaboração de seis graduandos em Geografia, sendo dois bolsistas, e uma aluna de doutorado do Programa de Pós-graduação em Geografia da UNESP/Rio Claro (SP). A formação docente foi encerrada com uma visita técnica dos alunos da escola “Bons Ventos” às dependências da UNESP, especificamente, na Estação Meteorológica do Ceapla (Centro de Análise e Planejamento Ambiental) e no Laboratório de Cartografia.

Resultados e discussões

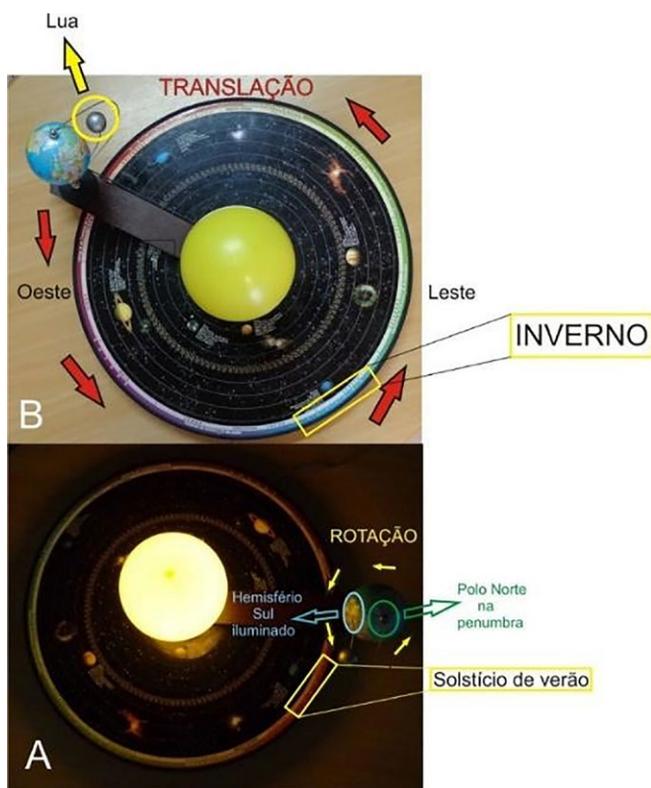
Unidade Escolar Bons Ventos

O planetário de madeira é um dispositivo didático desconhecido pela maioria dos docentes, fato que comprovamos na Escola “Bons Ventos”. Por causa desse desconhecimento, sentimos a necessidade de explorá-lo em sua plenitude, devido ao amplo repertório de conteúdos geográficos que podem ser ancorados pelo dispositivo.

A condição ideal para demonstrar as potencialidades do planetário é dispor de uma sala escura e de uma tomada de força para

simularmos o efeito da luz solar incidindo no Planeta Terra. Ao abordar o movimento de rotação da Terra, utilizamos o modelo em miniatura para demonstrar o giro da Terra em torno do sol, sendo este realizado de oeste para leste, resultando, assim, na sucessão do dia e da noite. Vale lembrar que a rotação é o movimento que a Terra realiza sobre seu próprio eixo, com uma duração de aproximadamente de 24 horas (figura 2A).

Figura 2 – Potencialidades didáticas do planetário de madeira



Elaboração e organização: Diego Maia, 2017.

Segundo Almeida (1989), esse conteúdo exige grande abstração por parte dos educandos para a compreensão dos referenciais geográficos. Segundo a autora, o Leste (nascente) não pode ser ensinado

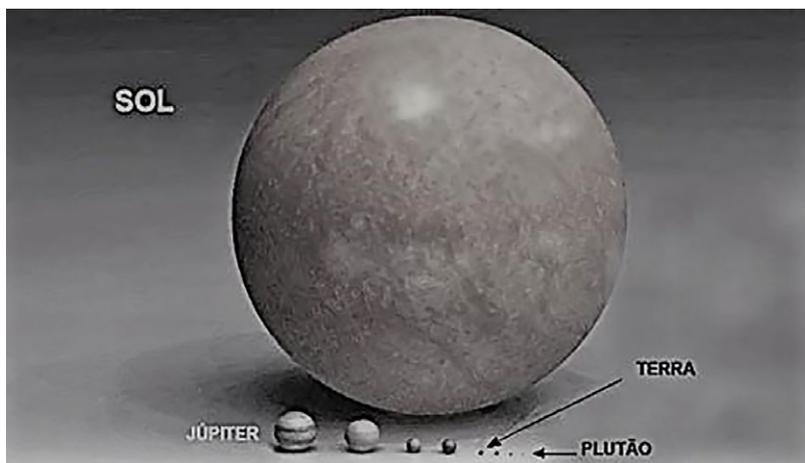
apenas como “lugar onde o Sol nasce” e o Oeste (poente) como “lugar onde o Sol se esconde” (p. 42). Infelizmente, grande parte dos livros didáticos dos anos iniciais induz os docentes à apreensão desse conteúdo de forma inadequada.

Conforme a própria autora afirma, é preciso levar em consideração que o movimento de rotação é realizado de oeste para leste, fazendo com que “[...] os pontos da entrada da Terra na luz e/ou sombra do lugar onde o sujeito se encontra” sejam “observáveis pela presença do Sol ou pela sua ausência” (ALMEIDA, 1989, p. 42).

Após explorar a sucessão dos dias e noites, ativemo-nos à sucessão das estações do ano, sendo representadas pela translação (figura 3B), que se configura como o movimento que a Terra realiza em torno do Sol, com duração aproximada de um ano e realizada de oeste para leste. Esse percurso é responsável pela geração das estações do ano. Como relatado anteriormente, presenciamos, na formação, equívocos dos docentes ao abordarem a geração do verão e do inverno.

O planetário é muito eficaz na apresentação do seu *layout* e demonstra com clareza o eixo de inclinação da Terra ($23^{\circ}27'$), também conhecido como “eixo de obliquidade”, fator responsável pela sucessão das estações do ano. As estações do ano – assim como os meses – estão assinaladas(os) no planetário, facilitando a demonstração da mudança da ordem das estações e sua correlação com o eixo de inclinação (figura 3A/3B). Não podemos nos esquecer de dois fatores importantes do planetário: os movimentos rotação e translação são acelerados; e a discrepância que deve ser alertada aos docentes/discntes, no que diz respeito ao tamanho desigual entre o Sol e a Terra que estão representados no planetário, sendo o Sol cerca de 100 vezes maior que a Terra, como podemos observar na figura 3.

Figura 3 - Diferença de tamanho entre o Sol e a Terra.



Fonte: Colegioweb, 2017.

Quando os raios solares atingem o planeta Terra durante o ano, com diferentes inclinações, podemos explicar a origem da palavra clima (*klima*), de origem grega, que significa “inclinação”. A maior incidência de insolação em um dos hemisférios é denominada Solstício de Verão, sendo a palavra *Solstício* originária do latim “solstitium”, que significa parada do Sol. O Solstício indica que o Sol alcança a posição máxima nos pontos onde nasce e se põe. O Solstício de inverno é o período no qual um dos hemisférios recebe menor insolação, decorrente da inclinação do eixo de obliquidade, resultando, assim, num fotoperíodo menor (EQUINÓCIO, 2017).

O período em que os hemisférios recebem a mesma quantidade de energia são chamados de Equinócios, termo originário do latim: *aequus* (igual) e *nox* (noite), ou seja, “noites iguais”. Vale destacar que existem dois equinócios, o de primavera e o de outono (EQUINÓCIO, 2017).

No decorrer da atividade, não nos preocupamos com a memorização das datas nas quais as estações se alteram; apenas foi reforçado

que o mês da mudança da estação é essencial para entendermos a dinâmica estacional. Especificamente, no Solstício de verão, no Hemisfério Sul, pode ser observada, com o auxílio do planisfério, a presença de dois polos: o iluminado – Polo Sul – e o não iluminado – Polo Norte. Na figura 3A, em função da tridimensionalidade do modelo, é possível observar apenas a “penumbra” do Polo Norte e a incidência de iluminação no Hemisfério Sul, representado pelo solstício de verão. O Polo Sul, no entanto, não pode ser observado.

O Polo Sul, chamado também da “Terra dos Pinguins”, permanece na penumbra durante três meses, fazendo com que o Polo Norte – “Terra dos Ursos” – tenha uma luminosidade constante por três meses, o que pode, inclusive, explicar a origem do “Sol da meia-noite”, no Polo Norte. É preciso ressaltar que, com a ausência de luminosidade no Polo Sul, o ar fica mais frio e o processo alimenta a formação e a invasão das frentes frias na América do Sul, responsáveis diretas pelas baixas temperaturas no inverno austral.

O planetário de madeira permite a exploração de diversos temas, dentre os quais podemos citar as fases da Lua, as marés (maré-viva) e os eclipses lunar e solar. É, portanto, um dispositivo didático para auxiliar o “ato do ensinar”, e conforme Roldão (2009), “[...] muito mais do que ‘dar a matéria’ ou facilitar seu aprendizado. Significa acionar e organizar um conjunto variado de estratégias que promovam ativamente a aprendizagem do outro (p. 247)”.

No final do mês de setembro de 2016, cerca de 40 alunos da escola “Bons Ventos” foram conhecer a Universidade, especificamente as atividades realizadas na estação meteorológica do Ceapla e no Laboratório de Cartografia, ambos sediados na UNESP/Campus de Rio Claro (SP).

Unidade escolar Sol Nascente

Antes de iniciar a formação docente, apresentamos aos professores o relato das formações realizadas em 2015, em duas unidades escolares da periferia de Rio Claro (SP), intitulado “*Quadrinhos na Geografia: uma proposta didática para os anos iniciais*”. Vale lembrar que os docentes dessa unidade escolar não conheciam a história em quadrinhos “Malu e o galinho do tempo”. Esse perfil de formação, por meio da retirada dos balões, personificou os métodos de interpretação escolhidos para a pesquisa.

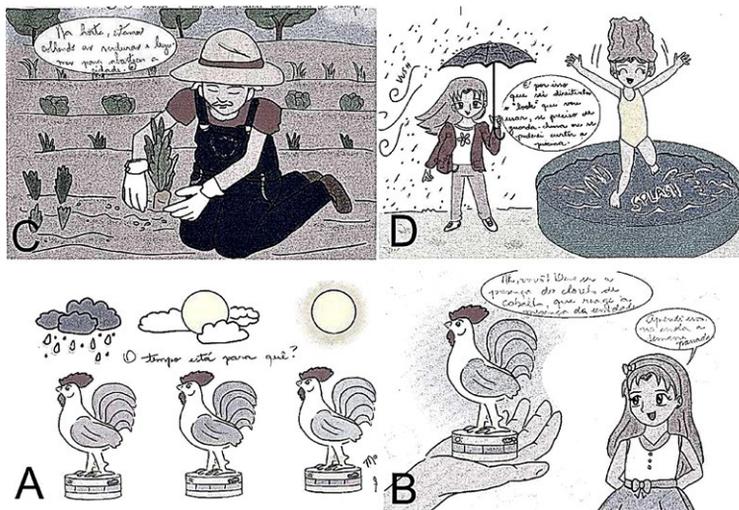
Ao analisar o título das histórias, notamos que as docentes o fizeram de maneira distinta, com destaque para os títulos “*O presente diferente*”, “*O galinho colorido*”, “*O galinho do tempo*” e “*O tempo está para quê?*”. Esse último título foi o destaque da formação, já que traduz a intenção do livro, que é o de relacionar os tipos de tempo – chuvoso, nublado e ensolarado – e suas influências nas atividades rotineiras do aluno, como podemos observar na figura 4A. O termo “galinho” apareceu em dois títulos, o que demonstra a importância do galinho português no enredo da história. Esse termo está contido no título original da HQ chamado de “Malu e o galinho do tempo”.

Na figura 4B, podemos notar um fato interessante. Os docentes narraram, em sua história, a importância do cloreto de cobalto³ para indicar a mudança do tempo atmosférico – cor azul/tempo seco e cor rosa/tempo úmido –, contrapondo ao enredo da história original, o qual explica a origem lusitana do galinho do tempo. Outra passagem do texto narrada pelos professores mostra o procedimento correto para deixá-lo dentro de casa, evitando problemas na observação das cores (exemplo: deixá-lo em cima da TV aquece o galinho e nunca irá

3 O cloreto de cobalto realiza a absorção da umidade presente no ambiente. Se o ar estiver seco o cloreto de cobalto fica azul em função da baixa umidade no ar, contrapondo-se à coloração rosa que indica a presença de altas taxas de umidade no ambiente. Essas informações foram apresentadas aos professores no início da formação.

apresentar a coloração rosa, por isso “*Vamos colocar o meu galinheiro em um local ventilado e iluminado*”). Essas situações demonstram como o material original apresenta “potencialidades” para ser explorado.

Figura 5 - Narrativas produzidas pelos docentes na formação.



Fonte: Maia; Maia; Marcussi, 2015; Memórias da Formação Docente, outubro, 2016.

Na cena 4C, é possível notar que os docentes retratam a importância das hortas que abastecem as cidades com legumes e hortaliças, sem as quais não teríamos alimentos saudáveis para o consumo. Convém destacar o resgate que as hortas trazem ao espaço rural, sendo cultivadas, muitas vezes, nos espaços urbanos. Na cena original da HQ, o destaque é para a previsão do tempo no planejamento da agricultura.

Na figura 4D, existe uma coincidência de expressões entre a história dos docentes e a original, que nos remete à relevância da previsão do tempo para planejar nossas atividades cotidianas, seja com o uso do guarda-chuva ou pela utilização de uma roupa de banho para fazer uso da piscina. O destaque fica para a expressão “*é por isso que sei direitinho o look que vou usar*”.

A maioria das duplas não seguiu a paginação da história original, alterando a ordem das cenas conforme o desenrolar da narrativa, baseando-se em suas experiências vivenciadas e concebidas. Em alguns exemplares, foram criados “novos balões” para expressar diálogos complementares, demonstrando que as docentes não ficaram restritas aos balões da história original.

Nas histórias apresentadas, os termos *tempo* ou *um tipo de tempo* apareceram em várias situações, sempre de forma coerente e demonstrando a sua importância nas atividades do dia a dia. Nesse contexto, apresentamos algumas expressões escritas pelos docentes:

1. “Se vai vir *chuva* para vingar a plantação”;
2. “É preciso observar o *tempo*, se teremos *chuva* ou *sol*”;
3. “Os antigos sabiam ler o *tempo* pela natureza”;
4. “Eu pensei que o *tempo* só poderia ser previsto por meio da tecnologia”;
5. “A tecnologia pode oferecer informações mais precisas sobre o *tempo*”;
6. “Eu vi na previsão do *tempo* que a semana toda será ensolarada”.

Pela análise da atividade, concluímos que não houve confusão entre os conceitos de tempo e clima. No enredo das docentes, vários termos foram mencionados e merecem destaque, tais como “*observação das condições atmosféricas*” e “*previsão do tempo no mapa*”. São termos que se destacam na interpretação dos desenhos, fazendo parte do repertório da educação geográfica.

Considerações finais

Após a formação, concluímos que as atividades contribuíram para a assimilação ativa de conteúdos geográficos por parte dos docentes polivalentes, principalmente para a desconstrução dos “atos de fé” e na formulação de novas propostas pedagógicas ligadas à Geografia escolar, para os anos iniciais.

Assim como a presença do globo terrestre e de mapas escolares, cada unidade escolar deveria adquirir um planetário de madeira para o desenvolvimento de atividades de ensino, ligadas ao ensino de Geografia, Ciências e Astronomia.

Dentre as atividades realizadas na formação, a atividade de campo é muito produtora, sendo possível notar a satisfação das crianças em dois aspectos: o primeiro diz respeito à visita à Universidade, pouco conhecida pelos discentes; e o segundo refere-se ao interesse e à curiosidade dos educandos, o sorriso e o “encanto” nos olhos de cada criança, que nos “alimentam” a cada formação.

Referências

ALMEIDA, R. D. de. **O espaço geográfico**: ensino e representação. São Paulo: Contexto, 1989.

ANDRÉ, M. Formar o professor pesquisador para um desenvolvimento profissional. In: ANDRÉ, M. (Org). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papyrus, p. 17-34, 2016.

COMPARAÇÃO de tamanho entre os planetas do Sistema Solar. **Apresenta informações especializadas sobre conteúdos de Geografia**. Disponível em: <https://www.colegioweb.com.br/sistema-solar/comparacao-de-tamanho-entre-os-planetras-do-sistema-solar.html>. Acesso em: 01 maio 2017.

EQUINÓCIO e solstício. **Apresenta informações especializada sobre o Instituto Hidrográfico da marinha portuguesa**. Disponível em: <http://www.hidrografico.pt/sabia-que-equinocio-primavera.php>. Acesso em: 05 abr. 2017.

FIorentini, D. Relações entre a formação docente e a pesquisa sobre os processos de conhecimento e a prática dos professores. *In*: HAGEMeyer, R. C. de C. (Org.). **Formação docente e contemporaneidade**: referenciais e interfaces da pesquisa na relação universidade-escola. Curitiba: Editora da UFPR, p. 23-35, 2010.

GARCÍA, C. M. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Lisboa: Porto Editora, 2009.

MAIA, D. C.; MAIA, A. C. N.; MARCUCCI, J. C. **Malu e o galinho do tempo**. Rio Claro (SP): Instituto de Geociências e Ciências Exatas de Rio Claro (SP), 2015. 18p.

MEMÓRIAS DA FORMAÇÃO DOCENTE. **Colégio Puríssimo**, Rio Claro (SP), em outubro de 2016.

ROLDÃO, M. do C. **Estratégias de ensino** – o saber e o agir do professor. Porto: Fundação Manuel Leão, 2009.

SÃO PAULO. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. Orientações curriculares do Estado de São Paulo: ensino fundamental – anos iniciais (Versão Preliminar), 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Vozes, Petrópolis, 2002.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DA GEOGRAFIA: ANÁLISES DA CONTEMPORANEIDADE

Angilene de Fátima Ferreira Andrade

E-mail: ferreira.andrade@unesp.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5574445110060134>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3995-7945>

Introdução

A sociedade contemporânea tem sido assinalada por rápidas modificações de desempenho, que se refletem claramente na área educacional. Nos dias atuais, tem refletido principalmente nas ações dos alunos no contexto escolar, fato que tem se tornado ponto de dificuldade e insegurança entre professores e agentes escolares resultando em forma de comprometimento do processo ensino-aprendizagem.

Essas mudanças repentinas na sociedade fazem com que mudem também as práticas pedagógicas dentro das escolas, sobretudo, nas escolas públicas. Importante ressaltar que a Geografia, além de ser disciplina obrigatória em toda a educação básica (desde os anos iniciais do ensino fundamental ao último ano do ensino médio), também tem sua especificidade enquanto ciência, portanto, é compreendida e estudada sob o prisma social, no qual corrobora com a concepção do homem modificando o território, sendo esse o ser social que precisa reconstruir e delimitar seu próprio espaço de sobrevivência.

Dessa forma, a Geografia não é apenas uma disciplina escolar, mas sim uma disciplina formativa, que traz embasamento para que o

aluno exerça, de fato, sua cidadania. Assim, neste estudo se discutem as práticas pedagógicas de Geografia como componentes indispensáveis no ensino desta disciplina, com o objetivo de contribuir para a formação do cidadão por meio de práticas educativas que possam romper com a mesmice das escolas, com conteúdo de aprendizagem e a valorização do contexto escolar formador para nossos discentes. Objetiva-se formar um cidadão que seja capaz de ter uma visão holística, que reconheça o mundo em que vive, compreendendo-o como ser social capaz de fazer leitura crítica sobre as diversas situações e problemas que assolam a sociedade, tendo discernimento e neutralidade para tal.

Entretanto, tal fato não abrange todas as escolas públicas, visto a precariedade existente em muitas delas, fato que compromete o repasse do conhecimento geográfico, bem como de outras ciências para os aprendizes. É válido mencionar, também, o uso de Tecnologias que não possuem nexos com a realidade, desenvolvendo práticas que não são abertas à possibilidade de questionar o que se faz, que não incorporam de fato os interesses dos estudantes, e que não desenvolvem a virtude do pensar, de agir com criatividade e com autoria de sua criatividade e do seu pensamento.

Geografia na Contemporaneidade

Diante dessa abordagem, é importante ressaltar que o processo educacional sempre foi alvo de diversas discussões e apontamentos que motivaram sua evolução em vários aspectos, principalmente no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem.

É notório que as Tecnologias de Comunicação e Informação – TCIs são dispositivos que fornecem suportes positivos às aulas. Todavia, a ausência destas não devem interferir em boas práticas pedagógicas. Isto se deve ao fato de que, embora os dispositivos

de multimídia estejam se tornando uma tecnologia cada vez mais frequente no meio institucional, auxiliando positivamente no processo de ensino-aprendizagem, é sabida sua integração na educação geográfica e a falta de tais ferramentas na aquisição do conhecimento geográfico, conforme evidencia (MORAIS, 2014, p. 36): “e naquilo que o estudante pode realizar a partir delas, já que fora da sala de aula o aluno está o tempo todo ligado nos meios de comunicação”.

Dentro desta perspectiva, entende-se que o professor de Geografia pode fazer uso de outros recursos didáticos para elaborar e desenvolver suas aulas, entendendo que seus conhecimentos, a priori, não podem ser deixados de lado em função do uso dessas tecnologias no processo ensino/aprendizagem. Sobre métodos para ensinar, Libâneo (2013) expõe que os métodos são:

Determinados pela relação objetivo-conteúdo, e referem-se aos meios para alcançar objetivos gerais e específicos do ensino, ou seja, ao “como” do processo de ensino, englobando as ações a serem realizadas pelo professor e pelos alunos para atingir os objetivos e conteúdo (LIBÂNEO, 2013, p. 67).

Pode-se observar nos contextos escolares em que convivemos que os conteúdos ensinados na Geografia são, tradicionalmente, marcados pela fragmentação do saber e pelo distanciamento da realidade cotidiana dos alunos.

Assim, pode-se afirmar que essa postura tem contribuído para uma aprendizagem mecânica, que em pouco contribui para que o aluno, de fato, aprenda os saberes geográficos, bem como propicia que estes fiquem cada vez mais dispersos enquanto a aula está acontecendo. Vale mencionar que essa é uma realidade persistente na maioria das escolas brasileiras. Dentro dessa perspectiva, Callai (2001) expõe sobre essa questão fazendo a seguinte mensuração:

São aspectos naturais e humanos do espaço geográfico, traduzidos em aulas sobre relevo, vegetação, clima, população, êxodo rural e migrações, estrutura urbana e vida nas cidades, industrialização e agricultura, estudadas como conceitos abstratos, neutros, sem ligação com a realidade concreta da vida dos alunos (CALLAI, 2001, p. 57).

Cabe aqui mencionar a respeito da importância em se propor situações práticas dentro dos conteúdos geográficos, relacionando-os com a realidade do aluno, para que aconteça a aprendizagem de fato. Como pode ser evidenciado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), para que uma aprendizagem significativa possa acontecer, é necessário investir em ações que potencializem a disponibilidade do aluno para a aprendizagem, o que se traduz, por exemplo, no empenho em estabelecer relações entre seus conhecimentos prévios sobre um assunto e o que está aprendendo sobre ele. Conforme ressalta Araújo (2006, p. 8),

O trabalho de educação geográfica na escola consiste em levar às pessoas em geral, aos cidadãos, a consciência da espacialidade das coisas, dos fenômenos que elas vivenciam diretamente ou não, como parte da história social. As práticas sociais cotidianas são espaciais, pois elas têm um componente espacial que ao mesmo em que movimenta essa prática sofre as suas consequências, ou seja, há, nesse entendimento, um movimento dialético entre pessoas em geral e entre os espaços, formando espacialidades (ARAÚJO, 2006, p. 8).

Mediante o exposto acima, e considerando a relevância do ensino de Geografia nos contextos político, social e econômico do mundo, em especial do Brasil, o presente estudo objetiva abordar as contribuições que as práticas pedagógicas trazem em relação à concepção de prática educativa e a importância destas para as salas de aula, sobretudo no contexto educacional contemporâneo.

Material e métodos

De abordagem qualitativa, o trabalho embasou-se no método etnográfico. Para tanto, usou-se, como procedimento metodológico, embasamento nas experiências vivenciadas no decorrer da pesquisa de mestrado nas quatro (4) instituições públicas de ensino da cidade de Sertãozinho/SP, sendo duas (2) instituições da secretaria estadual e duas (2) da secretaria municipal. Também fez-se revisão bibliográfica, com análises de autores que abordam acerca desta temática como Araújo, Callai, Cavalcanti, Freire, Leite, Libâneo, Straforini, com o intuito de otimizar sobre as práticas pedagógicas e didáticas, assim como compreender e estreitar as leituras de como deve acontecer o Processo Ensino e Aprendizagem.

Resultados e Discussão

O ensino-aprendizagem é responsável pela promoção do diálogo entre o conteúdo curricular, tido como formal, e os conteúdos únicos (vivências, história, individualidade) tanto do professor quanto do aluno. Nas palavras do educador Paulo Freire (1996), é impossível o ensino sem aprendizagem. Para ele, assim como para vários educadores contemporâneos, educar alguém é um processo dialógico, uma troca constante. Na relação, educador e educando trocam de papéis o tempo inteiro: é um processo concomitante, o professor também aprende enquanto ensina e, o aluno ensina enquanto aprende.

Neste sentido, mediante análises dos autores e de experiências vivenciadas, observa-se uma alerta para currículos muito prescritivos, nos quais a realidade do aluno não é exemplificada. Os autores supramencionados evidenciam a necessidade de exemplificar os grandes eixos do currículo com situações didáticas, levando o aluno

a aprimorar o domínio da linguagem geográfica para que ele saiba se localizar no mundo. Os autores comungam da premissa de que a ênfase do processo de Ensino Aprendizagem, como pode ser observado a seguir na figura 01, deve estar nas atividades que preveem a aplicação do conhecimento e da seleção dos conteúdos geográficos.

Figura 1 – Esquema do Processo Ensino Aprendizagem.



Fonte: Benevides, A. 2014.

Assim, o Professor deve saber aplicar os conceitos fundamentais da Geografia, como o de paisagem, território, região, lugar, espaço e escala, de modo que os alunos possam praticar a leitura de imagens e saírem a campo para compreendê-la no espaço. Conforme evidencia Libâneo (1994, p. 34), a seleção dos conteúdos repassa requisitos, critérios e especificidades da disciplina. Para ele, apenas a organização lógica não é suficiente, “os conteúdos em si precisam ter elementos da vivência dos alunos para se tornarem mais significativos, mais vivos, de sorte que estes os assimilem ativamente e conscientemente”. Esse discurso vai de encontro às afirmações de outros autores, como expõe, por exemplo, Straforini (2004, p. 82): “sendo a realidade o ponto de partida e dada a impossibilidade de se trabalhar a sua totalidade, precisamos descobrir nela situações geográficas e extrair destas o que realmente é significativo como conteúdo Geográfico”. Não se

pode ficar limitados a materiais descritivos e mnemônicos, e como alerta Leite (2018, p. 27), “Chega a ser empolgante a perspectiva de trabalho nessa área (docente em Geografia), entretanto, a prática vivenciada nas escolas, a despeito até da abordagem crítica dos livros didáticos, está estagnada no ensino de uma Geografia Regional”.

É interessante expor também sobre o currículo. O que é planejado está de encontro com a realidade dos alunos? Está próximo ao contexto da comunidade na qual a instituição escolar ocupa um espaço? Existem propostas alternativas que estejam já em aplicação, ou não, para que se possa ter opções? Entende-se que nenhuma proposta ou modelo deva servir como guia e aplicável diretamente noutra situação que não a que lhe deu origem, estas devem ser socializadas numa busca de melhorar a qualidade do ensino, conforme relata Callai (2001, p. 89):

Sabe-se, que inúmeras pesquisas têm sido feitas a respeito, que o professor não tem tido condições objetivas de definir o que vai trabalhar e manter o controle da situação. Muito menores são as condições de envolver os alunos neste processo. As desculpas vão desde as condições de trabalho e de salários, que têm sido colocadas prioritariamente hoje, até a falta de embasamento teórico tanto da Geografia como da educação em geral, evidente pelas questões pedagógicas e de aprendizagem.

Na concepção da autora, não se pretende elaborar uma lista de conteúdos que se deve ter, mas ideias e objetivos que se constituam em elementos básicos que englobam onde se pretende chegar, quais são os caminhos a serem percorridos, e daí definir quais os conteúdos que servem para instrumentalizar os interesses definidos. Aliada à assertiva de Callai, Cavalcanti (2006, p. 77) assinala alguns questionamentos que são levantados sobre a Geografia em sala de aula com

intuito de obter uma aprendizagem mais significativa, por exemplo:

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? Quem são os alunos da Geografia? Como são esses alunos? Como praticam a Geografia do dia-a-dia? Como aprendem Geografia na escola? Que significados têm para os alunos aprender Geografia? Que dificuldades eles têm para aprender os conteúdos trabalhados nessa disciplina?

Nos comentários desses autores, fica nítido que o professor de Geografia na atualidade assume um papel de destaque no contexto marcado pela superabundância de informações veiculadas pelos diversos suportes eletrônicos. Exige-se, a partir dessa realidade, que o professor, especialmente o de Geografia, seja capaz de preparar, selecionar e avaliar qualitativamente as informações e conduzi-las objetivamente para que os alunos não se prejudiquem por essa ausência e ou não se dispersem por falta dessa. Sobre isso, Gadotti (2000) afirma que:

Seja qual for à perspectiva que a educação contemporânea tomar, uma educação voltada para o futuro será sempre uma educação contestadora, que supera os limites impostos pelo Estado e pelo mercado, portanto, uma educação muito mais voltada para a transformação social do que para a transmissão cultural (GADOTTI, 2000, p. 49).

O autor lembra que a escola está desafiada a mudar a lógica da construção do conhecimento, pois a aprendizagem agora ocupa toda a nossa vida. E porque passamos todo o tempo de nossas vidas na escola – não só nós, professores – devemos ser felizes nela. A felicidade na escola não é uma questão de opção metodológica ou ideológica, mas sim uma obrigação essencial dela, precisamos ter a

“alegria cultural”. O mundo atualmente está “favorável à satisfação” e a escola também pode sê-lo. Nesse viés da contemporaneidade e embasando-se Gadotti, vale ressaltar que a Geografia, como a maioria das ciências, trabalha com atualidades e, principalmente, com imagens, em que é preciso ver para entender, a citar, por exemplo, onde os continentes estão localizados, as fronteiras territoriais, os marcos das bacias hidrográficas, a localização dos oceanos, as formas de relevo e uma infinidade de temas e conteúdo que seria impossível entender sem uma visualização nítida. Importante frisar que, atualmente, a maioria dos alunos possui os mais diversos tipos de equipamentos eletrônicos das novas tecnologias de informações. Se a aula não é chamativa e interativa, o livro didático e a fala do professor não os atraem. Lacoste (2001) ilustra bem essa situação:

Desde alguns anos, a rejeição se manifesta por atitudes que não tornam a vida divertida para os professores de Geografia. Alguns vêm acusar a televisão, o cinema, de concorrência desleal, de “demagogia pedagógica” e de ser a causa de seus infortúnios. Será por que a mídia mostra as imagens de todos os países, de todas as paisagens de tal forma sedutoras que os alunos, entediados, não querem mais fazer Geografia em classe? (LACOSTE, 2001, p. 181).

A partir de Lacoste, entende-se que o processo de ensino aprendizagem da Geografia, em muitos casos, é desafiador, não só pela diversidade das realidades sociais encontradas, mas também pela falta de estrutura encontrada nas escolas, aliado ao desprendimento dos alunos. A esse respeito, reforça-se a ideia dos dispositivos didáticos, pois, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, o ensino da Geografia deve ser pautado em expressar e comunicar suas ideias, de comunicar e saber utilizar diferentes fontes de informações e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos, questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de

resolvê-los, utilizando para isso o pensamento crítico entre outras habilidades (PCN de Geografia, Menezes, 2017, p. 104). Porém, não se esquivando do papel social da escola, como bem evidencia o Professor Gadotti, quando expõe que:

A Escola precisa ter projeto, precisa de dados, precisa fazer sua própria inovação, planejar-se a médio e a longo prazos, fazer sua própria reestruturação curricular, elaborar seus parâmetros curriculares, enfim, ser cidadã. As mudanças que vêm de dentro das escolas são mais duradouras. Da sua capacidade de inovar, registrar, sistematizar a sua prática/experiência, dependerá o seu futuro. Nesse contexto, o educador é um mediador do conhecimento, diante do aluno que é o sujeito da sua própria formação.

Em suma, os autores evidenciam que as práticas pedagógicas incluem, como pôde ser evidenciado na figura 01, desde planejar e sistematizar a dinâmica dos processos de aprendizagem até caminhar no meio de processos que ocorrem para além dela, de forma a garantir o ensino e aprendizagem dos conteúdos e de atividades que são consideradas fundamentais para a formação do aluno.

Considerações finais

Infere-se que as práticas pedagógicas, para serem realizadas, independem de tecnologia. Algo que é benéfico, mas que a ausência não prejudica o processo de Ensino e Aprendizagem, principalmente na disciplina de Geografia, a qual tem seu caráter estratégico cuja construção da aprendizagem é fundamentada no entendimento da realidade vivenciada do cotidiano para se buscar diversos questionamentos.

Destarte, as práticas didáticas dos professores, bem como o desenvolver do processo ensino-aprendizagem da Geografia no momento

atual, devem priorizar ações que visem o desenvolvimento do aluno com visão crítica e holística da sociedade, independentemente do método que as utilizam, além de elucidar a necessidade de ações e políticas públicas que possam contribuir para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem nessas escolas, possibilitando assim melhor assimilação do conteúdo com mais qualidade, haja vista o descaso dos governantes para com o ensino público e a pouca contribuição das autoridades para esta classe.

Referências

ARAÚJO, Raimundo Lenilde de. O ensino de Geografia na escola. *In: Revista Vida e Educação*, Ano 3, n. 10. Fortaleza: Editora Tropical, 2006.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. **Secretaria de educação**. Brasília. 1998.

CALLAI, Helena Copetti. **Geografia em sala de aula: Prática e reflexões**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1998.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia e a Escola: Muda a Geografia? Muda o Ensino? **Revista Terra Livre**, n. 16, São Paulo, p. 133-152, 2001.

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, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 2000.

LACOSTE, Yves. **A Geografia**: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. 5 Ed. São Paulo: Editora Papirus 2001.

LEITE, Cristina Maria Costa. Geografia no Ensino Fundamental. **Revista Espaço e Geografia**, vol. 5. Nº 2. Brasília: 2002.

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

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. **Verbetes paradidáticos. Dicionário Interativo da Educação Brasileira** – Educa Brasil. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/paradidaticos>. Acesso em: 10 ago. 2018.

MORAIS, Ione; GARCIA, Tânia; SANTOS, Djanní. **Educação geográfica: ensino e práticas**. 1. ed. Natal: Edufrn, 2014.

STRAFORINI, R. **Ensinar Geografia: O desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. São Paulo, Annablume, 2001.

RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO E PENSAMENTO ESPACIAL: UMA ANÁLISE APLICADA À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS

Denise Mota Pereira da Silva

E-mail: mota.denise@uol.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6323547474001930>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1118-1498>

Introdução

Enquanto componente curricular integrante da educação básica, a Geografia passou por diferentes fases, de acordo com as motivações políticas e as orientações pedagógicas em voga. A Geografia Clássica, marcada pela memorização de nomes de rios, capitais de estados e países, ou a Geografia esvaziada de identidade em disciplinas como Estudos Sociais, durante o período da ditadura, demarcam períodos da Geografia Escolar caracterizados pelo foco no professor, não no aluno. Nas últimas décadas, no entanto, houve esforços por parte de pesquisadores no sentido de pensar o ensino de Geografia na perspectiva dos processos de aprendizagem e de como a mediação do professor pode favorecer construção de conhecimentos geográficos, o que resultou em contribuições significativas no campo da Geografia Escolar brasileira, considerando-se naturalmente as limitações e o distanciamento entre estas teorizações e a apropriação delas por professores de Geografia em suas práticas cotidianas.

No bojo do debate sobre ensino e aprendizagem em Geografia, as expressões: pensamento espacial e raciocínio geográfico, embora

não sejam novidade, ganharam destaque e têm contribuído para qualificar a aprendizagem em Geografia, de maneira a provocar professores a pensarem sobre suas práticas e a reconhecerem a importância da mediação docente para que os estudantes alcancem êxito. Não obstante, faz-se necessário um documento norteador, que hoje, no Brasil, é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja elaboração já era prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, com o objetivo de definir os conteúdos mínimos e as competências que deverão ser desenvolvidas ao longo da educação básica, e sobre a qual os sistemas de ensino construirão seus currículos.

Neste artigo, a BNCC é analisada na perspectiva de interlocução com o pensamento espacial e o raciocínio geográfico na etapa do ensino fundamental, anos finais, no intuito de identificar aproximações entre as pesquisas recentes no campo da Geografia Escolar e os saberes que a Base preceitua que os estudantes devam aprender na Educação Básica. Para a realização desta pesquisa, utilizou-se a metodologia qualitativa a partir de levantamento bibliográfico e análise documental na perspectiva da teoria histórico-cultural, que destaca a importância da mediação dos signos e instrumentos culturais para os processos de desenvolvimento humano.

O pensamento espacial e o raciocínio geográfico: semelhanças e diferenças

Parte significativa do que vem sendo discutido sobre pensamento espacial em âmbito internacional é resultado das investigações de um grupo interdisciplinar denominado Conselho de Pesquisa Nacional dos Estados Unidos (*NCR -National Research Council*), o qual possui grande representatividade nas universidades e no currículo da Educação Básica estadunidense, por defender que o pensamento

espacial seja uma ferramenta para a resolução de problemas e que, do mesmo modo que as pessoas são alfabetizadas em um idioma para aprender a ler, a escrever e a se comunicar, o mesmo deve ocorrer com o pensamento espacial (NRC, 2006).

Para o NCR, o pensamento espacial é uma junção de três elementos: conceitos espaciais, formas de representação e processos de raciocínio (NRC, 2006) que mobilizam, respectivamente, conceitos e categorias da Geografia, diferentes possibilidades de representação do espaço e os raciocínios que permitem identificar um problema e solucioná-lo, como demonstrado no quadro 1.

Quadro 1 – O pensamento espacial, segundo o NRC (2006).

TRÊS ELEMENTOS FUNDANTES DO PENSAMENTO ESPACIAL, SEGUNDO O NRC (2006)		
Conceitos espaciais	Formas de representação	Processos de raciocínio
São as unidades básicas que constroem o pensamento espacial: localização, orientação, direção, distância, dentre outros.	Representações gráficas e cartográficas.	Estruturar problemas; buscar respostas; propor soluções. Tomar decisões que envolvam situações espaciais práticas como propor caminhos alternativos para o tráfego congestionado.

Fonte: NRC, *Learning to think spatially* (2006). Organizado e traduzido pela autora.

Os elementos que consubstanciam o pensamento espacial parecem corresponder aos fundamentos necessários à aprendizagem em Geografia, o que permite estabelecer associações entre estudos realizados por pesquisadores dos Estados Unidos e do Brasil no que tange ao pensamento espacial. Fazendo uso de nomenclaturas diferentes – como olhar espacial, raciocínio espacial, olhar geográfico ou pensamento geográfico –, mas com significados semelhantes, estudiosos que não fazem parte do Conselho aproximam-se do conceito de pensamento espacial. Para cada elemento fundante do pensamento espacial estabelecido pelo NRC, é possível dizer que há um equivalente que pode apresentar-se com uma nomenclatura

diferente¹, como ocorre com os conceitos espaciais, indicados na primeira coluna do quadro, que em muito se aproximam dos conceitos definidos por Moreira (2015), denominados princípios lógicos da Geografia². Inclusive, alguns dos termos utilizados pelo *NRC*, como localização e distância, por exemplo, coincidem com aqueles que Moreira (2015) utiliza. Na segunda coluna do quadro, apresenta-se outro elemento fundante do pensamento espacial, tal como o define o *NRC*, que são as formas de representação, especialmente as cartográficas, consideradas imprescindíveis enquanto linguagem e também como metodologia na educação geográfica por autores tais como Oliveira (2010), Simielli (2010) e Martinelli (2012).

Os processos de raciocínio do *NRC*, definidos como proposições para solucionar problemas no espaço, aproximam-se do raciocínio geográfico na medida em que exigem que habilidades espaciais sejam acionadas com vistas a solucionar situações-problema. No entanto, na perspectiva da Geografia Escolar, o raciocínio geográfico é caracterizado de forma mais complexa do que o proposto pelo *NRC*, uma vez que inclui a dimensão social na resolução de problemas espaciais.

Diferentemente de pensar em soluções que priorizem o espaço geométrico, como propõe o *NRC*, o raciocínio geográfico implica considerar os impactos provocados direta e indiretamente pelas intervenções infundadas no território nos grupos sociais. Considerado como uma competência estratégica, permite pensar o espaço a partir de inúmeras escalas de análise para que nele se possa agir mais eficazmente (LACOSTE, 2011). Nesse sentido, é por meio do raciocínio geográfico que a Geografia pode apresentar soluções

1 Salienta-se que há possibilidade de que as variações nas nomenclaturas utilizadas pelo *NRC* se justifiquem em razão das traduções realizadas do inglês para o português.

2 Embora haja outros autores que abordem os princípios lógicos da Geografia, como Jean Brunhes em seu livro *Geografia Humana* (1962), a escolha por Moreira neste artigo justifica-se pela sistematização didática dos princípios realizada pelo autor e pelo fato de a BNCC utilizá-lo como principal referência ao tratar dos princípios lógicos da Geografia.

para os problemas sociais na perspectiva da equidade, da pluralidade cultural e da democracia.

Embora os elementos fundantes do pensamento espacial correspondam àqueles do raciocínio geográfico, a definição deste, encontrada na literatura, é um tanto difusa. Expressões como olhar geográfico, olhar espacial ou pensamento geográfico despontam como sinônimos para raciocínio geográfico, tratando, em geral, da capacidade de perceber, compreender e analisar um fenômeno na perspectiva da espacialidade sob diferentes escalas. Castellar (2012), por exemplo, faz uso do termo olhar geográfico ao propor que este pode ser estimulado quando são realizadas comparações entre diferentes escalas de análise a fim de se superar a dicotomia entre o local e o global. Lacoste (2011), por sua vez, utiliza-se da expressão raciocínio geográfico para abordar a mesma temática, tomando a Guerra do Vietnã como exemplificação: “a escolha dos locais que era preciso bombardear resulta de um raciocínio geográfico comportando vários níveis de análise espacial” (LACOSTE, 2011, p. 28).

Ambos os autores tratam de um dos aspectos do raciocínio geográfico, que é a análise espacial a partir de múltiplas escalas, mas utilizam nomenclaturas diferentes. Com efeito, o uso de diferentes expressões para caracterizar a aprendizagem em Geografia tem sido recorrente na literatura, especialmente no campo da Geografia Escolar.

O pensamento espacial e o raciocínio geográfico na BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que entrou em vigor em 2017, estabelece os conteúdos mínimos que, ao longo da Educação Básica, devem ser aprendidos pelos estudantes para que lhes seja assegurado o direito às aprendizagens e ao desenvolvimento (BRASIL, 2017).

A BNCC aponta dez competências gerais que se aplicam a todos os componentes curriculares e que devem consubstanciar as aprendizagens dos estudantes, dentre as quais duas fazem referência a aspectos fundantes da aprendizagem, tais como curiosidade intelectual, imaginação e criatividade, rudimentos essenciais para propor soluções para os diversos problemas do mundo, mediante diferentes linguagens que permitam compartilhamento de experiências, ideias e sentimentos.

Os aspectos citados nessas competências embasam um processo de aprendizagem em que o estudante é sujeito ativo, incentivado a pensar, investigar, imaginar, criar. Tais aspectos, especialmente a memória, a imaginação e a linguagem, na perspectiva da teoria histórico-cultural de Vygotsky (2014), compreendem funções do pensamento complexo que, por sua vez, permitem explicar processos de aprendizagem e desenvolvimento, na medida em que os mecanismos utilizados pela mente para lembrar, imaginar e constituir a fala e o pensamento são construídos no processo de interação com a realidade, com os sentidos e significados estabelecidos em uma determinada cultura (VYGOTSKY, 2014).

Contudo, em muitos casos, as práticas pedagógicas, como as que acontecem nas aulas de Geografia, distanciam-se desses pressupostos e reforçam mecanismos de reprodução, memorização e conseqüente desvalorização do próprio conhecimento científico na medida em que não são estabelecidas relações entre o conhecimento acumulado pela humanidade e as possíveis soluções para os problemas contemporâneos vivenciados pelos estudantes.

Embora a BNCC preveja a utilização de diferentes linguagens – corporal, visual, sonora e digital –, podem fazer a diferença, para o estudante, entre decorar conteúdo ou ser instrumentalizado para

transformar sua realidade por meio da Geografia. Esse é um desafio para as escolas e para os diferentes sistemas de ensino brasileiros, porque, no geral, essas linguagens ainda não foram incorporadas aos processos de ensino-aprendizagem, dados diversos fatores, já bem conhecidos, relacionados às condições da escola pública brasileira.

A BNCC relaciona a aprendizagem em Geografia ao pensamento espacial e ao raciocínio geográfico, termos que não foram mencionados em documentos normativos anteriores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais. No trecho reproduzido a seguir, trata-se do pensamento espacial enquanto ferramenta essencial ao desenvolvimento do raciocínio geográfico, cuja relevância não se limita ao conhecimento geográfico, mas se estende, também, a outros campos do conhecimento:

Para fazer a leitura do mundo em que vivem, com base nas aprendizagens em Geografia, os alunos precisam ser estimulados a pensar espacialmente, desenvolvendo o raciocínio geográfico. O pensamento espacial está associado ao desenvolvimento intelectual que integra conhecimentos não somente da Geografia, mas também de outras áreas (como Matemática, Ciências, Arte e Literatura). Essa interação visa à resolução de problemas que envolvem mudanças de escala, orientação e direção de objetos localizados na superfície terrestre, efeitos de distância, relações hierárquicas, tendências à centralização e à dispersão, efeitos da proximidade e vizinhança etc. (BRASIL, 2017, p. 359, grifo da autora).

Ao propor o raciocínio geográfico como competência a ser alcançada ao longo do Ensino Fundamental, a BNCC insere os princípios da Geografia enquanto elementos que subsidiam essa modalidade de raciocínio, conforme apresentado no quadro 2.

Quadro 2 – Princípios do raciocínio geográfico, segundo a BNCC (2018).

PRINCÍPIOS DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO, SEGUNDO A BNCC (2018)	
Localização	A localização pode ser absoluta (sistema de coordenadas geográficas) ou relativa (relações espaciais topológicas ou interações espaciais).
Distribuição	A distribuição dos objetos pelo espaço.
Extensão	Espaço finito e contínuo delimitado pelo fenômeno geográfico.
Conexão	Interação entre fenômenos geográficos, próximos ou distantes.
Analogia	Um fenômeno é sempre comparável a outro. A semelhança entre fenômenos corresponde à unidade terrestre.
Diferenciação	A variedade dos fenômenos geográficos leva às diferenças entre as áreas
Ordem	Ordem ou arranjo espacial é o modo de estruturar o espaço de acordo com as regras da sociedade que o produziu.

Fonte: BNCC (2017). Adaptado pela autora.

Na medida em que considera como necessários à aprendizagem em Geografia os denominados princípios lógicos (MOREIRA, 2015), a BNCC sistematiza os fundamentos teóricos essenciais à Geografia Escolar, responsável por desenvolver o raciocínio geográfico do estudante. De acordo com a BNCC (2017), raciocínio geográfico:

[é] uma maneira de exercitar o pensamento espacial; aplica determinados princípios para compreender aspectos fundamentais da realidade: a localização e a distribuição dos fatos e fenômenos na superfície terrestre, o ordenamento territorial, as conexões existentes entre componentes físico-naturais e as ações antrópicas (BRASIL, 2017, p. 359).

Os princípios definidos pelo documento (2017) são norteadores dos conteúdos e objetivos de aprendizagem que deverão ser alcançados ao longo do ensino fundamental. Esses princípios configuram a base da organização espacial, presentes desde a etapa de

seletividade dos locais até a etapa atual de reprodução do arranjo espacial (MOREIRA, 2015), do qual emergem as categorias/conceitos da Geografia sobre os quais a Base está organizada.

O conceito mais amplo e complexo é o de espaço, no entanto, faz-se necessário que estudantes dominem outros conceitos mais operacionais que expressam diferentes aspectos do espaço geográfico, tais como: território, lugar, região, natureza e paisagem (BRASIL, 2017). Ao apropriar-se desses conceitos, o estudante compreende que o espaço é produzido pela sociedade em um processo histórico marcado por desigualdades e, ao mesmo tempo, pela resistência às imposições verticalizadas.

A aprendizagem em Geografia incentiva a capacidade de empregar o raciocínio geográfico para pensar e resolver problemas da vida cotidiana, condição essencial para o desenvolvimento das competências gerais previstas na BNCC (BRASIL, 2017). São sete as competências específicas de Geografia para o Ensino Fundamental, dentre as quais duas – as competências 3 e 4 – destacam-se por fazerem referência ao raciocínio geográfico e ao pensamento espacial.

A competência de número 3 cita autonomia e senso crítico para “compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço abarcando os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem” (BRASIL, 2017, p. 366). Toma-se autonomia e senso crítico como condição para aplicar o raciocínio geográfico na análise de como o espaço é produzido, mas, para que o estudante adquira autonomia e senso crítico, é preciso que lhe sejam criadas situações dialógicas que favoreçam a interação, o debate de ideias e o processo de construção do conhecimento. Assim, por meio dos princípios que estruturam o arranjo espacial, o professor poderá utilizá-los como elementos mediadores para atingir os objetivos de aprendizagem previstos na Base, incitando os estudantes a operarem a partir desses princípios, que estão presentes em cada categoria geográfica, seja o lugar, a paisagem, a região ou o território.

A competência de número 4 estabelece que o estudante deverá “desenvolver o pensamento espacial fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas” (BRASIL, 2017, p. 366). Nessa afirmativa, o pensamento espacial proposto pela BNCC se assemelha ao que propõe o NRC ao enfatizar o uso das geotecnologias para a resolução de problemas.

Além da competência supracitada, uma das 5 unidades temáticas norteadoras das habilidades que serão desenvolvidas ao longo dos nove anos do ensino fundamental também enfatiza o pensamento espacial. As 5 unidades temáticas são: 1) o sujeito e seu lugar no mundo; 2) conexões e escalas; 3) mundo do trabalho; 4) natureza, ambientes e qualidade de vida; e 5) formas de representação e pensamento espacial. Nesta última, o foco volta-se para o mapa e para diferentes formas de linguagem gráfica, favorecedores de um desenvolvimento progressivo das habilidades.

Em suma, a BNCC não inova ao retomar as habilidades e competências contidas em documentos anteriores. Contudo, enquanto documento que servirá de embasamento para que os sistemas de ensino brasileiros construam seus currículos, a BNCC avança ao destacar o pensamento espacial como importante ferramenta a favor da alfabetização e letramento cartográficos e por estabelecer que o raciocínio geográfico contempla o pensamento espacial e vai além deste ao prescindir dos princípios lógicos e categorias da Geografia para atingir objetivos de aprendizagem por meio da mediação docente.

Considerações finais

Há muitas semelhanças, tanto na literatura atinente quanto na BNCC, entre pensamento espacial e raciocínio geográfico. Considerando que a Geografia Escolar é um campo de estudo ainda

em processo de consolidação, há terminologias com significados difusos que precisam ser mais bem definidas para tornar mais claro, para os profissionais envolvidos com o ensino e a aprendizagem em Geografia, o que é esperado deles para que os estudantes do século XXI aprendam processos complexos de raciocinar sobre o seu lugar no mundo ao aprenderem Geografia.

O pensamento espacial, segundo a BNCC, é uma habilidade relacionada à alfabetização e letramento cartográficos, ao processo de localização, presente desde os anos iniciais, e que permite utilização dos mapas como ferramenta da análise espacial. O raciocínio geográfico, por sua vez, prescinde do pensamento espacial e, na medida em que amplia seu repertório metodológico para os princípios da Geografia (localização, distribuição, distância, dentre outros), destaca-se por ser mais complexo e abrangente.

A presença dessas nomenclaturas na BNCC oferece elementos para o debate sobre processos de ensinar e aprender, que os sistemas de ensino deverão promover para construir seus currículos na perspectiva de metodologias que coadunem com a nova proposta para a educação geográfica, com foco em estratégias didáticas diversificadas que permitam acionar diferentes estruturas do pensamento e contribuir para a aprendizagem em Geografia.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf.

CASTELLAR, Sônia (Org.). **Educação Geográfica, teorias e práticas docentes**. 3ª ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

LACOSTE, Yves. **A Geografia** - isso serve, em primeiro lugar para fazer a guerra. Campinas, São Paulo: Papirus, 2011.

MARTINELLI, Marcello. O ensino da cartografia temática. *In*: CASTELLAR, Sônia. **Educação geográfica, teorias e práticas docentes**. 3ª ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, p. 51-65, 2012.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em Geografia**: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

NRC. National Research Council. **Learning to think spatially**: GIS a support system in the K-12 curriculum. Washington, DC: The National Academies Press. <http://nap.edu/11019>.

OLIVEIRA, Livia. Estudo metodológico e cognitivo do mapa. *In*: ALMEIDA, Rosângela Doin. **Cartografia Escolar**. 2ª ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, p. 15-41, 2010.

SIMIELLI, Maria Helena. O mapa como meio de comunicação e a alfabetização cartográfica. *In*: ALMEIDA, Rosângela Doin. **Cartografia Escolar**. 2ª ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, p. 71-93, 2010.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas II**: pensamiento y lenguaje-conferencias sobre Psicología. Madrid: Machado Libros, 2014.

REFLEXÕES SOBRE O USO DA TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: OBSTÁCULOS NA PRÁTICA DOCENTE

Ana Paula Pinho Pachêco Gramata

E-mail: anappacheco@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2514580788038522>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3014-8922>

Introdução

Diante do avanço tecnológico da ciência e do processo de mudança econômica, a sociedade constantemente exige meios de informação mais ágeis. Assiste-se a um debate das tecnologias a qual está cada vez mais presente no cotidiano das pessoas como ferramentas de troca de informações.

As tecnologias, de um modo geral, são ferramentas eficazes para apoiar o ensino e a aprendizagem de Geografia, pois, utilizadas de forma adequada para fins específicos, proporcionam melhor qualidade da educação. Neste contexto, foram entrevistados oitenta professores com mais de oito anos de magistério na disciplina de Geografia que moram em cidades localizadas na Região Noroeste do Estado do Ceará, conforme figura 1 a seguir:

emergente de aprendizado para os alunos da quarta geração tecnológica. Já os professores também percebem que a utilização da TIC proporciona um reforço da lembrança do aprendizado anterior, fornecendo novos estímulos, ativando a resposta do aluno com um *feedback* sistemático e constante.

Quanto mais conexões o item a ser lembrado possuir com os outros nós da rede, maior será o número de caminhos associativos possíveis para a propagação da ativação no momento em que a lembrança for procurada. Quanto mais estivermos pessoalmente envolvidos com uma informação, mais fácil será lembrá-la (LÉVY, 1999b, p. 81).

Além disso, as TIC precisam ser ligadas às necessidades específicas dos alunos. O verdadeiro desafio para os educadores é, portanto, como aproveitar esse potencial para contribuir no processo de ensino e aprendizagem, e os reais fatores que contribuem para o uso contínuo incluem: elaborar aulas mais interessantes e interativas, mais diversificada, mais motivadora e de suporte da aprendizagem produtiva.

Hoje temos que reconhecer a potencialidade desse recurso, pois a tecnologia avança a cada dia e permite acesso a leituras de diversos lugares no mundo, sendo inegável sua potencialidade de construção e circulação da informação. O professor capaz de estimular autonomia nos alunos no intuito de formar para o uso desse instrumento ampliará seu território de ação. A comunicação coletiva virtual pertence à nova conjuntura contemporânea da sociedade do conhecimento, são linguagens cada vez mais presentes no cotidiano dos alunos, e essa realidade revertida para o ensino não poderá ser diferente e não podemos negá-la.

Lévy (1998) acredita que o processo de virtualização não é algo que destrói, mas implica em descobrir diferentes formas de lidar com novos instrumentos que expandam as possibilidades de se relacionar com

outros e com o mundo. O autor conclui também que a virtualização utiliza o processo dialético constante ao provocar continuamente desdobramentos da identidade e função de entidades reais.

O uso adequado desses recursos dará acesso a uma diversidade de textos, imagens, vídeos e conteúdo que, bem articulados, será uma ferramenta de fascinante significado na formação reflexiva dos alunos.

[...] as mentes humanas e as redes técnicas de armazenamento, de transformação e de transmissão das representações. A aparição de tecnologias intelectuais como a escrita ou a informática transformam o meio no qual se propagam as representações (LÉVY, 1999b, p 137).

O exercício de pesquisa e investigação na sala de aula pode ser auxiliado e iniciado pelo ambiente virtual, e acompanhar a utilização pode fornecer pistas dos interesses dos alunos, o que fornecerá indicadores para os docentes, pois o mapeamento desses interesses pode ajudar na formação de conceito na aprendizagem, bem como ajudá-lo a entender a configuração espacial bem como suas interações.

Como identificar nesse processo quais as competências que o professor precisa adquirir não é tão simples, pois isso depende muito das circunstâncias e estruturas da escola que trabalha, a UNESCO estabelece os padrões de competência para o uso de tecnologia por professores, descrevendo três abordagens para sua formação docente. Este deverá usar as TIC para:

[...] acessar e compartilhar recursos em apoio às suas atividades, acessar tutores e comunidades de aprendizagem em apoio às suas atividades e buscar, administrar, analisar, integrar e avaliar as informações que possam ser usadas para apoiar seu desenvolvimento profissional (UNESCO, 2008, p. 14).

Essas abordagens são vistas como parte de um contínuo

desenvolvimento, e cada abordagem tem implicações diferentes para a reforma da educação e aperfeiçoamento, além de diferentes implicações para mudanças nos componentes do sistema de ensino: prática do professor, desenvolvimento profissional, currículo, avaliação, escola.

Os alunos passam pelos cursos de formação de professores sem modificar suas crenças anteriores sobre o ensino. E, quando começam a trabalhar como professores, são principalmente essas crenças que eles reativam para solucionar seus problemas (TARDIF, 2014, p. 261).

Há um papel único, mas complementar em cada uma destas abordagens, que requer novos papéis dos professores e novas vertentes na formação de docente. A integração bem-sucedida das TIC na sala de aula depende da capacidade dos professores para estruturar seus ambientes de aprendizagem de formas não tradicionais, com a fusão da tecnologia com novas formas de ensino, que requer um conjunto muito diferente de competências de gestão de sala de aula a ser desenvolvido, em conjunto com formas inovadoras de uso da TIC para melhorar a aprendizagem e incentivar a alfabetização tecnologia, conhecimento e criação de conhecimento.

Gauthier (1998) destaca que os saberes inerentes ao saber docente tratam da visão sobre o ensino cuja articulação entre diversos saberes que são necessários a este leva à situação concreta de ensino, definindo os tipos de saberes relativos à educação, à didática, ao conteúdo específico da disciplina e à transposição didática dos conteúdos.

Os professores precisam mudar suas formas de organizar os conteúdos, mas também, precisam investir energia em si mesmo na gestão de novas modalidades de aprendizagem. Alguns precisam adquirir competências básicas em TIC, e aqui me refiro àqueles que já estão há muito tempo na sala de aula e que resistem

em utilizar as tecnologias.

Não há mais sujeito ou substância pensante, nem “material”, nem “espiritual”. O pensamento se dá em uma rede na qual neurônios, módulos cognitivos, humanos, instituições de ensino, línguas, sistema de escrita e computadores se interconectam, transformam e traduzem representações (LÉVY, 1999b, p. 135).

Segundo o autor, um desses meios é o cultural, em que as cognições, atitudes e ideias partem da construção do coletivo, e não do indivíduo. Os outros meios seriam os meios tecnológicos inteligentes que fizessem a simbiose entre o homem e a máquina, e está com a máquina novamente. Porém, antes da criação dessa principal interface, é necessário garantir uma tecnodemocracia, ou seja, as relações do homem com homem devem se tornar homogêneas, se não, o circuito da rede não irá alcançar qualquer tipo de avanço.

As tecnologias portáteis a preços acessíveis são um ponto, já que oferecem muito mais flexibilidade em termos de modo, tempo e local de utilização. Seria como colocar a tecnologia nas mãos dos alunos, e isso pode aumentar a motivação e tempo de estudo. Os telefones móveis são promessas, especialmente para uso em áreas rurais sem banda larga, com uso do 4G favorecendo a conectividade na internet. É papel do professor ter autonomia para determinar quais aplicativos agregam valor para o ensino geográfico, pois existe uma clara diferença entre os professores escolherem recursos TIC para melhorar a compreensão de um tema específico ou escolher os recursos meramente para apresentar aos alunos o conteúdo de uma maneira nova.

A cada dia, percebe-se que os próprios alunos são mais competentes no que se refere ao uso desse meio virtual, o que pode ser útil. Não há dúvida de que os professores que usam as TIC nas

salas de aula têm que demonstrar altos níveis de energia, trabalho duro e perseverança, muitas vezes em face de dificuldades consideráveis relativas à falta de prática e condições de uso. O Planejamento envolvendo tecnologia pode levar um tempo considerável e exige agendamento e mobilização de recursos, por isso, sugere-se não agir de forma isolada.

Precisam, dessa forma, de acesso a recursos para fornecer ideias e materiais para diferentes aplicações de sala de aula, incluindo colegas que também estão desenvolvendo seus próprios materiais e recursos. Lévy (1999b) chama de ecologia cognitiva, em que fala da interação entre a informação e o usuário, momento que se constrói o conhecimento, sendo que o sujeito interage com o mundo de pessoas e objetos. Apesar da falta de formação para as TIC, ou de uma formação que não contemple as práticas em sala de aula, 53,2% dos professores pesquisados atribui grande importância à formação como forma de desenvolver a sua confiança no uso das TIC e de desenvolver uma atitude positiva para com as TIC em contexto escolar.

Trajetória da pesquisa

Para a coleta de dados dentro da área de estudo referente à região noroeste do estado do Ceará, foram realizadas coleta de dados por meio de questionários, com finalidade de traçar os fatores que representam obstáculos enfrentados em sala de aula. Este foi aplicado em um grupo de oitenta professores da educação básica que ensinam Geografia. À medida que os instrumentos de pesquisa foram aplicados e ajustados, as ações foram direcionadas conforme os resultados encontrados no contexto da pesquisa.

No presente estudo, elegeu-se como instrumento de coleta de dados os questionários, cuja concepção e implementação é um processo que tem como objetivo recolher dados confiáveis, obtidos a

partir das respostas individuais dadas, visando compreender o perfil que atenda a pesquisa a fim de apresentar resultados e conclusões acerca do objeto de estudo.

Lembrar que a forma como a pergunta é estruturada torna-se fundamental para a pesquisa, pois as perguntas abertas permitem respostas mais amplas, o que gera um nível de categorias muito elevadas, o que, por outro lado, dificulta a análise. Ademais, as perguntas fechadas contêm categorias previamente delimitadas, que devem ser dicotômicas para atender às possibilidades de pensamentos diferentes dentro do universo estudado.

O desenho da pesquisa nos ajudou a especificar seus diferentes elementos, analisar a viabilidade de a pesquisadora desenvolver um plano de ação inicial e estabelecer as linhas que seriam seguidas para obter as informações relevantes para a investigação.

Resultados do universo da pesquisa

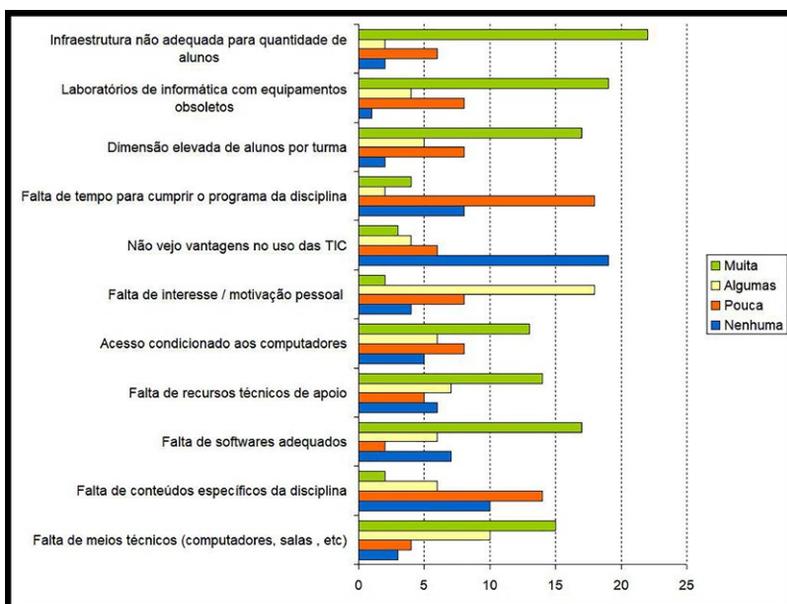
A pesquisa qualitativa visa explorar um problema, dar voz aos sujeitos pesquisados, mapear a complexidade da situação e comunicar as múltiplas perspectivas dos sujeitos. Os resultados obtidos revelam para falta de autonomia, falta de prática e a presença de tecnofobia, ou seja, 60% consideram-se incluídos nessa categoria.

Como qualquer ferramenta, sempre apresenta obstáculos, como encarar os problemas do cotidiano escolar, respeitando posições dos sujeitos, contradições, conflitos, dificuldades de assimilar. É um desafio valioso de caráter pedagógico e pessoal, o qual implica na superação como processo lento e gradual de conquistas e de ganhos.

Os professores consideram a TIC uma estratégia didática valiosa para ser executada em sala de aula, porém, as atividades com recursos tecnológicos enfrentam, em algum momento, um tipo

de impedimento. Segundo a coleta de dados, estes têm dificuldades em usar o computador com condições mínimas, como os *softwares* adequados para elaboração de aulas não estarem instalados, além da escassez de recursos humanos no que diz respeito à manutenção dos equipamentos. Observe a figura 2 a seguir:

Figura 2 – Gráfico dos obstáculos enfrentados.



Fonte: Dados coletados, 2018.

Outros fatores, considerados como obstáculos apontados, foram a quantidade de alunos por turma (68,5%), laboratórios pequenos (76,2%), poucos equipamentos (91,1%), internet lenta dificultando a execução de determinadas tarefas (53,2%). Em outros casos, há equipamentos avançados, os quais os professores não tiveram nenhuma formação para uso.

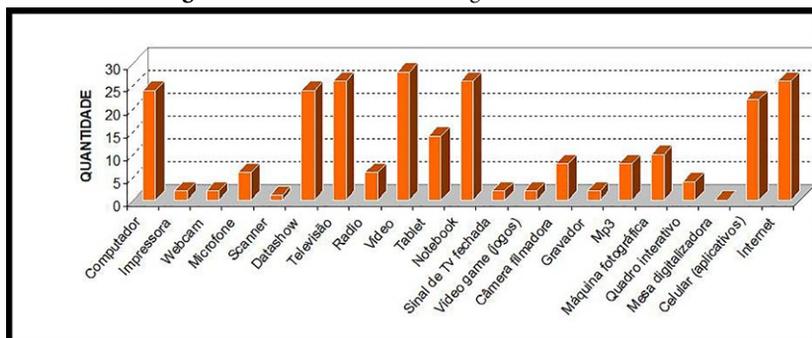
Embora inicialmente as políticas públicas relacionadas com as TIC são associadas com a produtividade e competitividade, hoje a

internet reduz o abismo digital, incentiva a promoção da inclusão social e a implantação das TIC para a disseminação do conhecimento, não somente para os alunos, mas para os professores. É necessário desenvolver uma agenda estratégica relacionada à implantação de uma política sistêmica com todas as partes interessadas, integrando a formação de professores, a disponibilidade de infraestrutura.

A contribuição da UNESCO (2008) foi bastante valiosa no desenvolvimento dos padrões de competência para formação de professores, que fornece a base para posterior desenvolvimento nacional a esse respeito, e tem sido um ponto de partida para a discussão de competências dos professores no século XXI.

No entanto, o uso da tecnologia não fará seu papel transformador esperado se tiver como objetivo somente a exposição de conteúdos em texto, podendo efetivamente tornar-se repetitivas e cansativas. Em pergunta de múltipla escolha feita aos professores da educação básica sobre o uso da TIC regularmente em sala de aula, observe-se na figura 3:

Figura 3 – Instrumento de uso regular em sala de aula.



Fonte: dados coletados. Pacheco, 2018.

No contexto da pesquisa, dentre os instrumentos com maior frequência de uso destacam-se o vídeo (87,5%) e a televisão (81,3%). Mesmo com tantos recursos existentes do ponto de vista do mercado,

percebe-se que as práticas de sala ainda permanecem, de certa forma, tradicionais com elementos modernos, ou seja, a televisão ainda é o instrumento usado de forma a comunicar conhecimento.

A internet, o computador e o *Datashow* estão representados por 75% cada um. Acredita-se que esse resultado coincidente se deva ao fato de os três elementos estarem interligados em seu uso. O que surpreende é que, mesmo havendo inúmeras afirmações anteriores a respeito da má qualidade da internet, seu uso ainda representa uma boa porcentagem.

No contexto de mudança de comunicações e de troca de informações, exige-se que os professores estejam na vanguarda da produção de conhecimento, estes precisam estar preparados no uso das TIC de forma eficaz e criativa. O século XXI requer salto qualitativo urgente nas abordagens metodológicas para a formação dos futuros professores, pois um dos maiores desafios é desenvolver competências no domínio da utilização da tecnologia ligado à Geografia. A necessidade de responder a essa combinação de competências de formação inicial de professores requer progressos na discussão da prática profissional docente.

Identificam-se fatores físicos e culturais que afetam o uso das TIC pelos professores, incluindo a falta de acesso a infraestrutura adequada, pois a que se encontra é limitada (especialmente o acesso à Internet banda larga, *hardware*, fornecimento de *software* e língua de instrução dos *softwares* disponíveis não são acessíveis). É perceptível a resistências de uso das TIC nas escolas e nos ambientes educacionais de diferentes níveis. Um exemplo disso é a lei em análise na Câmara dos Deputados reacendeu a discussão sobre o uso de celular em sala de aula. O PL 104/15 proíbe o uso de aparelhos eletrônicos portáteis, como celulares e *tablets*, nas salas de aula da educação básica e superior de todo o país. Apontam também para

falta de autonomia e de prática para avaliar o uso adequado desse recurso em sala de aula, que são os fatores que impedem prontamente a utilização da TIC como apoio.

Portanto, as maiores barreiras para o uso das tecnologias identificado foram: a falta de tempo disponível nas aulas e nos seus planejamentos (93,1%); a falta de uma política nacional sobre o uso das TIC nas escolas (76,9%); a falta de conhecimento na aplicação da tecnologia em sala de aula (56,2%); e a falta de um profissional técnico nos laboratórios de informática, que seja responsável pela parte técnica, organização do uso e manuseio dos equipamentos (85,2%).

Diante do exposto, ressalta-se a falta de políticas públicas que realmente resolvam tais constatação, e que as instituições de ensino superior têm responsabilidade de promover espaços extensivos que contribua para a melhoria da aprendizagem. O resultado alcançado no desenvolvimento do estudo promoveu a aproximação da Universidade Estadual Vale do Acaraú –UVA, no contexto escolar da área de estudo pesquisada, com momentos de discussão e troca de experiências.

Momento de observação e visita aos ambientes escolares e contatos com os participantes do universo da pesquisa foi consolidando a construção do plano de ação a partir da inserção dos acadêmicos por meio da disciplina de Geotecnologias Aplicadas ao Ensino e as discussões no grupo de pesquisa em Geotecnologias, TIC e educação geográfica na atualidade – GEOTEA.

Considerações finais

Se não se tratasse de um estudo exploratório com um objetivo pré-determinado, de alcance limitado, este seria o momento para apresentar algumas conclusões e fazer as sugestões apropriadas. Contudo, o que nos cabe fazer agora é tentar extrair desse levantamento preliminar resultados a identificação das principais dimensões que nos permitiriam organizar. Assim, sobre o uso das TIC, assumem-se os seguintes pontos principais como síntese emergente analisada, e que serão pontos de ancoragem para continuidade da investigação qualitativa: • As TIC não são ainda um recurso integrado nas atividades de ensino? • Os professores usam as TIC sem a compreensão cabal dos princípios de aprendizagem subjacentes? • Os professores sabem usar a TIC, mas não em sala de aula com os seus alunos? • No caso dos professores que já usam as TIC não alteraram significativamente as atitudes, os papéis e as formas de ensinar e de aprender?

Em suma, fica a ideia geral de que os professores com oito anos de profissão têm conhecimento das TIC, mas não sabem aplicar no ensino, pelo que se torna necessário investir na sua educação continuada. Mesmo os professores que estão no início da sua profissão encontram dificuldades, pois se pressupõe que tiveram acesso ao ensino com possibilidades de aplicação com TIC. Preparar os professores para uso das tecnologias é uma responsabilidade que as instituições de ensino superior deverão assumir de forma eficaz, no que diz respeito principalmente na infraestrutura adequada para formação dos futuros professores.

Referências

GAUTHIER, C. [et al.]. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí-RS: Ed. UNIJUÍ, 1998.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência:** o futuro do pensamento na era da informática. Tradução Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **O que é virtual?** Tradução de Paulo Neves. São Paulo: editora 34, 1998.

OCDE. **Reviewng the ICT sector definition:** Issues for discussion. Working party on indicators for the information society. Stockholm, 25-26 abril, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

UNESCO. **ICT competency standards for teachers:** implementation guidelines, v. 1. Paris: 2008.

O SABER EXPERIENCIAL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO DOCENTE EM GEOGRAFIA

Baltasar Fernandes Garcia Filho

E-mail: balgarciafilho@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7082749543583160>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2455-4345>

Introdução

A experiência adquirida implica inúmeras repetições e tentativas de alcançar um objetivo. No livro “O Processo”, de Franz Kafka, no capítulo I – A detenção: conversa com a senhora Grubach; depois com a senhorita Bürstner –, Kafka sofre assédio ao revelar não saber o que estava acontecendo quando recebe voz de prisão: “[...] não nos cabe explicar isso. Volte para seu quarto e espere ali. O inquérito está em curso, de modo que se inteirá de tudo em seu devido tempo” (KAFKA, 1997, p. 4).

A exposição dos professores às constantes situações humilhantes e constrangedoras durante a jornada de trabalho caracteriza condição semelhante à de Franz Kafka. Às vezes, embora oculta tal situação, revela-se pelos julgamentos de não saber ensinar o conteúdo, mas clara quando inúmeras propostas de mudanças curriculares surgem do alto escalão da política nacional. A função excepcional de um bancário dedicado, como Kafka, não foi o suficiente para descobrir o que fez, e cansado pelo desatino, sucumbe a sua existência física “[...] as mãos de um dos senhores seguraram a garganta de K. enquanto o outro lhe enterrava profundamente no coração a faca e depois a revolvía ali duas vezes” (KAFKA, 1997, p. 128).

Nem tudo estará perdido, quando de situações concretas enfrentadas pelos professores que levam ao fracasso escolar. A formação do futuro professor fundamenta-se na persistência da procura por soluções para cada caso, chegando a ser antipático ao sistema escolar (NÓVOA, 2009). Não se aplica teoria por aplicar, mostra-se insuficiente tal postura, haja vista que tudo que se aplica em determinado momento em que se espera uma transformação, como no caso da educação, a transformação dos saberes, dar a entender a multiplicidade do conhecimento profissional do professor, ou seja, a inovação no ato de ensinar é própria das mudanças de rotina do trabalho.

Neste trabalho, propõe-se analisar o saber prático da experiência profissional do professor, no sucesso da sua carreira, além de avaliar e refletir sobre as deliberações das leis para a formação do professor, quando se trata da discussão teoria e prática. Para isso, o trabalho conduz as pesquisas de documentos e bibliografias relatadas pela visão dos autores, o mundo da experiência escolar vivida por professores, nas salas e corredores das instituições de formação, como também das escolas.

O saber docente no trabalho pedagógico

A escola é um ambiente carregado de intenções, onde os alunos dedicam uma parte do seu dia para aprender com os professores. O diretor e o vice-diretor se preocupam com os acontecimentos diários, e os coordenadores acompanham suas respectivas turmas com a aprendizagem dos conteúdos. Tais relações implicam num conjunto de meios para “o andar da escola”. E do professor, qual é a intenção? Supõe-se que seja a de ensinar.

De acordo com Tardif (2011, p. 21), “ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho”. Os saberes que

acompanham o professor não foram adquiridos somente na sua primeira formação, e sim construídos a partir de muitas outras fontes, como a do seu histórico familiar, a sua condição de aluno durante os anos escolares, a sua carreira profissional, entre outros. Estes saberes originam e legitimam suas práticas, dentre as quais a prática do saber-ensinar, mobilizando-a constantemente pela busca do sucesso em sua profissão.

O saber sobre o conteúdo, o saber sobre o currículo e o saber que o formou profissionalmente produzem e reproduzem suas experiências cotidianas. Como nos diz Tardif (2011, p. 21), “[...] A experiência do trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, sendo ela mesma saber de trabalho sobre saberes.” Dessa forma, ensinar é um ato conduzido pela experiência do professor, que, ao revisitar outros saberes, reavaliam-nos nos momentos em que serão utilizados.

Para Fiorentini, Souza Júnior e Melo (1998), são os próprios professores responsáveis pela construção da sua autonomia no desenvolvimento do saber a ensinar. Apesar das interferências contínuas dos outros saberes sobre a prática, é ele quem toma a decisão do trabalho pedagógico, selecionando de que forma ensinar, qual conteúdo, qual procedimento didático deve acontecer com determinadas turmas e quais materiais curriculares se adaptam/adéquam aquele momento:

Neste contexto, valorizam tanto os conhecimentos teóricos produzidos pelas teorias que recortam a realidade como aqueles saberes complexos produzidos reflexivamente pelo professor ao produzir o trabalho docente. Mas o professor crítico, ao privilegiar a dimensão da práxis, reelabora ou modifica os conhecimentos teóricos de que se apropria, como também não considera definitivos aqueles que produz na prática (FIORENTINI; JUNIOR; MELO, 1998, p. 325).

A experiência do professor é o seu trabalho de todos os dias sobre outros saberes, visto que a experiência, ao contrário, não é acúmulo dos anos trabalhados, e sim os ensaios diários na tentativa de ensinar. O esforço na tentativa de ensinar requer tempo, prática, experiência, entre outros elementos utilizados para solucionar problemas de ordem instrumental, como as evoluções tecnológicas que têm proporcionado novas técnicas de ensino, sendo compatível ao professor se redescobrir como um trabalhador inovador (TARDIF, 2011).

As teorias e técnicas de ensino, na maioria das vezes, são oriundas de outras esferas da educação ou campo científico, exigindo do professor um saber em constante construção originário do seu próprio processo de trabalho. Portanto, o seu trabalho é quanto mais experiencial, quando menos se aplica no cotidiano o que já se sabe; contudo, no seu cotidiano, o professor recebe uma programação pronta, sendo a ele concebida a tarefa de ensinar. É o que se vê geralmente nas aulas: de um lado os conhecimentos pedagógicos e, de outro, os conteúdos específicos e os procedimentos metodológicos, que caminham de acordo com a concepção pedagógica adotada pela escola.

Diante desse fato, dois problemas surgem na profissão. O primeiro diz respeito ao saber mobilizado pelo professor na sua atividade diária. O homem reconstrói sua história pelo e no trabalho, portanto, “[...] trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto ou situação numa outra coisa, é também transformar-se a si mesmo no e pelo trabalho” (TARDIF, 2011, p. 56). Dessa forma, o professor procura, em primeiro lugar, mobilizar seu saber experiencial adquirido no trabalho de ensinar. Uma boa gestão das classes de aula, habilidades com situações didáticas e comportamentais, compromisso e envolvimento com os saberes sociais referindo-se às ações

com os colegas de profissão, ou seja, “o saber-coletivo” (TARDIF, 2011), são práticas cotidianas que não possuem receitas prontas.

O segundo problema diz respeito à transposição do conteúdo. Geralmente, as propostas estão prontas e cabe ao professor cumprir o programa, incorporando apenas algumas pitadas experienciais ao saber a ser ensinado, gerando, na visão de Melo (2007), um descompasso entre o saber produzido na esfera acadêmica e o saber que será ensinado aos alunos. Logo, para o autor, “[...] em cada uma das esferas do conhecimento, o saber adquire características próprias, mas, nessa viagem, o saber que foi produzido na esfera acadêmica, pode sofrer transformações, ocorrendo desvios, podendo criar até outros saberes” (MELO 2007, p. 42).

Ainda nos diz Melo (2007) que os professores são os responsáveis pela comunicação entre o saber científico e o saber escolar, incorporado aos seus saberes os materiais didáticos, ou seja, uma esfera intermediária entre o saber científico e o saber a ser ensinado, possuindo um peso entre todos os outros saberes. O professor geralmente, no início da carreira, transmite aos olhares dos colegas mais experientes e da sociedade a sensação de algo errado com o desenvolvimento da sua prática, “falta o domínio”, uma espécie de vácuo, que se inicia na formação, onde de tempos em tempos reaparece de forma mais intensa com as mudanças políticas e econômicas. Muito contribui para esse pesadelo do professor a indústria mercadológica da educação, que, ansiosa por mais e mais lucros, insiste [...] “em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou virar ‘quase natural’” (FREIRE, 1996, p. 21).

Essa falta de algo na docência, às vezes retratada com a frase “esse professor não sabe ensinar, não domina o conteúdo”, vem sendo produzida, principalmente, pela iniciativa privado-mercado,ológica,

que intensamente enfraquece o ato de ensinar do professor, descarregando sobre ele todo o peso do descompromisso com seus alunos. Ocasionalmente, tachados por não saberem ensinar, não importando para quem está de fora, acusa-se o profissional da educação como um ser relapso, em sua prática profissional.

As características pessoais do professor, seus traços culturais, sua forma de ver o mundo, reflexão sobre a própria ação, são deixadas de lado, acreditando-se noutros valores mais significativos que devem ser incorporados no seu trabalho, custe o que custar, como os valores quantitativos das avaliações somatórias dos índices internacionais, passando a ideia de que um profissional capacitado é somente aquele que tem como função essencial dar aulas, um verdadeiro dadeiro de aula, quando tais índices são alcançados com sucesso. Se o saber é aquilo que se sabe por caminhos múltiplos, em contato com outras experiências, em diferentes atos de ensinar, produzidos por diferentes atores sociais, questiona-se: como metrificar o que se aprende sobre uma realidade, se a transformação do sujeito que ensina (professor) e do sujeito que aprende (aluno) se dá de forma intencional e interacional?

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado (FREIRE, 1996, p. 25).

Como disse Paulo Freire (1996), aprender chega antes de ensinar, aprende-se experienciando a prática, sendo o professor, o aprendiz de sua própria prática cotidiana, enquanto o aluno, em que tudo pensa, principalmente em ensiná-lo, não é um objeto em que se deposita o

conhecimento, mas um ser que se realiza na transformação do seu educador, experiência que para o aluno é uma condição essencial de uma verdadeira aprendizagem.

Contrário à ideia de que a falta de conhecimento do professor está relacionada a sua formação inicial, disseminada principalmente pela indústria dos materiais didáticos, na qual professores precisam mais dos saberes externos dos livros das editoras do que aqueles produzidos pela sua profissão, Freire (1996, p. 55) propõe que [...] “ensinar exige consciência do inacabamento”. Exige conhecimento da existência do homem como um ser ético, que, diferente dos nichos fundamentais e realizados dos animais, os sujeitos produzem cultura, comunicação e espiritualiza o mundo em bonito ou feio, honestidade e covardia, construtor do seu próprio destino ou entregue a sorte da imutabilidade do sistema escolar.

A experiência profissional no contexto das DCNs para a Formação de Professores da Educação Básica, curso de licenciatura, de graduação plena

Menezes e Kaercher (2015) detalham a formação do professor em dois momentos: a primeira experiência surge com estágio supervisionado; a segunda vem com a separação dos saberes dos professores, bacharéis dos licenciados. Nesta segunda, o principal obstáculo, que se caracteriza em uma separação dos saberes, é a contínua busca pela indivisibilidade da teoria-prática/prática-teoria.

Ainda, os autores relatam que num projeto de formação profissional deve-se pensar de uma forma ampla, um horizonte de condições para formar um cidadão, com bases sólidas na valorização do ensino que lhe foi destinado e por políticas públicas que incluam as condições necessárias para o trabalho docente. Nesse sentido, indaga-se: se o espaço e o tempo são unidos histórica e epistemologicamente

pelas técnicas produzidas pelas sociedades, não se estaria entrando num momento de esgotamento das pesquisas em educação estritamente teórica, sendo nesse momento a técnica, o fundamento para o desenvolvimento das novas teorias?

O saber experiencial do professor, no decorrer da sua carreira, adquire uma forma de trabalho que valoriza não somente o conteúdo a ser ensinado, mas também a técnica a ser empregada no ato de ensinar. Em contato direto com os diversos atores, que dão forma ao currículo, o professor não deixa de sonhar sobre sua carreira, sem tê-la primeiro passado pelas reproduções e inovações tecnológicas que criou. São nesses momentos em que se produz um pensamento reflexivo sobre a sua prática. Essa técnica [...] “diz respeito a um conhecimento produzido na ação e sobre a ação. Desse modo não a precede, mas é elaborado durante seu fazer pedagógico” (MENEZES; KAERCHER, 2015, p. 49).

Para Nóvoa (2009), a conceituação do professor competente já está ultrapassada no plano da carreira docente. A visão de ensino do autor retoma um modelo de início do século XX, numa perspectiva diferente evidentemente, mas que coloca o professor como um interventor social. Noutras palavras, o professor, para ter sua credibilidade de volta, necessita melhorar a qualidade do trabalho interno na escola e criar uma capacidade de comunicação com o espaço público, tornando-se clara a afirmativa na explicação de Libâneo:

O ensino é, portanto, uma atividade situada, ou seja, é uma prática social que se realiza num contexto de cultura, de relações e de conhecimento, histórica e socialmente construídos. Isso significa que não é apenas na sala de aula que os alunos aprendem, eles aprendem também com os contextos socioculturais, com as interações sociais (LIBÂNEO, 2009, p. 6).

A complexa relação entre a escola, alunos, professores, moradores, instituições etc. permite um estudo diferente do habitual, pois a ênfase está na compreensão dos fatos que formam a identidade social e histórica das pessoas como o lugar de vivência, conceito próprio da Geografia escolar. Os estudos que relacionam os problemas, dilemas, sentimentos e pensamentos ajudam professores e alunos a compreenderem os significados que as pessoas dão ao lugar e “[...] podem, por meio das atividades de pesquisa, identificar diferentes lugares com traços do passado e do presente e ainda, articulando com as situações vividas e hábitos culturais já observados em culturas diferentes da sua” (CALLAI, 2012, p. 82).

De acordo com Brasil (2001), a reforma curricular dos ensinos da educação escolar articula educação infantil, ensino fundamental e médio, a fim de que todos os cidadãos possam desenvolver uma série de aprendizagens e atuarem como leitores e interventores críticos nas diversas situações no decorrer da vida. É no estudo voltado ao lugar de vivência que o Parecer 9 do Conselho Nacional da Educação expõe “[...] a concepção de escola voltada para a construção de uma cidadania consciente e ativa, que ofereça aos alunos as bases culturais que lhes permitam identificar e posicionar-se frente às transformações em curso e incorporar-se na vida produtiva e sócio-política” (BRASIL, 2001, p. 9).

Nóvoa (2009), que é contrário à disseminação de novos grupos, que vem assumindo a responsabilidade da formação dos professores, propõe uma formação profissional interna para “dentro” da profissão, ou seja, uma troca de saberes entre os professores mais experientes e os mais jovens. O novo alunado remete a relações antes inimagináveis entre professor e aluno. O desânimo daqueles que não querem aprender, os conflitos das novas realidades sociais e culturais, a formação tradicional e mecanicista na formação inicial e

continuada, além de outras dificuldades, são situações que clamam pela quebra dos paradigmas educacionais atuais, indo ao encontro de uma formação profissional que priorize as relações humanas no ensino, portanto, “[...] uma teoria da personalidade no interior de uma teoria da profissionalidade” (NÓVOA, 2009, p. 7).

O desenvolvimento da pessoa/professor se realiza na sua profissão, e o trabalho transforma o professor/pessoa mediante os estímulos decorrentes da reflexão sobre a sua prática e, não menos importante, também pela sua própria autorreflexão. Nesse sentido, abre-se um espaço no ato de ensinar, cujas características pessoais do professor em constante construção são evidenciadas pelas manifestações de desejos e angústias, alegrias e tristezas refletidas no seu trabalho. Bittencourt (2018, p. 188) esclarece que “[...] as inúmeras interferências sociais nesse processo, sobretudo a organização familiar, a saúde e as condições econômicas, entre outras contingências, forçam indivíduos a resolver problemas”. Quer dizer, ao trabalhar ensinando por dentro da escola, apreendem-se conceitos significativos à vivência tanto do professor como do aluno, e as manifestações culturais tornam-se conteúdos de aprendizagem.

Como trabalhar de tal forma nas escolas, se a primeira experiência profissional é na verdade um estágio supervisionado, pautado pelas regras e normas da instituição de ensino e de formação? Ressalta Nóvoa (2009, p. 7) que “[...] é importante estimular junto dos futuros professores e nos primeiros anos de exercício profissional, práticas de auto-formação (sic), momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional”. Salienta-se, no Parecer 9 do Conselho Nacional de Educação, aprovado em 2001, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores

da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, os incisos 1º, 2º e 3º do artigo 12, a seguinte garantia:

§ 1º - A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º - A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º - No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática (BRASIL, 2001, p. 67).

Em síntese, nas Diretrizes encontram-se afirmações contundentes sobre as reais dificuldades enfrentadas pelos professores nos anos iniciais da carreira docente, dentre as quais a falta de estímulos para serem professores pesquisadores da sua própria prática. O nivelamento do profissional da educação, na atualidade, ainda segue a quantificação dos resultados. Como exemplo, a esperança da melhora educacional aumentando o número de aulas de Matemática e Língua Portuguesa ou aumentando a média das notas externas a escola.

Resultados e discussão

A experiência profissional do professor vem ganhando campo nas discussões sobre a formação inicial e continuada na carreira docente. Embora a acima para não dar credibilidade aos professores seja muita, a proximidade entre professores mais experientes e os mais novos melhora a autoestima do segundo grupo, ajudando-os a ultrapassar momentos difíceis. O ponto de maior relevância é a formação que ocorre dentro do ambiente escolar, em contato com

alunos, pais, administradores, materiais didáticos, professores etc. Por outro lado, a sistematização do conhecimento do mundo acadêmico se distancia a cada nova descoberta, numa separação crescente das missões da pesquisa e do ensino.

Tardif (2011), ao tratar do novo conhecimento, que por vezes é uma repaginação do antigo conhecimento reatualizado pelos professores, admite que “[...] o corpo docente tem uma função social estrategicamente tão importante quanto a da comunidade científica e dos grupos produtores de saberes” (TARDIF, 2011, p. 36). Seguindo ideia parecida a anterior em esfera de importância, encontram-se no Parecer 9 das DCNs para formação de professores as características consideradas adequadas à prática do professor, como a elaboração e a execução de projetos escolares a partir de conteúdos que despertem no alunado desejos e necessidades de pesquisar sobre sua própria realidade.

Nesse sentido, o professor estabelece com a escola um vínculo, onde sua forma de atuar na prática tem grande importância, como nos diz Nóvoa (2009), indo além da teoria e da prática pressupondo o trabalho de um profissional que deve dar respostas a problemas de dimensões pessoais e coletivas. Assim, “[...] ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos” (NÓVOA, 2009, p. 6).

Considerações finais

Depreende-se que a discussão sobre a formação do professor incorre pelo menos em dois grandes estágios: o primeiro na sua formação inicial em contato com professores e pesquisas da academia; e o segundo na prática, no contato direto com o ensino da sua disciplina e colegas de profissão mais experientes. Portanto, o lugar de vivência do aluno está à espera de alguém que possa estudá-lo e dar cabo de questões que não estão nos livros didáticos.

O conhecimento social, que se vê mais complexo do que o conhecimento científico, por abranger a totalidade dos acontecimentos tem como sustentáculos múltiplos saberes, desenvolvendo assim um conhecimento amplo primeiro das questões que permeiam a vida, para posteriormente propor ações que germinem ainda mais conhecimento.

Para tanto, Menezes e Kaercher (2015) advertem que mudanças curriculares são propostas inócuas ao sistema de ensino atual, não bastando apenas isso. Os autores respondem de forma clara a necessidade de uma racionalidade autônoma e reflexiva por parte do professor, porém, quando se der a mudança das práticas pedagógicas dos professores universitários primeiro, visto que do exemplo destes é que o professor escolar se fundamenta para o ato de ensinar.

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. Cortez editora, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 009/2001: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/index>. Acesso em: 10 abr. 2019.

CALLAI, Helena Copetti; CAVALCANTI, Lanade Souza; CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. O Estudo do Lugar nos anos iniciais do ensino fundamental. **Terra Livre**, v. 1, n. 38, p. 79-98, 2012.

FIorentini, Dario; SOUZA JÚNIOR, Arlindo José de; MELO, Gilberto Francisco Alves. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. *In*: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elizabete Monteiro de Aguiar (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor (a) – pesquisador (a)**. Campinas, SP: Mercado das letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. p. 71-93, 2010.

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

KAFKA, Franz. **O processo. Tradução e posfácio de Modesto Carone**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. As práticas de organização e gestão da escola e a aprendizagem de professores e alunos. **Revista de Educação**, p. 01-12, 2009.

MELO, Ismail Barra Nova de. **Proposição de uma cartografia escolar no ensino superior**. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista. Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2007. 157f.

MENEZES, Victória Sabbado; KAERCHER, Nestor André. A formação docente em Geografia: por uma mudança de paradigma científico. **Revista de Geografia do Colégio Pedro II**, v. 2, n. 4, p. 47-59, 2015.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educación**, n. 350, set. - dez. 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.mec.es/re350_09.html. Acesso em: 02 abr. 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TENDÊNCIAS DA PESQUISA GEOGRÁFICA: O USO DA CATEGORIA PAISAGEM NOS TRABALHOS DO EGAL (1987 A 2017)

Larissa Donato

E-mail: donato.lari@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6207004822189656>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9661-7504>

Bruna Morante Lacerda Martins

E-mail: brunamorante@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8846408662922737>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8490-2241>

Introdução

Os eventos científicos têm se demonstrado como canal de comunicação da produção científica brasileira. No caso da Geografia, as pesquisas realizadas por Suertegaray e Nunes (2001), Teixeira e Silva (2013) e Melo e Matias (2014) apresentam-se como referências de metodologia para realizar o “estado de conhecimento” de determinada área, tema e/ou categorias de análises de pesquisas. O estudo intitulado “A Natureza da Geografia Física na Geografia”, por exemplo, realizado por Suertegaray e Nunes (2001), aborda o levantamento comparativo das pesquisas em Geografia Física nos anais do “Encontro Nacional dos Geógrafos” (ENG), organizado pela Associação Nacional dos Geógrafos (AGB) e do “Encontro dos Geógrafos da América Latina” (EGAL) – ambos os eventos reúnem trabalhos de graduandos, professores do ensino básico e superior, pós-graduandos e pesquisadores.

Neste sentido, as autoras deste texto desenvolveram as suas investigações de Doutorado em Geografia, com enfoque para a categoria Paisagem em diferentes perspectivas: natural (CAVALHEIRO, 2000) e cultural (MONBEIG, 1957). Desse modo, é pertinente o interesse em conhecer o cenário das pesquisas em Geografia quanto ao uso da Paisagem como categoria de análise na contemporaneidade a fim de trazer contribuições significativas para a ciência Geográfica.

A inquietação para a construção deste texto surgiu do desdobramento de uma pesquisa realizada anteriormente por Martins e Donato (2018). As autoras fizeram o levantamento na produção científica geográfica acerca da paisagem em âmbito nacional, no caso nos 10º e 12º anais do Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia (ENANPEGE). Os resultados encontrados por Martins e Donato (2018) apontaram que as pesquisas com a categoria Paisagem têm aumentado em âmbito nacional com perspectivas naturais e culturais, além de focarem na análise da epistemologia da ciência e encaminharem preocupações com os processos pedagógicos de disseminação e análise do seu conhecimento. De modo geral, o enfoque para Paisagem cultural também ficou evidente em relação à Paisagem Natural, Epistemológica ou voltada para o Ensino (MARTINS; DONATO, 2018).

Para suscitar novamente o debate do cenário das pesquisas em Paisagem sob a perspectiva geográfica em âmbito internacional, formula-se a seguinte questão: Como se encontra o cenário da produção científica geográfica na América Latina sobre a categoria Paisagem? Neste sentido, o presente texto esteve centrado em reconhecer o uso da categoria Paisagem que faz parte dos trabalhos apresentados nos dezesseis anais do Encontro de Geógrafos da América Latina (EGAL), entre o período de 1987 a 2017.

Além da parte introdutória, o texto está dividido em três partes: na primeira, de forma pormenorizada, inicia-se o pensamento da Paisagem Geográfica; a segunda consiste na explicação da metodologia utilizada no estudo; e, por fim, são apresentados os resultados encontrados no levantamento da Paisagem em foco geográfico de pesquisa.

Discussões sobre o pensamento da Paisagem Geográfica

De acordo com Costa (2017), a categoria Paisagem cresce em número e perspectivas de análise nas últimas décadas na área da Geografia (COSTA, 2017). A Geografia é uma das ciências, que, a partir do final do século XIX, tem se debruçado no estudo da Paisagem como decorrência da ação do homem entre o natural e o cultural, em múltiplas escalas e abordagens, acarretando amplitude em seu próprio termo. Quanto à origem da palavra na literatura geográfica propriamente dita, a palavra “paisagem” apareceu na Europa com várias traduções, tais como *Landschaft* em alemão, *Landscape* em inglês e *Paysage* ou *Pays* em francês (CLAVAL, 2006).

Na língua alemã, o termo *Landschaft* contém uma conotação geográfico-espacial no prefixo “*land*”, diferentemente da Paisagem com significado de cenário encontrado nas artes e na literatura. Os biogeógrafos europeus observaram a Paisagem não apenas como uma visão estética (como a maioria dos arquitetos da Paisagem) ou como parte do ambiente físico (como a maioria dos geógrafos), mas como uma entidade espacial e visual da totalidade do espaço de vida humana, integrando geosfera, biosfera e noosfera – do grego “*noos*”, mente (NUCCI, 2007).

Do ponto de vista científico, as ideias que permeiam a categoria Paisagem surgiram na Alemanha, antiga Prússia, com Alexandre Von Humboldt junto à cientificação da Geografia, no século XIX. Nessa

escola alemã, a Paisagem é vista como um conjunto de agregados de relações diretas e indiretas que, de forma complexa, homogênea ou não, coincidem na globalidade onde o homem é parte integrante da natureza que vive graças à troca contínua de formas e movimentos. A Paisagem é, então, cíclica, integrada e dinâmica (BOLÓS I CAPDEVILA, 1992).

Tradicionalmente, os geógrafos diferenciam entre a Paisagem Natural e a Paisagem Cultural. A Paisagem Natural refere-se aos elementos combinados de terreno, vegetação, solo, hidrografia, clima, mesmo com a presença do homem, porém pouco modificada; enquanto a Paisagem Cultural, humanizada, inclui todas as modificações feitas pelo homem, como nos espaços urbanos e rurais. De modo geral, o estudo da Paisagem exige um enfoque do qual se pretende fazer uma avaliação definindo o conjunto dos elementos envolvidos, a escala a ser considerada e a temporalidade na Paisagem. Enfim, trata-se da apresentação do objeto em seu contexto geográfico e histórico, levando em conta a configuração social e os processos naturais e humanos.

Para a Geografia, a Paisagem é categoria base das inter-relações desses elementos naturais, em que o homem, muitas vezes, faz-se presente e torna-se interdependente como todos os elementos (TROPPEMAIR, 2008). Nesse sentido, e por acreditar que os sistemas naturais têm uma dinâmica cíclica biogeográfica que realizam sua própria regularização físico-química, este artigo busca os dados de estudo sobre as Paisagens, uma vez que estes se preocupam com o avanço desenfreado das atividades humanas sobre os sistemas naturais.

Segundo Ab'Saber (2003), a Paisagem atual é uma herança de reflexo das formas e dos processos atuantes nas compartimentações locais, ou seja, toda ação humana causa reação na Paisagem e

torna-se elemento majoritário de influência real. As nações herdaram paisagens e as modificaram no decorrer dos anos, muitas vezes sem se preocupar com os avanços negativos dessas modificações; por esse motivo, seu estudo é importante.

Na perspectiva da Paisagem Cultural, busca-se, nas balizas teóricas de Monbeig (1957), compreender que a pesquisa geográfica parte da análise do complexo de fatos formado por um conjunto de elementos interligados reagindo uns sobre os outros. O pesquisador rastreia os elos dos fenômenos estudados, que fazem do complexo como um organismo vivo. A categoria Paisagem possibilita esse processo para desenvolver esta ideia, nas palavras do autor:

Este exprime antes de tudo na paisagem, a qual, formada una e indissolúvelmente pelos elementos naturais e pelos trabalhos dos homens, é a representação concreta do complexo geográfico. Por esta razão o estudo da paisagem constitui a essência da pesquisa geográfica (MONBEIG, 1957, p. 11).

Portanto, este movimento de transformação da Paisagem Natural para a Paisagem Cultural, que, na visão de Ab'Saber (2003), são os elementos naturais, por exemplo, circunscrevem as áreas do território brasileiro, como a visão detalhada da depressão pantaneira, os ecossistemas amazônicos e a fachada atlântica costeira do país. E a Paisagem, como um todo, refere-se a um legado. “Na verdade, ela é uma herança em todo o sentido da palavra: herança de processos fisiográficos e biológicos e patrimônio coletivo dos povos que historicamente as herdaram como território de atuação de suas comunidades” (AB’SABER, 2003, p. 234).

Sauer (1998), pertencente à Escola Berkeley da Universidade da Califórnia, assinala que existe uma relação primeira de separação do natural com o cultural, sendo que o homem atua como sujeito de transformação na apropriação da Paisagem:

Não podemos formar uma ideia de paisagem a não ser em termos de suas relações associadas ao tempo, bem como suas relações vinculadas ao espaço. Ela está em um processo constante de desenvolvimento ou dissolução e substituição. Assim, no sentido corológico, a alteração da área modificada pelo homem e sua apropriação para o seu uso são de importância fundamental. A área anterior à atividade humana é representada por um conjunto de fatos morfológicos. As formas que o homem introduziu são um outro conjunto (SAUER, 1998, p. 42).

A ideia de Paisagem na perspectiva de Sauer (1998) liga-se ao plano temporal, aquele da construção de interferências e continuidades, como resultado da ação dos agentes culturais, que a sociedade humana realiza a partir da natureza em um processo inacabado sob múltiplas formas de uso, seja por meio do morar, do comer, do cheirar, do sentir, do lazer e do trabalhar. Para Sauer (1998, p. 59), “A cultura é o agente, e área natural é o meio, e Paisagem cultural é o resultado”, portanto, uma manifestação da cultura no espaço. Consideramos que a Paisagem cultural equivale a um conjunto de elementos produzidos por meio de um processo histórico de vivências, que assinalam as ressignificações da interação entre os grupos sociais e a natureza.

Ao estudar a categoria Paisagem cultural encontramos em Berque (1998) importantes considerações para apreendê-la como “marca” e “matriz” do estudo geográfico. Primeiramente, o autor afirma que o ponto de partida está na descrição e inventariação da Paisagem, olhar para além do que a vista alcança, ou seja, ultrapassar o sentido concreto da imagem, considerada como marca de processos anteriores. Em segundo lugar, analisá-la como matriz de experiências e valores adquiridos entre a sociedade e a natureza, que implica em uma relação espaço-tempo no desenvolvimento de fatores físicos, culturais e sociais.

Metodologia

O presente trabalho teve como base metodológica o processo documental de pesquisa exploratória, que leva em consideração a análise de dados quantitativos relacionados ao uso da categoria Paisagem nos trabalhos de pesquisas de Pós-Graduação em Geografia no Brasil. Para tal, utilizou-se como suporte a pesquisa intitulada “A Natureza da Geografia Física na Geografia”, publicada na Revista Terra Livre por Suertegaray e Nunes (2001). O estudo das autoras analisou as pesquisas realizadas em Geografia Física em dois eventos de socialização de pesquisas geográficas: Encontro Nacional dos Geógrafos (ENG) e o Encontro dos Geógrafos da América Latina (EGAL).

Assim, os procedimentos adotados referem-se ao reconhecimento da categoria Paisagem apresentados nos dezesseis anais do Encontro de Geógrafos da América Latina (EGAL), entre o período de 1987 a 2017. A seleção da base de dados está concentrada na disponibilidade dos anais em sites de domínio público. Sendo assim, optou-se por realizar a busca integralmente em todas as edições deste evento de socialização de pesquisas geográficas. Apesar de existir desde 1987, a décima e a décima primeira edição foram encontradas parcialmente, assim, não foram tabulados para evitar falha metodológica no número de publicações.

De forma geral, os trabalhos foram selecionados quanto à presença do termo “Paisagem” e/ou “Paisagens” nos títulos dos textos publicados nos anais. Para garantir a veracidade e os procedimentos metodológicos reais de acesso a informações concretas, com o menor índice de falhas, foram contabilizados apenas trabalhos que continham o termo “Paisagem” e/ou “Paisagens” em seus títulos e acessados no site oficial de divulgação do evento/anais. Ponderou

que outros trabalhos se referiram a esta categoria, porém, sem citá-las diretamente no título. Dessa forma, não foram aqui analisados por se acreditar que tais trabalhos não têm a categoria Paisagem como o foco de análise, mas somente como base sistemática de pesquisa.

Posteriormente à contabilização dos dados, foram distinguidos em quatro vertentes: Paisagem Natural; Paisagem Cultural; Paisagem em Ensino; e Paisagem e Epistemologia. O conceito de paisagem é diversificado pelo fato de ser utilizado em diversas áreas das ciências, envolvendo, muitas vezes, questões de percepção, abstrações e estética. Dentre as inúmeras perspectivas geográficas, para este estudo adotam-se as seguintes balizas conceituais:

a) A Paisagem Natural – para Mateo Rodríguez (2007), é quando a interface entre Natureza e Sociedade expressa menor nível de modificações gerido e articulado por processos mais ou menos brutos, mantendo suas características físicas naturais e locais. É considerada por este autor como palco das relações sociedade e natureza;

b) A Paisagem Cultural – segundo Monbeig (1957), configura-se como uma representação do complexo geográfico, já que condiz com a ação dos homens sobre os elementos morfológicos. A partir da metáfora escolhida pelo autor, “espelho da civilização” significa pensar a maneira pela qual o homem tem construído o seu modo de ser no mundo, no sentido material e subjetivo. Assim, determinadas paisagens apresentam, na sua configuração, marcas culturais e recebem, assim, uma identidade;

c) A vertente Paisagem em Ensino – direciona-se aos trabalhos que não analisam a Paisagem propriamente dita, mas

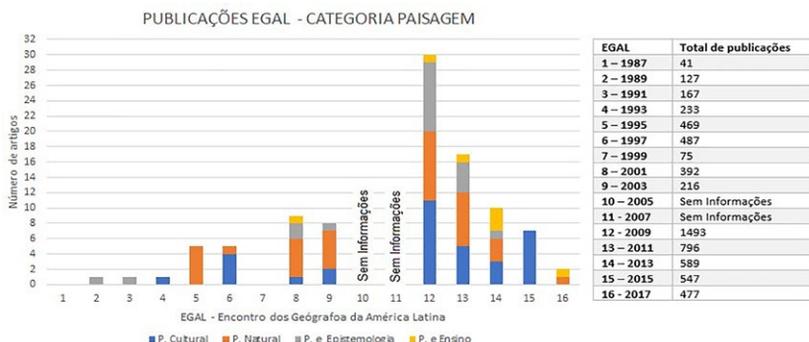
sim, como esta categoria (Natural e/ou Cultural) é trabalhada nos livros didáticos ou ações pedagógicas. Já na vertente de Paisagem e Epistemologia, foram enquadrados os artigos que discutem a correlação da categoria como parte da Ciência Geográfica, ou ainda, suas diferentes concepções – inclusive relatos entre Paisagens cultural e natural, sem foco direcionada a uma delas.

Quando a leitura do título expressava dúvida em relação às vertentes, o trabalho era lido na íntegra para evitar qualquer falha na pesquisa. Na sequência, foi calculado o número de trabalhos que tem como foco de pesquisa principal a Paisagem relacionada aos números gerais de trabalhos publicados em cada ano deste evento em questão.

Resultados

Posteriormente à tabulação e análise das publicações apresentadas nos dezesseis anais do Encontro de Geógrafos da América Latina (EGAL), entre o período de 1987 a 2017, com uso da categoria Paisagem, foi possível encontrar 97 textos: 1,6% do total de 6.109 publicações gerais em Geografia, sendo que 36 (37,2%) deles se enquadram em Paisagem Natural; 34 (35%) em Paisagem Cultural; 19 (19,6%) em Paisagem e Epistemologia; e 7 trabalhos (7,2%) ligados à linha de Paisagem e Ensino, conforme demonstra a figura 1:

Figura 1 – Publicação EGAL 1987 a 2017.



Fonte: Organizado pelas autoras (2019).

O evento iniciou-se no ano de 1987 no Brasil, em São Paulo, com um número considerado pequeno de publicações – ao todo foram 41 publicações, no entanto, até a edição de número seis, que foi realizada na Argentina, no ano de 1997, o número de publicações tornou-se crescente, tanto em quantidade geral, quanto na perspectiva deste trabalho relacionado à Paisagem. Na sétima edição do EGAL, em Porto Rico, o número de publicações voltou a ser baixo, com apenas 75 trabalhos ao todo e sem representatividade na categoria Paisagem. Já no evento seguinte, em 2001, no Chile, o número de publicações gerais foi 5 vezes maior que no ano anterior, com 9 publicações voltadas para categoria Paisagem.

O ano com maior número de publicações, tanto na perspectiva da Paisagem, quanto dos demais assuntos geográficos, foi em 2009, na décima segunda edição do EGAL, realizado no Uruguai. Após essa edição, o número de participações foi decaindo a cada ano, chegando a 477 publicações no ano de 2017 na Bolívia.

O primeiro encontro ocorreu em 1987, no município de Águas de São Pedro, sendo fruto das iniciativas do grupo de pesquisa coordenado pelo professor doutor Antônio Olívio Ceron, da Universidade Estadual de São Paulo. Na ocasião, participaram um

número pequeno de geógrafos oriundos da “Argentina (25 pessoas), Uruguai (1), Venezuela (1), México (1), Costa Rica (1) e do Brasil um número maior (109)” (ARROYO, 2005, p. 120).

No que concerne às publicações acerca da Paisagem, não foi encontrada nenhuma do total de 41 trabalhos que compõem os anais do encontro. A justificativa para tal resultado refere-se ao desenvolvimento da trajetória da categoria Paisagem diante da preocupação dos estudos geográficos daquele contexto em específico.

De acordo com Claval (2006), nos anos de 1990, a disciplina assistia a sua “virada cultural” para os estudos humanistas, já que anteriormente a abordagem epistemológica esteve pautada no Possibilismo e Determinismo Geográfico. Isso fez com que temas clássicos da Geografia (como a relação sociedade-natureza, a relação cidade-campo, as migrações e as fronteiras, entre outros) fossem revisitados, ao mesmo tempo em que fossem lançadas novas bases de abordagens e temáticas.

A trajetória das publicações dos anais analisados sobre Paisagem segue o contexto maior em que está inserida. De forma geral, observa-se que a categoria obteve uma atenção maior a partir do EGAL de número 5 (469 trabalhos), sendo que o seu ápice ocorreu nos anos de 2009, no EGAL de número 12 (1493), e decrescendo até contemplar a última edição de número 16 (477).

Considerações finais

Os eventos de Geografia aqui analisado é frequentado por pesquisadores, professores e estudantes de todos os níveis relacionados a essa ciência. Diversos países da América Latina, principalmente da América do Sul, têm representatividade no evento. Mediante a pesquisa realizada, foi possível concluir que,

relacionado à categoria Paisagem, os países com maior número de pesquisas são: Brasil (85), Cuba e Argentina (5 trabalhos cada), Uruguai e Costa Rica (1 trabalho cada).

Vale ressaltar que o Brasil é o país com maior número de inscritos e com publicações em todos os anos dos eventos em questão. Isso se dá pelo fato de que, além de ser territorialmente maior que os demais, têm maior número de universidades e cursos de Geografia ligados à área de atuação e pesquisa. Nota-se que também quando o local do evento é atrativo turisticamente, envolve o maior número de trabalhos e participantes em geral.

Por fim, assim como o número geral de publicações nos anais desses eventos, a categoria Paisagem foi tomando número e proporção cada vez maiores, tendo ápice de trabalhos em 2009 na décima segunda edição do EGAL, passando por uma diminuição até o ano de 2017. A classe da categoria voltada para estudos de relações culturais e naturais são mais evidentes se comparadas às temáticas de ensino e de epistemologia. A décima sétima edição já foi realizada no ano de 2019 no Equador, porém, os anais não estão disponíveis para recolhimento.

Referências

AB'SABER, A. **Os domínios de natureza no Brasil: Potencialidades paisagísticas**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

ARROYO, Monica. **Revista Cadernos PROLAM/USP**, ano 4, vol. 1, 2005, p. 119-123, 2005.

BERQUE, A. Paisagem-marca, Paisagem-matriz: Elementos da problemática para uma Geografia cultural. *In*: CORRÊA; ROSENDAHL (Orgs.). **Paisagem, tempo e cultura**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

BOLÓS I CAPDEVILA, M. **Manual de ciencia del paisaje**. Barcelona: Masson, 1992.

CAVALHEIRO, F. Urbanização e Alterações ambientais. *In*: NUCCI, D; SANTOS, J. (Org.). **Paisagens Geográficas: um tributo a Felisberto Cavalheiro**. Campo Mourão: Editora da FECILCAM, 2009.

CLAVAL, P. **A Geografia cultural**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2006.

COSTA, F. **Geografia: correntes de pensamento e conceitos**. Curitiba: Editora CRV, 2017.

MARTINS, Bruna Morante. DONATO, Larissa. Anais do 2018 O USO DA CATEGORIA PAISAGEM NAS ANÁLISES GEOGRÁFICAS: Publicações do ENANPEGE - 2013 e 2017. **Anais do IV Encontro Regional de Geografia. XXVI Semana de Geografia: geotecnologias no mercado de trabalho do geógrafo / coordenador geral Américo José Marques**. – Maringá, PR: UEM-DGE, 2018.

MATEO RODRÍGUEZ, J. M. **Aportes para la formulación de una teoría geográfica de la sostenibilidad ambiental**. Tese (Doutorado em Ciências) da Faculdade de Geografia da Universidade de Habana, Cuba, 2007.

MELO, S.; MATIAS, L. A Geografia do crime e da violência no Brasil entre 2017 a 2015. **Revista da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia (ANPEGE)**, v. 12, n. 19, jul./dez., p. 146-165, 2014.

MONBEIG, P. **Novos estudos da Geografia humana brasileira**. São Paulo: Difusão Europeia, 1957.

NUCCI, D. Origem e Desenvolvimento da Ecologia e da Ecologia da Paisagem. **Revista Eletrônica Geografar**, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 77-99, jan./jun., 2007.

SAUER, O. A morfologia da paisagem. *In*: CORRÊA, R; ROSENDAHL, Z. (Org.). **Paisagem, tempo e cultura**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SUERTEGARAY, D.; NUNES, J. A natureza da Geografia física na Geografia. **Revista Terra Livre**, v. 2, n. 17, p. 11-24, jul./dez. 2001.

TEIXEIRA, V.; SILVA, M. Geografia política: disseminação da produção científica nos Anais do ENG e da ANPEGE. **Revista Geonorte**, v. 4, n. 12, jul./dez., 2013.

TROPPEMAIR, H. **BioGeografia e Meio Ambiente**. Rio Claro: Dursa, 2008.

USO DO LIVRO DIDÁTICO E O AGRINHO: UMA COMPREENSÃO DO ESPAÇO AGRÁRIO A PARTIR DO LUGAR

Thiara Gonçalves Campanha

E-mail: thiaracampanSha@gmail.com

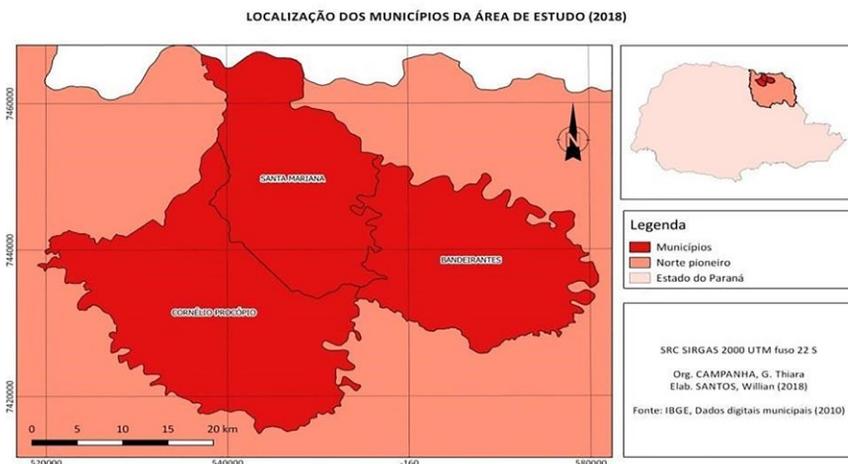
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7249269006224902>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3005-6809>

Introdução

O estado do Paraná, desde sua formação territorial oficial em 1859, desmembrando-se da comarca de São Paulo em 1853, passou por vários processos migratórios, de exploração e posse da terra. As relações que se estabeleceram nesse estado configuram-se após dois séculos desde sua emancipação. A CTNM – Companhia de Terras do Norte do Paraná caracteriza-se como decisiva influência na colonização do estado e dá legitimidade às propriedades de terras aos recém-chegados. Porém, esses acontecimentos históricos não são de fato retratados nos livros didáticos, e quando o são, retratam a história de uma forma positivista e romantizada, mistificando a realidade do espaço agrário e seus desdobramentos ao longo do tempo. Dentro da mesorregião que configura o norte pioneiro do estado do Paraná, optou-se em trabalhar com a microrregião de Cornélio Procópio e mais dois municípios limítrofes (Figura 01) na averiguação dos materiais didáticos das escolas da rede pública de ensino.

Figura 1 - Localização dos Municípios da área de Estudo.



Fonte: IBGE, 2010; Org. Autora.

Partindo do contexto histórico, do monopólio da terra e dos modos de produção agrários que ocorrem nessa mesorregião do Paraná, verifica-se a necessidade de avaliar a narrativa exposta nos livros didáticos de Geografia, com ênfase na temática da Geografia agrária, e como esta se encontra configurada nessa mesorregião, com enfoque nos municípios que compõem a área de estudo e qual a real importância em compreender essas relações de produção expressas no espaço agrário e suas influências nas dinâmicas locais.

Quanto ao Programa Agrinho, por sua vez, pretende-se detectar qual é a relevância e o impacto que se tem em trabalhar com esse material no processo de ensino e aprendizagem, visto que este já está incorporado à grade curricular dos anos iniciais e finais em algumas escolas do estado do Paraná. Esse material abarca variados temas voltados a práticas agrícolas no campo, utilizando termos como desenvolvimento rural, sustentabilidade e tecnificação que vão configurando-se em representações mercantilizadas e capitalistas, tomando proporções alienadoras, pois reforçam o estigma e o

anseio pela agricultura capitalista deixando de lado os outros modos de produção no campo.

Discussão: Livros Didáticos e Agrinho: Uma compreensão da sua utilização no processo de ensino, formação e compreensão partindo do lugar

A escolha dos materiais didáticos é de fundamental relevância na prática de ensino, e um dos mais importantes e utilizados por professores e educadores é o livro didático, que surge no século XVIII, sendo o primeiro livro de Geografia, utilizado em 1817, “Corografia Brasílica”, do padre Manoel Aires de Casal. Surgiu como material impresso, configurando-se como um instrumento norteador no processo de ensino e aprendizagem. O ensino de Geografia exposto no livro didático, segundo Pontuschka *et al.* (2009), como ciência humana, pesquisa o espaço produzido pelas sociedades humanas, considerando-o como resultado do movimento de uma sociedade e suas contradições e nas relações estabelecidas entre os grupos sociais e a natureza em diversos tempos históricos.

Brandão (1995) retrata que a educação é uma necessidade histórica, sociocultural e uma relação de poder de dominação, e pode reproduzir ou contestar a ordem vigente. Cavalcanti (2010) corrobora com essa ideia ao afirmar que, no Brasil, as linhas de pesquisa referentes ao ensino de Geografia têm sido produzidas com o intuito de compreender a dinâmica desse processo e de indicar caminhos e abordagens na formação cidadã.

A discussão que se faz é sobre a necessidade de haver uma revisão teórico-metodológica dos conteúdos retratados e da abordagem exposta nesses materiais, pois, como afirma Libâneo (1994, p. 139), “Há uma distinção dos conteúdos de ensino para diferentes grupos sociais: para uns, esses conteúdos reforçam os privilégios, para

outros, fortalecem os espíritos de submissão e conformismo”; ou seja, o conteúdo não pode ser exposto de forma simplista, tecnicista e generalizada, pois, segundo Saviani (2003, p. 55), os conteúdos são o esqueleto do processo de ensino aprendizagem. São fundamentais e sem conteúdo relevante, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se em farsa.

O estudo de Geografia Agrária e a compreensão do espaço agrário têm sua configuração de acordo com a história do Brasil e o processo de colonização, pois “é indubitável que os representantes do capital têm interesse em fortalecer o papel educador do Estado (em termos gramscianos, no sentido de levar aos “quatro cantos” a sua lógica) em prol da coesão e do controle social” (CALDART *et al.*, 2012, p. 580). A cada região do país, as relações de produção realizadas nesse espaço agrário são específicas, pois são essas relações que vão configurar a dinâmica do lugar. Na perspectiva de valorização do lugar vivido pelo aluno, Castellar (2010, p. 44-45) diz que “compreender a Geografia do lugar em que vive o aluno significa conhecer e apreender intelectualmente a cidade, a cultura urbana, a paisagem, os fluxos de pessoas e mercadorias, as áreas de lazer, os fenômenos e objetos existentes no espaço urbano e rural”.

Segundo Callai (2012, p. 71), “compreender o lugar para compreender o mundo”, isto é, conduzir à reflexão sobre o espaço geográfico por meio de seu lugar e, a partir daí, relacioná-lo a outros contextos, inclusive o global. Para Castrogiovanni (2012 p. 58), “[...] a Geografia que o aluno estuda deve permitir que ele se perceba como participante do espaço que estuda, onde os fenômenos que ali ocorrem são resultados da vida e do trabalho dos homens e estão inseridos num processo de desenvolvimento”.

Os conteúdos e conhecimentos escolares expostos no livro didático são permeados de ideologias. Gramsci (1991, p. 10) expõe

que “a relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata, como é o caso nos grupos sociais fundamentais, mas é ‘mediatizada’, em diversos graus, por todo o contexto social”. Sendo assim, é importante desmitificar como são abordados nos livros didáticos as principais questões agrárias e como estas estão dispostas e configuraram no espaço agrário local da mesorregião do norte do Paraná.

Partindo desse viés, abre-se a discussão referente à origem e implementação do Programa Agrinho. Considerando o que está disponível no site do sistema (FAEP/SENAR-PR, 2013), o Agrinho é o seu maior programa de responsabilidade social, completando 24 anos de sua implementação no ano de 2019, o qual envolve, em média, a participação de mais de 1,5 milhão de estudantes e 80 mil professores da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da Educação Especial, abrangendo escolas da rede pública e particular de todos os municípios do estado (FAEP/SENAR-PR, 2017), cujo objetivo é levar informações sobre saúde e segurança pessoal e ambiental, em parceria entre o SENAR-PR, FAEP, o governo do Estado do Paraná, mediante as Secretarias de Estado da Educação, da Justiça e da Cidadania, do Meio Ambiente e Recursos Hídricos, da Agricultura e do Abastecimento, os municípios paranaenses e diversas empresas e instituições públicas e privadas (FAEP/SENAR-PR, 2017).

O programa visa uma proposta transdisciplinar, pois, como o constatado por Torres (2002), este envolve o trabalho de pesquisa e prática de temáticas expostas em seu material. Em um primeiro momento, o programa foi criado para atender alunos dos anos iniciais no meio rural, mas se expandiu para alunos de escolas urbanas. Ocorre desde sua implementação, concursos com várias categorias, como redação, desenho e experiência pedagógica, nos

quais são distribuídas premiações por seus representantes para cada categoria, no intuito de demonstrar a efetividade do programa.

Porém, as práticas metodológicas de suas atividades estão repletas de conotações e propostas ideológicas com viés neoliberal, considerando seu período de implantação no estado do Paraná na década de 1990, moldando-se à nova ordem do capital. Para tanto, o processo de ensino e a educação deveria se ajustar sobre os temas abordados, os quais abrem uma discussão sobre a relevância e a efetividade de se utilizar e trabalhar com esse material, e se tal proposta didática metodológica está atrelada com a dinâmica do lugar.

Guattari (1990, p. 101) diz que uma abordagem interdisciplinar favorece a investigação de objetos de pesquisa complexos, porém, “o encontro das disciplinas não basta para que sejam eliminadas as fronteiras entre as problemáticas e modos de expressão presentes”. Ou seja, a avaliação desse material e de suas práticas de ensino deve ser realizada pelo professor, pois são a partir destas que será iniciado o pensamento crítico e reflexivo do aluno no meio em que vive, e o papel deste, em proporções maiores, precisa estar ligado com a realidade daqueles alunos.

Soares (1999) ressalta que, para se defrontar com a realidade social local, não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também fazer uso do ler e do escrever para se tornar transformador e/ou consciente de sua realidade.

Nesse aspecto, Paulo Freire (1981), na Abertura do Congresso Brasileiro de Leitura, em Campinas, expõe que a leitura precede a leitura da palavra, ou seja, a decodificação dos signos linguísticos. Ele salienta que:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele (A palavra que eu digo sai do mundo que

estou lendo, mas a palavra que sai do mundo que eu estou lendo vai além dele). [...] Se for capaz de escrever minha palavra estarei, de certa forma transformando o mundo. O ato de ler o mundo implica uma leitura dentro e fora de mim. Implica na relação que eu tenho com esse mundo (FREIRE, 1981).

Cabe ressaltar que a consciência das relações que ocorrem no lugar vivido constitui-se em um dos principais arranjos para construção didática da disciplina escolar, no qual professores e alunos devem conhecer a relevância de ensinar e aprender Geografia, a partir dessa categoria de análise do espaço geográfico, para a compreensão do mundo.

Metodologia e Resultados

Debates, discussões e avaliações sobre os métodos de ensino e a práxis do professor já foram analisados e expostos em pesquisas, porém, entende-se que o melhor método para compreender com veracidade tais temas e conteúdos apreendidos e discutidos em sala de aula é a dinâmica entre a teoria e prática, de principal forma para o ensino de Geografia, o qual objetiva-se na compreensão do espaço e suas relações sociais.

Para elaborar este trabalho, foi realizada pesquisa empírica quanto à utilização dos materiais didáticos citados, pesquisa bibliográfica de autores pesquisadores do espaço agrário brasileiro, com enfoque no norte do Paraná, e sua formação territorial, análise do PNLD – Plano Nacional do Livro Didático sob o Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, para avaliar os livros didáticos de Geografia, e análise do Programa Agrinho - SENAR-PR/FAEP, suas cartilhas didáticas e sua relevância de ser incorporado ao currículo escolar das escolas, bem como com qual propósito esse material vem sendo

utilizados no processo de ensino e aprendizagem dos educandos.

Entre os anos de 2017, 2018 e 2019, os livros didáticos utilizados na rede pública de ensino das escolas dos municípios de Cornélio Procópio/PR, Bandeirantes/PR e Santa Mariana/PR foram escolhidos por professores(as) e pela equipe pedagógica das escolas avaliadas. Cabe dizer que as avaliações foram feitas em algumas escolas urbanas desses municípios. No Município de Bandeirantes/PR, foram avaliados os livros de 5 escolas de um total de 19 (IPARDES, 2019); no município de Santa Mariana/PR, foram avaliadas 2 de um total de 6 (IPARDES, 2019); e no município de Cornélio Procópio/PR, foram avaliados os livros de 7 escolas de um total de 25 unidades de ensino (IPARDES, 2019). As escolas de ambos os municípios avaliados estão e são contempladas pela rede pública municipal e estadual de ensino.

A escolha dos livros didáticos é livre para os professores(as) e equipe pedagógica. Após serem aprovados pelo PNLD – Plano Nacional do Livro Didático, o material é encaminhado às escolas para avaliação ou é disponibilizado na internet. Porém, vale lembrar que, após uma Portaria Normativa nº 7, de 2007, representantes de editoras não podem mais divulgar os materiais na rede pública de ensino, mas se sabe que essa prática ainda acontece. Cabe dizer que em nenhuma das escolas trabalhadas foi visto esse tipo de conduta.

Quanto ao Programa Agrinho, sua distribuição, até o ano de 2013, era enviado aos Núcleos Regionais de Educação, tanto o material do professor quanto ao dos educandos. A partir do ano de 2014, o programa mudou essa dinâmica, e o SENAR/PR passou a distribuir o material pedagógico diretamente às escolas, sem a intermediação dos Núcleos Regionais de Educação, deixando visível que o programa, enquanto material didático, não entra na portaria normativa de 2007, a qual proíbe a distribuição direta de

materiais didáticos nas escolas. Percebe-se que o Estado e o núcleo educacional, neste caso o do Estado do Paraná, assume o papel de facilitador na implantação do programa efetivando e fomentando a utilização desse material.

Como não foi autorizada a divulgação e exposição dos livros e das editoras utilizadas nessas escolas, o que se percebeu é que houve uma evolução na disposição dos conteúdos no que se refere à Geografia Agrária e ao espaço agrário, mas ainda está longe de um relato mais realista e plural do contexto rural atual e das outras formas de produção que ocorrem no espaço rural.

No programa Agrinho, por sua vez, mesmo tendo temas transversais, sua didática educacional e de concurso das práticas realizadas fomenta ainda mais a produção e reprodução no campo dos moldes capitalista, e isso se caracteriza e se concretiza na paisagem rural dessa região, com um horizonte voltado de monoculturas de grãos e *commodities*. Todavia, não está explicitada a agricultura campezina e familiar, que é por meio desses modos de produção que fomenta o mercado local alimentício, não levando os educando a uma análise crítica do seu cotidiano e uma relação ampla do contexto urbano e rural, visto que os materiais didáticos analisados para elaboração deste trabalho foram realizados em escolas urbanas, o que cria ainda mais uma distância entre esses dois espaços que se complementam em sua essência e relação social.

Considerações finais

Ao realizar este trabalho de averiguação e análise, o que se pode perceber é que é fundamental a escolha dos materiais didáticos de acordo com a realidade do lugar e que as percepções se façam presentes no cotidiano dos educandos. Porém, o que se constatou em ambas as escolas dos três municípios que foram avaliados é que essa análise

crítica de compreensão do espaço agrário no conteúdo de Geografia agrária, que está disposto no livro didático e no Agrinho, reproduz formas capitalistas, tecnicistas, misóginas e xenofóbicas no que se refere ao trabalhador do campo e seus modos de produção, as lutas pela terra no campo e suas relações sociais, distanciando os educandos do espaço urbano, além de fazer uma relação da influência do campo na cidade e vice-versa.

Os(as) professores(as) que aderem ao Programa Agrinho e livros didáticos que não dialogam o lugar vivido do educando na sua didática de ensino acabam incorporando, em seu trabalho pedagógico, o discurso difundido e fomentado pelo mercado, ou seja, pelo modo de produção capitalista, levando os educando a entenderem esse modo como o único rentável e desenvolvimentista, desconsiderando os outros modos de produção no campo, construindo um discurso neoliberal de ações ideologicamente pensadas que servem à perpetuação da ordem mercantilizada vigente, na medida em que se submetem à capacitação e reprodução das concepções político-pedagógicas e metodológicas de reprodução.

Diante do exposto, entende-se que os trabalhos de base com os professores, desde a licenciatura, devem se valorizar e considerar a realidade de onde se leciona. Percebe-se que a equipe pedagógica, em conjunto os professores, escolha os melhores materiais para estarem construindo uma didática teórica e metodológica que dialogue com aquela realidade, e que, mesmo que esse material esteja um tanto quanto distante, que os exemplos sejam aproximados e que façam sentido para os educandos, visto que, neste caso, são estudantes do 1º ao 9º ano, ou seja, a formação crítica está em construção.

Assim, não se deve discutir em sala apenas um tipo de percepção de mundo, mas mostrar quantos mais forem possíveis para que esse estudante tenha uma visão de mundo mais sólida e

concisa da realidade.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 33ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. 116p.

Boletim Informativo do Sistema FAEP. **Especial Agrinho** 2013. Disponível em: <https://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2018/08/17-BI-293-2013.pdf>. Acesso em: 2 maio. 2019.

BOLETIM INFORMATIVO Nº1412: **AGRINHO: Por um mundo melhor**. Curitiba: Assessorias de Comunicação Social da Faep e Senar-pr, v.26.000 exemplares, n. 1412, 12 nov. 2017. Semanal.

CALDART, Roseli *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. *In*: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, p. 58-71, 2012.

CASTELLAR, S. M. V. Educação: Formação e didática. *In*: MORAIS, E. M. B.; MORAES, L. B. **Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia**. Goiânia: Nepeg, 2010.

CAVALCANTI, L. S. **A Geografia e a realidade escolar contemporânea: Avanços, caminhos, alternativas**. *In*: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento - Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, novembro de 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. 244 p.

GUATTARI, F. **Fundamentos éticos-políticos da interdisciplinaridade**.

Em Antologia I. Ciência Integrada, Interdisciplinaridade e Ensino Integrado das Ciências. Mathesis. Lisboa, Portugal, p. 101107, 1990.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

IPARDES, Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=86350&btOk=ok>. Acesso em: 05 maio 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**, São Paulo: Cortez. 1994.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE. N. H. **Para ensinar e aprende Geografia**. 3. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2009, 383 p.

PROGRAMA Agrinho. Disponível em: <http://www.agrinho.com.br/> Acesso em: 13 ago. 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 36ª ed. Campinas-SP: Autores associados, 2003. 120 p.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Helina Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Org.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TORRES. Patrícia Lupion (Org.). **Complexidade**: redes e conexões na produção do conhecimento. Curitiba: SENAR – PR. 2014.

Organizadores(as)

01. Raimundo Lenilde de Araújo

E-mail: raimundolenilde@ufpi.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7741473553613369>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5491-0996>

Pós-doutorado em Ensino de Geografia/Educação Ambiental (2018/UFC). Doutor em Educação Brasileira (2012/UFC). Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente (2003/UFC). Especialista em Ensino de Geografia (1993/UECE). Graduação em Geografia - Licenciatura (1989/UECE). É professor Efetivo, Classe Associado I, da Universidade Federal do Piauí (UFPI), lotado na Chefia do Curso de Geografia (CCGO) e Atividade Profissional no Curso de Licenciatura em Geografia e no Programa de Pós-graduação em Geografia/Mestrado em Geografia; Avaliador Institucional e de Cursos Superiores de Geografia do SINAES BASIS/MEC. Participa de Comissões e Colegiados no âmbito da UFPI. Tem experiência na área de Geografia com ênfase em Geografia Humana, principalmente em Geografia Urbana, História do Pensamento Geográfico, Estágio Curricular para o Ensino em Geografia, História da Disciplina Geografia; Metodologias do Ensino de Geografia; Currículo e Ensino de Geografia e Educação Ambiental. Faz orientação de Trabalhos de Conclusão de Cursos de graduação, pós-graduação e supervisão de Estágio de Pós-doutorado, atuando principalmente nos seguintes temas: cidades, urbanização, meio ambiente, educação e estágio supervisionado, metodologia, currículo, evolução do ensino de Geografia, Formação de Professores para o Ensino de Geografia, avaliação e Ensino de Geografia e Educação Ambiental. Foi coordenador de subprojeto - PIBID/Geografia no período de 03/2014 a 02/2018. Exerce, também, a função de Coordenador Geral da Feira de Profissões da UFPI desde julho de 2013. Realizou várias orientações de Trabalhos de Conclusão de Curso de Graduação (TCC), de especialização (Monografias) e de Mestrado (Dissertações), bem como supervisão de estágio de pós-doutorado. Participação em bancas examinadoras

de graduação e pós-graduação. Participou, também, de comissões julgadoras de concurso público e de processos seletivos. Tem experiência em Comitê de Ética em Pesquisa - CEP. Tem participação efetiva em vários eventos nacionais e internacionais, participando, também, de articulações acadêmicas entre universidades brasileiras, como UFG, UFC, UnB, UFPB, UESPI, e internacionais, como Universidade de Lisboa, em Portugal, e Universidade de Valência, na Espanha. Exerceu a função de Coordenador de Graduação em Geografia da UFPI – Licenciatura, no período de 04/2012 a 04/2016. A partir de abril de 2017 exerceu a função de subcoordenador do Programa de Pós-graduação em Geografia - PPGGEO da UFPI no período de 15 de abril de 2017 a 14 de abril de 2019 e de coordenador do programa de Pós-graduação em Geografia no período entre 15 de abril de 2019 e 14 de abril de 2021. É Líder do Grupo de Pesquisa em Geografia, Docência e Currículo – GEODOC/UFPI/CNPq e Líder do Grupo de Estudos em Urbanização, Política e Cidadania – GEURBPOCI/UFPI/CNPq. Participa do Grupo de Pesquisas em Formação Docente, História e Política Educacional - GPFOHPE, Educação/UFC; do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica - NEPEG, Geografia/UFG e do Grupo de Pesquisa em Ensino de Geografia, Geografia/UFRN. Idealizador e atual coordenador do Laboratório de Formação Docente e Ensino de Geografia - LAFODEG, Geografia/UFPI. Também, faz palestras motivacionais sobre profissões e de assuntos ligados à Geografia.

02. Maria Francineila Pinheiro dos Santos

E-mail: francineilap@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2023086653714834>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6908-2441>

Possui graduação em Licenciatura (2003) e Bacharelado em Geografia pela Universidade Federal do Ceará (2004). Mestrado em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2006). Doutorado em Ensino de Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do

Sul (2012). Pós-doutorado em Ensino de Geografia pela Universidade de Valencia/Espanha (2016) através do Programa Pesquisa Pós-doutoral no Exterior financiada pela CAPES. Atualmente é Professora Adjunta da Universidade Federal de Alagoas, atuando no Programa de Pós-Graduação em Geografia - IGDEMA/UFAL. É professora Colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Piauí. Coordena o Laboratório de Educação Geográfica do Estado de Alagoas - LEGAL/UFAL. Lidera o Grupo de Pesquisa em Educação Geográfica - GPEG. Coordenou o subprojeto de Geografia do Programa Institucional de bolsas de Iniciação à Docência - PIBID no Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente - IGDEMA/UFAL no período de 2014 a 2015. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Ensino de Geografia, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Geográfica, Formação Docente, Estágio Supervisionado em Geografia e Metodologia do Ensino em Geografia. Participação no Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2016/2017/2019 e 2020. É avaliadora do MEC para ato autorizativo de Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento de Cursos de Graduação - Basis (2019).

03. Cristina Maria Costa Leite

E-mail: criscostaleite@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5127536119098016>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9424-5935>

Geógrafa, Doutora em Educação, com Mestrado em Gestão Ambiental e Especialização em Gestão do Território e Sensoriamento Remoto. Professora efetiva da Universidade de Brasília, com atuação na Graduação em Pedagogia e na Pós-Graduação em Geografia, no processo de formação de professores na área de Geografia, bem como na análise das questões referentes ao ensino/aprendizagem desse campo disciplinar, nas modalidades presencial e a distância. Desenvolve projetos de pesquisa relacionados à “Identidade, Território e Paisagem” no contexto da Região Centro-Oeste e do Distrito

Federal, e “Educação em Geografia” em nível do Ensino Fundamental, Médio e Superior. Coordena o Laboratório de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica (LEPEGEO) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Possui significativa experiência em trabalhos referentes à Gestão ambiental de Terras Indígenas e Educação Ambiental. Técnica Especializada Nível 5 no Ministério do Meio Ambiente, na modalidade de contrato temporário, com exercício no Programa de Zoneamento Ecológico - Econômico do Território Nacional/PZEE (2003-2007), Sistema Nacional de Informações sobre o Meio Ambiente/SINIMA (2007-2008) e Programa Nacional de Meio Ambiente/PNMA (2007-2010).

04. Marcileia Oliveira Bispo

E-mail: marcileia@uft.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8970758542713808>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2017-8773>

Possui graduação em Geografia (Licenciatura e Bacharelado) pela Universidade do Tocantins -UNITINS (1996), mestrado (2006) e doutorado (2012) em Geografia pelo Instituto de Estudos Socioambientais -Universidade federal de Goiás IESA/UFG. É professora Adjunta na Universidade Federal do Tocantins no curso de Geografia e no Programa de Pós-graduação em Geografia (mestrado) campus de Porto Nacional. Foi coordenadora Institucional do PIBID/UFT nos anos de 2016 a 2018. Atualmente (2019) está como coordenadora da Pós-graduação em Geografia -Campus Porto Nacional e Docente orientadora na Residência Pedagógica no curso de Geografia, campus Porto Nacional. Tem experiência na área de Geografia, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino de Geografia, educação ambiental, formação de professores, meio ambiente e representações, território e comunidades tradicionais.

05. Clézio dos Santos

E-mail: cleziogeo@yahoo.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3525247325350570>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8491-1802>

Graduado em Geografia pela Universidade de São Paulo (1996), mestre em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo (2002), mestre em Geociências, doutor em Ciências - Ensino e História de Ciências da Terra (2009) pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Pós-doutorado em Geografia pela Universidad de Buenos Aires (UBA). Professor Adjunto IV de Geografia do Departamento de Educação e Sociedade (DES) do Instituto Multidisciplinar (IM) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGEO) da UFRRJ orientando na Linha 2: Território, Ambiente e Ensino de Geografia. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Ensino de Geografia e em Cartografia, atuando principalmente nos seguintes temas: didática e ensino de Geografia, cartografia escolar, ensino de geociências, formação de professores e estudos ambientais.

Autores(as)

01. Alcinéia de Souza Silva

E-mail: alcineias32@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1990932619144558>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8975-5295>

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade de Brasília (UnB). Mestra em Geografia pela UnB (2017). Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Albert Einstein (2011) e em Geografia pela Universidade Estadual de Goiás (2009). Especialista em Orientação Educacional (Apogeu) e em Geografia Física e das Populações (Universidade Cândido Mendes). Docente na Rede Municipal de Ensino em Formosa-GO, com lotação atual na Secretaria Municipal de Educação. Possui experiência na docência do Ensino Básico e do Superior. Desenvolve pesquisa na área inerente ao ensino de Geografia. Possui publicações na área da Educação e Geografia Escolar.

02. Alex Marighetti

E-mail: profalexmarighetti@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9913885059190241>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2368-3820>

Graduado em licenciatura plena no curso de Geografia pela Universidade Estadual Paulista –UNESP, Faculdade de Ciências e Tecnologia Campus de Presidente Prudente. Foi bolsista de Iniciação Científica e Mestrado pelo CNPq (2007 a 2008, 2010 a 2012) e FAPESP (2008 a 2009). Foi participante do GASPERR (Grupo de Pesquisa Produção do Espaço e Redefinições Regionais) da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP de Presidente Prudente. Tem experiência na área de Geografia Econômica, Geografia Urbana e Ensino de Geografia, atuando principalmente nos seguintes temas: industrialização do interior paulista, construção eixos

de desenvolvimento, formação dos polos tecnológicos, configuração das cidades de porte médio, análise espacial das redes, ensino de Geografia e Cartografia Escolar. Atualmente é doutorando em Geografia pela UNESP - Instituto de Geociências e Ciências Exatas Campus de Rio Claro, professor da rede pública de Ensino Fundamental II e Médio do município de São Paulo e membro do grupo de pesquisa Núcleo de Ensino de Geografia e Didática - NEGED (UNESP). Tem interesse de estudo e atuação em ensino de Geografia, didática, livros didáticos, educação básica, formação de professores de Geografia e cartografia escolar.

03. Alexandre dos Santos da Rosa

E-mail: alexandresr21@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5189279350165900>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3193-4004>

Graduado em Geografia (Bacharel e Licenciatura) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (conclusão em 2011). Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, área de concentração: Ambiente, Ensino e Território (conclusão em 2013). Leciona desde 2009 no Ensino básico. Atualmente é doutorando pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, área de concentração: Ambiente, Ensino e Território (ingresso em 2019). Trabalha em todas as séries do Ensino Fundamental e Médio nas redes pública e privada e possui experiência como Professor em curso Pré-Vestibular.

04. Ana Claudia Nogueira Maia

E-mail: maia.anaclaudia@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1987159118883757>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5343-648X>

Possui graduação em Geografia pela Universidade Estadual Paulista (1998), mestrado em Geografia pela Universidade Federal da Bahia (2013) e Doutora em Geografia pela Universidade Estadual Paulista (2017). Tem experiência na

área de Geografia, com ênfase em Geografia Humana, atuou como professora de Geografia nos Ensino Fundamental II e Médio em escolas públicas e particulares. Desenvolve pesquisas acerca do ensino de Geografia. Tem experiência nas áreas de Geografia e Planejamento, com ênfase em Geografia Urbana e Planejamento Urbano e Planejamento Regional, trabalhando principalmente os seguintes temas de pesquisa: comércio informal, comércio informal e planejamento urbano, comércio popular, comércio e consumo e no Ensino de Geografia.

05. Ana Paula Pinho Pachêco Gramata

E-mail: anappacheco@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2514580788038522>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3014-8922>

Doutora em Geografia pelo PPGG-Geo da Universidade Federal da Paraíba. Realizou estágio doutoral na Universidade de Aveiro - Portugal, como Visiting Student Researcher, em Plataformas Digitais – CICDigital sob orientação Prof. João Batista, com bolsa CAPES/PDSE em 2017. Possui Mestrado em Geografia pela Universidade Federal do Ceará (2007). Mestrado realizado com bolsa FUNCAP, Especialização em Geoprocessamento Aplicados aos recursos hídricos pela Universidade Estadual do Ceará - UECE (2007), Especialização em Educação Ambiental pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA (2003), formação em Geografia Licenciatura Plena pela Universidade Estadual do Ceará -UECE (1996). Atualmente é professor assistente da Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA, campus Junco-Sobral. É pesquisadora e coordenadora do Laboratório de Multimídia e Cartografia - LAMUCA, líder do grupo de estudo em Geotecnologias, TIC e Educação na atualidade - GEOTEA e Coordenadora do Curso de Geografia em Licenciatura e Bacharelado - UVA. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geotecnologias, Cartografia, TIC, atuando principalmente nos seguintes temas: cartografia temática, geotecnologia aplicada a análise ambiental, TIC na formação de professores, ensino de

Geografia e Uso de multimídias e plataformas digitais.

06. André Luís Messetti Christofolletti

E-mail: andre.christo@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8813922035969355>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6770-8754>

Possui graduação em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), campus Rio Claro, sendo que a atuação nesta graduação teve como foco os seguintes temas: cartas, relatos de experiência, formação de professores, leitura e escrita e educação de jovens e adultos. Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação, linha de Formação de Professores e Práticas Educativas, na Universidade Federal de São Carlos campus Sorocaba. A dissertação apresenta um Estudo de Caso na UFSCar e contém, como temática principal, a Extensão Universitária e a Formação de Professores. Também faz parte da discussão da dissertação: História, Política, Gestão e Estrutura da Universidade no Brasil. Fez parte do grupo de pesquisa Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Universitária (GEPPU) nos anos de 2017 e 2018. Já atuou como docente em nível fundamental e médio. Atualmente é doutorando, bolsista CAPES em Geografia na UNESP campus Rio Claro e integrante do grupo de pesquisa: Núcleo de Ensino de Geografia e Didática (NEGED).

07. Angislene de Fátima Ferreira Andrade

E-mail: ferreira.andrade@unesp.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5574445110060134>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3995-7945>

Graduada em Geografia pela Universidade Estadual de Montes Claros (2011), Especialista em Metodologia e Didática do Ensino Superior pela mesma Universidade. Aperfeiçoamento em Educação Científica pela Universidade Federal de Minas Gerais (2015). Tem experiência

como docente em Geografia na educação básica e superior. Atuou como coordenadora acadêmica do II Congresso Internacional Vidas Áridas: Recursos Hídricos/Sustentabilidade (2015). Atualmente é mestranda no Programa de Pós-graduação de Geografia– Organização do Espaço – no eixo ensino de Geografia, pela Universidade Estadual Paulista UNESP- Campus Rio Claro, pesquisadora bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e professora substituta do Instituto Federal do Mato Grosso do Sul, Campus Aquidauana. Também é membro do Núcleo de Ensino de Geografia e Didática (NEGED), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

08. Antonio Carlos Vitte

E-mail: acarlosvitte@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0969451922378335>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8917-7587>

Possui graduação em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1989) e doutorado em Geografia (Geografia Física) pela Universidade de São Paulo (1998). Atualmente é MS3 – assistente doutor da Universidade Estadual de Campinas. Orientador de mestrado e doutorado no Programa de Pós-Graduação em Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Ensino e História das Ciências da Terra, ambos do Instituto de Geociências, Unicamp. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em História e Epistemologia da Geografia, atuando principalmente nos seguintes temas: Geografia, história e epistemologia da Geografia, história e epistemologia da Geografia física, sociologia da ciência e filosofia kantiana, história e epistemologia da geomorfologia. Recebeu, em 2007, Menção Honrosa concedido pela ANPEGE, por dissertação orientada. Em 2013 recebeu o Prêmio Capes de Tese; em 2014 recebeu o Prêmio Zeferino Vaz de Mérito Científico-Acadêmico concedido pela Reitoria da Unicamp.

09. Baltasar Fernandes Garcia Filho

E-mail: balgarciafilho@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7082749543583160>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2455-4345>

Tem sua primeira formação em Licenciatura Plena em Geografia pela Faculdade de Educação São Luís – Jaboticabal - SP (2006); Pós-Graduação Lato Sensu em Nível de Especialização na Área da Educação em Geografia e Ensino: Propostas Metodológicas (2008); Mestrado Profissional em Sustentabilidade na Gestão Ambiental pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar - Campus Sorocaba -SP (2015); Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho UNESP - Campus Rio Claro – SP (2019, em andamento). Atuou como professor de Geografia do ensino fundamental II na rede pública estadual no município de Jaboticabal – SP. Hoje trabalha como professor do Ensino Fundamental II do Colégio Santo André - Unidade Jaboticabal-SP, rede privada de ensino, e como Professor de Ensino Superior no Curso de Gestão Ambiental da Faculdade de Tecnologia de Jaboticabal, Nilo De Stéfani, pertencente ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, do Estado de São Paulo.

10. Bruna Morante Lacerda Martins

E-mail: brunamorante@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8846408662922737>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8490-2241>

Professora Colaboradora do Colegiado de Turismo e Meio Ambiente (UNESPAR/Campo Mourão). Doutora em Geografia (UEM). Mestre em História (UEM). Bacharela em Turismo e Meio Ambiente (UNESPAR/FECILCAM). Especialista em Geografia, Meio Ambiente e Ensino (UNESPAR/FECILCAM). Membro do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos de Mobilidade e Mobilização- NEMO (UEM). Tem experiência

na área de Geografia Humana, História Cultural e Turismo, atuando principalmente nos seguintes temas: turismo e patrimônio cultural, paisagem cultural, eventos e meios de hospedagem.

11. Claudivan Sanches Lopes

E-mail: cslopes@uem.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3364994682803805>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8479-5095>

Possui graduação em Geografia pela Universidade Estadual de Maringá (1988), mestrado em Educação pela mesma Universidade (2001), doutorado em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo - FFLCH/USP (2010) e é, atualmente, Professor Associado na Universidade Estadual de Maringá (Departamento de Geografia) e do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PGE) nesta mesma Universidade. É coordenador do Grupo de Pesquisa Educação Geográfica e Formação de Professores de Geografia (EDUPROGEO). Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em questões relacionadas ao ensino e à formação do professor dessa disciplina. Além de questões relacionadas ao ensino de Geografia, pesquisa a problemática da violência em meio escolar e os possíveis processos de prevenção e intervenção.

12. Débora Gaspar Soares

E-mail: deboragirassol@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1106186788602404>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7467-5209>

Segunda filha de Célia Gaspar Soares e de Daniel Pereira Soares, Mãe do Daniel, que completou dois anos, e esposa do Ivan. Cresceu em Santa Cruz, bairro da zona oeste do Rio de Janeiro, nascida em 02 de janeiro de 1979. Formada pela Educação Pública, fez o ensino fundamental na Escola Municipal Tenente Renato César e na Escola Municipal Dr. Jair Tavares de Oliveira. O ensino médio foi realizado no Colégio Técnico da Universidade

Federal Rural do Rio de Janeiro, local em que construiu sua família e amigos. Professora de Matemática, graduada em Licenciatura Plena em Matemática, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2006). Possui Pós-Graduação (Latu Sensu) em Novas Tecnologias no Ensino da Matemática, pela Universidade Federal Fluminense, UFF (2010). Atualmente é aluna do Curso de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (2018). Membro do grupo de pesquisa: Para uma crítica da Economia Política do Espaço, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Coparticipante dos Mini Cursos de Pós-Graduação pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia: “Diálogos de Pesquisa: Ciência Aberta, Ciência Cidadã, Ciência Comum” (2017), “Economia do Compartilhamento: Entre o Capitalismo baseado na multidão, o comunismo do capital e as instituições do comum” (2016). Participou do Projeto de Iniciação Científica Educação e Mundo Contemporâneo, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (2016). Empenhou diligência como Professora Substituta na área de Matemática Aplicada na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UFRRJ, ministrando as disciplinas: Álgebra Linear II, Matemática I e Matemática II (2013-2014). Trabalhou como Tutora no Curso Fundamentos de Educação a Distância, PIGEAD, Universidade Federal Fluminense, UFF (2010). Participou no Programa de Aperfeiçoamento de Professores de Matemática do Ensino Médio, PAPMEM, pelo Instituto de Matemática Pura e Aplicada, IMPA (2016-I). Fez um Curso de Qualificação: de Sistemas de Informações Geográficas com Quantum GIS (2017), e de Estatística Espacial e Geoestatística (2015), pelo sistema LABGIS da Faculdade de Geologia da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, UERJ. Participou no Curso de Verão de Introdução a Álgebra Linear pelo Instituto de Matemática Pura e Aplicada, IMPA (2015). Acredita e defende a Universidade Pública, gratuita e de qualidade para todas e todos.

13. Denise Mota Pereira da Silva

E-mail: mota.denise@uol.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6323547474001930>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1118-1498>

Doutoranda e mestre em Geografia pelo Departamento de Geografia da Universidade de Brasília- UnB. Professora da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo- SEESP (2000 a 2012). Pós-graduação lato sensu pela UNICAMP (2007). Professora de escolas particulares (Colégio Educarte; Colégio Gênese-Pueri Domus Escolas Associadas; e Rede Salesiana de Escolas) no estado de SP (2005 a 2010). Professora da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal-SEEDF. Coordenadora pedagógica dos anos finais do Ensino Fundamental (2015 e 2016). Experiência em metodologias/estratégias de ensino aprendizagem em Geografia para a Educação Básica.

14. Diego Correa Maia

E-mail: diegom@rc.unesp.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5639903221161332>

ORCID:<https://orcid.org/0000-0003-3286-9256>

Diego Corrêa Maia é geógrafo formado pela UNESP de Rio Claro (SP) e Livre-docente em Ensino de Geografia. Titulou-se Mestre e Doutor em Geografia pelo Programa de Pós-graduação da UNESP de Rio Claro (SP), pesquisando temas ligados à Climatologia Geográfica. Atualmente é Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Geografia da UNESP Campus Rio Claro (SP) e tem dedicado suas pesquisas à Geografia Escolar. Desde 2019 é Professor Associado I da UNESP - Campus Rio Claro (SP) e lidera o grupo de pesquisa do CNPq chamado Núcleo de Ensino de Geografia e Didática (NEGED).

15. Diego Maguelniski

E-mail: diegomag.com@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4699411342240348>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7192-1881>

Natural de General Carneiro - PR, região do Contestado. Estudou Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de União da Vitória (PR). Atualmente é mestrando (qualificado) pelo Programa de Pós-graduação em Geografia (PPGG), pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Campus de Francisco Beltrão - PR. Também é bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Já lecionou, por breve tempo, na rede de ensino público do Estado do Paraná. Publicou artigos nas áreas de Ensino de Geografia, Ensino de Astronomia e Epistemologia da Geografia. Escreve no tempo livre, é amante de Astronomia e História da Ciência.

16. Diógenes Félix da Silva Costa

E-mail: diogenesgeo@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4149669138364420>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4210-7805>

Geógrafo e Doutor em Ecologia, é natural de Jardim do Seridó-RN. Atua como Professor Adjunto III do Departamento de Geografia do CERES/UFRN, lecionando as disciplinas de Ecologia, Biogeografia, Recursos Naturais e Planejamento Ambiental nos cursos de graduação em Geografia. Coordena o Laboratório de Biogeografia (LABIGEO), onde lidera o Grupo de Pesquisa em Biogeografia de Ecossistemas Tropicais (TRÓPIKOS) e desenvolve pesquisas na área de Biogeografia nos seguintes temas: classificação e mapeamento de serviços ecossistêmicos; Biogeografia de áreas úmidas; fitogeografia de ecossistemas tropicais; monitoramento ambiental e ensino de Geografia física/bioGeografia. Atua também como docente dos Programas de Pós-Graduação em Geografia/UFRN e em Ecologia e

Conservação/UEPB. No exterior, é pesquisador colaborador do Centre for Environmental and Marine Studies - CESAM/Universidade de Aveiro, Portugal e membro da International Society for Salt Lake Research, onde atuou na Diretoria na gestão 2012-2014. Em 2010, participou da visita científica à University of Sfax/Tunísia e ao Instituto de Aquicultura de Torre de La Sal - IATS/Espanha. Entre 2010 e 2011, participou como pesquisador do Interdisciplinary Centre of Marine and Environmental Research - CIIMAR/Universidade do Porto, Portugal. No Brasil, é membro fundador da Associação Brasileira de BioGeografia (ABBIOGEO), onde atua como 1º Secretário na gestão 2018-2020, assim como 2º Tesoureiro da Associação Brasileira de Geografia Física (ABGeoFísica). É membro integrante do Instituto Nacional de Áreas Úmidas - INAU II (Rede Nacional de INCTs/CNPq), coordenando o sub-projeto “Delineamento e caracterização das áreas úmidas hipersalinas do litoral semiárido do Brasil” (convênio MCTI/CNPq/CAPES/FAPs - Proc. 465436/2014-5/2017-2020). Coordenou o projeto “Caracterização geoambiental e serviços ecossistêmicos prestados pelas áreas úmidas salinas e hipersalinas do litoral semiárido do Brasil (RN/CE)” (Edital Universal - MCTI/CNPQ/Universal Proc.447227/2014-9). Entre 2018 e 2019, foi Bolsista de Pós-Doutorado Júnior/CNPq no Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPB, coordenando o projeto “Avaliação e mapeamento dos serviços ecossistêmicos entre Unidades de Conservação de uso sustentável e proteção integral no Seridó (RN)” (CNPq/PDJ - Processo nº 151922/2018-7).

17. Éder Rodrigo Varussa

E-mail: educadorederrodrigo@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0677834621253004>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3568-5540>

Doutorando em Geografia na Universidade Estadual Paulista –UNESP- Campus Rio Claro-SP, área de concentração - Organização do Espaço, na linha de pesquisa Ensino de Geografia, Cartografia e Cartografia

Escolar (2019). Mestre em Geografia pela Universidade Estadual Paulista – Campus Rio Claro-SP na linha de pesquisa Territórios, Mutações Econômicas e Políticas Públicas (2017). Especialista em Gerenciamento Ambiental:Sustentabilidade pelo Centro de Estudos Ambientais - CEA, na Universidade Estadual Paulista - Campus Rio Claro -SP (2011). Bacharel em Administração Empresarial (2008). Atualmente é Educador Ambiental do Grupo de Pesquisa Universo da Educação Ambiental - UNEAMB. Diretor e Pesquisador voluntário do Grupo Permanente de Pesquisa das Relações Alemanha e Interior de São Paulo - Davatz-Sangbaul. Experiência na área de Gestão e Educação Ambiental, sobretudo nos temas: Educação Socioambiental, Planejamento Ambiental, Sustentabilidade Urbana. Palestrante em diversas empresas e unidades de ensino locais e regionais, nas temáticas de: Resíduos Sólidos, Métodos e alternativas de preservação em áreas de proteção e riscos ambientais, Educação Ambiental local e Ações Sustentáveis de Desenvolvimento.

18. Eduardo Henrique Modesto de Moraes

E-mail: eduardo.morais@ifmg.edu.br

Lattes:<http://lattes.cnpq.br/9519987233035947>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3018-2776>

Bacharel e Licenciado em Geografia pela Universidade Federal de Viçosa/UFV, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF e Doutor em Geografia pela Universidade de Brasília/UnB. Atualmente, é Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Minas Gerais/IFMG - Campus Bambuí. Tem experiência nos seguintes temas/áreas: Geografia; Ensino de Geografia; Educação do Campo; Educação Ambiental e; Educação Não Formal.

19. Elayne Cristina Rocha Dias

E-mail: elaynedias2017@outlook.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1374423484664701>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6181-1710>

Doutoranda em Educação e Inclusão Social pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Mestra em Educação e Docência pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Possui graduação em Geografia (2013) e graduação em Licenciatura em Pedagogia, ambas pela Universidade Federal do Piauí (2007). Especialização em Língua Brasileira de Sinais - Libras pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí - IFPI (2009). Atualmente é professora da Faculdade Evangélica do Meio Norte e professora classe B - 1º ao 5º ano - Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teresina. Formadora dos cursos de Libras - SEMEC/PI desde fevereiro de 2015. Foi professora tutora do curso de Licenciatura em Computação-UFPI/UAB e professora visitante da Faculdade São Judas Tadeu. Atuou como coordenadora da disciplina de Libras no curso de Licenciatura em inglês pela UFPI/UAPI. Exerceu funções de tutoria no curso de Licenciatura em Matemática e professora formadora da Especialização em Libras no Ensino à distância pela UFPI/UAB.

20. Elisângela Rosemeri Martins Silva

E-mail: ermsilva@uesc.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5098608246760063>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5533-0918>

Possui graduação em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria (2002), Especialização em Geociências pela Universidade Federal de Santa Maria (2004), Mestrado em Geografia pela Universidade de São Paulo (2007) e Doutorado em Geografia Física pela Universidade de São Paulo (2012), com ênfase a Pedologia, Geomorfologia e Cartografia. Atualmente é professora na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Ilhéus/BA,

no Curso de Geografia, Departamento de Ciências Agrárias e Ambientais, atuando nas áreas de ensino, pesquisa e extensão.

21. Evandro César Clemente

E-mail: evandroclemente@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8634079545873551>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1499-8388>

Doutor em Geografia pela UNESP e Pós-Doutor pela UFU. Professor dos cursos de Graduação e Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí-GO.

22. Gilselia Lemos Moreira

E-mail: glmoreira@uesc.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7833602860741308>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3524-4294>

Doutora em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo - USP. Mestre em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente pela Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC. Especialista em Ensino de Geografia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. Possui Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. Professora da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC. Já lecionou na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB e na Faculdade Don Domênico (Guarujá - SP). Atua no Curso de Geografia nas áreas de Geografia Humana e Ensino de Geografia. No ensino, versa sobre as cadeiras de Geografia Urbana e Planejamento Urbano e Regional. É coordenadora do curso de Especialização em Ensino de Geografia e do Laboratório de História e Geografia - LAHIGE/UESC. Coordena a ação de extensão - Geourbano? - vinculada ao LAHIGE. Pesquisadora associada ao GESP/LABUR - Grupo de Geografia Urbana Crítica Radical, vinculado ao Laboratório de Geografia Urbana da USP (LABUR/DG/FFLCH/USP). Membro efetiva do Instituto Histórico e Geográfico de Santos - SP, Cadeira nº. 16. Autora de vários

artigos na área de Geografia de Humana e Ensino de Geografia, publicados em revistas e anais de eventos nacionais e internacionais. Desde 1998, estuda e escreve sobre a produção do espaço urbano. Concentra leituras e estudos sobre as obras de Henri Lefebvre. Suas pesquisas e reflexões se voltam, principalmente, para os seguintes temas: produção e reprodução do espaço urbano, segregação socioespacial, verticalização e turismo.

23. Gleyce Assis da Silva Barbosa

E-mail: geogleyce@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6854042254642594>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4852-8125>

Mestrado em Geografia e Meio Ambiente pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO), graduada em Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Leciona na rede privada de ensino em diversos municípios da Baixada Fluminense. Integrante do Núcleo de Estudos em Cidadania e Política no Ensino de Geografia (NECPEG) da PUC-Rio sob coordenação da professora Dra. Rejane Rodrigues, atuando no campo das políticas públicas educacionais, da Geografia política, das práticas pedagógicas no ensino de Geografia e na área do ensino cidadão. Também participa do grupo de pesquisas sobre Espaço, Cotidiano, Educação e Docência (ECED), do departamento de Geografia da UFRJ, sob coordenação do professor Dr. Roberto Marques, onde realiza pesquisas acerca das políticas institucionais que envolvem a profissão docente, além de levantamento e análise de dados oficiais. Possui trajetória acadêmica na área de ensino de Geografia com ênfase nos seguintes temas: precarização do trabalho, trabalho docente, mobilidade, metropolização, ENEM, ciências humanas, interdisciplinaridade, Geografia, currículo, BNCC, atividades lúdicas no Ensino Médio.

24. Henrique Rodrigues Torres

E-mail: henriquetorres.sedf@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2928105011772388>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2405-5271>

Possui graduação em Geografia pelo Centro Universitário de Brasília - UniCEUB (2002), especialização em Gestão Ambiental pela Universidade Estadual de Goiás - UEG (2004) e mestrado em Desenvolvimento Sustentável pelo Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília - CDS/UnB (2008). Foi apoio técnico/pesquisador do Centro de Desenvolvimento Sustentável e professor da Universidade Estadual de Goiás. Na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, trabalhou como professor, coordenador pedagógico e supervisor administrativo da educação básica e no sistema socioeducativo; foi chefe do Núcleo de Educação Ambiental; Assessor Especial (Chefe de Gabinete) da Subsecretaria de Educação Básica; e formador no Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação - EAPE/SEDF em cursos de Gestão Escolar Democrática. Atualmente, é doutorando em Geografia no Departamento de Geografia da Universidade de Brasília e pesquisador nos seguintes grupos: “Grupo de Pesquisa Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores em Geografia - GEAF/UnB” (dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1407490937259798); e “Grupo de Estudo e Pesquisa em Docência, Didática e Trabalho Pedagógico - PRODOCÊNCIA” (dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7703647120359992), atuando na pesquisa “Formação docente e trabalho pedagógico na educação básica e na superior: desafios e perspectivas atuais”, financiado pelo Edital 04/2017 da Fundação de Apoio a Pesquisa do Distrito Federal - FAP/DF.

25. Hugo de Carvalho Sobrinho

E-mail: hugo.carvalhosobrinho@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9844607875928973>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0995-9763>

Doutorando e Mestre em Geografia pela Universidade de Brasília (UnB) na área de concentração em Gestão Ambiental e Territorial. Licenciado em Geografia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Especialista em Metodologia de Ensino de Geografia e História. Professor da Carreira do Magistério Público da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), atuando com temáticas transversais de ensino e linguagens na Gerência de Educação Ambiental, Patrimonial, Língua Estrangeira e Arte-Educação da Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB/SEEDF). Ademais, é pesquisador do Grupo de Pesquisa Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores em Geografia (GEAF/UnB), e compõe a rede Ibero-americana de professores investigadores do Projeto Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica.

26. Jaqueline Machado Vieira

E-mail: jaqueline.m35@yahoo.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7211424093023792>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1180-0639>

MulherCisgênero Negra, Professora, Pesquisadora e Militante do território da Negritude e dos Movimentos sociais dos direitos das Pessoas com Deficiência. Possui Licenciatura e Bacharelado em Geografia pela UNESP de Presidente Prudente SP. Título de Mestre em Educação (2018) pela Faed/ UFGD em Dourados MS. Atualmente (2020) é membro cadastrada como pesquisadora-estudante do GEPETIC – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação. Associada e Pesquisadora/ Militante da negritude- ABPN (Associação Brasileira de Pesquisadores/as

Negros/as). Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (FAED/ UFGD). Trabalha com as seguintes temáticas: Tecnologias da Informação e Comunicação; Tecnologias Assistivas; Pessoas com Deficiência; Inclusão Social e Escolar da Educação Básica; Tecnologias Educacionais; Acessibilidade; Representação Cartográfica; Ensino de Geografia.

27. Janete Regina de Oliveira

E-mail: janete.oliveira@ufv.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0716008773874006>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3623-096X>

Possui graduação em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1993), mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais (2005) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2018). Atualmente é Professora Adjunto II da Universidade Federal de Viçosa. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Humana, Prática de Ensino de Geografia e Teoria, Métodos e Linguagens em Geografia, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, sala de aula, linguagens no ensino de Geografia, grafias e leituras negras, história da Geografia escolar, livros escolares.

28. Larissa Donato

E-mail: donato.lari@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6207004822189656>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9661-7504>

Doutoranda em Geografia–Análise ambiental no Programa de Pós-Graduação em Geografia (PGE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM) - conceito 5 (Bolsista CAPES) com estágio doutoral na Universidade de Coimbra – Portugal. É mestre em Geografia pelo PPG/UEM com o projeto “ANÁLISE GEOGRÁFICA DA UTILIZAÇÃO DO SISTEMA AGROFLORESTAL NA REGIÃO DO VALE DO RIBEIRA” (2013). É graduada em licenciatura e bacharelado em Geografia pela UEM (2010). Atualmente é professora

colaboradora no colegiado de Geografia da UNESPAR - campus de Campo Mourão, ministrando disciplinas de Cartografia, Planejamento Ambiental, Geografia física para o Ensino, além de Orientação de Estágio. Realiza mapeamentos diversos e orienta trabalho de conclusão de pós-graduação lato sensu com ênfase em Análise Ambiental, Biogeografia e Ensino.

29. Leonardo Ferreira Farias da Cunha

E-mail: leoffarias@yahoo.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0747861217117479>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7954-274X>

Doutorando e Mestre em Geografia pela Universidade de Brasília (UnB) na área de concentração em Gestão Ambiental e Territorial. Licenciado em Geografia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) e Bacharel em Geografia pelo Centro Universitário de Brasília (UniCEUB). É, também, especialista em Planejamento GeoAmbiental e Geoprocessamento. Professor da Carreira do Magistério da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e pesquisador do Grupo de Pesquisa Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores em Geografia (GEAF/UnB). Além disso, compõe a rede Ibero-americana de professores investigadores do Projeto Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica.

30. Márcia Cristina de Oliveira Mello

E-mail: marcia.mello@unesp.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3547108491542997>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8517-3901>

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Jacarezinho (UENP). Mestre e doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Professora assistente da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Ourinhos. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em formação de professores e ensino-aprendizagem, pesquisando principalmente nos

seguintes temas: ensino de Geografia, formação de professores e Didática da Geografia. Líder do grupo de pesquisa “Núcleo de pesquisa em ensino de Geografia: articulação entre a universidade e a escola de Educação Básica”.

31. Mariana Rezende Souza

E-mail: marianarezendegeo@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2773031883663085>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6808-8745>

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade de Brasília (PPGGEA - UnB) na área de concentração de Gestão Ambiental e Territorial. Bacharel e licenciada em Geografia pela Universidade de Brasília (UnB). Professora Tutora do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Integrante do grupo de pesquisa Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores em Geografia (GEAF - UnB). Atualmente é professora do Ensino Fundamental - Anos Finais do Colégio Ciman - Unidade Octogonal. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase na área de Geografia Escolar. Áreas de interesse: Geografia escolar, urbanização, educação ambiental, gestão de recursos naturais, análise de impacto ambiental, climatologia geográfica, impactos pluviais.

32. Reinaldo dos Santos

E-mail: doarei@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7850164594444032>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4357-0655>

Licenciado em História (UNESP 1996), bacharel em História (UNESP, 1997) e bacharel em Direito (UFGD, 2020), com Mestrado em História (UNESP, 2000), doutorado em Sociologia (UNESP, 2000) e Pós-Doutorado em Educação (USP, 2012), possui experiência docente de mais de 10 anos na Educação Básica e 25 anos no Ensino Superior e 15 anos em gestão acadêmica. Suas áreas de pesquisa: são Educação e Tecnologias; Tecnologia Assistiva; Educação Especial; Inclusão e Diversidade; Direitos Humanos.

Atualmente é professor Associado da Universidade Federal da Grande Dourados, docente do Mestrado e Doutorado em Educação e em cursos de licenciatura e bacharelado da mesma Universidade, além de avaliador do MEC/INEP. É Coordenador do LETIC - Laboratório de Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação), Líder do Gepetic e Presidente do Conselho Gestor do NEEF - Núcleo de Estudos Estratégicos de Fronteira.

33. Ricardo Chaves de Farias

E-mail: ricardochaves@outlook.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7485889267451239>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2044-9097>

Mestre em Geografia pela Universidade de Brasília (UnB), na área de concentração em Gestão Territorial e Ambiental com ênfase em Geografia Escolar. Licenciado em Geografia pela Faculdade Projeção (2007). Atualmente é professor de Geografia no Colégio Olimpo e no Centro Educacional Sigma, e integra o grupo de pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores em Geografia, da Universidade de Brasília - GEAF/UnB. Tem experiência na área de Educação em Geografia.

34. Ricardo José Gontijo Azevedo

E-mail: ricardogeo@cefetmg.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3797288079140746>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6107-5036>

Doutorado em Geografia (UNESP). Mestrado em Geografia (UNICAMP). Graduação em Geografia (UNIMONTES). Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG).

35. Rodrigo Capelle Suess

E-mail: rodrigo.cappellesuess@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4727367551462113>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0716-0480>

Professor da Carreira Magistério Público da Secretaria de Educação do Distrito Federal - SEEDF, componente curricular Geografia. Doutorando e Mestre em Geografia pela Universidade de Brasília - UnB. Graduado em Geografia pela Universidade Estadual de Goiás - UEG. Faz parte do Grupo de Pesquisa Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores em Geografia (GEAF-UnB). Foi bolsista do Pró-Licenciatura UEG-Campus Formosa, do Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica (PIVIC) no projeto intitulado: Lugar e Paisagem: contribuições das categorias geográficas no município de Formosa-GO; e do ProExt UEG/MEC: Reflexão-ação-reflexão docente no resgate e valorização da identidade camponesa: qualificação de docentes que trabalham nas escolas localizadas no meio rural do município de Formosa-GO. Foi estagiário em Recursos Hídricos na Embrapa Cerrados (CPAC). Linhas de pesquisa de interesse: Estudo do conceito de Lugar; Geografia Humanista Cultural ou Humanista; Geografia, Música e Literatura; Geografia humanista e ensino de Geografia; Escola, cotidiano e espaço; Geografia Urbana, simbolismo e lugar.

36. Rodrigo Simão Camacho

E-mail: rogeo@ymail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7322139080274143>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3826-6248>

Possui Graduação em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS (2005); Mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2008); doutorado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) campus de Presidente Prudente (2014); Pós-Doutorado em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2015). Foi Professor Efetivo da Rede Municipal de Educação de Paulicéia/SP de 2001 até 2010; Professor contratado do Centro de Ensino Superior de Tupi Paulista (CESTUPI) de 2008 até 2010. Professor Efetivo da Rede Estadual de Educação do Estado de São Paulo em 2008. Atuou como Coordenador da Área de Ciências Humanas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID Diversidade/UFMGD - 2015-2018) e

como professor orientador no Subprojeto da Licenciatura em Educação do Campo do Programa Residência Pedagógica (PRP/UFGD - 2018-2020). Atualmente é Professor do Magistério Superior no Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDUC) e no Programa Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação e Territorialidade (PPGET) na Faculdade Intercultural Indígena (FAIND), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Docente permanente dos Programas de Pós-Graduação em Geografia na Faculdade de Ciências Humanas (FCH) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e na Universidade Federal de Mato Grosso Sul (UFMS) campus de Três Lagoas. Líder do Grupo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Geografia, Educação do Campo e Questão Agrária (GEOEDUQA) - UFGD. Membro dos grupos de pesquisa do CNPq: Estudos Agrários (CPTL-UFMS), Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária - NERA (FCT-UNESP), Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva - GEPEI (FAED-UFGD), Rede DATALUTA (UNESP), Centro de Estudos Sobre Técnica, Trabalho e Natureza (IFSP). Membro do Laboratório de Estudos sobre Democracia e Marxismo - LEDEMA (FCH-UFGD). Membro do conselho científico dos periódicos: Revista Nera, Revista Pegada, Revista da AGB (seção local de Três Lagoas) e da editora ANAP. Membro da Comissão Editorial da Revista RIET. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Agrária, Prática de Ensino em Geografia e Educação do Campo, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação do Campo, Questão Agrária, Territórios Camponeses, Movimentos Socioterritoriais Camponeses, Disputas Territoriais no Campo, Formação de Educadores do Campo e Territórios Paradigmáticos da Geografia Agrária Brasileira.

37. Rosemeri Melo e Souza

E-mail: rome@ufs.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3339056948815053>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5916-3598>

Pesquisadora do CNPq e Professora Associada do Departamento de Engenharia Ambiental da UFS. Pós-doutorado em Geografia Física (Biogeografia/Planejamento Ambiental) pelo CERES/UFRN (2019) e em Geografia Física (Biogeography) pela ESESS/The University of Queensland, Austrália (2010). Doutora em Desenvolvimento Sustentável/Gestão Ambiental (UnB) com estágio doutoral Grupo SLIF da Universidade de Lisboa, Portugal (2000). Exerceu, na gestão universitária, entre outros, os cargos de Assessoria Técnica (1995-97), Coordenadora de Projeto de Extensão (Área Temática Meio Ambiente - 1999-2003), Pró-Reitora de Assuntos Estudantis (2004), Coordenadora de Pós-Graduação (2006-2008), Coordenadora Geral do PIBID/UFS (2009), Conselheira (CECH, CCET e CPPD vv. aa.), Vice-Presidente da CPPD (2016-2018) e Chefe de Departamento (2020). Publicou, até o presente, mais de 160 artigos em periódicos especializados, 12 livros e 88 capítulos de livros. Membro do Conselho e/ou Revisora de numerosos periódicos científicos internacionais e nacionais. Até o momento, concluiu as orientações de 34 alunos de Iniciação Científica, 14 orientações de extensão e de cooperação internacional, 17 TCCs, 08 Monografias de Pós-Graduação Lato Sensu, 32 Dissertações de Mestrado, 22 Teses de Doutorado e 07 Supervisões de Pós-Docs vinculadas a cursos de Graduação, Especialização e aos Programas de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO) e em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA/UFS). Líder do Grupo de Pesquisas em Geoecologia e Planejamento Territorial (GEOPLAN/CNPq/UFS) e integrante do GEPOGEO (Grupo de Estudo e Pesquisa em Geografia Política e Geopolítica/CNPq/UCSAL). Integra a Rede de Monitoramento de Hábitats Bentônicos (ReBentos/GT MM), vinculada à Rede Clima/MCT e a Rede de Meio Ambiente da América Latina (REIMA). Atua em Geografia Física, com ênfase em Biogeografia e Ciências Ambientais, nos temas: Biomonitoramento/Fitoindicação, Mudanças Ambientais, Avaliação do Meio Biofísico, Drylands, Mangrove; Conflitos/Riscos Ambientais.

38. Tatiane Rodrigues de Souza

E-mail: tati87souza@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2014405802362412>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3686-3671>

Doutoranda pela Universidade Federal de Goiás Regional - Jataí (2017). Possui Graduação em Geografia pela Universidade Federal de Goiás Regional Jataí (2009) e Mestrado em Geografia pelo Programa de Pós-graduação em Geografia UFG Regional Jataí (2016). Pós-Graduação Lato Sensu em Psicopedagogia com Ênfase no Ensino Especial e Educação Inclusiva pela faculdade de tecnologia Equipe Darwin FATED- Águas Claras DF (2011). Educadora ambiental pela Secretaria Municipal de Meio Ambiente, ciência e tecnologia (2012-2012 SMOCT- Jataí-GO). Professora da Rede Estadual de Goiás- SEDUC (Ensino fundamental II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos 2011-2016), da rede particular (Ensino fundamental II 2012-2015, 2018) E Professora substituta do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (Rio Verde-GO-2016).

39. Telma Gomes Ribeiro Alves

E-mail: telmaevertonpb@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2032925292810171>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6835-517X>

Graduação em Licenciatura Plena em Geografia - Faculdades Integradas de Patos (2004). Graduação em Pedagogia - Universidade Estadual da Paraíba (2019). Especialização em Geopolítica e História - Faculdades Integradas de Patos (2008). Especialização em Educação Ambiental - Faculdades Integradas de Patos (2013). Mestranda em Geografia (GEOPROF) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora da Prefeitura Municipal de Catingueira e da Prefeitura Municipal de Patos/PB.

40. Thiara Gonçalves Campanha

E-mail: thiaracampanha@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7249269006224902>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3005-6809>

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Paraná, orientada pela Professora Doutora Ângela Massumii Katuta. Pós-Graduada e Especialização em Educação de Jovens e Adultos

pela Faculdade Campos Elíseos Graduada em Geografia (Licenciatura) pela Universidade Estadual de Londrina. Técnica em Meio Ambiente pelo Colégio Estadual Albino Feijó Sanches e Técnica em Agropecuária pelo Centro Estadual de Educação Profissional Agrícola Fernando Costa. Atuou como bolsista extensionista pelo Programa Universidade Sem Fronteira - USF, projeto intitulado como: Fomento a sistemas agroecológicos para inclusão tecnológica, produtiva e mercantil de mulheres camponesas, orientado pela Professora Doutora Eliane Tomiasi Paulino, sob o fomento financeiro da UNIDADE GESTORA DO FUNDO PARANÁ - UGF até o início do ano de 2018. Participou de projetos de iniciação científica, observatórios e Programa de Educação Tutorial. Atualmente, faz pós-graduação em ensino na Faculdade Campos Elíseos e é integrante do Coletivo de Estudos sobre Conflitos pelo Território e pela Terra - ENCONTTRA

41. Valéria Rodrigues Pereira

E-mail: valeriaufms@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7537412350792654>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3101-6462>

Doutorado em Geografia pela Universidade Estadual de Maringá-UEM. Graduação e Mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-UFMS. Docente no Curso de Geografia, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas, atuando principalmente nos seguintes temas: prática de ensino, currículo de Geografia, formação docente. Coordenadora do Grupo de Pesquisa EFORGEO - Estudos de Formação docente, Ensino e Produção do Conhecimento Geográfico.



Este livro foi composto em fonte Adobe Garamond Pro, impresso no formato
15 x 22 cm em pólen 80 g/m², com 510 páginas e em e-book formato pdf.
Impressão e acabamento: Gráfica Bueno Teixeira
Agosto de 2021.

Este livro e seus respectivos capítulos exprimem as inúmeras abordagens do complexo teórico e metodológico que envolve a pesquisa acadêmica e a discussão de temas relacionados com a Formação Docente, o Ensino de Geografia e o Livro didático e que são fundamentais para a compreensão da Geografia Escolar. Foi organizado com a intenção de incentivar os novos pesquisadores por meio da publicação de seus artigos, ou seja, aqueles apresentados no XVIII ENANPEGE, em São Paulo, 2019, e fomentar ainda mais a rede com novas perspectivas de Formação Docente, do Ensino de Geografia e do Livro Didático em âmbito nacional, com a reunião de publicações de diversos grupos de pesquisas, em diferentes linhas de Ensino de Geografia nos Programas de Pós-Graduação em Geografia de Universidades localizadas em todas as regiões brasileiras.

