

I Seminário Nacional de Ensino e Pesquisa
do Curso de Licenciatura em Geografia da UFPI

REUNIÃO ITINERANTE

DO NÚCLEO DE ENSINO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA (NEPEG) NO PIAUÍ

ANAIS

I Seminário Nacional de Ensino e Pesquisa
do Curso de Licenciatura em Geografia da UFPI

REUNIÃO ITINERANTE

DO NÚCLEO DE ENSINO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA (NEPEG) NO PIAUÍ

**Anais do I Seminário Nacional de Ensino e Pesquisa do Curso de
Licenciatura em Geografia da UFPI e da Reunião Itinerante do Núcleo de
Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica – NEPEG**

**Organizadora:
Mugiany Oliveira Brito Portela**

I Seminário Nacional de Ensino e Pesquisa do Curso de Licenciatura em Geografia da UFPI

REUNIÃO ITINERANTE

DO NÚCLEO DE ENSINO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA (NEPEG) NO PIAUÍ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI

REITOR;

Dr. José Arimatéia Dantas Lopes

VICE-REITORA

Dra. Nadir do Nascimento Nogueira

Projeto gráfico, Capa e editoração eletrônica

Alice Silva Costa Alelaf

Vicente de Paula Castro Neto

Agradecemos ao artista **Avelar Amorim** Lima pela permissão de expor uma de suas telas na capa destes Anais.

As opiniões, a escrita, as ilustrações (figuras, gráficos, tabelas, quadros etc) e os conceitos emitidos nos textos são de exclusiva responsabilidade dos autores, não refletindo, necessariamente, a opinião da comissão científica.

FICHA CATALOGRÁFICA

Universidade Federal do Piauí

Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco

Serviço de Processamento Técnico

S471a	Seminário Nacional de Ensino e Pesquisa do Curso de Licenciatura em Geografia da UFPI (1. : 2019 : Teresina, PI) Anais do I Seminário Nacional de Ensino e Pesquisa do Curso de Licenciatura em Geografia da UFPI. E, da Reunião Itinerante do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica - NEPEG, Teresina, 23 a 26 de abril de 2019 / Organizadora: Mugiany Oliveira Brito Portela. -- Teresina : EDUFPI, 2019. 347 p. : il. 1. Geografia - Ensino. I. Reunião Itinerante do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica - NEPEG - Anais. II. Portela, Mugiany Oliveira Brito. III. Título. CDD 910.7
-------	--

Apoio:



EXPEDIENTE

Organização da Comissão Científica	Andrea Lourdes Monteiro Scabello	Janaira Marques Leal
Anna Kelly Moreira da Silva	Anna Kelly Moreira da Silva	Josélia Saraiva e Silva
	Antonia da Cruz Rosa Araújo	Josivane José de Alencar
Andrea Lourdes Monteiro Scabello	Bartira Araújo da Silva Viana	Kamila Santos de Paula Rabelo
Bartira Araújo da Silva Viana	Carla Juscélia de Oliveira Souza	Laudenides Pontes dos Santos Vania Vieira Lima
Eliana Marta Barbosa de Morais	Cristina Maria Costa Leite	Lidiane Bezerra Oliveira
Josélia Saraiva e Silva	Danielle Pereira de Oliveira	Livânia Noberta de Oliveira
Josivane José de Alencar	Denilson Barbosa dos Santos	Lucas Almeida Monte
Helena Copetti Callai	Edileia Barbosa Reis	Marcela Vitoria de Vasconcelos
Lidiane Bezerra Oliveira	Eliana Marta Barbosa de Morais	Maria do Desterro da Silva Barbosa
Liége de Souza Moura	Emilson Oliveira dos Santos	Mugiany Oliveira Brito Portela
Mugiany Oliveira Brito	Elayne Cristina Rocha Dias	Paulo Henrique Luz Rocha
Raimundo Lenilde de Araújo	Francisco Jean dos Santos Araújo	Poliana S. Ferraz de Oliveira
Avaliadores dos trabalhos	Francisco Wellington de A. Sousa	Raimundo Lenilde de Araújo
Adonys Roney Muniz da Silva	Hikaro Kayo de Brito Nunes	Silvana Araújo Maciel
Allan Richardson Maciel dos Santos		Vanilton Camilo de Souza

APRESENTAÇÃO

O I Seminário Nacional de Ensino e Pesquisa do Curso de Licenciatura em Geografia da UFPI e a Reunião Itinerante do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica – NEPEG ocorreram no dia 23 de abril em Teresina - PI. A reunião itinerante prosseguiu nos dias 24 a 26 de abril com a equipe do NEPEG e os professores da UFPI, UESPI, IFPI e outros convidados, os quais participaram de uma atividade de campo na região norte do estado do Piauí. O evento teve por objetivo propiciar a integração entre ensino superior e ensino básico, pesquisa e extensão, favorecendo a criação de um espaço privilegiado para articular pesquisadores, professores e estudantes, e possibilitou a comunicação, divulgação e discussão dos resultados obtidos em pesquisas científicas da área do Ensino de Geografia. Ademais, a reunião itinerante em Teresina e a visita técnica ao Delta do Parnaíba fortaleceram a linha de Ensino de Geografia do PPGGEO/UFPI e as graduações em Geografia, de forma mais notória. Atribuímos o fortalecimento à capacidade dos membros do NEPEG em discutir e provocar a construção de conhecimentos, o que proporcionou maior articulação, fundamentação teórica e metodológica entre os professores da Educação Básica e os que formam professores no estado do Piauí. O evento contou com a participação de 200 inscritos e com cerca de 90 trabalhos. Os trabalhos foram apresentados no formato de pôsteres e avaliados pela equipe científica, que recomendou 60 trabalhos para a publicação nestes anais. Destes, 44 trabalhos enviaram os resumos expandidos no prazo estipulado e os demais apenas o resumo simples. De todo modo, os textos refletem as perspectivas de como a educação geográfica tem sido desenvolvida, sobretudo, nos estados do Piauí, do Maranhão, do Ceará, do Goiás e no Distrito Federal.

Desejamos uma excelente leitura!

SUMÁRIO

01	PAISAGEM: CONCEITOS E TRANSFORMAÇÕES AO LONGO DO TEMPO	12
	Adriano Ferreira Primo Sabrina Rodrigues de Andrade Maura de Carvalho Ibiapina	
02	ENSINO DE GEOGRAFIA POR PROJETOS: EXPERIÊNCIA DA PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO MÉDIO	20
	Arlane Silva de Sousa Josélia Saraiva e Silva	
03	ENSINO, TECNOLOGIA E PAISAGEM: UMA NOVA ABORDAGEM GEOGRÁFICA	28
	Arylson Pereira Alvino Bartira Araújo da Silva Viana	
04	VIVENCIANDO A PRÁTICA E O MUNDO: A AULA DE CAMPO NA GEOGRAFIA ESCOLAR – PERSPECTIVAS, DESAFIOS E INOVAÇÃO	36
	Breno Barros de Oliveira Edinete Maria Vieira Mugiany Oliveira Brito Portela	
05	MAPAS MENTAIS E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: A GEOGRAFIA EM DESTAQUE	43
	Denise Vieira de Araújo Ana Barbara Gomes de Castro Emanuel Lindemberg Silva Albuquerque	
06	GEOTECNOLOGIAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: O USO DE APLICATIVOS DE SMARTPHONES EM SALA DE AULA	50
	Edenilson Andrade Ferreira Bartira Araújo da Silva Viana	
07	O ENSINO SOBRE CIDADE E A PRIVATIZAÇÃO DO ESPAÇO URBANO POR CONDOMÍNIOS VERTICAIS E HORIZONTAIS EM TERESINA-PI.	58
	Edileia Barbosa Reis Bartira Araújo da Silva Viana	
08	RECURSOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA FÍSICA	66
	Francílio de Amorim dos Santos	
09	INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: CAMINHOS DE UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E CRÍTICA NA UNIVERSIDADE	74
	Francisca Gabrielle Melo de Sousa Laercio Saraiva dos Santos Emanuel Lindemberg Silva Albuquerque	

REUNIÃO ITINERANTE

DO NÚCLEO DE ENSINO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA (NEPEG) NO PIAUÍ

- | | | |
|----|---|-----|
| 10 | GEOGRAFIA ESCOLAR E REDE URBANA: CONSTRUÇÃO DE FERRAMENTAIS METODOLÓGICA A PARTIR DA PRÁTICA PEDAGÓGICA | 79 |
| | Daniel de Sousa Bueno
Wirandes Florenço da Silva
Patrícia Maria de Deus Leão | |
| 11 | ENSINO DE GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL NA ZONA RURAL DE JARDIM DO MULATO: PERCEPÇÃO DE PROFESSORES E ALUNOS SOBRE A LAGOA AZUL | 86 |
| | Géssica Maria Mesquita Monteiro Costa
Iracilde Maria de Moura Fé Lima | |
| 12 | O ENSINO DE GEOGRAFIA: FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA | 94 |
| | Jamersson Francisco Ribeiro Brito
Domingos José dos Santos | |
| 13 | HISTÓRIAS EM QUADRINHOS (HQ's): UMA FERRAMENTA AUXILIADORA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO CONTEÚDO DE GEOGRAFIA | 100 |
| | João Rafael Rêgo dos Santos
Maria Luzineide Gomes Paula | |
| 14 | O LUGAR A PARTIR DE UM RECORTE ESPAÇO-TEMPORAL: O ESPAÇO VIVIDO DA COMUNIDADE EM ALTOS-PI | 108 |
| | José Lucas Costa Ribeiro
Mara Cristina de Lira Oliveira
Maria Tereza de Alencar | |
| 15 | LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: REFLEXÕES PARA UMA GEOGRAFIA INCLUSIVA | 115 |
| | Katiúscya Albuquerque de Moura Marques
Andrea Lourdes Monteiro Scabello | |
| 16 | ENSINO DA CIÊNCIA CARTOGRÁFICA NA GEOGRAFIA: USO DE FERRAMENTAS NÃO CONVENCIONAIS NO ENSINO DE CARTOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA | 124 |
| | Klebert Nazário da Silva
Beatriz Gomes da Silva Leite
Maria Valdirene Araújo Rocha Moraes | |
| 17 | LUDICIDADE: JOGO DE XADREZ E SUA IMPORTÂNCIA NAS AULAS DE GEOGRAFIA | 132 |
| | Leandro dos Santos Oliveira
Maria Aline de Sousa Silva
Rosa Maria da Conceição dos Santos | |
| 18 | ANÁLISE DA ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS APRESENTADOS NO LIVRO DIDÁTICO “EXPEDIÇÕES GEOGRÁFICAS” DE MELHEM ADAS DO 6º ANO DO ENSINO | 139 |

FUNDAMENTAL

- Francimara Santana de Almeida
Erivan dos Santos Ferreira
- 19 **HISTÓRIA EM QUADRINHOS: UMA FERRAMENTA DE APRESENTAÇÃO DE CONTEÚDO NO ENSINO DE GEOGRAFIA.** 146
Maria Aline de Sousa Silva
Matheus Carvalho da Silva
Rosa Maria da Conceição dos Santos
- 20 **CARTOGRAFANDO NA INFÂNCIA: CONHECIMENTOS PRÉVIOS E PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES DE UMA ESCOLA DO ENSINO FUNDAMENTAL – 6º ANO, EM TERESINA – PI** 154
Maria Carine Lopes da Silva
Filipe Jonhn Costa da Cruz
Mugiany Brito Oliveira Portela
- 21 **HISTÓRIA DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NO PIAUÍ (1958-1971)** 161
Pedro Henrique Teixeira Carvalho
Josélia Saraiva e Silva
- 22 **A IMPORTÂNCIA DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DOCENTE DOS ESTUDANTES DO CURSO DE GEOGRAFIA DA UFPI** 168
Luiz Matheus Santos Fontenely Holanda
Alda Cristina de Ananias Araújo
- 23 **A IMPORTÂNCIA DO GOOGLE EARTH COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE GEOGRAFIA** 174
Francisco Wellington de Araújo Sousa
Iracilde Maria de Moura Fé Lima
- 24 **VIVENCIANDO UMA CARTA ENIGMÁTICA** 183
Eduardo de Almeida Cunha
Armstrong Miranda Evangelista
- 25 **ATIVIDADE DE CAMPO NAS AULAS DE GEOGRAFIA: ANÁLISE E REFLEXÃO** 192
Tainara de Sousa França
Leonardo Victor Sousa de Brito
Emanuel Lindemberg Silva Albuquerque
- 26 **MAPAS CONCEITUAIS: MÉTODO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA GEOGRAFIA** 197
Marcos Gomes de Sousa
Rodrigo de Sousa Freitas
Emanuel Lindemberg Silva Albuquerque
- 27 **A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE** 203
Edmárcio Abreu de Carvalho
Emanuel Lindemberg Silva Albuquerque

- 28 **ESCOLAR E CONTEÚDOS DE GEOGRAFIA: A IMPORTÂNCIA DAS VIVÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA** 209
Jaelson Silva Lopes
Jeanne Alves Borges
Emanuel Lindemberg Silva Albuquerque
- 29 **A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO GEOGRÁFICO: TRAÇANDO CAMINHOS PARA A CIDADANIA E A SUSTENTABILIDADE** 215
Ítalo José Pereira Sobral
Bartira Araújo da Silva Viana
- 30 **DA TEORIA A PRÁTICA: DIÁLOGOS ENTRE A FORMAÇÃO ACADÊMICA DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA E O AMBIENTE ESCOLAR** 221
Miguel da Silva Neto
Raimundo Lenilde de Araújo
- 31 **ENSINO DE GEOGRAFIA NAS SERIES FINAIS: DISCUSSÃO DO CONTEÚDO DE SOLOS NO LIVRO DIDÁTICO** 228
Karinny Lucas Silva
Maria Luzineide Gomes Paula
- 32 **APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA: CONSIDERAÇÕES INICIAIS** 236
Andreia Geovana Santos Silva
Emanuel Lindemberg Silva Albuquerque
- 33 **“NÓS PROPOMOS!” GOIÁS: CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO DOS ALUNOS PARA A ATUAÇÃO CIDADÃ** 241
Maria Eduarda Andrade de Faria
Afonso Barboza de Mello
Lana de Souza Cavalcanti
- 34 **RELATO DE EXPERIÊNCIA - ELABORAÇÃO DE MAQUETE COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE PEDOLOGIA EM GEOGRAFIA NA UFPI** 249
Maria Valme de Souza
Lucas Leonardo Amorim Martins
Marcela Vitoria de Vasconcelos
- 35 **APONTAMENTOS SOBRE DESENVOLVIMENTO, APRENDIZAGEM E A FORMAÇÃO DE CONCEITOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA** 256
Domitila Theil Radtke
Eliana Marta Barbosa de Moraes (orientadora)
- 36 **VIOLÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR: A ESCOLA COMO MECANISMO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL** 265
Gustavo Geovane Martins Silva
Verlando Marques Silva
Emanuel Lindemberg Silva Albuquerque

- 37** **CIDADE EDUCADORA E ENSINO DE GEOGRAFIA: O PARQUE LAGOAS DO NORTE - TERESINA/PI EM DESTAQUE** **271**
Alda Cristina de Ananias Araújo
Lucas Alves Pereira
Emanuel Lindemberg Silva Albuquerque
- 38** **GEOGRAFIA E MÚSICA: MEU LUGAR** **279**
Nayane de Jesus Carneiro Silva
Thais Costa Medeiros
- 39** **ENSINO FUNDAMENTAL: EXPERIÊNCIA DA DOCÊNCIA EM GEOGRAFIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO** **287**
Vanessa Tavares dos Santos
Josélia Saraiva e Silva
- 40** **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: EXPERIÊNCIA DA DOCÊNCIA EM GEOGRAFIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO** **293**
Vanessa Tavares dos Santos
Josélia Saraiva e Silva
- 41** **GEOGRAFIA APLICADA AO COTIDIANO: PROJETO DE INTERVENÇÃO** **299**
Valdinar Pereira do Nascimento Junior
Gilvan Aragão Cavalcante Junior
Cláudia Assunção Martins
- 42** **O LUGAR DO PLANEJAMENTO: REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA** **304**
Gilson Barbosa de Sousa
Maycon Clayton Ribeiro de Sousa
- 43** **A MÚSICA: UM RECURSO METODOLÓGICO NA APRENDIZAGEM DO ENSINO DE GEOGRAFIA** **314**
Leandro dos Santos Oliveira
Andresa Lorrane de Carvalho Sousa
Rosa Maria da Conceição dos Santos
- 44** **AS CONSEQUÊNCIAS DO ROMPIMENTO DA BARRAGEM DOS ALGODÕES NO MUNICÍPIO DE BURITI DOS LOPES – PI** **321**
Tarsia Nayara Massari Fonseca
Tiago Herberti dos Santos Sales
Roneide dos Santos Sousa

RESUMOS SIMPLES

- 01 **GEOGRAFIA INCLUSIVA: MAPAS TÁTEIS UMA** 331
POSSIBILIDADE NA CONSTRUÇÃO DO [GEO]CONHECIMENTO
Aline Camilo Barbosa
- 02 **LIXO NO LITORAL: IMPLICAÇÕES NAS PRAIAS NO** 332
MUNICÍPIO DE ILHA GRANDE SANTA ISABEL: PI
Antonio Carlos de Oliveira Silva
Jorge Eduardo de Abreu Paula
- 03 **RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO ENSINO DA GEOGRAFIA** 333
FÍSICA: Um estudo realizado na escola municipal Antônio Nivaldo
Floriano (PI)
Ângela Cristina Silva Nascimento
Geane Vieira de Sousa
Lara de Carvalho Ribeiro Bueno
Naylla Hellen Torres Camelo
- 04 **RELAÇÃO ESCOLA E RIO POTI EM TERESINA/PI NA** 334
APLICAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS A PARTIR DA
COMPREENSÃO DE ALUNOS DE ESCOLAS PÚBLICAS
Jonas Alves da Silva Neto
Maria Suzete Sousa Feitosa
- 05 **SÍNTESE DO PERFIL DA EDUCAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DA** 335
MICRORREGIÃO DE FLORIANO, SUDOESTE PIAUIENSE
Márcio Luiz Duque
Adenilson Rodrigues de Sousa
Iracilde Maria de Moura Fé Lima
- 06 **GEOPROCESSAMENTO E AS TÉCNICAS DE SENSORIAMENTO** 336
REMOTO COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DA
GEOGRAFIA
Patrícia Barbosa Pereira
Francisco de Assis da Silva Araújo
- 07 **DIAGNÓSTICO SOBRE A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO** 337
AMBIENTAL: UM OLHAR SOBRE O TRABALHO
DESENVOLVIDO NA UNIDADE ESCOLAR EXPEDITO
CRONEMBERGER DOS REIS NO MUNICÍPIO DE RIBEIRA DO
PIAUI.
Lucimar Borges da Silva Leal
Jaisa Jacob Dias Neres
José Iomar Oliveira de Carvalho
- 08 **UTILIZAÇÃO DE MAQUETES COMO PROPOSTA** 338
METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE SOLOS
Thalia de Oliveira Freire
Pedro Vieira de Sousa
José Iomar Oliveira de Carvalho

REUNIÃO ITINERANTE

DO NÚCLEO DE ENSINO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA (NEPEG) NO PIAUÍ

- 09 **UMA ANÁLISE DA PERCEÇÃO DO PATRIMÔNIO PALEONTOLÓGICO FLORESTA FÓSSIL DO RIO POTI POR ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL** 339
Danielle Pereira de Oliveira
- 10 **A DINAMIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA** 340
Larissa Sousa Mendes
Poliana Santos Ferraz de Oliveira
- 11 **ENSINO DE GEOGRAFIA NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: DO SABER DISCIPLINAR A PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR** 341
Ana Beatriz Ribeiro dos Santos
Raimundo Lenilde de Araújo
- 12 **ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA COM ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE TERESINA-PI** 342
André de Sousa Ramos
Jorge Eduardo de Abreu Paula
- 13 **OS CONTEÚDOS GEOEMBIENTAIS ATRAVÉS DE VÍDEOS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DA CIDADE DE CAXIAS - MA** 343
Erica Tawane Vieira dos Santos
Thais Costa Medeiros
Sara Raquel Cardoso Teixeira de Sousa
- 14 **PARA (ALÉM DA) SALA DE AULA: POR QUE A GEOGRAFIA TEM QUE ESTAR NA ESCOLA?** 344
Hikaro Kayo de Brito Nunes
Ana Beatriz Ribeiro dos Santos
- 15 **CARTOGRAFIA TÁTIL: POSSIBILIDADE DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NAS AULAS DE GEOGRAFIA** 345
Thais Costa Medeiros
Erica Tawane Vieira dos Santos
Sara Raquel Cardoso Teixeira de Sousa
- 16 **A PRESENÇA DA POPULAÇÃO CHINESA NA CIDADE DE TERESINA** 346
Maria Victória Medeiros Lima
Thiago Macedo Cunha
- 17 **TENSÕES E CONTRADIÇÕES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA, EM ÂMBITO DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA** 347
Cristina Maria Costa Leite

PAISAGEM: CONCEITOS E TRANSFORMAÇÕES AO LONGO DO TEMPO

Adriano Ferreira Primo

Estudante de Licenciatura em Geografia da UFPI *Campus* Campo Maior - PI

Sabrina Rodrigues de Andrade

Estudante de Licenciatura em Geografia da UFPI *Campus* Campo Maior - PI

Maura de Carvalho Ibiapina

Especialista em Educação a Distância (UESPI) e em
Desenvolvimento com Meio Ambiente (Universidade Vale do Acaraú-CE)
Graduada em Geografia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI)

RESUMO

O presente trabalho é resultado de uma atividade prática da disciplina Organização do Espaço do curso de Geografia realizada no módulo 2018.2. Essa prática foi executada no período 20 a 26 de setembro 2018 com alunos do Fundamental Menor de uma escola particular, em Umirim – CE. Objetivou-se reconhecer, nas paisagens as diferentes manifestações da natureza e as transformações provocadas pela ação humana, demonstrando aos discentes que a paisagem tem sempre caráter de herança de processos, de atuação antiga, remodelados e modificados por processos de atuação recente. A pesquisa bibliográfica foi baseada em Ab`Saber (1977), Cavalcanti (2010), Callai (2005) e Vesentini (1994) com realização de aula prática na escola, na qual se trabalhou os conceitos de paisagem de forma lúdica e participativa com utilização de imagens recentes e antigas da cidade, procurando relacionar os conteúdos teóricos apreendidos em sala de aula com o cotidiano dos alunos, através da análise das paisagens naturais e culturais. Portanto, foi uma atividade muito rica em conhecimentos, pois possibilitou aos discentes a compreensão do conceito de paisagem e as transformações e mudanças que a mesma sofre ao longo dos anos.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem. Paisagem. Transformações.

INTRODUÇÃO

Este é um relatório de Prática pedagógica tendo como tema “Paisagem e suas transformações ao longo do tempo” da disciplina de Organização do Espaço, no período de 2018.2. Como instrumento de análise foi trabalhado os conceitos básicos de paisagem, lugar, região, território, natureza e sociedade, tratando da forma como os mesmos estão diretamente ligados à realidade dos discentes. Tais conceitos chave da geografia foram abordados de forma lúdica e participativa juntamente com toda a turma, demonstrando a importância de se trabalhar desde as séries iniciais do ensino infantil o ensino da geografia, como ressalta Callai (2005).

Foi abordado em sala de aula o conceito de paisagem e ilustrado com fotos as mudanças de paisagem antiga e paisagem atual da cidade onde residem, a apresentação foi concluído com feedback dos alunos.

O presente trabalho objetivou demonstrar aos alunos que a paisagem sofre transformações ao longo dos anos e que tais mudanças são resultados da herança cultural realizada pelos diversos povos que ali conviveram, conforme também frisa Ab`Saber (1977), “a paisagem tem sempre o caráter de herança de processos (fisiográficos e biológicos), de atuação antiga, remodelados e modificados por processos de atuação recente”.

MATERIAIS E MÉTODOS

Procedimentos Metodológicos

Para a realização do trabalho foi feito uma pesquisa bibliográfica a respeito do que é a paisagem. Verificamos conceitos de alguns pesquisadores a exemplo de Humbolt, Ritter, La Blache, Milton Santos, Callai, entre outros que tratam da Geografia como ciência e como ela evoluiu ao longo dos anos.

Foi feita aplicação prática do conceito de paisagem e das transformações que ela pode sofrer ao longo dos anos, seja por ação natural ou antrópica. Para isso fez-se uma aula prática com crianças do Primeiro Ano do Ensino Fundamental do Educandário Daniel Berg em Umirim – CE, dia 03 de outubro de 2018 pela manhã.

Na aula foram apresentadas aos discentes algumas definições sobre paisagem. De forma bastante lúdica, mostrou-se aos mesmos as principais alterações que alguns pontos da cidade sofreram ao longo dos anos e foi solicitado que eles descobrissem quais eram tais transformações.

Por fim, após a explanação do conteúdo, questionamentos e discussões, os discentes produziram desenhos que demonstrassem as principais alterações percebidas por eles na paisagem da cidade ao longo dos anos, fazendo um paralelo com o passado e o presente, retratando uma paisagem da cidade que mais gostam.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A paisagem pode ser definida como “aquilo que nossos olhos podem enxergar” ou como define Milton Santos (2006) “é o conjunto de formas, que num dado momento exprime

as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre o homem e a natureza”, partindo dessa ideia apresentamos os conceitos para os alunos do Primeiro Ano do Ensino Fundamental do Educandário Daniel Berg, na cidade de Umirim – CE, dia 03 de outubro de 2018 no turno da manhã.

Mostrou-se aos alunos, através das imagens que foram apresentadas em sala de aula, as diferenças que a paisagem pode sofrer ao longo dos anos, seja por ação humana ou natural. Através da ação natural a paisagem sofre diversas transformações, como podemos observar na figura 1 e figura 2 abaixo:

Figura 1 – Ponte do Amor de Umirim – CE em 2010



Fonte: PRIMO, 2018.

Figura 2 – Ponte do Amor de Umirim – CE em 2018



Fonte: PRIMO, 2018.

Podemos verificar que a paisagem natural é o principal diferencial a ser observado nas imagens. Percebemos que a natureza alterou bastante a paisagem, uma vez que nas imagens percebe-se com clareza a alteração na paisagem que as árvores causaram.

Figura 3 – Antiga Estação Ferroviária de Umirim - CE



Fonte: PRIMO, 2018.

Figura 4 – Local onde existia a Estação Ferroviária



Fonte: PRIMO, 2018.

que a paisagem pode sofrer transformações. Muitos deles ficaram bastante curiosos e empolgados com todas as imagens e as transformações que a cidade sofreu ao longo do tempo.

Trabalhou-se ainda com os discentes os conceitos de que a paisagem também sofre alterações graças às ações do homem, e que este muitas vezes transforma totalmente a paisagem natural ou mesmo uma paisagem que já sofreu ação humana anteriormente, como podemos observar na figura 3 e figura 4.

A turma é pequena, composta por 15 alunos, com idades entre seis e sete anos residentes na cidade. A maior parte deles nasceram na cidade, outros porém, são recém-chegados, portanto, não conhecem boa parte das paisagens antigas que lhes foram apresentadas em sala de aula, durante a atividade.

Na aula mostramos aos alunos as alterações que as paisagens do município sofreram ao longo dos anos, quer seja por ação natural ou

Precisamos incentivar mais nossos alunos a conhecerem a paisagem local e a história de nossa cidade. Impressionamo-nos com alguns alunos que nunca foram a uma biblioteca, e que não sabiam da existência de alguns pontos históricos antigos da cidade, a exemplo da antiga Casa da Estação Ferroviária.

Figura 5 – Comparativo das mudanças na paisagem – passado e presente



Fonte: PRIMO, 2018.

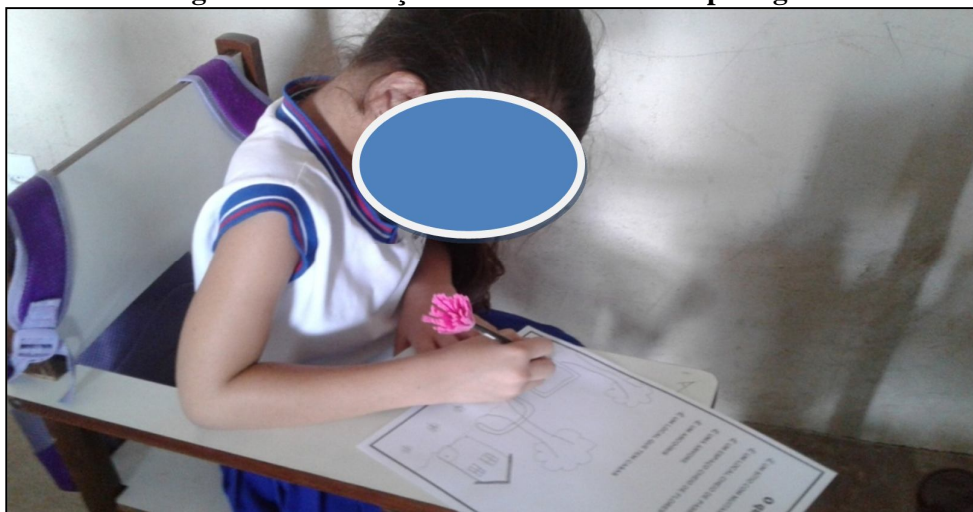
Pôde-se verificar a curiosidade, empolgação e alegria dos discentes ao analisarem as transformações que as paisagens trabalhadas em sala de aula sofreram ao longo dos anos. A maioria deles não conhecia o passado histórico de sua cidade. Alguns pontos da cidade mostrados, como a antiga estação ferroviária, que na imagem data dos anos 1970, e que hoje já não existe, chamou bastante atenção e despertou o interesse dos discentes.

Verificou-se que através da paisagem podemos trabalhar diversos conteúdos com os alunos, inclusive através da interdisciplinaridade. Fatos históricos estão intimamente ligados com as transformações na paisagem, e a exemplo do que define Ab`Saber (1977) a paisagem de fato é um processo de herança cultural.

Por fim, os discentes produziram desenhos, mostrando os pontos da cidade que mais gostam, tentando retratar suas características do passado e as transformações sofridas ao longo dos anos na paisagem, seja por ação humana ou natural. Foram criados muitos desenhos bem significativos e cheios de significado, os quais representavam pontos diversos da cidade,

como a praça da igreja matriz, a estação ferroviária, o parquinho que tem na praça da igreja matriz, entre outros.

Figura 6 – Confecção de desenhos sobre a paisagem



Fonte: PRIMO, 2018.

Ao final da aula, foram expostos em sala, com auxílio da professora da turma, todos os desenhos feitos pelos discentes. Percebeu-se em cada expressão dos mesmos a satisfação e o interesse deles em poder conhecer e representar uma parte de sua cidade, mostrando as transformações que determinado lugar sofreu ao longo dos anos, sendo que muitas dessas transformações remetem a um tempo histórico superior a suas vidas.

Figura 7 – Exposição dos desenhos sobre paisagem



Fonte: PRIMO, 2018

CONCLUSÃO

A paisagem seja ela física/natural ou cultural, é um conceito muito forte na construção do espaço geográfico. Ela representa tudo aquilo que vemos e sentimos através de nossos sentidos, além de ser carregada de heranças culturais ao longo dos anos.

Pôde-se observar através da aplicação da atividade, diversos conceitos de paisagem por diversos pensadores da geografia tradicional, humanística, crítica e teórica quantitativa ao longo dos anos e do crescimento da geografia como ciência. Pensadores como Humbolt, Ritter, Milton Santos, Ab`Saber, Callai, entre outros, foram abordados e verificamos como as ideias deles contribuíram para a formação do conceito atual de paisagem.

Na aplicação prática do trabalho, pudemos aplicar os conceitos estudados e conhecimentos adquiridos dos autores na vivência e prática diária de nosso município, através da análise das paisagens naturais e culturais.

Foi uma atividade muito rica, uma vez que se conseguiu repassar para as crianças durante a aula os conceitos, definições e as vivências do que é a paisagem e as transformações e mudanças que a mesma sofre ao longo dos anos. Enfim, foi um trabalho muito importante para nosso crescimento como futuros profissionais educadores e disseminadores do conhecimento geográfico.

BIBLIOGRAFIA

AB`SABER, Aziz Nacib. Potencialidades paisagísticas brasileiras. Boletim Geomorfologia, São Paulo, Inst. de Geografia da USP, n. 55, 1977.

CABRAL. Luiz Otavio. A paisagem enquanto fenômeno vivido. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/viewFile/14252/13053>. Acesso em: 01.out.2018.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. *Cad. CEDES* [online]. 2005, vol.25, n.66, pp.227-247. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622005000200006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 12.set.2018.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia, escola e construção de conhecimentos. 16. ed. Campinas, Sp: Papirus, 2010.

Geografia Tradicional. Internet. Disponível em:
https://pt.wikipedia.org/wiki/Geografia_tradicional. Acesso em: 20.set.2018.

MENEZES, Leandro Jesus Maciel de. O conceito de paisagem e as paisagens distintas. INTERNET. 2010. Disponível em: <http://biogeografia-ufsm.blogspot.com/2010/06/o-conceito-de-paisagem-e-as-paisagens.html>. Acesso em: 01.out.2018.

O POSITIVISMO COMO FUNDAMENTO DA GEOGRAFIA TRADICIONAL. INTERNET. Disponível em: <https://fichasmarra.wordpress.com/2011/02/08/o-positivismo-como-fundamento-da-geografia-tradicional/>. Acesso em: 20.set.2018.

RENZO; Solange M Di. A Geografia Crítica. Internet. Disponível em: <https://www.sabernarede.com.br/a-geografia-critica/>. Acesso em: 20.set.2018.

SANTOS, Milton. A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção 4. ed. 2. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. p. 66-68.

SAUER, O. A morfologia da paisagem. In: CORRÊA; ROZENDAHL (Orgs.). Paisagem tempo e cultura, Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

VESENTINI, José William. A questão do livro didático no ensino da geografia. In: Vesentini, José William (Org.). Geografia e ensino - textos críticos. 3 ed. Campinas: Papirus, 1994. p. 161-179.

**ENSINO DE GEOGRAFIA POR PROJETOS: EXPERIÊNCIA DA PRÁTICA
DOCENTE NO ENSINO MÉDIO**

Arlane Silva de Sousa

Pós-Graduanda em Geografia, Universidade Federal do Piauí-UFPI.

Josélia Saraiva e Silva

Doutora em Educação (UFRN).

Docente do Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Piauí-UFPI.

RESUMO

Para a compreensão dos temas e/ou conceitos do contexto do ensino de geografia na escola, a inserção de projetos torna-se relevante na dimensão que é posta a complexidade de entendimento deles vivenciados pela sociedade atual. O presente trabalho tem como objetivo avaliar o desenvolvimento de projetos de ensino como metodologia para apreensão do conceito de sustentabilidade ambiental. O campo de pesquisa foram escolas de ensino médio da rede estadual da cidade de Barras-PI. Metodologicamente, baseou-se em estudos bibliográficos de autores que versam sobre o tema, tais como: Castellar e Vilhena (2014), Cavalcanti (2012), Rangel (2010), Furlan (2017), dentre outros, bem como documentos oficiais, a exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Ele apresenta uma abordagem qualitativa por fazer-se referência a análise da execução de projetos na escola. Foram desenvolvidos dois projetos de ensino: I Feira Sustentável e I Gincana Cultural: Meio Ambiente e Sustentabilidade, respectivamente, nas escolas, cujos nomes fictícios são Escola 1 (E1) e Escola 2 (E2) da rede estadual de ensino. Os estudantes realizaram atividades em forma de oficinas, bem como utilizaram estratégias metodológicas como, por exemplo, dramatizações e produção de vídeo para socializar o entendimento da temática de estudo, fator este que potencializou a construção do conhecimento sobre sustentabilidade ambiental. Assim, o trabalho visa disseminar a ideia de metodologias inovadoras para o ensino de geografia em que a formação no ambiente escolar seja eficaz à construção do saber geográfico nas suas múltiplas complexidades de análises.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Projetos de ensino. Sustentabilidade.

INTRODUÇÃO

A Geografia, enquanto ciência, remete a dinamicidade de análise do espaço geográfico, sendo que este é seu objeto de estudo (re) construído pela sociedade através da relação homem-natureza e em cada espaço representa os aspectos socioculturais desta sociedade. Nesse contexto, o ensino de geografia torna-se facilitador para a construção do conhecimento na perspectiva da formação do cidadão sobre os diversos fenômenos decorrentes desta relação socioambiental no espaço geográfico.

Atualmente, o contexto espacial marcado pela evolução tecnológica tem evidenciado cada vez mais uma sociedade capitalista em que os meios de produção intensificam a exploração dos recursos naturais. Assim, faz-se necessário buscar uma formação que potencialize o repensar da sociedade sobre as práticas de consumo e exploração da natureza.

Nesse sentido, insere-se a importância da geografia escolar, com ênfase na atuação do professor através de sua prática metodológica. Pois, através desta prática metodológica o professor cria possibilidades que evidenciem o processo de ensino-aprendizagem dos educandos, formando cidadãos críticos diante de tais fenômenos mencionados.

Nessa perspectiva, Cavalcanti (2012) aponta o desenvolvimento de projetos na escola como um método ativo e interativo pelo seu caráter interdisciplinar, mesmo que seja realizado em uma única disciplina, e por viabilizar maior possibilidade de compreensão e articulação do conhecimento.

Para a compreensão dos temas e/ou conceitos do contexto do ensino de geografia na escola, a inserção de projetos torna-se relevante na dimensão que é posta a complexidade de entendimento destes conceitos vivenciado pela sociedade atual. No que tange aos projetos na sala de aula, Castellar e Vilhena (2014, p.120), corrobora ao destacarem os projetos didáticos coletivos como “ações que articulam algumas áreas do conhecimento para estudar determinado conceito, ampliando as inovações pontuais”.

Nesse sentido, o estudo visa disseminar a ideia de metodologias inovadoras para o ensino de geografia em que a formação no ambiente escolar seja eficaz a construção do saber geográfico nas suas múltiplas complexidades de análises. Assim, o presente trabalho tem como objetivo geral avaliar o desenvolvimento de projetos de ensino como metodologia para a apreensão do conceito de sustentabilidade ambiental para estudantes da Educação Básica das escolas da rede estadual do município de Barras-PI. E, como específicos, apontar a importância da inserção de projetos no ensino de geografia para a aprendizagem dos estudantes, discutir as atividades desenvolvidas nos projetos realizados nas escolas e refletir sobre o tema sustentabilidade no ensino de geografia para a formação crítica dos estudantes do ensino médio.

METODOLOGIA

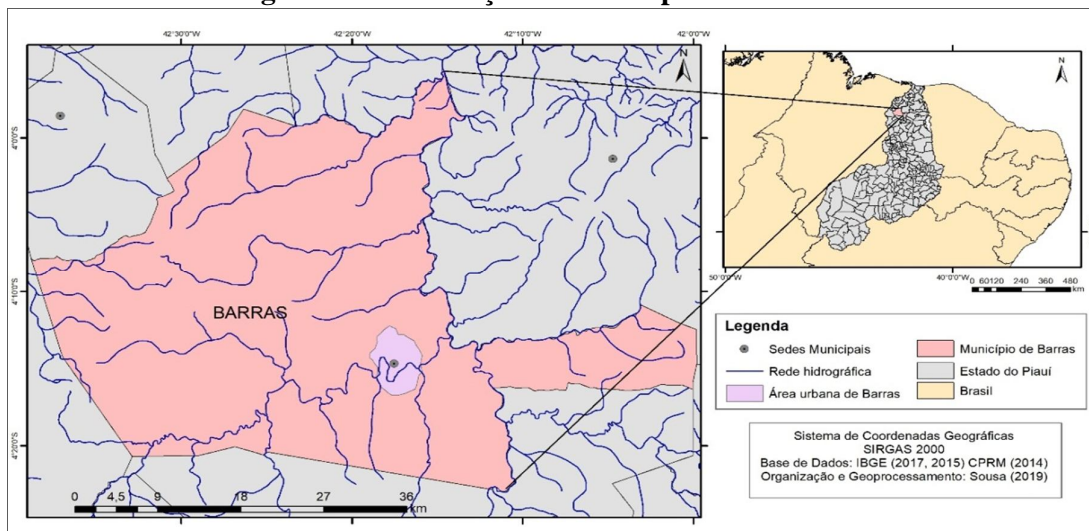
O trabalho parte de um relato de experiência da prática docente nas escolas de ensino médio da rede estadual da cidade de Barras-PI. Apresenta uma abordagem qualitativa por

fazer-se referência a análise da execução de projetos na escola. Prodanov e Freitas (2013) consideram esta abordagem com o predomínio da subjetividade, sem dados estatísticos e, sim a interpretação dos fenômenos. Nesse sentido, os resultados dos projetos foram interpretados para a produção da presente pesquisa.

Para fundamentar teoricamente a análise, realizou-se um levantamento bibliográfico em livros de autores que versam sobre o tema, tais como: Castellar e Vilhena (2014), Cavalcanti (2012), Rangel (2010), Furlan (2017), dentre outros, bem como documentos oficiais, a exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino de Geografia (PCN).

Os projetos de ensino foram realizados em duas escolas da rede estadual do município de Barras com discentes do 1º, 2º e 3º Ano do Ensino Médio. O município de Barras está localizado na região Norte do Piauí, situado na Microrregião do Baixo Parnaíba Piauiense e na Mesorregião do Norte Piauiense à uma distância de 120 km da capital Teresina (ver Figura 1). Conforme os dados do censo demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município apresenta uma área de 1.722,508 km² e uma população de 44.850 habitantes com uma densidade demográfica de 26,08 hab/km² (IBGE, 2010).

Figura 1 – Localização do município de Barras-PI



Fonte: IBGE (2017), organizado pela autora (2019)

Foram desenvolvidos dois projetos de ensino: I Feira Sustentável e I Gincana Cultural: Meio Ambiente e Sustentabilidade, respectivamente, nas escolas, cujos nomes fictícios são Escola 1 (E1) e Escola 2 (E2) da rede estadual de ensino. Ambos os projetos objetivaram

desenvolver atividades que viabilizassem para com a sensibilização dos estudantes, no âmbito da preservação do meio ambiente, a partir do entendimento da relação homem-natureza, potencializando a compreensão do conceito de sustentabilidade e proporcionar uma formação do saber geográfico crítico e reflexivo sobre o tema proposto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente trabalho é resultado da análise da realização de projetos com discentes do ensino médio, nas escolas da rede estadual da cidade de Barras-PI, voltados para a temática da sustentabilidade. Os projetos de ensino foram: 1 - I Feira Sustentável e 2 - I Gincana Cultural: Meio Ambiente e Sustentabilidade, respectivamente, nas escolas, cujos nomes fictícios são Escola 1 (E1) e Escola 2 (E2).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) está proposto nos conhecimentos de geografia que nesta etapa da educação básica, ou seja, do ensino médio o “aluno deve construir competências que permitam a análise do real, revelando as causas e efeitos, a intensidade, a heterogeneidade e o contexto espacial dos fenômenos que configuram cada sociedade” (BRASIL, p. 30). Nesse contexto, a prática pedagógica abordada por projetos sobre a sustentabilidade ambiental, torna-se importante à medida que os alunos têm a possibilidade de desenvolver competências e habilidades sobre os fenômenos que evidenciam para o uso do conceito de sustentabilidade na sociedade atual.

Os projetos são meios e caminhos em que o professor diversifica a sua didática no ensino e mobiliza ações para o processo de aprendizagem dos alunos (RANGEL, 2010). Os projetos de ensino quando são aplicados na prática pedagógica dos professores constituem-se como metodologia didática e na maioria das vezes tem um viés construtivo coletivo, pois a maioria das atividades são desenvolvidas em grupo. Assim, Rangel (2010, p. 51) corrobora ao afirmar que o “[...] projeto é construído pelos alunos em grupo, ou seja, seu desenvolvimento é uma construção coletiva”.

Os estudantes das escolas desenvolveram atividades diversificadas na realização dos projetos, mas todas contemplando a temática da sustentabilidade, como mostra o quadro 1. A sustentabilidade é uma temática que é proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino de Geografia (PCN`s) no tema transversal de Meio Ambiente. Assim, é proposto nos

PCN's que "como o objeto de estudo da Geografia, no entanto, refere-se às interações entre a sociedade e a natureza, um grande leque de temáticas de meio ambiente está necessariamente dentro do seu estudo" (BRASIL, p. 46).

Quadro 1 – Atividades desenvolvidas nos projetos das escolas.

E1	E2
<ul style="list-style-type: none">• Produção de objetos com materiais recicláveis.	<ul style="list-style-type: none">• Hortas sustentáveis.
<ul style="list-style-type: none">• Jardins móveis.	<ul style="list-style-type: none">• Dramatização (coleta seletiva).
<ul style="list-style-type: none">• Maquete (Energia renovável-solar).	<ul style="list-style-type: none">• Maquete (Energia renovável-eólica e solar).
<ul style="list-style-type: none">• Documentário "Queremos um Brasil Sustentável".	<ul style="list-style-type: none">• Desfile sustentável.
<ul style="list-style-type: none">• Paródia e desfile sustentável.	<ul style="list-style-type: none">• Confecção de puff com garrafa pet.

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

As atividades foram socializadas com a comunidade escolar. Na Figura 2, temos um jardim móvel desenvolvido no projeto I Feira Sustentável, onde os estudantes explicaram a importância da reutilização de objetos descartáveis, bem como do cultivo de plantas para arborizar o ambiente. Também, há duas hortas sustentáveis que foram nomeadas com os nomes das equipes da gincana desenvolvido no projeto I Gincana Cultural: Meio Ambiente e Sustentabilidade. Nessa atividade, além deles abordarem a reutilização de materiais recicláveis apontaram a importância do cultivo orgânico para uma alimentação saudável.

Figura 2 – Mosaico das atividades: 2A - Jardim móvel; 2B e 2C - Hortas sustentáveis

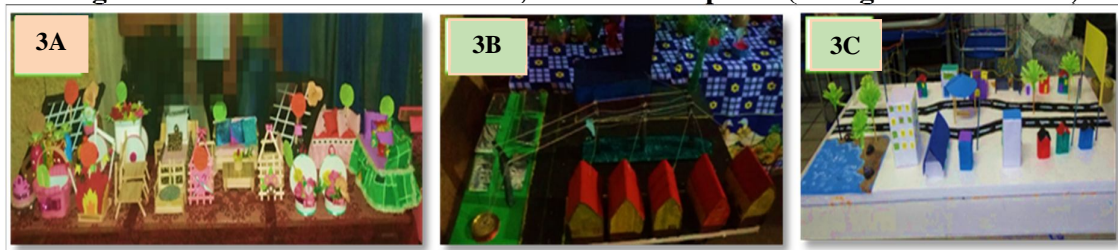


Fonte: Arquivo da autora, 2018

Na Figura 3, estão os produtos que foram produzidos com materiais recicláveis e as maquetes que, também, foram produzidas com materiais recicláveis. Estas tiveram a

finalidade de representar a produção, bem como a utilização de energias renováveis como, a solar e a eólica. Tais atividades evidenciam práticas de compreensão do contexto relação homem-natureza marcada pela apropriação do espaço e uso dos recursos naturais.

Figura 3 – 3A: Produtos recicláveis; 3B e 3C: Maquetes (Energia solar e eólica)



Fonte: Arquivo da autora, 2018.

Os trabalhos realizados pelos estudantes contemplaram uma variedade de linguagens no ensino de geografia, fazendo com que a formação do saber geográfico, seja além das discussões do tema proposto- sustentabilidade. A exemplo disso, observa-se a confecção de maquetes, onde eles desenvolvem a percepção de representação cartográfica tridimensional do espaço com seus respectivos fenômenos. Nessa perspectiva, Castrogiovanni (2017, p. 66) corrobora ao apontar que a “maquete é um dos primeiros passos para um trabalho mais sistemático das representações geográficas”.

Outra atividade de grande relevância foi a produção do documentário “Queremos um Brasil Sustentável”, (Quadro 1). Os estudantes vivenciaram um fato posto pela mídia da Rede Globo no ano de 2018 que tinha como questionamento: Que Brasil você quer para o futuro? Ou seja, utilizaram-se de um contexto atual das tecnologias da informação e comunicação para discutirem a importância da sustentabilidade para o Brasil, enquanto espaço territorial, bem como para a sociedade.

Todos os trabalhos foram realizados em grupos, fator este que potencializou a construção do conhecimento coletivo. A aplicação do método de projetos na sala de aula deve partir de um planejamento de ensino, tendo como ponto de partida um problema ou fato, principalmente do cotidiano dos alunos para que estes desenvolvam suas capacidades de análises e interpretações para com uma formação crítica e cidadã.

Nesse contexto, Azambuja (2011, p. 186) afirma que trabalhar com projetos supõe fazer “algo relacionado com um problema e, assim, levar os alunos a realizarem uma ação

prática”. No que se refere a ação prática, esta foi contemplada com a produção dos trabalhos desenvolvidos a partir da compreensão do tema sustentabilidade. Furlan (2017, p. 9), afirma que “[...] o trabalho com projetos permite a compreensão das estruturas internas de um conteúdo que intencionalmente está sendo ensinado [...]”.

CONCLUSÃO

Os estudantes realizaram atividades em forma de oficinas, bem como utilizaram estratégias metodológicas para socializar o entendimento da temática de estudo - sustentabilidade, fator este que potencializou a construção do conhecimento. Desse modo, concluímos que os projetos realizados atingiram os objetivos propostos, visto que todas as atividades foram planejadas e executadas pelos estudantes sob orientação do professor de geografia das escolas, contemplando o momento de socialização com a comunidade escolar.

Portanto, os projetos de ensino são métodos da prática pedagógica que devem ser inseridos no contexto da sala de aula, não só do professor de geografia, mas de todas as áreas do conhecimento. Pois, contribuem para a construção do conhecimento de maneira coletiva e, conseqüentemente, torna a prática do professor mais dinâmica.

No que concerne o ensino de geografia, dada a complexidade de análise, em virtude dos fenômenos presentes no espaço geográfico, torna-se indispensável a abordagem de trabalhar com projetos, tendo em vista que quanto mais sujeitos envolvidos nas discussões com diferentes perspectivas, mais eficaz é o processo de aprendizagem do saber geográfico. Contudo, este trabalho visa a disseminação da reflexão sobre a importância da prática metodológica em geografia a partir da realização de projetos no ambiente escolar, bem como disseminar esta ação docente realizada nas escolas da rede estadual da área de estudo.

REFERÊNCIAS

AZAMBUJA, Leonardo Dirceu de. Metodologias cooperativas para ensinar e aprender geografia. *In*: CALLAI, Helena Copetti. **Educação geográfica: reflexão e prática**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011, p. 185-210.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM):** Ciências Humanas e Suas Tecnologias (PCN). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia** (PCN). Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/geografia.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2019.

CASTELLAR, Sônia Maria Vilhena. **Ensino de geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

CASTROGIONANNI, Antonio Carlos. Apreensão e compreensão do espaço geográfico. *In: _____*; CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER, Nestor André. (Org.). **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 12. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017, p. 11-70.

CAVALCANTI, Lana de Sousa. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

FURLAN, Angelo Sueli. Projetos de estudo em biogeografia: uma abordagem significativa da construção de projetos. *In: CASTELLAR, Sonia. Educação geográfica: teorias e práticas docentes*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2017, p. 9-19.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2010**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/barras/panorama>>. Acesso em: 20 mar. 2019.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RANGEL, Mary. Aulas, problemas, projetos, módulos instrucionais. *In: _____*. **Métodos de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2005. 5. ed., 2010, p. 49-54.

**ENSINO, TECNOLOGIA E PAISAGEM: UMA NOVA ABORDAGEM
GEOGRÁFICA**

Arylson Pereira Alvino
Discente Geografia UFPI

Bartira Araújo da Silva Viana
Professora do curso de licenciatura em Geografia UFPI

RESUMO

O presente trabalho discutirá o uso do conceito de paisagem nas aulas geografia enfatizando como esse conceito pode ser aplicado ao ensino com o uso de tecnologias auxiliando metodologias de ensino inovadoras, além dos recursos didáticos convencionais. O objetivo geral da pesquisa foi analisar os diferentes contextos em que o conceito de paisagem pode ser usado no ensino de geografia a partir do uso de novas linguagens e com o auxílio da tecnologia. Os objetivos específicos são: discutir sobre o uso do conceito de paisagem no ensino de geografia; discorrer sobre o uso de novas linguagens no ensino de geografia visando uma aprendizagem significativa; apontar propostas de estudo da paisagem a partir do uso de novas linguagens apoiadas por tecnologias visando um ensino de geografia mais eficiente. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, fichamentos e a organização do texto base para este trabalho. As propostas de estudo da paisagem com o uso de novas linguagens são: criação de maquetes, a utilização dos sistemas de informação geográfica e de jogos lúdicos. Conclui-se que o conceito de paisagem abordado com o uso de novas tecnologias no ensino de geografia pode contribuir para um ambiente mais eficaz e ativo no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Paisagem. Ensino de Geografia. Novas Linguagens. Tecnologias.

INTRODUÇÃO

Neste estudo será realizada uma análise teórica do uso do conceito de paisagem no ensino de geografia a partir da leitura e interpretação de artigos científicos. Assim, esse trabalho tem como objetivo geral analisar os diferentes contextos em que o conceito de paisagem pode ser usado no ensino de geografia, a partir do uso de novas linguagens e com o auxílio da tecnologia. Os objetivos específicos são: discutir sobre o uso do conceito de paisagem no ensino de geografia; discorrer sobre o uso de novas linguagens no ensino de geografia, apoiadas por tecnologias, visando uma aprendizagem significativa; e, por fim,

apontar propostas de estudo da paisagem a partir do uso de novas linguagens visando um ensino de geografia mais eficiente.

A necessidade de estudar o conceito de paisagem associado ao uso de tecnologia surgiu do interesse em entender qual a dificuldade enfrentada pelos professores da educação básica ao inserir esse conceito no ensino de geografia associado as novas linguagens. Assim, será analisado o conceito-chave da geografia paisagem, com o auxílio da tecnologia visando uma aprendizagem significativa, pois partiu-se do pressuposto de que o processo de ensino-aprendizagem é complexo e duradouro.

Cumprir destacar que dentre os conceitos de paisagem, região, território e lugar escolheu-se a paisagem, visto que o mesmo é abrangente, existindo uma ampla discussão sobre como este deve ser associado ao ensino de geografia visando o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa através da utilização de metodologias de ensino inovadoras.

Deve-se entender que este conceito é trabalhado também em outros campos de estudo. Assim, o professor de geografia deve procurar meios mais eficazes para ensinar os alunos a apreender o conteúdo a partir do auxílio de tecnologias aplicadas ao ensino. Assim, é imperioso entender como o professor articula a teoria com a prática no ensino do conceito de paisagem.

METODOLOGIA

Como esse trabalho trata-se de uma pesquisa teórica, inicialmente foi feita uma pesquisa bibliográfica em textos que abordam o conceito de paisagem baseando-se em autores como: Bertrand (2004), Razaboni (2008), Santos (1988), entre outros. A pesquisa se estendeu também para o ensino de geografia onde: Richter (2012), Trystam (1994), Simielli (2007), entre outros. Também foi utilizado os conceitos de Ausbel (1982) e Morán (2015), visando entender como se dá o processo de ensino-aprendizagem de forma mais significativa. E, por fim, foram feitos fichamentos dos textos lidos para permitir o início da estruturação e construção do presente trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A utilização de novas tecnologias de ensino ainda configura-se como dificuldade para muitos professores da Educação Básica. Com isso, o desenvolvimento de uma

perspectiva de ensino de geografia torna-se um desafio para os profissionais da área. Como alguns geógrafos definem, a geografia é uma ciência de síntese que engloba uma enorme discussão acerca do espaço geográfico.

Essa ciência possui conceitos-chave que são fundamentais para o seu desenvolvimento, como disciplina e campo de estudo. Tais conceitos proporcionam um enorme debate sobre como devem ser estruturados os estudos geográficos. Dessarte, a geografia busca entender a relação sociedade-natureza com a finalidade de entender como as relações de troca ocorrem entre a ação antrópica e o natural.

Somado a isso, a união entre a ação antrópica e o meio natural proporcionará uma grande abrangência à geografia como ciência. Esse fato pode ser confirmado pela etimologia do termo geografia. Logo, esta ciência é considerada um saber que constitui-se como “[...] integrador do vertical e do horizontal, do natural e do social, do aleatório e do voluntário, do atual e do histórico e sobre a única interface da qual dispõe a humanidade [...]” (PINCHEMEL, 1983 citado por TRYSTRAM, 1994, p. 473).

A priori, a geografia como disciplina da Educação Básica tem gerado algumas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. Isso porque, como esta é uma ciência abrangente, muitos professores não conseguem proporcionar uma discussão adequada para o estudo dos conceitos-chave. Assim, a utilização de novas linguagens de ensino associadas ao uso de tecnologia proporcionará um aprendizado mais eficiente quando se trata de questões voltadas para o ensino de geografia.

A posteriori, o processo de crescimento intelectual visando a apreensão de novos conteúdos pelo aluno também é fator decisivo no entendimento dos conteúdos. Dessa forma, a aprendizagem significativa deve ocorrer a partir da ampliação e reconfiguração de ideias já existentes na estrutura mental do estudante, que deverá ser capaz de relacionar e acessar novos conteúdos (AUSBEL, 1982).

Dessa forma, a aprendizagem significativa ocorre quando o aluno produz o seu próprio conceito do que está sendo estudado. Nessa perspectiva, o conceito de paisagem, que é abrangente e estudado também por outras ciências, deve ser apreendido pelos alunos. Assim, para contribuir com um processo de ensino-aprendizagem eficaz, este conceito deverá ser repassado pelo professor de maneira didática e eficiente.

Desata forma, devido ao conceito de paisagem ser bastante abrangente e estudado por diversas ciências, tais como: Geografia, Arqueologia, Antropologia, Arquitetura e Biologia, o professor de geografia pode ter dificuldade de diferenciar esse conceito no momento de expor o mesmo aos alunos. Torna-se necessário, então, desenvolver meios eficientes para permitir uma melhor compreensão deste conceito, visto que deverá dar uma maior ênfase ao campo de conhecimento da geografia.

Assim, no momento da discussão do que é paisagem é importante conceituar esse termo. Para Razaboni (2008 p.5) “[...] paisagem se molda segundo as características econômicas, históricas, sociais, culturais e tecnológicas [...]”. Dessa forma, para realizar a interpretação da realidade geográfica, necessita-se fazer leituras das marcas que a sociedade imprime no meio em que vive.

Outra perspectiva do conceito de paisagem no campo de estudo geográfico é do Milton Santos. O autor explica em seu livro *Metamorfoses do Espaço Habitado* que o conceito de paisagem configura-se com a dimensão da percepção que chega aos sentidos. Dessa forma, o aparelho cognitivo proporciona a percepção da paisagem em que o ser se encontra, desenvolvendo uma sensação de pertencimento àquele espaço, e com isso se torna uma paisagem (SANTOS, 1988).

Quanto às diversas perspectiva do conceito de paisagem, Bertrand (2004, p.141) explica que este “[...] é um termo pouco usado e impreciso, e por isto mesmo, cômodo, que cada um utiliza a seu bel prazer, na maior parte das vezes anexando um qualificativo de restrição que altera seu sentido [...]”.

Portanto, como visto, o conceito de paisagem é bastante abrangente e na ciência geográfica têm diversas perspectivas. Logo, cabe ao professor entender a paisagem num contexto geográfico, buscando trabalhar com seus alunos buscando uma aprendizagem significativa a partir do uso de tecnologias e metodologias inovadoras.

Assim, nesta pesquisa, os recursos abordados serão a utilização do jogo da memória, as maquetes e o mapa no livro didático. Os dois primeiros são denominados métodos não convencionais de ensino. O último é considerado como uma nova linguagem utilizada num recurso convencional.

O jogo da memória irá proporcionar uma fixação do conceito de paisagem e uma nova abordagem de metodologia de ensino, pois com o auxílio da tecnologia, a exemplo do

computador e da internet, pode-se criar um jogo com as fotografias de determinados locais, a exemplo do lugar onde o estudante vive, podendo ser trabalhadas diferentes paisagens presentes no cotidiano do aluno. O conceito de paisagem fica associado, dessa maneira, ao ensino e a tecnologia. Conforme Moran (2015 p.16): “[...] o que a tecnologia traz hoje é a integração de todos os espaços e tempos [...]”. Pode-se observar esta representação na Figura 1.

Figura 1 - Jogo da memória



Fonte: Santos (2015).

A priori, a utilização de maquetes trabalha diretamente com o conceito de paisagem, pois, por meio deste recurso, o aluno pode pôr em prática os seus sentidos, visto que este recurso contribui para a construção de noções geográficas e de proporcionalidade pelos estudantes em sala de aula, contribuindo para realização de uma leitura das três dimensões da representação de um espaço. Segundo Simelli (2007 p.146) “É importante ressaltar que quando a maquete recebe uma utilização ela passa a ter um status semelhante ao de um mapa temático, devendo, portanto, ter os elementos essenciais de qualquer mapa: legenda, título, orientação, fonte e autor [...]”.

Cumprе destacar que as maquetes contribuem para uma análise integrada das paisagens, ao estudar os elementos geográficos naturais como a vegetação, a hidrografia, o relevo, ou seja, a dimensão ambiental, correlacionando-a com as características socioeconômicas. Também permite a compreensão das características físicas do nosso planeta, como as Camadas da Terra, entre outros aspectos, como pode ser observada na Figura 2.

Figura 2 - Maquetes do conteúdo de camadas da Terra

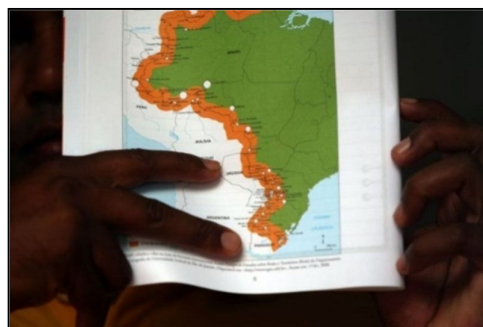


Fonte: Souza (2018).

A Cartografia envolve os conhecimentos básicos para a construção dos mapas e a Geografia é considerada uma das principais usuárias desse tipo de representação gráfica. Assim, a Cartografia pode ser utilizada para a análise do conceito de paisagem, visto que esta ferramenta contribui para a compreensão do espaço, das relações sociais e de sua articulação com os aspectos físicos.

Deve-se destacar que o ensino de geografia com a utilização dos mapas ainda representa grande dificuldade para muitos professores. Segundo Richter (2012 p.3), “[...] o uso do mapa nas práticas escolares dos anos iniciais do Ensino Fundamental continuam sendo um desafio para muitos docentes, principalmente no que se refere ao domínio e a organização desse conteúdo [...]”. Muitos professores e estudantes somente tem acesso ao mapa no livro didático, como mostra a Figura 3.

Figura 3 - Mapa em livro didático



Fonte: Google Imagens (2019).

Dessa forma, dispor de recursos visuais como fotografias utilizadas nos jogos da memória, as maquetes e os mapas torna-se indispensável para o ensino da Geografia, visto que são algumas ferramentas que contribuem para a compreensão dos conteúdos abordados na ciência geográfica, a exemplo do conceito de paisagem, a partir de uma construção conceitual pelos alunos tornando, assim, a aprendizagem mais significativa.

CONCLUSÃO

A utilização de recursos didáticos não convencionais (jogos e maquetes) e o uso de recursos convencionais (livro didático) com o auxílio de novas linguagens visando promover o ensino de paisagem e uma aprendizagem significativa ainda é uma grande dificuldade para os muitos professores de Educação Básica.

O conceito de paisagem, devido a uma gama de perspectivas diferentes, também gera dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, cabendo ao professor entender como esse conceito se estrutura e como ele deve ser abordando numa perspectiva geográfica, para que os alunos possam produzir os seus próprios conceitos, contribuindo para uma aprendizagem mais eficiente.

Por fim, deve-se destacar que a utilização de novas tecnologias associadas ao ensino de geografia não deve apenas ficar restrito ao conceito de paisagem, devendo englobar outros conceitos geográficos, buscando facilitar o entendimento dos alunos, e proporcionar um ensino de geografia mais didático e eficaz.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel.** São Paulo: 1. Ed. Moraes, 1982.
- BERTRAND, G. **Paisagem e geografia física global: um esboço metodológico.** Curitiba: 8. Ed. UFPR, 2004.
- MORÁN, J. **Mudando a educação com metodologias ativas.** Ponta Grossa: 4. Ed. UEPG, 2015.
- RAZABONI, J. **Análise e interpretação da paisagem dinâmica urbana.** 1. ed. Maringá – PR: Seduc, 2008.

RICHTER, D. **A cartografia escolar na formação inicial da pedagogia**. 1. ed. Campinas: Unicamp, 2012.

SIMIELLI, M. E. R.; GIRARDI, G.; MORONE, R. Maquete de relevo: um recurso didático tridimensional. **Boletim Paulista de Geografia**. São Paulo, n. 87, p. 131-148, dez. 2007.

TRYSTRAM, F. **Terre Terre De l'Olympe à laNasa: une histoire des geographes**. 1. ed. Paris: JCLattès, 1994.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do Espaço Habitado: fundamentos teóricos metodológicos da geografia**. São Paulo: Hucitec, 1988.

**VIVENCIANDO A PRÁTICA E O MUNDO: A AULA DE CAMPO NA GEOGRAFIA
ESCOLAR – PERSPECTIVAS, DESAFIOS E INOVAÇÃO**

Breno Barros de Oliveira

Graduando do Curso de Geografia (licenciatura) pela Universidade Federal do Piauí (UFPI)
Bolsista do Programa Residência Pedagógica de Geografia (RP)

Edinete Maria Vieira

Graduando em Geografia-UFPI

Mugiany Oliveira Brito Portela

Professora do Curso de Geografia (licenciatura) e do Programa de Pós-Graduação em
Geografia (PPGGEO/CCHL) da Universidade Federal do Piauí (UFPI).
Coordenadora de Área do Programa Residência Pedagógica de Geografia (RP)

RESUMO

Ponderar acerca dos diversos recursos e metodologias empregados em sala de aula é inicialmente um exercício desafiador, principalmente na Geografia, que é uma ciência dinâmica e não se limita à análise da interface física (do estudo das feições terrestres, das bacias hidrográficas e dos fenômenos interiores do planeta), mas também transita entre a dimensão social e as transformações do espaço. Partindo desse pressuposto, a aula de campo pode ser abarcada como uma extensão da sala de aula, pois entende-se que tal atividade tem a função de aproximar a teoria da prática, ao mesmo tempo em que conduz o estudante à reflexão e experimentação de um conjunto de sensações e sentimentos que emanam duma realidade singular. Assim, a presente pesquisa tem o intento de realizar uma análise concernente às dimensões da aula de campo na Geografia escolar e, sobretudo, discuti-la num arcabouço inovador, de desafios e reflexões, pois tal exercício é um movimento de construção do processo de ensino-aprendizagem, das possibilidades e busca por uma aprendizagem mais rica e significativa. A pesquisa seguiu uma abordagem teórica através de levantamento bibliográfico para uma averiguação sedimentada. Com as análises, constatou-se que embora a aula de campo ofereça uma maior aproximação dos fenômenos aliando teoria e prática, ainda são observáveis percalços na sua execução, cabendo refletir a sua aplicabilidade e entraves. Finalmente, este estudo buscou uma sumarização dos elementos e dimensões da aula de campo entendida como atividade de preponderância na observação dos fenômenos geográficos.

Palavras-chave: Aula de campo. Aprendizagem. Geografia escolar

INTRODUÇÃO

Discutir sobre os diversos recursos e metodologias empregados em sala de aula é um exercício desafiador, principalmente na Geografia: uma ciência dinâmica que não se limita à

análise da interface física (do estudo das feições terrestres, das bacias hidrográficas e dos fenômenos interiores do globo), mas também transita entre a dimensão social e a transformação do espaço. Pontuada tal dinamicidade, entende-se que há uma real necessidade de pensar a Geografia escolar e uma aprendizagem mais sedimentada sobre o que é ensinado, isto é, de aulas que não fiquem limitadas “ao quadro, pincel e livro didático” (CORDEIRO; OLIVEIRA, 2011).

Em muitos contextos, são observáveis nas aulas de Geografia entraves: a monotonia, conteúdos pouco interessantes para o aluno, a indisciplina e a desarticulação. É preciso que esse quadro atual seja superado e o professor possa instigar um ambiente de autonomia e criatividade. Nesse sentido, a aula de campo surge como possibilidade de aproximação entre a teoria e a prática. Assim, Oliveira e Assis (2009, p. 198) pontuam:

A aula em campo é uma atividade extrassala/extraescola que envolve, concomitantemente, conteúdos escolares, científicos (ou não) e sociais com a mobilidade espacial; realidade-social e seu complexo amalgamado material e imaterial de tradições/novidades. É um movimento que tende elucidar sensações de estranheza, identidade, feiura, beleza, sentimento e até rebeldia do que é observado, entrevistado, fotografado e percorrido.

Além disso, a sociedade atual solicita um cidadão engajado capaz de perceber as convergências e dicotomias criadas na realidade: desde o âmbito social, político, econômico e ambiental. É uma perspectiva que se distancia do objetivo de uma formação tradicional: de cunho mnemônico que vigorou e infelizmente continua a vigorar em algumas instituições de ensino (aqui falamos especialmente da educação básica). Na introdução aos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), que definem alguns aspectos da Educação Básica no Brasil (consoante à qualidade e abertura de discussões entre os professores, a sociedade e o corpo pedagógico), é possível atentar para essas exigências da sociedade do presente século:

O exercício da cidadania exige o acesso de todos à totalidade dos recursos culturais relevantes para a intervenção e a participação responsável na vida social. O domínio da língua falada e escrita, os princípios da reflexão matemática, as coordenadas espaciais e temporais que organizam a percepção de mundo. Os princípios da explicação científica, as condições de fruição da arte e das mensagens estéticas, domínios de saber tradicionalmente presentes nas diferentes concepções do papel da educação no mundo democrático, até outras tantas exigências que se impõem no mundo contemporâneo (BRASIL, 1997, p.27).

Esse é um movimento que instiga a inovação e abre caminhos para um ensino mais coerente e efetivo. Portanto, a aula de campo na Geografia escolar (ao observarmos essas tendências de um cidadão partícipe e o quadro histórico e social que está se constituindo) se revela importante, pois coloca o aluno em contato com o palpável, permitindo-o observar e analisar de modo científico a realidade à sua volta.

No entanto, a concretização da aula de campo poderá encontrar percalços, nem sempre resultados da “falta de vontade do professor ou da sua didática pouco expressiva”, mas de acordo com alguns educadores, da escassez de recursos, do transporte para o deslocamento das turmas e da ausência de projetos que possam promover um contato da disciplina para além da escola (HENCKLEIN, 2013).

Finalmente, a presente pesquisa objetiva abarcar as dimensões da aula de campo como uma atividade inserida nas aulas de Geografia, através de levantamentos bibliográficos que ilustrem perspectivas, discussões e anseios, além de discuti-la no bojo da inovação e dos desafios encontrados.

PERCURSO METODOLÓGICO

Os objetivos da pesquisa e os seus direcionamentos apontam para uma abordagem qualitativa. De acordo com Neves (1996), essa abordagem parte da necessidade do pesquisador em compreender fenômenos.

A elaboração desse estudo (que ocorreu no âmbito do Programa Residência Pedagógica, no 2º semestre de 2018) se deu em duas etapas: a primeira foi de levantamento bibliográfico de artigos, dissertações, documentos e sítios eletrônicos. A segunda etapa foi o momento de análise das interpretações dos autores, dos documentos e dos encontros com a equipe do Programa Residência Pedagógica (Geografia – UFPI), que auxiliaram na produção e sedimentação da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por muito tempo, o ensino nas escolas se ancorou na figura do professor (aquele que detém o saber) e o aluno era encarado como um sujeito passivo. Em especial nas disciplinas

ministradas, muitos assuntos eram tratados de maneira descritiva, destoantes do cotidiano. A Geografia, seja por influência das correntes ou do objetivo político, ganhou contornos de uma “matéria de nomenclaturas, memorização de afluentes de rios etc”. O processo avaliativo também acompanhava essa definição pouco formativa. E na sociedade de modo geral, esse posicionamento é pouco benéfico, pois, se formamos “reprodutores de conhecimento”, estaremos contribuindo para a continuidade de muitas desigualdades. Se no espaço se revelam as contradições, as formas e os sentimentos, por que não trabalhar uma aula mais aproximada da vivência dos alunos, em que são desenvolvidos, a partir das categorias centrais (região, lugar, território, paisagem), valores inerentes à cidadania?

Kaercher (2002) faz justamente um exercício de se pensar a Geografia crítica e os obstáculos no processo de ensino-aprendizagem, atentando para a consciência espacial e para a prática da cidadania: de um indivíduo que se reconheça no mundo e tenha autonomia e poder de deliberar sobre escolhas, sem se sujeitar tanto às informações políticas e econômicas, por exemplo.

Zanella (2004, p. 28) expressa: “É importante também explicitar a aprendizagem como algo que deve ser significativo na vida do indivíduo, para que se sobressaia a qualidade de um envolvimento pessoal, permanente e que vá ao encontro das necessidades do sujeito”.

O ato de planejar, gerir e selecionar os conteúdos para uma aula de campo pode oferecer ao professor a possibilidade de projeção de seu aluno como um sujeito ativo, no sentido de que ele se aproprie dos elementos abstratos e teóricos da sala (ambiente formal) para promover um encontro com a prática, ou seja, um momento de concretização e experimentação. Zanella (2004) acredita que a aprendizagem deve se afirmar no cotidiano, e portanto não está restrita à sala de aula.

Os estudos da aprendizagem significativa (e o seu propositos David Ausubel) ilustram bem essa necessidade que o aluno tem de utilizar seus conhecimentos prévios e a partir deles conhecimentos integrar novos saberes a sua estrutura cognitiva. No entanto, para que algo seja internalizado, é preciso que o material oferecido tenha significado. Se pensarmos numa aula não-reflexiva, destinada apenas à avaliação, o aluno a encara como um assunto de importância para sua vida. Logo, o professor de Geografia pode pensar a realização de sua aula no entorno da escola, no centro histórico da cidade, em contato com os

afluentes de um rio e uma infinidade de locais que se revelem de suma importância como extensão da sala de aula.

Nitidamente, as demandas atuais exigem do professor um trabalho conjunto com metodologias e atividades que se colocam como facilitadoras do processo avaliativo e do ensino-aprendizagem. Se bem explorados, elas podem tornar a rotina escolar mais interativa e favorecer o desenvolvimento linguístico, lógico e humano do educando.

No tocante à “inovação”, o professor de Geografia concorrerá com as tecnologias que deixam as crianças e os jovens aficcionados, a exemplo dos telemóveis, que revelam um mundo de informações e novidades. Isso pode se tornar um problema na condução das aulas. Então, para empreender um maior contato com a esfera socioambiental e histórica, dentro da proposta da disciplina, ele poderá propor uma aula de campo (e aqui a consideramos um elemento inovador), pois, à medida que se troca o ambiente formal por um ambiente de cores, sensações e sentimentos, é proposto também um estímulo investigativo e de curiosidade, que leva ‘a perceber as formas e os movimentos’. A aula de campo é, assim, “um corpo didático que não tem como ser separado da sensação de lazer, ansiedade, angústia e novidades” (OLIVEIRA; ASSIS, 2009, p.198).

Cavalcanti (2010, p.3), ao tratar dos avanços e alternativas da realidade escolar na contemporaneidade, pontua:

Se a tarefa do ensino é tornar os conteúdos veiculados objetos de conhecimento para o aluno e se a construção do conhecimento pressupõe curiosidade pelo saber, esse é um obstáculo que precisa efetivamente ser superado. Para despertar o interesse cognitivo dos alunos, o professor deve atuar na mediação didática, o que implica investir no processo de reflexão sobre a constituição da Geografia no cotidiano.

Muitos recursos ou atividades destinadas ao fomento de uma aula lúdica, construtiva e simbólica podem apresentar vantagens e desvantagens. A aula de campo, por exemplo, demanda do educador 1) planejamento com antecedência, sendo importante conhecer previamente o local a ser visitado, problematizar, levantar dados e delimitar, 2) um corpo teórico trabalhado com a turma (antes de adentrar na prática) e 3) cooperação entre os envolvidos. Vale ressaltar o entendimento que o mediador deve transmitir ao alunado que a atividade a ser desenvolvida não é um passeio, e sim uma extensão do que é aprendido na escola. Cordeiro e Oliveira (2001), ao observarem a literatura sobre os trabalhos de campo,

relatam a primazia que os objetivos adquirem, porque deve haver o concatenamento entre as informações passadas pelo mediador e o que se busca atingir na efetivação da atividade, demandando orientação.

Em relação aos entraves, num estudo sobre a aula de campo e o arcabouço de saberes conceituais e procedimentais que oferece, Hencklein (2013) verifica as respostas de professores sobre as principais dificuldades de se inserir essa atividade. Uma parcela dos educadores indicou obstáculos relacionados à falta de transporte, de projetos, à pouca infraestrutura que as universidades e escolas oferecem etc. Analisando numa ótica mais ampla, são impedimentos de ordem econômica, de infraestrutura e mobilidade.

Finalmente, com os resultados obtidos através desta abordagem teórica, entende-se que a aprendizagem dos sujeitos pode se dar em ambientes que pressupõem aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos. A ciência geográfica e a aula de campo corroboram essa proposta, apesar dos obstáculos que podem limitar a aplicabilidade de determinadas atividades.

CONCLUSÃO

No decorrer da pesquisa, buscou-se uma sumarização dos elementos da aula de campo, entendida como atividade de preponderância no fazer e no pensar “o geográfico e as suas relações internas e externas”. As tendências atuais ainda continuam a impulsionar linhas de pesquisas e reinterpretações das práticas em sala.

Cabe ainda sublinhar os empecilhos já citados. Eles são presentes na efetivação de uma aula mais viva, tais como a falta de recursos, transportes e projetos. É fundamental discutir e lançar uma visão abrangente ao se propor trabalhar com alternativas em sala, tendo em vista a necessidade de formação cidadã, do sujeito emancipado e habilitado para as tomadas de decisão do cotidiano, especialmente nas escolas públicas brasileiras.

Destarte, o estudo apresentado aqui não almejou esgotar as discussões que ainda podem ser elaboradas sobre a temática, no entanto, continua a propor análises que possam movimentar ideias e novos caminhos.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, Raimundo Jucier Sousa de; OLIVEIRA, Christian Dennys Monteiro de. Travessias da aula em campo na geografia escolar: a necessidade convertida para além da fábula. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n.1, p. 195-209, jan./abr.2009.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Geografia. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. A geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. In: ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – perspectivas atuais, **anais...** Belo Horizonte, 2010.
- _____. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.
- CORDEIRO, Joel Maciel Pereira; OLIVEIRA, Aldo Gonçalves de. A aula de campo em geografia e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem na escola. **Revista Geografia**, Londrina, v. 20, n.2, p. 099-114, maio./ago.2011.
- HENCKLEIN, Fabiana Aparecida. Aulas de campo: uma estratégia de ensino necessária?. In: IX ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, Águas de Lindóia, SP, 2013. **Atas...** Águas de Lindóia, SP, 2013.
- KAERCHER, Nestor André. A geografia crítica – alguns obstáculos e questões a enfrentar no ensino-aprendizagem de geografia. **Boletim Gaúcho de Geografia**, Porto Alegre, 28, n. 1, p. 45-65, jan., 2002.
- NEVES, José Luis. **Pesquisa qualitativa**: características, usos e possibilidades. Caderno de Pesquisas em Administração, v.1, n.3, 2ºsem., 1996.
- ZANELLA, Liane. Aprendizagem: uma introdução. In: La Rosa, Jorge (Org.). **Psicologia e Educação: o significado do aprender**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 23-38

MAPAS MENTAIS E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: A GEOGRAFIA EM DESTAQUE

Denise Vieira de Araújo

Graduanda do Curso de Geografia (licenciatura) pela Universidade Federal do Piauí (UFPI)
Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Ana Barbara Gomes de Castro

Graduanda do Curso de Geografia (licenciatura) pela Universidade Federal do Piauí (UFPI)
Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Emanuel Lindemberg Silva Albuquerque

Professor do Curso de Geografia (licenciatura) e do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGEO/CCHL) da Universidade Federal do Piauí (UFPI).
Coordenador de Área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

RESUMO

O trabalho em pauta objetiva analisar a aprendizagem significativa do aluno através do uso de mapas mentais, considerando os temas da Geografia. Para tanto, é importante promover o aprendizado de forma organizada, havendo a necessidade da interação constante entre o aluno e o professor. Parte-se do tripé metodológico pautado na mobilização para o conhecimento, na construção do conhecimento e na elaboração da síntese do conhecimento, tendo as vivências do Pibid Geografia como materialização da temática. A partir dessa concepção, a criação dos mapas mentais potencializa o aprendizado, tendo em vista que os alunos constroem suas ideias dentro de cada conceito a ser abordado em sala de aula. Nesse sentido, o professor explica de forma detalhada e exemplificada o conteúdo, dando sentido a cada definição para que os alunos possam reconstruir seus pensamentos à cerca do assunto de forma sinestésica. Ao final da explicação, os alunos apresentam seus mapas, socializando o que aprenderam com todos em sala. Desse modo, observa-se que os resultados são favoráveis, pois esta atividade subsidia a saída do sistema de mecanização da aula para um maior exercício de interação, ouvindo e agregando novas noções sobre o conteúdo ofertado. Portanto, destaca-se que a experiência é relevante ao trabalhar com mapas mentais, pois essa configuração de ensino contempla o saber do aluno e, assim, acrescenta na sua educação e formação as suas vivências e experiências, dando compreensão e autonomia do saber para além das avaliações escolares.

Palavras-chave: Mapas mentais. Aprendizagem. Geografia.

INTRODUÇÃO

A evolução nos estudos e pesquisas sobre educação, principalmente na área da psicologia, possibilitou para os alunos e professores novos métodos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, houve um avanço de uma educação positivista ao longo dos anos, para uma educação mais crítica e inovadora, com métodos, estratégias e novos recursos que garantem diferentes resultados.

As frequentes demonstrações de desinteresse pela disciplina de geografia, por parte dos alunos, e a desmotivação por parte dos professores, foram os motivos que impulsionaram a presente pesquisa. Na preocupação de buscar alternativas para uma aprendizagem significativa, o objetivo deste estudo é explorar métodos educacionais que levem em conta os conhecimentos prévios dos alunos, e que possam desenvolver um aprendizado realmente relevante para a vida do educando.

Dessa forma, objetiva-se analisar a aprendizagem significativa do aluno através do uso de mapas mentais, considerando os temas da geografia. Para tanto, é importante promover o aprendizado de forma organizada, havendo a necessidade da interação constante entre o aluno e o professor. Parte-se do tripé metodológico pautado na mobilização para o conhecimento, na construção do conhecimento e na elaboração da síntese do conhecimento, tendo as vivências da escola e do cotidiano como materialização da temática.

Para isso, buscou-se aporte teórico na aprendizagem significativa e na elaboração de mapas conceituais (AUSUBEL, 1968). Destaca-se que a essência do processo da aprendizagem significativa é que as ideias simbolicamente expressas sejam relacionadas, de maneira substantiva (não literal) e não arbitrária, ao que o aprendiz já sabe, ou seja, a algum aspecto de sua estrutura cognitiva especificamente relevante que pode ser, por exemplo, uma imagem, um símbolo, ou um conceito ou uma proposição. Por sua vez, o mapa mental, conhecido por sua hierarquização de informações e por facilmente relacionar conteúdos de forma sequencial, serve como o caminho para essa aprendizagem.

Diante disso, foram delimitados os conceitos chave da Geografia para se trabalhar com os alunos, a saber: Espaço Geográfico, Paisagem, Território e Lugar, tendo as vivências do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), área da Geografia, como materialização da temática. Corrobora-se que a aplicação desse método busca o

desenvolvimento cognitivo, uma melhor memorização permanente e ajuda no raciocínio e criatividade dos discentes.

MATERIAIS E MÉTODOS

Procedimentos Metodológicos

Foram utilizados como procedimentos metodológicos o levantamento bibliográfico que perpassa o andamento de toda a pesquisa, a observação não-participante e a intervenção para elaboração dos mapas mentais. No que se refere aos procedimentos, este estudo utiliza a pesquisa de campo para coleta das informações, tendo como recorte espacial as turmas de 1º ano do ensino médio do Colégio Estadual Zacarias de Góis (Liceu Piauiense), localizado no município de Teresina, estado do Piauí.

Na pesquisa de campo foi usado o livro didático, quadro, pincéis e cadernos, além da observação da realidade escolar, pressupondo-a como um espaço de produção de saberes. As leituras bibliográficas proporcionaram fundamentação teórica acerca do tema, criação de mapas para atividade em aula e interação com os alunos, bem como alicerces para a análise dos dados coletados na pesquisa em sala de aula.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A premissa social faz da Geografia uma ciência de participação, de diálogo, de elaboração, entre os indivíduos envolvidos e enredados. No processo de ensino e aprendizagem, percebe-se a figura de dois importantes sujeitos: o professor e o aluno. Nessa perspectiva, o educando deve ser valorizado como personagem principal, de maneira que o conhecimento demonstrado por ele deva ser reconhecido e de algum modo engajado nos discursos teóricos do professor, de forma que tal ensino não fique desconexo com a realidade trazida pelo aluno.

Diante disso, percebe-se uma dificuldade dos professores em trabalhar a geografia de forma integradora, fazendo essa ligação com a teoria e a realidade dos discentes, o que faz com que cresça o desinteresse dos alunos pela disciplina. A Geografia que se ensina e se aprende não os motiva, pois se distancia das suas reais necessidades e realidades. Dentre os fatores que ocasionam esse processo, pode-se enfatizar a grande dificuldade que os

professores sentem em utilizar metodologias mais criativas que tornem significativo o processo de ensino e aprendizagem na geografia. A esse respeito, Kaercher (2009) afirma que:

(...) os nossos maiores problemas não são de conteúdo, mas sim da falta de clareza, para nós mesmos, professores de Geografia, do papel da nossa ciência. Ou a geografia se torna útil para os “não geógrafos” (nossos alunos em especial), ou ela tende a desaparecer! Ou vai continuar diluída com mera “ocupação” dos alunos com informações diversas. Uma espécie de “programa de variedades” que fala todos os lugares e povos diversos e distantes. Só que sem cores e sons. Chatice, portanto (KAERCHER, 2009, p. 230).

Surge, então, a necessidade de uma mudança no ensino, buscando uma construção coletiva entre professores e alunos. A esse respeito, Cavalcanti (2002, p.18) informa que: “(...) no ensino formal, a atividade do aluno, seu processo intelectual de construção de conhecimentos, é dirigida, não é uma atividade espontânea. É uma atividade mediada, que requer uma intervenção intencional e consciente do professor”. Daí a necessidade constante da construção de uma Geografia coerente, inclusiva, com metodologias que ajudem os estudantes na absorção dos conteúdos. A esse respeito, Callai (2006) defende que:

(...) formar o espírito geográfico requer o emprego de métodos de ensino, metodologias e técnicas que superem a simples transmissão de informações e que se assentam em alternativas para mobilizar o intelecto do aluno, fazendo com que ele se pergunte e não apenas espere respostas. As perguntas não vêm do nada e devem necessariamente superar o senso comum, para o que se faz necessário criar condições, dando oportunidade de ter conhecimentos que considerem tanto as referências teóricas quanto as informações relativas ao mundo geral. (CALLAI, 2006, p. 152).

Na perspectiva de uma aprendizagem significativa no ensino de geografia, é importante entender o conceito primordial dessa teoria, que diz que a aprendizagem ocorre quando uma nova informação que apresenta uma estrutura lógica interage com conceitos relevantes e inclusivos disponíveis na estrutura cognitiva do aprendiz, sendo por ele assimilado (AUSUBEL, 2000). Ao discutir sobre a aprendizagem significativa, Zabala (1998) esclarece como se produzem os processos dessa aprendizagem:

Nesta explicação, pressupõe-se que nossa estrutura cognitiva está configurada por uma rede de esquemas de conhecimento. Estes esquemas se definem como as representações que uma pessoa possui, num momento dado de sua existência, sobre algum objeto de conhecimento. Ao longo da vida, estes esquemas são revisados, modificados, tornam-se mais complexos e

adaptados à realidade, mais ricos em relações. A natureza dos esquemas de conhecimento de um aluno depende de seu nível de desenvolvimento e dos conhecimentos prévios que pôde construir; a situação de aprendizagem pode ser concebida como um processo de comparação de esquemas de conhecimento sobre os conteúdos escolares. (ZABALA, 1998, p.37).

Por sua vez, o mapa mental surge, assim, como uma estratégia para a aprendizagem significativa. Define-se como um estruturador do conhecimento apresentado de maneira esquemática para representar um conjunto de conceitos imersos em uma rede de relações flexíveis, subjetivas e não necessariamente hierárquicas. Ele é em essência um diagrama que pode ser utilizado com diversas finalidades, incluindo tarefas não necessariamente teóricas. Os elementos no mapa mental podem ser arranjados intuitivamente de acordo com a sua importância (BOVO; HERMANN, 2005).

Neste contexto, os mapas mentais podem servir como um importante ponto de partida para se discutir os conceitos centrais da geografia, buscando a partir do estudante uma primeira apreensão de maneira a tornar o ensino mais democrático, comunicativo e integrador. Não obstante, cabe ao professor o importante papel de aliar esse conhecimento empírico aos conceitos e teorias propostas em sala de aula, a fim de se construir o conhecimento.

Diante disso, foram trabalhados os conceitos de: Espaço Geográfico, Paisagem, Território e Lugar, no intuito de verificar de que modo os educandos reagiriam as aulas com a metodologia dos mapas mentais. Como resultado, constatou-se que os discentes trazem conhecimentos prévios sobre os assuntos e, desse modo, os conceitos foram trabalhados coletivamente.

Foi observado ainda que a construção dos mapas mentais pelos discentes movimentou não só a criatividade deles, mas também a do professor, que pode se valer desse instrumento para diversos fins, como avaliar, pelos mapas mentais, se os estudantes estão absorvendo os conteúdos de forma eficiente, bem como aumentar a participação do mesmo durante as aulas.

Face ao exposto, é, em certa medida, plausível afirmar que os mapas mentais tende a potencializar a aprendizagem significativa dos conteúdos geográficos, pois ao propor aos alunos refletir sobre os conteúdos e sobre as suas relações proposicionais e empíricas, constituíram uma etapa fundamental na aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se que os resultados do estudo em tela são favoráveis, pois esta atividade subsidia a saída do sistema de mecanização da aula para um maior exercício de interação, ouvindo e agregando novas noções sobre o conteúdo ofertado. Portanto, destaca-se que a experiência é relevante ao trabalhar com mapas mentais, pois essa configuração de ensino contempla o saber do aluno e, assim, acrescenta na sua educação e formação as suas vivências e experiências, dando compreensão e autonomia do saber para além das avaliações escolares.

Menciona-se que o uso dos mapas mentais é de grande significado para estudar conceitos geográficos e proporcionar uma melhor compreensão da temática e das abordagens tratadas em sala de aula e no contexto educacional. Constatou-se que há uma maior obtenção dos objetivos por parte dos discentes, bem como conhecer o aluno e o que ele já entende do conteúdo contribui para dar um ponto de partida baseado no que se pode vislumbrar na disciplina. Assim, é possível dar prosseguimento no assunto de forma planejada e sistematizada, construindo conhecimento de maneira efetiva.

Para tanto, deve fundamentar-se por teorias e práticas comprometidas com a criação e desenvolvimento da emancipação social dos atores envolvidos, tendo em vista que a metodologia adequada é importante para desenvolver uma aprendizagem real e significativa, mas também na perspectiva de formar cidadãos críticos e conscientes, capazes de atuar como agentes de mudança num ambiente participativo, aberto e integrador.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **Psicologia Educacional**: visão cognitiva. Nova York: Holt, Rinehart e Winston, Inc, 1968.

AUSUBEL, D. P. *The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view*. Boston: Kluwer, 2000.

AUSUBEL, D. P. NOVAK, D. HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Tradução Eva Nick. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BOVO, V.; HERMANN, W. **Mapas Mentais** – enriquecendo inteligências: captação, seleção, organização, síntese, criação e gerenciamento de informação. Campinas, 2005.

Disponível em: http://www.idph.com.br/potencial/downloads/11_mm_complementos.pdf.

Acesso em: 08 jul. 2019

CALLAI, H. C. A articulação teoria-prática na formação do professor de geografia. In: SILVA, A. M. M. et. al. **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos**: desafios para inclusão social. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006. p. 143-161.

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

KAERCHER, N. A. O gato comeu a Geografia Crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de Geografia. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. (orgs.). **Geografia em Perspectiva**: ensino e pesquisa. São Paulo: Contexto, 2009. p. 221-231.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 30-47.

**GEOTECNOLOGIAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: O USO DE APLICATIVOS DE
SMARTPHONES EM SALA DE AULA**

Edenilson Andrade Ferreira

Graduado em Geografia (UFPI)

Membro do grupo de pesquisa Geomorfologia, Análise Ambiental e Educação (GAAE/UFPI)

Bartira Araújo da Silva Viana

Doutora em Geografia (IGC/UFMG)

Professora Adjunta da Universidade Federal do Piauí (UFPI)

RESUMO

Com o desenvolvimento e aperfeiçoamento de recursos didáticos, a educação escolar foi atribuída de inúmeras ferramentas visando uma dinamização no processo de ensino e aprendizagem. Nesse avanço metodológico, a Geografia Escolar não ficou aquém, onde, por meio da utilização de Geotecnologias, faz abordagem de inúmeros conteúdos escolares no âmbito da Geografia. Diante do exposto, vê-se a necessidade de analisar a inserção das geotecnologias (através de aplicativos de smartphone) no processo de ensino e aprendizagem de Geografia em uma turma de 1º ano do Ensino Médio de uma escola da rede estadual em Teresina-PI. A referente pesquisa foi idealizada fundamentando-se na abordagem quali-quantitativa e de cunho teórico-prático, que se fez possível com a utilização de análise teórica e documental, aplicação de questionários e exposição dos recursos geotecnológicos em aparelhos de smartphones com o intuito de compreensão dos aplicativos neles encontrados. Referente aos principais resultados obtidos, podem ser destacados os seguintes: i) a maioria dos alunos tem acesso diário à internet; ii) quantidade significativa de alunos faz uso de smartphones; iii) sobre a percepção dos alunos referentes à geotecnologias, boa parte não soube defini-la; iv) os alunos se mostraram surpresos na abordagem dos conteúdos de Geografia nos aplicativos Google Earth, Google Street View, UBER, Instagram e Facebook, como aqueles relacionados à Cartografia, Geomorfologia, Climatologia e Hidrografia. Conclui-se que qualquer inclusão de recursos didáticos não-convencionais deverá ser realizada com planejamento atento, participativo e integrador tanto do saber científico quanto do saber pessoal, valorizando, assim, a percepção do alunado sobre diferentes abordagens e contextos.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Geotecnologias. Aplicativos de Smartphones.

INTRODUÇÃO

O avanço tecnológico que a sociedade passou durante os últimos anos apresenta uma realidade em que os equipamentos que nasceram dessa nova temporalidade tornem-se, de certa maneira, indispensáveis no dia a dia das pessoas, dentre essas características que os

tornam essenciais na vida atual é o imediatismo e o encurtamento das distâncias que a velocidade das informações circulam no mundo todo, possíveis graças às Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC's), que, segundo Mendes (2008), é o conjunto de recursos tecnológicos que, quando integrados entre si, proporcionam a automação e/ou a comunicação nos processos existentes nos negócios, no ensino e na pesquisa científica e etc. Assim, sendo tecnologias usadas para reunir, distribuir e compartilhar informações.

Logo, o presente trabalho analisa a inserção das geotecnologias (através de aplicativos de *smartphone*) no processo de ensino e aprendizagem de Geografia em uma turma de 1º ano do Ensino Médio de uma escola da rede estadual em Teresina-PI. A exemplificação desse uso se deu por meio das tecnologias que são aplicadas no desenvolvimento de aplicativos de *smartphones* e *tablet*, que se enquadra como Geotecnologia por fazer uso de práticas referentes na ciência geográfica, acentuando assim o uso das novas tecnologias com relação à educação, principalmente com o uso de dispositivos móveis, o *smartphones* como recurso didático não convencional.

METODOLOGIA

A referente pesquisa foi idealizada fundamentando-se na abordagem quali-quantitativa e de cunho teórico-prático. Os procedimentos metodológicos utilizados no decorrer do estudo se fizeram presentes em 3 etapas distintas, considerando objetivos e abordagens diferentes, destacam-se: levantamento e análise teórico-bibliográfico e documental, aplicação de questionários (a professora e aos alunos) e exposição dos recursos geotecnológicos em aparelhos de *smartphones* com o intuito de compreensão dos aplicativos neles encontrados.

A etapa do referencial bibliográfico foi estrutura para que tivesse 3 etapas de conteúdo, iniciando com a abordagem temática do processo de ensino e aprendizagem em Geografia, logo em seguida as geotecnologias são inseridas na discussão e para finalizar essa etapa é trabalhada a relação entre o ensino e as geotecnologias.

Para melhor conhecimento do objeto de estudo a investigação pautou-se em um caráter teórico-prático, ou seja, após o referencial teórico definido, estudado, compreendido e embasado na realidade que o campo da coleta de dados demonstra com suas características sociais, foram realizadas a coleta de dados por meio de questionário, voltado para os alunos e a professora. As práticas no âmbito do ambiente escolar prosseguiram com a explanação

I Seminário Nacional de Ensino e Pesquisa do Curso de Licenciatura em Geografia da UFPI

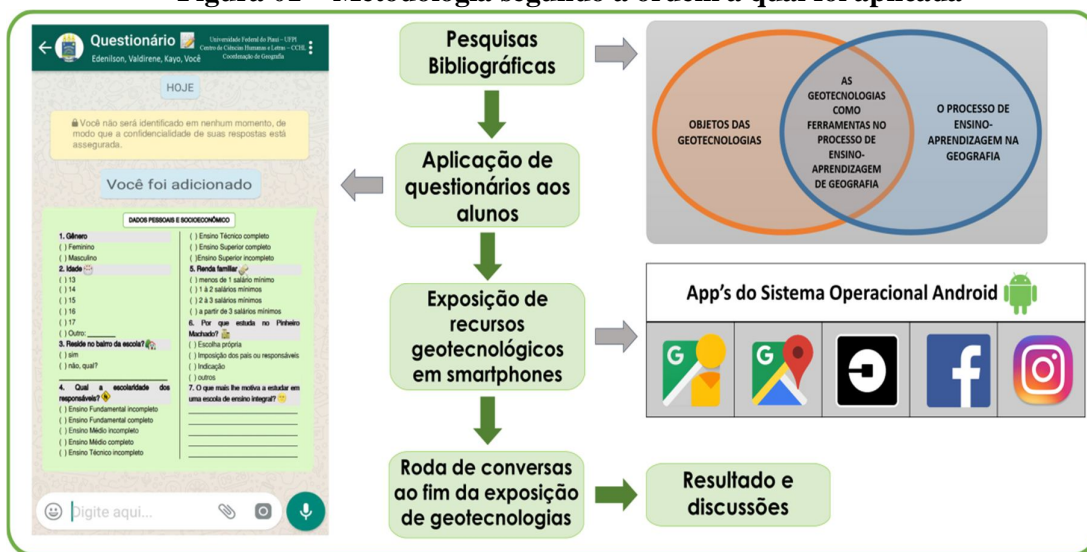
REUNIÃO ITINERANTE

DO NÚCLEO DE ENSINO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA (NEPEG) NO PIAUÍ

teórica e de atividades práticas com produtos derivados das geotecnologias presentes em aparelhos móveis com sistema operacional *Android* aos alunos, sendo Google Street View, Google Maps, Uber, Facebook, Instagram os aplicativos para smartphones.

Prosseguindo com as atividades, apresenta-se a roda de conversa, tendo como objetivo de avaliar as experiências vividas pelos alunos em sala durante a explanação de conteúdos. Pode-se dizer que as discussões que ocorreram neste momento também serviram para sanar as dúvidas ainda pertinentes referentes às geotecnologias. A Figura 01 apresenta uma síntese metodológica.

Figura 01 – Metodologia segundo a ordem a qual foi aplicada



Fonte: os autores, 2019.

A escola em questão localiza-se na região Sudeste da cidade e atende, segundo o Projeto Político Pedagógico, os conjuntos habitacionais Dirceu I e Dirceu II, localizados no bairro Itararé e a Vila da Guia, situada no bairro Beira Rio. A instituição de ensino funciona unicamente com o Ensino Médio desde o ano de 2010, e no ano de 2015 adotou suas atividades no módulo integral de ensino (os alunos ficam em média 7 horas em sala de aula com professores que mantêm contrato de exclusividade para a escola). A pesquisa foi realizada em uma turma com 20 alunos do 1º ano.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Geotecnologias e Ensino de Geografia: abordagem teórica

Para Fitz (1999), na década de 1990 já se percebia que os alunos presentes na disciplina de Geografia obtinham alguma resistência na assimilação de um conhecimento geográfico mais técnico, sem aspirar exercer futuramente atividades técnicas, visão esta, que tem limitado a atuação do profissional, na medida em que a legislação que regulamenta suas competências e atribuições, e prevê o exercício de atividades de reconhecimentos, levantamentos, estudos e pesquisas, também de caráter físico-geográfico, o que inclui o sensoriamento remoto como uma tecnologia de grande valia a este profissional.

Na década de 1990 era inimaginável um celular tão pequeno que coube na palma da mão e comporta-se tantos recursos como um GPS dentro dele e já era notável a importância que as geotecnologias teriam, porém as escolas, principalmente as públicas, hoje em dia persistem em se manter presas a um estigma mais tradicional e até erguendo barreiras contra esses recursos mais modernos e atuais.

Diversos autores defendem a utilização das geotecnologias em diversas áreas da Geografia, como Aguiar (2013, p. 54), que em seus estudos defende “que o uso de geotecnologias e os seus mais diversos métodos de análise permitem uma vasta aplicação nos ramos das ciências, sendo uma ferramenta muito útil no Ensino de Geografia, em seus diversos níveis (fundamental e médio)”.

As geotecnologias são apontadas, principalmente, para uso em aulas de cartografia, porém, podem também serem utilizados para se ensinar outros pontos presentes no currículo de Geografia como: urbano e rural, impactos ambientais, clima e tempo, os processos dinâmicos e as mudanças naturais que ocorrem no meio, além das mudanças a partir de atividades exercidas pelo homem, causadas pela dinâmica demográfica, o crescimento das cidades, a utilização dos recursos naturais, o solo, a água, e a cobertura da terra.

Existe uma predisposição para usar as geotecnologias em sala, como Aguiar (2013, p. 57) confirma de que a tendência é a inclusão de diferentes abordagens, “utilizando trabalhos interdisciplinares com outros campos do saber, [...] onde o professor assume a função de facilitador da aprendizagem”. Dessa forma, o professor precisa sempre estar se reinventando e

buscando meios de contribuir cada vez mais com o ensino e aprendizagem de maneira a facilitar a compreensão e entendimento dos conteúdos para o aluno.

Geotecnologias e Ensino de Geografia: o nexó em discussão

Niskier (2018, p. 28) aponta que “o computador, e os demais aparatos tecnológicos, que no passado eram vistos como instrumentos de especialistas ou de pessoas com maior poder aquisitivo, hoje são vistos como bens necessários”. A escola brasileira ainda está em um processo de modernização de suas estruturas e principalmente da sua ideologia, acrescentando elementos tecnológicos no processo de ensino, mesmo que em anos passados esse desenvolvimento tecnológico não tivesse um respaldo maior dentro do ambiente educacional.

A relação das geotecnologias com o ensino, conforme questionário com a professora, é perceptível que existem anseios para o uso, mas não é possível realizar devido a falta de capacitação do profissional, a estrutura da instituição de ensino. O posicionamento da professora perante a vontade da mudança da atual situação da escola não é acompanhado de uma ação efetiva, já que para ela não existe motivação maior para a permanência na escola.

Ao responderem os questionários, a relação dos alunos com as geotecnologias é que são perceptivelmente inseridas no cotidiano deles, sendo o acesso principal pelo *smartphone*, o que é verificável no Quadro I presente na figura 02. Porém, no meio educacional essa característica se perde devido à não casualidade do uso desses aparatos tecnológicos durante as aulas, seja à de Geografia como a de demais disciplinas.

É observável que existe uma dicotomia a fala dos alunos, em que a professora indica o uso das geotecnologias, mesmo que esporadicamente, para a realização de perguntas de maneira imediata através de *smartphone*, porém, segundo entrevista com os alunos não foi citado em nenhum momento a utilização dessa tecnologia durante o período letivo. Os questionários indicaram que o material e o uso da internet, assim como perguntas que os resultados indicam o perfil socioeconômico, categorizando os alunos, em geral, e a professora como usuários assíduos do material tecnológico, entre eles aplicativos que utiliza recursos dos *smartphones* com elementos voltados para as geotecnologias (Quadro II/Figura 02).

Figura 02 – Internet: acesso e utilização

Quadro I – Dispositivo para acesso à *internet*

DISPOSITIVOS PARA ACESSO À INTERNET	ALUNOS																				Total	
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T		
Computador de mesa	X	X							X		X			X							5	
Notebook	X	X					X			X	X			X							7	
Tablet																			X		1	
Smartphone	X	X		X		X		X	X		X		X	X		X	X	X	X	X	13	
Outros																					0	
Não possui					X																1	
Total por aluno	1	3	1	2	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	2	1	1	1	2	1	1	X

Quadro II – Utilização dos recursos em smartphones/tablets

RECURSOS UTILIZADOS EM SMARTPHONES/TABLETS	ALUNOS																				Total
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	
Ligação															X				X		2
Redes Sociais	X	X		X							X		X	X				X		X	8
Jogos						X									X		X		X		4
Mensagens de Texto									X				X								2
Navegar na internet						X						X					X	X			4
Localização																			X		1
Fotografia						X							X	X				X			4
Vídeo								X											X		2

Fonte: Pesquisa Direta (2017).

De acordo com Nascimento (2013), o contato entre culturas e paisagens diferenciadas contribuiu muito para uma série de estudos, a Geografia por excelência necessita dessa interação com o meio, assim como os viajantes elaboravam relatos e mapas com muitos conhecimentos espaciais. Contudo, devido à falta de estrutura e de recursos financeiros das escolas para a realização de práticas para disciplina é prevaletido que o professor utilize da criatividade para dar aos alunos a experiências de uma atividade de caráter inovador.

A Aula Prática, representada na Figura 03, presente na metodologia demonstrou aos alunos uma nova perspectiva de atividade prática para o ensino de Geografia no Ensino Médio, aproveitando um material já presente na vida dos alunos, no caso específico foi com a utilização de *smartphone* que a atividade foi desenvolvida, uma maneira de demonstrar e trazer uma vivência da geografia que foi apresentada em sala para que seja utilizada e percebida no cotidiano.

A verificação de aprendizagem realizada na disciplina foi elaborada para que não fosse uma atividade realizada costumeiramente na escola, para isso a roda de conversa, sendo esta representada na Imagem II presente na Figura 04, ajudaram a fugir do tradicionalismo vigente

na maioria das escolas e que por conclusão dos questionários a escola que foi realizada a pesquisa não é uma exceção.

Com a atividade da roda de conversa tem-se que a necessidade de uma metodologia diferenciada, interação esta apresentada na Figura 03, foi uma importante atitude do pesquisador para transmitir o conhecimento e que o uso das geotecnologias possibilitam que o processo de adquirir conhecimentos científicos não fique unicamente direcionado ao que é aprendido a escola, mas que essa aprendizagem é continuada, através das funcionalidades que os *smartphones* possuem.

Figura 03 – Aula Prática e Roda de Conversas



Fonte: Pesquisa Direta (2017).

São variados os temas que são possíveis de serem trabalhados utilizando as geotecnologias, mas o inconsciente do aluno, ou até mesmo um pouco de preconceito, pode dificultar esse trabalho, uma discussão para a quebra de paradigmas, referentes ao uso de *Smartphones/tablet*, podem construir uma perspectiva nova para um novo método de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inserir as geotecnologias no processo de ensino e aprendizagem em Geografia não interfere nos assuntos a serem estudados, mas como esse conteúdo será abordado em sala de aula. Para que a inserção das tecnologias ocorra, torna-se oportuno que o professor possua didática e objetivos claros no processo, de modo a incorporar as tecnologias na prática.

Diante dos resultados obtidos conclui-se que a necessidade por um ensino de Geografia que apresenta novos meios para a transmissão de conhecimento, que fuja de

métodos tradicionalistas e que aborde a construção do saber pautado na realidade dos alunos se faz imprescindível, para isso, os professores devem propor discussões com o poder público para solicitação de uma estrutura adequada do ambiente escolar, assim como a possibilidade de contratação de professores e/ou adequação de horários de trabalho que possibilitem a formação continuada do docente.

Para o aluno, indica-se que além da cobrança para a escola e professores, é essencial que essa discussão possa ocorrer em casa e que seus responsáveis, e até eles próprios, possam participar dessas conversas com o poder público e responsáveis pela gestão escolar.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, P. F. Geotecnologias como metodologias aplicadas ao ensino de geografia: Uma tentativa de integração. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 4, n. 8, p. 54-66, jul. / dez. 2013.

FITZ, P. R. Geoprocessamento no Ensino Médio. In: CONFERENCIA IBERO-AMERICANA SOBRE SISTEMAS DE INFORMACIÓN GEOGRÁFICA, 7. 1999, Mérida. **Anais...** Mérida, 1999.

MENDES, A. **TIC – Muita gente está comentando, mas você sabe o que é?** Portal iMaster, mar. 2008. Disponível em <<http://imasters.com.br/artigo/8278/gerencia-de-ti/tic-muita-gente-estacomentando-mas-voce-sabe-o-que-e/>> Acesso em: 15 de outubro de 2017.

NASCIMENTO, D. B. **Revista Brasileira de Educação Geográfica**, Campinas, v. 3, n. 5, p. 161-165, jan./jun., 2013.

NISKIER, A. Gamificação – O desafio das novas tecnologias educacionais. **Carta Mensal**, Rio de Janeiro, v. 64, n. 763, p. 4-32, out. 2018.

**O ENSINO SOBRE CIDADE E A PRIVATIZAÇÃO DO ESPAÇO URBANO POR
CONDOMÍNIOS VERTICAIS E HORIZONTAIS EM TERESINA-PI.**

Edileia Barbosa Reis

Mestranda em Geografia

Especialista em Ensino de Geografia

Graduação em Geografia e Tecnóloga em Gestão Ambiental

Técnica em Multimeios Didáticos

Bartira Araújo da Silva Viana

Doutora em Geografia pela IGC / UFMG

Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente pelo TROPEN / UFPI

Especialização em Pesquisa em Geografia -UFPI

RESUMO

Esse artigo teve por objetivo fazer uma abordagem sobre privatização da moradia pelo uso de condomínios no formato verticais e horizontais fechados em Teresina-PI. Haja vista, que os condomínios horizontais e verticais caracterizam-se por serem cercados por muros e oferecem serviços privativos tais como *playground*, garagem, seguranças e áreas verdes. Como consequência há um abandono dos espaços públicos de lazer que passam a ser utilizados por classes de baixo poder aquisitivo. Neste sentido, a cidade tem sofrido transformações significativas quanto ao comportamento de seus moradores. Assim, questiona-se como então deve-se trabalhar essas novas perspectivas no ensino de cidade? Desse modo, a pesquisa se constitui como qualitativa e utiliza o método exploratório-dialético com uso de recursos convencionais (imagens das paisagem e recortes espaciais) e não convencionais, como o uso de ferramentas do *Google Earth* no ensino de cidade. Verificou-se que o ensino sobre cidade é fruto das vivências dos alunos que percebem a influência da condição socioeconômica local e global e que os recursos didáticos têm por função a aproximação com essa leitura de mundo. Estas perspectivas norteiam um repensar sobre a problemática do cotidiano, assim, o modo de vida e de morar na cidade torna-se objeto de debate em sala de aula.

Palavras-chave: Geografia. Ensino de Cidade. Condomínios Verticais e Horizontais.

INTRODUÇÃO

O modo de vida urbano está representado na paisagem da cidade a partir da diversidade de formas de apropriação do espaço urbano. A moradia, neste contexto, revela a interferência do capital na cidade por meio da criação de “espaços privados”, lugares considerados como verdadeiras “ilhas fechadas” dotadas de inúmeros serviços, estes que modelam o espaço da cidade e instigam o ensino de Geografia a compreender tais processos.

Neste sentido, deve-se destacar os espaços fechados denominados de condomínios, sendo que “a palavra condomínio tem origem no *latim* “*cum*” e significa conjuntamente a “*dominum*” o domínio, [...] uma propriedade conjunta” (PINHEIRO, 2011, p. 22). Cumpre enfatizar que os condomínios se configuram nos formatos verticais e horizontais, sendo que ambos os modelos de moradia vêm conquistando o espaço da cidade e mudando os comportamentos sociais, bem como gerando conflitos entre as distintas classes sociais. Tal situação pode ser compreendida em decorrência da problematização do uso e apropriação da cidade. Assim, ao chegar às salas de aula, esta temática se torna um verdadeiro desafio para o professor explicar a articulação entre os diferentes agentes e atores sociais como estes que produzem a cidade (CORREA, 1989).

Nesta conjuntura, os condomínios verticais segundo Costa, Vieira e Viana (2016), e os horizontais conforme Silva (2017), iniciam as suas atividades em Teresina na década de 1990 e se tornam objeto de desejo das classes sociais mais abastadas ao vender o estilo de viver bem e com segurança. Por outro lado, a fragilidade do planejamento urbano e o crescimento desordenado, assim como o acirramento das lutas de classes pela terra têm reflexo direto no espaço da cidade, gerando problemas socioeconômicos como a violência urbana, a falta da distribuição de renda e acesso a terra, além da geração de impactos ambientais.

Diante de tais fatos aponta-se que é necessário repensar a abordagem sobre o ensino de cidade mediante o uso dos recursos-didáticos como facilitadores de uma aprendizagem significativa (OLIVEIRA, 1998). A questão que norteia essa discussão trata-se de como estabelecer uma relação de aproximação entre os recursos convencionais e não convencionais no ensino de cidade, retratado a ocupação da cidade pelos condomínios verticais e horizontais em Teresina.

Desse modo, propõem-se discutir o uso de recursos didáticos convencionais e não convencionais como auxiliares na prática do professor no cotidiano da sala de aula, demonstrando estratégias que possam ser utilizadas em sala de aula, assim como propondo a elaboração de um roteiro didático. Também será discutido como o conhecimento sobre a cidade deve possibilitar uma maior compreensão sobre a influência do capital privado nos comportamentos sociais na relação local e global.

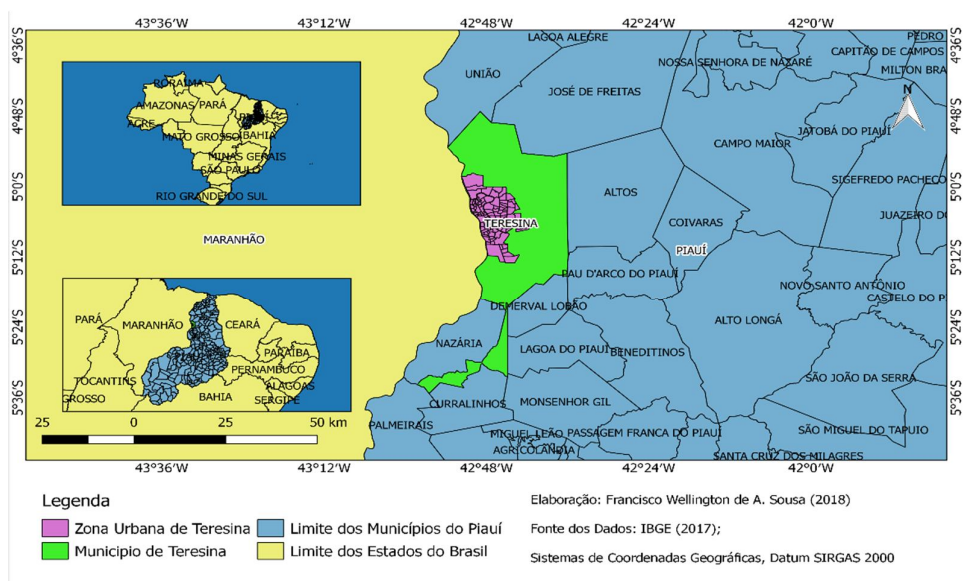
O texto mostrará uma abordagem sobre ensino de cidade com a adoção de uma metodologia exploratória ao buscar caminhos que levem o professor e o aluno à uma maior interação, ultrapassando o ambiente escolar.

METODOLOGIA

ÁREA DE ESTUDO

A cidade de Teresina, capital do Piauí, é reconhecida por seu relevo plano e leves ondulações modeladas pelos rios regionais Parnaíba e Poti (LIMA, 2002). Sua paisagem urbana é composta por um cenário onde estão grandes prédios que formam áreas residenciais de condomínios verticais. Enquanto em áreas mais distantes do centro da cidade surgem condomínios horizontais em meio a vazios, criando pequenos núcleos urbanos (SILVA, 2017). Na Figura 1 é possível visualizar a localização de Teresina.

Figura 1- Mapa de localização de Teresina no Piauí e no Brasil



Fonte: IBGE (2017). Organização Edileia Barbosa Reis; Geoprocessamento: Francisco Wellington de A. Sousa (2018).

Teresina é classificada como uma capital regional que vivencia um auge de sua expansão urbana, no entanto, ainda possui pouco mais de 800 mil habitantes (IBGE, 2010). A referida cidade possui inúmeras problemáticas relacionadas às questões socioambientais.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo contou com uma revisão literária de artigos, livros, dissertações e teses. O método utilizado foi exploratório-dialético (GIL, 2008), haja vista que o estudo esteja em fase preliminar de elaboração e discussão teórica-metodológica, tendo como objeto de estudo o ensino fundamental maior (6º ao 9º ano), visando traçar caminhos para construção de estratégias didáticas para as aulas de Geografia.

A pesquisa foi realizada em duas etapas: a primeira consistiu na elaboração de um roteiro didático. Na segunda etapa ocorreu a organização de recursos didáticos convencionais como fotografias da paisagem urbana, combinados com recursos não convencionais (SILVA, 2011) através do uso da ferramenta software do *Google Earth*, que utiliza imagens de satélite (FLORENZANO, 2011).

A GEOGRAFIA E ENSINO DE CIDADE

Conhecer a cidade requer antes de tudo uma reflexão acerca do modo de produção urbano (CARLOS, 2011), pois a mesma é resultado da construção humana do espaço materializado (CARLOS, 2007). Esse espaço torna-se algo visível e palpável, pois a paisagem urbana passa a ser uma extensão do mundo ao olhar das percepções do lugar (TUAN, 1983).

Na cidade está contido o cotidiano do aluno e suas representações sobre a realidade (ANTUNES, 2010). Neste contexto, a cidade está presente no ensino de geografia desde currículo até as práticas de campo (PEREIRA; DINIZ, 2016). Assim, este cumpre a tarefa de contribuir para a leitura de mundo pelo aluno, a partir da significação da cidade vivida e ensinada (CALVALCANTI, 2013).

PRIVATIZAÇÃO DA CIDADE: CONDOMÍNIOS VERTICAIS E HORIZONTAIS

Elege-se que as questões sociais na escola carregam teor crítico da realidade perante às desigualdades socioeconômicas e espaciais, a exemplo da segregação que se expressa por meio das moradias (VILHAÇA, 2001). Esta situação recorrente no contexto da cidade passou a ser alvo discussão ao fazer inferência sobre realidade e as vivências do aluno.

É importante frisar que a privatização da cidade é um processo que privilegia os donos da terra (CASTROGIOVANNI; ROSSATO; CAMARA, 2007). Dessa forma, os condomínios verticais e horizontais exercem a função de fortalezas, lugares privados distantes da realidade da cidade comumente associados ao luxo e à oferta de vários serviços (BAUMAM, 2009).

RECURSOS “CONVENCIONAIS” E “NÃO CONVENCIONAIS”

No âmbito do ensino, a escolha do percurso metodológico torna-se essencial para a prática didática do professor. O Quadro 1 foi elaborado como um roteiro didático de orientação para uso dos recursos convencionais e não convencionais.

Quadro 1 - Roteiro didático – temáticas para discussão

ASPECTOS OBSERVÁVEIS	TEMÁTICAS/ RECURSOS CONVENCIONAIS	TEMÁTICAS/ RECURSOS NÃO CONVENCIONAIS
-Estudos sobre conceitos geográficos	- Percepção da realidade - Estímulo ao reconhecimento da localização da região -Lugar (aspecto cultural) - área residencial - Território de segregação socioespacial - Paisagem modificada	-Identificação de áreas de influência e os arranjos espaciais -Lugares privados e públicos -Localização geográfica no contexto da cidade -Formação de Territórios - concentração de renda
- Serviços urbanos (Infraestrutura) -Desigualdades sociais -Parcelamento do solo urbano	-Visualização dos equipamentos urbanos -Vias, transporte público entre outros - Índícios de Violência Urbana -Compra e venda	-Visualização da organização espacial de obras estruturantes -Divisão em loteamentos de Terra
- Recursos naturais e os problemas ambientais	- Paisagem -Reconhecimento das feições naturais e análise dos impactos socioambientais	- Visão integrada do meio ambiente com a identificação de pontos de vulnerabilidade ambiental - Benefícios uso dos recursos ambientais

Fonte: Elaboração: Edileia Barbosa Reis (2019).

Para discussão das temáticas associadas aos recursos convencionais podem ser utilizados materiais como as fotografias e para a discussão com o uso dos recursos não convencionais (SILVA, 2011), foi feita a opção pelo uso da geotecnologias (PEREIRA; DINIZ, 2016) (Figuras 2 e 3).

Figura 2 - Condomínios Verticais Fechados



Fonte: A: Reis (2019); B: *Google Earth* (16/07/2018).

As fotografias (Figura 2A e 3C) podem ser utilizadas como recursos convencionais visando a observação e discussão de aspectos indicados nos Quadro 1, assim como as imagens de satélite do *Google Earth* (Figura 2B e 3D), consideradas como recursos não convencionais, possibilitam a apreensão de informações referentes a cidade, a exemplo dos condomínios verticais e horizontais, também referidos no Quadro 1

Figura 3- Condomínios Horizontais Fechados



Fonte: C: Reis (2019); D: *Google Earth* (16/07/2018)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo mostrou que é possível fazer a construção do conhecimento sobre ensino de cidade a partir do uso de recursos didáticos convencionais e não convencionais e que estes podem ser complementares, sem se distanciar da percepção de mundo do aluno, contribuindo assim, para o processo de ensino-aprendizagem de geografia.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Celson. **Como desenvolver competências em sala de aula**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- BAUMAN, Zygmunt. **Confiança e medo na cidade**. Tradução: Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2009.
- CARLOS, Ana Fani A. **O espaço urbano: novos escritos sobre a cidade**. São Paulo: Labur Edições, 2007.
- CARLOS, Ana Fani A. **A condição espacial**. São Paulo: Contexto, 2011.
- CASTROGIOVANNI, Antônio C; ROSSATO, Maíra S; CAMARA, Robson R. S. L. (org.). **Ensino da Geografia: caminhos e encantos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.
- CAVALCANTI, Lana S. A cidade ensinada e a cidade vivida: Encontros e reflexões no ensino de Geografia. In: CAVALCANTI, Lana S. **Temas da geografia na escola básica** (org.). 1. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013.
- CORRÊA, Roberto Lobato. **O espaço urbano**. Rio de Janeiro: Ática, 1989.
- FLORENZANO, Teresa G. **Iniciação em sensoriamento remoto. 3 ed. ampl. e atual. São Paulo: Oficina de texto, 2011.**
- COSTA, Wandemara de O.; VIEIRA, Nadja R. C.; VIANA, Bartira Araújo da Silva. **Diagnóstico da ação dos agentes produtores do processo de verticalização em Teresina - PI nos últimos quarenta anos a partir da análise de documentos eletrônicos e materiais publicidade**. Revista Equador, v. 5, p. 220-238, 2016.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- LIMA, Iracildes M. F. Teresina: Urbanização e Meio Ambiente. **Scientia et Spes**. Teresina, ano 1, n. 2, p. 181-206, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Cidades Teresina**, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/teresina/panorama>. Acesso em: 13. abr. 2019.

PEREIRA, Vítor Hugo Campelo; DINIZ, M. T. M. Geotecnologias e ensino de geografia: algumas aplicações práticas. **Caderno de Geografia**, v. 26, p. 656-671, 2016.

PINHEIRO, W. F. **Ambientes coletivos e os condomínios horizontais situados na cidade de João Pessoa - Paraíba**: uma análise da adequação ao uso. Paraíba, 2011. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. **Para onde vai o ensino de geografia ?** 7. ed. São Paulo: Contexto, 1998. (Repensando o Ensino).

SILVA, Josélia S. Recursos didáticos não convencionais. In: SILVA, Josélia S. **Construindo ferramentas para o ensino de geografia**. Teresina: EDUFIPI, 2011.

SILVA, Gracielly P. **Expansão do espaço urbano recente de Teresina (PI)**: uma análise do setor habitacional. 2017. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal do Piauí, 2017.

TUAN, Yi Fu. **Espaço e Lugar**: A perspectiva da experiência. Tradução: Livia de Oliveira. Rio Claro: Editora Difel, 1983. Disponível em: <http://www.ppghis.ufma.br/wp-content/uploads/2016/08/5-Yi-Fu-Tuan-Espa%C3%A7o-e-lugar.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2019.

VILLAÇA, Flávio. **Espaço intra-urbano no Brasil**. São Paulo: Studio Nobel, 2001.

RECURSOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA FÍSICA

Francílio de Amorim dos Santos

Doutor em Geografia. Docente do Instituto Federal do Piauí / *Campus* Piripiri.

RESUMO

O estudo teve como objetivo desenvolver de forma sistemática elementos teórico-conceituais e oficinas pedagógicas acerca das temáticas pertinentes ao ensino de Geografia Física, visando o aperfeiçoamento da prática do docente a partir de reflexões sobre ações e compreensão dos conceitos trabalhados. A atividade foi desenvolvida nos dias 19 e 26 de maio de 2018, tendo participado 9 (nove) alunos do curso de Geografia, da Universidade Federal do Piauí / Polo Território dos Cocais, localizado no município de Piracuruca (PI). Destaca-se que as estratégias desenvolvidas foram escolhidas considerando prognóstico efetivado a partir das atividades de docência em sala de aula no referido curso, fato que permitiu a identificação das dificuldades de aprendizagem dos alunos. Desse modo, foram selecionadas 3 (três) possibilidades para confecção de recursos didáticos, a saber: i) orientação no espaço; ii) linhas imaginárias do globo terrestre; iii) estrutura interna da Terra. Posteriormente à produção dos materiais didáticos os mesmos foram testados pelos alunos participantes, que também responderam a um questionário para avaliação das atividades executadas. Destaca-se que a confecção e o uso dos recursos didáticos foi satisfatório, ao passo que os questionários apontaram que: 77,8% dos participantes utiliza o livro fonte principal; 66,7% raramente utiliza o mapa em sala de aula; 66,7% não utilizar recurso de informática; 55,6% usa o trabalho de campo como instrumento didático; 66,7% não desenvolve material didático em suas aulas; 77,8% aponta a falta de tempo como principal limitador ao desenvolvimento de recurso didático. As metodologias apresentadas foram de grande valia, pois 77,8% dos participantes responderam que as atividades desenvolvidas foram excelentes.

Palavras-chave: Ensino de Geografia Física. Oficinas Pedagógicas. Material Didático.

INTRODUÇÃO

A Geografia desde seu surgimento esteve intrinsecamente ligado às características da paisagem, particularmente por meio da grande quantidade de descrições realizadas das paisagens recém-descobertas. Por outro lado, como componente curricular a Geografia Física abrange vasta gama de conhecimentos que ao serem expostos em sala de aula apresentam

relativo grau de complexidade, cujo entendimento tem sido dificultado pela forma como vem sendo ministrado, particularmente no que diz respeito aos recursos didáticos empregados.

Nesse contexto, cabe destacar que a Geografia constitui ciência de excepcional importância para o desenvolvimento da leitura do mundo, principalmente para que se possa nele situar-se enquanto cidadão e exercer a respectiva cidadania (SILVA; MELO, 2016). Desse modo, Callai (2011) aponta a relevância do ensino de Geografia, posto que permita a discussão de questões ligadas ao mundo da vida, por meio do conhecimento do mundo, aquisição e organização dos conhecimentos para entendimento da lógica do que acontece e, como tal, tornar significativo o aprendizado.

Nesse contexto, Louzada e Frota Filho (2017) destacam que embora os conteúdos de Geografia Física sejam apresentados de maneira superficial, na maioria dos livros didáticos utilizados por professores e alunos, os conteúdos continuam a serem explorados de maneira superficial e insatisfatória, fato que tem impacto direto na aprendizagem e assimilação dos conteúdos por parte dos alunos.

Dessa forma, o ensino de Geografia, particularmente dos conteúdos inerentes à Geografia Física, carece de renovações e estas demandam mudanças na postura, na linguagem e nas atividades de aprendizagem, onde se proponha que o aluno reflita sobre sua realidade, a sociedade e a dinâmica do espaço (CASTELLAR, 2005). Destaca-se, ainda, que o uso de recursos digitais, a exemplo dos computadores, portais, *softwares*, jogos digitais, dentre outras ferramentas, cria-se a possibilidade para efetivar aulas mais atraentes e instigantes (CASTELLAR; MUNHOZ, 2011).

Nesse cenário, Castellar, Sacramento e Munhoz (2011) reiteram que as transformações na concepção de ensinar devem considerar o papel fundamental dos artefatos tecnológicos digitais, que atraente a atenção dos alunos, como: os jogos educativos, os portais educacionais, os *softwares*, hipertextos, os sons, as mídias vídeos.

Nessa perspectiva, destaca-se a importância das oficinas pedagógicas como possibilidades didáticas para promoção de ações educativas como efetuação de atividades para construção do conhecimento (NASCIMENTO *et al.*, 2013). Desse modo, Ribeiro *et al.* (2013, p.150) assevera que “as oficinas de ensino, desde que executadas de maneira objetiva e planejada, são uma forma proveitosa de transmitir conteúdos, constituindo metodologias diferenciadas para o ensino de geografia”.

Dessa forma, as oficinas pedagógicas voltadas ao ensino da Geografia Física constituem metodologia acessível, particularmente para o desenvolvimento da compreensão de conceitos geográficos, integração e socialização de conceitos estruturantes deste ramo da Geografia (MARTINS JUNIOR *et al.*, 2014). Dessa maneira, a pesquisa teve como objetivo desenvolver de forma sistemática elementos teórico-conceituais e oficinas pedagógicas acerca das temáticas pertinentes ao ensino de Geografia Física, visando o aperfeiçoamento da prática do docente a partir de reflexões sobre ações e compreensão dos conceitos trabalhados.

METODOLOGIA

O estudo constitui uma pesquisa aplicada, posto que foram apresentadas propostas práticas para solução de problemas relacionados ao ensino de Geografia Física. Pois como atestam Prodanov e Freitas (2013) esse tipo de pesquisa busca gerar conhecimentos para aplicação prática como forma de solucionar problemas específicos, nesse caso, relacionado às possibilidades metodológicas para exploração dos conteúdos de Geografia Física.

Nesse sentido, foram propostas 3 (três) oficinas, executadas nos dias 19 e 26 de maio de 2018, com 9 (nove) alunos do curso de Licenciatura em Geografia, modalidade Educação à Distância (EaD), da Universidade Federal do Piauí (UFPI) / Polo Território dos Cocais, situado no município de Piracuruca (PI).

As oficinas, que totalizaram de 20 horas, foram elencadas considerando-se prognóstico realizado de forma indireta via docência em sala de aula, no curso supracitado, sendo possível observar as dificuldades apresentadas pelos alunos. As oficinas constaram de 2 (duas) etapas, quais sejam: exposição do conteúdo; desenvolvimento das oficinas pedagógicas de Geografia Física, com produção de material didático. As 3 (três) oficinas realizadas foram as seguintes:

- ✓ Oficina 1 – Orientação no espaço: onde se buscou expor a relação entre lugares e compreensão da localização geográfica, dessa foram solicitou-se aos alunos que inserissem os pontos cardeais, colaterais e sub-colaterais na rosa-dos-ventos, projetada por meio de projetor de multimídia no quadro de acrílico (Figura 1a);
- ✓ Oficina 2 – Linhas imaginárias do globo terrestre (Figura 1b): realizada por meio da conceituação dos pontos de referência, paralelos (Latitude) e meridianos (Longitude); nessa oficina utilizou-se: bola de isopor, pincéis, tintas, lápis;

- ✓ Oficina 3 – Estrutura interna da Terra: nessa oficina buscou-se representar as divisões das camadas da Terra (Figura 1d), litosfera e magma (manto, camada intermediária e núcleo ou NIFE), cujo material empregado foi: jornal, cola, bolas de isopor de diferentes tamanhos, tinta acrílica, pincel.

Como forma de avaliar a aceitação das oficinas foi aplicado aos alunos um questionário contendo 8 (oito) questões de múltipla escolha, que indagavam sobre o livro didático como instrumento de apoio, uso de mapas em sala de aula, uso de recursos de informática, trabalho de campo, realização de oficinas.

Figura 1 – Alunos manuseando materiais utilizados para a produção de material didático, durante as oficinas pedagógicas de Geografia.



Fonte: Arquivo do autor (2018).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As oficinas propostas tiveram impacto positivo sobre os participantes, posto que tenha resultado em momentos de descontração e interação entre os mesmos, particularmente no que diz respeito ao manuseio dos materiais. Nesse sentido, a seguir será apresentada discussão acerca dos questionários aplicados e que corroboram a eficácia as oficinas pedagógicas voltadas ao ensino de Geografia Física.

O questionamento inicial foi acerca do uso do livro didático como principal ferramenta ou apenas como apoio. As respostas apontaram que 7 (77,8%) dos participantes utiliza o livro como material principal, ao passo que apenas 2 (22,8%) afirmou que o livro constitui material de apoio. Dessa forma, pode ressaltar que o professor deve se propor a buscar novas fontes para planejamento de suas aulas e produção de suas estratégias de ensino, para deixar suas aulas mais atraentes e instigantes, conforme destacam Castellar e Munhoz (2011).

Na sequência, procurou-se identificar se ao desenvolver suas atividades em sala de aula os mapas eram utilizados. Dessa forma, identificou-se que essa ferramenta raramente é utilizada em sala de aula, pois 6 (66,7%) respondeu que raramente o utiliza em sala de aula, enquanto 3 (33,3%) afirmou utiliza-lo. Cabe salientar que o mapa é uma poderosa e imprescindível ferramenta didática para operacionalização dos conteúdos inerentes à Geografia Física, posto que seja possível situar e visualizar os fenômenos geográficos.

Posteriormente, foi indagado aos participantes se utilizavam algum recurso de informática em suas aulas. As respostas indicaram que 6 (66,7%) dos participantes não utiliza recurso de informática, cuja justificativa foi a escola não dispõe dos mesmos. Por sua vez, 3 (33,3%) afirmou que raramente utiliza recursos de informática, fazendo-o apenas quando há disponibilidade de horário no laboratório de informática da escola. Nesse ponto, é relevante destacar que as tecnologias têm sido maciçamente utilizadas em pesquisas no âmbito da Geografia Física e constitui, ainda, importante ferramenta didática para situar os fenômenos ocorridos em distintos espaços geográficos, devendo ser utilizadas em sala de aula, a exemplo das redes sociais e *Google Earth*, como perspectiva para o trabalho geográfico.

Foi questionado, também, acerca da execução de atividades de campo com os alunos. Nesse ponto, 5 (55,6%) dos participantes apontou que usa o trabalho de campo como recurso didático, ao passo que outros 4 (44,4%) afirmou não utilizar tal procedimento. Cita-se que o trabalho de campo possui grande potencial para a contextualização dos conceitos de Geografia Física, pois possibilita ao aluno sair dos muros da escola e produzir seu próprio conhecimento, posto que seja possível visualizar processos biofísicos *in situ*.

Perguntou-se, ainda, sobre qual das oficinas pedagógicas foi mais enriquecedora como recurso didático a ser utilizado em sala de aula, na perspectiva de estimular a curiosidade do aluno e se esse recurso era construído no decorrer das aulas. As respostas apontaram que somente 3 (33,3%) afirmou buscar o desenvolvimento de oficinas durante suas aulas, enquanto 6 (66,7%) disse não utilizar o referido recurso. Desse modo, fica clara que baixa relevância dada à dinamização das aulas, cuja evidência dá-se quando se observa as respostas dadas ao primeiro questionamento, quando foi afirmado que o livro didático constituía o principal instrumento utilizado em sala de aula.

Questionou-se, posteriormente, sobre a maior dificuldade para a execução de uma oficina pedagógica. Nesse ponto, 7 (77,8%) dos participantes afirmou ser a

indisponibilidade de tempo o seu maior entrave, ao passo que somente 2 (22,8%) indicou a falta de incentivo da escola como fator limitante. Dessa forma, reafirma-se que na maioria das vezes o professor tem jornada de trabalho desgastante, tendo que trabalhar em mais de uma escola como forma de prover o sustento familiar, o que acaba por limitar bastante o seu tempo para dedicação ao à pesquisa e planejamento de aulas mais dinâmicas. Por outro lado, a gestão escolar deve promover de alguma forma incentivo aos docentes para realizem atividades ligadas à formação continuada e, como tal, aperfeiçoamento de sua prática docente.

O sétimo questionamento procurou saber qual das 3 (três) oficinas qual tinha chamado mais atenção e a justificativa para tal. Nessa questão, 1 (11,1%) respondeu que foi a oficina 1, outro participante (11,1%) afirmou ter sido a oficina 2, respectivamente, devido abordar tema relacionado à Cartografia, uma das temáticas mais complexas segundo alguns alunos e professores, e por despertar mais o interesse do aluno, também ligada à Cartografia. Destaca-se que a oficina 7 (77,8%) foi aquela que mais chamou atenção, fato justificado pela ludicidade apresentada e por ter trabalhado com o espaço vivido pelos alunos.

A oitava indagação permitiu avaliar a receptividade das 3 (três) oficinas executadas, materiais utilizados e conteúdos explorados. Desse modo, 7 (77,8%) dos participantes atribuiu nota entre 8,1 a 10,0 (excelente) e 2 (22,8%) nota entre 6,1 a 8,0 (ótimo). Dessa forma, evidencia-se uma avaliação ótima a excelente e, como tal, pode-se inferir que as oficinas executadas alcançaram êxito. Salienta-se que o material utilizado apresentou baixo custo e, com as devidas adaptações, pode ser produzido em outros níveis de ensino.

CONCLUSÃO

O objetivo apresentado pelo estudo foi alcançado, pois foi possível desenvolver de forma satisfatória 3 (três) oficinas pedagógicas associadas ao ensino de Geografia Física, tendo sido de grande valor para o aperfeiçoamento da prática docentes dos participantes. Posto que os tenha permitido conhecer e produzir estratégias para o ensino de temáticas ligadas à Geografia Física.

Salienta-se que muitos dos participantes afirmaram não utilizar as oficinas pedagógicas, trabalhos de campo e/ou recursos de informática como recursos didáticos para execução em suas aulas, sendo o livro didático o único recurso utilizado. Em contrapartida a

gestão escolar deve tornar-se um estimulador no que concerne à estimulação e aquisição de materiais didáticos para melhoria da prática docente.

Diga-se, ainda, que as oficinas pedagógicas podem ser utilizadas em outros níveis educacionais, que não o nível superior, bem como adaptadas a outros componentes curriculares. Pois ficou evidente a mudança promovida nos participantes, o empenho no manuseio e produção do material didático, dessa forma, constata-se a relevância desse tipo de atividade como forma de construção do conhecimento de forma significativa.

REFERÊNCIAS

CALLAI, H.C. A Geografia escolar – e os conteúdos da Geografia. **Revista virtual – Geografia, Cultura y Educación**, n.1, p.128-139. 2011.

CASTELLAR, S.M.V. Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. **Cad. Cedes**, Campinas, v.25, n.66, p.209-225, maio/ago. 2005.

CASTELLAR, S.M.V. MUNHOZ, G.B. Cartografia escolar e objetos de aprendizagem. In: Colóquio de Cartografia para Crianças e Escolares, VII, Vitória - ES. **Anais...** Vitória: 2011, p.366-398.

CASTELLAR, S.M.V.; SACRAMENTO, A.C.R.; MUNHOZ, G.B. Recursos multimídia na educação geográfica: perspectivas e possibilidades. **Ciência Geográfica**, Bauru, v.XV, n.1, p.114-123. Janeiro/Dezembro 2011.

LOUZADA, C.O.; FROTA FILHO, A.B. Metodologias para o ensino de Geografia Física. **Geosaberes**, Fortaleza, v.8, n.14, p.75-84, jan./abr., 2017.

MARTINS JUNIOR, L.; MARTINS, R.E.M.W.; MANCHUR, J. O uso da oficina pedagógica lúdica no ensino de geografia numa perspectiva inclusiva. In: Encontro de Práticas de Ensino de Geografia da Região Sul, 2, Florianópolis - SC. **Anais...** Florianópolis: 2014, p.1-18.

NASCIMENTO, A.A.; HOLANDA, B.T.G.; PEQUENO, D.B.; MARTINS, E.M.V.; SOUZA, G.B.; SANTOS, H.K.F.; BARBOSA, J.F.; FELIPE, J.A.; COSTA NETO, J.G. Oficinas pedagógicas no ensino de Geografia: (re)construção do conhecimento geográfico escolar. In: Encontro de Iniciação a Docência da UFCG, IV, Campina Grande - PB. **Anais...** Campina Grande: 2013, p.1-5.

PRODANOV, C.C.; FREITAS, E.C. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIBEIRO, A.F.A.; SILVA, D.A.; FRANCA, R.R. Oficinas em Geografia: práticas e metodologias para um ensino dinâmico e criativo. Revista de Extensão Universitária da UFS, São Cristóvão - SE, n.2, 2013.

SILVA, F.M.M.; MELO, I.E.C. Letramento e alfabetização geográfica: a Geografia na formação da consciência espacial cidadã crítica. In: Congresso Nacional de Educação, III, Natal - RN. **Anais...** Natal: 2016, p.1-8.

**INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: CAMINHOS DE UMA APRENDIZAGEM
SIGNIFICATIVA E CRÍTICA NA UNIVERSIDADE**

Francisca Gabrielle Melo de Sousa

Graduanda do Curso de Geografia (licenciatura) pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Laercio Saraiva dos Santos

Graduanda do Curso de Geografia (licenciatura) pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Emanuel Lindemberg Silva Albuquerque

Professor do Curso de Geografia (licenciatura) e do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGEO/CCHL) da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Coordenador de Área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

RESUMO

O estudo em pauta objetiva destacar a importância da iniciação à docência na universidade, tendo como referência o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) do curso de Geografia da UFPI. Este programa visa oportunizar a ampliação e melhoria na formação do licenciando, mediante a participação em atividades de iniciação à docência nas escolas públicas da educação básica. Desse modo, observa-se que os alunos de iniciação à docência têm a possibilidade de, ainda em processo de formação, aproximar as distâncias existentes entre a Geografia Acadêmica e a Geografia Escolar, algo que se concretiza no plano da realidade como um grande desafio a ser superado no trabalho docente. Portanto, com o intuito de desvendar diferentes métodos pedagógicos, a partir de novas possibilidades e novos modos de agir na prática educativa escolar, os licenciandos trabalham na perspectiva da integração entre teoria e prática. Conclui-se que o Pibid contribui grandemente na formação e no aprendizado do alunato, possibilitando uma formação pautada no senso crítico e no melhor rendimento na aprendizagem escolar.

Palavras-chave: Ensino. Métodos pedagógicos. Geografia.

INTRODUÇÃO

Ao considerar a temática da iniciação a docência, é importante destacar a importância da aprendizagem significativa, tendo em vista que esta oportuniza aos professores a

compreensão sobre os aspectos das práticas pedagógicas que facilitam o aperfeiçoamento do ensino, a partir das abordagens teóricas e práticas.

Nesse sentido, o estudo em pauta objetiva destacar a importância da iniciação à docência na universidade, tendo como referência o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) do curso de Geografia da UFPI. Este programa visa oportunizar a ampliação e melhoria na formação do licenciando, mediante a participação em atividades de iniciação à docência nas escolas públicas da educação básica.

Desse modo, é possível constatar a presença de diferentes metodologias e tecnologias que moldam o ambiente educacional para os alunos ainda em formação, partindo da perspectiva da análise e da observação docente particularmente na geografia, dando ênfase ao ambiente escolar e ao espaço geográfico.

Sendo assim, é necessária a reflexão a respeito dos métodos de ensino, uma vez que os seres humanos aprendem interagindo uns com os outros e cabe ao professor fazer essa mediação para promover a aprendizagem significativa. Tal abordagem deve promover uma educação que objetive uma formação com personalidade inquisitiva, flexível, criativa, inovadora, tolerante e liberal que possa enfrentar as incertezas e as ambiguidades do mundo vivido.

MATERIAIS E MÉTODOS

Procedimentos Metodológicos

As ações metodológicas partem das perspectivas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da área de Geografia, da Universidade Federal do Piauí (UFPI), utilizando-se de referencial bibliográfico, da experiência e da vivência em sala de aula para desenvolver o estudo em pauta. Destaca-se que este programa visa uma formação e aprendizagem mais efetiva para os alunos dos cursos de licenciatura, frente aos desafios e potencialidades do saber e fazer docente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante do referencial bibliográfico utilizado, contata-se que é possível construir conhecimento a partir de uma intenção deliberada no intuito de conhecer o novo. Tal tipo de

estrutura cognitiva se dá ao longo de toda vida, através de uma consequência de eventos diários, única para cada pessoa. Atualmente, esse entendimento de como se constrói a estrutura cognitiva humana chama, genericamente, de construtivos.

Nesse sentido, a aprendizagem significativa requer um interesse maior do discente em conectar o conhecimento prévio com o novo. Portanto, é necessária uma atitude proativa, pois numa conexão de uma determinada informação, liga-se a um conhecimento de teor correspondente na estrutura cognitiva do aprendiz, ou seja, é uma conexão não literal a aprendizagem da informação e, assim, não depende de palavras específicas para serem usadas na recepção da informação.

Em suma, menciona-se que a aprendizagem significativa implica sempre em tentar assimilar explicitamente os materiais de aprendizagem a conhecimentos prévios ou representações sociais adquiridas por processos igualmente implícitos. Nesse processo de tentar assimilar ou compreender novas situações, ocorre não só um crescimento ou expansão desses conhecimentos prévios, como também, consequência desses desequilíbrios ou conflitos entre os conhecimentos prévios e a nova informação.

Dentro de um contexto social, o mundo moderno está permeado de mudanças rápidas que exigem que os educandos da atualidade possuam certas características inerentes ao mundo cotidiano. Isto é, reproduzir as informações de acordo com uma instrução já imbricada num panorama instrucionista.

Neste contexto, a aprendizagem significativa crítica tem como objetivo a discussão sobre a teoria da aprendizagem. De acordo com Moreira (2006), a aprendizagem significativa é um processo por meio do qual uma nova informação relaciona-se, de maneira substantiva (não-literal) e não arbitrária, a um aspecto relevante da estrutura do conhecimento do indivíduo, ou seja, o conhecimento concreto de algo se adquire quando o aluno já tem um conhecimento prévio sobre determinado assunto.

Nota-se uma relação entre a aprendizagem significativa e a aprendizagem significativa crítica, que deve ser pauta com coerência na universidade. A aprendizagem significativa faz uma relação entre o novo conhecimento e o conhecimento prévio, com isso, o conhecimento novo tende a ficar mais interessante quando se tem uma base daquilo que está por ser “conhecido” com mais convicção. Portanto, nesse aprendizado o indivíduo não é um receptor passivo, pois já tem um conhecimento prévio do que vai captar de maneira substantiva.

Em contraposição a aprendizagem significativa, cita-se a aprendizagem mecânica. Essa aprendizagem vem do mecanismo da memorização, ou seja, não há uma aprendizagem sobre tal assunto, apenas a necessidade de lembranças passageiras sobre tal. Como exemplo, tem-se a memorização de um assunto acadêmico em período de avaliação, onde o indivíduo “decora” o assunto para tirar notas boas e, conseqüentemente, conseguir a aprovação acadêmica.

Não obstante, a introdução de uma aprendizagem é tida como algo que nunca morre e que em qualquer situação o indivíduo está aprendendo, ou seja, de acordo com sua aprendizagem vai mudando seu comportamento, sua ótica, seu enfoque. Pode-se dizer que através dos conhecimentos, o homem muda o meio em que vive e, assim, transmite seus conhecimentos e está aberto para receber novos.

Vale destacar que a aprendizagem é algo de bastante significância na vida do indivíduo, onde sobressai o desenvolvimento pessoal, indo de encontro com suas necessidades. Corrobora-se que toda aprendizagem tem seu processo característico, pois não está relacionada apenas a convivência com o outro em sala de aula, tendo em vista que o aprender está no potencial e esforço de cada indivíduo, desde seu nascimento até o amadurecimento de suas ideias.

É importante citar que cada indivíduo tem suas habilidades e tempo para poder adquirir tal conhecimento, sendo que nem todos são capazes de aprender ao mesmo tempo, ou seja, cada um tem seu ritmo. Mas a aprendizagem tem o lado importante, pois a partir dela o indivíduo desenvolve suas capacidades em suas conexões mentais, bem como sua condição de pensar, analisar e aplicar.

Desse modo, observa-se que os alunos de iniciação à docência têm a possibilidade de, ainda em processo de formação, aproximar as distâncias existentes entre a geografia acadêmica e a geografia escolar, algo que se concretiza no plano da realidade como um grande desafio a ser superado no trabalho docente.

Portanto, com o intuito de desvendar diferentes métodos pedagógicos, a partir de novas possibilidades e novos modos de agir na prática educativa escolar, os licenciandos devem trabalhar na perspectiva da integração entre teoria e prática, possibilitando uma formação pautada no senso crítico e no melhor rendimento acadêmico.

Desse modo, observa-se que os alunos do Pibid têm a possibilidade de aproximar as distâncias existentes entre a universidade e a escola, no intuito de desvendar os diferentes

métodos pedagógicos que podem ser utilizados em virtude de suas práticas e vivências, a partir de novas possibilidades e novos modos de agir na prática educativa escolar, trabalhando sempre na perspectiva da integração entre teoria e prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das análises realizadas, evidencia-se que a iniciação a docência deve ser potencializada e valorizada no seio da formação universitária, sobretudo quando se trabalha com o viés da aprendizagem significativa e crítica na universidade. Dessa forma, é de suma importância que os graduandos se interessem por esta temática ainda no início de seu processo de formação.

Conclui-se que o Pibid contribui grandemente na formação e no aprendizado do alunato, possibilitando uma formação pautada no senso crítico e no melhor rendimento na aprendizagem escolar. Destaca-se ainda que as análises realizadas neste trabalho foram de extrema importância nas discussões que pautam o programa de iniciação a docência.

REFERÊNCIAS

GOULART, I. B. **Psicologia da educação**: fundamentos teóricos. Aplicações à prática pedagógica. 7ª edição. Petrópolis: Ed. Vozes, 2000.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999a.

MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1999b.

MOREIRA, M. A. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Editora da UnB, 2006.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. A. F. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. 2ª ed. São Paulo: Centauro Editora, 2006.

ZANELLA, L. Aprendizagem: uma introdução. In: LA ROSA, J. (Org). **Psicologia e educação**: o significado do aprender. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

**GEOGRAFIA ESCOLAR E REDE URBANA: CONSTRUÇÃO DE FERRAMENTAIS
METODOLÓGICA A PARTIR DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.**

Daniel de Sousa Bueno

Acadêmico de licenciatura plena em Geografia
UESPI - *Campus* Dr.^a Josefina Demes.

Wirandes Florenço da Silva

Acadêmico de licenciatura plena em Geografia
UESPI - *Campus* Dr.^a Josefina Demes

Patrícia Maria de Deus Leão

Mestre em Geografia pelo - PPGGEO - da - UFPI
Professora Substituta da UESPI *Campus* Dr.^a Josefina Demes

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo socializar a construção de ferramentas metodológicas para o ensino do conteúdo de rede urbana a partir do resultado de uma prática pedagógica interdisciplinar realizada com alunos da segunda série do ensino médio do Centro Estadual de Ensino Profissional Calisto Lobo – CEEP (Floriano - PI). A Prática Pedagógica Interdisciplinar buscou discutir com alunos da 2ª série do Ensino Médio o conteúdo de rede urbana, funcionalidade, hierarquização, fluxos e (re) organização das cidades, a partir da realidade dos alunos. Metodologicamente o projeto foi dividido em três etapas: a primeira etapa foi a pesquisa bibliográfica e as discussões em sala com aulas expositivas dialogadas sobre o tema trabalhado, com ênfase na dinâmica urbana local da cidade de Floriano-PI, a segunda etapa foi entrevistas com sujeitos que estavam circulando nos principais pontos de centralidade (educacional, comercial e de saúde) da cidade de Floriano, que são relevantes na dinâmica local, estabelecendo o fluxo de pessoas, mercadorias, capital e informações para com as cidades (ciclo) vizinhas e a terceira etapa ocorreu na sala de aula com a construção e exposição do “jornal geográfico”. Os resultados indicaram que os alunos além de se envolverem de forma significativa no projeto, conseguiram compreender como funciona a dinâmica urbana da cidade de Floriano – PI e o conteúdo de rede urbana.

Palavras-chave: Rede Urbana. Prática Pedagógica. Jornal Geográfico.

INTRODUÇÃO

O presente estudo foi resultado da disciplina Projeto Pedagógico Interdisciplinar, que tem como objetivo articular teoria e prática no processo de formação docente. Esta disciplina é desenvolvida nas escolas de Educação Básica, como, o Centro Estadual de Ensino Profissional Calisto Lobo – CEEP (Floriano - PI). A cidade de Floriano-PI localiza-se na

Zona Fisiográfica do Médio Parnaíba fazendo fronteira com cidade de Barão do Grajaú- MA. Suas coordenadas geográficas são: “06°46’01” de latitude sul, e “43°01’22” de longitude oeste em relação a Greenwich. (IBGE, 2019).

O estudo sobre rede urbana está em constante debate na geografia e em áreas afins, devido ao intenso processo de urbanização. No âmbito da geografia escolar, o conteúdo de rede urbana vem relacionado ao processo de urbanização que de acordo com o currículo é trabalhado no 7º ano do Ensino Fundamental e na 2ª série do Ensino Médio. Desta maneira, o projeto surgiu a partir da inquietação de como esse conteúdo era trabalhado com os alunos da 2ª série do Ensino Médio e como os mesmos compreendiam a rede urbana a partir da realidade espacial na qual eles estão inseridos, buscando despertar o interesse dos discentes para a importância geográfica do seu local de vivência.

Baseado nesta percepção, este trabalho tem como objetivo, socializar a construção de ferramentas metodológicas para o ensino do conteúdo de rede urbana a partir do resultado de uma prática pedagógica interdisciplinar, realizada com alunos da segunda série do Ensino Médio do Centro Estadual de Ensino Profissional Calisto Lobo – CEEP (Floriano - PI). De forma mais específica, conhecer a dinâmica urbana da cidade de Floriano – PI e propor a construção de um recurso didático pelos alunos do Centro Estadual de Ensino Profissional Calisto Lobo – CEEP (Floriano - PI), levando-os a compreensão do conteúdo de rede urbana.

METODOLOGIA

Procedimentos metodológicos

O projeto de intervenção foi dividido em três etapas: a primeira etapa foi a pesquisa bibliográfica, de acordo com Gil (2008) este tipo de pesquisa é desenvolvida a partir de informações já discutidas, que permite o investigador conhecer o objeto de forma mais ampla. Após esta pesquisa o conteúdo de rede urbana foi debatido com os alunos através de uma aula expositiva dialogada e exibição de slides.

A segunda etapa ocorreu nos pontos de centralidade de Floriano (PI), foi a realização de entrevistas com sujeitos escolhidos de forma aleatória, que circulavam nestas áreas. Segundo Cruz Neto (2002) a entrevista é um procedimento importante para a compreensão das informações relatados pelos atores sociais. Desta forma, as entrevistas foram realizadas

com os sujeitos que estavam circulando nos principais pontos de centralidade (educacional, comercial e de saúde) da cidade de Floriano, que são responsáveis pela dinâmica local, em atrair e estabelecer o fluxo de mercadorias, capital e informações para com as cidades (ciclo) vizinhas.

A terceira etapa, foi à discussão, análise e construção de um jornal pelos alunos, relatando as experiências vivenciadas no campo de estudo, esta etapa, foi relevante para os alunos sintetizar e sistematizar o conhecimento sobre rede urbana.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com Cavalcanti (2008, p. 64) “A geografia é uma das ciências que tem se dedicado à análise da cidade e da vida urbana com foco na leitura da realidade espacial”. À vista disso, os estudos sobre rede urbana é um importante conteúdo no âmbito da geografia acadêmica e escolar para a compreensão da dinâmica urbana das cidades.

Para Corrêa (1989), os estudos sobre rede urbana ganham grande enfoque no âmbito do processo de urbanização, principalmente no século XIX, quando as cidades começam a ter mudanças significativas na sociedade. Consequentemente, esses estudos de redes são importantes na discussão do processo de urbanização para compreender a organização espacial das cidades que ocorrem por meio das relações sociais. Corrêa (1989, p.5) enfatiza que:

É o meio através do qual a produção, circulação e consumo se realizam efetivamente. Via rede urbana e a crescente rede de comunicações a ela vinculada, distantes regiões puderam ser articuladas, estabelecendo uma economia mundial.

Assim, rede urbana, pode ser definida como um sistema que interligam e estruturam as cidades em hierarquização com base na circulação de pessoas, capital, mercadoria e informação (LISBOA, 2002). Essa dinâmica pode ser vista em níveis locais, regionais, nacional e global.

No contexto da geografia escolar, o conteúdo de rede urbana pode ser entendido pelos alunos a partir exemplos que fazem parte do seu cotidiano. É neste sentido que Cavalcanti (2013, p. 67) enfatiza:

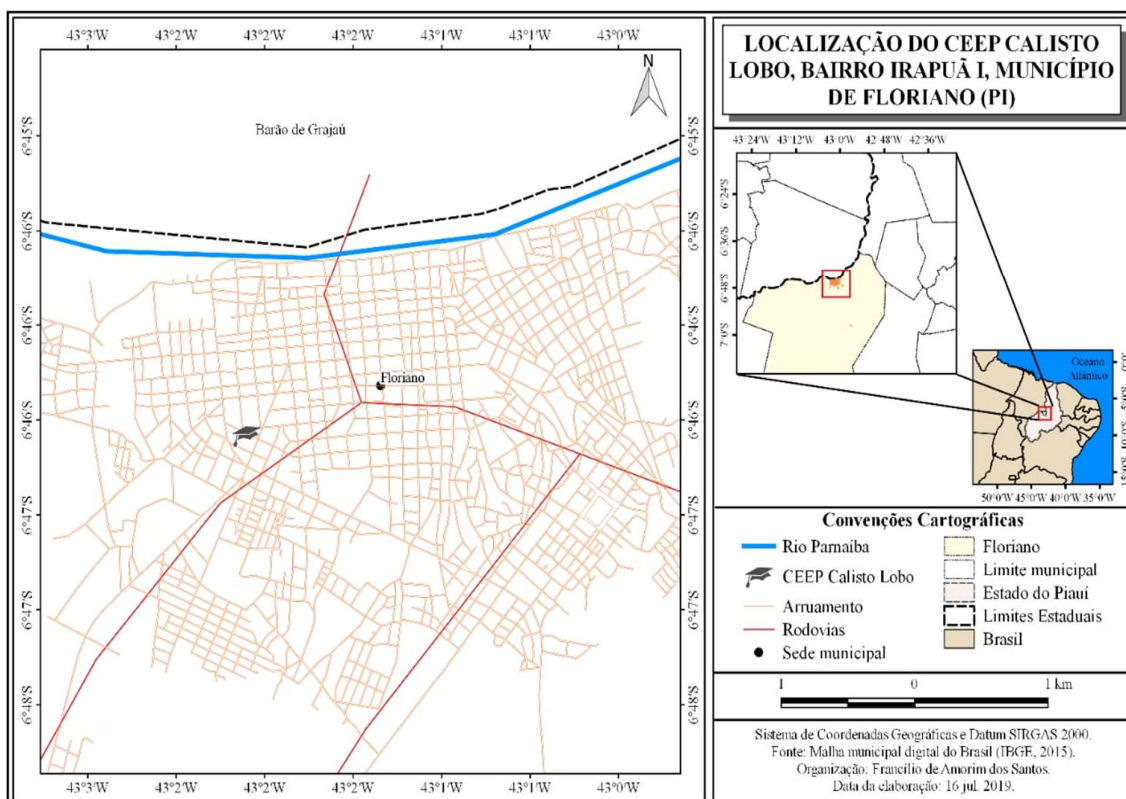
O ensino de cidade, nessa perspectiva, salienta as percepções e vivências cotidianas e fornece elementos teóricos para que seja possível refletir sobre

elas, compreendendo esse espaço para além de sua forma física, como a materialização do modo de vida.

Considerando essas discussões o professor da Educação Básica tem um papel relevante na construção significativa desse conteúdo pelos alunos, dessa forma, é importante associar a sua prática pedagógica a recursos didáticos diversos, levando a reflexão entre o conteúdo sistematizado e a realidade cotidiana dos discentes.

O presente projeto aplicado na 2ª série do Ensino Médio do Centro Estadual de Ensino Profissional Calisto Lobo – CEEP na cidade de Floriano Piauí, (ver figura 01), foi resultado da disciplina Projeto Pedagógico Interdisciplinar, que tem como objetivo articular teoria e prática no processo de formação docente.

Figura 01 – Localização do Centro Estadual de Ensino Profissional Calisto Lobo



Fonte: Adaptação IBGE (2015)

A primeira etapa do projeto, além da pesquisa bibliográfica, ocorreu na escola, que estava sendo aplicado o projeto, através de aulas expositivas e dialogadas sobre o conteúdo de

rede urbana. Buscou-se instigar os discentes com o uso de ilustrações e análises dos pontos de centralidade de Floriano (PI), expostos em slides a fim de aproximar o conteúdo sistematizado a realidade dos alunos, através deste recurso, além das provocações feitas pelos orientadores, conseguiu-se gerar discussões significativas, levando os alunos a compreender o conteúdo sistematizado e o seu espaço de vivência. No final desta etapa, os orientadores convidaram os alunos a se dividirem em três grupos para realizarem entrevistas com pessoas que circulavam nos pontos de centralidade (comercial, educacional e saúde) de Floriano (PI). Essa entrevista tinha como objetivo levar os alunos a compreenderem a dinâmica urbana da cidade por meio da organização em rede.

As entrevistas ocorreram em três pontos de centralidades de Floriano - PI (comercial, educacional e saúde) que são responsáveis pela polarização das cidades ciclo vizinhas. Objetivando assim, estabelecer a relação, entre o conteúdo discutido em sala de aula e o cotidiano dos alunos. Assim, os alunos perceberam a dinâmica, o fluxo de pessoas e informações presentes na cidade de Floriano –PI. As perguntas das entrevistas direcionavam os alunos para compreender a importância desses pontos, a capacidade da influência desses espaços; e sua contribuição para a polarização e a dinâmica que a cidade exerce sobre os demais centros urbanos (ciclo) vizinhos.

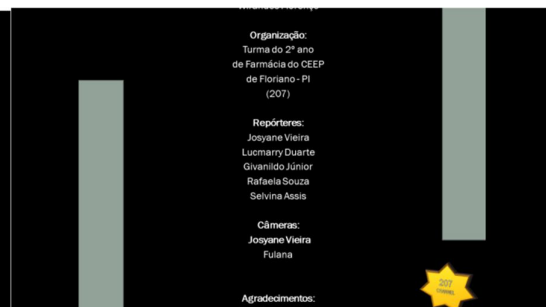
Na terceira etapa do trabalho os orientadores e alunos coletaram, analisaram as entrevistas dos sujeitos e produziram o “GEOJORNAL FARMACEEP”. (ver figura 2, figura 3) ilustrando o jornal, que trouxe de forma interessante às entrevistas dos sujeitos.

Figura 2 – Jornal geográfico



Fonte: Macedo (2018)

Figura 3 – Jornal geográfico



Fonte: Macedo (2018)

O jornal foi produzido e exposto pelos os alunos, despertando o interesse dos mesmos para as discussões sobre as suas produções, onde conseguiram compreender o

conteúdo de rede urbana a partir da dinâmica urbana local, ou seja, do espaço vivido pelos alunos. Segundo Silva (2011, p.26):

A exploração de diferentes recursos em sala de aula, como o uso das charges, das histórias em quadrinhos, de programas de rádio, do cinema, da música, dos programas de televisão, da informática, permitam ao aluno uma visão ampliada, mais real e vivenciada dos conteúdos, antes ministrados somente por meio de textos, livros, exercícios no quadro negro ou de acrílico.

Com a aplicação desse projeto foi importante perceber a importância dos recursos didático para a construção do conhecimento dos alunos, além da relevância em dinamizar o processo de ensino aprendizagem, tornando as aulas de geografia mais prazerosas e significativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na geografia escolar o conteúdo de rede urbana é essencial para que o aluno compreenda a organização espacial das cidades através das hierarquias urbanas. Assim, verificou que, para facilitar o entendimento do aluno sobre este conteúdo de fluxo, dinâmica de pessoas, mercadoria, capital e informações no meio urbano, o professor deve relacionar o cotidiano dos sujeitos que estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, a Prática Pedagógica Interdisciplinar (PPI) aplicada na 2ª série do Ensino Médio na escola CEEP em Floriano (PI) permitiu que o projeto fosse posto em ação através da aula expositiva dialogada, tendo como exemplo, a funcionalidade da dinâmica urbana de Floriano por intermédios das redes e finalizado com a construção de um jornal geográfico (GEOJORNAL) a partir de entrevistas com pessoas que circulavam nos principais pontos de centralidade da cidade Floriano (PI), relevantes na dinâmica da cidade.

A partir dessa prática foi possível observar um maior interesse dos alunos nas discussões, na qual puderam organizar seus conhecimentos prévios por meio das orientações e transforma-los em pensamento geográfico, ou seja, em outras palavras ter uma leitura da dinâmica espacial de Floriano (PI).

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, L. S. **A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana**. Papirus, Campinas, São Paulo, 2008.

_____. **Temas da Geografia na Escola Básica**. 1ª ed. Papirus. Campinas, São Paulo 2013.

CORRÊA, Roberto Lobato. **A rede urbana**. Rio de Janeiro: Ed.: Ática, 1989.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e ferramenta. In.:Minayo, M. C.S.; Deslandes, S. F.; CRUZ NETO, O.; GOMES, R. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 21ª ed. Ed. Vozes. Petrópolis, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Atlas. São Paulo, 2008.

LISBOA, S. S. **A importância dos conceitos da Geografia para a aprendizagem de conteúdos geográficos escolares**. Disponível em

<<http://www.coluni.ufv.br/revista/docs/volume04/importanciaConceitosGeografia.pdf>>.

Acesso em junho de 2018.

SILVA, Josélia Saraiva e. **Construindo ferramentas para o ensino de geografia**. 1ª ed. EDUFPI: Teresina, 2011.

IBGE - Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística. **Cidades. Floriano-PI**. Disponível em:<<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/floriano/panorama>> Acesso em: 30/07/2019.

**ENSINO DE GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS DE ENSINO
FUNDAMENTAL NA ZONA RURAL DE JARDIM DO MULATO: PERCEPÇÃO DE
PROFESSORES E ALUNOS SOBRE A LAGOA AZUL**

Géssica Maria Mesquita Monteiro Costa
Mestranda em Geografia (UFPI)
Professora da Rede Particular

Iracilde Maria de Moura Fé Lima
Doutora em Geografia (UFMG)
Professora efetiva da Universidade Federal do Piauí-UFPI

Resumo

A complexidade da interação sociedade e natureza necessita que as discussões atuais sejam articuladas, no ambiente escolar através de atividades vinculadas a vivência do aluno. Assim, este trabalho tem como objetivo analisar o contexto da educação ambiental no ensino de geografia escolar a partir da percepção dos alunos e professores sobre a importância da Lagoa Azul nas escolas de ensino fundamental da zona rural do município de Jardim do Mulato. O artigo trata-se de uma pesquisa de levantamento, onde a metodologia consiste em pesquisa bibliográfica e de campo. O levantamento de informações foi através de entrevista com a secretaria de educação do município voltado para 8 escolas do ensino fundamental da zona rural. Constatou-se que os professores juntamente com o apoio da gestora desenvolvem projetos nas escolas sobre a temática anualmente, onde a Lagoa é inserida. Observou-se que esses projetos têm como finalidade despertar os alunos para a valorização e conservação do meio ambiente através de atividades relacionada ao cotidiano, além da participação da comunidade local, familiares dos alunos. Nesse sentido os projetos são realizados na escola em conjunto com a geografia escolar atrelado ao envolvimento dos alunos e dos professores através de aulas de campo na Lagoa, realização de atividades em sala a partir das informações levantadas em campo, tendo como ápice a exposição dessas atividades sobre Educação Ambiental a comunidade. Os professores de geografia dessas escolas buscam relacionar os conteúdos estudados a temática educação ambiental, de forma a envolver também outras disciplinas.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Ensino de Geografia. Lagoa Azul

INTRODUÇÃO

O artigo tem como tema Educação ambiental, onde o assunto estudado está delimitado na pesquisa em escolas no ensino fundamental da zona rural no município de Jardim do Mulato levando em conta a percepção dos professores e alunos sobre a Lagoa Azul.

Este trabalho teve como objetivo geral analisar o contexto da educação ambiental no ensino de geografia escolar a partir da percepção dos alunos e professores sobre a importância da Lagoa Azul nas escolas de ensino fundamental da zona rural do município de Jardim do Mulato. Para tal, apontam-se os objetivos específicos que compreenderam discutir os elementos teóricos metodológicos da Educação ambiental no ensino de Geografia; Identificar o contexto da educação ambiental sobre a Lagoa Azul nas atividades didáticas pedagógicas dos professores no ensino de geografia das escolas; Caracterizar a área de estudo, com ênfase a importância de preservação ambiental.

Afirma-se que este artigo, neste contexto, apresenta-se como uma pesquisa importante para a pesquisadora, primeiro pelo fato desta ter um vínculo familiar com o local, depois porque a Lagoa Azul é a sua área de estudo na dissertação e, por sua vez, contribuindo para ampliar as discussões acerca dessa paisagem. Além da necessidade de reflexão acerca da educação ambiental no ensino de geografia, logo como os professores abordam essa temática em sala de aula. Sendo assim de relevância para comunidade científica em geral.

ENSINO DE GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Muito tem-se falado atualmente sobre mudanças climáticas, desmatamento, acordos, tratados e convenções sobre o meio ambiente. Além, do interesse por parte de muitos no “afrouxamento” das leis ambientais no Brasil. Essa realidade demonstra a necessidade da inserção da Educação Ambiental em todos os seguimentos da sociedade, principalmente nas escolas e universidades (TEIXEIRA, SILVA E MOURA, 2016).

A Geografia é entendida pelos autores Teixeira, Silva e Moura (2016) como uma importante aliada no processo de inserção da Educação Ambiental (EA) no ambiente escolar, sendo que a Geografia corresponde a uma ciência imprescindível para se trabalhar as questões ambientais na educação formal segundo salienta Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p.134): “A Geografia possui teorias, métodos e técnicas que podem auxiliar na compreensão de questões ambientais no aumento da consciência ambiental das crianças, jovens e professores”.

Ademais, como inferem Santos e Carvalho (2015) o PCN de meio ambiente aponta que a Geografia juntamente com a História e as Ciências Naturais é as tradicionais parceiras

para o desenvolvimento dos conteúdos relacionados ao meio ambiente, pela própria natureza dos seus objetos de estudo. Logo, vale ressaltar que EA não é coisa para os professores (as) das ciências citadas (BARCELOS, 2003), embora sejam estas áreas as encarregadas, é missão de todas as disciplinas retratarem a questão ambiental na escola de forma interdisciplinar.

Observa-se que muitas vezes as atividades desenvolvidas nas escolas voltadas para EA se restringem apenas nas datas comemorativas. Pereira, Dias e Spironello (2015, p. 33) inferem que “talvez estas datas tenham a função de alertar às problemáticas voltadas ao tema enfatizado da data comemorativa, entretanto esta ganha conotação de festividade, de atividades lúdicas divertidas apenas, sem uma reflexão crítica e sólida no que tange o assunto”. Tão logo, o objetivo central das atividades não é atingido em sua total satisfação.

Santos e Carvalho (2015, p. 108) discorrem que a geografia relaciona o universo, sociedade e natureza de maneira sistêmica, possibilitando ao “aluno compreender a relação intrínseca existente entre eles e o condicionamento que um exerce sobre o outro”. Onde favorece uma visão clara e ampla das questões ambientais numa escala local, regional e global.

Corroborando Mattos e Andrade (2018) relatam que a ciência geográfica representa uma maneira eficaz de inclusão da Educação Ambiental na escola porque ao estudar a relação homem-meio e as interligações entre os fenômenos físicos e humanos fornece subsídios teóricos para se refletir as questões ambientais.

Nesse sentido, esses autores entendem que a implantação das práticas de Educação Ambiental subsidiadas pelos conhecimentos de Geografia, possibilita uma renovação nos diálogos no ambiente escolar, permitindo aos alunos refletirem criticamente e transformarem a realidade a partir da compreensão dos fenômenos e na intervenção dos problemas socioambientais.

MATERIAIS E MÉTODOS

A metodologia do trabalho consistiu em levantamentos bibliográficos para fundamentação do tema pesquisado e a realização de entrevista com a secretaria de educação do município de Jardim do Mulato-PI. A respeito da realização de atividades sobre Educação Ambiental no ensino de Geografia em 8 escolas do ensino fundamental da zona rural a partir da percepção de professores e alunos sobre a Lagoa Azul.

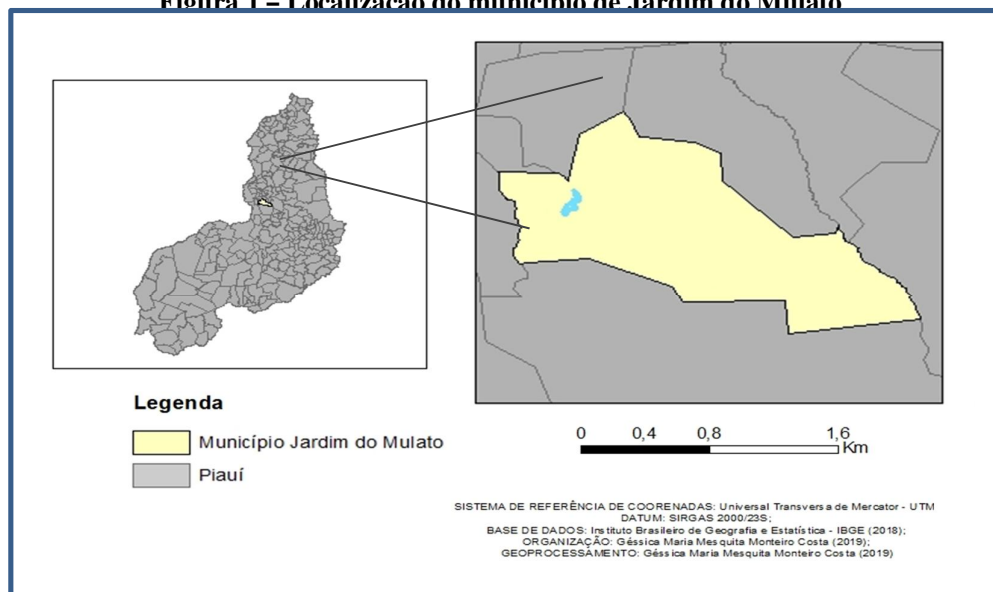
A amostragem estava focada apenas no ensino fundamental do 5º ao 9º ano, onde a pesquisa partiria de mais de uma escola, logo era mais interessante centrar o trabalho nas escolas da zona rural (8 escolas) já que na zona urbana apresenta-se apenas 2 escolas (1 do ensino fundamental e uma do ensino médio), totalizando 10 escolas no município. O pesquisador não teve a oportunidade de dialogar com os professores, no entanto a entrevista centrou nas atividades realizadas por eles a partir do acompanhamento da secretaria de educação.

As informações textuais tiveram como referência uma grade de conhecimentos selecionadas a partir de literatura técnica, documentos e informações geográficas em relação à área de estudo que deram suporte às análises e interpretações e auxiliaram a elaboração de mapas, os resultados e as discussões. O recorte espacial da área de estudo foi possível com o uso dos *shape file* do IBGE (2018), finalizado com o geoprocessamento no ArcGis versão 10.2.

ÁREA DE ESTUDO

A pesquisa foi realizada em 8 escolas da zona rural no município de Jardim do Mulato (PI) (figura 1), localizado aproximadamente a 150 quilômetros da capital Teresina. Segundo IBGE (2018) a população estimada para 2018 corresponde a 4.494 pessoas, tendo o total de 10 escolas sendo 1 de ensino médio que fica na zona urbana e 9 de ensino fundamental, 1 na zona urbana e 8 escolas localizadas na zona rural.

Figura 1 – Localização do município de Jardim do Mulato



Fonte: Organização: Géssica Maria Mesquita Monteiro Costa (2019).

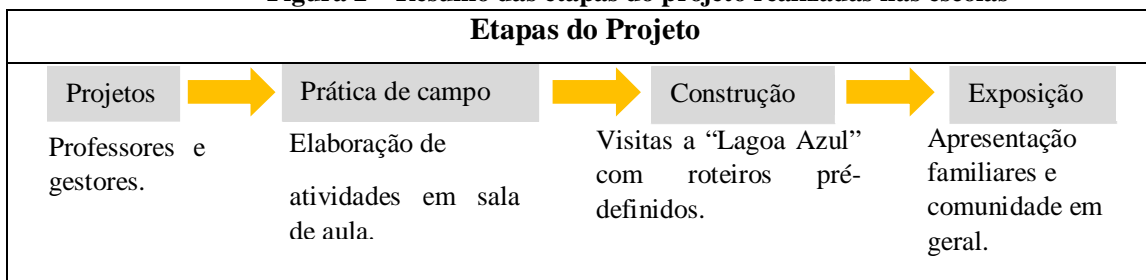
RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos deste trabalho foram através da literatura acerca da temática e de informações coletadas em entrevista, além da prática de campo através de participação em algumas atividades vinculadas à temática.

Analisando as respostas da secretaria de educação do município, assim como os registros das atividades e a realização de algumas ações, verificou-se que os professores juntamente com o apoio da gestora realizam projetos nas escolas sobre Educação ambiental no período de a cada dois anos, em consonância com a Conferência Nacional Infanto-juvenil pelo Meio Ambiente. Esta conferência é articulada pelo Ministério da Educação – MEC, desde o ano de 2003, onde oferecem subsídios pedagógicos para a comunidade escolar construir conhecimentos.

Observou-se que além do desenvolvimento desses projetos, as escolas realizam atividades paralelas, onde a Lagoa Azul é entendida como o ponto de partida para construção de conhecimentos e reflexões acerca da questão ambiental. Desse modo, segundo a secretaria de educação, no processo de planejamento das atividades os professores apontam visitas à lagoa como ação primária e importante para sequência do projeto como mostra a figura 2.

Figura 2 – Resumo das etapas do projeto realizadas nas escolas



Fonte: Organização: Gêssica Maria Mesquita Monteiro Costa (2019).

Observa-se na figura 2 uma organização dos projetos, onde as ações voltadas para Educação Ambiental têm como finalidade despertar os alunos para a valorização e conservação do meio ambiente através de atividades relacionadas ao cotidiano, além da participação da comunidade local, familiares dos alunos. Portanto, todas as disciplinas são envolvidas nos projetos, assim como a geografia escolar.

Quanto à etapa de visita a Lagoa Azul, os professores e alunos realizam aulas de campo na Lagoa com roteiros pré-definido, realização de atividades em sala a partir das

informações levantadas em campo, tendo como ápice a exposição dessas atividades sobre Educação Ambiental a comunidade (figura 3, e 4).

Figura 3 – Fotografia da visita a Lagoa Azul **Figura 4 – Fotografia da exposição das atividades à comunidade**



Fonte: Bandeira (2018)



Fonte: Silva (2018)

Na fotografia 1 observa-se o registro de uma das visitas a lagoa realizadas por uma das escolas da zona rural acompanhadas pelos professores e a fotografia 2 corresponde a etapa de exposição das atividades realizadas em sala aos familiares dos alunos e comunidade em geral. Essas ações, segundo a gestora, possibilitam um maior envolvimento dos alunos e professores, contribuindo para o entendimento da temática Educação Ambiental.

CONCLUSÃO

Com base no exposto, apreendeu-se que a Lagoa Azul é percebida pela gestora e professores como elemento importante na execução de práticas de Educação Ambiental na escola, e, por conseguinte desenvolvendo essa percepção nos alunos. No entanto, ainda muito timidamente, onde percebe-se a necessidade da ampliação das atividades e a elaboração de um projeto que seja pensando pelos professores levando em conta os problemas ambientais da região.

No entanto, de acordo com a secretaria de educação, os alunos se envolveram mais nas aulas a partir da realização do projeto e atividades de EA, onde compreenderam melhor as questões ambientais discutidas nos assuntos das disciplinas, principalmente quando passaram

a inserir a lagoa nos diálogos e por sua vez nas atividades. Logo, demonstram maior entusiasmo e interesse em apresentar a comunidade o aprendizado de meses acerca da temática. Nesse relato, observa-se a importância de trazer o cotidiano dos alunos para sala de aula de maneira contextualizada e assim ajudá-los a compreender questões mais amplas.

Compreendeu-se, na fala da gestora, que as disciplinas mais envolvidas e por sua vez encarregadas de conduzir essas ações são Geografia, História e as Ciências Naturais, como bem apontaram os autores Barcelos (2003), Santos e Carvalho (2015). Muitas vezes fugindo da ideia de interdisciplinaridade. Essa constatação é observada em muitos outros ambientes escolares, sendo um desafio a ser enfrentado a cada atividade planejada com o objetivo de envolver mais de uma disciplina, principalmente quando se trata de Educação Ambiental.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, Valdo. “Mentiras” que parecem “verdades”: (Re) Pensando a Educação Ambiental no Cotidiano da Escola. In: ZAKRZEVSKI, Sônia Balvedi (Org.). **Educação Ambiental na Escola: Abordagens Conceituais**. Erechim/RS: Edifapes, 2003.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades**. 2018. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br>. Acesso em: 20 jun. 2019.

MATTOS, Dayane Miranda de; ANDRADE, Leila Nalis Paiva da Silva. Percepção ambiental dos alunos do 8º ano da escola estadual coronel Antônio Pães de Barros no município de Colider/MT. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 8, n. 16, p. 167-191, jul./dez. 2018.

PEREIRA, Anderson Weber; DIAS, Gabriela Klering; SPIRONELLO, Rosângela Lurdes. A educação ambiental, o ensino de geografia e a escola:(re) discutindo algumas (in) certezas cotidianas. **Ambiente e Educação**, Rio Grande, v. 20, n. 1, p. 28-48. 2015.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Ilda Tomoko; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Rafael Marques dos; CARVALHO, Ana Gabriela Bueno Melo de. Geografia e educação ambiental: percepção dos professores sobre o uso da geografia como ferramenta para a educação ambiental em Birigui-SP. **Geoambiente On-line**, Jataí-GO, n.25, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/geoambiente/index>. Acesso em: 22.mar.2019.

I Seminário Nacional de Ensino e Pesquisa
do Curso de Licenciatura em Geografia da UFPI

REUNIÃO ITINERANTE

DO NÚCLEO DE ENSINO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA (NEPEG) NO PIAUÍ

TEIXEIRA, Nágila Fernanda Furtado; SILVA, Edson Vicente da; MOURA, Pedro Edson Face. Educação ambiental aliada ao ensino de geografia na educação de Jovens e Adultos-EJA. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 7, n. 13, p. 67-76, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.geosaberes.ufc.br>. Acesso em: 23.mar.2019.

O ENSINO DE GEOGRAFIA: FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Jamersson Francisco Ribeiro Brito

Mestrando em Geografia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, Sobral - CE

Domingos José dos Santos

Docente na Faculdade de Ciências Aplicadas Piauiense – FACAPI, Campo Maior – PI

RESUMO

O ensino da Geografia requer do professor novos artifícios que desperte a curiosidade dos alunos. Destarte, Cavalcanti (2003) propõe que para haver um ensino de Geografia com bases críticas, é necessário que haja um professor que exerça o papel de mediador desse processo, exercendo domínio de conteúdo, pensamento autônomo e na sensibilidade para dirigir o processo em todas as etapas e nos diferentes momentos para o aluno. Dessa forma, este trabalho visa analisar como as práticas pedagógicas podem se destacar em um ensino diferenciado com docentes de ensino superior do curso de geografia, em uma reflexão acerca da necessidade de superar métodos pedagógicos já ultrapassados, que por razões profissionais possam comprometer seus trabalhos. A pesquisa é de cunho qualitativo visando uma compreensão teórico da temática, realizada por intermédio de obras já publicadas, como explica Demo (2009). Evidencia-se que para contribuir em um melhor entendimento no qual o docente possa desempenhar o seu trabalho de maneira que facilite ambas as partes docentes e discentes, é necessário o uso de práticas pedagógicas na dinamização das aulas. Fortalecendo diretamente e indiretamente, contribuindo para o melhoramento no processo de ensino e aprendizagem, para que assim possa ir além de seus trabalhos. Podendo ao leitor, instigar e indagar questões para novos estudos e pesquisas na docência do ensino superior. Este estudo está pautado na importância e na necessidade de formação da prática docente para professores de Ensino Superior sobre a adoção de práticas docentes para um ensino significativo para a Geografia.

Palavras-chaves: Ensino de Geografia. Docência do Ensino Superior. Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

O mundo está mudando constantemente, portanto com o impacto ocasionado pela globalização fez com que as industriais, a economia e principalmente a mudança no ensino. Para que tenha um bom fundamento, o ensino da Geografia busca inserir no aluno, logo nas séries iniciais, noções de espaço e que a medida em que o nível do ensino avança, os alunos irão se aprofundando cada vez mais nos conceitos chaves da Geografia.

O professor tem um importante papel nesse processo de ensino e aprendizagem, proporcionando aos alunos aulas agradáveis, integrando teoria e prática. O ensino da Geografia deve contribuir para o aluno em várias possibilidades de ver e entender a realidade do seu cotidiano.

É importante explicar que as necessidades básicas dos alunos junto com as informações que já possuem (senso comum) são transformadas em conhecimento, tornando-se sujeitos críticos da sua própria realidade, agentes ativos da sociedade. Assim, adentram para uma Geografia Crítica em que possam, de acordo com Menezes (2015, p. 351) “a contribuir no processo de transformação social”.

O papel do professor é de grande importância, pois ao explicar determinado conteúdo é ter o devido cuidado para não utilizar apenas tendências de ensino tradicionalista e muito menos ser adepto do ensino reprodutivista em conteúdos a ser lecionados. Assim revendo e buscando de novas metodologias, levando o aluno a compreender o que está proposto pelo professor.

Hoje o ensino da Geografia requer que o professor use de novos artifícios que desperte a curiosidade dos alunos. Ensino e aprendizagem devem ser buscados e tratados com cautela para que possam ser refletidos dentro da realidade do aluno, pois se sabe que os desafios são grandes, surgindo assim novas propostas metodológicas.

Ainda que tanto no ensino básico quanto no ensino superior, levando em consideração as necessidades do processo de ensino e aprendizagem, surgem agora métodos pedagógicos voltados para a produção e reprodução do conhecimento, da informação, experiência e saberes adquiridos que condiz com a realidade social do aluno.

Esse trabalho visa, em seu objetivo geral, analisar como as práticas pedagógicas podem se destacar em um ensino diferenciado com docentes de ensino superior do curso de geografia, em uma reflexão acerca da necessidade de superar métodos pedagógicos já ultrapassados, que por razões profissionais possam comprometer seus trabalhos.

METODOLOGIA

Procedimentos Metodológicos

A metodologia refere-se a uma pesquisa bibliográfica, no qual é preciso levantar algumas abordagens qualitativas de autores acerca da temática, de acordo com Demo (2009,

p. 152) sobre a pesquisa qualitativa, que em “fenômenos há que primam pela qualidade no contexto social, como militância política, cidadania, felicidade, compromisso, ética, e assim por diante, cuja capacitação exige mais que mensuração de dados”. Dessa forma, que por meio da pesquisa bibliográfica que está fundamentada as considerações em meios a periódicos, artigos e livros.

De acordo com Pedro Demo (2009) para que as discussões e explicações fossem possíveis e assim ganhar importância no âmbito acadêmico, foi necessário em primeira instância fazer um levantamento bibliográfico acerca da temática sobre Formação Docente. Portanto o trabalho de gabinete teve grande importância para o entendimento desse trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O ensino de geografia passou por grandes avanços no campo do conhecimento ao longo dos anos, em transformações e reconfigurações. Para compreendê-la faz-se necessário retomar o início de como se deu a origem dos estudos geográficos, e assim entender melhor suas principais características.

Os estudos geográficos da antiguidade eram pautados, sobretudo na descrição das paisagens, nesse período os geógrafos descreviam todos os fenômenos existentes nessas áreas, sem se preocupar com suas complexidades e inter-relações do homem com a natureza. Essa Geografia descritiva perdurou até o século XVIII, com a chegada do século XIX nos avanços das técnicas de ensino e nas propostas pedagógicas a Geografia passa a ser considerada uma ciência de ensino para além do campo científico.

Na atualidade, torna-se evidente a importância cada vez maior do ensino da ciência geografia, porém de forma crítica, atuando na construção e formação de pessoas autônomas com capacidades de compreender as transformações ocorridas na realidade atual. Dentro dessa perspectiva, destaca-se a fundamental importância da atuação do docente de Geografia, como agente de mudança e transformação do conhecimento.

A formação profissional do docente de Geografia aponta para o delineamento de novas práticas pedagógicas, e é necessário o comprometimento por parte dos professores em desenvolver práticas de ensino que possa propiciar o desenvolvimento de competências e habilidades em seus discentes.

Sendo assim, Cavalcanti (2002) afirma que na formação do profissional em Geografia, deve se levar em conta as transformações pelas quais o mundo tem passado, transformações que são econômicas, políticas, sociais, espaciais, ética, que provocaram alterações no que diz respeito ao mundo do trabalho e da formação do geógrafo e que afetam a formação profissional, as escolas, a identidade dos profissionais. Ainda na percepção da autora, pensar a formação desse profissional implica considerar a sociedade contemporânea, marcada por essas transformações.

Cavalcanti (2002) propõe que para haver um ensino de Geografia (bem como de outras áreas do conhecimento) com bases críticas, é necessário que haja um professor que exerça o papel de mediador desse processo, com um determinado tipo de mediação - que requer domínios de conteúdos, pensamento autônomo para formular sua proposta de trabalho, sensibilidade para dirigir o processo em todas as etapas e nos diferentes momentos para o aluno.

Helena Callai (2001) chama a atenção para as representações que os alunos fazem da geografia e ao mesmo tempo, uma reflexão sobre o ensino de Geografia e qual o papel real no momento (e possível) do ensino de Geografia na formação do jovem. Para tanto, é interessante verificar como os professores de Geografia veem os alunos deste nível e o seu envolvimento com esta matéria, bem como os alunos percebem a Geografia e o seu ensino.

Refletir sobre o ensino de Geografia tem sido um motivo muito significativo para se pensar a Geografia. Afinal, produzir conhecimento geográfico, teorizar sobre ele, para muitos tem a finalidade do aprendizado, pois que, envolvidos com o Ensino Básico ou no nível universitário – pela formação de professores, esta tem sido uma questão muito presente e necessária.

Callai em sua pesquisa com alunos do Ensino Médio destaca que os professores e alunos não pensam sobre como é ensinar, apenas repetem indefinidamente o que é ensinar. É a educação tradicionalmente realizada e muitos dos professores que hoje atuam, foram educados e formados num período da história brasileira em que se devia cumprir ordens e seguir o que era ensinado sem questionar nada. Inventar, criar alternativas era subversivo.

A escola não preparou estes professores atuais (no Ensino Médio estão atuando os professores mais antigos) para que pudessem participar do processo de produção do

conhecimento, e hoje eles reproduzem aquela situação. A própria mudança que tanto professores como alunos querem é difícil demais para o professor operacionalizar.

Os desafios que se colocam no ensino de geografia, levam a necessidade de uma formação e capacitação profissional que possa romper com a postura tradicional, que possa estabelecer um perfil docente reflexivo adotando capacidades de contextualizar e correlacionar visão teórica com observações empíricas e assim fazer reflexão entre teoria e práticas. Na visão de Callai (2001), a geografia que o aluno estuda deve permitir que o aluno se perceba como participante do espaço que estuda, onde fenômenos que ali ocorrem são resultados da vida e do trabalho dos homens e estão inseridos num processo de desenvolvimento.

É importante explicar que as necessidades básicas dos alunos junto com as informações que já possuem (senso comum) são transformadas em conhecimento, tornando-se sujeitos críticos da sua própria realidade, agentes ativos da sociedade. Assim, adentram para uma Geografia Crítica em que possam, de acordo com Menezes (2015, p. 351) “a contribuir no processo de transformação social”.

Vesentini (2009) destaca que o ensino de geografia do século XXI, portanto, deve perseguir vários objetivos. Deve ensinar- ou melhor, deixar o aluno descobrir e refletir sobre o mundo em que vivemos, com especial atenção para a globalização e para a escala local, isto é, do lugar de vivência dos alunos.

Com os avanços na reforma curricular tem proporcionado uma capacitação diferenciada envolvendo o ensino da ciência geográfica como a formação de professores. Diante do exposto, a formação do professor de geografia deve estar pautada num processo que se constrói e reconstrói a cada dia, buscando conhecimentos específicos e científicos sobre o campo de atuação.

Destarte, muitos professores do Ensino Superior são adeptos da metodologia da aula expositiva, em que de acordo com Pimenta e Anastasiou (2003), é uma aula com exposição de conteúdo, com a participação dos alunos, que aproveitando e considerando os conhecimentos já adquiridos, servindo como ponto de partida para uma aula agradável. Porém, essa metodologia apresenta falhas com a perseverança em persistir ainda com o método tradicionalista por alguns professores, no qual expõem extensos conteúdos, tornando o ensino entediante e pouco atraente.

Ainda de acordo com Pimenta e Anastasiou (2003), outro método de ensino bastante comum no ensino superior é a utilização de seminários. Onde é oferecido um espaço em que os alunos envolvidos possam dialogar, discutir temas ou problemas, assim tornando um ambiente para germinar e semear ideias significativas.

Para que haja um caminho aceitável, será necessária uma revisão de práticas pedagógicas de autores contemporâneos que tratem sobre o assunto. Pois não existe uma simples receita de como ensinar, porém com orientações, podem facilitar docentes no seu preparo em aulas do ensino superior com atividades práticas para um novo processo de ensino diferenciado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do grande crescimento do ensino e da necessidade de novas práticas pedagógicas sobre a geografia, foi, e é indispensável uma reflexão sobre o papel do docente no ensino superior em uma boa formação profissional dos futuros professores de Geografia. Dessa forma, entender que metodologias são um dos fatores primordiais no Ensino Superior.

Sendo assim, o leitor pode instigar e indagar questões para novos estudos e pesquisas na docência do ensino superior. Espera-se que docentes da IES possam ampliar e enriquecer, para um novo diferencial de ensino e aprendizagem. Com o objetivo final a aprendizagem do aluno. Este estudo está pautado na importância e na necessidade de formação da prática docente para professores de Ensino Superior sobre a adoção de práticas docentes para o ensino significativo da Geografia.

REFERÊNCIAS

- CALLAI, H. C. A Geografia e a Escola: Muda a Geografia? Muda o Ensino? **Revista Terra Livre**. n. 16. (p. 133-152). São Paulo, 2001
- CAVALCANTI, L. de S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.
- DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2009.
- MENEZES, V. S. A historiografia da geografia acadêmica e escolar: uma relação de encontros e desencontros. **Geographiameridionalis**. V.1, n.2. Jul/Dez. 2015, 343 – 362p.
- PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.
- VESENTINI, J. W. (Org.). **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas: Papyrus, 2004.
- _____, José William. Educação e ensino da geografia: instrumentos de dominação e/ou de libertação. IN: CARLOS, A. F. A. **A geografia na sala de aula**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2009, 15-25p.

**HISTÓRIAS EM QUADRINHOS (HQ's): UMA FERRAMENTA AUXILIADORA NO
PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO CONTEÚDO DE GEOGRAFIA**

João Rafael Rêgo dos Santos

Graduando em Geografia (UESPI)

Membro do Núcleo de Estudos de Geografia Física (NEGEO/UESPI)

Maria Luzineide Gomes Paula

Doutora em Geografia (UFPE)

Professora Adjunta da Universidade Estadual do Piauí (UESPI)

Líder do Núcleo de Estudos de Geografia Física (NEGEO/UESPI)

RESUMO

Cada vez mais o professor de Geografia precisa repensar, inovar e renovar sua atuação no processo de ensino e aprendizagem. Diante disso, as Histórias em Quadrinhos (HQ's) como uma mídia bastante difundida, se insere no meio educacional como recurso metodológico auxiliando na prática em sala de aula. Destarte, o presente estudo tem como objetivo apresentar as Histórias em Quadrinhos (HQ's) como estratégia metodológica no ensino de Geografia. Metodologicamente, o estudo está pautado em compilação bibliográfica por meio de reflexões das HQ's "As aventuras de Tintim" e "Solos na Escola". No ensino de Geografia as histórias em quadrinhos se mostram como um recurso auxiliador e somativo, podendo abordar e facilitar variados conteúdos como espaço urbano e rural, geopolítica, meio ambiente, tecnologias, cartografia, entre outros.

Palavras-chave: Geografia. Ensino. Histórias em Quadrinhos.

INTRODUÇÃO

Com o passar dos anos, o professor de Geografia tem se despertado cada vez mais para a necessidade de inovar e renovar sua atuação no processo de ensino e aprendizagem na sala de aula. Tal fato é facilmente identificado na existência de inúmeros estudos relacionados à utilização de distintos recursos didáticos (convencionais e não-convencionais), como exposto por Mendes (2017) e Calderolli (2019). Neste sentido, a utilização de recursos atrativos, lúdicos e interativos, torna-se um dos meios mais eficientes que o professor pode fazer uso, tanto em sala de aula quanto fora dela.

As Histórias em Quadrinhos (HQ's), por exemplo, é caracterizada como uma mídia bastante difundida, que inserida no ambiente educacional como recurso didático que

potencializa e dinâmica a prática docente. Este recurso possui uma forte aceitação entre crianças, jovens e adultos, além de poder abordar as mais variadas temáticas e de formas diferentes. Frente o exposto, o presente estudo objetiva apresentar as Histórias em Quadrinhos (HQ's) como estratégia metodológica no ensino de Geografia.

Ademais, cabe reforçar que, conforme Neves e Rubira (2017), a origem das HQ's está associada à pré-história (quando os homens das cavernas criavam pinturas rupestres representando seu ambiente de vivência); e que os balões (para caracterizar os diálogos) remete-se a 1370, e, desde então, texto e ilustração aparecem juntos com frequência cada vez maior. Como aponta Penteadó (2008), no Brasil as HQ's surgiram em 1905, com o surgimento da revista Tico-Tico, fazendo uso de contos, curiosidades, poesia, datas históricas e textos informativos; e, impulsionada pelo lançamento de jornais e revistas, as HQ's tornaram-se populares.

No âmbito da Geografia Escolar, as HQ's se destacam de forma proeminente onde as próprias paisagens são realçadas nesse recurso, sendo apresentados vários aspectos paisagísticos e morfológicos de várias regiões do planeta. Os próprios quadrinistas se utilizam de regiões específicas da realidade para ambientar suas histórias de forma apropriada (RAMA, 2009). Por trazer imagens como uma das suas principais características, os quadrinhos possibilitam uma visualização de aspecto e situações, o que lhe confere importante apoio para aspectos físicos da Geografia.

É importante salientar que a própria HQ com suas características didáticas para com a Geografia, não se limitam apenas a um único conteúdo, “o potencial dessa linguagem ultrapassa esse aspecto, podendo atender as mais recentes abordagens teóricas e pedagógicas da área” (RAMA, 2009, p. 87).

Apresentando características didáticas multiversificadas junto ao conhecimento geográfico, as HQ's podem se apresentar bastante convenientes, já que trazem em seu conteúdo a união entre o texto e a imagem ao mesmo tempo, além de expressar em seu conteúdo uma dimensão temporal e espacial, possibilitando uma nova perspectiva na visão do aluno do mundo, proporcionando, assim, uma facilitação em conteúdos de difícil entendimento, aliando, ainda, como suporte no processo de leitura (VERGUEIRO, 2009; AMORIM e MONTEIRO, 2009).

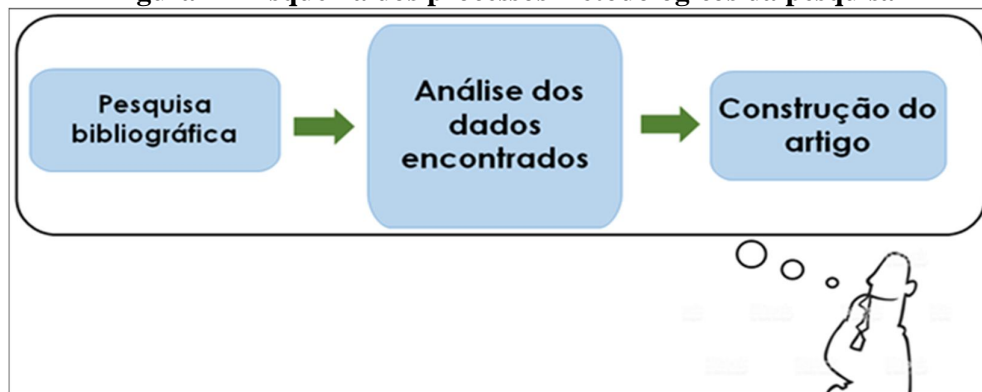
Reforça-se, além do mais, que a inserção de recursos didáticos não-convencionais no processo de ensino e aprendizagem em Geografia, como apontam Cavalcanti (2013), Castrogiovanni e Batista (2016) e Straforini (2018), auxiliam na ressignificação do conteúdo por parte dos alunos, tornando-os atrativos e despertando o interesse.

Os próprios livros didáticos de Geografia trazem em seu conteúdo histórias em quadrinhos, na forma de charges, tirinhas, entre outras formas, como meio de dinamizar e fornecer um suporte para o professor. Tirinhas como Mafalda, Hagar e Garfield, são exemplos de HQ's que trabalham variados temas como, urbanização, geopolítica, meio ambiente, tecnologia, entre muitos outros.

METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida em 3 (três) etapas de construção (Figura 1). No primeiro foram utilizados os estudos para fundamentar o uso das Histórias em Quadrinhos, onde se procurou materiais que retratassem que o uso deste recurso para o ensino e mais especificamente, para o ensino de Geografia. Nesta etapa, também foi realizada a procura de quadrinhos que abordassem temas geográficos para o uso do professor em sala de aula.

Figura 1 – Esquema dos processos metodológicos da pesquisa



Organização: os autores, 2019.

Na segunda etapa, foram analisados todos os materiais obtidos, desde autores que aprofundaram o conhecimento até os títulos e quadrinhos encontrados, como “**As aventuras de Tintim**” e “**Solos na Escola**”. Na terceira e última etapa ocorreu a construção do presente texto com as devidas reflexões.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No ensino de Geografia, as histórias em quadrinhos se mostram um recurso versátil e inovador para o uso em sala de aula. Ao chamar atenção e se fazer presente no cotidiano de muitos, este recurso possui uma ótima receptividade dos alunos. Elas, através de sua linguagem única, oportunizam uma facilitação de conteúdos onde os alunos sentem maior dificuldade, desde ponto o professor pode trabalhar este recurso como um auxiliador para alunos com déficit de atenção, dificuldades de leitura e problemas com aprendizagem.

Dentro deste recurso é possível trabalhar uma gama de conteúdos geográficos. Uma visualização se torna essencial no ensino de conteúdos mais físicos da Geografia como, paisagem e solos, deste modo o professor pode levar para sala de aula quadrinhos como As Aventuras de Tintim e Solos na Escola (Figura 2).

Figura 2 – Capas representativas das HQ's analisadas. Em A, As Aventuras de Tintim; e, em B, Solos na Escola



Fonte: Tralhasvarias, 2013; Santos e Paula, 2018.

O recurso visual, como um dos principais aspectos das HQ's, favorece a visualização para uma melhor compreensão dos conteúdos geográficos. Outra vantagem desta ferramenta está na sua capacidade de possuir variadas formas de uso, através de sua construção com orientação do professor sua leitura e interpretação em sala de aula. Assim, as Histórias em Quadrinhos são uma ferramenta cada vez mais integrante ao ensino de Geografia, através do uso eletrônico, uma versão impressa ou até a confecção, colagem e/ ou desenho.

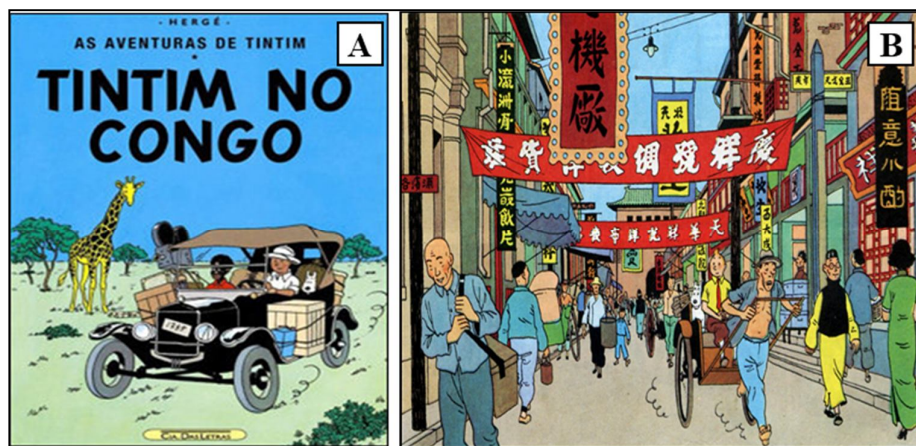
A HQ “As Aventuras de Tintim” e o ensino de Geografia

Nas histórias em quadrinhos, “Tintim” e seu cachorro, juntamente com seus amigos, vivem aventuras em várias regiões do planeta. Como seu criador se utilizava de imagens da realidade para criar seus cenários, é possível a utilização deste quadrinho dentro do tema de paisagens, apresentando variadas paisagens do mundo.

Como são variadas as paisagens retratadas durante as aventuras de “Tintim” e o próprio tema paisagens se subverte e adentra outros temas como a geomorfologia, climas, biomas, domínios morfoclimáticos, entre outros. Dentro deste quadrinho é possível ao professor trabalhar uma gama de temas, de forma ao próprio aluno possuir um conhecimento de locais desconhecidos.

Durante os enredos são apresentados também culturas e etnias de outros países, continentes e outras épocas, onde se faz possível uma aproximação do alunado para com estas outras sociedades (Figura 3).

Figura 3 – HQ’s As aventuras de Tintim. Em A, Tintim no Congo; e em B, Tintim e a Lotús Azul.



Fonte: Tralhasvarias, 2013.

É no 3º ano do ensino fundamental que o conteúdo de paisagens se insere, onde são representadas as ações antrópicas e não-antrópicas e suas consequências. Como a linguagem deste quadrinho é simples e divertida, voltada para crianças, seu uso se adequa de forma perfeita a sala de aula. É válido salientar que a criação deste quadrinho ocorreu em outra época, desta forma algumas situações e características encontradas dentro de suas histórias

não mais representam a realidade atual, sendo cabível ao professor antes de tudo realizar um planejamento para seu uso.

A HQ “Solos na Escola” e o ensino de Geografia

No quadrinho **Solos na Escola** (B), é apresentado todo um enredo envolvendo o conteúdo de solos na Geografia, onde o próprio solo é apresentado de forma lúdica, chamativa e com uma grande capacidade de interação. Na história, são exercidas práticas em sala de aula, onde os personagens experienciam variadas amostras de solo.

Em sua história são apresentadas características do solo pouco retratadas em sala de aula, como textura, coloração e os próprios animais que o habita. Também é retratado a própria formação do solo, sua origem que se relacionada ao clima e ao material de origem, tudo em uma linguagem clara e simplificada para os alunos do fundamental, sem perder sua profundidade técnica.

No final do quadrinho, há um conjunto de jogos focados no conteúdo de solo abordado no decorrer do enredo, onde o aluno é instigado a descobrir, procurar e solucionar, desta forma esse divertimento se torna um veículo para a aprendizagem sem que aluno perceba (Figura 3).

Figura 3 – Páginas da HQ Solos na Escola. Em A, explicação sobre organismos no solo; em B e C jogos interativos.



Fonte: Santos e Paula, 2018.

Na Geografia no ensino fundamental, o conteúdo de solo é desenvolvido principalmente no 6º ano e o próprio professor de Geografia pode tomar as práticas exercidas neste quadrinho, como exemplo para exercitar o conteúdo de solos na Geografia, usando esta ferramenta também como um complemento ao livro didático em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A variadas formas de uso que as histórias em quadrinhos possuem, a torna um recurso extremamente versátil em sala de aula, onde pode ser utilizada na forma de leitura, pelo professor e/ou alunos e também sua construção em sala de aula, de forma orientada e planejada pelo professor.

Dentre suas formas de uso e seus aspectos educacionais, as histórias em quadrinhos podem ser uma forte ferramenta de auxílio ao professor em sala de aula. Na Geografia, seu uso pode oportunizar a aceitação de inúmeros conteúdos, como já apresentado anteriormente.

Ao professor, cabe entender que a utilização de histórias em quadrinhos em sala de aula, primeiramente deve passar por um planejamento, de acordo com conteúdo com que se deseja trabalhar, bem como um conhecimento acerca da turma a ser trabalhado. A própria disponibilidade deste tipo de material voltado para a Geografia é incipiente, sendo necessário um esforço e enfrentamento diante das dificuldades em trabalhar este recurso no processo de ensino aprendizagem de Geografia.

REFERÊNCIAS

AMORIM, F. V.; MONTEIRO, H. R. S.. Histórias em Quadrinhos: um veículo de informação e de aprendizagem em sala de aula. In: BRITO, A. E.; et al (Orgs.). **Escritos de Professores: pesquisas sobre ensino, formação e práticas pedagógicas**. Teresina: EDUFPI, 2009. 379p.

CASTROGIOVANNI, A. C.; BATISTA, B. N.. Geografia na Escola: lugar para estudar, entre lugar para encontrar, espaço para...traduzir. **Didática Geográfica**, v. 17, p. 19-337, 2016.

CAVALCANTI, L. S. (Org.). **Temas da Geografia na escola básica**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

TRALHASVARIAS. **Tintim – Todos os Números**. 2013. Disponível em:

<<https://tralhasvarias.blogspot.com/2013/01/tintin-todos-os-numeros.html>>. Acesso em: 04 de agosto de 2019.

NEVES, P. D. M.; RUBIRA, F. G. Histórias em quadrinhos na geografia escolar. **Geografia, Ensino & Pesquisa**, v. 21, n. 3, 2017.

PENTEADO, M. A.. **Desvelando o universo das histórias em quadrinhos: uma proposta de ação.** 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1167-4.pdf>.> Acesso em agosto de 2019.

RAMA, A.. Os quadrinhos no ensino de geografia. In: BARBOSA, A.; et al (Orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2009.

SANTOS, J. R. R.; GOMES, M. L. P.. **Solos na Escola:** conhecendo solos de pertinho. Teresina: FUESPI, 2018.

STRAFORINI, R. O Ensino de Geografia como Prática Espacial de Significação. **Estudos Avançados**, v. 32, p. 175-195, 2018.

VERGUEIRO, W.. A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização” necessária. In: BARBOSA, A.; et al (Orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2009.

**O LUGAR A PARTIR DE UM RECORTE ESPAÇO-TEMPORAL: O ESPAÇO
VIVIDO DA COMUNIDADE EM ALTOS-PI.**

José Lucas Costa Ribeiro

Graduando em Licenciatura Plena em Geografia (UESPI)

Bolsista do Programa Residência Pedagógica (CAPES/UESPI)

Integrante do Núcleo de estudos intra-urbanos, do contato do urbano com o rural e de transformações ambientais dessas realidades piauienses (NEURMA- UESPI).

Mara Cristina de Lira Oliveira

Graduanda em Licenciatura Plena em Geografia (UESPI)

Maria Tereza de Alencar

Mestra em Ciências da Educação (UEMA)

Doutora em Geografia (UFS)

Professora Adjunta do curso de Geografia (UESPI)

RESUMO

O presente artigo tem como finalidade apresentar os resultados obtidos na execução da Prática Pedagógica VI do curso de geografia – UESPI, realizada na Unidade Escolar Mario Raulino na cidade de Altos – PI, com a finalidade de apresentar aos alunos a geografia e história dos seus lugares vividos, e modificações já sofridas pela cidade ao longo do tempo. O trabalho se justifica pela necessidade de reforçar o uso de conceitos que trabalham o espaço geográfico e uma aproximação maior com o espaço escolar por parte dos acadêmicos de geografia. A elaboração da atividade passou por três etapas: planejamento, visita à escola foco da atividade, execução da atividade na sala de aula com alunos do 8º do ensino fundamental. Foi apresentado o conceito de lugar para os alunos, e apresentação da história e geografia da cidade de Altos, enfatizando as mudanças em cada tempo histórico e os reflexos nos lugares, por último cada aluno falou de seu bairro, casa e rua, dos problemas socioambientais e de suas relações com seus lugares, durante toda a atividade os alunos interagiram, e percebeu-se um grande interesse por se tratar do cotidiano deles. A atividade possibilitou desta forma um ensino-aprendizagem mais dinâmico e como forma de preservar a memória sobre os lugares e história sócio-cultural do espaço geográfico da cidade, além de contribuir para uma maior aproximação e conhecimento sobre o espaço em que vivem, buscando um ensino mais próximo da realidade dos alunos, a partir do conceito de lugar.

Palavras-chave: Prática pedagógica. Altos. Lugar.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo apresentar os resultados obtidos na execução da VI Prática Pedagógica realizada na Unidade Escolar Mario Raulino na cidade de Altos – PI, com o tema: O lugar a partir de um recorte espaço-temporal: o espaço vivido da comunidade Altoense, com a finalidade de apresentar aos alunos as modificações visíveis sofridas na paisagem pela cidade ao longo do tempo.

O trabalho tem como justificativa a necessidade de reforçar o uso de conceitos, como o conceito de lugar, que melhor retratam e trabalham o espaço geográfico, como forma de preservar a memória sobre os lugares e história sócio-cultural do espaço geográfico da cidade, além de contribuir dessa forma para uma maior aproximação e conhecimento sobre o espaço em que vivem, buscando um ensino mais próximo da realidade dos alunos, a partir do conceito de lugar.

Buscando relacionar esses conceitos com a cidade dos alunos, mostrando uma maneira mais interessante de aprender geografia, sobre o entendimento da cidade, que é algo em que os alunos vivenciam, facilita o processo de aprendizagem, além de construir conhecimentos em torno da cidade em que vivem.

Mostrado que em cada momento da história da cidade, há técnicas e paisagens diferentes, que ao passar do tempo elas vão se modificando, obedecendo a sociedade e as suas necessidades naquele momento, caracterizando e consolidando o lugar que está sendo vivenciado pelos alunos, mais também o que foi vivenciado pelos pais dos alunos e seus antepassados.

Não só mostrando que essas modificações ocorrem na cidade, mais também no seu bairro, na sua casa, no seu quarto, mostrando a importância da geografia, e do seu conceito básico, na compreensão de inúmeros fenômenos que os cercam, levando esse conceito para o seu cotidiano.

METODOLOGIA

Procedimentos Metodológicos

A elaboração da atividade prática passou por três etapas, a primeira foi o planejamento do que seria feito na escola e a preparação do projeto para embasar e orientar o que e como seria realizada a prática de intervenção na escola, no segundo momento foi a ida a

escola: Unidade Escolar Mário Raulino, na cidade de Altos - PI e uma conversa com a direção e o professor responsável pela sala com apresentação do projeto aos mesmos, e a execução do projeto na sala de aula do 8º ano do ensino fundamental. O terceiro momento foi confecção de artigo com o resultado das práticas.

O presente artigo foi elaborado a partir da experiência e dos resultados alcançados por meio da VI Prática Pedagógica da UESPI. Primeiramente foi feito um levantamento bibliográfico para o embasamento teórico, por meio de fichamento e leituras de livros, artigos e dissertações que tratam sobre a temática em questão. Após isso foi construído o texto com base na experiência da prática em sala de aula e o embasamento teórico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O conceito de lugar no senso comum foi sempre tratado como localização de algo, mas na ciência geográfica esse conceito ganha outro contorno. É dotado de um significado sócio - espacial, em estreita relação com a condição espacial das pessoas. Carrega um peso de identidade, e também de condição da realização da vida, da produção/reprodução espacial, sendo que dessa forma é cheio das contradições e desigualdades que marcam o espaço do homem. (CASTRO, 2000)

Na perspectiva humanística o lugar está ligado a identidade, afetividade, experiência, ao vivido, tanto pelo lado negativo ou positivo. Conforme Souza (2013, p. 114): “O lugar como um espaço percebido e vivido, dotado de significado, e com base no qual desenvolvem-se e extraem-se os ‘sentidos de lugar’ e as ‘imagens de lugar’.” Ou seja, o local em que você criou uma imagem subjetiva de relação, em que você a partir dos seus sentimentos vivencia aquele espaço. Como um local de estudos em que a pessoa se sente bem e conseguir um rendimento maior acreditando ser por estar ali.

O lugar na óptica do capital é onde as relações capitalistas ganham materialidade, onde o global e local se encontram, é visto e diferenciado pela sua densidade técnica, informacional e comunicacional. Que tornam o lugar como um ponto que tem seu papel no processo produtivo, cada lugar apresenta uma acumulação desigual de tempos. É marcado pela desigualdade. (CASTRO, 2000)

Para Carlos (2007, p. 17):

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

O ensino de Geografia tem como o principal objetivo dotar o aluno para a leitura crítica do espaço geográfico, para o aluno poder fazer essa análise é preciso desenvolver habilidades e competências. Sendo importante poder construir os elementos essenciais para que possa entender sua espacialidade, suas práticas sócio – espaciais, compreender que a geografia está ao seu redor, no seu cotidiano. Nesse contexto o conceito de lugar se coloca como indispensável para o aluno entender como se desenrola seu espaço vivido, seu contexto social, sua vivencia. Como aponta Castellar (2000) apud Mendes, Sousa e Pereira (2017, p. 154):

Torna-se fundamental o ensino e a inclusão da categoria ‘Lugar’ no meio escolar como forma de trazer os estudantes para uma ciência geográfica mais próxima de sua realidade, haja vista que estudar uma realidade conhecida torna-se um agente facilitador no processo de aprendizagem além de instigar os mesmos a refletir sobre o meio que estão inseridos.

É no lugar que os alunos vivem os processos sociais, onde se relacionam mais fortemente com os sujeitos sociais, com o espaço social/geográfico. É nele que serão construídas as relações de identidade, de pertencimento. É nesse sentido que é indispensável que o “lugar” e os espaços que estão próximos do aluno sejam levados também em consideração no ensino da Geografia e no livro didático (SANTOS, 2010, p. 64).

Inicialmente, em reunião em sala de aula na UESPI (Universidade Estadual do Piauí), foram sorteados os temas e dividido os grupos que iriam trabalhar nas escolas. Após um debate entre os integrantes do grupo, foi decidido como seria trabalhado de uma melhor maneira o tema sorteado e foi elaborado um projeto para melhor orientação da pratica. Desse modo, ficou decidido para melhor auxiliar na execução da pratica a utilização de recursos de mídia e a escolha da escola em que iria ser trabalhado o projeto, a Unidade Escola Mario Raulino (foto 1), na cidade de Altos-PI, e com a tentativa de aproximação dos conteúdos que á estavam sendo trabalhados na sala de aula com o conceito de lugar. Foi escolhido para a execução da pratica a turma do 8º ano do ensino fundamental.

Foto 1 – Fachada da Unidade Escola Mario Raulino.



Fonte: RIBEIRO, 2018

Assim, em um primeiro momento os integrantes foram visitar a escola para se apresentarem a direção e ao professor, e apresentarem também o projeto, com o intuito de mostrar os principais objetivos e em que essa pratica poderia contribuir para o aprendizado de cada aluno, e logo após, marcar a data de execução. Assim no dia marcado, os integrantes foram para a escola com materiais de multimídia, e foi solicitado junto a direção da escola um projetor para auxiliar na apresentação (foto 2).

Foto 2 – Apresentação de Imagens por meio de slides da cidade de Altos-PI.



Fonte: RIBEIRO, 2018

Primeiramente, foi questionado de forma oral aos alunos o que eles entendiam pelo conceito de lugar, a maioria das respostas foram: é a escola, a casa onde moravam, localização de algo, e depois foi exposto pelos acadêmicos sobre o conceito de lugar na geografia, sobre a importância de conhecer a história e geografia dos seus lugares, da sua rua, bairro e cidade. Percebeu-se uma enorme participação e envolvimento dos alunos tanto nas respostas quanto em toda a apresentação. Depois, foi exposto aos alunos uma breve história da cidade de Altos-PI, desde a chegada da primeira família, a família Paiva, até os dias atuais, logo depois foi mostrado aos alunos imagens do centro da cidade e sua dinâmica em cada período do tempo.

Muitos dos alunos não sabiam que a feira da cidade já havia acontecido durante muito tempo no centro de cidade, onde hoje é um espaço de festas, os alunos ficaram intrigados com as mudanças do centro (foto 3). Por último foi feita algumas perguntas sobre o lugar onde os alunos moravam, para contar a história de sua localidade, como era lá, quais problemas eram identificados no bairro, a grande maioria respondeu, todas de forma oral. A maioria relatou os problemas sociais e ambientais como falta de serviços básicos, falta de energia, violência, alagamentos, e outros, mesmo assim todos responderam que gostavam de morar no seu lugar e que não desejavam sair de lá. Percebeu-se um grande envolvimento dos alunos nas respostas visto que era do cotidiano deles.

Foto 3 – Apresentação da atividade.



Fonte: RIBEIRO, 2018

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com isso, podemos perceber que de um modo bem prático utilizando-se de imagens, histórias, e de relatos para resgatar como era cidade no passado, como era os seus costumes, mostrando para as novas gerações, as transformações já sofridas no seu lugar de origem. Como funcionava e onde eram antes a feira e a igreja, um importante símbolo da cidade, por exemplo, mostrar a história da cidade onde eles moram e as suas principais tradições, festas, festejos e pontos que caracterizam a cidade. E perceber como esse conhecimento é importante para a construção da identidade dos alunos como cidadãos altoenses, que fazem parte desse processo de transformação do lugar.

REFERÊNCIAS

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. 1. ed. São Paulo: Ed Labur, 2007. p.85

MENDES, Raquel Almeida. SOUSA, Elaine da Silva. PEREIRA, Aires José. A importância da categoria lugar no ensino de geografia: um estudo de caso na escola estadual modelo em Araguaína – to. **Revista Tocantinense de Geografia**, Araguaína (TO), Ano 06, n. 11, set/dez, 2017. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/geografia/article/download/.../12240/>. Acesso em: 10 jan. 2019.

SANTOS, Laudenides Pontes dos. **O estudo do lugar no ensino de geografia: os espaços cotidianos na geografia escolar**. 2010. Dissertação (Mestrado em Geografia) -Universidade Estadual Paulista – USP. Rio Claro – 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/95559>. Acesso em: 10 jan. 2019.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio – espacial**. 1. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

**LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: REFLEXÕES
PARA UMA GEOGRAFIA INCLUSIVA**

Katiúscya Albuquerque de Moura Marques

Mestre em Geografia (UFPI)

Especialista em Geografia e Ensino (UESPI)

Licenciada em Geografia (UESPI)

Licenciada em Pedagogia (UNINTER)

Professora efetiva SEDUC/PI

Andrea Lourdes Monteiro Scabello

Doutora e Mestre em Ciências (USP)

Especialista em Ciências Sociais (Faculdade de Sociologia e Política de São Paulo)

Graduada em Pedagogia (UNINOVE) Bacharel em Geografia (USP) e Licenciada em

Geografia (Faculdades Integradas Teresa Martin)

Professora Associada I do Curso de Geografia (UFPI)

RESUMO

Este resumo objetiva analisar a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência e o ensino de geografia. A pesquisa pautou-se na pesquisa bibliográfica e documental, onde percebe-se que o poder público não assegura, acompanha ou avalia essa educação a contento, já que o sistema educacional inclusivo não é oferecido em todos os níveis e modalidades, especialmente em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica e nem são aprimorados para garantir condições de acesso, inclusive curriculares, nem de “permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena” (BRASIL, 2015), dificultando o trabalho do professor. Ademais, “as pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva” (BRASIL, 2015) são incipientes, cabendo ao professor essa busca. Outrossim, os programas de formação inicial até então não contemplam todos os cursos de Licenciatura e “a formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio” (BRASIL, 2015) é ineficiente. Portanto, realizar aulas de geografia mais inclusivas passa por questões de ordem legal, mas também por uma adequação curricular em âmbito local, acesso à tecnologia assistiva e qualificação profissional desde a formação inicial para a compreensão das deficiências e avanços nas políticas públicas e práticas pedagógicas no intuito de formar uma sociedade mais preparada para conviver com a diversidade.

Palavras-chave: Educação especial e inclusiva. Políticas públicas. Geografia.

INTRODUÇÃO

Viver em uma sociedade que consiga ser inclusiva sempre foi um grande desafio, haja vista o processo de exclusão que faz parte da história da humanidade até meados do século XX e ainda é uma questão que envolve lutas e conquistas sociais até os dias atuais.

Dessa forma, entende-se a importância de conhecer a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146 de 06 de Julho de 2015) que institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência, assegurando diversos direitos que ainda são negligenciados a esse Público Alvo da Educação Especial (PAEE).

A Lei aborda questões como o atendimento prioritário, o direito à vida, à habilitação e reabilitação, saúde, moradia, trabalho, previdência e assistência social, à cultura, ao esporte, ao turismo, ao lazer, transporte, mobilidade, acessibilidade, informação, comunicação, à tecnologia assistiva, participação na vida pública e política, acesso à justiça, reconhecimento igual perante a Lei, dentre outros.

A conquista de novos espaços sociais e educacionais, passa pelo avanço das políticas públicas e o engajamento de entidades e pessoas que sofrem direta ou indiretamente com preconceitos que reforçam a exclusão e constroem obstáculos e limitações ao pleno desenvolvimento e inserção dessas pessoas na sociedade, contrapondo-se ao que diz a Lei em seu Art. 4º que “Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação” (BRASIL, 2015).

A Lei afirma em seu Art. 1º que “é destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015), afirmando a capacidade que a pessoa com deficiência tem para exercer atos civis em condições de igualdade como qualquer outra pessoa.

Nesse sentido, o presente resumo pretende analisar a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência, que se referem ao direito à educação fazendo relação com o ensino de geografia e seu papel na construção dessa cidadania.

Pretende-se despertar mais a compreensão das pessoas para o fato de que realizar aulas de geografia mais inclusivas passa por questões de ordem legal, mas também por uma adequação curricular em âmbito local, acesso à tecnologia assistiva e qualificação profissional desde a formação inicial para a compreensão das deficiências e avanços nas políticas públicas

e práticas pedagógicas no intuito de formar uma sociedade mais preparada para conviver com a diversidade.

METODOLOGIA

Desta forma, visando à ampliação dos conhecimentos à respeito da temática, a metodologia empregada envolveu o levantamento bibliográfico em livros e artigos, no intuito de buscar informações sobre a inclusão de pessoas com deficiência, e na pesquisa documental, pautada na própria Lei no que se refere ao capítulo IV, nos Art. 27 e 28, que trata do direito à educação e em outros documentos que fizeram parte de avanços nas políticas públicas brasileiras.

O suporte teórico está respaldado em autores como Koyama (2017), BRASIL (2015), Brandenburg; Lückmeier (2013) Cavalcanti (2012), Almeida (2009), Freire (2008), Sasaki (1997) dentre outros.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Existe uma urgência na perspectiva da inclusão das pessoas com deficiência na sociedade, exigindo a aquisição de novas posturas frente à diversidade, diante disso, faz-se necessário que as escolas e os professores revejam suas práticas pedagógicas para a promoção do desenvolvimento integral de seus estudantes e que isso possa perpassar para todas as esferas da vida em sociedade.

Nesse processo de mudanças, alguns documentos foram fundamentais para o avanço das políticas públicas e da história da Educação Especial (EE) no Brasil (Quadro 1).

Quadro 1 – Documentos que contribuíram para o avanço das políticas públicas no Brasil

Documento	Características
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 4.024/61)	Devido o reflexo do conceito de integralização da época, a Lei apontava ao poder público o compromisso com a educação especial.
Constituição Brasileira (1988)	Estabelece no seu Art. 208, inciso III que o dever do Estado com a educação deverá ser realizado mediante a garantia de atendimento educacional com especialidade para pessoas com

	necessidades especiais, hoje pessoas com deficiências. E nas redes públicas de ensino regular, os profissionais deverão atender e acolher todos os estudantes em suas classes e oferecer-lhes auxílios para que possam ampliar seu potencial.
Lei de n. 7.853, de 24 de outubro de 1989	Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.
Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei n. 8.069 / 90	Em seu artigo 2º e 5º garante que toda criança e todo adolescente receberão atendimento especializado e nenhuma criança deverá ser objeto de negligência.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394 de 20 de dezembro de 1996)	Estabelece a educação infantil como primeira etapa da educação básica, tendo como base o desenvolvimento integral de todas as crianças, inclusive as com necessidades educacionais especiais (Art. 58 e 59).
Resolução n. 02, de 11 de setembro de 2000	Caracterizada como sendo um dos documentos mais importantes na luta pela sustentação de uma educação inclusiva no Brasil.
Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE)	Segundo o PNE a oferta de educação especial poderá ser feita de três maneiras: 1) participação nas classes comuns; 2) sala especial; 3) escola especial.

Fonte: Brandenburg; Lückmeier (2013). Organizado e adaptado por Marques (2019).

Partindo dessa reflexão, ou seja, da importância desses documentos e das lutas traçadas ao longo da história da EE no Brasil, verificamos que a LBI foi um grande avanço no sentido de eliminar barreiras atitudinais e na promoção da acessibilidade e, nesse resumo, o enfoque dado foi quanto ao direito à educação, mas especificamente, o Art. 27 e o Art. 28, como mencionamos anteriormente.

De acordo com o documento (BRASIL, 2015) em seu Art. 27.

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

O Art. 28. Também reforça que incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

- I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;
- II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena (BRASIL, 2015).

Todavia, percebe-se que o poder público não assegura, acompanha ou avalia essa educação a contento, já que o sistema educacional inclusivo não é oferecido em todos os níveis e modalidades, especialmente em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica.

Outra coisa que observamos é que esse sistema educacional também não é aprimorado para garantir condições de acesso, inclusive curriculares, nem de “permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena” (BRASIL, 2015), dificultando o trabalho do professor.

Além disso, o alcance máximo do desenvolvimento possível dos talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais das pessoas com deficiência ainda é algo pouco praticado, salvo, em entidades especializadas como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), a Associação de Amigos dos Autistas (AMA), dentre outras.

O Art. 28. III, traz também a importância das instituições de educação terem um

projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (BRASIL, 2015).

Entretanto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ainda não é uma realidade em todas elas, especialmente no interior de alguns Estados, como é o caso do Piauí.

O Art. 28. IV ainda trata sobre a

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino (BRASIL, 2015).

Sabe-se que escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas são ainda realidades distantes para a maioria dos Estados brasileiros.

Quanto à adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, entende-se

que ainda são ínfimas, pois o problema da inclusão não estará resolvido somente com a aceitação da matrícula, mas com diversas outras atitudes que devem ser tomadas efetivamente.

Analisando essas ideias e as condições da inclusão no currículo escolar, elencamos algumas propostas que podem contribuir com a mudança desse cenário (Quadro 2).

Quadro 2 – Algumas condições que promovem a inclusão

-Eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência;
-Promover investimento na capacitação dos professores no conhecimento das várias atipicidades, inclusive na formação inicial;
-Estimular um trabalho colaborativo entre o professor regente e o especialista em inclusão, devido a ineficiência das políticas públicas nas situações cotidianas vivenciadas nas escolas e da lacuna existente na formação dos professores;
-Instigar uma mudança de mentalidade, postura, desprendimento de preconceitos, além do comportamento verdadeiramente inclusivo no trato com as diferenças sejam elas biológicas, culturais ou sociais;
-Impulsionar nova forma de posicionamento por parte dos educadores e uma formação diferenciada por parte da academia para atender os diferentes tipos de deficiências que podem ser encontradas em sala de aula.

Fonte: Marques (2019).

Ademais, o Art. 28. VI traz a necessidade de haver “pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva” (BRASIL, 2015), além do “planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva” (BRASIL, 2015, Art. 28. VII), mas infelizmente ainda são incipientes, cabendo ao professor essa busca.

Outrossim, o Art. 28. X ainda traz a importância da “adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado”. Contudo, os programas de formação inicial até então não contemplam todos os cursos de Licenciatura e “a formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio” (BRASIL, 2015, Art. 28. XI) é ineficiente. Outras medidas ainda cabem ao poder público (Quadro 3).

Quadro 3 – Outras incumbências do poder público na LBI

Art. 28 - Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:
VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;
IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;
XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;
XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;
XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;
XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;
XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;
XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;

Fonte: Brasil (2015). Organizado por Marques (2019).

Partindo dessa reflexão, verifica-se que essa Lei “é um dos mais importantes instrumentos de emancipação civil e social para essa parcela da sociedade, pois consolida leis existentes [...], representando significativas mudanças que representam um notável avanço para a proteção da dignidade da pessoa com deficiência” (KOYAMA, 2017, p. 11).

Dentro desse contexto, destaca-se o ensino de geografia na perspectiva inclusiva, especialmente, porque o Censo 2010 divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), aponta que 45,6 milhões de brasileiros declararam ter ao menos um tipo de deficiência, o que corresponde a 23,9% da população. Nesse sentido, reitera-se a importância de ter uma Lei que traz um sistema normativo inclusivo que homenageia a dignidade da pessoa humana nos mais diversos níveis (KOYAMA, 2017) e de ensinar uma ciência que promove a formação e o exercício da cidadania.

Segundo Cavalcanti (2012), as transformações econômicas, políticas, sociais, espaciais e éticas, que o mundo vem passando, provocam alterações na escola, na formação docente e na identidade desse professor e esse aspecto da inclusão é algo latente na vida social, já que o número de deficiências vem crescendo a cada dia. Nesse sentido, os profissionais da geografia devem estar preparados para essa realidade, seja na formação inicial ou continuada.

Para Sasaki (1997), a perspectiva da inclusão considera que o processo acontece a partir de uma inserção mais radical, completa e sistemática, da pessoa com deficiência na sociedade, em que a mudança deve ocorrer no meio e visar à adaptação do indivíduo.

O modelo inclusivo traz uma nova perspectiva, como podemos ver a seguir:

A inclusão é um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceitos e respeitados naquilo que os diferencia dos outros. No contexto educacional, vem, também, defender o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que foi talhada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características. (FREIRE, 2008, p. 5).

Partindo desse entendimento, temos que buscar “um modelo de educação a partir da filosofia inclusiva que seria uma educação pautada na individualidade de cada sujeito que a partir de seu potencial respeitar-se-ia tempos e espaços para a construção efetiva do saber”. (ALMEIDA, 2009, p. 4).

É mister dizer que a geografia tem uma grande responsabilidade social no âmbito da inclusão, já que como ciência social deve contribuir com essas questões no intuito de melhorar as relações sociais entre os indivíduos que produzem o espaço geográfico em seus múltiplos aspectos, através de sua diversidade de métodos e linguagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, entendemos que a inclusão escolar é um processo imprescindível na formação de um ser humano, posto que a mesma o torna mais tolerante e empático com as diferenças, contribuindo para um convívio social mais digno frente à diversidade.

Logo, ter conhecimento das potencialidades dos estudantes com deficiência é fundamental para o processo educacional, contudo, alguns profissionais têm negligenciado os direitos que essas pessoas conquistaram ao longo do processo histórico brasileiro, fato que tem comprometido o desenvolvimento integral dessas pessoas. Por isso, conhecer e aplicar efetivamente a LBI e as demais legislações sobre a educação especial é imprescindível para a conquista e o exercício da cidadania.

Portanto, devemos entender que a deficiência apenas limita e não impossibilita o aprendizado e a vivência no mundo. É preciso acreditar, incentivar e apoiar essas pessoas em seus objetivos de vida, ampliando suas perspectivas a respeito de mundo e de si mesmos, promovendo as condições para a aquisição da autonomia e do desenvolvimento de suas habilidades, por meio de adaptações e de situações que potencializem sua inserção na sociedade em seus múltiplos aspectos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Diones Carlos de Souza. **Educação especial ou educação inclusiva:** algumas considerações. Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO) do Instituto de Geografia (IG), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Uberlândia – MG, 2009. p.1-7. Disponível em: <https://docplayer.com.br/34396522-Educacao-especial-ou-educacao-inclusiva-algumas-consideracoes.html>. Acesso em: 06 ago. 2018.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de Julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 08 set. 2017.
- BRANDENBURG, Laude Erandi; LÜCKMEIER, Cristina. **A história da inclusão x exclusão social na perspectiva da educação inclusiva.** CONGRESSO ESTADUAL DE TEOLOGIA, 1., 2013, São Leopoldo. Anais do Congresso Estadual de Teologia. São Leopoldo: EST, v. 1, 2013. p.175-186. Disponível em: <http://anais.est.edu.br/index.php/teologiars/article/view/191>. Acesso em: 29 jul. 2019.
- CAVALCANTI, Lana de Sousa. **Ensino de geografia na escola.** Campinas (SP): Papirus, 2012.
- FREIRE, Sofia. Um olhar sobre a inclusão. **Revista Educação**, v. XVI, nº 1, 2008, p. 5-20. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5299/1/Um%20olhar%20sobre%20a%20Inclus%C3%A3o.pdf>. Acesso 10 de mar. 2019.
- IBGE. **Censo Demográfico 2010.** Disponível em: www.ibge.gov.br/. Acesso 4 maio 2015.
- KOYAMA, Débora Fazolin. Os reflexos da lei 13.146/2015 – **Estatuto da Pessoa com Deficiência – no sistema jurídico brasileiro.** *Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2017.* Disponível em: <https://www.camarainclusao.com.br/artigos/os-reflexos-da-lei-13-1462015-estatuto-da-pessoa-com-deficiencia-no-sistema-juridico-brasileiro/>. Acesso em: 29 jul. 2019.
- SASSAKI, Romeu Kazuma. **Inclusão construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA,

**ENSINO DA CIÊNCIA CARTOGRÁFICA NA GEOGRAFIA: USO DE
FERRAMENTAS NÃO CONVENCIONAIS NO ENSINO DE CARTOGRAFIA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Klebert Nazário da Silva

Graduando do Curso de Geografia (licenciatura) pela Universidade Federal do Piauí (UFPI)
Bolsista do Programa Residência Pedagógica de Geografia (RP)

Beatriz Gomes da Silva Leite

Graduanda do Curso de Geografia (licenciatura) pela Universidade Federal do Piauí (UFPI)
Bolsista do Programa Residência Pedagógica de Geografia (RP)

Maria Valdirene Araújo Rocha Moraes

Doutora em Geociências pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).
Professora Adjunta da Coordenação do Curso de Geografia da Universidade Federal do Piauí.

RESUMO

O tema partiu da proposta de estudo da disciplina Cartografia II de Licenciatura em Geografia da UFPI 2017.1. A pesquisa se endossou desde o surgimento da ciência cartográfica que foi a construção dos primeiros mapas até os dias atuais, tendo seu objetivo geral: refletir sobre a importância da cartografia e do uso de jogo digital cartográfico como ferramenta no ensino de Geografia. Para tanto, foram delineados objetivos como específicos, discutir por meio da demonstração, o jogo digital como ferramenta impulsionadora da aprendizagem significativa; identificar a importância dessa ferramenta para o enriquecimento da prática pedagógica no ensino fundamental; e os embasar na produção de mapas no estilo croqui, mediante exposição prática em sala com questões geográficas que os norteiam. Este estudo tem uma base teórico-prática fundamentada em alguns pesquisadores, tais como: ALMEIDA (2010), AUSUBEL (1982), BEHRENS (2011), SANTOS (2008), CALLAI (2005), SILVA (2011) CASTELLAR (2000) além do uso dos PCNs de Geografia. O estudo evidencia que o uso da cartografia em sala de aula favorece em resultados significativos, implicando no modo como ela é utilizada. Contudo, com os pilares da educação principalmente os que são os saberes, verificamos que, com a utilização de meios não tradicionais podemos ter uma aprendizagem mais significativa e um bom aproveitamento dos conteúdos.

Palavras-chaves: Cartografia Escolar. Métodos. Técnicas. Educação Básica. Geografia.

INTRODUÇÃO

Este trabalho constitui-se em uma aula desempenha para mostrar o nascimento e a importância da cartografia para uma melhor compreensão de mundo. Levamos uma aula

dinâmica na busca de superação do ensino tradicional que ainda permeia, na maioria das vezes, as práticas pedagógicas de Geografia na Educação Básica. Em contraposição discutimos o uso da observação por meio do cognitivo construindo mapas e o uso de jogo como ferramenta para tornar os conteúdos de Geografia mais prazerosos e significativos no processo de aprendizagem dos alunos.

Ressaltamos que, para se trabalhar com esse tipo de ferramenta é fundamental descobrir quais os gostos e aspirações desse público buscando aliar os conteúdos da ciência geográfica aos estilos dessa nova fase tecnológica no qual grande parte da população está inserida dessa forma atraí-los para o estudo de conceitos ligados à Geografia, desde os mais simples aos mais complexos e atuais que geram reflexões sobre os aspectos, econômicos, social, cultural e político que se configuram no contexto histórico não apenas local, mais global, isto é, de forma a proporcionar um olhar crítico da totalidade, sobretudo, pautado em um ensino sistêmico da sociedade (BEHRENS, 2011).

Diante disso, a presente pesquisa teve como objetivo geral, refletir sobre a importância do jogo interativa digital no ensino da cartografia como ferramenta no ensino de Geografia. Para isso foram delineados os objetivos específicos, discutir por meio da demonstração o jogo como ferramenta que impulsiona o ensino de Geografia, identificar a importância dessa ferramenta para o enriquecimento da prática pedagógica no ensino fundamental e problematizar de forma reflexiva o tema, prática em sala com questões geográficas.

O jogo está presente na infância e permite os desenvolvimentos físico, cognitivo, afetivo e moral da criança de forma prazerosa e descontraída (PIAGET, 1978). Portanto, para atingir os objetivos propostos no presente estudo, realizamos o levantamento teórico metodológico mediado pelo estudo em pesquisa bibliográfica acerca do uso do jogo em sala de aula, até que ponto este contribui para o esclarecimento da problematização dos conteúdos e se esta instiga de forma efetiva, a criatividade dos estudantes. A utilização da outra atividade que foi o mapa estilo croqui proporcionou uma aprendizagem significativa onde no qual fizemos o uso dos pilares da educação que se encontra nas PCNs de geografia que são os saberes.

O projeto realizado na escola trouxe aos pesquisadores um pensar no fazer geografia em dosado no fazer geográfico e na utilização das ferramentas na sala de aula para um melhor aproveitamento da mesma e também de uma significação do conteúdo abordado. Foi possível

fazer essa aprendizagem significativa através da interdisciplinaridade, fazendo referências aos conteúdos de matemática e história, pois a microaula se estendeu nos aportes cartográficos. Fizemos uma inter-relação com o cotidiano, ou seja, com os atos vivenciados pelo alunado.

De acordo com a teoria de Ausubel (1982), quando a aprendizagem significativa não se efetiva, o aluno utiliza a aprendizagem mecânica, isto é, “decora” o conteúdo, que não sendo significativo para ele, é armazenado de maneira isolada, podendo inclusive esquecê-lo em seguida. É o caso de estudantes que depois de fazer a prova, esquecem tudo o que lhes foi ensinado, ou seja, uma aprendizagem que se valeu somente momentâneo e posteriormente se tornou sem grande relevância e sem absorção.

Outra questão decisiva para que a aprendizagem ocorra de forma mais eficiente, conforme Santos (2008, p. 42), é observar que todos nós possuímos “três maneiras de processar as informações e fixá-las na memória que são: a visual (aprendizagem pela visão), a auditiva (aprendizagem pela audição) e a sinestésica (aprender interagindo/fazendo/sentindo)”.

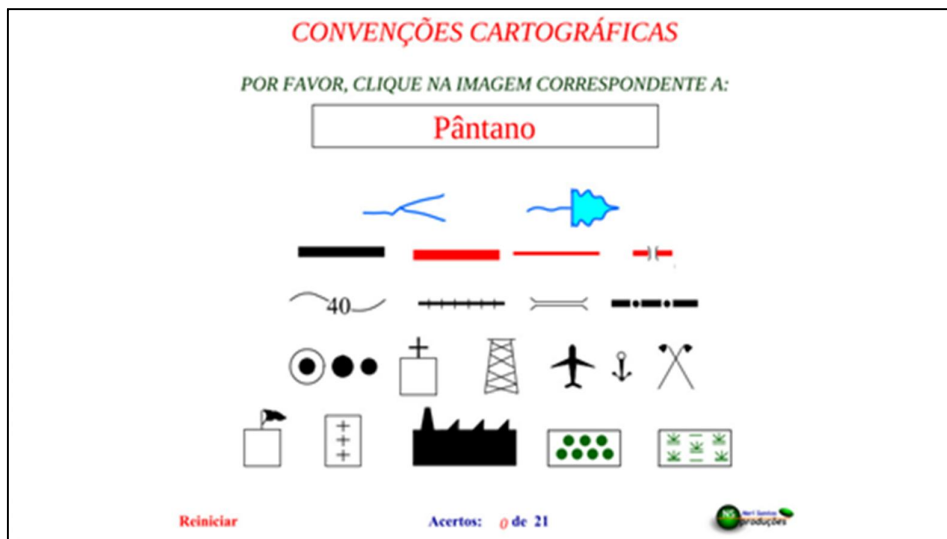
MATERIAIS E MÉTODOS

Neste contexto, o projeto foi pensado e direcionado para um público de estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual de Teresina localizada na zona norte da mesma, envolvendo o conteúdo correspondente: surgimento da cartografia e os passos até chegar aos moldes de hoje, além de demonstrar pra que ela serve e como faz sua utilização nos dias de hoje.

Iniciamos com a aula com uma exposição oral auxiliada pelo recurso visual do Datashow, explicando como a cartografia surgiu e o uso e leitura do mapa, e como esse é importante para nossa localização e posicionamento no mundo, também demonstramos os elementos do mapa como título, legenda, escala, orientação e projeção cartográfica. Todos eles ajudam-nos a ler e a compreender as representações que os mapas possuem.

Para obtenção de resultados e fixação e melhor aproveitamento da aula utilizamos no seu percurso umas das ferramentas da educação como um jogo eletrônico que consistia na assimilação de figuras cartográficas para um melhor desenvolvimento do cognitivo e ajudar no processo de ensino-aprendizagem.

Figura 1 - Convenções cartográficas apresentada no jogo.



FONTE: Games, convenções cartográficas.swf

O jogo cartográfico proposto pelos professores ministrantes da aula consistiu em dadas representações de figuras que representam uma linguagem universal pra determinados pontos de um lugar. Com esse tipo de aprendizagem os mesmos vão poder assimilar o espaço onde estão contidos.

Diante do exposto torna-se necessário reter a atenção dos alunos em sala de aula, para que seja prazeroso e produtivo, para isso o professor pode e deve fazer uso de tecnologias de linguagem visual no ensino como prevê os PCNs (Parâmetros curriculares nacionais) de Geografia.

Os desenhos, as fotos, as maquetes, as plantas, os mapas, as imagens de satélite, as figuras, as tabelas, os jogos, enfim tudo aquilo que representa a linguagem visual continua sendo os materiais e produtos de trabalhos que o professor deve utilizar nesta fase. Mas, para alcançar os objetivos da alfabetização cartográfica, todos esses recursos devem ser examinados e os alunos devem encontrar significados, estimulando as buscas de informações que as imagens contêm (Parâmetros curriculares nacionais,1997, p. 77).

Pensando na temática, também foi desenvolvido nesse percurso de tempo da aula outra atividade que foi o croque, essa consistiu na elaboração de um mapa mental, no qual cada aluno, através do seu aprendizado significativo e uso da sua cognição de localização, desenvolveu o seu percurso que trejeitavam até a sua chegada na devida em escola. Com isso

vemos que a importância que cada representação que os alunos fizeram tem um certo significado para eles, além de desenvolver o fator da observação e o seu cognitivo.

Materiais Utilizados na Pesquisa

Na construção dessa pesquisa foram utilizadas fontes teóricas, assim como também o livro didático e o Google acadêmico, para uma melhor compreensão do conteúdo que foi abordado, também se fez necessário a utilização dos recursos didáticos como plano de aula, além dos recursos tecnológicos como Datashow, computador e quadro de acrílico.

Esses materiais foram utilizados na sala de aula para um melhor aproveitamento da mesma, sabendo que vivemos a era digital e os alunos tem o mundo a um clique, essas ferramentas se fazem necessárias de uma tal forma que prende a atenção dos mesmos, além de transformar a aula mais dinâmica e fora do contexto tradicional, ou seja, uma apresentação mais diversificada.

Percurso Metodológico

Dentro desse percurso, realizamos uma aula expositiva oral, abordando conteúdos básicos da cartografia escolar, explicando aos alunados o surgimento de mapas, para que servem e os elementos que neles estão presentes. Explicamos posteriormente para que cada elemento que compõem os mesmos possui sua finalidade, assim como: título, coordenadas, orientações, legenda e escala. Usados para execução os recursos: data show, computador e uso de jogo temático digital da cartografia para uma melhor aprendizagem e difusão do conteúdo abordado na sala aula.

Contudo, vimos que os nossos objetivos propostos para a realização e verificação dessa pesquisa, foram alcançados no término da aula.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a exposição oral da aula foi solicitado a produção de um mapa no estilo croqui para avaliar o grau de compreensão do conteúdo. Após as produções, recebemos e avaliamos

não só o que eles compreenderam, mas também o que nós, os mediadores da aula, pudéssemos ter um retorno do projeto, se a proposta desenvolvida atingiu os objetivos definidos no plano da aula, sobre a capacidade deles entender o conteúdo abordado, além dessa atividade foi realizada outra logo em sequência fazendo uso de um jogo cartográfico digital, no qual eram expostos os símbolos das convenções cartográficas, Estes símbolos são uma linguagem universal definidos como convenções cartográficas e podem ser decodificados em qualquer mapa em qualquer escala: local, regional e mundial. (IBGE, 2010) o que os remeteu melhor desenvolvimento do cognitivo do jogo, esse que os remetiam aos símbolos cartográficos do que representava uma cidade, ponte, estrada dentre outros.

Como podemos observar a aprendizagem cartográfica através do mapa estilo croqui, foi bem desenvolvida pelos mesmos. A assimilação de espaço e pontos de referências ficam bem explícitos no desenho desenvolvido, no qual proposta foi; que eles reproduzissem a trajetória deles de casa para a escola.

Figura 2 - Atividade de localização desenvolvida no 9º ano EJA.



FONTE: Silva (2017).

Com o desenvolvimento da aula, vemos que a participação dos alunos com os conteúdos e interação da mesma foi bastante significativa; porém, dentre a turma houve dois alunos que optaram a não participar. Diante do exposto, podemos analisar que o uso de recursos não convencionais em sala de aula com a participação dos alunos, como uma dinâmica interativa mostrou-se muito prazerosa e psicodinâmica e tirando daquela aula “enfadonha”. Apesar que não houve 100% de participação dos mesmos, vemos que os objetivos foram alcançados, pois essa pequena minoria ficou pegos aos moldes tradicionais, sem interação.

CONCLUSÕES

Fizemos uma aula no qual foi desenvolvida através da utilização de meios tecnológicos como Datashow/computador para uma melhor compreensão do conteúdo abordado, com esses auxílios, tornamos essa aula dinâmica e que atraiu a curiosidade do alunado, além de uma maior assimilação do conteúdo.

Contudo, ao desenvolver a atividade do mapa mental em conjunto com o jogo cartográfico, vemos a real compreensão do conteúdo proposto, com isso, analisamos que os objetivos propostos na objeção da aula, foram alcançados e as metodologias desenvolvidas para a obtenção dos resultados foram de fundamental importância para que esses objetivos fossem desempenhados. Entretanto, podemos destacar a carência da rede pública no que tange a disciplina de Geografia, pois os alunos do citado colégio não tinham conhecimento da Cartografia básica, que por motivos políticos fora excluído da grade corrente deles, nesse sentido houve um maior aprofundamento da exposição com introdução da cartografia desde a antiguidade até a atualidade, tudo isso exposto em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Do Desenho ao Mapa: Iniciação Cartográfica na Escola**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 2011.

CALLAI, H. C. **Aprendendo a ler o mundo:** a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. Cad. Cedes, Campinas Cad. vol. 25, n. 66, 2005, p. 227-247. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 27 Mar. 2017.

CASTRO, José Flávio Morais. **História da Cartografia e Cartografia Sistemática.** Belo Horizonte, MG: Ed. PUC Minas, 2012.

CASTELLAR, S.M.V. A alfabetização em geografia. Espaços da Escola, Ijuí, v. 10, n. 37, p. 29-46, jul./set. 2000.

IBGE. **Introdução à cartografia.** Disponível em: https://www.biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv44152_cap2.pdf. Acesso em: 27 Mar. 2017.

MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais. 2. GEOGRAFIA/ MEC/SEF, 1997.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/geografia.pdf>>. Acesso em: 27 Mar. 2017.

MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais. 2. GEOGRAFIA/ MEC/SEF, 1998.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/geografia.pdf>>. Acesso em: 27 Mar. 2017.

SANTOS, J. C. F. dos. **Aprendizagem Significativa:** modalidades de aprendizagem e o papel do professor. Porto Alegre: Mediação, 2008.

LUDICIDADE: JOGO DE XADREZ E SUA IMPORTÂNCIA NAS AULAS DE GEOGRAFIA.

Leandro dos Santos Oliveira

Graduando no curso de Geografia
Pela Universidade Estadual do Piauí

Maria Aline de Sousa Silva

Graduanda no curso de Geografia
Pela Universidade Estadual do Piauí

Rosa Maria da Conceição dos Santos

Graduada em Licenciatura Plena em Geografia
Pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é investigar de que maneira o jogo de xadrez pode ser utilizado como ferramenta didática no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Geografia. O trabalho embasa-se nos seguintes procedimentos metodológicos; revisão da literatura, estudo de campo de natureza interventiva e organização das informações obtidas. Observou-se que tal instrumento é um grande facilitador para o entendimento da Geografia, tendo em vista que a estrutura do jogo pode facilmente ser relacionada com a dinâmica do espaço geográfico. Essa ferramenta se define na perspectiva de criar possibilidades para o aluno desenvolver suas capacidades que o permitam conhecer, analisar e interpretar os conceitos geográficos. As peças do jogo contribuem para a compreensão da sociedade e suas mais diversas estruturas, como no período imperial, medieval, nas conquistas de territórios, as divisões de classes e da atuação da mulher no meio em que se insere. Portanto, com o uso da ludicidade nas aulas de geografia por meio do xadrez, conclui-se que com essa atividade os envolvidos demonstraram interesse na compreensão da temática abordada facilitando os mesmos a desenvolver o raciocínio lógico sobre as análises geográficas. Vale acentuar que a leitura dos elementos geográficos não se restringe as técnicas tradicionais de ensino, mas é preciso criar condições para que o corpo discente se envolva nas discussões em sala de aula. O jogo de xadrez produz uma dinamicidade nas aulas de Geografia, este quando bem-intencionado proporciona a construção de sujeitos críticos, capazes de compreender e atuar sobre as relações espaciais.

Palavras-chave: Lúdico. Xadrez. Geografia.

INTRODUÇÃO

O processo de ensino-aprendizagem é mediado pela figura do professor em sala de aula, estes devem estar sempre incentivando os alunos a buscarem o conhecimento, a enfrentarem situações-problemas no sentido de as solucionar posteriormente. Através do conhecimento geográfico, os educandos são capazes de refletirem sobre o espaço e as suas

transformações, compreender a sua dinâmica e desenvolver o seu senso crítico sobre ele. Porém, sem metodologias que auxiliem esses sujeitos a entenderem estas relações, o ensino da geografia compromete-se, e em muitos casos a memorização é a principal consequência.

O xadrez é um jogo de tabuleiro comumente usados para atividades recreativas ou em competições. Ele possibilita que as pessoas possam exercitar o raciocínio, e desenvolver a percepção espacial dos jogadores no tabuleiro. Nas aulas, este jogo serve de auxílio pedagógico pois ele estimula o desenvolvimento cognitivo dos alunos, bem como aperfeiçoa alguns elementos estruturantes da cognição. Sendo assim, é de suma importância que os professores de geografia possam se utilizar desse recurso didático, pois trabalha o lúdico.

Em virtude desses aspectos, o lúdico apresenta-se também como uma ferramenta didática que proporciona a construção do conhecimento de maneira mais interessante e instigadora. É nesta perspectiva que o presente estudo surge com o objetivo de investigar de que maneira o jogo de xadrez pode ser utilizado como recurso didático nas aulas de Geografia, analisar suas contribuições para o ensino, e compreender os seus benefícios na utilização do jogo em sala de aula.

METODOLOGIA OU MATERIAIS E MÉTODOS

Área de Estudo

A seguinte pesquisa foi realizada em uma escola na comunidade Pedras, zona rural do município de Cabeceiras do Piauí, chamada de Unidade Escolar Maria de Jesus Carvalho Rocha, onde funciona o Ensino Fundamental I e II, nos turnos manhã e tarde. O mesmo usou de uma turma no turno da tarde, 6º ano “A” com 20 alunos.

Procedimentos Metodológicos

Essa pesquisa percorreu os seguintes procedimentos metodológicos: um levantamento bibliográfico, esta etapa foi de fundamental importância para analisar os conceitos, ampliar a visão da temática e aumentar as discussões sobre o xadrez enquanto recurso didático. Também foi realizado um estudo de campo de natureza interventiva, em que os sujeitos desta pesquisa utilizaram o jogo durante uma aula de geografia. O estudo seguiu abordagem

qualitativa pois não houve a necessidade de empregar estáticas para análise de dados, e por último a organização das informações obtidas.

Os materiais utilizados para a aplicação da intervenção no campo de estudo foram dez tabuleiros de xadrez com as peças que compõem o jogo. Um Datashow, ferramenta auxiliar durante a execução da oficina sobre o jogo de xadrez. O livro didático de Geografia para a discussão sobre a relação existente entre essa ciência e o jogo de Xadrez, onde passa a ser visto a função das peças, sua nomenclatura analogia com o período em que a sociedade está inserida em um determinado espaço-tempo e com os dias atuais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Uma das finalidades deste estudo foi refletir acerca do uso de ferramenta didáticas no ensino de Geografia, investigando de que maneira o jogo de xadrez pode ser utilizado no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Geografia. Visto que para muitos a geografia é tida como uma disciplina “fácil”, de plena decoração, sem muita necessidade de aprendê-la. Dentro dessa realidade é necessário, se criar medidas que desmitifique essa linha de pensamento, visando assim uma aprendizagem eficaz e verdadeira. Porém, isto só será possível se os envolvidos estiverem engajados na missão de uma maior melhoria no ensino-aprendizagem de Geografia. Por isto, é preciso que esse processo venha a se desenvolver em uma grande proporção no ambiente escolar, nas aulas de Geografia para que por meio disso se espalhem a toda sociedade.

Segundo Angélico e Porfírio (2010) ao se introduzir o jogo do xadrez em sala de aula os alunos aprendem a desenvolver uma autoconfiança, pois este vai estar sujeito a constante tomada de decisões, e também no desenvolvimento cognitivo. Estas evoluções ocorrem no âmbito das ideias e da prática, os alunos ao entrarem em contato com o xadrez possuem a oportunidade de conhecer seus desafios, de avançar gradativamente suas habilidades, e melhorar seus raciocínios. Os autores ainda afirmam que ao realizarem atividades dessa natureza, os educandos podem paralelamente progredir em outras disciplinas, não somente na Geografia.

Em consonância com os elementos discutidos, procurou-se analisar o uso do jogo de Xadrez como ferramenta pedagógica, buscando interligar ao espaço geográfico, ao mesmo

tempo, em que traz aspectos relacionados ao espaço-tempo em que a sociedade está inserida. Cabendo ao professor, fazer a adequação das relações que esse instrumento de ensino oferece para a realidade dos envolvidos.

Para Soares (2014) os jogos como ferramenta pedagógica é de grande importância para o desenvolvimento da personalidade humana e das estruturas cognitivas. Esses jogos podem ser encarados como uma forma de satisfação dos alunos, assim como, o educativo, onde o aluno é motivado e ensinado para a convivência, possuindo regras e normas. É de grande relevância que a comunidade docente, usem do jogo de xadrez, tendo em vista as atividades que ajudam a desenvolver no alunato os incentivando no planejamento, tomadas de decisões, entre outros.

Vasconcelos (et al. 2012) afirma que o lúdico simboliza uma determinada ferramenta didática que proporciona os professores um auxílio durante as aulas, este assume papel de mediador do ensino, estimulador e avaliador da aprendizagem. Mediar o processo de ensino-aprendizagem é o papel do professor, segundo o autor os professores precisam agir no sentido de motivar os alunos a solucionar problemas advindos do jogo, a pensar em estratégias, a elaborar soluções e posteriormente a tomar as suas próprias ações.

Nesse quadro, esse recurso vem apresentar e suas peças, elementos que compuseram os quadros populacionais no período no período da monarquia, como o caso do rei, rainha, o poder da Igreja Católica, os cavaleiros, as conquistas territoriais, os camponeses, entre outros. Assim como a análise do tabuleiro como o espaço em que toda essa população está inserida.

Sendo assim, no decorrer do projeto, se teve oficinas de ensino sobre o jogo, com o objetivo de entender o mesmo, suas regras e normas. Com essas oficinas, podem-se associar os movimentos das peças com as classes sociais existentes na época, entendendo a atuação do poder de cada uma delas. Com isso, criou-se a noção de espaço, poder e território, é notório que no decorrer dos movimentos das peças se é presumível a criação de estratégias que visem o ganho de poder dentro do jogo, fator este que ocasionará na vitória.

Figura 1: Realização da oficina sobre o jogo de xadrez:

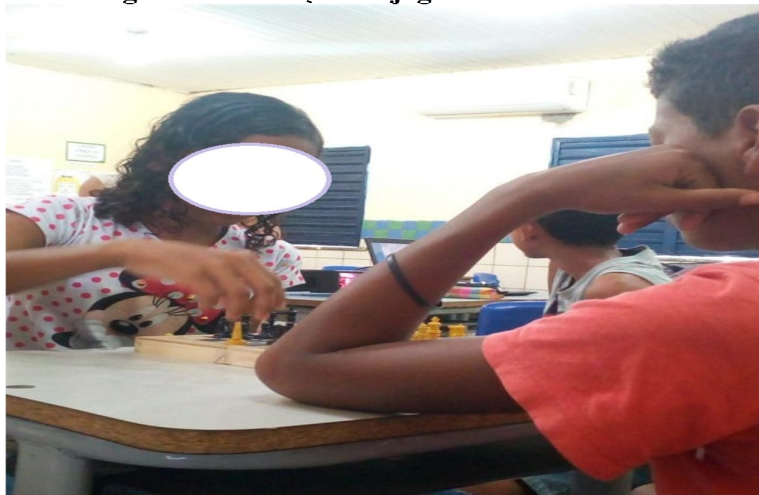


Fonte: SILVA, 2019.

Assinala-se neste contexto que o xadrez nas aulas de Geografia se torna uma relevante ferramenta para a obtenção da atenção e concentração dos alunos. Pode-se observar durante o projeto, que nas aulas dessa ciência, houve uma maior participação, criatividade, o raciocínio, controle, melhoria no desempenho, maior integração entre eles, entre outros benefícios. Fazendo com que essa área se tornasse didática e atraente ao corpo discente da escola, tornando cidadãos capazes de interagir e serem responsáveis pelo espaço geográfico em que se este inserido.

No que diz respeito a suas qualificações didáticas, o jogo de tabuleiro apresenta-se como uma ferramenta metodologia de auxílio no processo de construção do conhecimento. Vale salientar que, o jogo de xadrez, é comum nos ambientes escolares, porém é importante frisar que essa atividade geralmente só acontece durante os períodos de recreação e sem a intenção de utilizar-se da dinâmica do jogo para facilitar a compreensão dos alunos sobre determinada discussão, ele é visto apenas como um passatempo.

Figura 2: Execução do jogo de xadrez:



Fonte: SILVA, 2019

Durante o processo de realização do projeto investigativo acerca do uso dessa ferramenta pedagógica nas aulas de Geografia, pode-se notar que os alunos envolvidos na temática da Unidade Escolar Maria de Jesus Carvalho Rocha, situada na localidade Pedras, zona Rural da Cidade de Cabeceiras do Piauí, foram bastante participativos, ao se depararem com o jogo, muitos demonstraram que não possuíam conhecimentos, enquanto um minoria detinha, isso foi uma dificuldade, visto que no início muitos não conseguiam vê esse instrumento para o ensino da geografia, fator este também ligado a noção de um estilo ainda tradicionalista, tendo em vista, apenas a decoração do conteúdo.

Portanto, é papel da escola contribuir para a formação de uma educação de qualidade, onde o educando possa conhecer o seu espaço atual e os procedimentos anteriores que se deram até se chegar a essa etapa do processo evolutivo da sociedade. O jogo de Xadrez por apresentar uma historiografia do espaço-tempo, da trajetória que se deu até se chegar aos dias contemporâneos, pode ser considerado uma grande ferramenta para explicar esse processo.

O jogo de xadrez é um instrumento rico para a aprendizagem, onde o jogador deve ser capaz de se posicionar no espaço geográfico e tomar decisões. O uso do lúdico pode ser uma das principais formas de ligação entre os discentes e docentes, gerando novas formas de desenvolvimento e construção de conhecimento. Por meio da dinamicidade do jogo de xadrez na Geografia, pode-se constituir indivíduos críticos e comprometidos com as relações de espaço e das atividades sociais.

CONCLUSÃO

O estudo buscou investigar as maneiras de uso do jogo de xadrez como ferramenta didática no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Geografia. O objetivo dessa pesquisa foi alcançado, tendo em vista as possibilidades observadas que permitem o uso desse instrumento no ensino da ciência geográfica e sua eficiência.

O trabalho comprovou que é fundamental que a comunidade escolar crie possibilidades para um maior entendimento acerca das didáticas necessárias que permitam a valorização e entendimento das noções de tempo- espaço pelo alunado. Assim como, a compreensão das diferentes etapas da sociedade, a divisão de classes, entre outros. Isso permite que os discentes possam se sentir envolvidos com sua própria historiografia e criem suas percepções acerca do processo evolutivo da sociedade.

Vale salientar que, mesmo com o projeto envolvendo todo o corpo escolar, é preciso que se continuem firmados em aprofundar e expandir as pratica de ensino da geografia no ambiente escolar. Sendo varias a ferramentas que podem servir de impulso nesse processo, como é o caso do xadrez, o mesmo contribui bastante para o desenvolvimento cognitivo, educativo, assim como é fonte de inspiração para o ensino da ciência geografia.

Os envolvidos não podem dar por encerrado o projeto, é necessário que se continue e se firme o compromisso de todos com o ensino-aprendizagem da Geografia, por meio do jogo de Xadrez e das mais diversas formas que sirvam se ampliação sobre o conhecimento geográfico, para isso, pode-se usar metodologias, como palestras, encontros entre turmas para discutirem a temática, atividades lúdicas, entre outras alternativas.

REFERÊNCIAS

ANGÉLICO, L. P., PORFÍRIO, L. C. **O jogo de xadrez modifica a escola:** Por que se deve aprender xadrez e tê-lo como eixo integrador no currículo escolar? *Diálogos Acadêmicos*, v. 1, n. 1, p. 10-18, out./jan., 2010.

SOARES, Aparecida Pereira; SOARES, Selma Pereira. **O jogo de Xadrez como metodologia para o ensino de Geografia.** *Cad. Pes.*, São Luís, v. 21, n. 3, set./dez. 2014.

VASCONCELOS, E. da S. et al. **Jogos:** uma forma lúdica de brincar. In: CONGRESSO NORTE NORDESTE DE PESQUISA E INOVAÇÃO, 7., 2012, Palmas. *Anais...* Palmas: IFTO, 2012.

ANÁLISE DA ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS APRESENTADOS NO LIVRO DIDÁTICO “EXPEDIÇÕES GEOGRÁFICAS” DE MELHEM ADAS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Francimara Santana de Almeida

Graduanda de licenciatura em geografia da Universidade Federal do Piauí

Erivan dos Santos Ferreira

Professor substituto do curso de pedagogia da Universidade Federal do Piauí - UFPI;
Mestrando em ciências da educação - UCP- Braga/Pt

RESUMO

A disciplina de geografia é de suma importância para a formação do estudante como um cidadão crítico. O livro didático aqui entendido como material de apoio ao ensino de geografia deve auxiliar o professor e aluno para esta formação. Assim os conteúdos abordados no livro devem estar de acordo com a realidade. Desta forma o presente trabalho, tem como objetivo observar a forma qualitativa de como estão organizados os conteúdos de geografia bem como os recursos didático-pedagógicos utilizados no livro didático “Expedições Geográficas” de 2011 do 6ºano do ensino fundamental do autor Melhem Adas e se esses adequam-se aos critérios estabelecidos pelo PNL D de geografia. Para tanto a metodologia utilizada para realização do trabalho baseou-se na análise do livro e pesquisas bibliográficas. O resultado por fim, mostrou que o livro apresenta uma proposta pedagógica articulada e coerente, quanto à distribuição dos conteúdos e à organização dos recursos ditados.

Palavras-chave: Geografia. Livro Didático. Avaliação da Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A discussão sobre os livros didáticos utilizado nas escolas públicas não é de hoje, segundo Bittencourt (2008) esta tendência acontece desde a década de 60. Inicialmente para denunciar o caráter ideológico presente nos livros e com o passar dos anos, abordagem mudou seu foco para reflexões de caráter epistemológico e paralelamente às análises sobre os conteúdos foram sendo acrescentadas.

Hoje, dentro do contexto escolar, a geografia é uma ciência imprescindível para que os alunos construam a leitura real do mundo em que vivem e se tornem cidadãos críticos e atuantes. Para isso,

há a necessidade de se ter livros didáticos de geografia de qualidade, no sentido de que os temas tratados nos livros, se deem de forma fidedigna com a realidade em que vivemos. Nessa perspectiva, Pontuschka (1984) destaca que:

Para que o livro didático parta do “meio vivido” pelo estudante e faça desta vivência um recurso para o ensino e a aprendizagem da Geografia o mesmo precisa ser elaborado especificamente para o município/local onde aquele estudante vive. Entretanto, apesar dessa ser uma excelente alternativa, nem sempre é possível produzir um livro didático específico para o município; nesse caso, é importante que o livro ofereça algum subsídio para que o professor trabalhe questões relacionadas ao município no qual a criança estudante vive. (CORACINI, 1999, p. 34)

Apesar da variabilidade de recursos que podem ser utilizados pelo professor para enriquecimento e dinamização da aula, é quase certo afirmar que o livro didático permanecerá sendo utilizado por muito tempo como principal material de apoio usado nas escolas brasileiras. Assim, devido a sua importância, social, política e cultural a análise dos livros didáticos torna-se necessária para verificar se os conteúdos estão sendo trabalhados de forma correta, livres de concepções errôneas ou discriminatórias, e ainda, se trazem recursos para facilitar a aprendizagem por parte dos alunos (Tambara, 2002; apud Brum, 2015). Diante disso, é imprescindível que o professor saiba identificar, no livro que irá trabalhar em sala, a coerência teórica metodológica; a presença de erros conceituais ou de informações; na fidedignidade do conteúdo; nos estímulos e criatividades; na correta representação cartográfica; e, por fim, numa abordagem que valorize a realidade local do aluno e que enfoque espaço como uma totalidade, para que se tenha um processo de ensino aprendizagem eficaz.

De acordo com o PNLD (2010, p.11), “a avaliação do livro didático é feita desde 1996, com a finalidade de assegurar à escola pública de educação básica obras com qualidade editorial, científica e pedagógica”. Todavia, mesmo com a avaliação realizada pelo PNLD, é preciso que o professor esteja atento no momento da escolha do livro didático a fim de escolher um material que esteja mais adequado à realidade do professor, do aluno e da escola. É importante verificar, também, a qualidade do livro referente ao conteúdo, a imagens, à proposta teórico-metodológica, à linguagem, a atividades, entre outras variáveis.

Quanto à escolha do livro didático de Geografia, Pontuschka; Paganelli; Cacete (2007, p. 340) fazem uma advertência: “O professor, ao escolher um livro didático, não pode fazê-lo de forma aleatória, pois alguma reflexão necessita ser realizada, se o mestre tiver consciência

de que o alvo é, no presente caso, o aprendizado geográfico”. Contudo, o que se pode observar é que infelizmente o tempo do qual o professor dispõe para escolher o livro didático é pequeno. Segundo professores da educação básica, mesmo com a escolha por meio da internet o tempo continua insuficiente para se fazer uma boa escolha.

Para Coracini (1999, p. 34) “o livro didático funciona como o portador de verdades que devem ser assimiladas tanto por professores quanto por alunos, sendo que constitui o centro do processo ensino-aprendizagem em todos os graus de ensino, com ênfase no ensino fundamental e médio”

Deste modo, o objetivo deste trabalho consiste em analisar a organização dos conteúdos geográficos e os recursos didáticos trabalhados no livro “expedições geográficas” de Melhem Adas, e se esses adequam-se aos critérios estabelecidos pelo PNLD de geografia.

METODOLOGIA

O trabalho foi desenvolvido a partir de uma pesquisa bibliográfica, documental, em artigos na internet de autores que versam sobre a temática e em sites governamentais como o PNLD, PCN e BNCC. Posteriormente foi realizada análise do livro didático Expedições geográficas 2011.

O livro didático de geografia que foi analisado neste trabalho é destinado aos alunos do 6º ano do ensino fundamental denominado “expedições geográficas” é o primeiro de quatro livros da coleção de mesmo nome. Tendo como autores Melhem Adas e Sérgio Adas, os quais atuam como professores universitários de geografia. Publicada pela editora moderna, 1º edição, em São Paulo no ano de 2011. Contém 264 páginas das quais estão dadas em oito unidades cada uma com quatro capítulos.

No primeiro momento da análise buscou-se verificar como os conteúdos da geografia foram trabalhados atentando-se principalmente no emprego de conceitos e coerência teórica. No segundo momento buscou-se analisar como os recursos didático-pedagógico foram utilizados no decorrer do livro.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O livro didático de geografia analisado neste trabalho é destinado aos alunos do 6º ano do ensino fundamental. Sobre os assuntos que devem ser tratados na 6º ano do ensino

fundamental, a BNCC dispõe que deve-se “desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionando componentes da sociedade e da natureza”. Nesta perspectiva os assuntos tratados na primeira unidade do livro tratam sobre a, orientação e localização no espaço geográfico; na segunda unidade são abordados os elementos básicos da cartografia; na terceira unidade são trabalhados os aspetos físicos gerais da terra; já na quarta e quinta unidade, os temas giram em torno dos agentes internos e externos do relevo continental respetivamente; na sexta unidade são trabalhados os temas clima e vegetação natural. A partir da sétima unidade iniciam-se as discussões a respeito da geografia humana com extrativismo e agropecuária e na oitava unidade com os temas de Indústria, sociedade e espaço. Assim, percebe-se que o livro destaca uma organização dos conceitos e suas relações com os fenômenos geográficos a partir das manifestações dos elementos naturais, para depois compreender os fatos relacionados à sociedade e à produção do espaço geográfico.

Quanto à organização e apresentação dos conteúdos, para a compreensão dos conceitos, verifica-se que o livro segue um padrão. Inicialmente, parte de uma pequena apresentação teórica, propondo abstrações compatíveis com o desenvolvimento dos alunos. Para em seguida apresentar outras linguagens e gêneros textuais (expostos como forma de imagem, mapas, charges, tabelas e gráficos, por exemplo), com o intuito de estabelecer conexões com o conteúdo tratado. Outro elemento importante a ser destacado se refere a escrita utilizada no decorrer do livro, que corresponde ao ano escolar em curso. O que torna a leitura simples, clara e fluida sem ser superficial. Esse aspecto do livro é de grande importância, segundo PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 346 se o aluno tiver diante de si uma linguagem inadequada à sua idade, do ponto de vista de sua compreensão, ou distante de sua realidade, certamente o livro não será um auxiliar nem para ele, aluno, nem para o professor na construção do conhecimento geográfico.

O livro trabalha com uma concepção lúdica, dando a ideia de que o livro é uma viagem sobre os conhecimentos geográficos, por este motivo utiliza os termos “Expedições” e “Percurso” em vez de unidades e capítulos. A abertura de uma expedição (unidade) apresenta o que será tratado nos quatro percursos (capítulos) seguinte, por meio da utilização de infográficos ou um jogo de imagens. Acompanhado sempre de um pequeno texto introdutório que geralmente está localizado no canto superior esquerdo. Também há a mini secção

“aquecendo” localizada sempre no inferior da página, onde irá sondar os conhecimentos prévios dos alunos e estimular o interesse nas temáticas abordadas ao longo da expedição.

Percebe-se ao longo dos percursos (capítulos) uma excelente organização quanto aos recursos pedagógicos utilizados, as informações são apresentadas de forma clara, em títulos e subtítulos que facilitam a compreensão dos temas. As informações são apresentadas por meio de diferentes linguagens, mesclando texto, mapas, gráficos, tabelas ilustrações e fotos que conversam com os temas abordados. Nas secções laterais como "quem lê viaja mais" e "uma pausa para o cinema" sugerem-se livros, vídeos, sites e filmes que ajudam a aprofundar e complementar o estudo. Além dos glossários presentes nas páginas que apresentam o significado e termos pouco comuns e conhecidos.

Seguindo a ideia lúdica de que o livro é uma viagem pelo conhecimento, é apresentado ao final de cada percurso (capítulo) as "Estações". Nestas secções são apresentados textos de revistas, jornais, e sites, que desenvolve os temas transversais e complementam o conteúdo do percurso. De acordo com PCN (1998) orientam que trabalhar com questões de urgência social sob a perspectiva de transversalidade aponta para o compromisso a ser partilhado pelos professores das áreas, uma vez que o tratamento dado aos conteúdos de todas as áreas possibilita ao aluno a compreensão ampla de tais questões, que incluem a aprendizagem de procedimentos desenvolvimento de atitudes (...) contribuindo de forma inequívoca para que o aluno compreenda a realidade e atue criticamente na sociedade em que vive. Assim, dividem-se em quatro tipos: Estação Socioambiental aborda temas sociais e ambientais e desenvolve a compreensão das relações entre espaço geográfico, sociedade e ambiente. A Estação Cidadania traz textos que possibilitam refletir e assumir uma posição diante de problemas ligados à realidade e discutir medidas e soluções. Na Estação Historia trata dos aspectos históricos de um determinado tema para enriquecer seus estudos, com atividades que buscam reforçar as relações entre espaço geográfico e tempo histórico. Por fim na Estação Ciências, apresentam textos que possibilitam o aluno refletir sobre o papel da ciência, tecnologia e da inovação para o desenvolvimento da sociedade. Todos apresentaram atividades que promovem a reflexão e estimulam o debate. É notória em todos os textos analisados na secção “estação”, que há uma preocupação visível com as questões relacionadas ao exercício da cidadania, com temáticas ambientais, direitos políticos e defesa dos direitos humanos, especialmente em se tratando de desigualdades étnicas, raciais.

As seções de fechamento de percurso, procuram ampliar, por meio de textos e atividades, o repertório cultural e o conhecimento de técnicas e procedimentos utilizados na geografia. Desta forma são três seções diferentes. Na seção Bagagem de ferramentas são apresentados procedimentos específicos da Geografia e técnicas de estudo e pesquisa que permitem aprimorar o trabalho individual e em grupo. Na seção Outras rotas possibilita o aluno conhecer lugares diferentes, que tenham significado religioso, cultural arquitetônico ampliando os horizontes culturais. E na seção encontros apresenta aspectos do cotidiano de diferentes povos, etnias ou personagens, privilegiando a diversidade étnica cultural. A última ferramenta didática pedagógica utilizada tem como título "Desembarque em outras linguagens". Apresenta o trabalho de artistas e outras personalidades por meio de assuntos ligados aos temas estudados. A abordagem é interdisciplinar e as linguagens variadas, geralmente ligadas à arte e à literatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise feita do livro “expedições geográficas” edição 2011, pode-se afirmar que o livro atende aos critérios estabelecidos pelo PNLD. Uma vez que objetivo desse trabalho baseava-se em verificar a forma que os conteúdos e os recursos didáticos foram trabalhados. Constatou-se então que o livro apresenta clareza na exposição dos temas tratados, buscando valorizar os principais elementos mediadores para a compreensão geográfica do espaço vivido e da inserção dos estudantes nas diferentes escalas espaciais. O conhecimento prévio dos estudantes, suas concepções sobre os fenômenos a serem estudados, são valorizados na abertura de cada unidade. Apresenta também uma rica utilização dos recursos visuais e uma escrita apropriada aos alunos do ensino fundamental, clara e fluida. Como também uma proposta pedagógica articulada quanto à sistematização dos conceitos, à distribuição dos conteúdos.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, C. M. F. Em foco: história, produção e memória do livro didático. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 3, set. /Dez. 2004. Disponível em: http://www.bibvirt.futuro.usp.br/textos/periodicos/educacao_e_pesquisa/vol_30_no3 Acesso em: 19 Jan. 2019.

BRASIL. Guia de livros didáticos: PNLD 2010: Geografia. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília, DF, 2016. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio> Acesso em: 20 Jan 2019.

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

CORACINI, M. J. (Org.) Interpretação, autoria e legitimação do livro didático. São Paulo: Pontes, 1999.

PONTUSCHKA, N.N. Estudo do meio: a região de Piracicaba – 2º Grau. Orientação, São Paulo, n.5, p.37-43, out. 1984.

PONTUSCHKA, N.N.; PAGANELLI, T.I.; CACETE, N.H. Para ensinar e aprender Geografia. São Paulo: Cortez, 2007.

TAMBARA, E. Trajetórias e natureza do livro didático nas escolas de ensino primário no século XIX no Brasil. In; BRUM, Wanderley Pacato. Livros didáticos de matemática: Análise dos recursos didáticos auxiliares para a aprendizagem de conceitos elementares de geometria não euclidiana.2015. 149 f. Teses (Doutorado em matemática) - UTFPR, São Paulo, 2015. Disponível em <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1672> acesso em: 21 Jan. 2019

**HISTÓRIA EM QUADRINHOS: UMA FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM
NO ENSINO DE GEOGRAFIA.**

Maria Aline de Sousa Silva

Graduanda no curso de Licenciatura Plena em Geografia
Pela Universidade Estadual do Piauí -UESPI

Matheus Carvalho da Silva

Graduanda no curso de Licenciatura Plena em Geografia
Pela Universidade Estadual do Piauí -UESPI

Rosa Maria da Conceição dos Santos

Graduada em Licenciatura Plena em Geografia
Pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI

RESUMO

O trabalho tem como objetivo analisar a relevante contribuição que o gênero textual história em quadrinhos oferece ao ensino de geografia. A metodologia aplicada nesse trabalho consistiu em levantamento bibliográfico, estudo de campo de forma interventiva e qualitativa, logo após organização das informações conseguidas ao longo da pesquisa. Percebeu-se que esse instrumento de ensino torna-se eficaz, uma vez que ajuda no entendimento dos aspectos em âmbito físico, assim como, teórico e pedagógicos da geografia, além de servir como forma de assimilação dos conceitos teóricos. Tais aspectos que são apresentados nesse gênero, como a forma em que é abordada a caracterização do espaço, ou seja, desenvolve a importância de se ver o mundo de acordo com a leitura dos aspectos geográficos e o processo de sua formação. Vale acentuar que como esse instrumento faz uso de textos e imagens, podendo utilizar tais recursos para explorar os conceitos de geografia, possibilitando o trabalho do espaço-tempo. Ao final, se constatou a grande contribuição desse gênero para o entendimento da geografia, levando em consideração os elementos abordados e as suas contribuições para entender as dinâmicas dessa ciência, uma vez que precisa fazer a leitura de símbolos e entendimento das diferentes dinâmicas de espaço, além do uso de escalas, bem como, a paisagem, dinâmica populacional e espaço geográfico formando relações reflexivas sobre ambos os conceitos, entre outros. Sendo várias as formas de se trabalhar Geografia usando como ferramenta o gênero textual história em quadrinhos, criando assim, possibilidades para que ocorra uma verdadeira e eficiente aprendizagem.

Palavras-chaves: História em quadrinho. Geografia. Ensino

INTRODUÇÃO

Para que o processo de ensino-aprendizagem seja realizado de forma eficaz, deve se usar vários tipos de ferramentas, com isso venha a ocorrer a fixação e compreensão dos assuntos trabalhados. Os sujeitos atuantes nesse processo, os professores, necessitam ser influentes e incentivadores dos educandos de modo que os mesmos possam vim a desenvolver e buscar ampliar seus conhecimentos, criando assim indivíduos capazes de atuar no espaço-tempo em que estão inseridos.

Com o entendimento da ciência geográfica e o uso adequado de ferramentas que venham a auxiliar na compreensão das dinâmicas espaciais, cria-se sujeitos críticos e atuantes sobre o espaço. Desse modo, é de grande importância o uso de metodologias ativas e comprometidas com o processo de ensino-aprendizagem de Geografia, para que a mesma passe a ser vista como um significativo instrumento para compreensão do espaço e não seja vista como apenas uma disciplina decorativa.

O gênero textual História em Quadrinhos, é bastante utilizado no processo de ensino, uma vez que chama a atenção por narrar uma história, um fato, um acontecido, entre outros, tudo isso usando de diversos recursos gráficos, de modo que facilite o entendimento do leitor, buscando levá-lo para “dentro” da história narrada.

Sabemos que atualmente o ensino de Geografia em muitos casos ainda são utilizadas metodologias tradicionais, onde a ciência ainda é tida como uma disciplina decorativa. Nesse contexto, este trabalho justifica-se pela necessidade de dinamizar as aulas de Geográfica, utilizando ferramentas como o gênero textual “História em Quadrinhos” possibilitando assim uma maior assimilação dos conteúdos tendo em vista as formas com que esse gênero proporciona na percepção dos discentes.

Nessa perspectiva, uma vez que essa ferramenta didática proporciona uma amplitude no conhecimento acerca dos conceitos chaves de Geografia, dos conteúdos que fazem parte dessa ciência, isso tudo por meio da análise de imagens, texto, charges, favorecendo o entendimento sobre a dinâmicas do espaço geográfico essa pesquisa surge com os objetivos de analisar a relevante contribuição que o gênero textual história em quadrinhos oferece ao ensino de geografia, entender como são aplicadas as metodologias no ensino dessa ciência de duas escolas municipais e relacionar como o gênero textual história em quadrinhos influência no processo de aprendizagem.

METODOLOGIA OU MATERIAIS E MÉTODOS

Área de Estudo

A área de estudo da referida pesquisa, consiste em duas escolas da rede municipal, sendo uma na zona Rural do município de Boa Hora-PI, denominada de Escola Municipal Zezinho Dondom, e outra na Zona Urbana do Município de Barras-PI, denominada de Escola Municipal Raimundo Nonato Cardoso. Vale ainda ressaltar que a mesma contou como sujeitos os alunos do 6º e 8º ano do ensino fundamental maior.

Procedimentos Metodológicos

O seguinte trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de cunho qualitativo, no qual obteve o ponto de vista dos estudantes sobre o uso de histórias em quadrinhos no processo de ensino da geografia. Vale ainda ressaltar, que o mesmo se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica e de campo de forma interventiva.

De acordo com Guerra (2014, p. 11):

Na abordagem qualitativa, o cientista objetiva aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda – ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente ou contexto social –, interpretando-os segundo a perspectiva dos próprios sujeitos que participam da situação, sem se preocupar com representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito [...].

Para a realização deste trabalho, primeiramente fez-se necessário um levantamento bibliográfico, fazendo o uso de ideias de alguns autores, pesquisadas em artigos, revistas, livros e páginas da internet, para assim se inteirar acerca do tema abordado, relacionando o uso de métodos como o gênero textual história em quadrinhos com o ensino da ciência geográfica. Logo em seguida foi realizado um estudo de campo, onde inicialmente foi feita algumas observações no campo de estudo para assim ter um direcionamento da situação problema, e assim desenvolver a prática interventiva. Logo adiante, foram reunidas todas as informações, tanto bibliográfico como de campo, e organizadas em forma de análise de dados.

Foram utilizados como recursos durante o processo interventivo: Datashow, no qual foi utilizado para explicar algumas imagens, charges e quadrinhos sobre o conteúdo abordado dentro das aulas de geografia; contando também com o uso do livro didático, usado para

tomar base nos conteúdos estudados; e outros instrumentos auxiliares para uma melhor explanação como: quadro, pincel, e atividades impressas, voltadas para uma abordagem mais lúdica, utilizando quadrinhos como uma forma de resolução de questões.

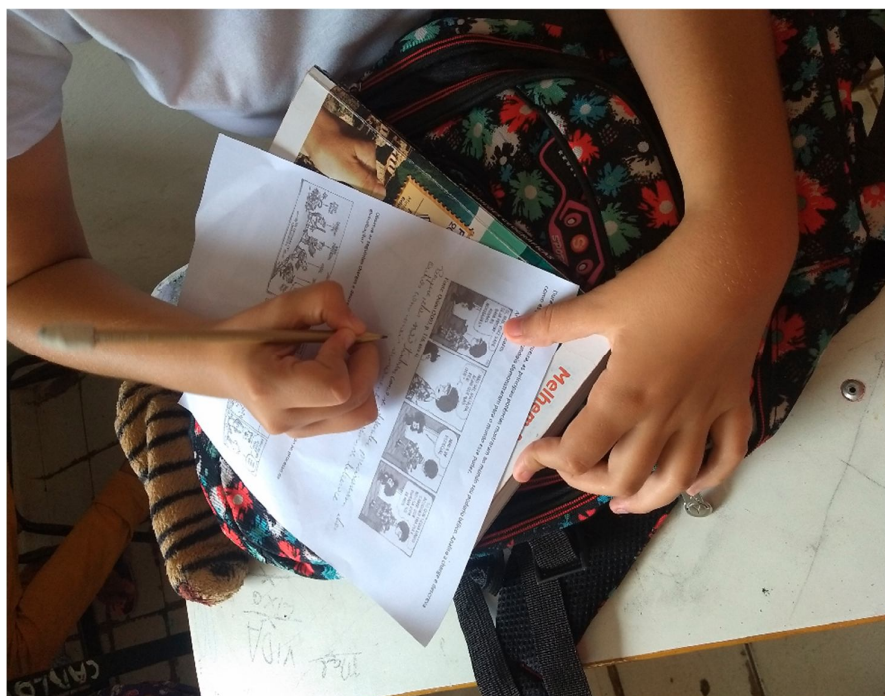
RESULTADOS E DISCUSSÃO

O estudo teve com área de concentração, o ensino da Geografia, onde durante o mesmo, foi observado inicialmente que as metodologias utilizadas em ambas às classes eram voltadas para o ensino tradicional, no qual o professor ia para repassar o conteúdo e os alunos para absorver, não havendo a interação de construção de conhecimento, pois de acordo com WERNECK (2006, p. 180) “O aprendizado, a construção do conhecimento, exige, portanto, um estado de atividade da parte do sujeito sem que isso signifique ausência de ensino, de transmissão social”. Dessa maneira, o docente poderia proporcionar momentos de interação, no qual, onde por meio de atividades diferenciadas, poderia realizar práticas educativas utilizando métodos mais lúdicos, como foi realizado no trabalho interventivo, onde por meio de histórias em quadrinhos os discentes puderam entrar em atividade durante as aulas, exercitando os conteúdos teóricos de maneira mais atrativa, utilizando charges retratando materiais e exemplos do cotidiano para facilitar a percepção referente ao conteúdo.

Entretanto, não é só utilizar as charges e histórias em quadrinhos, o docente deve se atentar em adequá-los ao conteúdo, inserindo esses materiais dentro de um contexto para então haver o processo de aprendizagem, como afirma NEVES e RUBIRA (2017, p. 119) “[...] apesar de ser um recurso válido, não deve ser trabalhado sozinho. Aprender pode ser divertido; ao mesmo tempo em que desperta o interesse, aguça o senso crítico dos alunos”. Dessa forma, durante as intervenções, foram utilizadas as aulas expositivas sobre o conteúdo, e as histórias em quadrinhos e charges vieram como um complemento, para exercitar os conceitos teóricos vistos anteriormente para então assimilar com a realidade, fazendo o uso de charges que remetem ao cotidiano dos mesmos, com linguagem simples e divertida, proporcionando o mesmo a desenvolver o senso crítico sobre os temas abordados, que em uma turma correspondia a globalização, e em outra os processos migratórios e êxodo rural. Dessa maneira, comprovamos o que disse PIAGET (1975, p. 156) que “[...] essa adaptação só é possível, a partir do momento em que ela própria evolui internamente, transformando essas atividades lúdicas, que é o concreto da vida dela, em linguagem escrita que é o abstrato”, ou

seja, facilitando o processo de aprendizagem do indivíduo com métodos mais simples, é possível colaborar para que o estudante evolua intelectualmente.

Figura 01- Utilização de Charge sobre globalização em aula de Geografia



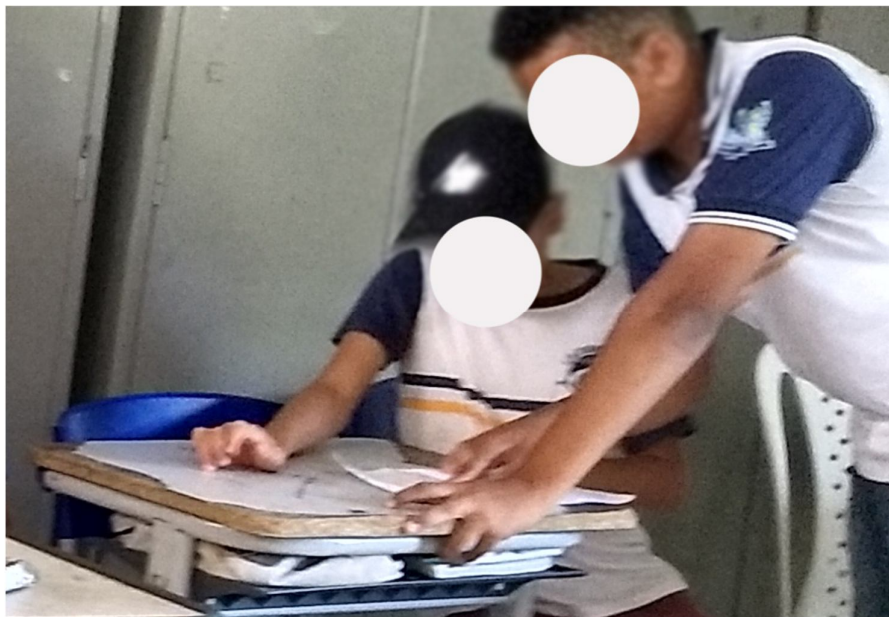
Fonte: SILVA (2019).

Com o uso destes recursos nas aulas de geografia, pudemos perceber uma maior interatividade durante as aulas, tendo em vista a notória atração que os estudantes tiveram ao observar o conteúdo transmitido por meio das Histórias em quadrinhos. Vale ainda salientar que, esse recurso proporcionou um clima de descontração, deixando o ambiente da sala de aula mais dinâmico e agradável. Além disso, foi possível trabalhar outros conteúdos de dentro da Geografia, trabalhando assim a interdisciplinaridade, pois por meio dos quadrinhos foi possível também trabalhar sobre clima, e transformação do espaço. Assim, podemos associar com o que ressalta MELO, MEDEIROS e SILVA (2013, p. 270) acerca do efeito deste recurso nas aulas de geografia “[...] verifica-se que as HQs possuem um grande potencial que retratam o espaço geográfico e suas diversas paisagens, com seus aspectos visíveis, embora possam aparentar-se como invisíveis numa primeira observação”, no qual foi possível

perceber isso quando foi retratado o conteúdo de êxodo rural e migrações, na instituição Zezinho Dondom, que fica localizada na zona rural do município de Boa Hora-PI.

Outro ponto que merece destaque, é que foi notório ainda observar que na escola da zona rural, os alunos obtiveram melhor desempenho na realização das atividades de interpretação das charges e histórias em quadrinhos, onde se mostraram mais interativos, participativos, e entusiasmados com o tipo de metodologia aplicada.

Figura 03 – Alunos da E. M. Zezinho Dondom resolvendo atividade com HQ



Fonte: SILVA (2019).

Assim, é interessante ressaltar, que a metodologia empregada em utilizar histórias em quadrinhos e charges para auxiliar no ensino da ciência geográfica, é uma ferramenta de dinamizar as aulas, utilizando algo simples, do cotidiano para reforçar os conteúdos teóricos ministrados em aulas expositivas, se tornando como um método de reflexão, fazendo com que o discente interprete situações, aguçando seu senso crítico, fazendo isso de uma forma prazerosa e divertida.

CONCLUSÃO

O presente trabalho constatou que, a percepção do ensino da Geografia ainda é tida, em alguns âmbitos, em acordo com métodos tradicionais, visto que, muitos não vem dando a

devida valorização que a mesma exerce sobre as áreas do conhecimento. Deste modo, ocorre uma desvalorização evidente no que se refere ao ensino geográfico, pois os alunos acabam desmotivados e não dando assim atenção necessária a disciplina, ou ainda a levando apenas para os métodos decorativos.

Dessa maneira, com a utilização de recursos diferenciados como as Histórias em Quadrinhos, houve um avanço na forma de ensinar essa ciência, uma vez que esse gênero contém em sua formação vários recursos visuais, imagens que nos permitem imaginar as formas dinâmicas do Espaço, textos complementares que auxiliam na interpretação das mesmas, assim como a forma atrativa de fazer com que o aluno busque se interagir no conteúdo que está sendo abordado, fazendo com que ocorra uma assimilação de forma vantajosa e produtiva.

Nesse cenário, essa ferramenta, além de proporcionar aos alunos maior percepção dos conteúdos, cria uma quebra de rotina, fator este que ocasiona aulas mais interativas e participativas. Com base nisso, podemos destacar que os objetivos propostos para esse trabalho obtiveram êxito.

Sendo assim, o professor pode fazer uso deste e de outros recursos como ferramenta de ensino em suas aulas, saindo do padrão e diversificando sua metodologia. Os métodos de ludicidade em sala de aula devem ser vistos como importantes ferramentas para que haja envolvimento e participação em meio as atividades escolares.

REFERÊNCIAS

NEVES, Pedro Dias Mangolini. RUBIRA, Felipe Gomes. **Histórias em quadrinhos na geografia escolar**. Geografia, Ensino & Pesquisa, Vol. 21 (2017), n.3, p. 118-129.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1975.

MELO, K. C.; MEDEIROS, A. F. D.; SILVA, A. D. A. **Uma linguagem alternativa no ensino escolar**: As histórias em quadrinhos na mediação do ensino e aprendizagem da geografia, n.1. Ateliê Geográfico, Goiânia-GO, v. 7, p. 260- 283, Abril 2013. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/atelie/article/view/189>. Acesso em: 5 Mar. 2019.

WERNECK, V. R. Sobre o processo de construção: o papel do ensino e da pesquisa. In: Ensaio: aval. pol.públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.51, p. 173-196, abr./jun. 2006.

I Seminário Nacional de Ensino e Pesquisa
do Curso de Licenciatura em Geografia da UFPI

REUNIÃO ITINERANTE

DO NÚCLEO DE ENSINO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA (NEPEG) NO PIAUÍ

GUERRA, Elaine Linhares de Assis. **Manual de pesquisa qualitativa**. Anima Educação – Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <http://disciplinas.nucleoad.com.br/pdf/anima_tcc/gerais/manuais/manual_quali.pdf>. Acesso em: 04 Mar. 2019.

**CARTOGRAFANDO NA INFÂNCIA: CONHECIMENTOS PRÉVIOS E
PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES DE UMA ESCOLA DO ENSINO
FUNDAMENTAL – 6º ANO, EM TERESINA – PI**

Maria Carine Lopes da Silva

Graduanda do Curso de Geografia (licenciatura) pela Universidade Federal do Piauí (UFPI)
Bolsista do Programa Residência Pedagógica de Geografia (RP)

Filipe Jonhn Costa da Cruz

Licenciado em História na FAP - UNINASSAU
Licenciando em Geografia na UFPI.

Mugiany Brito Oliveira Portela

Professora do Curso de Geografia (licenciatura) e do Programa de Pós-Graduação em
Geografia (PPGGEO/CCHL) da Universidade Federal do Piauí (UFPI).
Coordenadora de Área do Programa Residência Pedagógica de Geografia (RP)

RESUMO

O mundo atual exige que leitores compreendam diferentes tipos de linguagens, e a Cartografia escolar, por sua vez, segue a mesma tendência, viceja informações, anseios e saberes. Proporcionar aos estudantes do ensino fundamental instrumentos essenciais para que se localizem/reconheçam no mundo e sejam leitores críticos de mapas é fundamental. Assim, esse texto objetivou uma análise das percepções e conhecimentos prévios de estudantes do 6º ano do ensino fundamental acerca do entendimento sobre coordenadas e orientação. Também verificou possíveis entraves na aprendizagem. As investigações se centraram numa escola da rede pública – CETI Padre Joaquim Nonato Gomes, em Teresina, Piauí. Para o desenvolvimento dessa análise de natureza teórico-prática, inicialmente foi realizada pesquisa bibliográfica e, mediante pesquisa de campo, foram feitas visitas ao local, coletas de informações e aplicações de questionários com a finalidade de averiguar o grau de informações dos educandos sobre a Cartografia. Como resultado, constatou-se que uma parcela considerável dos alunos já possuía ideias formadas e conhecimentos prévios no que concerne à Cartografia, mas, também, dificuldades na compreensão de assuntos com maior grau de abstração, tais como a visualização das linhas imaginárias do globo terrestre.

Palavras-chave: Cartografia. Conhecimentos prévios. Ensino.

INTRODUÇÃO

O ensino da Cartografia escolar (anos iniciais e finais) tem acompanhado mudanças significativas em sua estrutura. Antes era associado ao exercício tradicional geográfico

mnemônico, que consistia apenas na leitura de mapas e memorização de fatos. Atualmente, a “iniciação cartográfica” busca uma linguagem a ser descoberta e desenvolvida pelo aluno num cenário que exige maiores competências de relacionar, organizar, interpretar e reconhecer os elementos de um mapa, ponderando-se as intervenções humanas sobre o meio ambiente, aspectos sócio-históricos, culturais etc. Assim, de acordo com o PCN Geografia (1998, p. 76) “[...] A Cartografia pode oferecer uma variedade enorme de representações para o estudo dos lugares no mundo. Fenômenos naturais e sociais poderiam ser estudados de forma analítica e sintética”.

Neste sentido, compreende-se que a alfabetização cartográfica é indispensável num momento de aquisição das destrezas e habilidades espaciais, no entanto, para que se concretize, é preciso avaliar a efetividade do ensino cartográfico e, crucialmente, os conhecimentos que foram consolidados pelos alunos a partir do âmbito familiar, social ou escolar, pois, por meio dessas construções, eles poderão estabelecer relações com o seu cotidiano.

Desta maneira, o professor de Geografia em hipótese alguma deve deixar de ministrar os conteúdos cartográficos aos alunos pelos quais é responsável (infelizmente, é isso que se vê com frequência). Isso ocorre, às vezes, pela falta de conhecimento do docente sobre o assunto, às vezes, por considerar tais assuntos desnecessários para crianças. O eixo 4 (Cartografia como instrumento na aproximação dos lugares e do mundo), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), expressa itens essenciais referentes ao 3º ciclo (e ao que se propõe trabalhar neste relatório de experiência, 6º ano do fundamental) os pontos cardeais, as orientações e as coordenadas.

Oliveira e Wankler (2008, p. 58) consideram que “ensinar representação cartográfica é fazer a criança lidar com o abstrato, com os signos cartográficos, com os nortes (imaginários), com regras de proporção e escalas (conceitos matemáticos)”. Nitidamente, os conceitos sobre orientações, coordenadas e localização de um determinado ponto na superfície terrestre são temas indissociáveis em todo o processo de ensino-aprendizagem da Geografia e do seu foco de elaboração de cartas, produção de mapas e inter-relações, não se restringindo somente ao ambiente educacional, mas também expandindo-se para a rotina da criança em seus deslocamentos diários, no percurso casa-escola, por exemplo, e contribuindo para uma aprendizagem significativa.

Essa forma de aprender, para David Ausubel, é explicada pelas interpretações que o indivíduo faz do que aprende a partir do que ele já sabe, ou seja, um conhecimento novo ganha significado quando é ancorado em conhecimentos antigos. Daí, a importância de os saberes cartográficos fazerem parte do cotidiano do aluno desde cedo, isto é, dada sua relevância mesmo para as coisas mais simples do dia a dia. Isso deve ser reforçado tanto na escola como em casa. Assim, como pontuam Bitar e Sousa (2009), esse tecer de informações não pode ser perdido num processo gradativo. É preciso concentrar esforços em todas as séries para que, ao final do ensino fundamental e das séries posteriores, o aluno consiga interpretar e refletir acerca dos fenômenos englobados pela espacialização.

Entre vários questionamentos e problemas que necessitam de soluções no ensino básico, principalmente quando se aborda a Cartografia praticada nas instituições de ensino, pode-se ressaltar a dificuldade das crianças em compreender aspectos com certo grau de abstração ou de teor mais científico.

As distrações presentes num ambiente escolar e a falta de articulação e comunicação entre o aluno e o professor, dadas as diferentes causas e dimensões envolvidas em cada problema são motivos para muitas pesquisas. Dessa forma, é lançada uma questão que necessitará de encaminhamentos: quais as possíveis dificuldades dos alunos do 6º ano no aprendizado da Cartografia? Logo, buscar-se-á um direcionamento com vistas aos obstáculos enfrentados pelos sujeitos, simultaneamente tentando-se esclarecer tal questão-problema que será alimentada conjuntamente com os objetivos elencados nas próximas linhas.

Como objetivos, a presente pesquisa procura realizar, num primeiro momento, um diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos em coordenadas geográficas, pontos cardeais e, num segundo momento, relatar as atividades desenvolvidas, além das experiências dos indivíduos, através de um ambiente instigador e lúdico. Para que os objetivos sejam alcançados, é viável o uso de instrumentos que auxiliem na condução das trocas de saberes e que despertem o interesse dos alunos.

Assim, a pesquisa visa oferecer subsídios e fomentar discussões, pautando sua análise em um Centro de Educação Fundamental de tempo integral na turma do 6º ano, no município de Teresina, Piauí. Busca também embasamentos nas produções literárias de Almeida (2003); Almeida e Passini (2002); Libâneo (1990); Coll, Ignacio, Sarabia, Valls (2000) e outros autores.

O trabalho, nesse primeiro contato, apenas apontou as disposições da temática que foram incumbidas aos graduandos. A seguir aparecem: 1) procedimentos e métodos aplicados para a checagem dos objetivos, 2) discussão dos dados e problemática, 3) considerações finais acerca desta produção, e 4) referências.

Sobre a pesquisa

A pesquisa foi realizada numa Escola do Ensino Fundamental, no município de Teresina, Piauí, com os alunos do 6º ano. Os objetivos para análises posteriores, a condução das coletas de dados e a organização do plano de aula seguiram uma série de procedimentos. Esse diagnóstico tem abordagem técnica mista, isto é, quali-quantitativa, portanto:

Enquanto estudos quantitativos geralmente procuram seguir com rigor um plano previamente estabelecido (baseado em hipóteses claramente indicadas e variáveis que são objetos de definição operacional), a pesquisa qualitativa costuma ser direcionada, ao longo de seu desenvolvimento; além disso, não busca enumerar ou medir eventos e, geralmente, não emprega instrumental estatístico para análise de dados; seu foco de interesse é amplo e parte de uma perspectiva diferenciada. [...] (NEVES, 1996).

Dessa forma, definindo-se a abordagem técnica, tem-se a necessidade de se realizar um direcionamento para as vias de um estudo quali-quantitativo, agregando as duas formas. Além disso, a descrição, a relação e a interpretação dos dados coletados que serão expostos adiante poderão abrir caminho para múltiplas discussões sobre os objetivos e diagnósticos.

Procedimentos Metodológicos

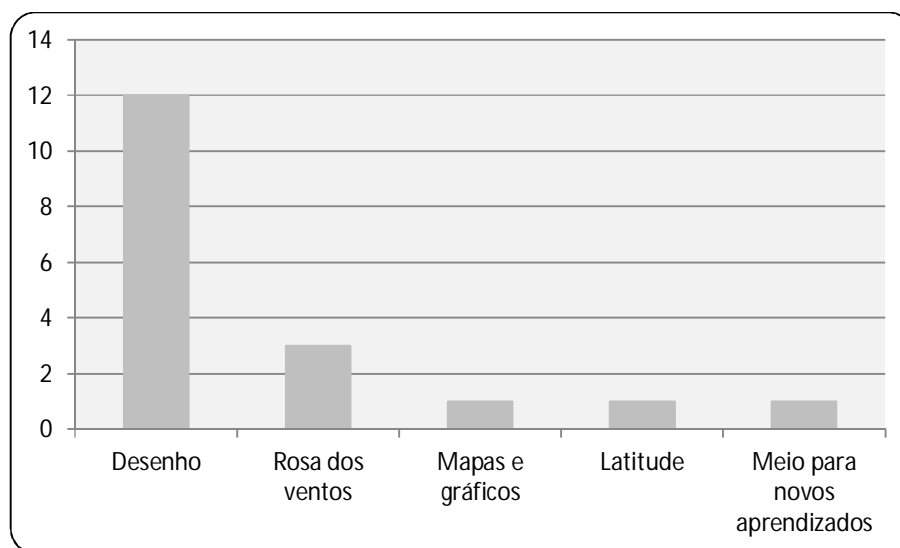
O processo investigatório foi dividido em quatro etapas. A primeira foi concernente ao levantamento bibliográfico e às visitas aos sítios eletrônicos para coleta de informações; a segunda etapa foi centrada no planejamento da aula, elaboração do questionário; a terceira etapa foi de aplicação do questionário, execução da aula; e a última se referiu à elaboração de gráficos, arrolamento dos dados e interpretação das respostas dos estudantes.

Resultados e Discussões

Averiguar as vivências e os conhecimentos prévios anteriores dos alunos ajudou a entender se estão aprendendo os conteúdos em sala. Desse modo, era preciso que o corpo pedagógico e outros profissionais possibilitassem a fala das crianças possam sobre suas singularidades.

Compreendendo que um dos objetivos da pesquisa é a investigação de conhecimentos já adquiridos pelos alunos do 6º ano, os resultados estão apresentados no gráfico 1.

Gráfico 1: O que você entende por Cartografia?



Fonte: elaborado pelos autores (2017)

O gráfico expressa que muitas crianças tinham a noção da Cartografia associada aos “desenhos”, sendo que atribuíram à cartografia o desenho. Outros acreditavam que a cartografia referia-se à rosa dos ventos, aos mapas e gráficos, à latitude e à forma de novas aprendizagens. É válido pontuar que muitas dessas associações que os estudantes do Ensino Fundamental trazem para séries mais avançadas é resultado de um longo trajeto de ensinamentos e observações. Assim, é importante sempre estimular a criança, aproveitando o caráter lúdico dos desenhos para instigá-la a descobrir pela Cartografia, já que em certas fases ela terá capacidade para fazer representações do real, não uma cópia em si das coisas (ALMEIDA, 2003).

Quanto às atividades, os educandos fizeram ilustrações e exercícios sobre o sistema de coordenadas e orientação. Usando lápis e papel, eles solucionaram as questões indicando as latitudes e longitudes de um ponto qualquer - *A, B, C, D, E*. Eles compreenderam também o Meridiano de Greenwich, a Linha do Equador, o Trópico de Câncer, o Trópico de Capricórnio, os hemisférios e as suas denominações. Inicialmente, alguns tiveram dificuldades em localizar os pontos nos diferentes paralelos e meridianos, no entanto, foram solicitados a imaginar linhas horizontais, verticais, estabelecer relações com o lado direito/esquerdo do corpo e aproveitaram as explicações iniciais para responder. Ao término das atividades, os resultados foram satisfatórios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os conhecimentos prévios dos alunos foram observáveis ao longo da pesquisa. Expressaram, indicaram e levantaram dúvidas relevantes para a maior consolidação das suas cargas de saberes. Verificou-se a associação que realizavam entre o mapa, o desenho e a Cartografia. Oferecer os instrumentos e subsídios necessários para estar cientes dos conhecimentos cartográficos fornecidos pela educação geográfica é algo valioso.

Logo, a Cartografia escolar nos últimos tempos vem ganhando visibilidade: nas problemáticas, no uso de recursos em sala, fatos, conceitos e procedimentos, sendo uma língua a ser desvendada e desenvolvida.

Dessarte, aqui não se objetivou esgotar um tema que poderá ter múltiplos direcionamentos e que está sendo esmiuçado na área da Geografia, mas de lançar uma discussão sobre a Cartografia escolar

REFERÊNCIAS

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

ALMEIDA, Rosangela Doin de; PASSINI, Elza Yasuko. **O espaço geográfico: ensino e representação**. 12. ed. São Paulo: Contexto 2002.

A mente é maravilhosa. Aprendizagem significativa, 14 de jul. de 2018. Disponível em: <https://www.google.com/amp/s/amentemaravilhosa.com.br/aprendizagem-significativa/amp/>. Acesso em: 18 de mar. de 2019.

BITAR, Juliana Carla Muterlle; SOUSA, Cícero Luís. A Geografia e o uso da linguagem cartográfica na Educação Básica. *In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE – III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 2009, Anais [...]*, PUCPR.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COLL, César; IGNACIO, Juan; SARABIA, Bernabé; VALLS, Enric. **Os conteúdos na reforma**: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Trad. Beatriz Affonso. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

FERREIRA, Ricardo Vicente. A Cartografia escolar e o desenvolvimento da habilidade espacial. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 17, n. 1, p. 71-80, jan/abr, 2013

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

NEVES, José Luis. **Pesquisa qualitativa**: características, usos e possibilidades. Caderno de Pesquisas em Administração, v. 1, n.3, 2º sem., 1996.

OLIVEIRA, Ana Keyla Pereira de; WANKLER, Fábio Luiz. Alfabetização cartográfica na escola: uma leitura feita através dos mapas. **Revista Acta Geográfica**, Ano II, n 4, p. 55-65, jul/dez. 2008.

**HISTÓRIA DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NO
PIAUÍ (1958-1971)**

Pedro Henrique Teixeira Carvalho

Discente do Curso de Geografia e Bolsista PIBIC-UFPI

Josélia Saraiva e Silva

Doutora em Educação e Professora Associada II da UFPI

RESUMO

Este texto relata os resultados parciais de uma pesquisa de iniciação científica, ainda em curso, que tem como finalidade localizar dados primários que possibilitem compreender a história da implantação e funcionamento do curso de formação de professores de Geografia no Piauí. Para isso, propomos como objetivo geral analisar o contexto da institucionalização da geografia através dos cursos de formação de professores. Como objetivos específicos, pretendemos: coletar dados documentais e bibliográficos sobre o curso de formação de professores de geografia da Faculdade Católica de Filosofia do Piauí (FAFI), no período de 1958 a 1971; identificar os docentes e discentes que fizeram parte do curso e verificar a inserção no mercado de trabalho dos profissionais formados no curso. Como resultados, analisamos que a implantação do curso de geografia no Piauí deu-se com a criação da FAFI, em 1958. A criação da FAFI foi iniciativa de Dom Avelar Brandão Vilela, presidente da Sociedade Piauiense de cultura. O curso funcionava em turno noturno. O currículo possuía o clássico modelo 3+1. Para ensinar os professores utilizavam aulas expositivas, a partir das referências de matriz francesa. A partir do material coletado esboçamos uma trajetória do curso de formação de professores de Geografia no Piauí em âmbito acadêmico.

Palavras-chave: Formação de Professores. Ensino de Geografia. Piauí

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata-se do relato de uma pesquisa que visa localizar dados para construção de uma narrativa histórica sobre a implantação e funcionamento do curso de formação de professores de Geografia no Piauí. Este tema torna-se relevante uma vez que é pouco abordado nas pesquisas acadêmicas constituindo-se como uma lacuna nos estudos de formação docente no Piauí. O objetivo geral do trabalho é analisar o contexto da institucionalização da Geografia, através dos cursos de formação de professores, no Estado do Piauí. Tem como objetivos específicos: coletar dados documentais e bibliográficos sobre o

curso de formação de professores de Geografia da FAFI, no Período de 1958 a 1971; identificar os docentes e discentes que fizeram parte do curso e verificar a inserção no mercado de trabalho dos profissionais formados no curso durante o período estudado. Assim, o estudo parte de levantamentos bibliográficos e documentais sobre a presença do curso de geografia no seu período inicial, que corresponde aos anos 1958, quando foi instalado na Faculdade Católica de Filosofia do Piauí até 1971 quando foi incorporada a recém fundada UFPI. Com o material encontrado busca-se responder aos seguintes questionamentos: Quem eram os docentes e os discentes? Como eram as aulas? Como era o currículo? Para onde foram destinados os discentes? De onde eram? O presente trabalho traz resultados parciais da pesquisa, o que já foi realizado, sendo ampliado nos próximos meses, dentro do período de vigência da Iniciação Científica.

METODOLOGIA

Esta pesquisa tem caráter bibliográfico e documental, na qual estão sendo realizados levantamentos de textos, artigos, dissertações, livros e outros já publicados que tratam do tema investigado (GIL, 2002). Além de bibliografias, no presente trabalho serão realizadas pesquisas em outros meios de circulação como fotografias, revistas, cartas, filmes, gravações e outros (OLIVEIRA, 2007). O trabalho tratar-se de um relatório parcial de uma pesquisa e descreve as etapas que já foram concluídas ou que ainda estão em andamento.

Para o levantamento das bibliografias e documentos da pesquisa foram definidos acervos na cidade de Teresina para se realizar investigação: o Arquivo público do Estado do Piauí, Biblioteca Pública Estadual Desembargador Cromwell de Carvalho e Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco – UFPI. Além desses acervos, foi definido visita ao *site* do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí - PPGED, afim de levantar teses e dissertações sobre o tema.

A primeira pesquisa realizada se deu no banco de teses e dissertações do PPGED. As teses e dissertações foram encontradas no *site* do PPGED no *link* Dissertações, onde consta uma lista com resumos e textos completos. As dissertações cadastradas datam de 1995 a 2018. Na ocasião foram encontradas 4 (quatro) dissertações que de acordo com o título tem um objeto de estudo que aproxima da nossa pesquisa, a saber: “O curso de Filosofia da Faculdade

Católica de Filosofia do Piauí 1957 – 1970” (PEREIRA, 2003); “Escola Normal em Teresina 1864 – 2003” (SOARES, 2004); “Os alicerces da educação superior no Piauí: Uma avaliação da experiência da Faculdade de Direito e Católica de Filosofia 1930 – 1970” (MELO, 2006), e “Trajetória da formação de professores de geografia: Interfaces com o saber ensinar” (SILVA, 2010).

No dia 20 de setembro de 2018 foi realizada a primeira visita no Arquivo Público, onde foi visto documentos da Faculdade de Direito. Esses documentos se tratavam de ofícios enviados ao governador, a professores, falando sobre a estrutura do prédio, falta de equipamentos, etc. O arquivo não dispõe de material catalogado de modo específico sobre o curso de formação de professores em Geografia, com isso, a forma de encontrar informações em alguma pesquisa é através de jornais publicados no período do recorte temporal da pesquisa. Assim, na data citada foi visto jornais do segundo semestre de 1957 (28/07 - 12/12), onde não foi encontrado assuntos sobre a pesquisa em si, apenas alguns títulos como “Pela faculdade de filosofia”, “ABC da filosofia” e “A faculdade de filosofia”.

Em 24 de setembro foi realizada outra visita ao arquivo público, onde ao procurar pelo primeiro semestre do jornal O DIA informaram que não estava disponível. O estado de conservação dos jornais é precário, devido ao tempo em que foram publicados, com isso, alguns jornais não podem ser entregues ao público. Nesta data foi realizada investigação no Jornal do Piauí de janeiro a dezembro de 1957, onde foi encontrado o título “Pró faculdade de filosofia”, onde esse trecho de telegrama do governador do Piauí para o Congresso nacional, solicitando bons ofícios em favor da FAFI.

Em 25 de setembro realizou-se outra visita no arquivo público, onde foi encontrado dois títulos relacionados a FAFI, o primeiro “Faculdade de Filosofia” no Jornal do Piauí e o segundo “Faculdade católica de Filosofia do Piauí” no Jornal Folha da Manhã. Os documentos localizados até a presente data são os primeiros registros da pretensão de instaurar os cursos superiores de formação de professores no Piauí.

Em 28 de setembro mais uma visita ao arquivo público, onde foi visto o Jornal Folha da Manhã de maio a junho de 1958, sem resultado. Neste dia foi visto um documento “Jornais da Capital”, que traz uma relação dos jornais publicados na capital, onde dentro do recorte temporal da pesquisa foi constatado 19 exemplares de jornais, alguns deles com páginas

ausentes. Assim, a pesquisa no arquivo público até o momento tem sido a mais complexa. Serão tomadas algumas medidas, afim de facilitar a pesquisa.

Em relação à Biblioteca Estadual foram realizadas apenas duas visitas. Na primeira visita (29 de novembro de 2018), foi uma visita de conhecimento do local. A Biblioteca Pública funciona das 7:30 às 19:00 horas, possui quatro acervos gerais e um do Piauí, possui uma oficina de restauração, acervo infantil, acervo audiovisual, acervos especiais, sala de leitura e outros. A segunda visita foi realizada em 05 de dezembro, onde foi feita consulta com a bibliotecária. Foi realizada uma busca pelo computador a partir de títulos. Ao digitar o título “FAFI” foi encontrado um livro no acervo no Piauí, que fala sobre o curso de Letras. Depois buscou-se por outros títulos: “UFPI”, “Curso de geografia”, “História da geografia”, “Ensino superior”, “Faculdade católica de Filosofia do Piauí”. Ao buscar por esses títulos não foi encontrado livros nos acervos. Assim, na Biblioteca Estadual foi encontrado um livro intitulado “O curso de letras da UFPI: Um fio da FAFI”.

Em 2018 o curso de geografia da UFPI completou 60 anos, para comemorar, ao longo do ano várias atividades e eventos foram promovidos. Nos dias 22 e 23 de novembro aconteceu o Ciclo de Estudos em Geografia, para encerrar o evento foi programada uma mesa redonda, na qual a professora Irlane Abreu, ex-aluna da FAFI, foi convidada para relatar sua experiência naquela instituição. Ao fim da mesa redonda pediu-se à professora que encaminhasse por *e-mail* o material/anotações bases que utilizou para nortear sua fala na mesa redonda e prontamente a professora se dispôs a enviar, tornando-se um documento de grande importância para a pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Falar sobre a História do Ensino Superior de Geografia no Piauí, envolve diversos fatores e, dentre esses fatores está a criação da Faculdade Católica de Filosofia do Piauí (FAFI). A criação da FAFI está relacionada com a chegada em 05 (cinco) de junho de 1955, de Dom Avelar Brandão Vilela, que tomou posse da Arquidiocese de Teresina. O novo Arcebispo metropolitano, vindo de Petrolina-PE, trouxe consigo experiências em tratamento dos homens e liderança na sociedade (FREITAS FILHO, 2003). Sabemos que a igreja é um aparelho cultural de grande poder na sociedade, com isso, em 1957, Dom Avelar estabeleceu

contatos com os governos estadual e municipal, diretores, professores e outros, “que demonstravam interesse no desenvolvimento da educação e da cultura do Estado do Piauí” (PEREIRA, 2003, p. 27), com o intuito de criar uma nova configuração para a sociedade. Assim, decidiu-se pela criação da Sociedade Piauiense de Cultura, cuja diretoria ficou a cargo de Dom Avelar (FREITAS FILHO, 2003).

A vinte e nove (29) de maio de mil novecentos e cinquenta e sete (1957), reunida no paço Arquiepiscopal, aprovava a Assembleia o Estatuto da Sociedade Piauiense de cultura, de caráter civil, tempo de duração indeterminado, tendo por objetivo instituir, manter e dirigir estabelecimentos de Ensino Superior, bem como outras organizações de natureza cultural (FREITAS FILHO, 2003, p. 8).

Desse modo, com a criação da Sociedade Piauiense de Cultura foram debatidos e criados diversos projetos para o estado do Piauí e a cidade de Teresina (FREITAS FILHO, 2003), e dentre esses projetos foi pensada a criação de uma Faculdade de Filosofia. Existia a necessidade da criação de uma faculdade que formasse profissionais licenciados, portanto, habilitados para ministrar aulas no ensino básico, pois o Piauí contava naquela época com apenas seis professores licenciados, sendo insignificante esse número, o estado contava com vinte e dois estabelecimentos de ensino secundário (FREITAS FILHO, 2003).

A FAFI, como ficou conhecida, veio preencher uma lacuna existente na educação piauiense. [...] o Estado supria suas carências de professores para o ensino secundário, atual Ensino Médio, por meio dos Cursos de Aperfeiçoamento do Ensino Secundário - CADES [...]. No entanto, essa medida, por ser de caráter provisório nunca se revelou suficiente para atender a demanda do Ensino Médio. (Pereira, 2003, p. 27-28).

Assim, aos 15 de julho de 1957 foi encaminhado ao Ministério de Educação e Cultura o pedido de autorização da FAFI. Em 20 de fevereiro de 1958 foi publicado no Diário Oficial da União o Decreto nº 43.402 de 18 de fevereiro de 1958, que autorizou a criação da FAFI.

O primeiro curso superior de geografia no Piauí teve seu funcionamento na Faculdade Católica de Filosofia do Piauí (FAFI), fundada em 1958, com os cursos de Filosofia, Letras Neolatinas, Geografia e História. Agora, serão elencadas algumas considerações feitas pela Professora Irlane Abreu, ex-aluna da FAFI, em uma mesa redonda proferida dia 22 de novembro de 2018, no Ciclo de Estudos em Geografia, Análise Ambiental e Educação que aconteceu na UFPI.

Quanto as instalações, o curso era ministrado em prédio localizado na Praça Saraiva, onde hoje funciona a Educação à Distância da UFPI. Dentre o corpo docente a professora Irlane Abreu destacou a presença de nomes como: João Alfredo Ferreira (in memoria), João Gabriel Baptista (in memoria), José Camilo da Silveira Filho (in memoria) e Delfina Borrvalho Boavista (in memoria). Com relação ao currículo era clássico, com visão humanista e pautada nos preceitos da religião cristã católica, seguindo as propostas positivistas. O currículo se organizava em períodos. No 1º Período do curso o aluno cursava: Teologia, Introdução à Filosofia, Geografia física e Geografia biológica. No 2º Período as disciplinas eram: Teologia, Geografia Humana, Geografia regional e Antropologia Física. No 3º Período: Teologia, Psicologia educacional, Geografia do Piauí, Geografia do Brasil e Antropologia cultural. 4º Período: Doutrina social da igreja, Didática Geral, Administração escolar, Cartografia, Geografia regional do Brasil e História econômica geral e do Brasil.

Mesmo sendo um currículo limitado, cita a professora em sua fala, atendia as propostas da legislação, limitação superada com a oferta de disciplinas em períodos de férias. A Metodologia em sala de aula era clássica, com predomínio de aulas expositivas. As referências também eram clássicas com matriz francesa. O curso funcionava no período noturno e regime seriado.

CONCLUSÃO

O trabalho já tem mostrado seus primeiros resultados, quando da localização de bibliografias e documentos em fontes da *internet*, biblioteca digital, em visita realizada na Biblioteca estadual do Estado do Piauí e ao arquivo público. Ao analisar essas fontes vimos que o Piauí passava por processos de mudanças, e essas, se intensificaram com a vinda de Dom Avelar. O texto traz um quadro geral dos professores da época, bem como metodologia utilizada, modelo de currículo, a partir das considerações feitas pela professora Irlane Abreu. Ainda não foi possível identificar a origem dos egressos, bem como a sua inserção no mercado de trabalho. Há ainda algumas bibliografias para serem lidas e analisadas. A dificuldade tem sido, principalmente, na análise dos jornais do arquivo público, pois há muitos títulos, o que demanda tempo, porém, a partir dos jornais já analisados, poucos têm

sido os resultados encontrados. No entanto, já podemos esboçar a trajetória do curso de formação de professores de Geografia.

REFERÊNCIAS

ABREU, Irlane Gonçalves. **Trajétória do curso de graduação em geografia da UFPI, no Piauí, em seus 60 anos:** Um pouco da trajetória do curso de geografia da UFPI, desde a FAFI, e seus primeiros momentos naquela instituição (mesa redonda). In: Ciclo de Estudos em Geografia, Análise Ambiental e Educação. Teresina. 22 e 23 de nov. de 2018.

FREITAS FILHO, Benedito Rocha. **História da Faculdade de Filosofia do Piauí.** Teresina. Graf. Ibiapina, 2003.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

MELO, Antônio Maureni Vaz Verçosa de. **Os alicerces da educação superior no Piauí:** Uma avaliação das experiências das faculdades de Direito e Católica no Piauí (1930 – 1970). 2006. 147f. Dissertação (Mestrado em educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2006.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis, Vozes, 2007. Paulo, EPU, 1986.

PEREIRA, Maria das Graças Moita Raposo. **O Curso de Filosofia da Faculdade Católica de Filosofia d Piauí (FAFI) no período de 1957 a 1970.** 2003. 136f. Dissertação (Mestrado em educação). Programa de Pós-graduação em educação. Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2003.

RÊGO, Maria do Perpétuo Socorro Neiva Nunes do. **O Curso de Letras da UFPI: um fio da FAFI.** Teresina, EDUFPI, 1991.

SILVA, Francisco das Chagas Rodrigues da. **Trajétórias de formação de professores de geografia:** Interfaces com o saber ensinar. 2010. 157f. Dissertação (Mestrado em educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2010.

SOARES, Norma Patricya Lopes. **Escola Normal de Teresina (1864 – 2003).** 2004. 183f. Dissertação (Mestrado em educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2004.

**A IMPORTÂNCIA DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DOCENTE DOS
ESTUDANTES DO CURSO DE GEOGRAFIA DA UFPI**

Luiz Matheus Santos Fontenely Holanda

Estudante de graduação na Universidade Federal do Piauí

Alda Cristina de Ananias Araújo

Estudante de graduação e bolsista do PIBID na Universidade Federal do Piauí

RESUMO

A referida pesquisa discutirá os benefícios e a importância do Pibid para a qualificação e o aperfeiçoamento da prática docente dos estudantes do curso de Geografia na Universidade Federal do Piauí. Assim, o objetivo do estudo foi mostrar a importância, o grau de satisfação e a experiência dos estudantes pibidianos de licenciatura em Geografia. Para a compilação das informações foi aplicado um questionário com três perguntas para os vinte discentes selecionados, visando constar os aspectos positivos no processo de formação dos estudantes de graduação a partir da experiência do PIBID. A pesquisa elaborada revela que a maioria (50%) dos estudantes pesquisados estão satisfeitos com o PIBID, classificando-o como excelente quanto a experiência e a eficácia, e como regular quanto ao grau de satisfação. Constatou-se que o PIBID age como “divisor de águas” nas licenciaturas. Assim, a relevância da pesquisa está em mostrar a importância do referido Programa para os estudantes do curso de Geografia da UFPI, sabendo-se que esta modalidade de licenciatura tem melhorado a preparação dos discentes com a atuação no PIBID, porém, deve-se destacar que não é acessível a todos os estudantes que ingressam neste curso. Por fim, conclui-se que a maioria dos alunos pibidianos estão satisfeitos com o Programa, visto que existe de fato melhorias nas práticas pedagógicas na educação básica a partir de uma preparação com maior qualificação na formação docente, a partir de projetos de intervenção que se utilizam da inovação, da ludicidade e da eficácia, confirmando a sua contribuição para aprendizagens significativas da profissão docente.

Palavras-chave: Prática Pedagógica. Formação docente. Geografia. Pibid.

INTRODUÇÃO

A qualidade da formação de professores no Brasil ainda é alvo de muitas críticas e questionamentos feitos pela maioria das pessoas já que o resultado final da formação dos discentes irá contribuir para os resultados numéricos da base educacional do país. A educação não é algo sólido e sempre sofre alterações a fim de chegar a resultados mais satisfatórios.

Assim, as licenciaturas devem preparar os futuros docentes a encararem a realidade da sala de aula, agindo com inovação e, principalmente, eficácia do ensino-aprendizagem. O Programa Institucional de Bolsas de iniciação à Docência (PIBID) foi implementado com a intenção de elevar a qualidade, a relação da teoria com a prática ao permitir a conexão da universidade com o ensino básico. Segundo Nóbrega e Lima [S.d.; s.p.]:

O PIBID permite aos seus bolsistas uma experiência fundamental em sua formação, pois, mesmo antes dos estágios, aqueles têm acesso à realidade das salas de aulas da rede pública de ensino. Por meio do PIBID, toda base teórica vivenciada na universidade pode ser posta em prática. Aliando teoria e prática, o discente desenvolve-se no ensino da geografia aprendendo a lidar com as dificuldades do dia-a-dia escolar e, conseqüentemente, a desenvolver metodologias que facilitem o ensino-aprendizagem, tornando-se um bom profissional no ensino da geografia.

O programa foi implementado com o intuito de valorizar e, principalmente, elevar a qualidade da formação dos discentes que estão presentes no PIBID. Este é considerado como um Programa eficiente no processo de formação docente no curso de Geografia da Universidade Federal do Piauí, do *Campus* Ministro Petrônio Portella, visto que o mesmo visa aproximar os discentes participantes do ambiente escolar, das funções que serão exercidas, assim como da realidade dos professores, dos alunos e de todo o corpo escolar.

Um dos vários objetivos do PIBID é permitir que os bolsistas trabalhem junto aos professores da rede pública em projetos de intervenção que sejam inovadores e que despertem o interesse dos alunos na participação ativa e prazerosa das aulas de Geografia, visto que é interessante para o aluno ter uma aula lúdica, a partir de práticas cativantes dos professores.

Com o passar das gerações, a ideia sobre o que é ser docente tem se ampliando, levando em conta as mudanças de pensamentos caracterizados pela evolução da sociedade, com relação a necessidade de maior qualificação dos docentes ou dos estudantes universitário em processo formativo visando exercer sua a profissão de forma eficiente, e podendo ter uma boa relação entre professor-aluno.

Dessa forma, a pesquisa tem o papel de expor a importância de melhorar a qualificação dos futuros docentes, para que estes possam exercer a profissão de professor com qualidade, pois o investimento em educação deve ser feito de forma eficiência no processo de formação do indivíduo na academia, a partir da implementação de projetos que visam permitir o contato do estudante com a carreira profissional desde início do curso. O estudo buscará,

então, a compreensão dos benefícios decorrentes dos investimentos feitos com os alunos de graduação, assim como do grau de satisfação com o programa oferecido pela Universidade Federal, podendo ser considerado um divisor de águas na formação docente.

METODOLOGIA

Para compreender a sua significância do PIBID na prática dos estudantes do curso de Geografia da UFPI em Teresina, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, assim como pesquisa de campo com 20 alunos pibidianos, sendo realizada uma pesquisa de natureza quantitativa e qualitativa. Os alunos licenciandos foram convidados a responder três questões acerca da contribuição do PIBID na formação docente quanto à importância, o grau de satisfação e a experiência dos estudantes pibidianos de licenciatura em Geografia. Os entrevistados tiveram como alternativas as respostas: “ruim”, “bom”, “regular” e “excelente”.

Os dados foram organizados através de métodos estatísticos, sendo elaborados três gráficos que serviram de base para análise do objeto de estudo e para as discussões desta pesquisa.

RESULTADOS EDISCUSSÃO

As universidades que ofertam cursos na modalidade licenciatura, em sua maioria não oferecem subsídios para a preparação dos discentes quanto às práticas pedagógicas. Muitas vezes os graduandos vivenciam essa realidade apenas no fim do curso, nos estágios obrigatórios, tornando essa fase extremamente angustiada. Segundo Melo (2000, p. 100):

Os cursos de graduação são ministrados num contexto institucional distante da preocupação com a educação básica, que não facilita nem mesmo a convivência com pessoas e instituições que conhecem a problemática desta última. Os professores formadores que atuam nesses cursos, quando estão em instituições de qualidade, são mais preocupados com suas investigações do que com o ensino em geral, e menos interessados ainda no ensino da educação básica.

Sabendo desta realidade presente no ensino superior brasileiro, nos cursos de Licenciatura, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), surge com o intuito de proporcionar aos estudantes de Instituições De Ensino Superior (IES), um contato com a realidade escolar onde estão inseridos. De acordo com a CAPES (BRASIL, 2015), este Programa tem por finalidade “[...] elevar a qualidade da formação inicial de professores nos

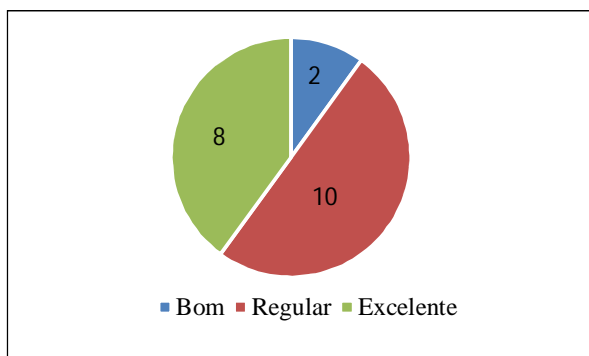
cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica”, dentre outros aspectos.

Também é por meio da socialização em sala de aula que o professor em formação dar sentido a sua profissão, pois este alia teoria e prática ao mesmo tempo e pode buscar formas didáticas e pedagógicas de ensinar da melhor forma possível e tornar a aprendizagem significativa (OLIVEIRA *et al.* [S.d], [s.p])

Alicerçado a esta questão, foi feito um levantamento de informações com 20 estudantes do PIBID/Geografia da UFPI, com objetivo mostrar a importância, o grau de satisfação e a experiência dos estudantes pibidianos da instituição com relação ao PIBID. Com o emprego destes questionários, pode-se discutir os resultados da pesquisa baseados nos objetivos propostos.

As análises parciais sinalizam resultados significativos no que diz respeito à formação profissional do graduando de licenciatura em Geografia, possibilitando o aprofundamento do conhecimento teórico e prático. Com base no Gráfico 1, representando o grau de satisfação com o PIBID, pode-se observar que 50% (10) dos entrevistados consideram o Programa regular; 40% (8) pessoas categorizou seu grau de satisfação como “excelente”, enquanto que apenas 10% (2) o classificou como “bom”.

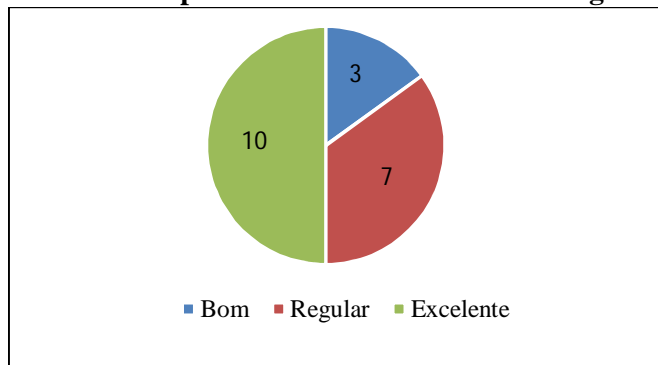
Gráfico 1 - Grau de satisfação dos estudantes de Geografia com o PIBID



Fonte: Pesquisa direta (2019).

O Gráfico 2 representa o grau de experiência que o programa dispõe, mostrando que 35% (7) dos graduandos veem o PIBID como um programa “regular”, e que o mesmo oferece o necessário de experiências para uma carreira docente. 15% (3) o definem como sendo um programa “bom” quanto ao seu grau de propor experiências positivas. Por fim, pode-se entrever que 50% (10) dos pibidianos classificam o programa do PIBID como “excelente”.

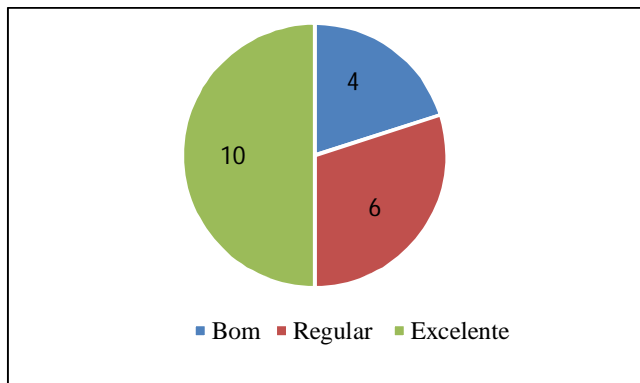
Gráfico 2 – Grau de experiência dos estudantes de Geografia no PIBID



Fonte: Pesquisa direta (2019).

Por último, o Gráfico 3 representando o grau de eficácia que o programa dispõe, mostrando que 50% (10) dos entrevistados classificam a eficácia do Programa como excelente. 20% (4) pessoas o definem como de boa eficácia; e, 30% (6) caracterizam o PIBID como sendo de “regular” eficácia.

Gráfico 3 – Grau de eficácia do PIBID com os estudantes de Geografia



Fonte: Pesquisa direta (2019).

De modo geral os 20 entrevistados avaliam de modo positivo a atuação do PIBID, constatando-se que a maioria dos alunos pibidianos estão satisfeitos com o Programa, visto que existe de fato melhorias nas práticas pedagógicas na educação básica a partir de uma preparação com maior qualificação na formação docente, a partir de projetos de intervenção que se utilizam da inovação, da ludicidade e da eficácia, confirmando a sua contribuição para aprendizagens significativas da profissão docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com essa pesquisa pode-se compreender que a grande maioria dos estudantes de graduação da Universidade Federal do Piauí estão satisfeitos com a sua experiência e a eficácia que o Programa propõem aos pibidianos. Além disso, a participação de estudantes de licenciatura no projeto PIBID é de substancial importância para o desenvolvimento acadêmico, considerando-se que o mesmo contribui com experiências ricas e significativas, dando base para uma construção teórica e prática para as atividades que permeiam o meio escolar.

Com isso, o PIBID age como mecanismo de “divisor de águas” nas licenciaturas, sabendo-se que esta modalidade, não é oferecido para a maioria dos discentes que nelas ingressam. Contudo, é imprescindível que o discente vivencie essa realidade, pois é a partir dessa vivência que o futuro profissional poderá observar as relações entre teoria e prática, contribuindo e vivenciando com uma formação significativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**, 2015. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em: 25 jun. 2019.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo: Universidade de São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98- 110, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9807.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2019.

NÓBREGA, J. A., LIMA, W. A. **A importância do Pibid na Formação Docente em Geografia: uma Experiência na Escola Estadual Desembargador Floriano Cavalcante – Floca (Natal-RN),[S.d].**Disponível em: <http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/Juciê20120532508cba1304162214ad7575445/>. Acesso em: 03 de jul. 2019.

OLIVEIRA, F. F. B.; BÔTO, A. H. V.; SILVA, C. S.; CAVALCANTE, M. M. D. **A relação entre teoria e prática na formação inicial docente: percepções dos licenciandos de pedagogia,** [S.d].Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_45_817429beae1565e20c320420a758723d.pdf_Acesso em: 25 de jun. 2019.

**A IMPORTÂNCIA DO GOOGLE EARTH COMO RECURSO DIDÁTICO NO
ENSINO DE GEOGRAFIA**

Francisco Wellington de Araujo Sousa

Metrandor do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGEO) da Universidade Federal
do Piauí (UFPI)

Iracilde Maria de Moura Fé Lima

Professora Dra. Do curso de Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Geografia
(PPGGEO) da Universidade Federal do Piauí (UFPI)

RESUMO

A partir do avanço tecnológico e da velocidade da informação, muitas transformações ocorreram e exerceram influência na sociedade. Essas mudanças também são observadas na educação, principalmente no processo de ensino em sala de aula, ocasionando desafios na aprendizagem da geografia. Diante desse cenário é importante que o professor adeque seus planejamentos, utilizando-se de outros recursos didáticos, como por exemplo, a música, vídeos, internet, *softwares* e etc. Desse modo, a utilização de novos recursos possibilita tornar as aulas mais dinâmicas, sendo um dos meios essenciais para uma aprendizagem geográfica significativa. Nessa perspectiva, o presente trabalho tem como objetivo discutir a importância do *software Google Earth* para o ensino de geografia, destacando as possibilidades de uso do referido programa em sala de aula. A metodologia adotada consistiu na leitura de livros, artigos e dissertações que apresentam discussões sobre a temática, como também a manipulação do *software* para o levantamento de suas ferramentas e os conteúdos que podem ser desenvolvidos. Portanto, esse recurso didático em sala de aula possibilita a aprendizagem de uma variedade de conteúdos geográficos, por meio da observação, análise e interpretação das imagens, relacionando com os conceitos e abordagens que são relevantes para o desenvolvimento da leitura do espaço geográfico. Nesse sentido, o programa torna-se um recurso de extrema importância no processo de ensino da geografia, pois as diversas ferramentas e camadas disponíveis no *Google Earth* permitem ao professor trabalhar com muitos temas, considerando nesse processo o conhecimento prévio e o cotidiano dos alunos.

Palavras-chave: Google Earth. Ensino de Geografia. Novas Tecnologias.

INTRODUÇÃO

É evidente que o mundo atualmente vem passando por transformações que afetam o processo de ensino na escola, ocasionando desafios também na aprendizagem da geografia. Essas mudanças são decorrentes do avanço tecnológico e da velocidade da informação, que é

característica do meio técnico-científico-informacional que influencia diversos setores da sociedade.

Devido essas mudanças um dos grandes desafios na prática pedagógica em geografia tem sido a falta de interesse dos alunos, sendo consequência da inserção das novas tecnologias. Para Amorim *et. al* (2011), o professor deve estar atualizado com as constantes inovações, com os novos instrumentos e ferramentas disponíveis para a prática de sala de aula. Desta maneira, o professor deve adequar seus planejamentos, tornar as aulas mais dinâmicas, utilizando outros recursos didáticos.

Nesse contexto, Silva (2011) comenta que a utilização de outros recursos didáticos em sala de aula, além do livro, quadro e mapas por exemplo, constitui atualmente ferramentas necessárias na prática educativa, pois a aplicação de novos recursos possibilita tornar as aulas mais interessantes, sendo um dos meios essenciais para uma aprendizagem significativa.

No ensino de geografia um dos recursos de grande utilidade na aprendizagem da disciplina está o uso das geotecnologias, principalmente as imagens de satélites que podem ser encontradas na internet ou então pela manipulação de programas de computadores, como por exemplo, o *Google Earth*. Esse programa pode ser facilmente utilizado em sala de aula, pois apresenta diversas ferramentas e funções de grande relevância para trabalhar uma variedade de conteúdos geográficos.

Diante do exposto e da importância da inserção de recursos didáticos no ensino, principalmente os recursos tecnológicos, o presente trabalho apresenta como objetivo discutir a importância do *software Google Earth* para o ensino de geografia, destacando as possibilidades de uso do referido programa em sala de aula.

METODOLOGIA

O presente trabalho apresenta como procedimento metodológico uma pesquisa bibliográfica, que segundo Lakatos e Markoni (1991) envolve toda bibliografia já tornada pública com relação a determinado assunto ou tema de estudo. O levantamento bibliográfico está baseado na leitura de artigos e livros que apresentam discussões sobre as temáticas que foram abordadas. Desse modo, entre os autores que foram utilizados menciona-se Silva (2011); Cavalcanti (2002); Amorim *et. al* (2011) entre outros.

Após a revisão bibliográfica foi realizado uma análise do *software*, observando as principais ferramentas e camadas que se encontram disponíveis no *Google Earth*, a fim de elencar as aplicações para o ensino de geografia. Buscou-se uma análise relacionando com os conteúdos geográficos que podem ser discutidos com o auxílio do programa, levando em consideração os conceitos de análise do objeto de estudo da disciplina.

AS GEOTECNOLOGIAS E O ENSINO DE GEOGRAFIA

As geotecnologias segundo Aquino e Valladares (2013, p. 120) compreendem “um conjunto de tecnologias para coleta, processamento, análise e oferta de informações com referência geográfica, voltadas para análise e tomada de decisão”. O sensoriamento remoto, o geoprocessamento, a cartografia digital e os Sistemas de Informação Geográfica (SIG) constituem exemplos de ferramentas que se enquadram no conjunto das geotecnologias.

Essas novas tecnologias constituem elementos essenciais para a geografia, pois garante uma melhor interpretação e representação dos fenômenos que se manifestam no espaço geográfico, “aperfeiçoando os conhecimentos sobre a relação sociedade/natureza e possibilitam a elaboração de projetos de gestão, planos de ordenamentos e reordenamentos territoriais e outras atividades relacionadas diretamente ao estudo do espaço geográfico.” (EVANGELISTA; MORAES; SILVA, 2017, p. 156).

Desse modo, as geotecnologias também vêm ganhando espaço nas aulas de geografia, tornando-se uma ferramenta educacional bastante didática para o conhecimento do espaço geográfico, e a dinâmica oriunda da relação sociedade-natureza (AGUIAR, 2013; EVANGELISTA; MORAES; SILVA, 2017). A utilização de diversas tecnologias em sala de aula pelos professores de geografia possibilita um melhor aprendizado dos alunos (CAVALCANTI, 2002).

Conforme aponta Aguiar (2013), a utilização das geotecnologias nas aulas de geografia encontra-se relacionado com o ensino de cartografia, ao inserir a cartografia digital, na geração e interpretação dos mapas, facilitando desse modo, a identificação de localidades e a medir distâncias e áreas. Para a autora a cartografia juntamente com as geotecnologias oferecem então, “os meios propícios para o conhecimento do espaço geográfico, através das representações dos temas e dos territórios, a partir do uso dos conceitos de escala, proporção, sistemas de coordenadas e projeção cartográfica” (AGUIAR, 2013, p. 59).

Corroborando com a discussão Cavalcanti (2002, p. 39), destaca que

[...] a cartografia é um importante conteúdo do ensino por ser uma linguagem peculiar da geografia, por ser uma forma de representar análises e sínteses geográficas, por permitir a leitura de acontecimentos, fatos e fenômenos geográficos pela sua localização e pela explicação dessa localização. Os alunos podem ter a oportunidade de construir seus mapas, suas representações de realidades estudadas, aplicando esquemas mentais já adquiridos ou aprendendo elementos da cartografia para representar melhor a realidade. Os alunos precisam ter, também, a oportunidade de ler mapas, de localizar fenômenos, de fazer correlações entre fenômenos. Afirma que o mapa é a imagem mais forte da geografia na escola.

É importante ressaltar que nesse cenário de utilização das novas tecnologias no ensino de geografia, o professor necessita inovar e criar possibilidades de aprendizagem, e assim romper com práticas tradicionais em sala de aula. Desse modo, a partir do uso desses recursos tecnológicos os alunos ficam bem mais motivados para participar das aulas, o que irá contribuir para o seu aprendizado (CALADO, 2012).

O GOOGLE EARTH E O ENSINO DE GEOGRAFIA: IMPORTÂNCIA E ALGUMAS APLICAÇÕES

O *Google Earth* constitui um software desenvolvido pela empresa estadunidense *Google* e tem como um dos objetivos principais apresentar imagens tridimensionais do globo terrestre. A partir da manipulação do referido programa, pode-se observar o espaço geográfico a partir de um mosaico de imagens de satélite, que são obtidas de diversas fontes.

O *Google Earth* é um dos softwares mais atrativos e populares do mundo, possuindo um rico conteúdo geográfico. O professor ao trabalhar com esse programa tem a possibilidade de elaborar uma variedade de atividades, seja utilizando o computador ou até mesmo o celular, pois há atualmente uma versão disponível para androide que pode ser baixado gratuitamente, desde que esteja conectado à internet.

Desta maneira, o *Google Earth* pode ser facilmente utilizado em sala de aula, ao dinamizar as aulas e assim proporcionar uma “aprendizagem dinâmica onde os alunos consigam obter informações geográficas de qualquer ponto da terra e até mesmo do espaço sideral a exemplo da Lua e de Marte, de forma fácil e rápida” (RÊGO; SERAFIM, 2015, p. 8).

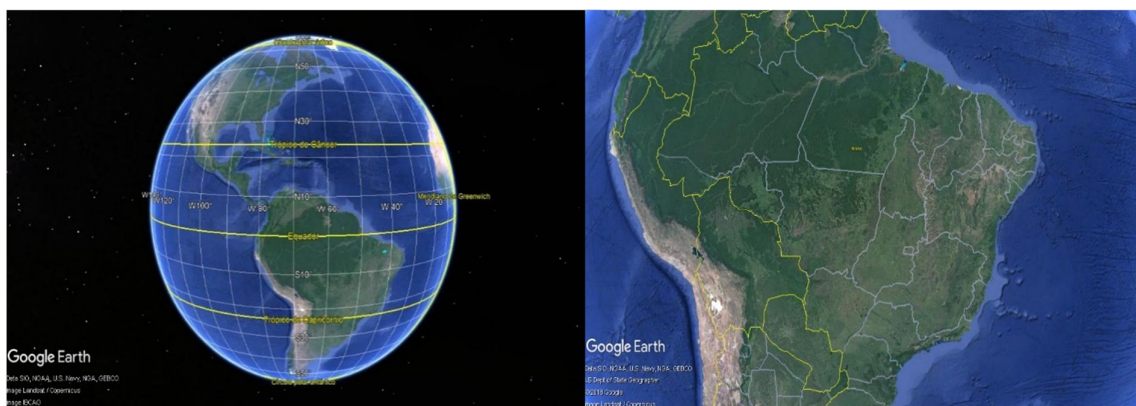
Moura (2009, p.6), destaca que a partir da utilização do *Google Earth* é possível

[...] a visualização de fenômenos geográficos de qualquer parte do mundo. As fotografias, feitas a partir de satélites, tornam a visualização quase que concreta, o que pode auxiliar a aprendizagem da Geografia e a efetivação do uso da linguagem cartográfica. A ferramenta permite o uso de coordenadas geográficas na busca de localidades e possibilita o trabalho com localizações, uma das características do ensino da Geografia (MOURA, 2009, p.6).

Algumas aplicações que podem ser desenvolvidas no ensino de geografia destacam-se: observar diferentes lugares, como por exemplo, os continentes, países, estados e cidades. Com essa função o usuário pode observar e analisar os lugares de qualquer ângulo, como se estivesse às réis do chão olhando a paisagem.

Outras possibilidades de estudo do programa no ensino de geografia são: conhecer as coordenadas geográficas de qualquer ponto; observar imagens históricas; analisar as formas de relevo, as paisagens naturais e humanas, entre muitos outros exemplos. A figura 01 apresenta algumas aplicações que podem ser trabalhadas nas aulas de geografia, como as coordenadas geográficas (paralelos e meridianos) e o conhecimento dos limites entre estados e países.

Figura 1 – Mosaico de imagens destacando aplicações do Google Earth



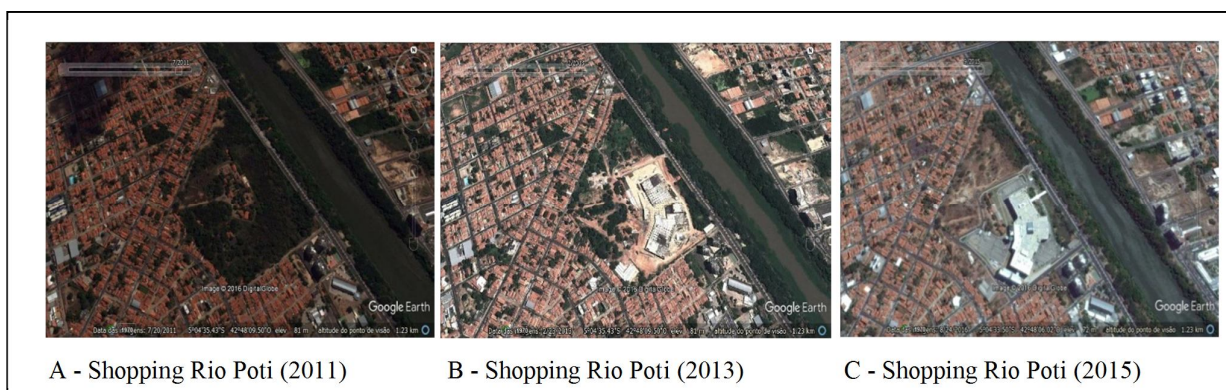
Fonte: Google Earth (2019).

O estudo da paisagem a partir do *Google Earth* constitui uma das principais aplicações que o professor de geografia pode trabalhar em sala de aula. Ao analisar a paisagem geográfica, o professor tem a possibilidade de mostrar as diferenças entre as paisagens

naturais e artificiais ou humanas, elencando os elementos que compõem e caracterizam cada uma.

Com a ferramenta “imagens históricas”, o professor trabalha com os alunos as transformações que ocorreram na paisagem de determinado local, despertando questionamentos que podem ser discutidos em sala de aula. Como exemplo, a figura 2 apresenta um recorte têmporo-espacial de uma paisagem da cidade de Teresina-PI, referente aos anos de 2011, 2013 e 2015, respectivamente. As três imagens foram obtidas através da ferramenta imagens históricas.

Figura 2 – Mosaico de imagens representando a ferramenta imagens históricas do software Google Earth



A - Shopping Rio Poti (2011)

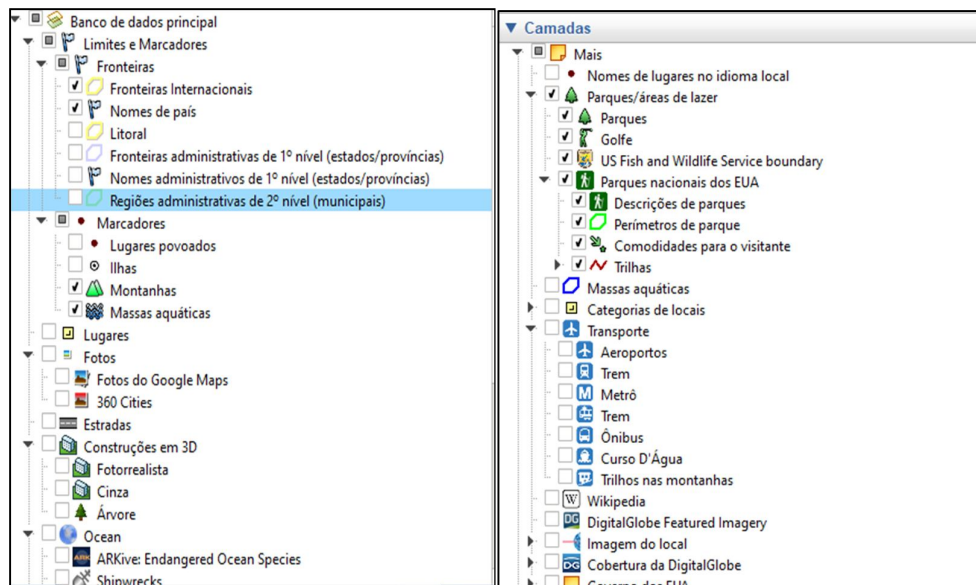
B - Shopping Rio Poti (2013)

C - Shopping Rio Poti (2015)

Fonte: Google Earth (2019).

O *Google Earth* também disponibiliza uma variedade de camadas “*layers*” em sua plataforma. É nas camadas onde estão organizados os recursos que incrementam e adicionam informações às imagens que podem ser visualizados no programa. Todos os recursos complementares estão organizados em categorias. A figura 3 apresenta alguns itens disponíveis nas camadas do *Google Earth*.

Figura 3 – Algumas camadas “layers” disponíveis no *Google Earth*



Fonte: Google Earth (2019).

Nota-se a partir da figura 3 que dentro das camadas há uma variedade de itens, sendo que o *Google* sempre vem atualizando e adicionando novos itens constantemente. É importante salientar que vai depender do usuário ao selecionar os itens que tem interesse, e o professor de geografia tem disponível uma variedade de temas que podem ser utilizados em suas aulas.

Desta maneira, a importância do *Google Earth* para o ensino de geografia se reflete principalmente no entendimento do espaço geográfico, pois com a utilização do programa, o professor pode trabalhar com uma variedade de conceitos, desde o lugar, paisagem, território, região, entre muitos outros temas e assuntos da disciplina. O professor pode abordar sobre a realidade local onde os alunos estão inseridos, e dessa forma integrar o conhecimento geográfico ao cotidiano e vivência dos educandos, desenvolvendo diferentes habilidades no processo de aprendizagem da ciência geográfica.

A partir das ferramentas e recursos disponíveis no programa, o professor pode trabalhar tanto os aspectos sociais quanto os físicos, que são importantes para o entendimento do espaço geográfico. Nessa perspectiva, trabalhar com o *Google Earth* cria-se um leque de possibilidades para a compreensão dos conceitos que são significativos para a geografia,

contribuindo, portanto, para a aprendizagem e desenvolvimento do pensamento crítico do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, esse recurso didático em sala de aula possibilita a aprendizagem de uma variedade de conteúdos geográficos, por meio da observação, análise e interpretação das imagens, relacionando com os conceitos e abordagens que são relevantes para o desenvolvimento da leitura do espaço geográfico.

Nesse sentido, o programa torna-se um recurso de extrema importância no processo de ensino da geografia, pois as diversas ferramentas e camadas disponíveis no *Google Earth* permitem ao professor trabalhar com muitos temas, considerando nesse processo o conhecimento prévio e o cotidiano dos alunos.

Desta maneira, o *Google Earth* compreende uma importante ferramenta pedagógica que o professor de geografia tem a sua disposição, ao possibilitar que as aulas se tornem mais dinâmicas e lúdicas, buscando resultados positivos na aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, P. F. Geotecnologias como metodologias aplicadas ao ensino de geografia: uma tentativa de integração. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 4, n. 8, p. 54-66, jul./dez. 2013

AMORIM, M. A. F; BARBOSA, L. G; SOUZA, R. e S; PORTELA, M. O. B. A informática como ferramenta para o ensino de geografia. In: In: SILVA, Josélia Saraiva e. **Construindo ferramentas para o ensino de geografia**. Teresina: Edufpi, 2011. p. 127-144.

AQUINO, C. M.S.; VALLADARES, G. S. Geografia, Geotecnologias e Planejamento Ambiental. **Geografia**, Londrina, v. 22, n.1, p. 117-138, jan./abr., 2013.

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

CAVALCANTI, L. S. **Geografia e Práticas de Ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

EVANGELISTA, A. M.; MORAES, M. V.R.; SILVA, C. V. R. Os usos e aplicações do Google Earth como recurso didático no ensino de Geografia. **Revista PerCursos**, Florianópolis, v. 18, n.38, p. 152 - 166, set./dez. 2017.

FLORENZANO, T. G. **Iniciação em sensoriamento remoto**. 3 ed. São Paulo: Oficina de Textos, 2011.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de A. **Fundamentos de Metodologia científica**.3.ed. São Paulo: Atlas, 1991.

MOURA, L. M. C. **Uso de linguagem cartográfica no ensino de Geografia: os mapas e Atlas digitais na sala de aula**. 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1017-4.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2019.

RÊGO, E. E.; SERAFIM, M. L. A utilização dos aplicativos Google Maps e Google Earth no ensino de geografia: múltiplas possibilidades. In: CONGRESSO NACIONAL DE

EDUCAÇÃO, 2, 2015, Campina Grande. **Anais...**Campina Grande: UFPB, 2015. Disponível em:

http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA4_ID1946_08052015200043.pdf. Acesso em: 23 mar. 2019.

SILVA, J. S. e. Recursos didáticos não convencionais no ensino de geografia In: SILVA, J. S. e. **Construindo ferramentas para o ensino de geografia**. Teresina: Edufpi, 2011. p. 61-76.

VIVENCIANDO UMA CARTA ENIGMÁTICA

Eduardo de Almeida Cunha

Licenciado em Geografia (UEMA) e Mestre em Geografia (UFPI)
Professor do Estado do Maranhão

Armstrong Miranda Evangelista

Doutor em Educação (UFC)
Professor da Universidade Federal do Piauí

RESUMO

Este artigo faz parte de minha pesquisa de mestrado, intitulada de: Cartografia Escolar na Educação Geográfica: saberes e desafios dos professores no processo ensino-aprendizagem no 5º ano do ensino fundamental no município de Caxias/MA. Pretendo demonstrar a importância do estudo do meio como metodologia importante e adequada para o ensino de geografia. Tem por objetivo apresentar os resultados obtidos a partir da pesquisa “Cartografia Escolar: utilizando a carta enigmática no estudo do meio – Filomena Machado Teixeira – Caxias/MA”, cujo objetivo primordial consistiu em utilizar a Cartografia Escolar a partir da carta enigmática como uma das principais metodologias ativas no ensino da geografia. O estudo desenvolveu-se mediante apreciação teórica dos principais conceitos que perpassam a temática, seguido da aplicação de questionários aos alunos e professoras durante o processo de uma pesquisa-ação na escola investigada. As informações obtidas apresentam conhecimentos de grande relevância não só para a cartografia escolar, mas também para a educação geográfica, uma vez que os dados apresentam eficiência de aprendizagem e maior interesse pela disciplina dos alunos no que concerne as noções básicas de cartografia, evidenciando também a importância da aula em campo a partir, e com o uso de uma carta enigmática, como metodologia potencializadora ao longo do seu processo de ensino e aprendizagem na educação básica. O mergulho no campo de ação Geográfica contribuiu para mudar qualitativamente a realidade da atividade docente das professoras e a carta enigmática ajudou a construir conhecimentos com base em contextos locais.

Palavras-chave: Educação Geográfica; Cartografia escolar; Carta Enigmática.

INTRODUÇÃO

Refletir sobre metodologias utilizadas na sala de aula, possibilitou-nos perceber que a maioria dos alunos não gosta, nem sentem necessidade de estudar mapas e menosprezam a linguagem cartográfica. Relaciona-se isso, ao desconhecimento da relação e importância da ciência cartográfica. Em algumas instituições escolares a Geografia não passa de uma

disciplina curricular que estuda o meio físico e humano de maneira desarticulada e na maioria das vezes de forma decorativa e enfadonha.

A Cartografia Escolar da forma que é abordada (decorativa, reprodutiva) acaba provocando insatisfação, desprezo e até mesmo “náusea intelectual” nos alunos e virando problema em sala de aula aos professores e muitos, por não terem uma formação adequada (inicial e continuada) para este ensino, seus esforços ou falta deles tornam-se insuficientes, o que para alguns seja o motivo para desistirem de ensinarem essa temática e acabam como muitos dizem, “pulando conteúdos”.

A partir disso surge o desafio para nós professores, como reverter esta situação? Esta é uma das questões que inquietam o professor. Mas ao mesmo tempo se torna um estímulo para buscarmos possíveis soluções ativando nosso potencial criativo de nossas experiências e troca das mesmas em sala de aula, encontros pedagógicos, cursos e palestras.

A Geografia configura-se como uma das disciplinas imprescindíveis à produção do conhecimento social e intelectual dos seres humanos, principalmente em se tratando do ensino desta nos anos iniciais, ensino este que dará todo um suporte de diálogos nas práticas escolares e anos sequenciais do ensino fundamental maior. Nessa perspectiva no ensino fundamental menor, as crianças deveriam participarem, praticarem, vivenciarem e experienciarem cotidianamente olhares que não se resume às quatro paredes da sala de aula, mas principalmente de outros que contribuíssem para a sua cidadania e criticidade.

Desta forma também, o estudo do meio demonstrou a todos nós a importância de estarmos atentos ao nosso cotidiano e desse fazermos ligações com outras instâncias, enxergando nessas relações das mais diversas, pois o espaço (o meio) em que estamos inseridos é muito dinâmico, cabendo a nós, enquanto seres pensantes, uma leitura coerente deste espaço e de suas múltiplas relações e funções.

Ao integrar o conhecimento prático e teórico, o estudo do meio em discussão, consegue afirmar o ensino na sua forma plena, pois o ensino é a soma dos dois aspectos: o teórico e o prático. Por essas e outras razões elencadas ao longo do texto consideramos, a relação do estudo do meio com a cartografia escolar, imprescindível para todos aqueles que trabalham com a ciência geográfica e, é a Carta Enigmática essa expansão do horizonte que registra saberes necessários para a aprendizagem.

Com este estudo, pretende-se discutir junto aos professores de 5º ano matutino de uma escola pública municipal na cidade de Caxias-MA, o uso da carta enigmática nas aulas campo de Geografia. O desenvolvimento desta proposta será obtido através de uma pesquisa-ação e de questões que serão respondidas pelos professores para o conhecimento da atual realidade do ensino da cartografia escolar nas aulas de Geografia, momentos de discussões, reflexões e estudo de textos sobre o assunto, a fim de que os professores avaliem sua prática pedagógica e, possam utilizar a carta enigmática em diversas situações e matérias.

A Educação Geográfica continua sendo de fundamental importância para o ensino da geografia. No contexto contemporâneo, surgem novos dilemas e discussões a respeito da educação geográfica devido a diversas mudanças no social, ambiental, político e econômico. Nós enquanto professores temos que nos impor diante dessas realidades, buscando soluções viáveis nesse contexto, não deixando de ressaltar a necessidade de tempo e formação para a adequação às novas competências e habilidades nesse mundo de velocidades.

METODOLOGIA

As discussões aqui manifestadas estão apoiadas por meio da pesquisa ação neste caso, das professoras que fizeram parte da Pesquisa-Ação. A fundamentação desse artigo em questão ressaltou uma abordagem à utilização de uma carta enigmática como culminância de conteúdos trabalhados em sala de aula no 5º ano do ensino fundamental, sublinhando principalmente o trabalho com a Cartografia Escolar e principalmente a geografia do Brasil com mapas que são trabalhados na coleção COOPERA, o uso de recursos didáticos, que facilitam a compreensão da Geografia.

Dessa forma, a pesquisa-ação pode enriquecer ainda este tipo de pesquisa, quando de fato há compromisso com a pesquisa e com o bom desempenho escolar tornando o ensino mais eficiente e proveitoso, como também lhe mostrando a capacidade de abertura de novos horizontes por meio de novos caminhos a partir da Cartografia Escolar na Educação Geográfica.

POR UMA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA APOIADA NA CARTOGRAFIA ESCOLAR

Conforme explica Farias (2018, p. 54), o ensino de Geografia nos anos iniciais da escolarização objetiva fazer com que as crianças desenvolvam no decorrer de sua formação,

uma consciência socioespacial “que as capacite compreender a realidade em que vivem numa escala local e global”. Assim, a Geografia tem a finalidade de despertar o senso crítico, possibilitando ao aluno a tomada de consciência da realidade social na qual está inserido, a fim de que o sujeito busque transformar a si e o lugar em que vive. No entanto, esse processo precisa ocorrer de forma orientada.

A cartografia escolar com a construção estratégica de uma Carta enigmática inovadora foi uma forma de observar a ambiência por meios de outras linguagens conhecendo a realidade dos alunos com problemas e soluções de seu cotidiano e relacionando-os às outras situações de outros lugares e conteúdo. Descobrimos então, que encontramos uma grande fonte indicadora que auxilia na compreensão do espaço geográfico e uma série de outros conceitos que contribuíram para que as aulas tornam-se mais significativas. Percebe-se também, que o demérito atribuído aos mapas está ligado à falta de compreensão destes e as maiores dificuldades estão relacionadas à localização, orientação e análise do espaço geográfico, ou seja, de uma alfabetização cartográfica.

A alfabetização cartográfica refere-se ao processo de domínio e aprendizagem de uma linguagem constituída de símbolos, de uma linguagem gráfica (a cartografia possui códigos e símbolos definidos – convenções. No entanto, não basta à criança desvendar o universo simbólico dos mapas; é necessário criar condições para que o aluno seja leitor crítico de mapas ou um mapeador consciente. (DIAS, 2009, p. 4 e 5)

Concordando com Dias, podemos dizer também que a carta enigmática é uma das condições para que o aluno seja um leitor crítico de mapas, pois nesse processo, o mesmo, além de participar de todo processo de alfabetização em sala de aula, confecciona seus próprios mapas (croquis) em articulação com práticas vivas, saudáveis de espaços conhecidos e que passam a ser uma atração de pensa-los enquanto melhorias, passando assim, de mero espectador a um ser ativo.

A carta enigmática por ser uma produção do professor, do aluno ou da comunidade acaba representando escolhas pessoais, nesse caso o que se pretende atingir dos conteúdos trabalhados, não deixa de ser uma aliada da Cartografia Social uma vez que esta representa os pertencimentos, a identidade social as descobertas dos “lugares invisíveis” passando a ser percebido como geografia, ponto turístico, importante etc. Lembro-me, quando mencionei em sala de aula que a escola poderia ser um dos pontos turísticos do nosso município e, isto gerou

tantos comentários e reflexões de aprendizagem, e claro dessas reflexões e que surgem as sugestões de possíveis soluções viáveis a partir de trabalhos individuais e coletivos na comunidade escolar.

Sabendo que a alfabetização cartográfica é um processo que deve iniciar na vida estudantil desde a educação infantil, e que muitos desses alunos não tiveram a devida atenção no que se refere a este questionamento, A carta enigmática também é uma estratégia metodológica que abarca diversos elementos dessa alfabetização (...) tão primordial para dar prosseguimento na aprendizagem da geografia no ensino fundamental a partir do 6º ano. Assim, esta deve ser cada vez utilizada como estratégia de toda e qualquer aula campo.

A CARTA ENIGMÁTICA A PARTIR DA AULA DE CAMPO

A aula campo consiste em três momentos importantes: o **antes** (planejar o roteiro de observação, elaborar o projeto com os alunos com o foco de trabalho relacionado com os conteúdos escolhidos, definir o espaço a ser observado, agendar o dia e o horário, apresentar o projeto para a direção da escola para possíveis reajustes, definir uma lista do que se deve-se levar) e se possível fazer uma visita prévia do(s) local(is) a ser(em) visitado(s) para identificar os principais elementos do cotidiano escolar em que se almeja relacionar; o **durante** (conversar com os outros professores para justificar a importância do trabalho e relembrar os objetivos da aula campo; visitar o local com o roteiro de pesquisa (mapa mental) (paradas geoestratégicas) e carta enigmática); observar o espaço geográfico, tendo por base o roteiro e ficar atentos a tudo que acontece para diagnosticar as dificuldades e potencialidades, desafios de uma aula campo; e o **depois** (analisar as observação através de relatos orais, escrito e em mapas mentais; definir uma carta enigmática para ser trabalhada com todos; compartilhar as observações para a comunidade escolar através de relatos, maquetes, exposições; trocar ideias sobre as impressões realizadas; elogiar as soluções e colaborar para a melhoria do projeto e dos espaços visitados).

Conforme explica Da Silva e Oliveira Júnior (2016), a aula campo é uma das práticas metodológicas que tem sido muito explorada por professores, como mecanismo de consolidação da teoria descrita nos livros didáticos trabalhada em sala de aula. Esse contato com a realidade proporciona a aprendizagem em Geografia, pois permite estudar sobre

temáticas essenciais. Desta forma, o aluno se desenvolve não só na escola, mas em toda sociedade, uma vez que em contato com a realidade, pode despertar o olhar crítico sobre a mesma, estabelecendo ligação com a teoria. Isso caracteriza o papel da Geografia: formar cidadãos críticos.

A maioria das vezes só ouvimos falar de mapas, escalas, cartas enigmáticas e plantas dos diversos lugares. Estudamos sobre eles, mas, falta-nos vivenciarmos de uma análise diferente. Da Silva, Vieira e De Souza (2018) afirmam que quando se fala de mapa nos anos iniciais do ensino fundamental, percebe-se certas dificuldades nas compressões dessa ciência, sobretudo dos assuntos que envolvem escala, latitude, longitude, rosa dos ventos, sendo que esses aspectos são intrínsecos à compreensão das projeções cartográficas em diversos tipos de mapas. Daí a importância de criarmos condições para que professores e alunos sejam leitores do espaço em presença real e dele ou deles tiremos conclusões dos demais espaços que não foram visitados, temos que sentir, analisar e comparar. Apresentamos na figura 1 seguir os diferentes pontos de argumentação para refletir o porquê de certas lógicas espaciais, através de cinco paradas estratégicas:

Figura 1 – Carta Enigmática: da escola à sede Pedagogia de Quintais



Organização Cunha, (2018).

Sobre diversas reflexões que se fez em sala de aula e no diálogo com as professoras, escolheu-se entre uma das diversas metodologias sugestivas para ser executada a: **Carta Enigmática**. Sendo realizada nas duas turmas, no mês de outubro, além disso, foi a primeira aula em campo deste ano letivo (2018). Percebeu-se o desejo das crianças em realizar uma aula campo pela curiosidade de visitar algumas ambiências de seu bairro que ainda não

conheciam. E esta foi uma oportunidade de aproximar os conteúdos trabalhados em sala de aula com a realidade de suas vidas.

Acredita-se que a Carta Enigmática, enquanto estratégia de construção de conhecimento, oportuniza a vivência de diferentes situações que podem aguçar a percepção de professores e crianças, despertando a curiosidade e, ao mesmo tempo, fazendo com que se perceba e se registre o que está sendo feito. Possibilita também o conhecimento e estudo do espaço geográfico, enfatizando principalmente os conceitos de localização e orientação, básicos no estudo geográfico. (CUNHA E EVANGELISTA, 2017, p. 08)

A carta enigmática em evidência foi na busca dos fatos de como eles realmente acontecem, exigindo criatividade e afloramento de ideias que aguçam o desejo de ser leitor de mapas e se possível confeccionador de mapas simples (croquis e mapas pictóricos). Essa estratégia, a partir da carta enigmática possibilita também, perceber o mapa através de uma associação de comandos e arguições desde a sala de aula, passando pela aula campo e depois no retorno da mesma em sala de aula.

A Cartografia Escolar na educação geográfica, atua positivamente para o aperfeiçoamento do ensino de Geografia e, especificamente, da Cartografia Escolar, dando ênfase a leitura cartográfica através da Carta Enigmática, onde possibilita uma avaliação durante todo o processo de construção a partir das observações feitas por cada criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cartografia escolar, aparece para a Educação Geográfica de suma importância, por todo um processo de alfabetização e letramento geográfico que contribui para a desmitificação da cartografia desenho, além de ter diversas outras possibilidades de ensino. A importância dos mapas, é apenas neste discurso um dos caminhos viáveis de aprendizagem, pois ele se apresenta como uma expressão cultural formada a partir do discurso do lugar, território e do espaço geográfico, no qual é possível ler e interpretar a sociedade em suas mais diversas particularidades.

Através dos estudos, pesquisas e análises acerca de fatos e evidenciados no decorrer deste trabalho, acredita-se a carta enigmática é uma enriquecedora ferramenta que aliada à base da Cartografia Escolar possui competências capazes de introduzirem no contexto escolar

da Educação Geográfica mudanças inovadoras quanto à utilização de recursos didáticos, incluindo a mesma como auxílio metodológico e apoio durante as aulas propostas.

Partindo desta premissa, esse trabalho foi e será uma contribuição para o ensino da Geografia dos anos iniciais especificamente do 5º ano nas escolas públicas de Caxias-MA, pois ainda é carecido de muita criatividade nos dias de hoje, onde os professores necessitam buscar informações, estarem atualizados dos acontecimentos e fenômenos, e ainda, no que se refere à Geografia, serem conhecedor da Cartografia Escolar, assim irem além dos conteúdos programáticos se inserindo nas aulas de Geografia, inovações teóricas e práticas nas mais variadas temáticas do ensino de Geografia, a partir de uma inovação emancipatória.

Dessa forma, a pesquisa-ação pode enriquecer ainda este tipo de pesquisa, quando de fato há compromisso com a pesquisa e com o bom desempenho escolar tornando o ensino mais eficiente e proveitoso, como também lhe mostrando a capacidade de abertura de novos horizontes por meio de novos caminhos a partir da Cartografia Escolar na Educação Geográfica.

Referente ao diálogo de saberes entre a cartografia escolar e a educação geográfica Metodologicamente, este diálogo tem como pressuposto o reconhecimento do valor da cartografia de vida dos sujeitos envolvidos, propiciando conhecimento da realidade local ou da comunidade com a qual estamos trabalhando.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Eduardo de Almeida; EVANGELISTA; Armstrong Miranda. **Cartografia escolar na Educação Infantil: teoria e prática com professores e crianças** In: XII Encontro Nacional da ENANPEGE, 7., 2017, Porto Alegre. **Anais eletrônicos...** Porto Alegre: UFRS, 2017. Disponível em: <http://www.enanpege.ggf.br/2017/anais/>.

DA SILVA, André Felipe; OLIVEIRA JÚNIOR, Rogério José de. **Aula de campo como prática de ensino – aprendizagem: sua importância para o ensino da Geografia.** In: ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS, 18., 2016, São Luís. **Anais eletrônicos...**São Luís: ENG, 2016. Disponível em: http://www.eng2016.agb.org.br/resources/anais/7/1468291713_ARQUIVO_AuladeCampo-ENG2016.pdf > Acesso em: 12 mar. 2019.

FARIAS, Francisca Diane P. Olhares sobre a formação do professor de geografia dos anos iniciais do ensino fundamental. In: ASSIS; SOARES JÚNIOR (Org.). **Ensino e Pesquisa na Educação Geográfica.** Natal, RN: EDUFRN, 2018. p. 48-69.

DA SILVA, Alexandre Rodrigues; VIEIRA, Débora Alves; DE SOUZA, Francilaine Eulália. **A pesquisa-ação a partir de leitura e interpretação de mapas no 6º ano “b” do colégio estadual Joaquim Antonio de Magalhães Formosa-GO.** In: ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS, 19., 2018, João Pessoa. Anais eletrônicos... João Pessoa: ENG, 2018. Disponível em: <<http://www.eng2018.agb.org.br/site/anaiscomplementares2?AREA=20>> Acesso em: 23 fev. 2019.

DIAS, Tielle Soares. **Cartografia nas séries iniciais do ensino fundamental: Para além das convenções.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: [www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT6/tc6%20\(999\).pdf](http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT6/tc6%20(999).pdf). Acesso em 15 FEV. 2019.

**ATIVIDADE DE CAMPO NAS AULAS DE GEOGRAFIA: ANÁLISE E
REFLEXÃO**

Tainara de Sousa França

Graduanda do Curso de Geografia (licenciatura) pela Universidade Federal do Piauí (UFPI)
Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Leonardo Victor Sousa de Brito

Graduando do Curso de Geografia (licenciatura) pela Universidade Federal do Piauí (UFPI).

Emanuel Lindemberg Silva Albuquerque

Professor do Curso de Geografia (licenciatura) e do Programa de Pós-Graduação em
Geografia (PPGGEO/CCHL) da Universidade Federal do Piauí (UFPI).
Coordenador de Área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

RESUMO

Ao considerar que as aulas de campo podem ser descritas como atividades interdisciplinares realizadas fora do ambiente da sala de aula, esta tem como objetivo proporcionar ao aluno uma melhor compreensão do que é visto durante as aulas na escola, sendo compreendido como a materialização dos conceitos *in loco*. Dessa forma, por serem aulas diferentes das formas tradicionais, esse tipo de atividade permite que os estudantes possam socializar e se sentirem mais a vontade com os professores e colegas de classe. Nesse sentido, objetiva-se fazer uma análise e reflexão da importância das atividades de campo nas aulas de geografia, considerando o viés físico/ambiental e humano/social que permeia o espaço geográfico. A partir de referencial bibliográfico delineado nas leituras e nas atividades do PIBID Geografia UFPI, observa-se que este tipo de atividade desperta no alunato um maior interesse e percepção dos conceitos que são trabalhados em sala de aula, sendo também uma importante ferramenta para conscientizar os alunos sobre as características geográficas da área em análise, seja ela relacionada à geografia física ou geografia humana, bem como em suas inter-relações. Portanto, a aula de campo permite o despertar da vivência espacial dos alunos, tornando possível a identificação e a percepção dos conceitos geográficos de forma integrada, no intuito de facilitar o processo de ensino-aprendizagem na geografia.

Palavras-chave: Aula de campo. Geografia. Metodologia.

INTRODUÇÃO

A geografia é uma ciência que se dedica ao estudo do espaço geográfico e suas relações que permeiam o ambiente físico e social. Dessa forma, é de suma importância que esta ciência seja trabalhada/ensinada de modo a trazer o aluno para dentro do contexto geográfico, considerando sua realidade e cotidiano.

O trabalho em pauta visa destacar a importância das atividades de campo nas aulas de geografia. Ao considerar que as aulas de campo podem ser descritas como atividades interdisciplinares realizadas fora do ambiente da sala de aula, esta tem como objetivo proporcionar ao aluno uma melhor compreensão do que é visto durante as aulas na escola, sendo compreendido como a materialização dos conceitos *in loco*.

Por serem aulas diferentes das formas tradicionais de ensino, esse tipo de atividade permite que os estudantes possam socializar e se sentirem mais a vontade com os professores e colegas de classe. Nesse sentido, objetiva-se fazer uma análise e reflexão da importância das atividades de campo nas aulas de geografia, considerando o viés físico/ambiental e humano/social que permeia o espaço geográfico.

É importante ressaltar que a geografia não é a única disciplina em que as aulas de campo são essenciais, sendo que as outras disciplinas devem ter sua aprendizagem validada na prática. Neste contexto, as aulas de campo são ideais para isso, pois além de ser uma oportunidade para a confirmação daquilo que foi aprendido em sala de aula, também é um espaço para enriquecer ainda mais a aprendizagem.

Vale salientar que esse tipo de atividade prática exige um planejamento detalhado do que acontecerá antes, durante e após o campo, sendo notório que esta metodologia de ensino engrandece as experiências vividas pelo aluno em associação ao conteúdo presente no livro didático.

MATERIAIS E MÉTODOS

Procedimentos Metodológicos

Para alcançar os objetivos da pesquisa em epígrafe, foram realizadas leituras em livros, impressos e eletrônicos, artigos e sites para uma melhor compreensão do tema, partindo das perspectivas desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

(PIBID) – Área Geografia – da Universidade Federal do Piauí (UFPI), com ações na Escola Técnica Estadual Prefeito João Mendes Olímpio de Melo, localizada no município de Teresina, estado do Piauí.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir do referencial bibliográfico delineado na pesquisa, observa-se que este tipo de atividade desperta no alunato um maior interesse e percepção dos conceitos que são trabalhados em sala de sala, sendo também uma importante ferramenta para conscientizar os alunos sobre as características geográficas da área em análise, seja ela relacionada à geografia física ou geografia humana, bem como em suas inter-relações.

Portanto, as aulas de campo permitem o despertar da vivência espacial dos alunos, tornando possível a identificação e a percepção dos conceitos geográficos de forma integrada, no intuito de facilitar o processo de ensino-aprendizagem na geografia. Ou seja, desperta no aluno a percepção de conceber o espaço geográfico como resultado de múltiplas relações.

Nesse sentido, de acordo com Marcos (2006, p.6):

Penso que a maior parte dos geógrafos concorde com o fato de que a ida a campo seja um instrumento didático e de pesquisa de fundamental importância para o ensino e pesquisa da/na Geografia. Enquanto recurso didático, o trabalho de campo é o momento em que podemos visualizar tudo o que foi discutido em sala de aula, em que teoria se torna realidade, se ‘materializa’ diante dos olhos estarecidos dos estudantes, daí a importância de planejá-lo o máximo possível, de modo a que ele não se transforme numa ‘excursão recreativa’ sobre o território, e possa ser um momento a mais no processo ensino/aprendizagem/produção do conhecimento.

Por outro lado, o trabalho de campo também é totalmente articulado com o conhecimento interdisciplinar, e ambos são os pilares para uma nova transformação da educação. Propor este método requer um apoio de todos os envolvidos com a escola, principalmente a coordenação pedagógica, que realiza um papel fundamental nesta nova forma de pensar o ensino.

Portanto, trabalhar com o aluno para além dos limites da sala de aula é analisar as possibilidades de uma formação crítica e alinhada às diversas realidades dentro e fora da escola. Tendo em vista tal premissa, as aulas de campo e as visitas técnicas orientadas não

somente complementam o que é estudado em sala de aula, como também oferecem ao corpo discente e docente uma nova visão do mundo.

Vale destacar que a parte teórica em sala de aula é muito importante, pois a aula de campo vem como algo que vai agregar o conhecimento prévio do discente e a partir daí o contato com o objeto de estudo em si aparece, no caso da geografia, o contato do aluno com o espaço geográfico e todas as suas relações. Como resultado, isso faz com que o aluno desenvolva seu senso crítico e consiga ter uma visão diferente daquela que estaria limitada ao ambiente restrito da sala de aula.

Vivenciar a experiência das aulas de campo ainda no ensino fundamental e médio é ainda mais importante, já que nessa faixa etária o pensamento é ligado ao concreto, o que tende a favorecer a conceituação geográfica do aluno, bem como a solução de problemas pelo que o mesmo desperta até um espírito crítico.

Vieira, Bianconi e Dias (2005, p. 23) afirmam que:

A aula em espaço não formal desperta um maior interesse no aluno. Isso pôde ser observado nas declarações de professores e alunos entrevistados e questionados a respeito da importância dessa experiência extraclasse. Os alunos comentam sempre que, quando observados os conteúdos são mais bem assimilados, e que o convívio social, tanto com seus colegas quanto com seus professores, torna-os mais estimulados. Os professores também concordam que a educação não formal é positiva para o processo de aprendizagem. A participação dos alunos nessas aulas e a forma dinâmica como acontecem, são vistas como positivas pelos professores, pois na sua concepção caracterizam-nas como lúdicas e prazerosas.

Neste contexto, é importante destacar que para a realização de atividades de campo é essencial um planejamento detalhado, onde o professor deve conhecer com antecedência o local a ser visitado, a montagem de um roteiro do que será realizada na aula, incluindo perguntas e os objetivos, tratar de conseguir as autorizações dos responsáveis de cada aluno e, pôr fim, a concretização da atividade realizada após a aula de campo. Todo esse planejamento é de suma importância para que não haja problemas e tudo ocorra de acordo com o planejado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, constata-se que a aula de campo no ensino de geografia se faz muito importante, pois além de ser um recurso viável para muitas realidades e pela facilidade

de ser feita em localidades próximas a escola ou até mesmo dentro da escola, faz com que o aluno seja motivado a pensar, enxergar e questionar. Dessa forma, potencializa-se o pensamento crítico e, além disso, torna o processo de ensino-aprendizagem bem mais interessante do que apenas enchendo o quadro de conceitos.

Por sua vez, o professor tem um papel fundamental nessa prática, precisando compreender que através do seu planejamento e seu comprometimento com a sua função, pode e deve planejar algumas atividades práticas, no intuito de materializar em campo os conceitos trabalhados em sala de aula.

Em síntese, ao estudar o espaço geográfico em todo o seu contexto e relações, seja ela física ou humana, é possível o despertar da vivência espacial dos alunos, tornando viável a identificação e a percepção dos conceitos geográficos de forma integrada, no intuito de facilitar o processo de ensino-aprendizagem na geografia.

Conclui-se que essa metodologia é enriquecedora na vida dos alunos, já que a partir dela os discentes poderão compreender melhor o que o professor está trabalhando em sala de aula, conseguindo atingir o objetivo que qualquer docente almeja que é o de fazer seus alunos aprenderem o assunto trabalhado em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ARCHELA, R; CALVENTE, M. **Ensino de geografia: tecnologias digitais e outras técnicas** passo a passo. Londrina: EDUEL, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

MARCOS, V. Trabalho de Campo em Geografia: reflexões sobre uma experiência de pesquisa participante. **Boletim Paulista de Geografia**. São Paulo: AGB, n. 84, p. 105-136, 2006. Disponível em: < www.agbsaopaulo.org.br/ >. Acesso em: 17/07/2019

SILVA, D. **O papel da aula de campo na formação de professores de biologia da Universidade Federal de Mato Grosso**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2018.

VIEIRA, V.; BIANCONI, L.; DIAS, M. Espaços não-formais de ensino e o currículo de ciências. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 57, n. 4, p. 21-23, out./dez. 2005. Disponível em: Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v57n4/a14v57n4.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2019.

**MAPAS CONCEITUAIS: MÉTODO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA
GEOGRAFIA**

Marcos Gomes de Sousa

Graduando do Curso de Geografia (licenciatura) pela Universidade Federal do Piauí (UFPI)
Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Rodrigo de Sousa Freitas

Graduando do Curso de Geografia (licenciatura) pela Universidade Federal do Piauí (UFPI)
Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Emanuel Lindemberg Silva Albuquerque

Professor do Curso de Geografia (licenciatura) e do Programa de Pós-Graduação em
Geografia (PPGGEO/CCHL) da Universidade Federal do Piauí (UFPI).
Coordenador de Área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

RESUMO

Este trabalho objetiva discutir a importância do uso de mapas conceituais como metodologia de ensino, com ênfase aos conteúdos de Geografia. Para tanto, é fundamental estimular o desenvolvimento cognitivo do aluno por meio de produções de mapas conceituais, no intuito de realizar uma análise crítica e reflexiva da realidade cotidiana. O procedimento metodológico baseou-se em revisão bibliográfica sobre a temática central, tendo as atividades do Pibid Geografia como referência. Desse modo, observa-se que há um desafio no sistema educacional vigente que incentive o aluno a participar do processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista a visão mecânica e tradicional ainda presente nos ambientes de aprendizagens, onde o ensino está centrado no professor e na exposição de conteúdos. Através da elaboração de mapas conceituais, o aluno pode expressar seu conhecimento, reflexões e conclusões sobre o tema trabalhado em sala de aula, de forma sintética e organizado. Portanto, verifica-se que os métodos de ensino-aprendizado aos alunos devem ser aplicados por meios inovadores, a exemplo dos mapas conceituais, tendo em vista que este ressalta o papel do professor no desafio de tornar o conteúdo de Geografia mais acessível e atraente no processo coletivo de formação intelectual.

Palavras-chave: Mapas conceituais. Ensino. Geografia.

INTRODUÇÃO

É notório que o espaço escolar deve possuir subsídios que possibilite aos alunos uma visão reflexiva e crítica do espaço geográfico. Nesse sentido, os mapas conceituais aparecem

como agentes facilitadores desta aprendizagem, devendo ser utilizados com mais frequência pelos professores em sala de aula.

Para tanto, é fundamental estimular o desenvolvimento cognitivo do aluno por meio das produções dos mapas conceituais, no intuito de realizar uma análise da realidade cotidiana do aluno de forma mais pormenorizada e conforme as abordagens geográficas. Vale salientar que a produção de mapas conceituais relaciona-se com a necessidade de sistematizar assuntos diversos, sendo ela uma proposta facilitadora da aprendizagem (MOREIRA, 1997).

Corroborar-se que as técnicas de ensino-aprendizagem demandam uma constante reflexão sobre os métodos, as táticas e os recursos necessários para uma melhor compreensão dos conteúdos. Com a utilização de mapas conceituais, é possível retratar as representações e relações significativas no âmbito geográfico, permitindo uma compreensão dos fatos sem abandonar o modelo tradicional de se ensinar.

Dessa forma, o trabalho objetiva discutir a importância do uso de mapas conceituais como metodologia de ensino, com ênfase aos conteúdos de geografia, tendo em vista que se percebe certa deficiência no processo de ensino-aprendizagem na esfera educacional e, por consequência, na necessidade de expandir o conhecimento através de metodologias inovadoras, como as utilizadas na produção de mapas conceituais.

Destaca-se que o professor possui o papel de ensinar o saber geográfico ao aluno, ou seja, é o agente essencial para a transmissão de informações. De acordo com Cigollini e Coutinho (2014, p. 2), “o professor de Geografia desempenha o importante papel de ensinar o saber geográfico, de instigar os alunos a fazer relações e compreender o espaço onde vivem”. Não obstante, conta-se que outro fator essencial para a escolha do tema trata-se da necessidade de transformar os alunos em agentes participativos.

Diante disso, buscou-se analisar a importância de se utilizar métodos inovadores dentro do ambiente da sala de aula, no intuito de instigar os alunos a organizar ideias por meio de produções de mapas conceituais, para uma melhor absorção dos conteúdos geográficos, tendo como análise as observações obtidas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), área Geografia, da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

MATERIAIS E MÉTODOS

Procedimentos Metodológicos

O procedimento metodológico deste trabalho baseou-se em revisões bibliográficas sobre a temática central, tendo como referência as atividades do Pibid Geografia e pelas ações desenvolvidas no Colégio Estadual Zacarias de Góis (Liceu Piauiense) e na Escola Técnica Estadual Prefeito João Mendes Olímpio de Melo, localizadas no município de Teresina, estado do Piauí.

Foram feitas pesquisas em livros, revistas, artigos acadêmicos, documentários e vídeos sobre metodologias aplicáveis ao ambiente escolar, focalizando na elaboração de mapas conceituais aos estudos geográficos, tendo em vista que este método de ensino estimula o aluno a sistematizar ideias sobre os assuntos ministrados pelo professor em sala de aula.

Menciona-se que o estudo é fundamentado em ideias e pressupostos teóricos que apresentam significativa importância na definição e construção dos conceitos de mapas conceituais no espaço escolar. Além disso, esse meio didático proporciona ao discente uma maior interação com o assunto ministrado pelo docente, partilhando da perspectiva das análises e percepções geográficas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao avançar com os princípios norteadores da pesquisa em pauta, pode-se destacar que os mapas conceituais são essenciais para uma formação eficaz e de qualidade dos alunos da rede pública de ensino, pois este faz com que os professores adotem essa forma inovadora de ensinar sem abandonar o modelo tradicional.

De acordo com Coutinho e Cigollini (2014), o ensino da geografia escolar institucional mantém seu valor cultural informativo baseado no modelo tradicional, no qual a metodologia adotada prioriza a memorização e a repetição do conteúdo ensinado, e que os recursos utilizados nas aulas estão voltados para o livro didático, quadro e giz.

Não obstante, essa forma de ensinar já não é tão bem aceita pelos jovens na contemporaneidade, pois o perfil é de querer aprender de forma contextualizada com o seu cotidiano, de forma dinâmica, prazerosa, e com encaminhamento metodológico que propicie a aprendizagem, daí a importância da implementação do uso dos mapas conceituais nas aulas de geografia.

Portanto, os mapas conceituais são sistemas esquemáticos que representam um conjunto de ideias e conceitos interligados por meio de preposições e palavras, de modo a expor mais

claramente a exibição do conhecimento e organizá-lo. Ou seja, são utilizados para a facilitação, a ordenação e para a sequência de hierarquização dos conteúdos a serem apresentados, de modo a oferecer estímulos para os alunos.

Conforme Moreira (1997, p. 1), os “mapas conceituais são propostos como uma estratégia potencialmente facilitadora de uma aprendizagem significativa”, visto que o ensino meramente verbalista, em síntese, não constitui um método totalmente eficaz no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, para se obter um maior rendimento no ambiente escolar, são necessárias metodologias inovadoras, como a utilização dos mapas conceituais.

Neste contexto, cabe ao professor ser o agente ativo na formação dos alunos por meio de intervenções e mediações, no intuito de oferecer novos caminhos para auxiliá-los no processo de ensino-aprendizagem. Igualmente, o professor possui a função de nortear, motivar, ensinar e colaborar com o processo de conhecimento do aluno. “Quando se trata de motivação, é importante compreender, por um lado, que é papel do professor orientar, direcionar e intervir nos motivos dos alunos, realizando a mediação didática” (LIBANEO, 2009, citado por CAVALCANTI, 2010).

Em síntese, constata-se que os mapas conceituais, como método de ensino, possuem o objetivo de estimular o aluno a pensar e a sistematizar os conteúdos. Esse método de ensino serve como modelo avaliativo dos alunos, quanto ao nível de conhecimento que os mesmos possuem. Na medida em que os mapas conceituais são usados, o aluno saberá diferenciar, integrar e conciliar os conceitos.

[...] Como instrumento de avaliação da aprendizagem, mapas conceituais podem ser usados para se obter uma visualização da organização conceitual que o aprendiz atribui a um dado conhecimento. Trata-se basicamente de uma técnica não tradicional de avaliação que busca informações sobre os significados e relações significativas entre conceitos-chave da matéria de ensino segundo o ponto de vista do aluno. É mais apropriada para uma avaliação qualitativa, formativa, da aprendizagem (MOREIRA, 1997, p. 5).

Por sua vez, Tavares (2007) pontua que o mapa conceitual é uma estrutura esquemática para representar um conjunto de conceitos imersos numa rede de proposições, sendo considerado um estruturador do conhecimento, na medida em que permite mostrar como o conhecimento sobre determinado assunto está organizado na estrutura cognitiva.

Vale ressaltar que os mapas conceituais são diferentes dos mapas mentais. Enquanto aquela lida com a construção de diagramas interligados por pequenos conceitos de forma hierarquizada, este se encontra relacionado com a construção de pequenos resumos sem conectivos e disperso, ou seja, com ramificações não sistemáticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, menciona-se que os mapas conceituais são instrumentos metodológicos essencialmente aplicáveis para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, sendo eles aplicáveis ao ambiente escolar. É notório, todavia, que tal método não supri todas as deficiências que as escolas possuem quanto ao ensino, porém, elas podem minimizar alguns agravantes por meio do conhecimento intermediado por pequenos resumos hierarquizados e sistemáticos.

Por sua vez, esse método proporciona ao estudante a exposição daquilo que entendeu durante o processo de ensino-aprendizagem, sendo que o aluno apresentará no mapa conceitual o que conseguiu absorver em sala de aula, por meio de relações entre conceitos, termos e palavras-chave. Portanto, cabe ao estudante produzir seu próprio mapa conceitual de acordo com sua concepção sobre determinado assunto.

Ao concluir o mapa, o discente notará que conseguiu relacionar o que aprendeu em sala de aula, seguindo os níveis de hierarquia dos assuntos estudados. Através da elaboração de mapas conceituais, o aluno pode expressar seu conhecimento, reflexões e conclusões sobre o tema trabalhado em sala de aula, de forma sintética e organizado.

Portanto, verifica-se que os métodos de ensino-aprendizado aos alunos devem ser aplicados por meio de métodos inovadores, tendo em vista que este ressalta o papel do professor no desafio de tornar o conteúdo de Geografia mais acessível e atraente no processo coletivo de formação intelectual, bem como estimula o discente a ser protagonista na aprendizagem.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas.** Belo Horizonte. 2010.

CIGOLLINI, Adilar Antonio; COUTINHO, Joseane Scheila. **Alternativas metodológicas para o ensino da geografia nos anos finais do ensino fundamental**. Paraná, 2014.

CORDEIRO JUNIOR, Iran de Oliveira; SOUSA, Marcos Gomes de. **Aulas de geografia física e metodologias aplicáveis ao ambiente escolar**. Pibid/Geografia/UFPI. 2019.

MOREIRA, Marco Antonio. **Mapas Conceituais e aprendizagem significativa**. Porto Alegre. 1997.

TAVARES, Romero. **Construindo mapas conceituais**. Paraíba. 2007.

**A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO
DOCENTE**

Edmárcio Abreu de Carvalho

Graduando do Curso de Geografia (licenciatura) pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e
Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Emanuel Lindemberg Silva Albuquerque

Professor do Curso de Geografia (licenciatura) e do Programa de Pós-Graduação em
Geografia (PPGGEO/CCHL) da Universidade Federal do Piauí (UFPI).
Coordenador de Área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

RESUMO

O presente estudo aborda a importância do estágio supervisionado na formação docente, particularmente na área de geografia. Destaca-se que o estágio é uma atividade que potencializa o aprendizado dos licenciandos por meio das experiências vividas no ambiente escolar. Para tanto, o referencial bibliográfico delineou o viés desta pesquisa, tendo em vista a importância do estágio na formação docente. Desse modo, observa-se que o estágio quando feito de forma correta é fundamental na capacitação dos estudantes de licenciatura, visto que aumenta a capacidade da prática educativa, na perspectiva que o aluno saia do campo teórico e aplique todo o conteúdo apreendido por meio da prática didática. Ao fazer isso, o discente ganha experiência para poder lidar com as situações do dia-dia na escola. Portanto, o futuro professor ganha maturidade e postura profissional, em virtude das particularidades que permeiam o ambiente da sala de aula e que só se aprende com a vivência. Logo, o discente passa a ter potencial teórico e prático na formação acadêmica, estando apto e preparado para poder vivenciar o trabalho docente.

Palavras-chave: Estágio. Geografia. Formação docente.

INTRODUÇÃO

Ao considerar que o estágio supervisionado tem grande importância no desenvolvimento e na formação dos professores, tem-se que este possibilita a construção de métodos, práticas e conhecimentos que são alcançados durante a realização das atividades de observação e regência. Desse modo, o estágio potencializa o aprendizado por meio das experiências vividas pela prática e pela realização de atividades exercidas na profissão docente, particularmente na geografia.

Bernardy e Paz (2012) explicam que um educador bem capacitado profissionalmente desempenha o verdadeiro papel de cidadão dentro da conjectura social, à medida que atua como um agenciador e ampliador de conhecimentos, além de colaborar com a constituição de cidadãos participativos e detentores de espírito crítico, sendo assim o verdadeiro propósito da educação nacional.

Destaca-se que o estágio deve ser classificado tão importante como os outros conteúdos do curso. De acordo com Dalla Corte e Krause-Lemke (2015), um dos objetivos dos cursos de formação de professores consiste em ofertar subsídios da teoria e da prática, necessários ao cumprimento das atribuições profissionais, de acordo com cada área de conhecimento. Mas, para além disso, é muito importante mostrar aos acadêmicos as atividades que proporcionem a reflexão não só do ponto de vista do conhecimento científico, mas, também, de seu contexto de formação e atuação, dos fundamentos da educação e da dimensão ética, política e ideológica de seu trabalho.

Diante do exposto, o presente trabalho tem como objetivo discutir sobre a importância do estágio supervisionado na formação docente, destacando os aspectos e processos que são realizados no decorrer dessa etapa do estudante de licenciatura, e sua contribuição para a prática, conhecimento e aperfeiçoamento das técnicas apreendidas no decorrer do estágio, merecendo destaque o estágio na geografia.

MATERIAIS E MÉTODOS

Procedimentos Metodológicos

Do ponto de vista do procedimento metodológico adotado, esse trabalho constitui uma pesquisa bibliográfica, que segundo Prodanov (2013), é elaborada a partir de material já publicado. Para Lakatos e Markoni (1991), esse tipo de pesquisa envolve toda bibliografia já tornada pública com relação a determinado assunto ou tema de estudo, considerando desde publicações avulsas (boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico), até meios de comunicação orais (rádio, gravações, filmes e televisão). Desta maneira, a pesquisa bibliográfica coloca o pesquisador em contato direto com o foi escrito ou trabalhado sobre determinado assunto.

Nessa perspectiva, o trabalho está baseado em reflexões da literatura disponível nas referências, sendo que este procedimento possibilitou realizar uma análise pormenorizada dos produtos gerados, por meio de fichas de leituras, e assim apresentar as principais discussões dos autores que trabalharam com a temática do estágio supervisionado e sua importância para a formação docente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com o art. 2º do decreto nº 87.497, de 18 de agosto de 1982, que regulamenta a Lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977, que dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de ensino médio regular, o estágio curricular compreende as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho em seu meio, sendo realizadas na comunidade em geral ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado, sob responsabilidade e coordenação da instituição de ensino.

Nessa perspectiva, o estágio pode ser entendido como um espaço de conhecimento, que abrange estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções para o ensinar e o aprender, e que compreende a reflexão sobre práticas pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais situados nos contextos sociais, históricos e culturais. (ALMEIDA; PIMENTA, 2014).

A esse respeito, Dalla Corte e Krause-Lemke (2015) comentam que o processo de estágio permite ao futuro docente compreender, observar e refletir sobre seu ambiente de trabalho. Portanto, o discente e estagiário precisa entender a realidade do mundo das teorias que aprende dentro de sala de aula, bem como dos pensamentos que faz a partir da prática que observa, das experiências que viveu e que vive enquanto aluno e das percepções que o mesmo carrega ao longo do curso e de sua vida.

Scalabrin e Molinari (2013) comentam que o estágio constitui uma atividade de aprendizado por meio do desempenho de funcionalidades relativa ao ofício que será realizado posteriormente, e que se insere saberes práticos aos teóricos no campo das aplicabilidades e que são aprendidos no decorrer do curso de formação.

No processo de formação do estudante de licenciatura, o discente irá se deparar com algumas ações no estágio, a saber: observação – estagiário direcionando o olhar para a

concepção do processo ensino-aprendizagem; participação – estagiário colaborando com o professor em sala de aula, por meio de, por exemplo: encaminhamento nas dificuldades reveladas ou identificadas nos alunos; auxílio na elaboração, aplicação e/ou correção de provas e/ou trabalhos; elaboração e/ou auxílio em projetos de recuperação/reforço; realização de atividades tidas como burocráticas (fazer chamada, registrar conteúdo no diário de classe, passar notas e/ou conceitos, levantar total de faltas); auxílio em eventos e/ou excursões.

Por outro lado, na regência o estagiário assume a classe no lugar do professor. Essa atividade requer a elaboração antecipada de plano de aula, seleção e preparação de material didático, que devem ser apresentados anteriormente ao professor de sala e ao supervisor de estágio (JANUARIO, 2008).

Januario (2008) destaca que o estágio supervisionado se apresenta como um intermediário que colabora na constituição do docente, categorizando como peça de estudo. Para o mesmo autor, ao estagiar, o futuro professor passa a ver a educação de outra maneira e de uma perspectiva diferente, buscando compreender a realidade em que se insere o contexto escolar e dos alunos, professores e dos profissionais que a compõem. Dessa forma, faz uma nova concepção do local de trabalho, procurando formas para interceder positivamente.

Corroborar-se que o estágio supervisionado é bastante significativo para o aperfeiçoamento de todos os conteúdos e métodos utilizados na vida acadêmica, possibilitando ao discente uma maior capacidade de exercer o que foi apreendido ao longo do curso de licenciatura, e esteja mais familiarizado com o ambiente de trabalho sem ter um impacto negativo nesse processo.

Desse modo, observa-se que o estágio quando feito de forma correta é fundamental na capacitação dos estudantes de licenciatura, visto que aumenta a capacidade da prática educativa, na perspectiva que o aluno saia do campo teórico e aplique todo o conteúdo apreendido por meio da prática didática. Ao fazer isso, o discente estagiário ganha experiência para poder lidar com as situações do dia-dia na escola.

Portanto, o futuro professor, particularmente da geografia, ganha maturidade e postura profissional, em virtude das características que permeiam o ambiente da sala de aula e que só se aprende com a vivência. Logo, o discente passa a ter potencial teórico e prático na formação acadêmica, estando apto e preparado para poder vivenciar o trabalho docente logo que entre no mercado de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas discussões apresentadas, fica evidente que com o auxílio do estágio supervisionado o discente se insere em seu ambiente prático, buscando se familiarizar com a profissão e assim tornar-se um profissional competente e dedicado. A partir desse processo, o discente ganha novos saberes práticos e busca um preparo das experiências vivenciadas em sala de aula, na perspectiva de não ficar apenas no campo da observação.

Dessa forma, o estágio quando feito de forma correta é de fundamental importância na capacitação dos estudantes de licenciatura, essencialmente na geografia, visto que esta etapa aumenta o conhecimento da prática e que vai além do campo teórico, aplicando todo o conteúdo apreendido com as situações do dia-dia que se materializam no ambiente da escola e da sala de sala.

Portanto, é notório compreender a grande importância do estágio supervisionado no processo de aprendizagem e na formação acadêmica do aluno, tendo em vista que este busca conciliar todo o aparato teórico adquirido no decorrer do curso e traz esse conhecimento para a prática cotidiana.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. Centralidade do estágio em cursos de didática nas licenciaturas – rupturas e significações. In: ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. **Estágios supervisionados na Formação Docente**. São Paulo: Cortez, 2014.p.15-40.

BERNARDY, K.; PAZ, D. M. T. Importância do estágio supervisionado para a formação de professores. In: XVII Seminário Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão, XV Mostra de Iniciação Científico e X Mostra de Extensão. **Anais...** Cruz Alta/RS: UNICRUZ, 2012.

DALLA CORTE, A. C.; KRAUSE-LEMKE, C. O estágio supervisionado e sua importância para a formação docente frente aos novos desafios de ensinar. In: XII Congresso Nacional de Educação, 2015, Curitiba. XII Congresso Nacional de Educação. **Anais...** Curitiba: Editora da PUC PR, 2015.

JANUARIO, G. O Estágio Supervisionado e suas contribuições para a prática pedagógica do professor. In: SEMINÁRIO DE HISTÓRIA E INVESTIGAÇÕES DE/EM AULAS DE MATEMÁTICA (II SHIAM) **Anais...** Campinas: GdS/FE-Unicamp, 2008. v. único. p. 1-8.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1991.

PRODANOV, C. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SCALABRIN, I. C.; MOLINARI, A. M. C. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **Revista Científica do Centro Universitário de Araras “Dr. Edmundo Ulson”**, v. 7, n. 1, 2013.

**ESCOLAR E CONTEÚDOS DE GEOGRAFIA: A IMPORTÂNCIA DAS
VIVÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Jaelson Silva Lopes

Graduando do Curso de Geografia (licenciatura) pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Jeanne Alves Borges

Graduando do Curso de Geografia (licenciatura) pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Emanuel Lindemberg Silva Albuquerque

Professor do Curso de Geografia (licenciatura) e do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGEO/CCHL) da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Coordenador de Área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

RESUMO

O trabalho objetiva denotar a importância de correlacionar os conteúdos de geografia com o contexto vivenciado pelos alunos da educação básica, no sentido de estimular a aprendizagem a partir de suas vivências no meio em que estes estão inseridos. A metodologia utilizada para a realização deste estudo foi à abordagem qualitativa de propósito explicativa, associado à revisão bibliográfica e das experiências adquiridas no Pibid Geografia. Desse modo, evidenciou-se que é de suma importância tanto para a compreensão, quanto para a assimilação dos conteúdos expostos em sala de aula, que se analise o contexto social, econômico e cultural da localização espacial do ambiente escolar e de seu entorno, no intuito de conhecer e valorizar os conhecimentos prévios sobre determinados assuntos de cunho geográfico. Portanto, ao considerar os aspectos mencionados, tanto os docentes quanto os discentes tendem a um melhor aproveitamento dos conteúdos explanados em sala de aula, tendo em vista as trocas de experiências entre professor e aluno, pois este irá relacionar sua vivência com o conteúdo trabalhado no ambiente escolar, no intuito de materializar os conceitos em algo palpável e/ou conhecido pelos estudantes.

Palavras-chave: Geografia. Ensino. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Ao levar em consideração o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos da geografia, deve-se compreender que este deve favorecer a compreensão e aquisição do

conhecimento que está sendo abordado em sala de aula em associação ao cotidiano dos alunos, daí a importância de compreender as vivências no ambiente de aprendizagem.

Destacam-se que há diferentes modos de explicar a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, merecendo destaque as seguintes abordagens: inatista, remonta a corrente filosófica denominada de racionalismo, na qual considera o ser humano como um ser pré-datado, pré-formado, ou seja, reduzi-lo a sua condição biológica, logo, consideram-se, apenas, os elementos internos do sujeito e; a abordagem comportamentalista ou ambientalista é antagônica a abordagem inatista, tendo suas bases filosóficas pautada no empirismo e todo conhecimento provém da experiência, em que valoriza os fatores externos ao sujeito.

Nesse sentido, como tentativa de superar as abordagens anteriormente mencionadas, surge o interacionismo, abordagem principal que se leva em consideração neste trabalho. Esta abordagem parte do pressuposto de que o conhecimento nem se encontra inato ao sujeito e nem que este recebe passivamente as marcas do meio, portanto o que ocorre é uma interação entre os elementos intrínsecos e extrínsecos ao sujeito.

Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo denotar a importância de correlacionar os conteúdos de geografia com o contexto vivenciado pelos alunos da educação básica, no intuito de estimular a aprendizagem a partir de suas vivências no meio em que estes estão inseridos.

Neste aspecto, justifica-se esta abordagem pela necessidade dos professores de geografia levarem em consideração as experiências vivenciadas pelos alunos e relacionarem tal conteúdo ao conhecimento pré-existente no sujeito, partindo dos pressupostos das categorias território, paisagem, região e espaço.

Dessa forma, denota-se a importância de correlacionar os conteúdos de geografia com o contexto vivenciado pelos alunos, no sentido de estimular a aprendizagem a partir de suas vivências no meio em que estes estão inseridos. Portanto, para que o aluno tenha uma melhor compreensão do saber geográfico, suas vivências e seu cotidiano são de suma importância no processo de ensino e aprendizagem.

MATERIAIS E MÉTODOS

Procedimentos Metodológicos

Para a realização deste trabalho foram realizadas consultas em livros, artigos científicos, e demais publicações disponíveis na internet, aliado à abordagem qualitativa de propósito explicativa, associado ainda às experiências adquiridas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), área de Geografia, da Universidade Federal do Piauí (UFPI), tendo como ações as práticas desenvolvidas no Centro Estadual de Educação Profissional de Tempo Integral Governador Dirceu Mendes Arcoverde (Colégio da Polícia Militar do Estado do Piauí), e em conhecimentos adquiridos ao longo da formação acadêmica em Geografia (modalidade licenciatura) da UFPI. Corrobora-se que os dados da pesquisa formam embasados nos livros de geografia que se referem ao ensino básico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante do trabalho realizado, evidenciou-se que é de fundamental importância tanto para a compreensão, quanto para a assimilação dos conteúdos expostos em sala de aula, que se analise o contexto social, econômico e cultural da localização espacial do ambiente escolar e de seu entorno, no intuito de conhecer e valorizar os conhecimentos prévios sobre determinados assuntos de cunho geográfico.

Portanto, ao considerar os aspectos mencionados, tanto os docentes quanto os discentes tendem a um melhor aproveitamento dos conteúdos explanados em sala de aula, tendo em vista as trocas de experiências entre professor e aluno, pois este irá relacionar sua vivência com o conteúdo trabalhado no ambiente escolar, no intuito de materializar os conceitos em algo palpável e/ou conhecido pelos estudantes.

De acordo Lesann (2009, p. 26),

O professor vem se deparando com a necessidade premente de modificar sua prática de ensino, na qual o conhecimento geográfico deve ser construído de forma associada com a dos seus alunos. Verifica-se que para a grande maioria dos professores, embora tenha consciência dessa necessidade e, além disso, tenha buscado experimentar práticas de ensino alternativas, as superações dos problemas didáticos-pedagógicos guarda, ainda, razoável complexidade.

Diante disso, é evidente a necessidade e a importância de considerar os aspectos extrínsecos (o meio em que este aluno está inserido), sem desconsiderar o que ele já sabe, os

elementos intrínsecos na abordagem dos conteúdos explanados, ou seja, a cultura, condição econômica, cotidiano e familiar para uma melhor compreensão destes na construção do conhecimento no ambiente escolar.

Ao levar em evidência as categorias geográficas abordadas no trabalho em pauta, notou-se a relevância da abordagem interacionista na perspectiva do ensino, possibilitando ao educando uma melhor interação no ambiente escolar, o que tende a facilitar o processo de aquisição do conhecimento e na melhor relação professor/aluno, proporcionando, desta forma, uma melhor práxis educacional.

Sabe-se que tal relação e interação da apreensão do cotidiano na prática educacional e na exposição do conteúdo não é algo fácil de articular, pois nem todos os professores tem a capacidade ou não se preocupam de buscar mecanismo que articulem a vivência do aluno com o conteúdo proposto. Desta forma, Kimura (2010, p. 67), pontua que,

Mesmo assim, apesar de todas essas dificuldades, o professor pode encontrar na relação dialógica com o aluno um caminho que ofereça pistas com possíveis esclarecimentos sobre as razões de os alunos fazerem uma determinada representação do mundo pouco usual para a geografia. Este é um bom ponto de partida para o aluno ir incorporando e acrescentando novas apreensões sobre a realidade, tendo na mediação do professor de geografia as possibilidades de construir novas referências.

Nesse sentido, cabe ao professor realizar uma avaliação diagnóstica com o objetivo de conhecer a turma e, conseqüentemente, os conhecimentos prévios que cada aluno traz consigo. Assim, a interação entre professor/aluno e entre aluno/aluno possibilita o seu desenvolvimento e, sendo assim, necessita da intervenção do professor para mediar o conhecimento, trazendo para a sala de aula o cotidiano do aluno.

Desta forma, entre os conceitos basilares da geografia elencados neste trabalho, pode-se dar ênfase ao lugar, pois é a partir deste que os alunos tendem a perceber a representação do mundo e acontecimentos nele contido. A partir disto, os professores podem se apropriar do mesmo para abordarem os conteúdos de cunho geográfico, facilitando e exemplificando a aprendizagem dos conteúdos transmitidos.

Ao levar em consideração que o lugar é o espaço da vida e que o ser humano é sujeito ativo na construção e transformação do mesmo, reafirma-se a importância de sua abordagem no ensino de geografia, auxiliando na formação do aluno enquanto cidadão e que estes

compreendam a sua atuação no espaço, a partir do momento em que no processo de construção dos conceitos levam-se em consideração tais vivências.

Nesta perspectiva, o aluno quando está inserido no ambiente escolar deve ler e reler, de forma crítica e reflexiva, o seu lugar, cabendo à escola incentivá-lo e prepará-lo, fazendo com que esse aluno consiga produzir uma análise e uma relação do mundo a partir do seu cotidiano, citando, como exemplo, a organização espacial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As abordagens mencionadas neste trabalho dispõem-se de diferentes compreensões do processo de ensino e aprendizagem, assim, norteia o modo como o professor irá abordar os conteúdos em sala de aula. Destaca-se que o processo de desenvolvimento humano não é algo meramente associado à maturação do indivíduo, mas através das interações sociais atreladas as relações socioculturais que são construídas no espaço geográfico.

Por sua vez, a abordagem interacionista é de suma importância na prática educacional dos docentes, pois esta se vincula as experiências adquiridas ao longo da vida e que de certa forma somará na aprendizagem do educando. Ao mesmo tempo, o professor em seu contexto escolar tende a ter um olhar crítico e reflexivo quanto aos aspectos exteriores à sala de aula, trazendo estes aspectos aos conteúdos geográficos a serem ministrados em sala de aula.

Portanto, o conceito de lugar é de suma importância quando se quer levar em consideração o conhecimento adquirido com as experiências vividas pelos discentes, no sentido de que é no lugar que ocorre e se firmam suas vivências e experiências com o meio que o circunda.

REFERÊNCIAS

FERRO, M. G. D.; PAIXÃO, M. S. S. L. **Psicologia da aprendizagem**: fundamentos teóricos – metodológicos dos processos de construção do conhecimento. Teresina: EDUFPI, 2017.

KIRUMA, S. **Geografia no ensino básico**: questões e propostas. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LESSANN, J. G.; VALADÃO, R. C. **Relatório final CAP – Geografia**. Sistema Marista de ensino – Província Rio de Janeiro, 2002.

LESSANN, J. G.; **Geografia no ensino fundamental I**. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.

MACÊDO, R. M. A. O processo de desenvolvimento humano explicando por que somos tão iguais e tão diferentes. In: CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. (Org.). **Temas em Psicologia da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOBRINHO, H. C. Geografia escolar e o lugar: a construção de conhecimentos no processo de ensinar/aprender geografia. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 9, n. 17, jan./abr. 2018.

**A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO GEOGRÁFICO: TRAÇANDO
CAMINHOS PARA A CIDADANIA E A SUSTENTABILIDADE**

Ítalo José Pereira Sobral

Graduando do Curso de Geografia da UFPI

Profª Drª Bartira Araújo da Silva Viana

Coordenadora do Curso de Licenciatura em geografia da UFPI

Resumo

A questão ambiental é um dos temas amplamente discutidos na atualidade, dado os inúmeros impactos decorrentes das ações humanas sobre a sociedade, devido a exploração excessiva dos recursos naturais. Diante disso, objetiva-se mostrar a importância da educação ambiental no ensino geográfico visando a construção da cidadania e de uma sociedade mais sustentável. Através de revisões de literatura e discussões em grupo pode-se constatar a importância da abordagem de temáticas ambientais no ensino de Geografia, já que esta ciência contribui de forma significativa com discussões sobre a sustentabilidade e a responsabilidade socioambiental. Nesse sentido, a Educação Ambiental representa um instrumento essencial para superar os atuais impasses da nossa sociedade. A principal função do trabalho com esse tema é contribuir para a formação de cidadãos conscientes e aptos a decidirem e atuarem na realidade socioambiental de modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global.

Palavras-chave: Sustentabilidade. Educação Ambiental. Ensino geográfico.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A preocupação com as questões ambientais decorreu das respostas da natureza em relação às atividades antrópicas durante o desenvolvimento da humanidade. O advento do sistema capitalista e das Revoluções Industriais pautados na produtividade e no lucro deu margem ao atual cenário que coloca em risco a dinâmica da natureza e a própria humanidade. Decorre daí a preocupação com as questões ambientais, fazendo surgir o conceito de sustentabilidade.

A sustentabilidade seria uma forma ideal na qual o homem retiraria insumos da natureza para sua sobrevivência de forma que não comprometesse as futuras gerações. Discutir a sustentabilidade é cada vez mais necessário, uma vez que este conceito, embora

amplamente discutido, encontra-se longe do seu ideal. Nesse sentido, é imprescindível versar sobre a Educação Ambiental, pois através desta é possível conscientizar os cidadãos quanto a conservação do mundo no qual ele vive.

Diante da Educação Ambiental (EA), a ciência geográfica apresenta grande relevância para o enfoque ambiental, pois a mesma tem por objeto de estudo o espaço geográfico. É através destes estudos que a Geografia explica a ocorrência dos fenômenos naturais e sociais, buscando entender como ocorre a relação do homem com o meio no qual está inserido, permitindo assim traçar caminhos para uma cidadania preocupada com as causas ambientais.

Assim sendo, o presente estudo tem por objetivo geral mostrar a importância da Educação Ambiental no ensino geográfico visando a construção da cidadania e de uma sociedade mais sustentável. Para tal intento tem-se por objetivos específicos: a) Discorrer um breve histórico sobre a sustentabilidade; b) Discutir o conceito de Educação Ambiental; c) Versar sobre o ensino de Geografia; e, d) Mostrar a importância da Educação Ambiental no ensino da Geografia.

MATERIAIS E MÉTODOS

Para a realização do presente estudo foi realizada uma pesquisa bibliográfica baseada em livros, artigos científicos, revistas e sites da internet. Posteriormente, foram realizadas discussões em conjunto sobre a temática abordada como forma de delinear e gerar ideias sobre o tema trabalhado. Por fim, foi realizada a confecção da redação do texto, que se embasou na sustentabilidade, na Educação Ambiental e no ensino de Geografia.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A noção de sustentabilidade remonta a uma série de discussões levantadas sobre as maneiras segundo as quais a natureza tem sido explorada pelo homem ao longo de seu desenvolvimento histórico. Nascimento (2012) aponta que as discussões voltadas para a sustentabilidade apresentam duas vertentes. A primeira de cunho biológico, que remete à capacidade de resiliência ecológica da natureza em face às agressões antrópicas (desmatamento, queimadas, uso abusivo de agrotóxicos, etc) ou naturais (terremotos,

tsunamis, fogo, etc.); A segunda é de cunho econômico, onde a sustentabilidade aparece como sinônimo de desenvolvimento sustentável, no qual é exposta a finitude dos recursos naturais e a “ [...] sua gradativa e perigosa depleção” Nascimento (2012, p. 51).

Gomes, Bernardo e Brito (2005, p. 5303) versam que desde a primeira Guerra Mundial há uma preocupação com a cooperação mundial através da criação da Liga das Nações. Tal sentimento de cooperação levou a realização da Conferência de Estocolmo, em 1972. Barbosa (2008) menciona o desenvolvimento sustentável surgiu a partir das pesquisas realizadas pela Organização das Nações Unidas (ONU) com base em estudos voltados para as mudanças climáticas.

O referido autor também faz menção a outros marcos importantes no histórico da sustentabilidade, tais como a Comissão Mundial para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (CMMAD) e a Conferência das Nações Unidas – também denominada de “Rio 92”.

O termo “desenvolvimento sustentável” surgiu a partir de estudos da Organização das Nações Unidas sobre as mudanças climáticas, como uma resposta para a humanidade perante a crise social e ambiental pela qual o mundo passava a partir da segunda metade do século XX. Na Comissão Mundial para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (CMMAD), também conhecida como Comissão de Brundtland, presidida pela norueguesa Gro Haalen Brundtland, no processo preparatório a Conferência das Nações Unidas – também chamada de “Rio 92” foi desenvolvido um relatório que ficou conhecido como “Nosso Futuro Comum”. Tal relatório contém informações colhidas pela comissão ao longo de três anos de pesquisa e análise, destacando-se as questões sociais, principalmente no que se refere ao uso da terra, sua ocupação, suprimento de água, abrigo e serviços sociais, educativos e sanitários, além de administração do crescimento urbano. Neste relatório está exposta uma das definições mais difundidas do conceito: “o desenvolvimento sustentável é aquele que atende as necessidades do presente sem comprometer as possibilidades de as gerações futuras atenderem suas próprias necessidades” (BARBOSA, 2008, s.p).

Nascimento (2012, p. 55-56) expõe que as dimensões do Desenvolvimento Sustentável, são três: a ambiental, a econômica e a social. Este autor questiona se essas dimensões são suficientes para englobar o desenvolvimento sustentável indagando que: “É pertinente nos perguntarmos se as três dimensões (econômica, ambiental e social) da sustentabilidade são suficientes, e qual o seu significado”.

Em contrapartida, Chaves e Castello (2013, p. [s. p]) discorrem sobre mais outras duas dimensões no desenvolvimento sustentável, que seriam a dimensão cultural e a política. De acordo com estes autores supracitados a sustentabilidade deve levar em conta cinco

dimensões, tendo em vista que o pensamento tripé não atende mais a “ [...] obtenção de resultados esperados pela sociedade e pelo governo”. Sachs (1993 citado por CHAVES; CASTELLO, 2013, s. p) discorre cinco dimensões da sustentabilidade, a saber:

a) Sustentabilidade social - consolidação de um processo de desenvolvimento baseado em uma visão que seja boa para a sociedade boa. Isso infere na construção de uma sociedade com equidade, com distribuição de renda e redução da distância entre os padrões vida melhoria de direitos sociais; b) Sustentabilidade econômica - alocação e gestão mais eficientes dos recursos por fluxo regular de investimento público e privado, acesso e a ciência e tecnologia. A eficiência econômica avaliada em aspectos macro e microespacial; c) Sustentabilidade ecológica – é incrementado pelo alavanque da utilização de tecnologia para a produção de novos recursos naturais. Redução no uso de combustíveis fósseis; d) Sustentabilidade Espacial - nova configuração dos espaços maximizando sua utilização e protegendo os ecossistemas. e) Sustentabilidade cultural - processos de mudanças no seio da comunidade cultural e traduzindo o conceito normativo de eco desenvolvimento em uma pluralidade de soluções particulares.

Direcionando o foco da discussão para EA, Jacobi (2003, p. 190) aponta que a Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental realizada em Tsibilisi (EUA), em 1977, inicia-se um amplo processo em nível global que norteiam as condições de forma de uma nova conscientização sobre o valor da natureza e para reorientação da “[...] produção de conhecimento baseada nos métodos da interdisciplinaridade e nos princípios da complexidade”. Constata-se, assim, a importância da Educação Ambiental, como meio para se alcançar a sustentabilidade.

Diante das colocações de Lucy Sauvé (1997 citada por HENRIQUES *et al.*, 2007, p. 17) é possível perceber a ação educativa ambiental como complexa. Leff (2001 citado por JACOBI 2003, p. 197) expressa a mesma noção de sustentabilidade relatando que: “A educação ambiental é atravessada por vários campos de conhecimento, o que a situa como uma abordagem multirreferencial, e a complexidade ambiental”.

Nesse sentido, Costa e Moreira (2009) expressam sobre fragmentação do conhecimento, enfatizando-se a importância da interdisciplinaridade. A geografia entra nesse sentido como uma ciência multidisciplinar, pois integra múltiplas áreas do conhecimento, inclusive os aspectos ambientais, portanto, representa uma disciplina colaborativa na

Educação Ambiental permitindo um olhar crítico da realidade, como também a construção de uma cidadania preocupada com as causas ambientais que refletem mazelas da humanidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das discussões apresentadas é possível constatar que o conceito de sustentabilidade, embora muito difundido, ainda não alcançou seu patamar ideal, tendo em vista que o padrão de produção e consumo capitalistas são contrários aos princípios sustentáveis. Vale salientar que a sustentabilidade está cunhada em cinco dimensões principais (econômica, social, ambiental, política e cultural), através das quais se almeja o desenvolvimento sustentável.

Faz-se necessário expor que a ciência geográfica, por possibilitar uma visão holística, apresenta grande potencial no constructo dessa sustentabilidade através da Educação Ambiental. É imprescindível aliar as teorias que englobam a sustentabilidade como forma de construir cidadãos participativos/reflexivos, atentos as questões ambientais.

Nesse contexto, as inúmeras tragédias e dramas sociais seriam evitados, pois a relação homem-natureza estaria centrada em uma relação harmônica. Torna-se valioso fomentar a discussão do ensino de geografia atrelado a Educação Ambiental, permitindo a construção de uma sociedade desapegada do padrão de superprodução e consumismo exacerbado.

REFERENCIAS

BARBOSA, Gisele Silva. O Desafio do desenvolvimento sustentável. **Revista Visões**, v. 1, n. 4, 2008.

CHAVES, Débora Almeida. CASTELLO, Rebecca do Nascimento. O Desenvolvimento Sustentável e a Responsabilidade Socioambiental Empresarial. In: SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO EM TECNOLOGIA, 10., 2013. Resende – RJ. **Anais...** Resende – RJ, 2013.

COSTA, Rita de Cássia Marques. MOREIRA, Cileya de Fátima Neves. Fundamentos **Metodológicos e Prática do Ensino de Geografia**. 1 ed. Ceará: Intra, 2016.

GOMES, Patrícia Pereira Vasques. BERNADO, André. BRITO, Gilson. Princípios de sustentabilidade: uma abordagem histórica. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 25., 2005. Porto Alegre – RS, **Anais...** Porto Alegre – RS, 2005.

HENRIQUES, Ricardo; TRAJBER, Rachel; Mello, Soraia; LIPAI; Eneida M.; CHAMUSCA, Adelaide (org.). Educação Ambiental: aprendizes de sustentabilidade, Brasília: Ministério da Educação. Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007. (Cadernos Secad1) Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao2.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2019.

JACOBI, Pedro. Educação Ambiental, Cidadania e Sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 189-205, mar. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16834.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2019.

NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do. Trajetória da sustentabilidade do ambiental ao social, do social ao econômico. **Estudos avançados**, v. 26, n. 74, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v26n74/a05v26n74.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2019.

OLIVEIRA, Anderson Matheus André de. O ensino de geografia no ensino médio: uma problematização. In: ENCONTRO REGIONAL DE SUSTENTABILIDADE E POLÍTICAS PÚBLICAS, 1., 2017. Pau dos Ferros – RN, **Anais...** Pau dos Ferros – RN, 2017.

**DA TEORIA A PRÁTICA: DIÁLOGOS ENTRE A FORMAÇÃO ACADÊMICA DO
PROFESSOR DE GEOGRAFIA E O AMBIENTE ESCOLAR.**

Miguel da Silva Neto

Graduando do curso de Licenciatura em Geografia - UFPI

Universidade Federal do Piauí - UFPI

Raimundo Lenilde de Araújo

Doutor em Educação – Universidade Federal do Ceará – UFC

Universidade Federal do Piauí - UFPI

RESUMO

A Geografia no currículo da educação brasileira por um grande período não deteve a importância necessária, mesmo sendo uma ciência bastante importante para a compreensão do espaço e formação cidadã. No ano de 1934 quando se iniciaram a formação de professores com habilitação para exercer a profissão de professor (a) de Geografia, se iniciou um processo de constante compreensão acerca da investigação da docência. É notório o crescimento da pesquisa na área do ensino de Geografia com ênfase na formação de professores, seja pelo esforço de grupos e núcleos de pesquisa ou pela organização de ventos tantos locais como nacionais, diante disso é importante que as pesquisas sejam constantes a fim de contribuir com o melhoramento da formação dos professores de Geografia no Brasil. Neste sentido, esse resumo expandido visa abordar de forma sucinta um breve histórico sobre a formação de professores (as) de Geografia no Brasil, além de abordar a relação de diálogos que o professor de Geografia enquanto acadêmico constrói com a escola, além destes, esse resumo busca contribuir com as pesquisas na formação de professores (as) de Geografia no Brasil. Para tal recorreu-se como metodologia a pesquisa bibliográfica em materiais que tratam da temática. O texto trata de uma breve pesquisa, portanto, pode ser melhorado e aprofundado, mas diante dos apontamentos feitos conclui-se que, muito se tem feito e pesquisado para compreender a formação de professor, mas, sempre é necessário permanecer em investigação, pois, as transformações sociais, econômicas e políticas contribuem para as transformações na docência.

Palavras-chave: Formação de professores. Geografia. Brasil.

INTRODUÇÃO

No Brasil a formação do professor de Geografia, em nível superior, se deu com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras na Universidade do estado de São Paulo, no ano de 1934. A partir disso iniciam-se as discussões sobre a formação docente do

aluno/graduando e como o mesmo estava se preparando para atuar no ambiente escolar, e que perduram até hoje, e que geram discussões e publicações que tentam entender o que ocorre entre a formação acadêmica e a atuação docente na escola.

A formação do professor de Geografia é constituída ao longo do curso de graduação, no caso curso a licenciatura, e é no bojo dessa etapa que o mesmo constrói saberes necessários para sua formação e atuação profissional.

É notória a preocupação de pesquisadores que tratam da formação de professores, produzindo conhecimento sobre isso para o melhoramento e desenvolvimento dessa linha de pesquisa, pois é muito importante, uma vez que a formação do professor ocorre a todo o momento, é também porque diante de todas as mudanças ocorridas no espaço afetam a vida e a execução de tarefas desempenhadas pelo professor.

Diante do que foi exposto, esse texto de forma resumida visa abordar a formação dos(as) professores(as) de Geografia, fazendo uma análise da teoria, que é construída na academia com a prática, que ocorre no ambiente escolar. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica, ou seja, é uma revisão de literatura, fundamentada em leitura de artigos científicos e periódicos de revistas.

METODOLOGIA OU MATERIAIS E MÉTODOS

Procedimentos Metodológicos

A pesquisa se caracteriza como uma revisão de literatura, elaborada a partir de textos publicados em artigos científicos e periódicos de revista – disponíveis em bases de periódicos e outros materiais de acesso livre na internet. Quanto à classificação da pesquisa se trata de uma pesquisa básica que objetiva gerar conhecimentos para o avanço dos estudos sobre formação de professores (as) de Geografia, a pesquisa não possui aplicação prática prevista.

UMA BREVE HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) DE GEOGRAFIA NO BRASIL

Durante os anos aos quais os jesuítas monopolizavam a educação brasileira, a Geografia não era considerada como uma disciplina escolar, e não tinha presença dentro das

escolas, acarretado a isso, conseqüentemente, não existia nenhum curso de formação de professores para praticar o ensinamento da Geografia.

Com a criação das escolas normais, a educação brasileira do século XIX concebeu as primeiras iniciativas no que tange a formação docente no país. Estas instituições foram pioneiras no que se referem à formação dos professores, responsáveis pela instrução dos docentes que atuavam no ensino elementar. Foi também no século XIX que o ensino da Geografia obteve maior relevância na educação formal. ROCHA (2000)

Através do decreto nº 19.851, de abril de 1931, foram criadas as Faculdades de Educação, Ciências e Letras, espaço acadêmico que abrigou o curso de Geografia, e tantos outros. Segundo Rocha (2000), as duas primeiras instituições organizadas sob as novas regras foram a Universidade de São Paulo (1934) e a Universidade do Distrito Federal, absorvida em 1938 pela Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro.

É importante ressaltar, que os primeiros cursos de formação de profissionais para atuar na área da Geografia foram abrigados nas respectivas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo e Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Contudo, somente no ano de 1936 foi que surgiram pela primeira vez professores que tiveram uma formação que lhes dava aptidão para o exercício do ensino de Geografia, formação esta assentada numa concepção de ciência.

Em meados da década de 1960, com o estabelecimento das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei nº 4024/61, os cursos de formação de professores (as) de várias áreas, inclusive a Geografia, passaram a ter uma nova legislação, esta passou a cobrar um currículo mínimo que fosse tomado como base nacional para todos os cursos de graduação. ROCHA (2000)

A década de 70 também é marcante no que concerne a formação do professor (a) não somente da Geografia, mas também de outras áreas do conhecimento como a História e Organização Social e Política do Brasil, pois segundo a Lei nº 5692/71 e o Parecer nº 853/71 constituem os Estudos Sociais, este que absorve conhecimentos das áreas citadas anteriormente.

Durante esse recorte temporal, a formação de professores (as) brasileiros (as) se tornou bastante precária, isso aconteceu devido ao fato das licenciaturas curtas, criadas a partir da redução da carga horaria das licenciaturas pela Resolução nº 1 do Conselho Federal de

Educação em janeiro de 1972, a consequência disso foi o fechamento de muitas licenciaturas em instituições de ensino superior, dentre elas a Geografia. Porém nos anos posteriores estes cursos de curta duração foram sendo extintos em decorrência da resistência e esforços das entidades representativas das categorias atingidas, porém até os dias atuais as mazelas deixadas por esses cursos são sentidas no interior das escolas brasileiras. ROCHA (2000)

Com o vigor da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de nº 9394/96, vive-se constantes reformas curriculares na atualidade, em decorrência do que a LDB prevê, os cursos de formação são obrigados a analisar e rever seus projetos pedagógicos, o que inclui também, a revisão e reformulação dos seus currículos quando necessário.

Avaliando o processo de construção no tocante a formação do professor de Geografia nota-se tanto avanços quanto retrocessos, perpassando pela instituição da Geografia como disciplina escolar até o fechamento de muitos cursos em decorrência dos Estudos Sociais, e a retomada dessa ciência dentro da escola básica e das instituições de ensino superior. Atualmente uma discussão toma forma, essa que se assenta na transformação do curso de formação de professores em um curso onde formam profissionais que somente dão aula, ao invés de formar profissionais engajados com a educação e com a prática das diversas geografias.

A GEOGRAFIA DA TEORIA A PRÁTICA: DIÁLOGOS DA FORMAÇÃO ACADÊMICA E O AMBIENTE ESCOLAR

A formação do professor se dá via curso de licenciatura em instituições de ensino superior tanto públicas como privadas, neste sentido, é ao longo do curso que o indivíduo vai construindo os saberes necessários para a sua profissão, diante disso é perceptível que a formação inicial é bastante necessária tanto na teoria, aprendida na formação inicial e continuada, como na prática, ou seja, no ambiente escolar.

Durante os cursos de licenciatura é comum o vínculo do aluno com a escola ocorrer através do estágio supervisionado ou com as práticas pedagógicas que ocorrem dentro das disciplinas, o primeiro exemplo é o mais comum. Diante disso, o estágio é um dos pontos a ser abordado nesse texto.

O estágio geralmente possui uma carga horária específica, e ocorre nos últimos blocos do curso de formação, a forma como o mesmo ocorre possui algumas contradições, que de acordo com Cacete (2015),

O estágio deve servir à investigação das práticas pedagógicas desenroladas na escola, superando, portanto, a noção de estágio como simples componente do curso. O estágio pode ser interpretado como corpo de conhecimento do curso de licenciatura, e começar desde o início do curso, pois, quando o colocamos no final, reforçamos aquela aceção da racionalidade técnica – onde primeiro se aprende e depois se aplica. (p. 9)

Neste sentido, é perceptível a visão da escola como laboratório prático, onde primeiro se aprende e depois se aplica, e não é isso que deve se construir, a relação do licenciando com a escola deve ser estreitada desde os primeiros módulos do curso, essa correlação é de essencial importância.

Essa relação da Geografia produzida na universidade com a geografia que ocorre nas escolas é objeto de muitas pesquisas, tanto individuais como de grupos de pesquisa. Perpassando as transformações sociais, políticas e econômicas ao qual o espaço geográfico sofre, tais transformações alteram o cotidiano do ser humano, e conseqüentemente a escola, e as aulas, neste sentido, surgem os seguintes questionamentos: Qual o papel da geografia na educação? Quais Geografias estão ensinadas? Qual a percepção dos professores de Geografia sobre essa ciência? E os alunos, como veem a Geografia? Muitos questionamentos, alvos para uma posterior pesquisa, mas que já são discutidos em eventos, simpósios e congressos sobre ensino de Geografia.

Retomando, outro aspecto a ser discutido é a questão da própria produção do conhecimento, tanto construído com a teoria como com a prática, diante disso, atentemos a questão do conhecimento acadêmico como o conhecimento mediado na escola, é de essencial importância as práticas na escola, pois com esses contatos o acadêmico poderá perceber como esta sua didática, sua forma de avaliação e demais aspectos, pois muito tem se discutido sobre uma formação docente mais tecnicista e conteudista, neste sentido Kaercher (2002) diz que:

Que fique claro, no entanto, não basta saber geografia para ensiná-la nos Ensinos Fundamental e Médio. Nesse caso a geografia é apenas a matéria-prima. O saber obtido no Ensino Superior não garante urna comunicação

efetiva e afetiva com nossos alunos. Em outras palavras: se eu ensino, não significa que meu aluno aprende. (p. 50)

De acordo com o autor não basta adquirir conteúdo, saber Geografia, diante de exaustivas leituras que são realizadas ao longo da formação se o profissional não conseguir construir e mediar conhecimento com o aluno, para ensinar não somente a Geografia mais como outras disciplinas é necessário adquirir uma visão crítica.

Conceber a docência a partir de uma visão crítica de trabalho significa desenvolver um conhecimento sobre o ensino que reconheça e questione sua natureza socialmente construída e o modo pelo qual se relaciona a sociedade, pois com essa visão o professor será capaz de observar de forma diferenciada todo o contexto que o cerca, buscando sempre resoluções para as dificuldades encontradas, bem como para melhorias também. BRITO, SENA E ROCHA (2001)

Outra questão são os programas que propiciam o acadêmico uma relação com a escola, a exemplo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência-PIBID e a Residência Pedagógica, que através de bolsas promove para estudantes selecionados a oportunidade de se aprofundar e estreitar relações com a docência.

Essas são algumas das questões apontadas, porém existe uma série de outros aspectos que são importantes para a formação tanto inicial contínua, que embora existam pesquisas é necessário que continuem sem cessar, pois dessa forma pode-se melhorar cada vez mais a relação da Geografia acadêmica com a escolar.

CONCLUSÃO

A formação de professores de Geografia passou por diversos processos, sofrendo alterações de acordo com o momento ao qual se passava, neste sentido é percebido que não somente a formação na Geografia que obteve dificuldades no tocante a formação, mas também diversas outras ciências também.

O processo de formação deve ser contínuo, pois somente na formação o professor estará se atualizando diante das transformações sociopolíticas a qual o espaço tanto social como escolar sofre, diante disso, o mesmo estará adquirindo o hábito de pensar – ser crítico -, e melhor atuar no contexto ao qual está inserido.

Como se trata de uma breve pesquisa sem aplicação prática, é esperado que esse resumo seja útil no crescimento das pesquisas sobre ensino de Geografia, sobretudo quando se trata da formação de professores (as) de Geografia no Brasil.

REFERÊNCIAS

CACETE, Núria Hanglei. Formação do professor de Geografia: sobre práticas de ensino e estágio supervisionado. **Revista da Casa da Geografia de Sobral, Sobral/CE**, v. 17, n. 2, p. 3-11, jul. 2015.

GIROTTI, Eduardo Donizeti. Qual geografia? Qual projeto? Repensando a formação inicial do professor de geografia da educação básica. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia v. 12, n. 38 jun/2011 p. 210 – 220.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil. **Terra Livre**, São Paulo, n.15, p.129-144, 2000.

BRITO, Miguel Sá de Souza. SENA, Tamires Martins. ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. A formação do professor de Geografia: uma breve revisão bibliográfica sobre as concepções teóricas. **Observatorium: Revista Eletrônica de Geografia**, v.3, n.7, p.134-150, out. 2011.

ENSINO DE GEOGRAFIA NAS SERIES FINAIS: DISCUSSÃO DO CONTEÚDO DE SOLOS NO LIVRO DIDÁTICO

Kariny Lucas Silva

Mestranda em Geografia (UFPI)

Estudante do Programa institucional de bolsas e extensão universitária-PIBEU

Maria Luzineide Gomes Paula

Doutora em Geografia (UFC)

Professora Efetiva da Universidade Estadual do Piauí-UESPI

RESUMO

O ensino de Geografia na educação básica desempenha um importante papel na sociedade, pois influencia na compreensão do uso, ocupação, alteração e produção do espaço geográfico. O objetivo geral da pesquisa está em analisar como o conteúdo de solos está sendo apresentado nos livros didáticos, o que se faz necessário apontar as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o conteúdo de solos; analisar as imagens dos livros e conteúdos na percepção teórico da ciência do solo. A pesquisa fundamentou-se em uma abordagem teórica sobre o conteúdo de solos no ensino de Geografia de forma qualitativa. O ensino de Geografia na escola possui um caráter interdisciplinar e muito importante para o entendimento do espaço Geográfico, da Natureza das relações sociais, seguindo esse raciocínio, destacamos a discussão sobre conteúdos de solos nos livros didáticos que vem ocorrendo de forma incipiente e secundária, visto que o mesmo possui uma dinâmica teórica e prática. Diante das diversas temáticas que são desenvolvidas dentro dos estudos da Geografia no livro didático, estudar e conhecer os solos torna-se um grande desafio, pois este faz parte do meio ambiente em que vive a sociedade, e, como elemento integrante do mesmo, é de extrema utilidade para a sobrevivência da vida na Terra, juntamente com os demais elementos presentes no contexto da natureza. O processo de construção de ensino dos solos deve considerar a teoria do livro e a realidade do aluno para que o mesmo visualize a importância dessa temática em seu cotidiano.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Solos. Livro Didático.

INTRODUÇÃO

A educação geográfica deve oferecer oportunidades para que o aluno compreenda as transformações no espaço geográfico, é a partir dessa premissa que o conteúdo “solo” entra na presente discussão visto que o solo desempenha um importante papel na sociedade, pois este componente influenciou e influencia ainda nos dias atuais na configuração dos ambientes. Nos livros didáticos das séries finais, o conteúdo muitas vezes ocupa um lugar secundário de pouco destaque.

De forma mais específica, a pesquisa está direcionada para a análise do conteúdo de solos contidos em três livros didáticos de Geografia do 6^a ano do ensino fundamental, pois de acordo com a abordagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) no 3^o ciclo, eixo 2, intitulado “O estudo da natureza e sua importância para o homem”, onde está expresso a discussão desse conteúdo.

O objetivo geral da pesquisa está em analisar como o conteúdo de solos está sendo apresentado nos livros didáticos, o que se faz necessário especificamente, apontar as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o conteúdo de solos e analisar as imagens dos livros e conteúdos na percepção teórico da ciência do solo.

Esta pesquisa tem como justificativa o fato da pesquisadora ter anseio em conhecer mais detalhadamente como ocorre o processo de ensino de solos no Ensino Fundamental. Objeto este que despertou o interesse para análise, primeiramente a partir de um Projeto de Extensão de oficina de Solos na Escola realizada no primeiro semestre do ano de 2016, e ainda devido a realização de práticas realizadas no Estágio Curricular Supervisionado I, no ano de 2018, vivenciadas no âmbito do curso de Licenciatura Plena em Geografia, tendo como instrumento de apoio o livro didático. Do ponto de vista acadêmico, justifica-se contribuir com mais pesquisas relacionadas à essa temática do ponto de vista regional, uma vez que a maioria dos trabalhos voltados para essa discussão são realizadas por pesquisadores e docentes na região Sul do País.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O solo é um dos importantes componentes do meio ambiente, entretanto, apesar de sua importância, não é abordado pelo livro didático de ensino fundamental com a devida relevância, e o seu estudo traz um importante papel, porque a partir do momento em que os alunos conseguem compreender a importância do solo na nossa vida e as práticas que prejudicam o mesmo, isso altera a forma de ocupação, uso do espaço, alteração e da produção do espaço geográfico. Para auxiliar nesse processo de tomada de consciência e promover a mudança em relação aos cuidados com os solos, o seu ensino deve colocar-se como um processo de formação que, em si, precisa ser dinâmico, permanente e participativo (MUGGLER; SOBRINHO; MACHADO, 2006).

A temática do estudo do conteúdo sobre solos nos livros didáticos de Geografia desempenha importante papel, pois influencia na compreensão do uso, da ocupação, da alteração e da produção do espaço geográfico. Na escolha do livro didático de Geografia, de acordo com Pontuschka; Paganelli; Cacete (2007, p.340), “O professor, ao escolher um livro didático, não pode fazê-lo de forma aleatória, pois alguma reflexão necessita ser realizada se o mestre tiver consciência de que o alvo é, no presente caso, o aprendizado geográfico”.

Para o 3º ciclo são sugeridos os seguintes eixos temáticos: A Geografia como uma possibilidade de leitura e compreensão do mundo; O Estudo da Natureza e sua importância para o Homem; O Campo e a Cidade como formações sócio-espaciais; A Cartografia como instrumento na aproximação dos lugares e do mundo. O Item que aborda o conteúdo solo está acoplado ao Eixo 2, “O Estudo da Natureza e sua importância para o Homem” e ao tema “Os fenômenos naturais, sua regularidade e possibilidade de previsão pelo Homem”. A proposta é trabalhar os conteúdos solo, clima, vegetação e outros, de modo que os alunos compreendam que há interação desses, na natureza.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa para ser desenvolvida seguiu procedimentos metodológicos, onde sua abordagem se deu de forma qualitativa, pois avalia a forma de como o conteúdo de solos vêm sendo abordado pelos livros didáticos. Inicialmente realizou-se o levantamento de todo o material de pesquisa bibliográfica, que foi utilizado durante a pesquisa dentre eles: livros, dissertações, artigos relacionados ao tema da pesquisa, pesquisa em sites de revistas eletrônicas geográficas, aliado à análise documental dos PCNs de Geografia do Ensino Fundamental, baseando-se no 3º ciclo, que está mais voltada para a temática da pesquisa.

O segundo momento envolveu a seleção dos livros didáticos, junto a solicitação de empréstimo dos exemplares de escolas para a análise do conteúdo de solos. Os livros didáticos escolhidos para análise são: Geografia nos Dias de Hoje, de Giardino, Ortega, Chianca e Carvalho, 2017, Editora Leya.; Geografia: Espaço e Vivência, de Bologian, Martinez, Garcia e Alves, 2017, Editora Saraiva. Geografia: O espaço natural e a ação do homem de Vesentini e Vlach, 2015, Editora Ática. Logo após foram realizadas as análises da forma de abordagem do conteúdo de solos e imagens presentes nos livros didáticos, com critérios pré-definidos como: a) adequação da linguagem; b) abordagem do tema solos; c)

imagens. Ainda foram realizados registros fotográficos dos livros, considerando a abordagem de seus conteúdos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seleção dos livros didáticos constitui uma tarefa de vital importância para o ensino-aprendizagem. Antes de utilizar o livro didático como um material de apoio nas aulas, o professor precisa conhecer sua estrutura, sua proposta e possibilidades de trabalho com ou através dele, é necessário analisá-lo cuidadosamente. As reflexões a respeito dos conteúdos de solos nos livros didáticos selecionados (figura 1, 2 e 3) na pesquisa permitiram elencar categorias que guiaram a pesquisa, sendo: a) adequação da linguagem; b) abordagem do tema solos; c) imagens.

Figura 1- Livro da escola A (rede pública) Figura 2- Livro da escola B (rede pública)



Fonte: Silva, 2018.



Fonte: Silva, 2018.

Figura 3- Livro da escola C, rede particular

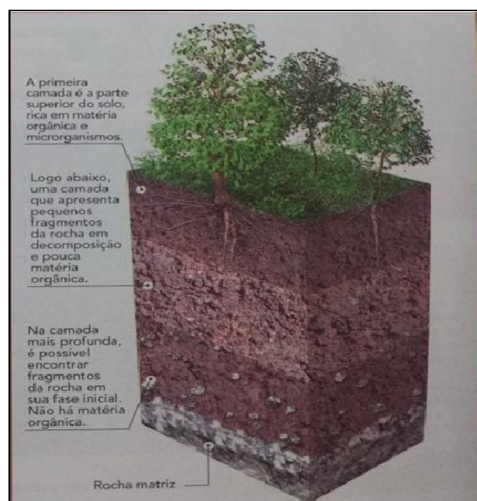


Fonte: Silva, 2018.

O livro de Giardino, Ortega, Chianca e Carvalho, aborda o conteúdo de solos em um capítulo intitulado “A natureza e o ser humano: criação e transformação”, sendo apresentado apenas em uma página, com um vocabulário, em sua maioria, muito claro. O livro aborda de maneira bem resumida a importância do solo, traz aspectos pedológicos relacionados sempre à sua formação e degradação, explicando os processos que formam o solo e que tipo de atividade contribui para a sua degradação, trazendo sempre termos específicos da área.

Ao final do conteúdo temos a imagem de um perfil de solo, porém com as camadas não identificadas. Observando a imagem provavelmente esse solo possui as camadas O (camada rica em matéria orgânica e microrganismos), em seguida uma camada que possivelmente seja a E, pois não está bem claro, visto que o autor a descreve como a camada onde ainda apresenta fragmentos da rocha em decomposição, sendo que a característica mais presente na camada E é a máxima remoção de cor, então sua caracterização permite confundir com a camada C, que representa a terceira camada descrita (figura 4).

Figura 4 - Perfil do solo



Fonte: Silva, 2018.

Em nenhum momento os autores expõem o que é o solo, e que ele é dividido em camadas, o que forma um perfil, e, no entanto, ele traz a imagem de um perfil de solo, sem ao menos ter exposto este conceito. Com relação às características, o livro cita que os solos podem ter diferentes cores, densidades e fertilidade, capaz de filtrar a água, e inclusive explica que determinadas características são resultantes das variedades das rochas e da ação de fatores

externos. Em suma, os autores contemplam de forma apropriada a ciência do solo, deixando a desejar somente por não expor os fatores que contribuem na formação do mesmo, e não explicitar de forma clara um conceito para Solo.

O livro de Boligian, Martinez, Garcia e Alvez, aborda o conteúdo de solos em um capítulo intitulado “A litosfera e seus recursos”, sendo apresentado apenas em uma página. A linguagem apresentada pelos autores é totalmente clara, não apresentando linguagem que possa gerar dúvidas aos alunos. De forma geral o que se pode perceber é que o solo aparece apenas como uma abordagem econômica. As imagens existentes são apenas três, sendo uma de minerais, outra de extração e a de uma plantação (figura 5), que é a mais próxima relacionada à solos.

Figura 5 – Imagem do livro mostrando uma plantação de trigo



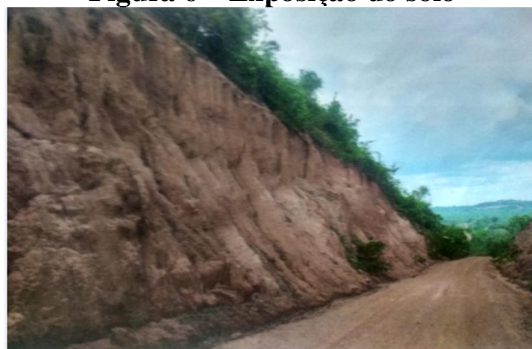
Fonte: Silva, 2018.

Sem dúvida o livro deixa a desejar na sua totalidade com relação às imagens que poderiam aparecer relacionadas ao conceito do solo, no mínimo deveria ter um perfil de solo para que os alunos pudessem perceber e entender o que é o solo, já que uma outra deficiência é inclusive não trazer o conceito.

O livro da Coleção o espaço natural e a ação humana de Vesentini e Vlach, aborda o conteúdo de solos em um capítulo intitulado “Rochas, minerais e solos”, com uma linguagem apropriada à ciência do solo, com termos específicos da temática. Neste livro o conteúdo é discutido em duas páginas, sendo na última uma apresentação de um tema atual que diz respeito ao processo de desertificação, inclusive trazendo questões relacionadas ao assunto.

Quando começa o assunto sobre solos, tem-se a explicação desde o processo de formação do mesmo, até como se forma a camada mais orgânica. Para não deixar dúvidas, tem-se a explicação que uma rocha bruta não pode ser considerado solo, já que nas rochas não há vida, o que já faz com que o aluno compreenda que o solo é um material dinâmico e com vida. No início quando se fala de formação do solo, os autores trazem uma imagem de um solo (figura 6), que geralmente são “barrancos” que os alunos estão acostumados a visualizarem, então, certamente ao ver a imagem os alunos diriam que já passou por algum lugar daquela forma.

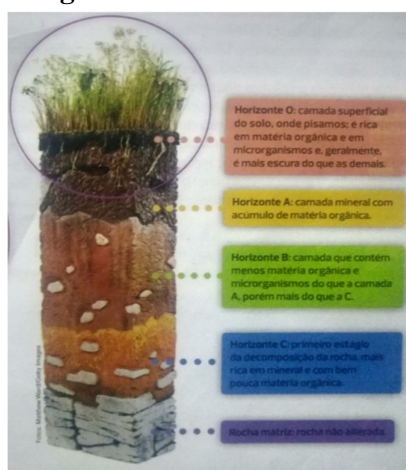
Figura 6 – Exposição do solo



Fonte: Silva, 2018.

Como discussão final os autores falam sobre o perfil de solo, explicando que o mesmo é visto por meio de um corte vertical, desde a superfície até a rocha final, e que tem sua organização por camadas.

Figura 7 – Horizontes do solo



Fonte: Silva, 2018.

Dos livros analisados, o livro C é o que melhor realiza a abordagem do conteúdo de solo, é o único que apresenta uma conceituação definida, e é o livro que contempla a imagem de um perfil de solo mais próxima de como se aprende na academia. Um ponto negativo é que o livro não fala sobre o processo de intemperismo físico e químico.

CONCLUSÃO

O livro didático continua sendo um dos mais fortes aliados no ensino, então os conteúdos presentes nele devem ser de fundamental qualidade. Se tratando do conteúdo de solos, este deve aparecer como um dos elementos essenciais para a manutenção da vida humana. No caso do professor, este deve ter sabedoria para não usá-lo como único instrumento de ensino.

Em relação à qualidade do material analisado foi possível identificar que existe deficiência no tratamento do tema solo nos livros didáticos. Não cabe aqui invalidar o uso do livro didático, ou indicar se os livros analisados são bons ou ruins, mas ressaltar a responsabilidade que recai sobre o mesmo, e que a maneira com que o professor se utiliza dele é de fundamental importância para o aprendizado. Ao abordar o tema solos em sala de aula faz-se necessário associar as teorias com as práticas a fim de proporcionar uma aprendizagem com potencial de sensibilizar os indivíduos para as questões ambientais, e assim os alunos despertar para uma construção efetiva de conscientização.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: Geografia**. 3º e 4º ciclo. 3 ed. Brasília: MEC/SEF, 2001. 62 p.

MUGGLER, C. C.; SOBRINHO, F. A.; MACHADO, V. A. Educação em solos: princípios, teoria e métodos. **Revista Brasileira de Ciência do Solo**, v. 30, n. 4, p. 733-740, ago. 2006, Sociedade Brasileira de Ciência do Solo. Brasil.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib.; PAGANELLI, TomokoIyda.; CACETE, Hanglei Núria. **Para ensinar e aprender Geografia**. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

**APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA:
CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

Andreia Geovana Santos Silva

Graduanda do Curso de Geografia (licenciatura) pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Emanuel Lindemberg Silva Albuquerque

Professor do Curso de Geografia (licenciatura) e do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGEO/CCHL) da Universidade Federal do Piauí (UFPI).
Coordenador de Área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

RESUMO

O presente trabalho objetiva apresentar um panorama sobre a formação docente no campo da Geografia, tendo como notas as referências da aprendizagem à docência. Para tanto, procedeu-se com a revisão bibliográfica, associado às atividades do Pibid Geografia da UFPI. A partir de então, foi apontado questionamentos sobre os referenciais que pautam o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e a Residência Pedagógica (RP). Nesse sentido, buscou-se observar e entender como a formação docente é desenvolvida no ambiente universitário, particularmente na área da Geografia. Desse modo, observa-se que se faz necessário perceber a importância da psicologia da aprendizagem na formação docente, dando ênfase nas condições necessárias para que ocorra em definitivo a aprendizagem significativa nos programas de iniciação à docência. Portanto, corrobora que o Pibid e a RP são programas essenciais e de fundamental importância para os licenciandos, tendo em vista a oportunidade de vivenciar o ambiente escolar e suas particularidades ainda em seu processo de formação.

Palavras-chave: Aprendizagem. Formação docente. Geografia.

INTRODUÇÃO

O contexto e as especificidades quanto à formação de professores, nas diversas áreas do saber, vêm se destacando nos últimos anos, visto que há diferenças entre os professores do século XXI e os de décadas atrás, assim como dessemelhanças entre os alunos de hoje e os de décadas passadas.

Nesse sentido, salienta-se então que é indispensável empreender novas formas de ensino-aprendizado focado nas exigências atuais, pois ainda que a discussão sobre a formação docente tenha avançado, ainda estão presentes obstáculos que precisam ser ultrapassados,

sendo necessário desenvolver possíveis caminhos para solucionar certas problemáticas educativas.

Por sua vez, a competência dos profissionais frente às novas formas de ensino e aos avanços científicos e tecnológicos na formação dos alunos têm grande importância no trabalho pedagógico. Desta forma, destaca-se a relevância da criação de novas atividades voltadas para a formação e aprendizagem à docência nas universidades, pois ser professor exige tamanha agilidade para descobrir novas informações, bem como desenvolver competência para trabalhá-las nos diversos níveis do saber.

As dificuldades que cercam a aprendizagem e a formação docente se dão por vários fatores, dentre eles as condições necessárias para que ocorra em definitivo uma aprendizagem significativa, levando em consideração as vivências e as experiências individuais de cada aluno, como também a estrutura e o cotidiano escolar.

Desse modo, no intuito de fortalecer a formação docente e suas conexões entre teoria e prática, já que a graduação apresenta uma sutil abordagem pedagógica ou alguma deficiência na organização curricular para além dos estágios obrigatórios, foram criados os programas que potencializam a formação de professores.

A estes exemplos, mencionam-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a Residência Pedagógica (RP). Por sua vez, através destes programas, a aprendizagem dos discentes de licenciatura passou a ter uma maior aproximação com a realidade escolar, dado que o contato com o ambiente de trabalho na escola ocorre desde o início da graduação, consolidando, assim, a relação entre o conhecimento da matéria com a habilidade pedagógica.

Portanto, o presente trabalho objetiva apresentar um panorama sobre a formação docente no campo da Geografia, tendo como notas as referências da aprendizagem à docência. Para tanto, procedeu-se com a revisão bibliográfica, associado às atividades do Pibid Geografia da UFPI. A partir de então, foi apontado questionamentos sobre os referenciais que pautam o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e a Residência Pedagógica (RP), buscando observar e entender como a formação docente é desenvolvida no ambiente universitário, particularmente na área da Geografia.

MATERIAIS E MÉTODOS

Procedimentos Metodológicos

Com o objetivo de apresentar um levantamento sobre a aprendizagem e a formação docente em geografia e de contextualizar as discussões sobre este assunto, foi utilizado como metodologia para o trabalho em pauta a coleta de dados através de pesquisas bibliográficas e leituras de artigos que debatem os processos de formação e dificuldades na/da docência. Além do referencial bibliográfico, fez-se consulta aos documentos disponibilizados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), contemplando os programas Pibid e RP.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante das análises realizadas, constata-se que há diversas condições que são necessárias para que ocorra, em definitivo, uma aprendizagem significativa, dentre elas está à influência que a estrutura escolar tem no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Satyro e Soares (2007), a infraestrutura escolar afeta diretamente a qualidade da educação, tendo em vista que a falta de bibliotecas, o difícil acesso a livros didáticos, a grande quantidade de alunos em um espaço pequeno, instalações inadequadas, dentre outros, influenciam diretamente no desempenho dos alunos.

Por sua vez, a aprendizagem e a formação docente estão interligadas, uma vez que, ao longo da formação de professores é necessário aprender também como exercer a profissão. No entanto, muitas vezes as disciplinas pedagógicas apresentadas nas grades curriculares dos cursos de licenciatura, em destaque o de geografia, são ministradas nos primeiros períodos, enquanto o estágio obrigatório apenas ao final do curso.

Gonçalves e Gonçalves (2002) retratam a necessidade de uma forma prática de ensino que seja mais efetiva, de modo que ela seja proporcionada durante todo o curso e não apenas ao final dele, como acontece com o estágio obrigatório. Nesse sentido, é necessário romper esse modelo que existe nas universidades, trazendo a reflexão de que apenas o estágio não é suficiente para que o aluno consiga desenvolver uma prática docente eficiente.

Nesse sentido, Menezes e Kaercher (2015) pontuam que há uma necessidade de repensar a formação docente no contexto atual, visto que ela está associada ao fato de que o

trabalho dos educadores, em geral, tem sido posto em questão por não alcançar o desejado para uma educação de qualidade. Diante disso, pode-se destacar que um dos motivos para que a formação de professores tenha que ser repensada é o fato de que nas escolas ainda predominam práticas pedagógicas tradicionais e essencialmente conteudistas.

Em virtude disso, percebe-se que ainda persiste a metodologia expositiva, que de acordo com Oliveira (2006), tem um grande problema que é o risco da não aprendizagem, já que não há interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, o que torna essa metodologia pouco adequada à formação dos jovens estudantes para a vida.

No âmbito da formação de professores, a racionalização do ensino tem se direcionado à imposição de saberes considerados científicos ao invés de valorizar os saberes práticos dos educadores. Logo, quando os professores recém-formados chegam a uma sala de aula sentem-se despreparados, uma vez que a formação inicial prepara educadores para atuarem em uma escola imaginária e não os forma para a escola real.

Nesse sentido, pode-se destacar a importância da existência da interação entre a teoria e a prática, visto que ambos são elementos inseparáveis para a construção de uma aprendizagem significativa. Corrobora-se que a qualidade do ensino também se dá pelo desenvolvimento de novos programas que estimulam a aproximação entre o graduando e a sala de aula no momento e no processo de formação, a exemplo do Pibid e da RP, que tem como objetivo aproximar os alunos da licenciatura à prática docente, contribuindo, dessa forma, com a valorização do magistério no ensino básico.

Desse modo, observa-se que se faz necessário perceber a importância da psicologia da aprendizagem na formação docente, dando ênfase nas condições necessárias para que ocorra a aprendizagem significativa nos programas de iniciação à docência. Portanto, é evidente que o Pibid e a RP são programas essenciais e de fundamental importância para os licenciandos, tendo em vista a oportunidade de vivenciar o ambiente escolar e suas particularidades ainda em seu processo de formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho teve como objetivo promover uma análise e reflexão entre a aprendizagem e a formação docente, com destaque ao campo de atuação do profissional da Geografia,

pegando como referência a importância do Pibid e da RP na qualificação docente dos graduandos.

A partir desta abordagem, foram destacados os programas que aproximam o aluno da graduação com a realidade escolar, o que os tornam professores muito mais experientes e preparados. No entanto, estes programas não contemplam todos os alunos de licenciatura, daí a necessidade de sua permanência e expansão.

É interessante destacar também os fatores e as condições necessárias para que ocorra uma aprendizagem significativa no ambiente escolar e universitário, pois ministrar aula é um processo de aprendizagem mútua, tanto do professor quanto do aluno, visto que o professor deve trabalhar os conteúdos levando em consideração os conhecimentos prévios dos alunos. Portanto, é evidente que a aprendizagem e a formação docente ainda precisam ser aprimoradas, pois teoria e prática não podem ser separadas no processo de reflexão sobre a prática docente.

REFERÊNCIAS

DARLING-HAMMOND. L. A importância da Formação Docente. **Journal of Teacher Education**, v. 51, n. 3, p. 166-173, mai/jun. 2000.

GONÇALVES, T. O.; GONÇALVES, T. V. O. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores In.: CONTRERAS, J. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 105-134.

MENEZES, V. S.; KAERCHER, N. A. A formação docente em geografia: por uma mudança de paradigma científico. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 2, n.4, p. 47- 59, 2015.

MONTEIRO, J. S.; SILVA, D. P. A influência da estrutura escolar no processo de ensino-aprendizagem: uma análise baseada nas experiências do estágio supervisionado em Geografia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 19, n.3, p. 1-10, set./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/viewFile/14315/pdf>. Acesso em: 17 Jlh. 2019

OLIVEIRA, C. L. **Significado e contribuições da afetividade, no contexto da metodologia de projetos na educação básica**. Dissertação de mestrado – Capítulo 2, CEFET-MG, Belo Horizonte-MG, 2006.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 13, p. 5-24, Jan/Fev/Mar/Abr/2000.

**“NÓS PROPOMOS!” GOIÁS: CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO
DOS ALUNOS PARA A ATUAÇÃO CIDADÃ.**

Maria Eduarda Andrade de Faria

Graduanda em Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal de Goiás;
Bolsista de Iniciação Científica (PIBIC) CNPq

Afonso Barboza de Mello

Graduando em Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal de Goiás;
Bolsista do Programa de Bolsas de Licenciatura (PROLICEN/UFG)

Dra. Lana de Souza Cavalcanti

Professora do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Goiás.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar o processo de formação do conhecimento geográfico dos alunos em práticas espaciais cidadãs a partir de projetos de intervenção (“Nós Propomos!” Goiás) desenvolvidos em escolas estaduais. Para isso adotou-se a abordagem qualitativa e a metodologia de pesquisa colaborativa. Para o desenvolvimento da pesquisa, estabeleceu-se parcerias com três escolas de diferentes municípios do Estado. Por meio de reuniões com professores de outras instituições de ensino superior, professores da Rede Estadual de Goiás e alunos da graduação e pós-graduação da Universidade Federal de Goiás (UFG) e Universidade Estadual de Goiás (UEG), foram planejadas as atividades de execução do projeto. Cada professor deveria trabalhar o tema “A relação cidade/campo no território Goiano” e, com isso, dividir a turma em grupos para que os alunos analisassem e propusessem intervenções para problemas geográficos no município. Os trabalhos foram apresentados pelos alunos em um seminário na UFG, com os seguintes temas: (I) Internet na área rural; (II) Uso do Solo Urbano e Impacto Ambiental de Empreendimento Imobiliário; (III) Resíduos Sólidos Urbanos; (IV) Degradação das Nascentes em Áreas urbanas e as Consequências Socioambientais; (V) Melhoria do Espaço da Escola (quadra poliesportiva). Como resultado parcial da pesquisa, foi possível perceber, por meio das apresentações dos estudantes, que estes demonstraram a construção de conhecimentos geográficos variados sobre dinâmica da sociedade e da natureza, utilizando termos específicos e imagens condizentes com os fenômenos apresentados, que eram mediados pelo professor regente de Geografia.

Palavras-chave: Nós Propomos Goiás. Geografia. Práticas de Ensino

INTRODUÇÃO

Este trabalho resulta de uma pesquisa realizada no Laboratório de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica (LEPEG) da Universidade Federal de Goiás. Para sua realização, firmou-se parceria com a Universidade de Lisboa, que já desenvolve no Instituto de Geografia e Ordenamento do Território – IGOT, daquela Universidade, o “Projeto Nós Propomos!

Cidadania e Inovação na Educação Geográfica”, que em outros países e no Brasil já tem atuação em diferentes níveis e modalidades de ensino. Em Goiás, esta proposta, sob a responsabilidade de pesquisadores docentes da UFG, destina-se a alunos da educação básica para contribuir com sua formação, desafiando-os a fazer interseções entre cotidiano e conteúdos geográficos, a partir da identificação de problemas locais, discussão e propostas de alternativas de soluções com práticas espaciais cidadãs.

Buscou-se, então, juntamente com a Rede de Pesquisa em Ensino de Cidade (REPEC), que tem por objetivo a produção de fascículos didáticos sobre a Região Metropolitana de Goiânia e o Estado de Goiás, potencializar o ensino de Geografia na escola, fazendo-o por meio de conteúdos que permeiam o cotidiano do aluno. Com isso, foi disponibilizado às escolas participantes o fascículo didático intitulado “A Relação Cidade/Campo no Território Goiano”. A partir dos temas abordados pelo material, os alunos, juntamente com o professor, deveriam analisar a cidade e/ou bairro onde a escola se localiza e propor intervenções para os problemas geográficos elencados.

Essa pesquisa busca analisar um ensino de Geografia que resulte em aprendizagens significativas para a vida dos alunos, estabelecendo relações entre vida cotidiana e práticas cidadãs, o que está delineado em Cavalcanti (2008; 2013; 2014). Assim, em território goiano o projeto realizou-se com alunos no ensino médio, buscando contribuir com sua formação desafiando-os a fazer interseções entre cotidiano e conteúdos geográficos, buscando identificar problemas locais e promover a discussão e propostas de alternativas de soluções com práticas espaciais cidadãs.

Para a abordagem de temas a respeito do território goiano, foi disponibilizado aos professores e aluno o fascículo “A relação cidade/campo no território goiano” produzido pela REPEC. O material é dividido em três sessões: (I) a relação cidade/campo no território goiano; (II) modernização do território goiano; (III) modos de resistência, assim respectivamente distribuídas. Buscou-se com isso inserir às aulas de geografia o cotidiano do aluno, para que o mesmo veja sentido na Geografia que é ensinada e consiga enxergar os fenômenos geográficos no seu cotidiano e possibilite, assim, uma análise crítica do seu presente.

Segundo Straforini (2001), “a geografia, necessariamente, deve proporcionar a construção de conceitos que possibilitem ao aluno compreender o seu presente e pensar o

futuro com responsabilidade, ou ainda, se preocupar com o futuro através do inconformismo do presente”, ou seja, cabe a ciência geográfica proporcionar formas de ler o presente, analisar suas relações para, a partir disso, entenderem o processo (da relação) existente na sociedade.

Com isso, [esse] trabalho objetiva-se em analisar o processo de formação do conhecimento geográfico dos alunos em práticas espaciais cidadãs a partir de projetos de intervenção desenvolvidos pelos mesmos a partir de um problema geográfico local. Tornando assim, a geografia como parte do cotidiano do aluno, levando-o a analisar suas relações e entender-se como participante do processo das relações existentes, contribuindo, então, para a “construção de instrumentos legítimos de articulação entre projetos individuais e projetos coletivos”. (MACHADO, 1997, p. 47)

METODOLOGIA

Procedimentos Metodológicos

Para realização da pesquisa, adotou-se a metodologia qualitativa, com enfoque na pesquisa colaborativa, pelo fato de nessa perspectiva o objeto de análise ser problematizado e investigado em colaboração (THIOLLENT, 2005). A realização aconteceu nas seguintes etapas:

1. *Formação do grupo de trabalho de pesquisadores*-essa etapa consistiu em uma apresentação do projeto aos professores da Universidade Federal de Goiás e Universidade Estadual de Goiás para o planejamento das atividades e escolas que desenvolveriam o projeto.

2. *Definição do tema e apresentação do fascículo* – durante essa etapa houve a apresentação do fascículo que seria utilizado durante a pesquisa. Foi realizada uma oficina com os professores que inicialmente aceitaram participar da pesquisa, os professores foram divididos em grupos de trabalho para leitura e análise do material. Com a definição final da equipe, os materiais foram encaminhados para escola e iniciou as atividades do projeto.

3. *Realização das atividades do projeto com a colaboração das escolas*] – estabeleceu-se ações de cooperação com duas escolas estaduais localizadas em Iporá-GO e cidade de Goiás, com as quais os pesquisadores já têm parceria em função de outras atividades de ensino e/ou de pesquisa. As atividades foram desenvolvidas por meio de grupo de trabalho com professores, trabalho dos alunos e acompanhamento periódico nas escolas. O

grupo de trabalho com professores das escolas, envolvendo todos os pesquisadores e professores, teve como finalidade estabelecer o diálogo e fazer a abertura e o encerramento do “Nós Propomos! ”, em Goiânia. O trabalho dos alunos, com a orientação docente consistiu em: identificar problemas locais articulados aos eixos citados anteriormente; realizar trabalho de campo; sistematizar explicações e apresentar propostas de solução para o problema no formato de memorial descritivo e apresentação em seminário; e encaminhar resultados para autoridades pertinentes, partindo dos conteúdos apresentados pelo fascículo produzido pela REPEC. Os professores tiveram a autonomia para escolher a forma como a matéria seria trabalhada, cabendo a ele a escolha por trabalhar partes ou o material de maneira integral. Para efetivação das atividades com o conteúdo do fascículo, foi encaminhado ao professor algumas orientações (Quadro 1) para efetivação da proposta dessa pesquisa com o objetivo de formação para a cidadania:

Quadro 1. Percurso didático para ensinar Geografia na escola para a participação cidadã

- 1 - Escolha da unidade temática:** a partir de temas já previstos no currículo escolar (no caso Fascículo ou outro tema que se conecta com o fascículo);
- 2 - Problematização:** pedir que os alunos destaquem problemas na cidade onde vivem, relacionados ao tema; Apresentar aos alunos documentos/informações sobre o planejamento urbano do município (se houver); relação cidade-campo; a modernização na cidade ou outros dados de pesquisa sobre os problemas da cidade e o tema escolhido; Problematizar o tema/problema relacionando a realidade local vivenciada mais diretamente pelos alunos com o conteúdo do fascículo e ou outras informações;
- 3 - Sistematização de conhecimentos geográficos relacionados ao tema/problema vivido na cidade:** com base no planejamento de ensino e no conteúdo do fascículo, preparar material didático e desenvolver aulas (na sala, em campo, em laboratório, em visitas) promovendo a sistematização/explicação de conhecimentos básicos que estão relacionados ao tema e ao nível de ensino trabalhado;
- 4 - Definição de agenda de demandas:** solicitar dos alunos a confecção de uma agenda de demandas para a cidade (ou bairro), a partir do material de estudos e das discussões anteriores;
- 5 - Envolvimento da escola:** se possível, envolver, nessa atividade, outros sujeitos da escola, outros professores e/ou turmas de alunos e coordenadores/diretoras da escola para contribuir com a agenda de demandas;
- 6 - Elaboração de documento aos gestores da Cidade:** elaborar uma carta aos governantes da cidade ou à câmara de vereadores, contendo a agenda elaborada e a fundamentação dessa agenda;

7 - Contato com gestores: encaminhar a carta, ou entregá-la pessoalmente, a algum representante do gestor da cidade, promovendo discussão com os responsáveis, quando possível. Solicitar espaço para apresentação no plenário da Câmara de vereadores, em reuniões com o prefeito e os secretários, etc.

8 - Discussão dos resultados: discutir com os alunos os resultados da experiência para sua aprendizagem.

Fonte: CAVALCANTI; SOUZA (2018)

O acompanhamento nas escolas se deu por integrantes do grupo e observação das aulas de aplicação do projeto. Para que as observações nos trouxessem as informações pertinentes os membros do grupo receberam um formulário de observação para ser preenchido. Ao final das observações o professor recebeu um questionário para avaliar a atividade proposta pelo projeto, bem como espaço para sugestões sobre o material disponibilizado e o projeto aplicado.

4. *Avaliação e Sistematização das contribuições do Projeto “Nós Propomos!”* – essa etapa da pesquisa teve culminância com um seminário de encerramento em Goiânia que contou com a participação dos alunos e professores envolvidos na pesquisa. Durante o seminário os alunos apresentaram os projetos elaborados por cada grupo, mostrando o porquê da escolha daquele problema, sua relação com o conteúdo estudado ao longo das aulas e a solução para o mesmo. Os alunos tiveram, também, espaço para apresentar sua experiência dentro do projeto e como o mesmo contribuiu para as aulas de geografia. Após as apresentações os professores participaram de uma roda de conversa com toda equipe da pesquisa. A proposta da roda de conversa foi a de conhecer e socializar as experiências e as contribuições no trabalho docente proporcionadas pela pesquisa. Na sistematização objetivou-se compreender a formação de conhecimento geográfico e a atuação cidadã, considerando todo o trabalho realizado durante a pesquisa, os trabalhos apresentados pelos alunos e as falas dos professores participantes.

RESULTADOS EDISCUSSÃO

Apresentaram o resultado da pesquisa realizada nas suas cidades, 65 estudantes do Ensino Médio, consistiam em propostas de intervenção com base no levantamento e estudos que realizaram durante a aplicação do projeto. Os temas abordados foram diversos: (I)

Internet na área rural; (II) Uso do Solo Urbano e impacto ambiental de empreendimento Imobiliário; (III) resíduos sólidos urbanos; (IV) degradação das nascentes em áreas urbanas e as consequências socioambientais; (V) melhoria do espaço da escola (quadra poliesportiva).

Em síntese, o primeiro grupo relacionou de que maneira as formas de relevo do município interferem como barreira na propagação do sinal de internet em áreas rurais; o segundo grupo analisou como a construção de um *shopping*, na cidade, feita em uma área de preservação permanente (APP) e os impactos futuros a nível local; o terceiro grupo analisou como é feita a gestão dos resíduos sólidos na cidade e como era feita sua manutenção, visto que o município é um ponto turístico do Estado trazendo mais resíduos e a manutenção feita se torna precária; o quarto grupo analisou a poluição de uma nascente localizada no perímetro urbano do município e possíveis impactos que tal evento desencadeará; o quinto analisou a área da escola, propondo uma melhoria na quadra poliesportiva, visto que é um espaço bastante requerido pelos alunos.

Ao serem provocados a pensar em um problema vivenciado pelo [no] município, os alunos eram levados a agirem de maneira conjunta para a realização das atividades e proporem uma solução para um problema que não os afetavam em caráter individual, mas afetavam uma comunidade, desenvolvendo uma consciência cidadã. Ou seja, proporcionou aos alunos “a participação ativa no tecido social, assumindo responsabilidades relativamente aos interesses e ao destino de toda coletividade.” (MACHADO, 1997, p. 47) levando-os à prática cidadã.

Para além da prática cidadã, os alunos eram colocados na posição de protagonistas durante as aulas, se viam como parte dos fenômenos observados e dos conteúdos apresentados pelo professor, podendo compreender as relações existentes no seu lugar de vivência e analisá-los geograficamente. Com isso, os alunos são levados a compreenderem e se sentem parte, não somente do seu município ou bairro, mas sim a dinâmica global, se enxergando como parte dela e tendo atitudes que corroborem para a o destino de toda a coletividade. O ensino de geografia, nesta proposta não parte, apenas, dos saberes cotidianos dos alunos, mas os relacionam com o que Young (2011) denominam de conhecimento poderoso, ou seja, os conceitos elaborados pela ciência geográfica, proporcionando uma interação dialética entre saber cotidiano e saber científico, construindo, então, o saber geográfico no/do aluno.

Um ponto que merece destaque, entretanto não estava nos objetivos da pesquisa, é como a infraestrutura e a condição docente interferem de maneira direta ou indireta no desempenho dos alunos. A quantidade de tempo, recursos, disposição dos professores repercutia no desenvolvimento das pesquisas feitas. Tal observação não tem o intuito de responsabilizar o professor, mas sim na alerta para atual situação do profissional docente e das escolas públicas do país. Salários baixos, cargas-horárias de trabalhos exaustivas, falta de recursos básicos e tecnológicos nas escolas, falta da autonomia docente, espaço escolar precarizado, etc. Todos esses fatores influenciam diretamente na prática docente e no ensino escolar.

A reunião com os professores trouxe para a equipe do projeto um retorno sobre o uso do fascículo didático sobre Geografia de Goiás e suas potencialidades nas aulas de geografia. A fala dos professores nos aponta que o material proporciona a construção de um olhar geográfico no aluno, visto que ele consegue observar os fenômenos acontecendo próximo a sua realidade e a se enxergar como parte do mesmo. O lugar do aluno é colocado em evidência e “por ele, é mais fácil organizar as informações, podendo-se teorizar, abstrair do concreto, na busca de explicações, de comparações e de extrapolações” (CALLAI 1998, p. 59), levando, então, a compreensão das categorias e conceitos da geografia e a construção do pensamento geográfico pelo aluno.

CONCLUSÃO

Ao propor aos professores e alunos um projeto e metodologia de aula pautada na solução de problemas e voltada à cidadania, torna-se possível uma educação que tenha significado para o aluno, que permita a ele a compreensão do presente. “A educação para ter sentido à sociedade, necessariamente, deve possibilitar o seu entendimento no presente. É o entendimento, o desvelamento da sociedade no presente que lhe dá sentido” (STRAFORINI, 2001, p.7), ou seja, a Geografia precisa ter sentido ao aluno e fazer parte do seu cotidiano. Não cabe a ela explicar os fenômenos e as relações usando o passado como referência, mas sim usar aquilo que é palpável ao aluno.

O uso de um material didático que apresente aos alunos conteúdos próximos da realidade em que vivem, ou mesmo da realidade em que vivem, constrói com o aluno uma ponte para se entender como sujeito no mundo e de analisar eventos semelhantes e/ou distintos daqueles vividos por ele. A Geografia sai de uma matéria na escola e passa a ser

parte do cotidiano do aluno, passa a ser construída pelo sujeito e a ter significado para o mesmo.

Os conteúdos da geografia passam do campo da abstração para o campo do real, fazendo com que o aluno não os enxergue como alheio ao mundo, mas sim como integrantes do seu cotidiano e possam assim analisar e compreender o mundo com o olhar geográfico, possibilitando “aos seus participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência os problemas das situações em que vivem, em particular, sob diretrizes transformadoras” (THIOLLENT, 1998, p. 8). A partir das resoluções de problemas foi apresentado aos alunos a possibilidade de preocupar-se não consigo, mas com a sociedade a qual está inserido e perceber-se como parte dela, apontado para uma educação cidadã.

REFERÊNCIAS

- CALLAI, H.C. **O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise.** In CASTROGIOVANNI, A.C. et al (org) *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões.* Porto Alegre: AGB, Seção Porto Alegre, 1998
- CAVALCANTI, L. S. **A metrópole em foco no ensino de Geografia: o que/para que/para quem ensinar?** In PAULA, Flávia M. de A. e outros (orgs.). *Ensino de Geografia e Metrópole.* Goiânia-GO. Gráfica e Editora América, 2014.
- CAVALCANTI, L.S. **Ensino de Geografia na escola.** Campinas-SP: Papirus, 2013.
- CAVALCANTI, L.S. **A Geografia escolar e a cidade.** Campinas-SP: Papirus, 2008
- CAVALCANTI, L. S. SOUZA, V. C. **Geographical Concepts and the Goal of Citizenship Formation Brazilian Researches Concerning Geography Teaching.** In: PINEDA-ALFONSO, J; DE ALBA-FERNÁNDEZ, N; NAVARRO-MEDINA, E. *Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity.* IGI Global Disseminator of Knowledge, 2018. P 458 – 480.
- MACHADO, Nilson José. **Ensaio Transversais: cidadania e educação.** São Paulo: Escrituras, 1997.
- STRAFORINNI, Rafael. **Ensinar Geografia nas Séries Iniciais: o desafio da totalidade mundo.** 2001, 155f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas – Sp, 2001.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 8. Ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- YOUNG, Michael F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Rev. Bras. Educ.,** Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 609-623, dez. 2011. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-4782011000300005&lng=pt&nrm=iso. acesso em 09 ago. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782011000300005>.

**RELATO DE EXPERIÊNCIA - ELABORAÇÃO DE MAQUETE COMO RECURSO
DIDÁTICO PARA O ENSINO DE PEDOLOGIA EM GEOGRAFIA NA UFPI**

Maria Valme de Souza

Graduada em Geografia pela universidade Federal do Piauí-UFPI

Lucas Leonardo Amorim Martins

Graduando em Geografia pela universidade Federal do Piauí-UFPI

Marcela Vitoria de Vasconcelos

Professora Substituta da Universidade Federal do Piauí – UFPI

RESUMO

É sabido que uma das discussões mais fortes no ensino de geografia, mas não só, no ensino de todas as disciplinas, recai sobre o uso de metodologias que possam despertar o interesse dos alunos durante as aulas. Nesse sentido, este trabalho surge de uma atividade desenvolvida na disciplina Bases Físico-naturais do Brasil, no curso de Geografia, da Universidade Federal do Piauí, cujo intuito é discutir os conteúdos referentes ao ensino de pedologia na Educação Básica tendo como proposta: Confeccionar maquetes para trabalhar os conteúdos em sala de aula; Para tanto, na confecção das maquetes foram reaproveitados e levados em consideração o cotidiano vivenciado pelos alunos como, caixas, garrafas pets, potes de vidros etc. Cartazes informativos e rochas foram apresentados para identificação da textura, cor, estrutura, porosidade, entre outros. Todas as propostas apresentadas sugeriram que a experiência contribuiu para que os alunos de graduação conhecessem técnicas de apresentação de conteúdo estimuladoras para os futuros alunos da educação básica.

Palavras chaves: Ensino. Material didático. Maquetes.

INTRODUÇÃO

Este relato apresenta como técnica de ensino o uso de maquetes como recurso didático que pode possibilitar uma aprendizagem mais significativa para o conteúdo de pedologia no ensino básico de Geografia, como também contribuir tanto como auxílio para o professor, quanto para a formação cidadã do aluno na compreensão do espaço geográfico – objeto essencial da Geografia.

O objetivo deste trabalho voltou-se para o ensino e aprendizagem dos conteúdos referentes à pedologia na Educação Básica através do uso de instrumentos elaborados para

facilitar a didática do ensino de forma simplificada. Entre as quais, a confecção de maquetas apresentadas para trabalhar os conteúdos em sala de aula.

O trabalho foi desenvolvido de acordo com as seguintes etapas: primeiro foram definidos os temas para confecção das propostas metodológicas (formação do solo); Segundo, selecionaram-se os materiais para confecção das maquetas, cujo intuito era escolher materiais que fossem comuns à vida cotidiana dos alunos, nesse caso materiais descartáveis (caixas, garrafas pets, vidros). E, por último, a montagem com o material coletado no próprio local e apresentação do trabalho de forma expositiva para os discentes de Geografia enfatizando a importância do uso de maquetes como recurso didático na aprendizagem para o conteúdo de pedologia no ensino básico de Geografia.

É inegável a importância e necessidade de discutir sobre o valor das metodologias inovadoras que promovem melhor assimilação dos conteúdos e que, ao mesmo tempo, atribuem maior dinamicidade e prazer às aulas de Geografia, tais como a confecção e o uso de maquetes na apreensão dos conteúdos. As mesmas contemplaram a experiência do trabalho desenvolvido por discentes do curso de licenciatura em Geografia na Universidade Federal do Piauí- UFPI, mostrando a aplicabilidade das maquetes, e seus resultados no processo ensino-aprendizagem.

A sala de aula é repleta de conhecimentos, oportunidades de ensino-aprendizagem para o professor. E, por isso, é importante conhecer didáticas que incentivem a aprendizagem de temas que contribuam para uma maior compreensão sobre o espaço geográfico.

As práticas desenvolvidas visaram principalmente a valorização do conhecimento que os alunos já possuíam em sua vivência, como também os conhecimentos geográficos, dando um sentido prático aos mesmos. As atividades foram apresentadas de forma sucinta, com a intenção de promover a socialização do conhecimento, e das práticas pedagógicas no processo de ensino aprendizagem, como metodologias de ensino e o uso das mesmas como recursos didáticos. As novas metodologias contribuem para o ensino e proporcionam uma aprendizagem mais significativa para os alunos.

CONSTRUÇÃO DE MAQUETES NO ENSINO DE SOLO EM GEOGRAFIA.

Para realização deste trabalho, foram selecionados vários temas, cada equipe ficou responsável por desenvolver um tema. Neste caso – pedologia.

As maquetas foram confeccionadas com artefatos reaproveitados e levados em consideração o cotidiano vivenciado pelos alunos como, caixas, garrafas pets, potes de vidros etc. Cartazes informativos e rochas foram apresentados para identificação da textura, cor, estrutura, porosidade com o intuito de provocar nos discentes o desejo de conhecer as propriedades e a funcionalidade de cada rocha apresentadas e que tipos de solos as mesmas formavam.

A maquete, representação do espaço em miniatura, é considerada por Castrogiovanni (2012, p.65) como um modelo tridimensional do espaço, pois permite ao aluno observar várias possibilidades de visualização (horizontal, oblíqua, vertical) em sua construção. O autor atribui sua funcionalidade a um laboratório, onde o aluno pode perceber a representação do espaço geográfico, a importância dos mapas, assim como sua linguagem e interpretação.

Conforme Castrogiovanni (2012), “[...] tais procedimentos, a maquete passa a traduzir o próprio espaço da ação/interação do sujeito/aluno cidadão”. O aluno passa a observar e refletir as mudanças no processo social e a preocupar-se com as soluções para as dificuldades que percebe na ação realizada, alterando sua forma de pensar e olhar o espaço construído e modificado.

Ainda de acordo com Castrogiovanni (2012, p.87) e Coll (1998, p.12), “os conteúdos designam o conjunto de conhecimento ou formas culturais cuja assimilação e apropriação pelos alunos e alunas é considerado essencial para seu desenvolvimento e socialização”. Assim, a Geografia nos oportuniza conhecer o espaço em que vivemos e perceber que ele é uma construção social que precisa ser compreendido de forma mais simples por alunos do ensino básico. Como o uso de maquetes na compreensão de temas relacionados à pedologia. Esse conhecimento ao permitir a apropriação pelo sujeito torna-se um poderoso instrumento na formação cidadã capaz de transformar atitudes e conscientizar comunidades da importância de cuidar da natureza e do planeta.

Atualmente existe uma enorme preocupação por parte dos professores de Geografia na Educação Básica para apresentação de conteúdo, que atraiam o aluno levando a buscar novas formas/ técnicas de ensinar, entre elas, a confecção de maquetes como auxílio ao professor na sala de aula. O solo como recurso natural é importantíssimo para a humanidade, porém, necessita maior atenção nos currículos, bem como nos livros didáticos que aparecem sem

muita profundidade. Portanto, evidenciamos que a pedologia em suas atribuições compreende que:

[...] O solo é o componente fundamental dos ecossistemas terrestres, afetando o balanço de energia, o ciclo da água, a ciclagem de nutrientes e a produtividade de cada ecossistema. Solos são corpos naturais, ocupando porções na superfície terrestre, suportando plantas e as edificações do homem e que apresentam propriedades resultantes da atuação integrada do clima e dos organismos, atuando sobre o material de origem, condicionado pelo relevo, durante um período de tempo. Além da produção de alimentos, o solo tem grande importância ecológica e ambiental. A sobrevivência do homem na Terra depende, em boa medida, da sua capacidade em harmonizar produção agropastoril com preservação ecológica e ambiental. O solo é base dos sistemas de produção agrícola, sendo que a sustentabilidade dos agroecossistemas e do homem na Terra está intimamente ligada a esse recurso. (SANTOS; REICHERT. 2007 p.8)

Desta forma, o conhecimento em Pedologia sobre formação e conservação do solo é fundamental e precisa ser entendido de forma simples e prática no ensino fundamental, pois a educação nas series iniciais contribuem imensamente na formação de um cidadão responsável e cômico de suas obrigações com a natureza e com o planeta.

AS VANTAGENS E APLICABILIDADES DA MAQUETA PARA O ENSINO DE SOLO

O trabalho foi desenvolvido na disciplina Bases Físico-naturais do Brasil, no curso de Geografia, em período especial, onde foram realizadas as confecções das maquetes e apresentadas de forma expositiva para os discentes do curso de Geografia, realçando a importância das maquetas na construção do conhecimento, e que com as mesmas é possível desenvolver aulas mais agradáveis para os alunos, que ao mesmo tempo tornam-se sujeitos ativos, construtores de conhecimentos.

Foram apresentados para os alunos de graduação técnicas de apresentação de conteúdo estimuladoras como o uso de maquetes para que os mesmos pudessem utilizar com os futuros alunos da educação básica como metodologias no ensino, favorecendo uma aprendizagem significativa e contribuindo com a formação dos alunos da escola básica.

Durante o trabalho de confecção da maquete ocorre a ação do sujeito sobre o objeto e desse sobre o primeiro, ou seja, ambos interagem estimulando a construção do conhecimento, desenvolvendo habilidade e competências, criando novo saberes. Neste recurso didático

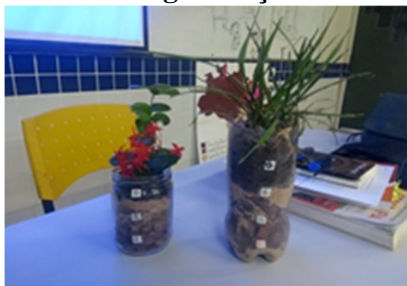
representado pela maquete é possível a mistura do real e do imaginário, são nesses momentos, que se desenvolvem a criatividade favorecendo atrativamente o processo de conhecimento

A primeira representação apresentada foram as camadas concêntricas que constituem a Terra “As camadas da Terra” que são a litosfera, o manto e o núcleo e constituem-se de vários tipos de rochas ígneas; metamórfica e sedimentares, compostas por (basáltico; silício e alumínio) e minerais, classificadas de acordo com sua origem. Esses tipos de rochas na natureza são usados de diferentes maneiras pelas sociedades favorecendo a construção de diversos tipos de ambientes, nem sempre apropriados para uso de seres humanos, colando em risco suas vidas e de outros seres vivos na natureza. (MOREIRÃO, 2015).

Chamamos de pedogênese ao processo de formação de solo, que são constituídos por horizontes, cada um com uma morfologia diferente, possuidores de diferentes condições de formação e resultados de fatores como clima, relevo, organismos vivos, material de origem e tempo. A partir destas combinações desses fatores são formados diferentes perfis de solos e são caracterizados pelos horizontes que são compostos. De maneira geral, os solos se formam a partir do desgaste de uma rocha matriz e com o tempo e atuação do clima e de outros fatores é formado o solo. Ressaltando que em locais de alta declividade o solo demora mais a se formar devido à dificuldade de fixação dos sedimentos e ação da gravidade.

A segunda, a formação do solo como mostra a figura (1), os perfis de solos, onde pode se observar que o tempo é um fator importante para a formação.

Figura 1- Fotografia mostrando as maquetes dos perfis de solo produzidas pelos alunos da graduação



Fonte: Vasconcelos (2018)

Buscou-se com o uso de maquetes exemplificar como se constituem os solos e quais os diversos fatores que interagem em sua formação, destacando os principais como clima, a presença de seres vivos e a rochas matriz. Os restos orgânicos de animais e vegetais, as atividades realizadas pelos seres vivos e a ação da água, da temperatura e dos ventos

contribuem para degradar a rocha e formar solos. Dinamizando o ensino-aprendizagem com o objetivo de possibilitar uma maior participação dos alunos estimulando-os a abandonar uma postura passiva de reprodução de informação (CASTROGIOVANNI, 2009, p.156).

Segundo Castrogiovanni (2009) os alunos são os principais alvos para dinamizar o ensino de geografia, e a maquete pode ser utilizada como mediadora do processo de ensino-aprendizagem.

Desta forma, na confecção das maquetes apresentados na (figura 1) e (figura 2) foram reaproveitados e levados em consideração o cotidiano vivenciado pelos alunos como, caixas, garrafas pets, potes de vidros etc. Cartazes informativos e rochas foram apresentados para identificação da textura, cor, estrutura, porosidade.

Assim, os discentes de Licenciatura do curso de Geografia da Universidade Federal do Piauí-UFPI, confeccionaram maquetes para trabalhar os conteúdos de pedologia com a intenção de proporcionar a elaboração de um caderno de recursos e estratégias de ensino para as temáticas abordadas referentes aos solos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para os discentes de Geografia, trabalhar conteúdos que possam dinamizar a participação dos alunos é uma estratégia bem significativa, pois aproxima o aluno do conhecimento e contribui com sua formação, não apenas dos alunos, mas também do professor que passa a refletir sua ação e possibilita mais experiência na sala de aula com os alunos da educação básica.

Percebeu-se que a confecção das maquetes em sala de aula possibilitou a realização de um trabalho que pode ser desenvolvido em diferentes níveis de ensino, ou seja, tanto no fundamental como na graduação, o que torna diferente é a complexidade da representação. Neste caso, a elaboração tinha como temática a formação do solo.

A abrangência do uso das maquetes em sala de aula possibilitou uma maior interação entre os discentes, pois são nestes momentos que os mesmos vão (re) construindo seus saberes, (re) formulando conceitos, avaliando novas formas de lidar com as dificuldades, compreendendo melhor os espaços geográficos e produzindo modificações necessárias para um melhor desenvolvimento. Pôde também incluir-se a experiência voltada para cartografia

na construção de mapas e localizações que contribuem para a formação cidadã e proporciona reflexões nas ações realizadas individualmente e socialmente.

Todas as propostas apresentadas sugeriram que a experiência contribuiu para que os alunos de graduação conhecessem técnicas de apresentação de conteúdo estimuladoras para os futuros alunos da educação básica.

Esse conhecimento ao permitir a apropriação pelo sujeito torna-se um poderoso instrumento na formação cidadã capaz de transformar atitudes e conscientizar comunidades da importância de cuidar da natureza e do planeta.

REFERÊNCIAS

CASTROGIOVANNI, Antônio. Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano. – Porto Alegre: Mediação, 7.ed, 2012.

CAVALCANTI, L. S. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. In: SEMINÁRIO NACIONAL CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1., 2010. São Paulo Anais... Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7167-3-3-geografia-realidade-escolar-lana-souza/file>. Acesso em 17 de abr.2019

MOREIRÃO, Fábio Bonna. SAMPAIO, Fernando dos Santos. Geografia para viver juntos. São Paulo. 4. ed. Editora SM, 2015.

**APONTAMENTOS SOBRE DESENVOLVIMENTO, APRENDIZAGEM E A
FORMAÇÃO DE CONCEITOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE
GEOGRAFIA**

Domitila Theil Radtke

Aluna de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em
Geografia da Universidade Federal de Goiás (UFG), na área de ensino-aprendizagem.
Possui Licenciatura e Mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Pelotas
(UFPEL).

Eliana Marta Barbosa de Moraes (orientadora)

Professora da Universidade Federal de Goiás (UFG).
Possui Licenciatura, Bacharelado e Mestrado em Geografia pela Universidade Federal de
Goiás (UFG) e Doutorado em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP), com
doutorado sanduíche pela Universidade Autônoma de Madri.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar análises de referenciais importantes sobre desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem geográfica para pensar os trabalhos de campo, enquanto metodologia de pesquisa e ensino de Geografia. Para compreender como o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem geográfica dialogam e se correlacionam durante os trabalhos de campo, direcionamos nossa análise bibliográfica através de questões como: Quais são as bases do desenvolvimento cognitivo? Como se favorece o desenvolvimento da aprendizagem? Quais elementos devem compor o trabalho de campo para que ele favoreça o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem geográfica? Este artigo não busca respondê-las, mas são norteadoras da pesquisa de pós-graduação, ainda em andamento, sobre trabalhos de campo no ensino de Geografia, voltados à Educação Básica. Desta maneira, baseados em referenciais como Vigotsky, Lana de Souza Cavalcanti e Marcos Antônio Couto, visou-se encaminhar as bases teórico-metodológicas da pesquisa de doutorado, através da construção e reflexão destes questionamentos. E, desta forma, construir e alicerçar alguns princípios básicos para a elaboração e construção dos trabalhos de campo no ensino de Geografia que, por sua vez, devem contribuir para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, fortemente embasado na construção de conceitos fundamentais para a formação significativa do aluno. Portanto, os conceitos geográficos evoluem de maneira complexa e, por isso, não devem ser desenvolvidos de forma pronta nos trabalhos de campo, assim como em qualquer processo de ensino-aprendizagem escolar. Acredita-se que com base nos referenciais a compreensão, por parte do professor, deste sistema complexo, que é o processo de ensino-aprendizagem e a formação de conceitos, é fundamental para um bom desenvolvimento dos trabalhos de campo em Geografia.

Palavras-chave: Trabalho de Campo. Ensino de Geografia. Conceitos. Vigotsky. Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

Este artigo visa apresentar algumas reflexões, dos referenciais teóricos e metodológicos da pesquisa de doutorado da autora, sobre desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem na idade escolar, dialogando com a formação de conceitos, especificamente, no processo de ensino-aprendizagem de Geografia. Através destas leituras, objetivou-se refletir sobre as bases do desenvolvimento cognitivo e sobre as maneiras de se favorecer o desenvolvimento da aprendizagem, a fim de pensar quais elementos devem compor o trabalho de campo para que ele favoreça o desenvolvimento da aprendizagem geográfica.

O trabalho de campo é uma importante metodologia de pesquisa e ensino de Geografia, que sempre esteve ligado à produção do conhecimento geográfico e, portanto, não deveria ser diferente no processo de ensino-aprendizagem, que é responsável por esta construção do conhecimento no âmbito da Geografia escolar. Este interesse pelo tema está relacionado à trajetória acadêmica da autora que - desde sua graduação, através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e, também, em sua pesquisa mestrado - trabalhou com o Estudo do Meio que, segundo Pontuschka (2013), é uma metodologia interdisciplinar que apresenta o trabalho de campo como uma de suas etapas fundamentais.

Ao buscar compreender como se dá o processo de ensino-aprendizagem, especificamente, na Geografia, delimitou-se o trabalho de campo como tema de pesquisa, visando ampliar a busca e, conseqüentemente, a análise no âmbito deste componente curricular. Este aspecto também é instigado pelo fato de que, considerando a trajetória acadêmica, os trabalhos científicos sobre Estudo do Meio se apresentam em maior número, quando comparados aos de trabalhos de campo no ensino de Geografia, especificamente, no âmbito da Educação Básica.

Desta forma, acredita-se que investigar esta temática é relevante tanto para a Geografia, enquanto conhecimento acadêmico, quanto para a formação de um conhecimento voltado à Geografia escolar, visto que é fundamental pensar os trabalhos de campo - e seus encaminhamentos teórico-metodológicos - para além da pesquisa acadêmica ou voltado ao ensino superior, ou seja, objetiva-se pensá-lo no âmbito da Educação Básica.

Para avançar em torno da compreensão de como o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem geográfica dialogam e se correlacionam durante os trabalhos de campo, foi necessário pensar as relações entre desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem, e suas

bases, com o intuito de caracterizar alguns elementos que devem compor o trabalho de campo, para que este, então, favoreça a formação do pensamento geográfico.

Num primeiro momento de apresentará as bases teórico-metodológicas sobre aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar, através das teorias vigotskianas e, num segundo momento, as reflexões de pesquisadores na área do ensino de Geografia que, por sua vez tratam sobre a construção de conceitos geográficos nesta perspectiva. Acredita-se que, através destas leituras e análises, será possível, no andamento da pesquisa de pós-graduação, evidenciar alguns princípios que orientam a atuação docente no desenvolvimento dos trabalhos de campo no ensino de Geografia.

METODOLOGIA OU MATERIAIS E MÉTODOS

Como, anteriormente apontado, este artigo se caracteriza como parte do estudo bibliográfico da pesquisa de doutorado da autora que, objetiva aprofundar os conhecimentos acerca dos referencias teóricos sobre desenvolvimento cognitivo e aprendizagem, de forma dialógica com a construção de conceitos geográficos no processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, no desenvolvimento de trabalhos de campo na Geografia.

Desta forma, inicia-se pela leitura e análise das Teorias Vigotskianas sobre desenvolvimento e aprendizagem, para compreender o papel da formação de conceitos pela criança e a função do professor em mediar este processo. Logo, se é necessário considerar estes apontamentos na aula de Geografia, então, também é necessário considerá-los nos desenvolvimentos dos trabalhos de campo no ensino de Geografia.

As principais referências trabalhadas neste artigo são voltadas às obras de Vigotsky (2000, 2007, 2016, 1984), em relação às suas teorias da aprendizagem, assim como aos trabalhos de Cavalcanti (2005, 2010, 2016, 1998) e de Couto (2006, 2010, 2014), que fazem importantes interpretações e reflexões sobre as teorias vigotskianas, - ou de forma indireta, utilizando-as como base teórica em seus estudos e pesquisas -, desde que, no âmbito do processo de ensino-aprendizagem de Geografia.

RESULTADOS EDISCUSSÃO

A aprendizagem e o desenvolvimento estão interrelacionados, segundo Vigotsky (2000, 2016), devendo o primeiro adiantar o segundo. Por isto, a escola - por ser lugar onde

ocorrem os processos de ensino-aprendizagem - e o professor - por ser mediador desse processo - possuem papéis fundamentais para que o desenvolvimento da aprendizagem escolar anteceda e colabore com o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

No processo de aprendizagem, a formação de conceitos tem papel fundamental, pois é através do pensamento conceitual que o aluno muda sua relação com o mundo, generalizando suas experiências (CAVALCANTI, 2010). Por isto, entende-se que:

O desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar é, antes de tudo, uma questão prática de imensa importância - talvez até primordial - do ponto de vista das tarefas que a escola tem diante de si quando inicia a criança no sistema de conceitos científicos. (VIGOTSKY, 2000, p.241)

Para Vigotsky os conceitos evoluem como significados das palavras, as quais também estão em processo de evolução. Quando uma palavra nova, ligada a um determinado significado, é apreendida pela criança, o seu desenvolvimento está apenas começando. No início ela é uma generalização do tipo mais elementar que, à medida que a criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado, culminando o processo na formação dos verdadeiros conceitos (VIGOTSKY, 2000, p.246).

Para entender o processo de formação dos conceitos é necessário explicitar que “a delimitação de conceitos infantis espontâneos e não-espontâneos coincide com a delimitação de conceitos empíricos e científicos” (VIGOTSKY, 2000, p.294). O que, em via de escolarização, consideram-se como conceitos cotidianos e conceitos científicos (CAVALCANTI, 2005). Esses conceitos são sistematizados de maneiras diferentes, pois

[...] o processo de formação de conceitos cotidianos é ‘ascendente’, surgindo impregnado de experiências, mas de uma forma ainda não-consciente e ‘ascendendo’ para um conceito consciente definido; os conceitos científicos surgem de modo contrário, seu movimento é ‘descendente’, começando com uma definição verbal com aplicações não-espontâneas e posteriormente podendo adquirir um nível de concretude impregnando-se na experiência (CAVALCANTI, 1998, p. 27).

Os conceitos cotidianos, portanto, devem alcançar certo nível de desenvolvimento para a internalização dos conceitos científicos correlatos aos primeiros. Couto (2006) ressalta que, durante a compreensão de um fenômeno, a criança pode num primeiro momento não definir precisamente o significado do conceito, mas é capaz de utilizá-lo na compreensão de

algum outro raciocínio. Isto ocorre porque a construção do conceito pela criança ainda não se completou, faltam outras manifestações abstratas e concretas necessárias a sua generalização.

Para Vigotsky, inclusive, a formação de conceitos se inicia na infância, mas só aos onze, doze anos ela é capaz de realizar abstrações e tomar consciência do próprio pensamento. Antes disso a criança pensa por noções gerais ou por complexos. Desta forma, ele ressalta a importância de não se limitar meramente à determinação de níveis de desenvolvimento e as faixas etárias, entretanto, não se pode deixar de considerá-los.

Para o autor, o aprendizado escolar produz algo fundamentalmente novo e para entender como este influencia o processo de desenvolvimento mental da criança, o mesmo formulou o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que é a:

[...] distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VIGOTSKY, 1984, p. 58)

Vigotsky (2016) ressalta que o processo de desenvolvimento da criança “não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de zona de desenvolvimento potencial”, ou seja, estão diretamente relacionadas, mas não de forma simétrica e paralela. O aprendizado não pode ser confundido com desenvolvimento, entretanto, estão interligados no que diz respeito ao desenvolvimento de conceitos, sejam eles cotidianos ou científicos. Esta dependência é recíproca e dinâmica, onde “o desenvolvimento da criança não acompanha nunca a aprendizagem escolar, como a sombra acompanha o objeto que a projeta” (VIGOTSKY, 2016, p. 116).

Outro ponto a destacar é o papel da cultura na construção teórica de Vygotsky, onde ela estaria no “cerne de sua explicação sobre o funcionamento mental humano e a mediação semiótica nesse funcionamento” (CAVALCANTI, 2005 p. 192) e “a relação sujeito-objeto, nessa perspectiva, não é de interação, é dialética, é contraditória e é mediada semioticamente” (p.189). Para ele, portanto, as relações histórico-culturais são pontos fundamentais para compreender como ocorre o desenvolvimento do pensamento conceitual do aluno.

Desta maneira, considera-se de suma importância o trabalho e a construção de conceitos geográficos durante a aprendizagem escolar, tendo o professor papel de mediador

dos conceitos e dos conhecimentos prévios dos alunos (cotidianos) com aqueles do âmbito da ciência geográfica (científicos).

Couto (2010), ao tratar da formação dos significados dos conceitos na aprendizagem escolar, ressalta a crítica que Vigotsky apresenta aos métodos tradicionais de ensino, pois estes “separam a palavra do material da percepção, isto é, desvinculam o processo de construção do conceito da realidade concreta” (COUTO, 2010, p. 85). A palavra é portadora de conceitos, e estes só se desenvolvem e se constroem na medida em que seus significados, também, se desenvolvem e expressam generalizações cada vez mais amplas.

Para o autor, é difícil para o aluno assimilar a palavra ao seu significado (conceito) e nem ao seu cotidiano, quando desconexo de representações. Um exemplo disso, seria trabalhar com o conceito de paisagem sem trazer as definições teóricas (que representa a escrita/linguagem/palavra) e sem apresentar exemplos concretos e abstratos (textos, imagens).

Este pensamento está baseado na ideia de que material sensorial e a palavra são indispensáveis à formação de conceitos. E, neste processo, o professor tem papel fundamental: o de mediador da proposta teórico-metodológica e responsável pela problematização na Geografia escolar. A problematização, segundo Cavalcanti (2010) e Couto (2014), é fundamental para a análise e compreensão do espaço geográfico, pois um ensino que problematize o espaço, a partir da realidade vivida do aluno, potencializa o desenvolvimento dos conteúdos/conceitos geográficos que a correlacionam.

Porém, não basta ter um problema para que a aprendizagem aconteça, nem que a solução irá refletir a aprendizagem. Para isto, é necessário, segundo Couto (2010), considerar o processo no que se refere às etapas da construção de conceitos, e não só o produto final.

Desta forma, as atividades organizadas pelos professores, assim como os trabalhos de campo, precisam considerar as diferentes etapas de construção de conceitos, no que se refere a uma metodologia de ensino e, proporcionar momentos que favoreçam o desenvolvimento das habilidades mentais do aluno. Este desenvolvimento é um dos objetivos centrais do processo de ensino-aprendizagem.

A compreensão destes apontamentos, segundo Couto (2010), proporcionará meios para que o professor transforme estes conhecimentos adquiridos em instrumentos pedagógicos para a solução de problemas relativos ao ensino de Geografia. É necessário transformar essas etapas do processo de formação de conceitos, e seu correspondente uso das habilidades

intelectuais, em proposições didáticas - e complementa-se as de trabalho de campo - que, por sua vez irão conduzir o professor ao alcance dos seus objetivos.

CONCLUSÃO

Considera-se, portanto, os trabalhos de campo como momento de ensino-aprendizagem, onde é imprescindível que exista, assim como em qualquer aula de Geografia, a assimilação consciente dos conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas e operativas dos alunos. E esta preocupação, muitas vezes, não se apresenta nos trabalhos científicos sobre trabalho de campo na Educação Básica, não ultrapassando a apresentação de passos ou roteiros para o seu desenvolvimento, sem uma preocupação teórico-metodológico no que se refere à construção de conceitos geográficos.

Se a aprendizagem ocorre quando o aluno dispõe de materiais e/ou instrumentos aliados ao uso das operações mentais, acredita-se, portanto, que é possível construir propostas metodológicas, como os trabalhos de campo, que auxiliem esta aprendizagem. Aliás, eles já são reconhecidos por suas potencialidades educativas nas aulas de Geografia, mesmo que nem sempre aprofundados teórica e metodologicamente.

Também destaca-se que, nas teorias vigotskianas, o aluno deve - para a formação de conceitos - se confrontar com algum problema ou desafio que só pode ser resolvido com a aquisição de novos conceitos. Logo, esse processo de construção deve dar início a uma situação problema e contar com atividades em que o aluno se utilize de sua percepção e de palavras (COUTO, 2010). Ou seja, é importante trabalhar com o conceito (signo, palavra) juntamente com os materiais que os potencializem (objetos relativos à atividade), pois estes últimos são responsáveis pelas reflexões referentes ao primeiro.

Entende-se que os conceitos geográficos evoluem de maneira complexa e, por isso, não devem ser desenvolvidos de forma pronta nos trabalhos de campo, bem como em qualquer processo de ensino-aprendizagem escolar. De igual maneira, o trabalho de campo não pode ser utilizado como mero passeio, onde a mediação teoria e prática é trocada, apenas, por momentos empíricos (ALENTEJANO E ROCHA-LEÃO, 2006).

Acredita-se que é fundamental, para um bom desenvolvimento dos trabalhos de campo em Geografia, que o professor tenha este aprofundamento teórico-metodológico sobre

a formação de conceitos geográficos no processo de ensino-aprendizagem. E, ressalta-se novamente que estas reflexões não buscam responder, até o momento, todos os questionamentos trazidos no decorrer do estudo, entretanto, servem de exercício e de embasamento teórico que são importantes para a pesquisa em andamento.

REFERÊNCIAS

ALENTEJANO, Paulo R. R. & ROCHA-LEÃO, Otávio M. **Trabalho de campo: uma ferramenta essencial para os geógrafos ou um instrumento banalizado?** Boletim Paulista de Geografia / Seção São Paulo - AGB. - nº 84- São Paulo: AGB, 2006. p.51-68.

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. 2010. p.1-16.

_____. **Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>>. Acessado em: jan/2019.

_____. **Geografia, escola e construção de conhecimentos.** 6ª ed. Campinas: Papyrus, 1998.

COUTO, Marcos Antônio Campos. **A visibilidade do invisível: Conceitos e organização do ensino de Geografia.** Revista Tamoios. v. 2, n. 2, 2006. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/612>>. Acesso: 19 jan. 2019.

_____. Pensar por conceitos Geográficos. In: CASTELLAR, Sonia (org.) **Educação geográfica: teoria e práticas docentes.** - 2.ed., 2ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2010. - (Novas abordagens. GEOUSP; v.5)

_____. **Práticas educativas na Geografia que se ensina na escola pública brasileira.** In.: VII Congresso Brasileiro de Geógrafos. Anais do VII CBG - V Educação. - Vitória/ES, 2014. Disponível em: <<http://www.cbg2014.agb.org.br/site/anaiscomplementares?AREA=5#M>>. Acesso em: 19 jan. 2019.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. O conceito de Estudo do Meio transforma-se... em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes. In. (org) Vesentini, José Willian. **O Ensino de Geografia no século XXI.** 7.ed. Campinas: Papyrus, 2013. p.254-259.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução Paulo Bezerra. - São Paulo: Martins Fontes, 2000. - (Psicologia e pedagogia)

_____. **Psicologia Pedagógica.** Tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. - 3ª.ed. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. - (Coleção textos de Psicologia)

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: Vigotsky, Lev Semesnovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução de Maria da Pena Villalobos - 14ªed – São Paulo: Ícone, 2016. p.103-118 (Coleção Educação Crítica)

_____. **Formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.**(Org.) Michael Cole; Vera John-Steiner; Sylvia Scribner; Ellen Souberman. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange CAstroAfeche. - 7ª.ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2007. - (Psicologia e Pedagogia)

**VIOLÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR: A ESCOLA COMO MECANISMO DE
TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**

Gustavo Geovane Martins Silva

Graduando do Curso de Geografia (licenciatura) pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Verlando Marques Silva

Graduando do Curso de Geografia (licenciatura) pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Emanuel Lindemberg Silva Albuquerque

Professor do Curso de Geografia (licenciatura) e do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGEO/CCHL) da Universidade Federal do Piauí (UFPI).
Coordenador de Área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

RESUMO

Ao considerar o sentimento de medo e insegurança presente no dia a dia dos educadores, gestores, alunos e demais membros da comunidade escolar, tem-se que a vulnerabilidade social dentro destes espaços contribui significativamente para a propagação dos tipos de micro violência (ROCHÉ, 2000), da violência simbólica (BOURDIEU, 1989) e da violência dura (CHESNAIS, 1981). Nesse sentido, o objetivo deste estudo é compreender o combate à violência na escola através de uma reflexão conjunto com a sociedade, no intuito de aproximar a família e a comunidade de entorno com o ambiente escolar. Para tanto, procedeu-se com a análise bibliográfica da temática, na perspectiva de perceber os fatores geográficos e sociais como entes efetivos que permeiam o cotidiano da escola. Desse modo, observa-se que há a necessidade de aproximar a escola das famílias por meio de oficinas, assim como entender como a participação do estado pode mediar às políticas públicas e os investimentos na comunidade, potencializando o combate efetivo da violência presente no espaço escolar. Constata-se que as desigualdades socioeconômicas e ambientais tendem a prejudicar o processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que o ambiente escolar é um espaço de construção coletiva da vivência e da aprendizagem.

Palavras-chave: Violência escolar. Condições sociais. Formação docente.

INTRODUÇÃO

A escola é um espaço destinado para a construção social do saber coletivo de uma sociedade, sendo que a mesma é constituída a partir de relações socioespaciais e que ao longo do tempo as transformações do meio a modelam e a reconstroem. As distorções que compõem

o espaço geográfico impactam a construção do ensino e da aprendizagem. Dentre os desafios que a educação brasileira enfrenta em seu cotidiano, destaca-se a violência escolar.

A violência não constitui um fenômeno novo na sociedade, mas apresenta-se na contemporaneidade de forma mais complexa e diversificada. As próprias agressões verbais, discriminações, as ameaças e as agressões físicas e muitos outros tipos de violências, comuns dentro deste ambiente, degradam o convívio da escola, prejudicando a sua função como educadora e de reflexão social.

Por sua vez, é importante evidenciar que o processo de desigualdade social na educação é potencializado pelo descaso que o poder público tem com as escolas públicas, por meio da falta de incentivo, principalmente. Dessa forma, dificilmente observam-se escolas de alto padrão, sobretudo nas unidades de ensino particular, ter os mesmos problemas a qual a escola pública sofre. Aqui, podem-se entender como estas distorções presentes na sociedade interferem no espaço escolar.

Ao considerar o sentimento de medo e insegurança presente no dia a dia dos educadores, gestores, alunos e demais membros da comunidade escolar, tem-se que a vulnerabilidade social dentro destes espaços contribui significativamente para a propagação dos tipos de micro violência (ROCHÉ, 2000), da violência simbólica (BOURDIEU, 1989) e da violência dura (CHESNAIS, 1981). Nesse sentido, o objetivo deste estudo é compreender o combate à violência na escola através de uma reflexão conjunto com a sociedade, no intuito de aproximar a família e a comunidade de entorno com o ambiente escolar.

MATERIAIS E MÉTODOS

Procedimentos Metodológicos

O estudo buscou fazer uma análise socioespacial sobre a violência no espaço escolar e a própria influência deste nas alterações que ocorre na mesma. Deste modo, são utilizados autores que trabalham a geografia dentro das perspectivas dos conflitos sociais e específicos que permeiam o meio social e escolar, prioritariamente, das escolas públicas de ensino.

Nesse sentido, procedeu-se com a análise bibliográfica da temática, na perspectiva de perceber os fatores geográficos e sociais como entes efetivos que permeiam o cotidiano da escola, pautando as análises e reflexões nos tipos de micro violência (ROCHÉ, 2000), da

violência simbólica (BOURDIEU, 1989) e da violência dura (CHESNAIS, 1981). Desta maneira, busca-se enriquecer e articular a educação e os frutos da violência dentro da organização socioespacial que se materializa no espaço geográfico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante das análises realizadas, evidenciou-se que a escola sofre e reproduz a violência que está presente na sociedade, pois a mesma não se encontra isolada no espaço, sendo que ela é constituída a partir das relações socioespaciais que permeiam o seu meio. Assim, ao longo do tempo, as transformações do meio a modelam e a reconstroem.

Neste contexto, a escola e a comunidade encontram-se imbricadas, não se podendo pensá-las separadamente. “No Brasil, a desigualdade e a exclusão social são agravantes para aumentar a violência urbana” (RAUBER, 2009, p.15), e isso se reflete na escola, que por sua vez reproduz e se propaga ao longo do tempo, sendo muito difícil a transformação de um novo ambiente escolar se não inserir a comunidade dentro deste processo. Neste sentido, a família também entra, pois entender as particularidades dos alunos se torna fundamental para se pensar sempre em novas alternativas.

Ao analisar os dados sobre os reflexos da violência no espaço escolar, de acordo com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2013), citado pela BBC (2014), constatou-se que 12,5% dos professores (Figura 1) já sofreram algum tipo de violência pelo menos uma vez por semana. Diante desta estatística, evidenciou-se ainda que o Brasil assume o primeiro lugar no índice de violência mundial.

Figura 1 – Índices de violência contra professores nas escolas no mundo.



Fonte: OCDE (2013) citado por BBC (2014).

Não obstante, observa-se que países como a Coreia do Sul, Malásia e Romênia, o percentual chega a zero por cento. Conforme Abramovay (2015), a violência na escola destaca-se pelas condições em que o seu meio está inserido. Entender as distorções socioespaciais é papel da geografia, e a partir daí pode-se interferir através de uma educação crítica-reflexiva do espaço geográfico, trabalhando na perspectiva de uma formação cidadã e criticista da realidade existente.

Nesta conjectura, Roché (2000) pontua que a micro violência são atos que não contradizem nenhuma lei ou mesmo regras de boa convivência, mas as regras de boa convivência no espaço em que está inserido, mas deixa marcas em quem sofre diariamente. Ao considerar a violência simbólica, Bourdieu (1989), menciona que esta opera por imposições de símbolos de poder, ou seja, os que não possuem poder e não têm como se defender das violências sofridas. Aqui, podem-se inserir aspectos relacionados ao capital cultural, social e econômico.

Dentre todos os tipos de violência, a mais conhecida é a violência dura em que fala Chesnais (1981), pois são atos criminosos, ou seja, enquadrados na forma da lei e estão presentes nos códigos penais das diversas nações. Pode ser racismo, espancamento, assassinato, entre outras formas.

Nesse sentido, a educação como mecanismo de transformação social é possível quando se pensa primeiramente em um espaço interligado e dinâmico, sendo fundamental a

vinculação das ações em prol da educação coletiva e em conjunto com os anseios da comunidade e da família.

Desse modo, observa-se que há a necessidade de aproximar a escola das famílias por meio de oficinas, assim como entender como a participação do Estado pode mediar as políticas públicas e os investimentos na comunidade, potencializando o combate efetivo da violência presente no espaço escolar. Constatase, então, que as desigualdades socioeconômicas e ambientais tendem a prejudicar o processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que o ambiente escolar é um espaço de construção coletiva da vivência e da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se que há uma necessidade de aproximar a escola com o seu entorno por meio de projetos educativos, oficinas, esportes e lazer. Para isso, é fundamental o apoio do Estado como mediador e instrumento de ação dentro das políticas públicas, potencializando o combate ativo contra a violência presente no ambiente escolar e nas áreas adjacentes.

Constatase que as desigualdades socioespaciais, econômicas, culturais e ambientais potencializam a vulnerabilidade dos indivíduos, sendo que estes tendem a prejudicar o processo educativo a qual é fundamental para a transformação social, assim oportunizando os tipos de violência que podem ocorrer no espaço escolar.

Corroborase que este trabalho traz uma breve reflexão sobre a violência no espaço escolar, mas que nem sempre é tratado de forma efetiva e eficaz nos ambientes de formações. Contudo, é notório constatar que este tema deve ser tratado em conjunto com o cotidiano vivenciado nos estabelecimentos de ensino, pois a educação é um dever de todos que integram o espaço vivido pelo aluno.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. **Programa de prevenção à violência nas escolas.** Violências nas escolas. Brasil, 2015. Disponível em : https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://flacso.org.br/files/2015/08/Violência-nas-Escolas.pdf&ved=2ahUKEwir_pPq8NfhAhWDH7kGHYTPAtUQFjABegQICBAG&usg=AOvVaw2Zi3meWkCQTwpSbgeQMb_. Acesso em: 28 mar. 2019.

BBC. **Pesquisa põe Brasil em topo de ranking de violência contra professores.** Brasil, 20 ago. 2014. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noicias/2014/08/140822_salasocial_eleicoes_ocde_valorizacao_professores_brasil_daniela_rw. Acesso em: 27 mar. 2019.

BOURDIER, P. Sobre o poder simbólico. In: BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, p. 07-16.

CHESNAIS, J. C. **Histoire de la violence.** Paris: Éditions Robert Laffont, 1981.

RAUBER, F. A. **Segregação sócio-espacial e violência urbana.** Toledo-PR, 2009

ROCHÉ, S. T. **Incivilitésetinsecurités.** Paris: ÉditionsOdile Jacob, 2000.

SANTOS, M. A **Natureza do espaço:** técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: EDUSP, 2002.

**CIDADE EDUCADORA E ENSINO DE GEOGRAFIA: O PARQUE LAGOAS DO
NORTE- TERESINA/PI EM DESTAQUE**

Alda Cristina de Ananias Araújo

Graduanda do Curso de Geografia (licenciatura) pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Lucas Alves Pereira

Graduando do Curso de Geografia (licenciatura) pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Emanuel Lindemberg Silva Albuquerque

Professor do Curso de Geografia (licenciatura) e do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGEO/CCHL) da Universidade Federal do Piauí (UFPI).
Coordenador de Área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

RESUMO

Ao considerar que o meio urbano é uma representação da sociedade, faz-se necessário a utilização da ciência geográfica como canal de compreensão do aluno ao espaço vivido. Nesse sentido, o trabalho tem como recorte espacial o Parque Lagoas do Norte, localizado em Teresina/PI, como forma de auxiliar o professor de Geografia na mediação do conteúdo escolar, com o objetivo de desconstruir a visão tradicional do ensino e alcançando a visão de espaços não convencionais para o ensino-aprendizagem. Os procedimentos metodológicos foram subsidiados por pesquisa bibliográfica e por métodos de natureza qualitativa, com características descritivas. É notória a forte influência livresca no método de ensino-aprendizagem que valoriza apenas as grandes metrópoles do sudeste brasileiro, distanciando a realidade regional do aluno. Desse modo, observa-se que esta pesquisa busca compreender a importância de utilizar os espaços urbanos como forma de aprendizado, de tal forma que os discentes consigam assimilar os assuntos debatidos em sala de aula com a sua realidade e vivência, além de proporcionar a formação da identidade cultural que concerne à educação patrimonial e a cidadania. Contudo, o espaço urbano do Parque Lagoas do Norte é de suma importância para o aprendizado do aluno, já que neste ambiente ocorrem atividades socioambientais, culturais e econômicas que proporcionam a análise, a comparação, a crítica e o levantamento de questões que norteiam a percepção geográfica dos espaços públicos.

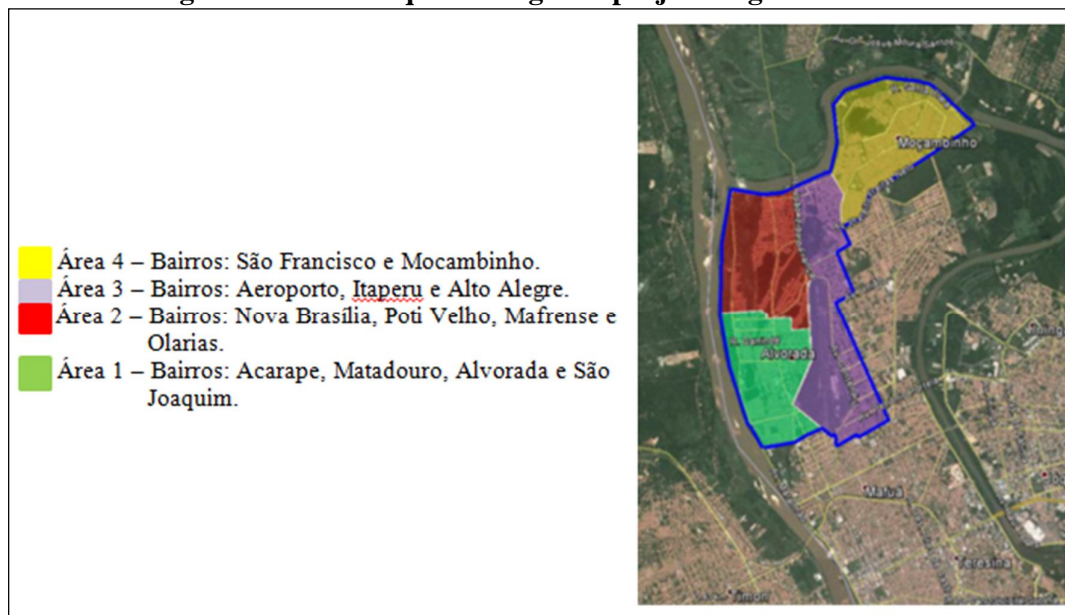
Palavras-chave: Cidade educadora. Revitalização. Ensino de Geografia.

INTRODUÇÃO

O modelo de cidade educadora foi uma maneira de disseminação da educação pelo espaço público proposto em Barcelona, capital da Espanha, na primeira metade dos anos de 1990, como forma de educar a população através do espaço urbano e público, tendo o espaço geográfico das vivências e experiências como objeto de análise.

Ao considerar que o meio urbano é uma representação da sociedade, faz-se necessário a utilização da ciência geográfica como canal de compreensão do aluno ao espaço vivido. Ao partir dessa premissa, o objetivo desse estudo é abordar o conceito de cidade educadora, pontuando o Parque Lagoas do Norte, localizado no município de Teresina, estado do Piauí (Figura 1), como forma de auxiliar o professor de Geografia na mediação do conteúdo escolar, com o objetivo de desconstruir a visão tradicional do ensino e alcançando a visão de espaços não convencionais para o ensino-aprendizagem.

Figura 1 – Bairros que abrangem o projeto Lagoas do Norte.



Fonte: Prefeitura de Teresina [S.d].

Antes considerado como hostil, impróprio para a habitação e violento, na qual a população que ali habitava estava submetida a riscos e vulnerabilidades socioambientais, além de áreas destinadas a depósitos de resíduos sólidos nas áreas adjacentes ao parque, sendo que

o espaço era abandonado tanto pelo poder público como por parte da população. A partir da revitalização do parque, os moradores locais e de áreas adjacentes iniciaram a utilizar o espaço como forma de lazer e de convívio em comunidade.

MATERIAIS E MÉTODOS

Procedimentos Metodológicos

O trabalho em epígrafe foi realizado a partir de pesquisa de natureza qualitativa, levantamento bibliográfico e visita de campo, no intuito de obter os resultados para que pudessem ser compilados, dando ênfase para as características da observação. A pesquisa bibliográfica deu subsídio para a aquisição dos conhecimentos e conceitos geográficos, bem como serviu de referência para a confecção do trabalho. Por sua vez, a visita de campo foi crucial para o levantamento das informações acerca das atividades desenvolvidas no espaço selecionado, tendo em vista as percepções das vivências e do cotidiano da cidade. Em síntese, os procedimentos metodológicos foram subsidiados pela pesquisa bibliográfica e pelos métodos de natureza qualitativa, com características descritivas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Geografia é uma ciência que instiga o aluno a observar, analisar, interpretar e pensar criticamente a realidade, visando compreender de forma integrada a sua transformação no espaço geográfico. Pode-se dizer que quase todos os conteúdos previstos em torno do meio ambiente podem ser abordados pelo olhar da Geografia (PAIXÃO, 2010).

Assim, o professor de Geografia em sala de aula tem total importância em proporcionar ao aluno o entender que ele é um sujeito transformador do meio em que vive. Contudo, o docente pode se apropriar desse espaço para educar os discentes, tendo em vista que a atividade de campo é uma metodologia que pode ser empregada para integrar o espaço vivido ao conteúdo abordado em sala de aula.

Assim sendo, o currículo de Geografia considera importante a relação intrínseca entre sociedade-espaço, no sentido em que se deve levar em conta o cotidiano e as vivências do aluno. Com isso, o termo cidade educadora surge como um fator importante para se

compreender como os espaços urbanos agregam valores e saberes educativos na vida de seus habitantes, daí a importância do estudo em pauta.

O movimento das Cidades Educadoras, iniciado em Barcelona a partir do Congresso de 1990, a Carta das Cidades Educadoras e a criação da Associação Internacional das Cidades Educadoras geraram novas dinâmicas educativas como a organização das redes temáticas e das redes territoriais. Emerge daí um novo paradigma educativo: o da cidade espaço educador, onde se pratica a participação e se põe à prova a responsabilidade cidadã (GUEDES, 2005).

Neste contexto, as transformações ocorridas nas sociedades vieram pôr em causa, nomeadamente, a escola e a educação, evidenciando a necessidade de encontrar novos paradigmas educativos. A explicitação do ideário da cidade enquanto espaço educador é recente, embora a concepção de cidade que educa seja antiga.

Com base nisso, a cidade é vista como um espaço de aprendizado, e troca de saberes ambientais e culturais da aprendizagem permanente. De modo que, para o programa cidades educadoras esta é vista como uma difusora de conhecimentos formais e informais, na medida em que a população a utiliza em distintos contextos, tais como nos logradouros públicos que a cidade dispõe como método de ensino aprendizagem.

Na visão de Gadotti (2006, p.134),

Uma cidade pode ser considerada como uma cidade que educa quando, além de suas funções tradicionais, econômica, social, política e de prestação de serviços — exerce uma nova função cujo objetivo é a formação para e pela cidadania. Para uma cidade ser considerada educadora, ela precisa promover e desenvolver o protagonismo de todos — crianças, jovens, adultos, idosos — na busca de um novo direito, o direito à cidade educadora: enquanto educadora, a Cidade é também educanda. Muito de sua tarefa educativa implica a nossa posição política e, obviamente, a maneira como exercemos o poder na Cidade e o sonho ou a utopia de que embebamos a política, a serviço de que e de quem a fazemos.

Para o programa cidades educadoras, esta é vista como uma difusora de conhecimentos formais e informais, na medida em que a população a utiliza em distintos contextos. Desse modo, a questão da cidade educadora inicialmente deve ser introduzida pelos docentes, sendo que estes acreditam que a educação tem um papel social de muita importância.

Nessa perspectiva, nota-se que o espaço urbano de vivência dos alunos no município de Teresina, estado do Piauí, é pouco mencionado em discussões em sala de aula. Alicerçado a

isso, os livros didáticos trazem como exemplo cidades como São Paulo e Rio de Janeiro, entre outras, como representação dos espaços urbanos.

Ao considerar os pressupostos analisados por Cavalcanti (2010), a função do professor de Geografia encontra-se para além da sala de aula em relação ao ensino tradicional, abordando novas metodologias para uma melhor assimilação do conteúdo proposto, variando métodos, procedimentos e linguagens, no intuito de superar o formalismo e a abordagem excessivamente teórica.

Desse modo, observa-se a importância de utilizar os espaços urbanos como forma de aprendizado, de tal forma que os discentes consigam assimilar os assuntos debatidos em sala de aula com a sua realidade e vivência, além de proporcionar a formação da identidade cultural que concerne à educação patrimonial e a cidadania.

Contudo, o espaço urbano do Parque Lagoas do Norte é de suma importância para o aprendizado do aluno, já que neste ambiente ocorrem atividades socioambientais (Figura 2), culturais (Figura 3) e econômicos (Figura 4) que proporcionam a análise, a comparação, a crítica e o levantamento de questões que norteiam a percepção geográfica dos espaços públicos na cidade.

Figura 2 – Atividades ambientais ocorridas no Parque Lagoas do Norte.



Fonte: Sistema Meio Norte de Comunicação (2015).

Figura 3 – Atividades culturais ocorridas no Parque Lagoas do Norte.



Fonte: Prefeitura de Teresina (2016).

Figura 4 – Atividades econômicas ocorridas no Parque Lagoas do Norte.



Fonte: Prefeitura de Teresina (2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo por base os pressupostos analisados, evidencia-se que o ensino de Geografia está intrinsecamente relacionado com o espaço geográfico, já que este é uma resposta das ações que ocorrem na sociedade. Constatou-se uma grande dificuldade em desmistificar o caráter tradicionalista de se ensinar geografia e correlacionar o espaço urbano da cidade com os conteúdos expostos nos livros didáticos, que comumente abordam cidades que não condizem com a realidade do discente.

Contudo, o espaço geográfico do Parque Lagoas do Norte é de suma importância para o aprendizado do aluno na perspectiva da cidade educadora, já que neste ambiente ocorrem atividades socioambientais, culturais e econômicas de forma frequente, facilitando o entendimento do aluno acerca da sua própria realidade e proporcionando a possibilidade de analisar, comparar, criticar, levantar sugestões a respeito das vivências locais.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, L. D. S. A geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais, **Anais...** Belo Horizonte, nov 2010. p. 13 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7167-3-3-geografia-realidade-escolar-lana-souza/file>. Acesso em: 24 jun. 2019.

GADOTTI, M. A escola na cidade que educa. **Cadernos Cenpec**, n.1, 2006. p.133-139. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/160>. Acesso em: 04 de jul. 2019.

GUEDES, G. A cidade educadora, Portugal. **Revista do fórum português da administração educacional**, n.5, 2005, p. 20-21 Disponível em: http://www.fpae.pt/wp/wp-content/uploads/2005/11/Administracao_Educacional_2005.pdf#page=23 Acesso em: 24 de jun. 2019.

MEIO NORTE. **Movimento do comércio local aumenta durante a Justiça Itinerante no Parque Lagoas do Norte.** Disponível em: <http://www.portalpmt.teresina.pi.gov.br/noticia/Movimento-do-comercio-local-aumenta-durante-Justica-Itinerante-no-Lagoas-do-Norte/18093> Acesso em: 14. abr. 2019.

MEIO NORTE. Disponível em: <https://www.meionorte.com/noticias/teresina-recebe-100-novas-mudas-de-arvores-na-zona-norte-279370> Acesso em: 24 de jun. 2019.

PAIXÃO, M. R. **A educação ambiental no ensino da geografia**, 2010. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/a-educacao-ambiental-no-ensino-da-geografia/50506/> Acesso em: 05 de jul. 2019.

SANTOS, R. M. **A geografia crítica em sala de aula: reflexões a partir do ensino da questão agrária brasileira.** 2011, p.1-15. São Cristóvão-SE. Disponível em: <http://educonse.com.br/2011/cdroom/eixo%205/PDF/Microsoft%20Word%20-%20A%20GEOGRAFIA%20CRITICA%20EM%20SALA%20DE%20AULA.pdf> Disponível em: 04 de jul. 2019.

TERESINA, Prefeitura municipal. **Escola de capoeira comemora quatro anos de atividades no Lagoas do Norte.** Disponível em: <http://www.portalpmt.teresina.pi.gov.br/noticia/Escola-de-capoeira-comemora-quatro-anos-de-atividades-no-Lagoas-do-Norte/18305> Acesso em: 24. Jun. 2019.

TERESINA, Prefeitura municipal. **Projeto Lagoas do Norte.** Disponível em: <https://semplan.teresina.pi.gov.br/lagoas-do-norte/> Acesso em: 24 jun. 2019.

GEOGRAFIA E MÚSICA: MEU LUGAR

Nayane de Jesus Carneiro Silva

Graduanda em Geografia – CCH/UFMA

Thais Costa Medeiros

Graduanda em Geografia – CESC/UEMA

RESUMO

A Geografia estuda as relações existentes entre a sociedade e natureza por meio do espaço vivido, considerando as dimensões políticas, econômicas, social e cultural. O papel do professor é ensinar seus alunos a interpretar o mundo, conhecendo de forma crítica a realidade desse espaço em constante transformação. Este trabalho tem como objetivo interpretar, analisar e comparar a música do cantor Arlindo Cruz com o ensino de geografia. Nesta perspectiva, utiliza o conceito de Lugar abordado na música “Meu Lugar” do cantor e compositor de samba Arlindo Cruz (2012), para correlacionar com o conceito ministrado na Geografia. A música faz uma descrição do bairro subúrbio carioca, que é a Madureira, onde o mesmo formou laços afetivos, lembranças e memórias que já mais serão apagadas e, assim, criando uma identidade com aquele lugar. Assim, o conceito de lugar é marcado por relações simbólicas, de significação entre indivíduo e espaço, porém, entrecortado por uma série de relações (econômicas, políticas, culturais). Portanto, na Geografia, lugar, além de indicar localização, inclui a paisagem e as relações humanas, e a própria música fornece uma série de elementos mostrando o caráter simbólico do lugar cantado, com o objetivo de o aluno compreender o conteúdo abordado pelo professor de maneira mais didática através do conceito de lugar presente na música.

Palavras chave: Metodologia. Música. Lugar.

INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda as práticas didáticas-pedagógicas do ensino e aprendizado no pensamento geográfico no século XXI, a partir da música como recurso pedagógico para o ensino em Geografia, utilizando como recorte teórico as representações veiculadas pela música no enfoque do conceito de Lugar, abordado na música “Meu Lugar” do cantor e compositor de samba Arlindo Cruz (2012).

O percurso investigativo buscou estabelecer uma triangulação entre os professores do curso de Geografia Licenciatura, a utilização da música e a aplicação da caixinha de som na sala de aula, sendo que objetivo desta pesquisa é promover o conceito de Lugar por meio de interdisciplinaridade entre a Música e Geografia, que consiste em problematizar acerca da

utilização da tecnologia da comunicação e informações (TIC's) em sala de aula, como um processo metodológico para o ensino de Geografia ajudando os alunos em seu ensino e aprendizagem.

O objetivo deste trabalho é interpretar, analisar e comparar a música do cantor Arlindo Cruz com o ensino de geografia. Apresentando de forma lúdica a potencialidade da utilização da música no ensino de Geografia, bem como relatar como seria possível trabalhar pedagogicamente com o uso da caixinha de som junto com os conteúdos programáticos de Geografia dentro da sala de aula, e estimular o ensino e aprendizagem dos alunos. Para Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007, p.99).

Um dos grandes desafios dos cursos de formação de professores de Geografia diz respeito à necessidade prática de articulação dos conteúdos pedagógicos e educacionais, ou seja, aos mecanismos de transposição didática, que envolvem metodologias do ensinar a ensinar.

Nesta pesquisa o método partiu da análise acerca das aulas teóricas e práticas, pesquisas bibliográficas, do livro didático, e o recurso tecnológico que foi a caixinha de som e como introdutório a música “MEU LUGAR” com intuito de interpretar, analisar e comparar a música do cantor Arlindo Cruz com o ensino de geografia e o conteúdo do livro didático: lugares do nosso dia-a-dia. Nesta perspectiva, utiliza o conceito de Lugar como relacionar o lugar, suas orientações e localização onde vive, podendo ser desenvolvida pelos estudantes de Geografia na perspectivas de adquirir conhecimentos e habilidades, e ensinar aos alunos a capacidade de se locomoverem com facilidade nos arredores e no lugar onde se vive.

“O lugar é a base da reprodução da vida e pode ser analisado pela *tríade habitante – identidade – lugar*. A cidade, por exemplo, produz-se e revela-se no plano de vida e no indivíduo. Este plano é aquele do local. As relações que os indivíduos, mantêm com os espaços habitados se exprimem todos os dias os modos do uso, nas condições mais banais, só secundário, no acidental. É o espaço passível de ser sentido, pensado, apropriado e vivido através do corpo.” (CARLOS, 2007 p.17).

O esforço analítico foi pautado num movimento de crítica propositiva sobre os recursos tecnológicos para os conteúdos programáticos de Geografia, no sentido de refletir acerca de como estes podem ser trabalhados pedagogicamente no tocante ao uso desses múltímeios como uma estratégia para tornar as aulas mais produtivas e estimular o pensamento crítico.

Ao pretender o estudo de Lugar, a Ciência Geográfica vem buscando um trabalho interdisciplinar, com a relação da Geografia e Música. Essa relação provoca o interesse e curiosidade sobre a leitura do lugar que vivemos, onde a música hoje em dia tornou-se uma fonte onde os professores e alunos, fazem a comparação do conteúdo com a música e inspirar-se para a interpretação e construção do conhecimento sobre o espaço geográfico.

METODOLOGIA

O presente trabalho foi desenvolvido a partir da análise de uma experiência em sala de aula com participação dos graduandos do Curso de Geografia Licenciatura na disciplina multimeios aplicados a Geografia no período de 2018.2, onde proporcionou os futuros professores a conhecer os equipamentos tecnológicos e saber utiliza-los, tais como: DVD, celular, notebook, câmera fotografia, caixinha de som e entre outras ferramentas tecnológicas como facilitador do ensino e aprendizagem em sala de aula. O intuito foi desafiar os estudantes com o uso das tecnologias nas aulas de Geografia, como meio de inovação metodológica, colocando em pratica seus conhecimentos, para que possam utilizar novas metodologias no processo de ensino de aprendizagem dos alunos.

Conforme Callai (1998, p. 56):

A geografia é uma ciência que estuda, analisa, e tenta explicar o espaço produzido pelo homem e, enquanto matéria de ensino, ela permite que ele perceba como participante do espaço que estuda, onde os fenômenos que ali ocorrem não são resultados da vida e do trabalho dos homens e estão inseridos num processo de desenvolvimento.

Nesse sentido as práticas didática-pedagógicas visam permitir conhecer, analisar e aplicar essas ferramentas nas aulas de geografia, como mediadas por alguns aparelhos eletrônicos, que podem ajudar os professores na sala de aula, sendo uma utilização didática a mais para dinamizar a educação, e analisar quais inovações tecnológicas mais acessíveis tanto para os professores e alunos, facilitando o uso adequado desses equipamentos.

Durante as apresentações houve a utilização de diversos recursos didáticos, e um deles foi a utilização da caixinha de som, onde foi trabalhado a interdisciplinaridade entre a Geografia e Música. Sendo que a utilização da música em sala de aula possibilita que o aluno compreenda diversos espaços, assim sendo:

Ao ouvir uma música, podemos ser levados a pensar em diferentes lugares, talvez seja pelas descrições que são feitas nas letras das músicas ou pelos significados que podem ser atribuídos por aqueles que ouvem as músicas. Mesmo as músicas, com seus ritmos, podem nos levar a imaginar lugares devido à associação que constantemente recebemos sobre as músicas que estão relacionadas a determinados lugares (OLIVEIRA; HOLGADO, 2016. p. 86-87).

A escolha da música deu-se pela afinidade com o samba e pelo conhecimento da música. Assim sendo, o conteúdo abordado foi o conceito de Lugar, abordado na música “Meu Lugar” do cantor e compositor de samba Arlindo Cruz (2012), para correlacionar com o conceito ministrado na Geografia.

MEU LUGAR – ARLINDO CRUZ	
O meu lugar É caminho de Ogum e Iansã Lá tem samba até de manhã Uma ginga em cada andar O meu lugar É cercado de luta e suor Esperança num mundo melhor E cerveja pra comemorar O meu lugar Tem seus mitos e Seres de Luz É bem perto de Osvaldo Cruz Cascadura, Vaz Lobo e Irajá O meu lugar É sorriso, é paz e prazer O seu nome é doce dizer Madureira, ialaiá Madureira, ialaiá O meu lugar É caminho de Ogum e Iansã Lá tem samba até de manhã Uma ginga em cada andar O meu lugar É cercado de luta e suor Esperança num mundo melhor E cerveja pra comemorar O meu lugar Tem seus mitos e Seres de Luz É bem perto de Osvaldo Cruz Cascadura, Vaz Lobo e Irajá	O meu lugar É sorriso, é paz e prazer O seu nome é doce dizer Madureira, ialaiá Madureira, ialaiá Ai, meu lugar A saudade me faz lembrar Os amores que eu tive por lá É difícil esquecer. Doce lugar Que é eterno no meu coração E aos poetas traz inspiração Pra cantar e escrever Ai, meu lugar Quem não viu Tia Eulália dançar? Vó Maria o terreiro benzer? E ainda tem jongo à luz do luar Ai, meu lugar Tem mil coisas pra gente dizer O difícil é saber terminar Madureira, ialaiá Madureira, ialaiá Madureira Em cada esquina, um pagode, um bar Em Madureira Império e Portela também são de lá Em Madureira E no Mercado você pode comprar Por uma pechincha, você vai levar

Um denço, um sonho pra quem quer
sonhar
Em Madureira
E quem se habilita, até pode chegar
Tem jogo de ronda, caipira e bilhar
Buraco, sueca pro tempo passar
Em Madureira
E uma fezinha até posso fazer
No grupo dezena, centena e milhar
Pelos 7 lados eu vou te cercar
Em Madureira
E lalalaia, lalaia, lalaia
E lalalaia, lalaia, lalaia
E lalalaia, lalaia, lalaia
Em Madureira
E lalalaia, lalaia, lalaia

E lalalaia, lalaia, lalaia
E lalalaia, lalaia, lalaia
Em Madureira, Já, laiá, em Madureira.

Fonte: Arlindo Cruz (2012)

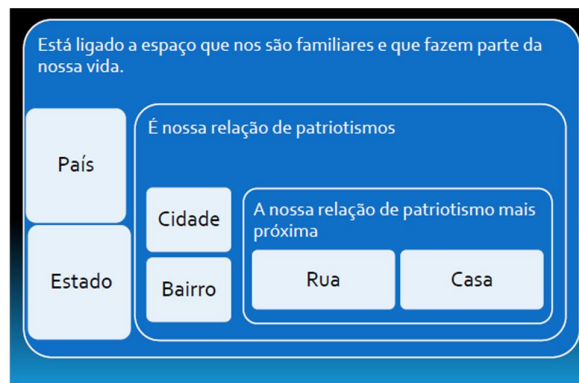
A música faz uma descrição do bairro subúrbio carioca, que é a Madureira, onde o mesmo formou laços afetivos, lembranças e memórias que já mais serão apagadas e, assim, criando uma identidade com aquele lugar. Assim, o conceito de lugar é marcado por relações simbólicas, de significação entre indivíduo e espaço, porém, entrecortado por uma série de relações (econômicas, políticas, culturais).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Percebe-se que a Música, como uma proposta pedagógica contribui significativa para a construção da aprendizagem, pois transmite uma linguagem que pode viabilizar o acesso ao conhecimento, a partir do momento em que sejam olhadas pelos profissionais da educação, como novas ferramentas educacionais. Assim, facilita que o aluno construa o conhecimento em torno dos conteúdos abordados.

A música enfoca os lugares do dia-a-dia das pessoas, abordando casas, bairros onde vivem representando uma dimensão menor do espaço, ou seja, dizem respeito ao nosso lugar, o espaço mais próximo de nós. Sem dúvida, podemos falar do lugar que ocupamos em uma fila ou na sala de aula. Essa é a noção mais comum de lugar, como uma posição qualquer no espaço. Sendo trabalhado o lugar como algo mais familiar para as pessoas, com ruas, praças, casas, prédios, árvores, morros, rios e outros elementos que a sociedade possui laços afetivos.

Figura 1: Representação de Espaço, Vicência e Lugar.



Fonte: Pesquisa Direta (2018).

O lugar é onde vivemos o nosso cotidiano: é onde estudamos, trabalhamos, moramos e nos divertimos. É também onde estabelecemos nossas relações com outras pessoas – parentes, amigos, colegas de escola, de trabalho etc. É onde formamos nossos laços afetivos, nossas lembranças e, assim, acabamos criando uma identidade, uma ligação com a própria paisagem do lugar. O lugar é compreendido como sendo qualquer espaço em que o indivíduo cria laços afetivos, devido a sua experiência sobre o espaço (TUAN, 1983).

Portanto, na Geografia, lugar, além de indicar localização, inclui a paisagem e as relações humanas. Assim como cada pessoa vê a paisagem de maneira diferente, também vive e sente um mesmo lugar de maneira diferente.

Os resultados da pesquisa apontaram que o material de apoio levou os graduandos de Geografia a refletir e interagir com o lugar onde vive, subsidiados de forma cuidadosa pela utilização da música, e percebemos que é possível ao educador propiciar aos discentes experiências de aprendizagens que permite relacionar os conceitos geográficos aprendidos em sala de aula junto a música, fazendo essa interdisciplinaridade entre a Geografia e Música, que se faz presente no cotidiano dos alunos, e por conseguinte, não podem ficar assim dissociados da vivência escolar, antes podem atuar como mais um novo recurso que contribui para o êxito do processo de ensino e aprendizagem.

CONCLUSÃO

Observa-se que a música, enquanto uma forma de linguagem com grande inserção no cotidiano social, pode servir como um recurso pedagógico para o trabalho de questões diversas, uma vez que está se torna uma linguagem mais atrativa aos estudantes do que as linguagens “formais” de ensino. A partir da análise da canção selecionada, discutimos em sala de aula junto com os estudantes do curso de Geografia como o compositor Arlindo Cruz, se apropriando de elementos espaciais, fazendo representações e veiculando determinados sentidos de Lugar através da Música “MEU LUGAR”.

Portanto, durante as apresentações percebemos na sala de aula como o compositor atribuiu distintos e significados aos espaços representado na canção e como a partir das relações simbólicas o mesmo expressou na letra da música a pensar na criação de lugares, entendidos a partir das perspectivas da Geografia Humanística Cultural, que estuda o centro de valor simbólico reconhecido por um grupo e/ou indivíduo.

O objetivo central deste trabalho foi o analisar as atividades desenvolvidas ao longo da disciplina multimeios aplicados a Geografia, e fazer essa interdisciplinaridade em relação a Geografia e Música problematizando e propondo propostas de trabalho aos futuros professores que terão oportunidade de acrescentar e alterar, questionar e criticar, adaptar e reconstruir o material ao longo do seu exercício profissional. Não se elimina aqui, a necessidade de continuidade e estudo, aprofundamentos e discussões teóricas. O ensino de geografia atualmente é a dimensão que o lugar e o espaço vivido cotidianamente pelo aluno ganharam com o advento da globalização.

REFERÊNCIA

CRUZ, Arlindo. **Meu Lugar**. In: _____. Batuques do meu lugar. Gravadora: Sony Music. p 2012. CD. Faixa 1.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007, 85p.

OLIVEIRA. Victor Hugo Nedel; HOLGADO. Flávio Lopes. **CONHECENDO NOVOS SONS, NOVOS ESPAÇOS: A MÚSICA COMO ELEMENTO DIDÁTICO PARA AS AULAS DE GEOGRAFIA**. In: **Geografia e Música: Diálogos**/ Organizado por Alessandro Dozena, - 1. ed. – Natal: EDUFRN, 2016.

I Seminário Nacional de Ensino e Pesquisa
do Curso de Licenciatura em Geografia da UFPI

REUNIÃO ITINERANTE

DO NÚCLEO DE ENSINO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA (NEPEG) NO PIAUÍ

PONONTUSCHKA, Nídia N.; PAGANELLI, Tomoko I.; CACETE, Núria H. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.
TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar**: a perspectiva da experiência. São Paulo: DIFEL, 1983.

**ENSINO FUNDAMENTAL: EXPERIÊNCIA DA DOCÊNCIA EM GEOGRAFIA NO
ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

Vanessa Tavares dos Santos

Graduanda do Curso de Geografia pela Universidade Federal do Piauí - UFPI

Josélia Saraiva e Silva

Professora Dra. do curso de Geografia da Universidade Federal do Piauí

RESUMO

No presente resumo pretende-se apresentar, através da metodologia de relato de experiência, aspectos da docência em geografia no ensino fundamental realizada em uma turma de 6º ano da Escola Municipal Francisco Prado, localizada no município de Teresina-PI. Possui como objetivo a importância do estágio supervisionado na formação dos licenciandos em geografia. Este trabalho é importante visto que é o momento em que o graduando coloca em ação as disciplinas estudadas ao longo da sua formação acadêmica e se relaciona com o ambiente de sua futura profissão. Através da realização deste trabalho foi possível constatar que o estágio foi positivo, sendo trabalhadas atividades lúdicas, produção de mapas de localização espacial e pinturas dos mesmos, o que proporcionou uma maior aprendizagem. Todavia, a prática docente realizada caracterizou-se por apresentar dificuldades, como o mau comportamento de alguns alunos, como as aulas eram após o intervalo eles sempre estavam inquietos ao retornar a sala. Além disso, notavam-se conversas recorrentes durante a exposição do conteúdo, dificuldades desses se orientarem e localizarem no espaço e ausência de recursos áudio-visuais, que contribuem para tornar as aulas mais interessantes. Ademais a escola não oferece transportes para a prática de aulas de campo, o que é essencial para o estudo de geografia. Portanto, a experiência foi muito satisfatória e fundamental para o crescimento profissional e humano da estagiária.

Palavras- chave: Ensino Fundamental; Prática docente; Ensino de Geografia.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência da prática docente na modalidade de ensino fundamental, foram destinadas à prática docente duas aulas semanais, às segundas-feiras, no turno da tarde, com tempo de duração de 15:20h às 17:20h, durante três meses e meio. Serão apresentados de maneira geral neste trabalho, a descrição das aulas ministradas, a elaboração de atividades, as dificuldades na execução da prática docente e os pontos positivos e negativos do estágio.

Figura 1 – Localização da Unidade Escolar Maria de Lourdes Rebêlo



Fonte: Google Earth, organizado pela autora.

A estrutura física da escola é boa e bem conservada, o perfil demográfico dos alunos é composto a maior parte pelo sexo feminino e de cor negra. Sobre a estrutura e funcionamento da escola é formada por conselho escolar, direção, secretaria, auxiliares de secretaria, apoio técnico de ensino (supervisão escolar, corpo docente, corpo discente), serviços de conservação e limpeza, serviços de vigilância, alimentação estudantil (na hora do recreio) e não contém sala de multimídias. A escola possui dez salas de aula, funcionando dez no período diurno e no noturno, apenas três.

Em relação ao Projeto Político- Pedagógico da escola, o último foi elaborado em 2007, o corpo docente participou, juntamente com a direção e a coordenação de alunos na elaboração do mesmo, e sempre passa por reformulações. O planejamento de ensino é feito a cada bimestre, tem a participação dos professores e da coordenação pedagógica. A integração entre a escola e a comunidade acontece por meio de reuniões com os pais e o mecanismo (BB educa) sistema eletrônico.

O estágio é uma disciplina com atividades teóricas e práticas, o graduando tem a oportunidade de aliar a teoria a prática, e vice-versa. É o momento de colocar em ação as disciplinas estudadas ao longo de sua formação e se relacionar com o ambiente de sua futura profissão. Segundo Araujo (2016), o processo formativo ocorre por meio da observação e reprodução de práticas tidas como

positivas e exemplares, em que o espaço de atuação do estagiário não ultrapassa os limites da sala de aula.

Nesse contexto, o estagiário põe em prática os conhecimentos adquiridos em sua vida acadêmica e ganha experiência para executar sua profissão futuramente. A disciplina de didática e o estágio observacional também têm grande importância, pois já vêm preparando como pré-requisito e familiarizando o aluno para a realidade de sua futura profissão.

METODOLOGIA

O professor titular entregou o livro didático da turma e pincéis para a estagiária quando foi iniciada a prática docente, esse dia serviu apenas de observação da aula do professor Ricardo¹, para a estagiária se familiarizar com a turma e reproduzir a forma de conduzir a turma adotada pelo professor titular, visando um melhor convívio e relacionamento entre professor e aluno.

Em um outro momento, foi aplicado o conteúdo de orientação no espaço e foi feita a revisão para a prova, os alunos fizeram leitura de textos do livro didático, copiaram e responderam um exercício passado no quadro branco. Como o assunto ministrado era orientação, muitos alunos não sabiam se orientar no espaço, desconheciam a direita e a esquerda, com isso, a estagiária foi explicar como se orientava com base em direita e esquerda, para poder ministrar o conteúdo de pontos cardeais.

Na aula que tinha como conteúdo cartografia, a estagiária levou um mapa do Piauí para os alunos verem, o que houve uma surpresa para a estagiária, muitos dos alunos não conheciam o mapa do seu próprio estado. A estagiária aplicou os conteúdos elementos de um mapa e projeções cartográficas, logo em seguida dois mapas para pintar foram entregues aos alunos como atividade de classe, um do continente Sul Americano e o outro do Brasil, o objetivo da atividade era pintar com uma única cor todos os países da América do Sul, destacando com uma cor diferente o Brasil; a outra parte era pintar com uma única cor todos os estados do Brasil e destacar com uma única cor o Piauí, logo após contar quantos estados formam o Brasil e anotar o resultado ao lado no mapa do Brasil.

¹Nome fictício

Figura 1 – Localização da Unidade Escolar Maria de Lourdes Rebêlo



Fonte: Google Imagens 2018.

Figura 1 – Localização da Unidade Escolar Maria de Lourdes Rebêlo



Fonte: Google Imagens 2018.

Esse tipo de atividade serviu para os estudantes conhecerem melhor os mapas do seu continente e do país em que habitam. Em seguida foi solicitada aos alunos a produção de um mapa mental de seu lugar favorito no seu bairro, colocando os elementos do mapa no desenho.

Foi gratificante a percepção do esforço de muitos alunos para com as atividades solicitadas, muitos entregavam no prazo, sempre que a estagiária pedia para eles levarem materiais para as atividades eles levavam. Os alunos não deixavam de levar para as aulas os livros didáticos, o que facilitou a aplicação de todas as atividades em sala.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio supervisionado na modalidade docência é muito importante na formação do graduando, pois o estagiário irá ganhar experiência profissional e pôr em prática todos os conhecimentos adquiridos durante sua graduação. Através do estágio o graduando compreenderá a inter-relação entre teoria e prática e poderá refletir sobre a ação docente para quando tiver ministrando suas aulas e já saber como se comportar, organizar e repassar o conteúdo de maneira segura para seus alunos.

Visto isso, como pontos positivos, em relação aos alunos, a estagiária teve a admiração, compreensão em alguns momentos das aulas, respeito e afeto. Em relação à prática, foi prazerosa a explanação de assuntos estudados durante a graduação, que facilitou a maior compreensão da relação prática e teoria, foi satisfatória a participação dos alunos durante as aulas e nas atividades de classe.

E como pontos negativos, a prática docente teve algumas dificuldades como o mau comportamento de alguns alunos, como as aulas eram após o intervalo eles sempre estavam inquietos ao retornar a sala. Os alunos não sabiam se orientar e também não se localizavam no espaço. A escola não oferecia recursos áudio-visuais, os quais tornariam as aulas mais interessantes.

A experiência foi muito satisfatória e fundamental para o crescimento profissional e humano da estagiária, portanto, praticou os conhecimentos adquiridos em sua vida acadêmica e ganhou experiência para executar sua profissão futuramente, visando contribuir para a educação.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Raimundo Dutra de. Concepções de estágio Supervisionado. In: ARAÚJO, Raimundo Dutra de. **O acompanhamento do Estágio Supervisionado na formação docente: concepções e condições**. Curitiba, PR: CRV, 2016. p . 80 – 88.

BIANCHI, A. C. de M. etall. **Manual de orientação: estágio supervisionado**. 4ed. São Paulo. Cengage Learning, 2013.

FRANTZ, Lori Maria; MALDANER, Maridalva Bonfanti. **Estágio curricular supervisionado**. Rio Grande do Sul. Ed. Unijuí, 2010. p.11 – (Coleção educação a distância. Série livro-texto).

LIBANEO, José Carlos. Ensinar e aprender, aprender e ensinar. In: LIBANEO, José Carlos. ALVES, Nilda. (Org). **Temas de pedagogia: diálogos entre a didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 35- 60.

PASSINI, Elza Yasukoetall (Orgs). **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado**. São Paulo. Contexto. 2007.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib et all. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo. Cortez, 2007.

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: EXPERIÊNCIA DA DOCÊNCIA EM
GEOGRAFIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

Vanessa Tavares dos Santos

Graduanda do Curso de Geografia pela Universidade Federal do Piauí - UFPI

Josélia Saraiva e Silva

Professora Dra. do curso de Geografia da Universidade Federal do Piauí

RESUMO

No presente resumo pretende-se apresentar, através da metodologia do relato de experiência, o desenvolvimento da docência na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos) realizada em uma turma de 3º ano do Ensino Médio. O texto está organizado visando atender os seguintes objetivos: caracterizar a prática da Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública do município de Teresina-PI e discutir as possibilidades de realização de uma prática docente sólida na EJA sob a perspectiva do estágio obrigatório da licenciatura em Geografia. Este trabalho é importante porque o estágio docência é o momento em que o graduando coloca em ação as disciplinas estudadas ao longo da sua formação acadêmica e se relaciona com o ambiente de sua futura profissão. Através da realização deste trabalho foi possível constatar que o estágio foi positivo, pois contribuiu para uma experiência diferenciada, sendo trabalhados os conteúdos de forma cautelosa para esses alunos os quais requerem um trabalho didático diferenciado e adequado as suas condições de aprendizagem. Todavia, a prática docente realizada caracterizou-se, também, por apresentar dificuldades, dentre as quais se destacam aquelas relacionadas ao aprendizado dos alunos. Muitos alunos não conseguiam acompanhar os assuntos abordados nas aulas, eles chegavam cansados após um longo dia de trabalho, possuíam deficiências de aprendizagem decorrentes do ensino fundamental. Ademais a escola não disponibilizava materiais didáticos que pudessem auxiliar no exercício do magistério: os estudantes não possuíam livros didáticos, por exemplo. Portanto, a experiência foi muito satisfatória e fundamental para o crescimento profissional e humano da estagiária.

Palavras- chave: EJA; Prática docente; Ensino de Geografia.

INTRODUÇÃO

No presente trabalho pretende-se apresentar a experiência da docência na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos) realizada em uma turma de 3º ano do Ensino Médio da Unidade Escolar Maria de Lourdes Rebelo, localizada no município de Teresina-PI. A docência foi exercida durante o estágio obrigatório do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Piauí.

Figura 1 – Localização da Unidade Escolar Maria de Lourdes Rebêlo



Fonte: Google Earth, organizado pela autora.

A escola foi fundada em 1971, sua esfera administrativa é estadual, atende ao ensino médio e a EJA (Educação de Jovens e Adultos), possui 1172 alunos e 92 funcionários. A maior parte dos professores tem especialização, alguns possuem mestrado e apenas um tem doutorado. A estrutura física da escola é boa, a realidade socioeconômica da comunidade em que a escola está situada é de classe média alta. A escola possui conselho escolar, conselho de professores, conselho de classe, núcleo gestor e não possui grêmio estudantil. As reuniões de professores acontecem a cada dois meses.

A Unidade Escolar Professora Maria de Lourdes Rebêlo oferta apenas ensino médio regular e a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo este último no turno da noite, que foi o período de desenvolvimento do estágio. No que se refere à parte física, a escola conta com uma boa estrutura, as salas são climatizadas, dispõe de um pátio coberto e uma área de convivência arborizada, mas no interior e nas portas das salas de aulas e dos banheiros possuem muitos rabiscos.

A escola tem biblioteca, laboratórios de ciências e matemática, sala de informática, conta com serviço de limpeza, a parte de alimentação dos alunos fica um pouco a desejar pois a escola só fornece suco com biscoitos, os professores dispõem de sala, têm ainda a coordenação pedagógica, a secretaria e a direção.

A escola apresenta uma organização espacial bem determinada e prioriza o diálogo para um bom desenvolvimento de trabalho, sempre apresentando as ideias para que haja um trabalho mútuo e único. Apresenta um conjunto de alunos composto de jovens e adultos de

classe baixa e média-baixa, advindos das proximidades da escola ou oriundos de outros bairros da cidade. Como esse grupo encontra-se com distorção idade- série seus componentes buscam regularizar a sua vida escolar e ingressarem em um curso superior ou no mercado de trabalho.

Nesta escola iniciamos a experiência de docência sob a forma de estágio. O estágio é uma disciplina com atividades teóricas e práticas, o graduando tem a oportunidade de aliar a teoria à prática, e vice-versa. É o momento de colocar em ação as disciplinas estudadas ao longo de sua formação e se relacionar com o ambiente de sua futura profissão. Esse momento é de extrema importância, pois proporciona ao aluno o primeiro contato com a realidade da sala de aula. Segundo Araujo (2016), o processo formativo ocorre por meio da observação e reprodução de práticas tidas como positivas e exemplares, em que o espaço de atuação do estagiário não ultrapassa os limites da sala de aula.

Nesse contexto, o estagiário põe em prática os conhecimentos adquiridos em sua vida acadêmica e ganha experiência para executar sua profissão futuramente. A disciplina de didática e o estágio observacional também têm grande importância, pois já vêm preparando como pré-requisito e familiarizando o aluno para a realidade de sua futura profissão. De acordo com Frantz e Maldaner (2010, p.11):

Os estágios curriculares de cursos de Licenciatura são exigência e condição para obter a habilitação para o exercício profissional do magistério. Outra obrigatoriedade é que sejam realizados em escolas de Educação Básica. Como já foi referido, destinam-se à iniciação profissional e suas atividades e estudos são mais significativos na medida em que possibilitam a construção de aprendizagens relevantes por meio da aproximação e do envolvimento com a prática pedagógica realizada nesses espaços.

De acordo com Libâneo (2012), a didática realiza objetivos e modos de intervenção pedagógicos em situações específicas de ensino e aprendizagem. Tem como objeto de estudo o processo de ensino- aprendizagem em sua globalidade, isto é, suas finalidades sociais e pedagógicas, os princípios, as condições e os meios da direção e organização do ensino e da aprendizagem, pelos quais se assegura a mediação docente de objetivos, conteúdos, métodos, formas de gestão do ensino, tendo em vista a apropriação das experiências humanas social e historicamente desenvolvidas.

Com base nesses argumentos, elencamos como objetivo geral do trabalho, destacar o lado positivo e negativo da prática docente e como objetivos específicos, apresentar as características da EJA.

Na Unidade Escolar Maria de Lourdes Rebêlo, foram realizadas as atividades de estágio de regência. O professor Márcio² foi o supervisor de campo da estagiária, ele é um dos professores que ministra a disciplina de Geografia na escola, é formado em Licenciatura pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Atua em escolas da rede pública e privada do município de Teresina. O professor titular da turma possuía carga horária de 12h semanais no Lourdes Rebêlo.

A turma fazia parte do terceiro ano do ensino médio, da modalidade EJA, era composta por 50 alunos, com presença média de 35 alunos. Caracterizou-se como uma turma difícil no quesito participação, onde apenas 30% dos alunos efetivamente participavam das aulas, com comentários, dúvidas ou algo a acrescentar com relação aos temas trabalhados em sala.

A estagiária ministrou conteúdos do 3º ano, Geopolítica e Atualidades. As aulas eram divididas em dois momentos, no primeiro a estagiária repassava o conteúdo no quadro branco e no segundo e último, eram aplicadas atividades de fixação, na maioria das vezes o aluno levava para casa, pois não dava tempo do mesmo fazer em sala. Os conteúdos eram diversos, era feita a relação teoria e prática, dando exemplos de acontecimentos do mundo e do dia-a-dia do aluno, para melhor assimilação.

Observou-se que 30% da turma ficavam centrados e prestavam atenção às aulas, faziam perguntas e participavam das atividades propostas, o que motivava à estagiária a estudar, pesquisar e oferecer uma aula diferenciada aos alunos, sempre levando novidades, atividades e imagens de acontecimentos relacionados com os conteúdos das aulas.

No início da aula era feita uma recapitulação da aula anterior para que o aluno relembresse os assuntos trabalhados na aula passada e se norteasse quanto ao conteúdo da aula a ser ministrada. No fim da aula eram encaminhadas atividades de fixação (objetivas ou subjetivas) algumas com gravuras e textos, caso necessário, para o aluno entender melhor o assunto proposto.

²Nome fictício

Figura 2- Atividades elaboradas pela estagiária

Disciplina: Geografia

Exercício de Fixação

1ª) Leia o texto a seguir.

“Que a Rússia czarista estava madura para a revolução, merecia muitíssimo uma revolução, e na verdade essa revolução certamente derrubaria o czarismo, já fora aceito por todo observador sensato do panorama mundial desde a década de 1870” – Eric J. Hobsbawm

a) Com base nessa afirmação, destaque a situação econômica da Rússia antes que o processo revolucionário de 1917 acontecesse.

2ª) Quais as principais causas da Revolução Russa ?

2ª) Leia o seguinte relato de Richar Pipes, autor do livro “O comunismo”:

O partido Operário Social-Democrata foi organizado, formalmente, em 1903, em um congresso em Londres. Lá o movimento imediatamente dividiu-se em duas facções, uma liderada por Martov, apelidada ‘menchevique’, e outra por Lênin, que chamava a si mesmo do ‘bolchevique’.

- Determine as divergências políticas existentes entre os bolcheviques e mencheviques.

Fonte: Santos, 2019.

Figura 3- Atividades elaboradas pela estagiária

<p>VII Etapa Tumo: Noite</p> <p>Nome: _____</p> <p>Nº _____</p> <p style="text-align: center;">ATIVIDADE AVALIATIVA</p> <p>1. Em 1917, ocorreu na Rússia uma revolução que propunha uma nova ordem econômica e social, o socialismo, para substituir o capitalismo. A respeito das mudanças econômicas propostas pelos revolucionários, assinale a alternativa INCORRETA.</p> <p>a) Realizou-se uma reforma agrária em que as terras dos nobres e da burguesia foram distribuídas aos camponeses.</p> <p>b) Promoveu-se uma estatização dos bancos, fábricas e empresas estrangeiras.</p> <p>c) A partir de 1928 foram criados os chamados Planos Quinquenais, que fixavam metas e meios para atingir determinados graus de crescimento econômico nas mais diversas áreas.</p> <p>d) Durante o governo de Joseph Stalin (1924- 1953) realizou-se a coletivização das terras com a criação das cooperativas e fazendas coletivas.</p>	<p>e) Durante os primeiros anos da revolução – 1918 a 1921 - a produção industrial e agrícola cresceu de forma exponencial, o que favoreceu muito a melhoria da qualidade de vida da população mais pobre do país.</p> <p>2. A segunda metade do século XX foi marcada pela regionalização do espaço mundial em dois sistemas de poder com interesses sociais, políticos e econômicos diferentes e opostos, estamos falando do capitalismo e do socialismo. Nesta questão são citadas, características do sistema capitalista e do sistema socialista. ASSINALE apenas as características que se referem ao SOCIALISMO.</p> <p>() As atividades econômicas devem seguir um planejamento, onde o governo é que decide o que e como produzir, visando atender as necessidades de bens e serviços de cada indivíduo.</p> <p>() São as empresas que decidem como, onde, quanto e onde produzir, estabelecendo os preços e as condições de circulação das mercadorias.</p> <p>() As empresas buscam oferecer produtos de qualidade a preços acessíveis (que se pode obter), tentando conquistar mais consumidores.</p> <p>() O Estado (governo) tem o compromisso de garantir à população a distribuição justa de bens e serviços.</p>
---	---

Fonte: Santos, 2019.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio supervisionado na modalidade docência é de uma importância imprescindível na formação de professor, pois o estagiário irá ganhar experiência profissional,

pôr em prática todos os conhecimentos adquiridos durante sua graduação, é onde ele compreenderá a inter-relação teoria e prática, e poderá refletir sobre a ação docente para quando tiver ministrando suas aulas já saber como se comportar, organizar e repassar o conteúdo de maneira segura para seus alunos.

Como aspecto negativo foram observadas a ausência do livro didático para alunos do EJA, o que dificultou a leitura dos conteúdos e a fixação da temática trabalhada. Essa modalidade faz com que os alunos façam duas séries no mesmo ano, como consequência negativa muitos conteúdos são repassados de maneira rápida e superficial, o que necessita um maior esforço do aluno em aprender e a procurar outra forma de complementar os assuntos que ele vê em sala.

Poucos alunos participavam das aulas, parte da turma não se interessava para fazer as atividades propostas, pois muitos deles iam para escola após um longo dia de trabalho, ficando exaustos e desmotivados para estudar e aprender. Quanto ao público ser formado em sua maior parte por pessoas mais velhas que a estagiária, a mesma sentiu dificuldade, pois muitos deles não respeitavam a sua repreensão e autoridade em sala de aula.

Como aspecto positivo notou-se o grande interesse da estagiária em estudar e planejar a aula, bem como ao pesquisar e elaborar atividades. Compreendendo esses aspectos mencionados anteriormente como um desafio. Foi observada a interação de alguns alunos, embora sendo em número reduzido, esses se mostraram sempre atenciosos, dedicados e interessados em aprender.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, Raimundo Dutra de. Concepções de estágio Supervisionado. In: ARAUJO, Raimundo Dutra de. **O acompanhamento do Estágio Supervisionado na formação docente: concepções e condições**. Curitiba, PR: CRV, 2016. p. 80 – 88.
- FRANTZ, Lori Maria; MALDANER, Maridalva Bonfanti. **Estágio curricular supervisionado**. Rio Grande do Sul. Ed. Unijuí, 2010. p.11 – (Coleção educação a distância. Série livro-texto).
- LIBANEO, José Carlos. Ensinar e aprender, aprender e ensinar. In: LIBANEO, José Carlos.; ALVES, Nilda. (Org). **Temas de pedagogia: diálogos entre a didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 35- 60.
- BIANCHI, A. C. de M. etall. **Manual de orientação: estágio supervisionado**. 4ed. São Paulo. Cengage Learning, 2013.
- PASSINI, Elza Yasuko et all (Orgs). **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado**. São Paulo. Contexto. 2007.

GEOGRAFIA APLICADA AO COTIDIANO: PROJETO DE INTERVENÇÃO.

Valdinar Pereira do Nascimento Junior

Graduando do Curso de Geografia (licenciatura) pela Universidade Federal do Piauí (UFPI)
Bolsista do Programa Residência Pedagógica de Geografia (RP)

Gilvan Aragão Cavalcante Junior

Graduando do Curso de Geografia (licenciatura) pela Universidade Federal do Piauí (UFPI)
Bolsista do Programa Residência Pedagógica de Geografia (RP)

Professora Esp. Cláudia Assunção Martins

Professora da Educação Básica do Ensino Médio e preceptora do Programa Residência
Pedagógica de Geografia (RP)

RESUMO

Projetos de intervenção estão cada vez mais promovidos no âmbito escolar, assim tem-se estimulado uma aprendizagem significativa. Nessa perspectiva o presente trabalho visa apresentar projeto de intervenção relacionado ao conteúdo Globalização e redes geográficas. Cabe iniciar, por compreender que o processo de Globalização possibilitou às redes geográficas alcançar maior abrangência e influência no espaço. Todavia, o acesso e o poder de difusão dessas redes dependem das diferentes hierarquias nas sociedades, constituídas pelo poder econômico ou político. Para realização do projeto de intervenção no Colégio Estadual Zacarias de Góis – Liceu Piauiense em Teresina-PI, por meio do programa da Residência Pedagógica/UFPI, foi desenvolvida revisão de literatura, posteriormente foi proposto aos alunos a apresentação em sala de aula de algumas embalagens ou produtos relacionados ao cotidiano e que estivessem ligados ao processo de globalização. Constatou-se que o projeto foi eficiente à medida que proporcionou uma aprendizagem significativa dos conteúdos de geografia, colaborando para a participação efetiva dos discentes como protagonistas de suas vivências cotidianas, motivando-os pelo interesse do conteúdo e relacionando-o a uma geografia aplicada ao cotidiano.

Palavras-chave: Aprendizagem Significativa. Geografia Aplicada. Cotidiano. Projeto de Intervenção.

INTRODUÇÃO

Intervenção é o substantivo feminino que significa o ato ou efeito de intervir ou indica uma intercessão em alguma situação adversa. Uma intervenção é uma ação que não passa despercebida, ou seja, ela sempre traz algum tipo de mudança significativa. Desta forma os projetos

de intervenções estão cada vez mais promovidos nas empresas, igrejas, grupos de convivência e sobretudo no âmbito escolar.

Nessa perspectiva o projeto de intervenção realizado com a turma do 3º ano de ensino médio, no Colégio Estadual Zacarias de Gois - Liceu Piauiense por meio do programa residência pedagógica, teve o objetivo de apresentar o uso do projeto de intervenção, ligado ao conteúdo estudado em sala de aula, sem desassocia o conteúdo da realidade no qual o aluno estar inserido.

Foi proposto que os alunos levassem para sala de aula algumas embalagens ou produtos relacionados ao cotidiano e que esteja ligado ao assunto de globalização, e apresentá-los, mostrando a história da empresa e fazer uma relação com o meio globalizado.

Partindo dessas indagações, para o desenvolvimento do trabalho, o projeto de intervenção no âmbito escolar, tem alguma importância e resultados, ou os projetos de intervenção em sua totalidade não apresenta uma aprendizagem significativa no âmbito escolar?

METODOLOGIA OU MATERIAIS E MÉTODOS

Área de Estudo

O trabalho foi realizado no Colégio Estadual Zacarias de Gois - Liceu Piauiense, localizada na Cidade de Teresina, rua Benjamin Constant, 1125 - Centro (Norte), Teresina - PI, 64000-280. Com a fundação em 4 de outubro de 1845 (173 anos). Onde o Liceu Piauiense é a mais antiga escola pública do estado do Piauí, sediada na capital do estado, em Teresina.

Procedimentos Metodológicos

Para atingir os objetivos propostos nesta pesquisa, este estudo constitui-se de um projeto de intervenção, tendo os dados aqui expostos sido obtidos por meio da pesquisa de artigos e de campo. A pesquisa foi aplicada no 3º ano A do Colégio Estadual Zacarias de Gois - Liceu Piauiense, localizada na Cidade de Teresina-PI, onde o instrumento de construção dos dados utilizado foi através da observação da apresentação de cada grupo formado por 6 aluno sobre os benefícios e malefícios das multinacionais presente no mundo globalizado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo Tardif (2002, p.199) “A literatura pedagógica introduziu o termo saberes para caracterizar os pensamentos, as ideias, os juízos, os discursos e os argumentos que obedecem a certas

exigências de racionalidade”. Para o autor o uso dos saberes em sala de aula deve estar aliado a racionalidade com o ato exercido, ou seja, deve sempre buscar o aprendizado por parte do aluno através do uso da interpretação daquilo que faz parte do seu meio social.

Cabe iniciar, por compreender que o processo de Globalização possibilitou às redes geográficas alcançar maior abrangência e influência no espaço. Todavia, o acesso e o poder de difusão dessas redes dependem das diferentes hierarquias nas sociedades, constituídas pelo poder econômico ou político. No qual o mesmo conteúdo “Globalização e Redes Geográficas”, foi desenvolvido para os alunos de 3ª série na modalidade do tempo integral, em uma escola da SEDUC – PI.



Fonte: NASCIMENTO JR. (2019)

O desafio requer uma visão de futuro, onde a realização desse projeto de intervenção, foi pensado como algo que estava presente no meio social dos alunos do Colégio Estadual Zacarias de Gois - Liceu Piauiense, em que foi proposto que os alunos trouxessem para sala de aula algumas embalagens ou produtos relacionados ao cotidiano e que esteja ligado a globalização e apresentá-los, mostrando a história da empresa e a relação com o meio globalizado, sendo que cada grupo mostrou os pontos negativos e positivos.

Foram divididos 6 grupos composto por 6 alunos. O primeiro grupo falou sobre a Coca-Cola mostrando toda a sua influência no mundo global, segundo grupo trouxe um produto da Apple, eles mostraram como Steve Jobs queria um produto que mostrasse status para o consumidor, terceiro grupo trouxe produtos Hino de e falaram de como uma empresa nacional se tornou uma multinacional, o quarto grupo falou sobre Samsung abordando os problemas e acertos que a empresa teve ao longo dos anos, quinto grupo explicou sobre a Colgate mostrando a contribuição que ele teve para a saúde bucal e o sexto grupo trouxe o Nescau e falaram da Nestlé e sua influência no mundo globalizado.



Fonte: NASCIMENTO JR. (2019)

CONCLUSÃO OU CONSIDERAÇÕES FINAIS

O colégio do Liceu é tido como uma das melhores escolas do estado, pois possui uma boa estrutura e recursos em bom estado, para auxiliar os alunos na missão de aprender, e isso é algo que tem sido o diferencial no crescimento tanto do professor quanto dos alunos, em que deixa evidente que uma boa estrutura, recursos e profissionais que buscam melhorar é um diferencial no crescimento do ensino público e na realização desse projeto.

Projetos de intervenção estão cada vez mais promovidos no âmbito escolar, desta maneira possibilitando e estimulando uma aprendizagem significativa dos conteúdos. O projeto de intervenção nos permitiu analisar contextos diferentes da influência das empresas no mundo globalizado e nos dar base para fazermos reflexões de como o assunto que o projeto abordou, onde o mesmo está em nosso cotidiano.

Constatou-se que o projeto foi eficiente à medida que proporcionou uma aprendizagem significativa dos conteúdos de geografia, colaborando para a participação efetiva dos discentes como protagonistas de suas vivências cotidianas, motivando-os o interesse do conteúdo e relacionando-o a uma geografia aplicada ao cotidiano.

REFERÊNCIAS

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Princípios didáticos na ação docente: conhecimento como expressão da ação humana. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. (Org.). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 12., Curitiba, 2004. Curitiba: Champagnat, 2004

NASCIMENTO JR. Valdinar Pereira. **2 fotografias color. Digitais**, Teresina, 2019.

SANTOS, Milton. **Técnica, Espaço, Tempo: Globalização e Meio Técnico-científico-informacional**. 5. Ed. São Paulo. Edusp - Editora da Universidade de São Paulo. 1990.

**O LUGAR DO PLANEJAMENTO: REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA
DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA**

Gilson Barbosa de Sousa

Acadêmico do programa de pós-graduação em Geografia
Universidade Estadual Vale do Acaraú – MAG / UVA –

Maycon Clayton Ribeiro de Sousa

Graduando do curso de Licenciatura em Geografia/ UFPI/ CEAD

RESUMO

O presente trabalho é o resultado de uma pesquisa sobre o planejamento de ensino, realizada na Escola Municipal São Sebastião, localizada na região do grande Dirceu zona sudeste de Teresina, o qual teve como objetivo analisar a prática de planejamento dos professores do ensino fundamental, refletindo sobre a possibilidade de uma atuação consciente, autônomo e colaborativo, assim, buscou-se identificar a concepção dos professores em torno do planejamento, procurando caracterizar suas práticas bem como verificar se estas promovem a aprendizagem dos alunos. Do ponto de vista metodológico, a investigação privilegiou a pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa com ênfase no método estudo de caso. Considerando a natureza do objeto de estudo, adotou-se como técnicas de produção de dados a observação e o questionário. O resultado da pesquisa evidenciou que os professores, embora reconheçam o verdadeiro sentido do planejamento, bem como a sua importância no contexto na ação docente, enfrentam dificuldades na sua operacionalização. Como reflexão final, destaca-se a necessidade de uma formação continuada que possibilite o maior embasamento teórico – crítico – reflexivo, possibilitando assim que os professores adquiram ou melhorem os seus conhecimentos, habilidades e competências e que depois se encaminhem para uma boa prática pedagógica.

Palavras-chaves: Planejamento. Prática. Aprendizagem. Formação.

INTRODUÇÃO

O planejamento participativo sequêcia uma das discussões que vem sendo atualmente muito debatida nas áreas econômica, política, social e principalmente educacional, nesse sentido procurou-se identificar a forma como o planejamento participativo vem sendo realizado no ambiente educacional, na perspectiva de discutir os avanços e retrocessos nas práticas cotidianas dos professores de Geografia em torno do ato de planejar.

Em face dessas reflexões o presente estudo tem como objetivo geral discutir a prática de planejamento participativo dos professores do ensino fundamental, refletindo sobre a possibilidade de uma atuação consciente, autônoma e colaborativa. Em relação aos objetivos específicos, buscou-se identificar a concepção dos professores em torno do planejamento participativo, procurando caracterizar suas práticas, bem como verificar se o planejamento participativo promove a aprendizagem dos alunos.

O ato do planejar implica na tomada das melhores e mais certas decisões no contexto da ação educativa, na pretensão de alcançar os objetivos desejados. No tocante ao âmbito educacional, o planejamento torna-se uma exigência visto que antecipa e organiza todo o processo de ensino, tornando-se uma ferramenta eficaz na melhoria do ensino, dada a sua capacidade de racionalização e de garantia da eficiência e eficácia do processo de ensino/aprendizagem.

Partindo do pressuposto de que o planejamento é um instrumento sumariamente relevante no contexto da ação educativa, sentiu-se a necessidade de pesquisar esta temática, a fim de perceber a articulação entre o discurso e a prática dos professores, pois atualmente tem-se questionado muito sobre práticas de planejamento de ensino, sobretudo nas escolas públicas, onde há uma maior cobrança por parte da sociedade, na pretensão de ter uma escola pública de qualidade.

O estudo desta temática justifica-se ainda pelo desejo de ampliar o debate e as reflexões em torno da prática de planejamento participativo dos professores, e tem como objetivo geral discutir a prática de planejamento participativo dos professores do ensino fundamental, refletindo sobre a possibilidade de uma atuação consciente, autônoma e colaborativa. Em relação aos objetivos específicos, buscou-se identificar a concepção dos professores em torno do planejamento participativo, procurando caracterizar suas práticas, bem como verificar se o planejamento participativo promove a aprendizagem dos alunos.

FUNDAMENTAÇÃO TEORICA

É no planejamento pedagógico que os professores terão maiores condições de prever as necessidades de racionalização dos meios dos recursos humanos e materiais que visem alcançar os objetivos desejados em prazos e etapas definidas. Assim, Haydt (2002, p. 22), contribui com essa discussão afirmando que o planejamento de ensino, consiste na.

[...] previsão das ações e procedimentos que o professor vai realizar junto a seus alunos e a organização das atividades discentes e das experiências de aprendizagem, visando atingir os objetivos educacionais estabelecidos. Nesse sentido, o planejamento de ensino é a especificação e operacionalização do plano curricular.

Assim o planejamento de ensino envolve operações importantes como: analisar as características e necessidades dos alunos, refletir sobre os recursos disponíveis, definir os objetivos educacionais considerados adequados, prever e organizar os procedimentos e recursos que estimulem a participação dos alunos, associado ao tempo disponível. A este respeito Menegola (1999, p. 19) enfatiza que:

O ato de planejar sempre parte das necessidades e urgências que surgem a partir de uma sondagem sobre a realidade. Esta sondagem da realidade é a primeira etapa do processo de planejamento. É através do conhecimento da realidade que se pode estabelecer, com mais precisão quais as mais importantes urgências e necessidades que devam ser enfocadas, analisadas e estudadas durante o ato de planejar.

Desta forma, a sondagem tem contribuído consideravelmente para prever formas diferenciadas de ação pedagógica, a fim de superar as dificuldades do ato de planejar na pretensão de alcançar os objetivos desejados.

Atualmente alguns professores têm manifestado opinião negativa em relação à tarefa de elaborar, executar e avaliar planos de ensino, por acharem um trabalho inútil, burocrático e que pouco tem contribuído para facilitar o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, criando, então, a cultura do não planejar, da improvisação, já os coordenadores responsáveis pela reflexão em torno do momento de planejamento afirmam que só através de um bom planejamento de ensino que se consegue bons resultados no processo de ensino-aprendizagem. Assim, Menegola (1999, p. 45) diz que:

O planejamento é visto apenas como uma cobrança, outras vezes, o que exigem dos professores o planejamento, eles próprios também não sabem planejar. E os professores inseguros notam a insegurança dos que mandam fazer. A pouca e fraca orientação dada aos professores levam-nos a desacreditar no planejamento.

O que provoca, por um lado, a opinião negativa em relação à ação de planejar, é a própria inexistência do planejamento, pois os docentes só preocupam-se em executar e

avaliar, esquecendo-se do principal, o planejar. Outro fator que contribui para a rejeição do planejamento é a falta de capacidade técnica dos professores e até mesmo dos que o coordenam terminam assim levando os planos à ineficácia. Além disso, a rejeição em planejar acontece também porque muitas vezes o planejamento não adéqua-se à realidade de todos. A propósito dessa discussão, Zabala (1998, p. 94) diz que o planejamento tem que ser “[...] suficiente e flexível para poder se adaptar às diferentes situações da sala de aula, como também levar em conta as contribuições dos alunos”.

Para que se entenda a importância do planejamento participativo no contexto educacional é de suma importância tecer reflexões plausíveis em torno de como este instrumento pode ser útil no fazer pedagógico dos docentes e educandos e como esse contribuirá para melhorar a sua prática, contribuindo para um processo de transformação. Assim é importante compreender que o planejamento participativo é um processo estreitamente relacionado com a experiência de vida dos alunos.

METODOLOGIA

A pesquisa teve como objetivo investigar prática de planejamento participativo dos professores, buscando refletir sobre a possibilidade de uma ação pedagógica mais autônoma e crítica tendo em vista a natureza do estudo, a investigação privilegiou a pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa. E foi desenvolvido na Escola Municipal São Sebastião na zona sudeste de Teresina e teve como método o estudo de caso.

Gonçalves (2003, p.67) destaca que “O estudo de caso realiza um exame minucioso de uma experiência, objetiva colaborar na tomada de decisões sobre o problema estudado, indicando as possibilidades para sua modificação”.

Como técnica de coleta de dados, utilizou-se a observação sistemática, apoiada em observação estruturada e planejada. Além da observação sentiu-se a necessidade de aplicar questionários aos sujeitos da pesquisa. A aplicação do questionário envolveu a participação de 4 professores. Sua efetivação transcorreu de forma tranquila de modo que todos os docentes se propuseram a responder e colaborar com a pesquisa.

Em relação às técnicas de coletas de dados, Michel enfatiza que estas constituem “ferramentas essenciais para a finalidade, qualidade e completude da pesquisa. Dessa forma,

sua elaboração e aplicação devem seguir critérios técnicos e rigorosos, que não comprometam a qualidade dos resultados” (2005, p.37).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Perfil profissional dos interlocutores da pesquisa

De um modo geral foi possível evidenciar que os interlocutores da pesquisa são em sua maioria do sexo feminino. Em relação a formação acadêmica, com exceção de apenas um, todos possuem Especialização na área de Geografia. Quanto à experiência profissional, em relação à situação funcional, a escola é composta por: três professores efetivos e um professor substituto. Em relação à experiência profissional, pode-se inferir que em sua maioria, com exceção de um professor substituto, são considerados experientes, visto terem mais dez anos de atuação no ensino de Geografia. O quadro a seguir ilustra o perfil profissional dos interlocutores da pesquisa.

Visando manter preservada a identidade dos professores sujeitos da pesquisa, foram utilizados códigos como a letra e número (P1, P2, P3 e P4) correspondente aos sujeitos pesquisados.

CARACTERIZAÇÃO DOS DOCENTES

Quadro 1 – Caracterização dos Docentes Dados empíricos da pesquisa

PROFESSORES	FORMAÇÃO ACADÊMICA			CARGA HORÁRIA	SITUAÇÃO FUNCIONAL		GÊNERO		TEMPO SERVIÇO
	GRADUADO	ESPECIALISTA	PÓS GRADUADO		EFETIVO	SUBSTITUTO	M	F	
P1	X			40h	X			X	12
P2		X		20h		X		X	5
P3		X		40h	X		X		10
P4		X		40h	X			X	15

Fonte: Dados empíricos da Escola São Sebastião.

De um modo geral foi possível evidenciar que os interlocutores da pesquisa são em sua maioria do sexo feminino. Em relação a formação acadêmica, com exceção de apenas um,

todos possuem Especialização na área de Geografia. Quanto à experiência profissional, em relação a situação funcional, a escola é composta por: 3 professores efetivos e 1 professor substituto. Em relação a experiência profissional, pode-se inferir que em sua maioria, com exceção de um professor substituto, são considerados experientes, haja visto terem mais dez anos de atuação no ensino de Geografia.

As Concepções dos Professores de Geografia sobre o Planejamento

De um modo geral, os professores destacaram suas concepções em torno do que entendem por planejamento, enfatizando a sua importância no contexto da ação docente. Para ilustrar, eis as falas dos professores sujeitos da pesquisa:

P1 – O planejamento é um instrumento didático necessário, flexível e inacabado que possibilita uma avaliação e revisão frequentes de nosso trabalho e dos avanços dos alunos.

P2, – É uma necessidade em todos os campos da atividade humano sendo um processo que consiste em preparar um conjunto de decisões visando atingir determinados objetivos. Planejamento é, ainda, um ato de fazer e refazer.

P3 – Planejamento é um momento onde os professores e os coordenadores elaboram estratégias, definem os conteúdos, objetivos e atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, visando sempre à aprendizagem do aluno.

P4 – O planejamento é um instrumento didático necessário, é o momento onde decidimos os melhores objetivos necessários a um bom ensino.

Observou-se que os professores reconhecem de fato, a real importância do planejamento participativo, porém o que observou-se foi que o discurso não condiz com a realidade, ou por não utilizarem o planejamento em seu dia-a-dia, ou por não terem tempo para elaborar. Observa-se então a necessidade de uma coordenação empenhada que proporcione umas reflexões a cerca do planejamento é vital para que se perpetue uma boa prática pedagógica.

Realização do planejamento participativo

Tendo em vista que o planejamento é um instrumento importante na efetivação do ensino e aprendizagem e na melhoria do fazer pedagógico em sala de aula, buscou-se compreender o modo como os docentes têm realizado o planejamento no ambiente educacional.

P1 – O planejamento é realizado em reunião com professores e coordenadores para discutir temas, textos, conteúdos, objetivos e estratégias didáticas, específicas para cada série, dando também espaço para o imprevisto trazido pelos alunos e pelos professores.

P2, – O planejamento é realizado uma vez por mês observando datas especiais, dias coletivos, calendário, conteúdo e métodos para o desenvolvimento docente, onde os professores são divididos por série ou ciclo.

P3, – O planejamento é realizado mensalmente de forma a definir os conteúdos a serem trabalhados naquele período, de acordo com o desenvolvimento de aprendizagem da série trabalhada focando principalmente a Língua Portuguesa e a Matemática.

P4, – O planejamento é realizado pelas coordenadoras com a presença das gestoras e dos professores, geralmente é iniciado com a leitura de um texto para a reflexão ou uma dinâmica.

De acordo com o depoimento dos professores, a escola realiza seu maior objetivo que é fazer com que os alunos aprendam e adquiram o desejo de aprender cada vez mais, o que significa observá-lo de perto, conhecê-los e compreender suas diferenças, isso é o que se pretende ao executar o planejamento.

Observou-se nos momentos destinados ao planejamento que há uma cobrança quanto à elaboração do planejamento, mas que não há cobrança quanto à execução do mesmo.

Talvez isto aconteça devido ao fato de os coordenadores serem poucos para uma grande quantidade de alunos nas escolas públicas, e que os mesmos também se ocupam muito com questões burocráticas da escola, deixando assim de dar assistência aos professores na execução do planejamento.

Vantagens Que O Planejamento Participativo Oferece

Ao tratarmos acerca do planejamento, surgem algumas indagações de imediato sobre as vantagens que o mesmo proporciona para a melhoria do ensino e aprendizagem, ou seja, que contribuição este traz para a realização de uma boa prática pedagógica. A resposta a essas

indagações apoia-se na ideia de que este permite a seleção de objetivos, conteúdos e atividades de aprendizagem que explorem conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias à atuação na vida prática. Corroborando com esse pensamento, os PCN's (BRASIL, 1997, p. 55) destacam que “[...] Não é a aprendizagem que deve se ajustar ao ensino, mas sim o ensino que deve potencializar a aprendizagem”, pois só através de um ensino voltado para compreender e estabelecer objetivos direcionados à melhoria da aprendizagem dos alunos será possível contribuir com os alunos.

Assim, é necessário que os professores possuam um embasamento teórico-crítico e, acima de tudo, flexível e reflexivo, a fim de garantirem a qualidade do trabalho. Ao refletirem sobre as vantagens oferecidas pelo planejamento, os professores destacaram:

P1 – O planejamento consciente prevê a elaboração de instrumentos e a correção deles quando estes forem necessários ao processo da aprendizagem, se não estamos satisfeitos com nossa prática pedagógica e o resultado de nosso trabalho com os alunos pode alterar e reorganizar este trabalho através do planejamento.

P2 – Ao se fazer um bom planejamento seleciona-se os métodos, os objetivos e os conteúdos observando a realidade e as necessidades dos alunos.

P3 – O planejamento antecipa o ensino, pois o professor que planeja antes ministra com mais segurança sua aula, mesmo sabendo que o mesmo é flexível, isto é, de acordo com a necessidade dos alunos.

P4 – O planejamento direciona todo o trabalho pedagógico de uma escola. Faz-se necessário no sentido de que orienta o professor ao realizar suas atividades.

Constata-se mais uma vez nas falas dos professores o reconhecimento da importância do planejamento em sua rotina diária e suas vantagens para o fazer pedagógico, contribuindo assim para a melhoria da qualidade de seu trabalho, porém, verificou-se na prática pedagógica dos sujeitos da pesquisa que mesmos estes sabendo das vantagens que um bom planejamento pode proporcionar ao processo de ensino e aprendizagem, o que observou-se foi que os sujeitos não realizam o planejamento de forma sistemática. Assim os PCN's (BRASIL, 2001, p. 55) enfatizam que:

O professor deve ter propostas claras sobre o que, quando e como ensinar e avaliar, a fim de possibilitar o planejamento de atividades de ensino para a aprendizagem de maneira adequada e coerente com seus objetivos. É a partir dessas determinações que o professor elabora a

programação diária de sala de aula e organiza sua intervenção de maneira a propor situações de aprendizagem ajustada as capacidades cognitivas dos alunos.

Neste contexto é essencial que os docentes possam intervir na realidade da sala de aula, planejando suas atividades a fim de conseguir alcançar os objetivos desejados e condizentes com sua prática, pois esta é a principal vantagem de se ter um bom planejamento participativo, ou seja, fugir do imprevisto vislumbrando as mais significativas estratégias de ensino.

CONCLUSÃO

O estudo empreendido permitiu constatar que os professores reconhecem o real significado de planejar, porém percebe-se que encontram dificuldades em elaborar um planejamento que atenda às reais necessidades dos alunos. Desse modo, é necessária uma busca incessante em adquirir conhecimento que proporcione melhoria no processo de ensino – aprendizagem. Assim, quanto maior for sua fundamentação teórica acerca do planejamento educacional, maior será a garantia de um ensino de qualidade.

A pesquisa permitiu ainda, revelar que os professores reconhecem as vantagens de ter aulas bem planejadas, porém, a prática se distancia do discurso na medida em que estes não planejam sistematicamente as suas aulas.

Enfim, o planejamento participativo no âmbito educacional é indispensável, visto que suas vantagens proporcionam uma melhoria no processo de ensino – aprendizagem efetivando uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS**: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, Brasília; MEC / SEF, 1997.

BRASIL. Lei N° 9394 de 20 de dezembro de 1996, **Estabelece as Diretrizes e Bases de Educação Nacional, (LDBEN)**, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC /SEF, 1997.

GONÇALVES, Eliza Pereira. **Conversa sobre iniciação à pesquisa científica**, 3ª. Ed., São Paulo: Alínea, 2003.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**, 7 ed, São Paulo: Ática, 2002.

I Seminário Nacional de Ensino e Pesquisa
do Curso de Licenciatura em Geografia da UFPI

REUNIÃO ITINERANTE

DO NÚCLEO DE ENSINO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA (NEPEG) NO PIAUÍ

MENEGOLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que? Como planejar? Currículo**. 7ª Ed, Petrópolis: Vozes, 1994.

ZABALA, Antonio. **A prática educativa: Como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

**A MÚSICA: UM RECURSO METODOLÓGICO NA APRENDIZAGEM DO
ENSINO DE GEOGRAFIA**

Leandro dos Santos Oliveira

Graduando em Geografia
Universidade Estadual do Piauí - UESPI
E-mail: leosantos1djdb@gmail.com

Andresa Lorrane de Carvalho Sousa

Graduando em Geografia
Universidade Estadual do Piauí – UESPI
E-mail: lorrane.andresa@outlook.com

Rosa Maria da Conceição dos Santos

Graduada em Licenciatura Plena em Geografia
Pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI
E-mail: rosinhamarya@gmail.com

RESUMO

O objetivo da pesquisa é analisar de que maneira a música pode ser utilizada como ferramenta de aprendizagem nas aulas de geografia, identificar suas contribuições e compreender a sua importância enquanto recurso metodológico-didático. A mesma embasa-se nos seguintes procedimentos metodológicos: levantamento bibliográfico, estudo de campo de natureza interventiva em uma abordagem qualitativa, e organização das informações registradas. Nas aulas de Geografia, além de ser uma prática inovadora, o professor pode utilizar-se da música como aparelho de construção do conhecimento sociocultural de determinada região e/ou fazer análises temáticas comparativas entre as épocas e suas respectivas transformações socioespaciais. A música além de promover a socialização, participação e a cooperação entre os educandos, também trabalha uma das questões que conecta todas as disciplinas que são aplicadas no ensino, que é a questão da interdisciplinaridade. As suas contribuições em sala de aula estão na propagação de vivências e ideias, na manifestação de diversas culturas servindo como instrumento de tradução das diferenciadas expressões. Para o docente esta ferramenta apresenta-se como um facilitador para a compreensão do espaço geográfico, pois também evidencia assuntos que são abordados em geopolítica, geografia urbana, cultural entre outras temáticas da disciplina. É preciso frisar, porém, que embora as músicas detenham enorme suporte na compreensão do espaço social a qual estão referindo-se, os professores precisam estar inteirados das transformações socioculturais nas quais as canções se inserem, eles também precisam ser sujeitos mediadores durante o processo e permitir que a expressão de cada aluno seja ouvida e respeitada.

Palavras-chave: Recurso metodológico. Prática docente. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A música é uma forma de expressão do homem que se constitui na combinação de ritmos, harmonia e melodia, além de ser uma manifestação cultural de um povo. Ela sempre esteve presente no cotidiano das pessoas desde os tempos mais remotos. O primeiro registro encontrado sobre esta maneira de se expressar ocorreu por volta de 2.500 A.C entre os povos egípcios, nos relatórios está presente uma pintura onde dez damas de harém estão "cantando" num culto aos deuses egípcios.

Sendo assim, a música é uma das ferramentas de propagação do conhecimento, de ideologias, portanto o professor de geografia pode fazer uso das músicas como um recurso pedagógico nas escolas, pois estas são grandes auxiliadoras de construção do conhecimento, além disso tornam o ambiente escolar mais dinâmico fazendo com que ocorra o interesse, a curiosidade, e a participação dos alunos na aula.

No contexto atual da dinâmica em sala de aula, em específico nas aulas de geografia, faz-se necessário que os professores possam utilizar-se de ferramentas que o auxiliem nas discussões da linguagem geográfica, para que posteriormente os alunos possam construir o conhecimento de maneira crítica.

Diante disso, o presente trabalho nasce da preocupação em entender como o professor pode utilizar a música como ferramenta pedagógica nas aulas de geografia, identificar as suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem, bem como compreender a sua importância enquanto recurso metodológico.

METODOLOGIA OU MATERIAIS E MÉTODOS

Área de Estudo

O campo de estudo no qual a pesquisa se desenvolve diz respeito a escola municipal Tancredo Neves, situada na periferia da cidade de Barras no estado do Piauí. O mencionado campo de estudo oferta as duas etapas do ensino fundamental (I e II). O público alvo desta pesquisa foram os alunos do 8º ano do ensino fundamental.

Procedimentos Metodológicos

Em virtude dos aspectos abordados, os procedimentos metodológicos que embasaram esta pesquisa foram: levantamento bibliográfico para compreender a música como um recurso metodológico nas aulas geografia, estudo de campo empírico com caráter intervencionista,

partindo da observação dos professores em sala de aula e posteriormente intervindo no processo de ensino-aprendizagem, logo o trabalho seguiu uma abordagem qualitativa dos resultados obtidos.

Durante o estudo de campo foram realizadas observações durante uma semana com o professor de geografia. Esta etapa inicial serviu para diagnosticar que procedimentos e métodos o professor utilizava em sala de aula. Partindo deste pressuposto, o trabalho seguiu com a execução da proposta pedagógica de utilizar a música como mecanismo de propagação de ideias e juntamente com os alunos analisar seus condicionantes geográficos. Logo, foram utilizados uma lousa digital para auxiliar nas discussões, e na reprodução das músicas selecionadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A escola é um espaço social onde precisa desenvolver o processo de ensino e aprendizagem através de práticas interdisciplinares, os professores de geografia precisam interligar a linguagem geográfica com a realidade dos educandos. As transformações sociais advindas da globalização e a expansão de novas tecnologias exigem que os educadores da geografia possam inovar suas aulas, e fazer o uso de diversos recursos para que se tenha uma ampliação do conhecimento científico.

É nesse contexto em que a importância da inserção da música como instrumento didático-pedagógico é explorada em suas diversas funções. A conjuntura lírica da qual está presente nas músicas são de extrema importância para a sua utilização pedagógica.

A música auxilia na aprendizagem de várias matérias. Ela é componente histórico de qualquer época. (...) Os estudantes podem apreciar várias questões sociais e políticas, escutando canções, música clássica ou comédias musicais. O professor pode utilizar a música em vários segmentos do conhecimento, sempre de forma prazerosa, bem como: na expressão e comunicação, linguagem lógico-matemática, conhecimento científico. (...) A utilização de música (...), pode incentivar a participação, a cooperação, socialização, e assim destruir as barreiras que atrasam a democratização curricular do ensino (CORREIA e KOZEL, 2003, p.84-85).

Em concordância com CORREIA e KOZEL, a música é instrumento auxiliar na propagação do conhecimento. Sendo ela favorável a quaisquer disciplinas que seja aplicada,

devido ao seu vasto material produzido. Nas aulas de Geografia, além da inovação mencionada pelos autores, o professor pode utilizar-se da música como aparelho de construção do conhecimento sociocultural de determinada região e/ou fazer análises temáticas comparativas entre as épocas e suas respectivas conjecturas socioespaciais. Ademais, segundo CAVALCANTE, (2002, P. 85), “a cultura produzida neste mundo de tecnologias é repleta de informações geográficas”.

O campo de estudo para a análise deste trabalho foi a Unidade Escolar Tancredo Neves no ensino fundamental II (8º ano), situada na cidade de Barras/PI. A escola está localizada na periferia da cidade, ainda que tenha avançado ao longo dos últimos anos tem-se a ausência de muitas ferramentas que ajudaria no processo de ensino-aprendizado. Diante disso, optou-se pela instituição porque os pesquisadores queriam proporcionar uma aula dinâmica, atrativa e instigante com a utilização de músicas como principal ferramenta pedagógica.

Desta maneira, a primeira etapa da pesquisa empírica ocorreu na perspectiva de investigar os principais recursos didáticos utilizados pelo professor em sala de aula. Observou-se que este apenas fazia uso das ferramentas tradicionais do ensino: o quadro, pincel, e o livro didático. Embora estes elementos estejam presentes em todas as escolas do Brasil, é preciso ainda que os docentes se sirvam de mais instrumentos pedagógicos para otimizar o ensino, prender a atenção do aluno e romper com a rotina repetitiva das salas de aula.

Diante disso, foi necessário a realização de debates, com o professor e os pesquisadores, para discutir sobre a melhor maneira de fazer o uso da música em sala de aula e relacionar a geografia com a questão interdisciplinar. Ademais, as reuniões serviram para que o grupo pudesse montar as estratégias que usariam dentro da sala de aula, as técnicas para melhorar o processo de ensino-aprendizagem e também as músicas que seriam apresentadas com os alunos.

Portanto, antes que os professores utilizem as novas ferramentas didáticas em sala é aula é preciso que o conteúdo tenha sido previamente trabalhado, pois embora as aulas expositivas sejam uma prática de ensino tradicional, quando aplicada de maneira dialogada e discutida com os alunos, é bastante útil para o processo de ensino-aprendizado. Logo, houve

uma aula somente para a discussão da linguagem geográfica, acompanhada não somente do livro de didático, mas também de imagens e vídeos sobre a temática abordada.

Segundo Moreira (2010) a música analisada e apreciada de forma correta é propensa a desenvolver uma escuta crítica, somada a uma percepção e pensamento crítico sobre o meio da qual os indivíduos estão inseridos.

Para que os educandos pudessem identificar nas músicas as relações socioespaciais é preciso que estes estejam inteirados das discussões sobre a temática. Estudar o espaço contemporâneo em sala de aula requer do professor atenção para que a opinião de cada aluno seja ouvida e respeitada. Em virtude disso, foi utilizada para a análise a música Globalização do grupo Tribo de Já. A narrativa do protagonista sobre as transformações ocasionadas por esse processo global evidencia os pontos negativos e positivos deste fenômeno. E com isso, os alunos puderam ouvir o ponto de vista do compositor sobre a dinâmica da globalização, e disso construir o seu próprio conhecimento relacionando com os conceitos anteriormente trabalhados em sala de aula.

Um dos benefícios da utilização da música em sala de aula está na possibilidade de evidenciar a história, fatos, e as transformações socioculturais em suas letras, em seus ritmos. Dessa maneira, em um segundo momento da intervenção foram reproduzidas “Perfeita Simetria” do Engenheiros do Hawaii e “Chama no Probleminha” do Mc JhonJhow.

Figura 2: Resultado final da aplicação da intervenção:



Fonte: SILVA, 2019.

Nesse contexto, os alunos estavam diante de duas músicas, ambas falavam sobre o mesmo conteúdo, porém de maneira que a linguagem, percepção, espacialidade e as relações descritas nas narrativas eram completamente diferentes. Esta etapa serviu para que os educandos pudessem correlacionar essas divergências, compreender as razões dessas mudanças, da dinâmica das espacialidades relatadas através dessas músicas, para posteriormente construir o conhecimento geográfico

Figura 2: Apresentação em dupla das paródias produzidas pelos alunos



Fonte: OLIVEIRA, 2019.

É fundamental que os alunos não somente ouçam e analise as músicas que o professor se utilizou como instrumento pedagógico, mas que estes possam também produzir a partir do que se foi discutido em sala de aula. Em virtude desses aspectos os alunos construíram paródias sobre a temática que estava sendo trabalhada em sala de aula, expondo as suas ideias sobre o conteúdo trabalhado.

CONCLUSÃO OU CONSIDERAÇÕES FINAIS

As músicas são elementos que trabalham a interdisciplinaridade, ou seja, elas não falam apenas de um fenômeno estudado por apenas uma ciência, elas abordam uma dinâmica que quando analisada tem se a percepção da manifestação sociocultural do compositor. E a geografia, como ciência que estuda as relações do homem em sociedade, precisa-se também

fazer uso das músicas para otimizar o processo de ensino-aprendizagem da linguagem geográfica.

O estudo comprovou a necessidade da utilização de novas tecnologias para ampliar as discussões em sala de aula, aliás os professores precisam estar constantemente modificando suas metodologias, fazendo o uso de recursos didáticos inovadores para potencializar o ensino da geografia em sala de aula.

Observou-se também que, com a presença da música em sala de aula, os alunos passaram a interagir mais durante o processo de aprendizagem, eles estavam curiosos para entender como cada música descrevia as suas relações socioculturais e não apenas ouvi-las sem analisar as suas estruturas líricas. Para compreender a dinâmica de cada música, foram realizados debates que ligaram o conteúdo estudado com a composição de cada música.

Ainda que o estudo tenha se revelado satisfatório, faz-se importante frisar que os professores devem estar atentos na hora de selecionar o tipo de música que será abordada em sala de aula, é evidente que todas representam espacialidades, culturas e costumes, porém é preciso observar até que ponto a música selecionada para ser reproduzida em sala de aula condiz com a linguagem geográfica estudada. Além disso, os educadores precisam analisar cuidadosamente a narrativa presente nas músicas e o público alvo delas. Quando bem-intencionada, a música serve como importante facilitador para a compreensão da geografia em sala de aula.

REFERÊNCIAS

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

CORREIA, M. A. KOZEL S. Representação e Ensino: Ressignificação de Conteúdos Geográficos por meio da Música. **Revista Eletrônica Luminária**, Pernambuco, v. 1, n. 10, 2003. Disponível em: www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/GEOGRAFIA/Artigos/artigo_geografia_musica.pdf. Acesso em 05 jan. 2019.

MOREIRA, Lúcia Regina de S. Representações Sociais: Caminhos Para a Compreensão da Apreciação Musical. **Revista Eletrônica SIMPOM**, Rio de Janeiro, v.1, n. 1, 2010. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/view/2699/2022>. Acesso em: 20 jan. 2019.

**AS CONSEQUÊNCIAS DO ROMPIMENTO DA BARRAGEM DOS ALGODÕES NO
MUNICÍPIO DE BURITI DOS LOPES – PI**

Tarsia Nayara Massari Fonseca

Graduanda do curso de Tecnologia em Agroecologia IFPI – *Campus Cocal*

Tiago Herberti dos Santos Sales

Graduando do curso de Tecnologia em Agroecologia IFPI – *Campus Cocal*

Roneide dos Santos Sousa

Doutoranda em Geografia – UFC

Resumo:

A pesquisa trata da atual situação em que se encontra as famílias atingidas pelo rompimento da Barragem dos Algodões I, acontecimento este, que impactou as famílias para além dos limites do município de Cocal, onde a barragem se localiza. A jusante do rio afetou também o município de Buriti dos Lopes, em especial como foco deste estudo a localidade Jatobá. Atualmente as vítimas estão assentadas no povoado Novo Jatobá, tendo uma distância aproximada de 76 km da barragem. A cidade possui uma população estimada de 19.754 habitantes segundo os dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), no território da planície Litorânea, ao norte do Estado. No povoado residem precisamente 46 famílias em processo indenizatório pelo rompimento ocorrido em 2009.

Palavras-chave: Barragem, Famílias, Indenização.

Introdução:

As barragens são construções feitas em cursos de água para reter maior quantidade de água. Ao longo da história da civilização humana, as barragens de água, são estratégias importante na garantia do acesso, armazenamento e abastecimento de água para populações dos espaços urbanos e rurais. Assim, a existência de barragens em determinado lugar, tem grande valia na dimensão socioeconômica no que se refere o desenvolvimento endógeno do mesmo. A Barragem Algodões I, localizada no município de Cocal, no Estado do Piauí, recebe água de rios como Pirangi e Pirapora. É fonte de abastecimento de água potável para as famílias das comunidades ribeirinhas e para as irrigações do setor agrícola. Ressalta-se também, sua função como área recreativa e desenvolvimento regional no que tange a área comercial das atividades. Desde 1995, ano da construção da barragem, serviu de ponto de referência de lazer e subsistência para os períodos de estiagens e secas na até então sofrida região piauiense (TAVARES, et al, 2010). Muitas dessas políticas utilizadas no Estado, tinham o intuito de favorecer o desenvolvimento econômico e social das comunidades por

onde o percurso do rio alcançava, favorecendo o crescimento da atividade agrícola e de criação, desenvolvendo setores comerciais em múltiplas cidades piauienses.

Esta barragem construída no vale do rio Pirangi localiza-se numa região entre serras. Mais próximos e à jusante da parede da comporta de vazão do açude encontram-se vários povoados entre as serras da região. Pode-se dizer que a construção da barragem, assim como obras de infraestrutura no período inserem-se na política relacionada ao processo mais amplo de integração da economia nordestina, mais especificamente, a piauiense pelo agronegócio do complexo carnes/grãos (MORAES, 2006).

Dentre estes açudes, encontra-se, Algodões I, no município de Cocal da Estação, cuja barragem se rompeu em 2009, ocasionando morte de pessoas, perdas materiais e imateriais, e o deslocamento de várias famílias. Algodões I possui capacidade de 51.000 m³ d'água (DNOCS, 2011). A barragem que forma o açude foi construída sobre o Rio Pirangi com recursos do DNOCS e do governo do Estado (MENDES, 2003). Foi iniciada em 1995 e concluída por volta de 2001, tendo a Comdepi como responsável pela obra.

Uma das problemáticas que o presente trabalho também pretende compreender, se retrata da vulnerabilidade em que os atingidos pelo rompimento estão passando, nos mais diferentes contextos sociais, ambientais e de patrimônio. Ribeiro (2010) refere-se a vulnerabilidade como a capacidade de um grupo humano prever e preparar-se para um desastre. No entanto o autor deixa claro que essa capacidade de se prevenir e de se preparar para estes episódios depende de uma série de fatores que envolvem: Percepção de risco, capacidade de prever o desastre, possibilidade de adotar medidas eficazes para proteger o grupo social do desastre, que é efêmero e pode ocorrer de modo surpreendente. A partir desses parâmetros, é possível realizar medições da vulnerabilidade, sendo viável a avaliação do estágio do grupo social sujeito ao risco, permitindo dessa forma, a intervenção mais organizada do Estado, no sentido de dimensionar carências e planejar ações preventivas ao evento que gera, ou pode gerar uma catástrofe.

Durante muito tempo na história da humanidade, a ideia de desenvolvimento esteve atrelada apenas ao progresso científico, capital físico e modernização no âmbito global. Resultando no aumento de desigualdades sociais, a crescente redução dos recursos humanos e o aumento de resíduos. Beck (2010), denomina de “era da especulação ou era vulcânica”, onde nossa preocupação foi exclusiva em superar e transformar a natureza em utilidade, ou

livrar as pessoas das incertezas, porém, nesse momento precisamos nos preocupar com toda a consequência desse modelo hegemônico de desenvolvimento, com resultados muitas vezes nem dimensionados, sobretudo nos aspectos ambiental e social. Os desastres naturais, na atualidade, constituem em problemas socioeconômicos mundiais. A preocupação com esses impactos sobre a sociedade tem aumentado significativamente, nos últimos anos, devido ao elevado número de pessoas que morrem ou ficam feridas, índice de doenças, prejuízos sociais e econômicos, etc. (Anuário de desastres naturais, 2012).

Numa perspectiva histórica, Giddens (2010) denomina os tipos de modernidades e associa a produção de bens a produção de riscos, ou seja, o risco passou a estar conectado ao processo para que o desenvolvimento seja efetivado e alcançado. Nesse contexto, as construções de barragens fazem parte de perfil de risco.

Objetivo Geral:

Averiguar como vem acontecendo a assistência e amparo do Governo do Estado frente as vítimas da Barragem dos Algodões I no município de Buriti dos Lopes, no que se refere aos danos materiais sofridos pelos agricultores (as) locais e sua vulnerabilidade;

Objetivos específicos:

- Levantar dados referentes as perdas econômicas dos moradores de Jatobá, zona rural de Buriti dos Lopes – Pi;
- Compreender as relações atuais pertinentes ao fortalecimento econômico desenvolvidos pelos moradores do povoado Novo Jatobá para a melhoria de renda;
- Analisar como vem sendo efetuado o pagamento das indenizações para cada família e se todas que ali residem foram contempladas com tal valor indenizatório;

Metodologia:

A pesquisa foi realizada no Povoado Novo Jatobá no dia 08 de Dezembro de 2018, onde foi realizado uma entrevista de perguntas abertas com o intuito de se obter informações sobre a situação dos moradores da localidade. O entrevistado foi o representante da comunidade Novo Jatobá – Buriti dos Lopes, onde as perguntas e respostas se discorreu naturalmente de forma informal. Também para o fornecimento de dados mais aprofundados sobre o acontecido (percas materiais, quantidade de famílias atingidas) dentre outras

informações aqui expostas nos gráficos, contou-se com os dados do levantamento fornecidos pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Buriti dos Lopes. A pesquisa também se baseia na literatura com base em artigos já publicados sobre a temática em questão.

Resultados e discussão:

A importância da Barragem para os moradores que residiam em seu entorno, tinha seu valor ligado aos aspectos socioeconômicos, pois esta assumia a função de atrativo turístico, movimentando a dinâmica local, fixando-se ali clubes de lazer. Para os agricultores (as) familiares, a barragem estava atrelada as atividades diárias, o abastecimento de água e a atividade agropecuária. As famílias e suas produções não eram tão impactadas nos períodos de seca devido o volume hídrico fornecido pela barragem, utilizavam a área da flora local para a pastagem dos animais. Na figura 01 podemos observar como está atualmente a Barragem dos Algodões I.

Do ponto de vista administrativo, grandes barragens – assim como outras importantes obras de infraestrutura – são uteis para demonstrar dois dos principais gargalos na implementação de políticas públicas em países emergentes: o conflito e a falta de articulação entre os órgãos e agências no interior do aparato estatal. (Fonseca, 2013)



Figura 1 – Fonte Direta (2018)

No processo decisório relacionado à construção de barragens, o planejamento é executado por agências do setor elétrico e produtivo (cujos interesses frequentemente encontram eco nas aspirações do empresariado), e os conflitos se tornam visíveis no processo de licenciamento ambiental, no qual setores do governo relacionados a questão – tais como o Ministério do Meio Ambiente e Florestas (MAF) e o Ministério dos EIAs. A ala ambientalista do governo normalmente é apoiada por organizações da sociedade civil e movimentos sociais, tanto nacionais quanto internacionais. (FONSECA, 2013).

A vulnerabilidade social é uma variável importante que deve ser levada em conta na avaliação deste processo. Na medida em que se observa dificuldade no acesso à terra por estas famílias, e moradia em áreas urbanas, associada a baixa atuação do poder público, encontra-se um quadro de ocupação irregular, construindo um estreito vínculo com a realidade e a pobreza desta população, e do não acesso à terra o que faz com que a população de baixa renda seja mais vulneráveis a desastres naturais. (MAFFRA; MAZZOLLA, 2007).

Em um levantamento realizado pelo STTR (Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais), dados constam com uma quantidade de 428 famílias atingidas no município de Buriti dos Lopes. Deste número total de atingidos, 38 famílias realmente pertenciam a localidade Jatobá. No processo indenizatório, as mesmas como se constata no gráfico abaixo sobre as perdas* sofridas deste número total:

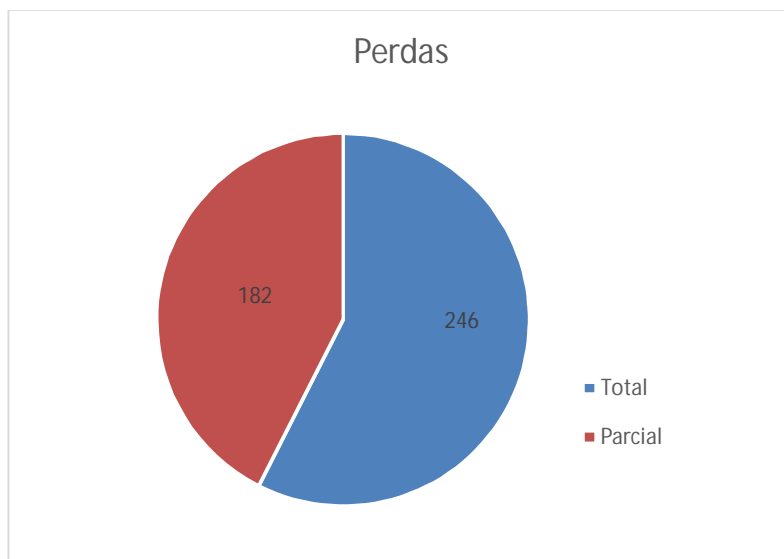


Gráfico 01

*Todos os moradores da localidade Jatobá sofreram com perdas totais.

A comunidade Jatobá contabilizou 38 proprietários/Chefes de família para a aquisição das casas onde hoje eles residem, somados a 8 famílias oriundas de outras localidades, totalizando 46 famílias ressarcidas no assentamento Novo Jatobá. No gráfico abaixo exemplifica as condições de propriedade da terra antes do rompimento da barragem.



Gráfico 02

Estágios do ciclo vital também afetam as rotinas familiares, ao passo que a cultura, a etnicidade, a raça ou as características familiares também são confrontadas pelos aspectos previsíveis do desenvolvimento. Embora o desenvolvimento individual varie de acordo com a idade, características e experiências dos membros, o desenvolvimento familiar também resulta em resposta às necessidades desenvolvimentais dos indivíduos. Isto parece ter sido um esforço dos pais em toda a trajetória pós-desastre, procurando-se assim, se readaptar. (FERNANDES 2013).

O valor do imóvel de cada morador foi avaliado em R\$ 24.000,00 reais, o terreno tem dimensões de 50X20 m, gerando um custo final de R\$ 912.000,00 reais para a total finalização do projeto (construção das residências do assentamento). O Estado efetivou como medida emergencial, um auxílio para que as famílias pudessem retornar suas atividades cotidianas. Posteriormente, com o processo em andamento puderam receber mensalmente uma indenização que varia de acordo com a quantidade de pessoas por família.

Em decorrência do rompimento da Barragem dos Algodões, as vítimas que moravam na Localidade Jatobá foram alocadas em um novo espaço recebendo o nome de “ Vila Novo Jatobá” onde os primeiros moradores passaram a ali residir no dia 20 de Dezembro de 2011.

Na figura 2, pode-se observar o espaço atual onde os moradores se encontram, composto por 46 residências (todas devidamente ocupadas pelas famílias).



Figura 2 – Fonte Direta (2018)

Inicialmente os moradores tiveram apenas a água advinda de um poço que inclusive foi usado no processo de construção das casas. Na figura 3, constata-se o abastecimento de água disponibilizado por poço tubular, sendo armazenada na caixa d'água. No contexto do processo indenizatório isto foi um avanço, pois a princípio não contaram com energia elétrica e nem acesso a água encanada. Segundo o representante da localidade, passou bastante tempo para que pudessem contar com energia e água encanada.



Figura 3 – Fonte Direta (2018)

Todas as famílias desenvolviam suas atividades voltadas para a Agricultura de subsistência, produção de farinha, extrativismo (coleta de castanha de caju), hortaliças e frutíferas, capim para pastagem. O gráfico abaixo, demonstra a quantidade de hectares que foram atingidos pela água da Barragem.

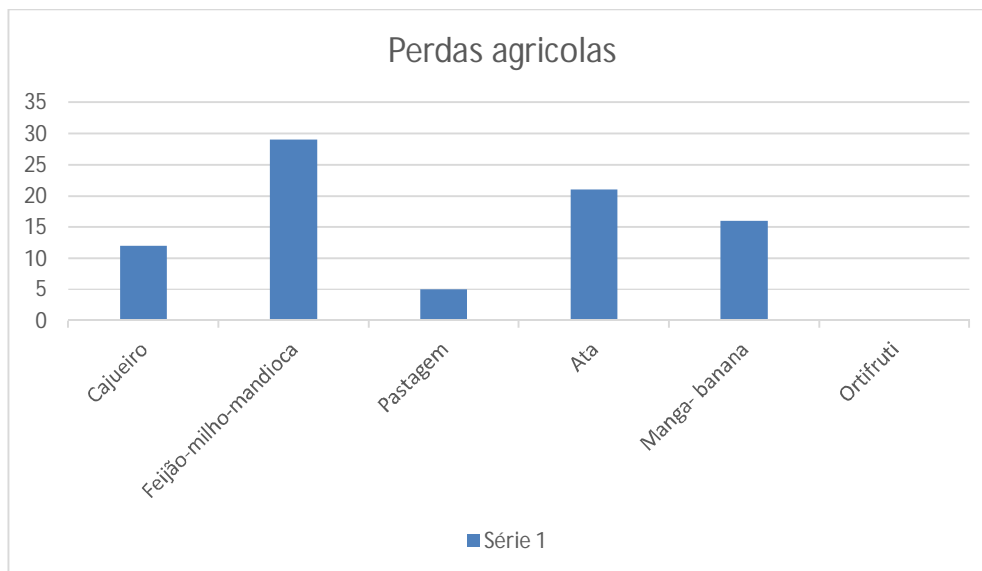


Gráfico 03

Os moradores também desenvolviam a criação de animais de pequeno e grande porte, os de pequeno porte servindo como componente da alimentação das famílias (subsistência), os de grande ajudando-os em suas atividades de trabalho onde se exigem o transporte de cargas até o fornecimento de carne para o comércio local. Abaixo, nota-se a quantidade de perdas animais da localidade Jatobá:

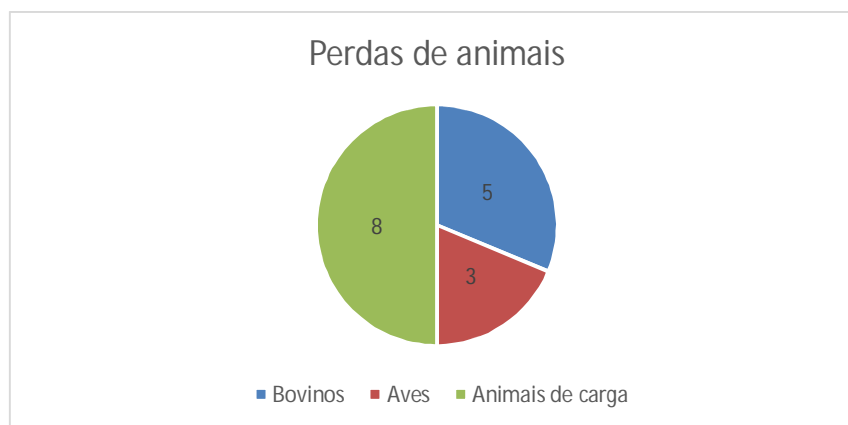


Gráfico 04

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término do trabalho, constata-se que já se passaram quase uma década desde a catástrofe e a postura do Estado responsável pela construção e monitoramento da barragem é de tamanha negligência frente as famílias que continuam sem uma devida assistência sobre os danos sofridos. Esta situação é apenas um recorte da realidade de todas as vítimas do rompimento da Barragem. Observou-se que as famílias em meio a todas as dificuldades, retornaram as suas atividades desenvolvidas na terra (plantação de culturas), produção de farinha, extrativismo, pesca, etc. adequando-se assim, a nova realidade onde hoje estão estabelecidos.

REFERÊNCIAS

BECK, Ulrich. **Sociedade de risco: rumo a uma outra modernidade**, 1. Ed. Trad. De Sebastião Nascimento. São Paulo: Editora 34, 200. P 23 – 232.

BRASIL. **Anuário brasileiro de desastres naturais: 2012** / Centro Nacional de Gerenciamento de Riscos de Desastres. Brasília: CENAD, 2012.

FERNANDES, M et al. **Mudanças das rotinas familiares na transição inesperada por desastre natural**. Rio de Janeiro. Vol. 17, nº1 enero-marzo, 2013, pp 160 – 167,

FONSECA, F. Igor. **A construção de grandes barragens no Brasil, na China e na Índia: Semelhanças e peculiaridades dos processos de licenciamento ambiental em países emergentes**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Rio de Janeiro, p.11 – 22, agosto de 2013.

GIDDENS, A. **Mundo em descontrolado**, 4º, Edição, Rio de Janeiro: Record, 2005.

MAFFRA, C.Q.T; MAZZOLA, M. **As razões dos desastres em território brasileiro**. In:

SANTOS R.F (org) vulnerabilidade ambiental. Brasília: MMA, 2007.

MORAES, M.D.C. **Do destino pastoril à vocação agrícola: modernização agrícola dos cerrados e inflexões discursivas das narrativas mestras do Piauí**. Fortaleza: BN, 2006, pp. 131 – 162.

RIBEIRO, Wagner Costa. **Riscos e vulnerabilidade urbana no Brasil**. Scripta Nova (Barcelona). V. XIV, p. 65, 2010.

I Seminário Nacional de Ensino e Pesquisa
do Curso de Licenciatura em Geografia da UFPI

REUNIÃO ITINERANTE

DO NÚCLEO DE ENSINO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA (NEPEG) NO PIAUÍ

VALENCIO, N. F. L. S. **Por uma reflexividade institucional da Defesa Civil no Brasil.**
Revista Emergência, Porto Alegre, p. 33 – 37, 15 jun. 2007

**GEOGRAFIA INCLUSIVA: MAPAS TÁTEIS UMA POSSIBILIDADE NA
CONSTRUÇÃO DO [GEO]CONHECIMENTO**

Aline Camilo Barbosa

IFPI/Picos

A educação inclusiva é um direito estabelecido por lei e transversal a todos os níveis e modalidades de ensino. Nessa perspectiva, uma maneira de garantir a construção do conhecimento geográfico inclusivo é com o uso e construção dos mapas táteis. Este recurso é importante para a educação de pessoas com deficiência visual (isto é, com cegueira ou com baixa visão). Os mapas táteis apresentam informações espaciais, na sua construção é essencial que estes sejam acessíveis aos deficientes visuais e que transmitam informações (de maneira tátil) que possam ser interpretadas por eles. Diante do exposto, este resumo tem como objetivo mostrar como foi executada uma proposta de construção de mapas táteis para inclusão de uma aluna deficiente visual em uma aula de Geografia do 1º ano do Ensino Médio no IFPI/Picos, que tinha como temática a regionalização do Brasil. Para essa atividade os alunos foram divididos em três grupo, cada grupo responsável por uma regionalização: Macrorregiões, Regiões geoeconômicas e Meio técnico científico informacional. Como monitora do processo de construção tivemos a colaboração da aluna deficiente visual, ela apresentou que materiais poderiam ser utilizados para diferenciação através do tato, sem machucar sua pele. Acredita-se que o desafio de propor a construção de mapas táteis aos alunos foi positivo para construção do [geo]conhecimento, devido à realização de pesquisas e o contato com o texto base, além disso, observou-se a construção da empatia entre eles, sendo uma das propostas os alunos estes serem vendados e através do tato conseguirem identificar a regionalização representada no mapa.

Palavras-chave: Inclusão. Mapa tátil. Regionalização.

**LIXO NO LITORAL: IMPLICAÇÕES NAS PRAIAS NO MUNICÍPIO DE ILHA GRANDE
DE SANTA ISABEL-PI.**

Antonio Carlos de Oliveira Silva

Jorge Eduardo de Abreu Paula

Universidade Estadual do Piauí-UESPI

Os resíduos sólidos constituem hoje uma das grandes preocupações ambientais do mundo moderno. As sociedades de consumo avançam de forma a destruir os recursos naturais, decorrente de produtos e bens de vida útil limitada que viram lixo, cujas quantidades são crescentes e atingem as zonas costeiras. A presente pesquisa buscou caracterizar a produção de resíduos sólidos advindos do rebordo marinho para as praias de Ilha Grande de Santa Isabel-PI. Considerando os levantamentos realizados: bibliográfico; do gerenciamento dos resíduos sólidos; da tipologia dos materiais descartados nas praias, a pesquisa permitiu ver as implicações disso para o sistema litorâneo. Mesmo com a implantação da “Lei do lixo”, a Lei nº 12.305, de 2 de agosto de 2010, fruto da Política Nacional de Resíduos Sólidos, a Prefeitura de Ilha Grande de Santa Isabel-PI não conseguiu implantar o aterro sanitário, nem efetivar a coleta seletiva do lixo. Isso se reflete nas praias do município, onde chama atenção o fato de que em áreas mais isoladas como as praias das Ostras, Eólica, Cotia, Maceió e Barra das Canárias, que deveriam ficar protegidas das intervenções humanas, já apresentam grande quantidade de resíduos. Verificou-se que, do ponto de vista socioeconômico o litoral do Piauí como um todo representa uma área prioritária para o investimento em programas de políticas públicas voltadas para a educação ambiental e diminuição na produção e descarte inadequado de resíduos sólidos. Mas reforça que as ações até então realizadas na região ainda deixam desejar, necessitando de melhorias e sistematização destas ações.oo

Palavras-chave: Lixo. Impactos. Litoral.

**RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO ENSINO DA GEOGRAFIA FÍSICA: Um estudo
realizado na escola municipal Antônio Nivaldo Floriano (PI)**

Ângela Cristina Silva Nascimento

Geane Vieira de Sousa

Lara de Carvalho Ribeiro Bueno

Naylla Hellen Torres Camelo

Graduandas do curso de Licenciatura em Geografia

Universidade Estadual do Piauí-UESPI

O estudo dos componentes da geografia física é uma vertente voltada para a análise da distribuição espacial dos elementos naturais. A relação teoria e prática são indissociáveis e, de fundamental importância no processo de ensino e aprendizagem da Geografia, pois, requer uma intervenção para que a realidade social seja transformada. O presente trabalho é um recorte da investigação que teve como objetivo geral, investigar a relação teoria e prática do ensino da geografia física no ensino fundamental II, da escola municipal Antônio Nivaldo da cidade Floriano (PI) e especificamente, identificar a metodologia utilizada pelos professores da rede pública no ensino da geografia física; compreender a relação teoria e prática no processo de aprendizagem. A metodologia utilizada foi uma pesquisa de campo, realizada na escola municipal Antônio Nivaldo, com professores do 6º e 9º ano do ensino fundamental, tendo a entrevista estruturada como instrumento para o levantamento dos dados. Os resultados do estudo revelaram que a metodologia utilizada pelos professores entrevistados consiste no ensino tradicional citado por Libâneo (1991), que tem como principal instrumento metodológico o livro didático, desprezando os demais os recursos disponíveis na escola. Conclui-se que, existe uma deficiência na formação dos professores que se limitam a métodos antigos, e é suma importância a diversificação de recursos didáticos e metodológicos por parte dos professores para que a dimensão teórica possa conciliar-se com a prática.

Palavras-chaves: Ensino da Geografia. Prática Docente. Metodologias.

**RELAÇÃO ESCOLA E RIO POTI EM TERESINA/PI NA APLICAÇÃO DE
ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS A PARTIR DA COMPREENSÃO DE ALUNOS DE
ESCOLAS PÚBLICAS**

Jonas Alves da Silva Neto
Graduando em Geografia (UESPI)

Maria Suzete Sousa Feitosa
Doutora em Geografia (UFPE)
Professora Adjunta da Universidade Estadual do Piauí (UESPI)

Resumo: Na atualidade, a questão ambiental associada ao ensino, remete aos espaços de vivência cotidiana do ser humano manifestada no conjunto de problemas que se avoluma em ritmo gigantesco. Com isso, tornam-se necessário o despertar da conscientização ambiental viabilizada por meio de orientações educativas (na educação formal) que resulte num olhar mais crítico frente à realidade local a fim de promover uma sensibilização conjunta entre a escola, a universidade e a comunidade inserida no contexto da discussão. Com esse olhar, o estudo que se segue apresenta atividades desenvolvidas no âmbito do PIBEU/UESPI, enquanto projeto de extensão em duas escolas públicas (uma na zona rural “A” e outra na zona urbana “B”). Frente ao exposto, pretende-se, como objetivo, relacionar estratégias didáticas a partir do vínculo que as escolas envolvidas estabelecem com o rio Poti, em Teresina/PI. Metodologicamente as atividades desenvolvidas foram centradas em: aplicação de questionário diagnóstico e avaliativo junto aos alunos; realização de palestras e jogos educativos; além de execução de trilha educativa e de observação das transformações ocorridas no meio ambiente no trajeto escola/rio. Considerando como resultado das estratégias didáticas executadas, trabalhar a relação escola e rio fez com que os alunos pudessem desenvolver uma visão mais crítica no que diz respeito a questão ambiental, a importância que a comunidade habitante nas proximidades do rio tem no que se refere a preservação desse armazenador de um recurso natural tão importante para os seres vivos que é água. Conclui-se que o desenvolver dessas atividades somou conhecimento e conscientização para os alunos.

Palavras-chave: estratégias didáticas, rio Poti, escola.

**SÍNTESE DO PERFIL DA EDUCAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DA MICRORREGIÃO
DE FLORIANO, SUDOESTE PIAUIENSE**

Márcio Luiz Duque

Graduando do curso de Geografia-UFPI

Adenilson Rodrigues de Sousa

Graduando do curso de Geografia-UFPI

Iracilde Maria de Moura Fé Lima

Prof^ª. Dr^ª. do curso de Geografia-UFPI

A compreensão acerca da realidade da educação básica na rede pública de ensino piauiense se faz necessária, haja vista a possibilidade de acompanhar a qualidade da Educação no Estado do Piauí e de estabelecer meios para melhoria do ensino. Neste sentido o presente estudo tem como objetivo traçar um perfil geral da educação dos doze municípios presentes na Microrregião geográfica de Floriano no Sudoeste piauiense. Apresentando como objetivos específicos: I) Caracterizar o perfil da educação dos municípios através de dados oficiais e indicadores como o IDEB e taxa de escolarização. II) Contrastar os dados obtidos entre os municípios da microrregião e à nível estadual. A metodologia divide-se em duas etapas, a pesquisa de gabinete com levantamento de dados e informações em sites e órgãos como IBGE, QEdU e Seduc-PI. A segunda etapa consiste na análise e comparação concisa dos dados e informações dos municípios com a elaboração de quadros e tabelas para exposição. Desse modo, a partir do estudo dos dados educacionais dos doze municípios da microrregião em questão é possível uma visão preliminar sobre o trabalho realizado nas escolas da rede pública piauiense. Constatam-se semelhanças e contrastes dentre os dados destes municípios na própria microrregião e em âmbito estadual. Destacou-se ainda a relação dos dados com as distinções entre aspectos socioeconômicos dos municípios e a importância de um estudo de maior complexidade com elementos qualitativos e quantitativos para compreensão da realidade da educação no Estado do Piauí.

Palavras-chave: Perfil da educação. Levantamento. Piauí.

**GEOPROCESSAMENTO E AS TÉCNICAS DE SENSORIAMENTO REMOTO
COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DA GEOGRAFIA**

Patrícia Barbosa Pereira
UEMA/CESC

Francisco de Assis da Silva Araújo
UEMA/CESC

Esta pesquisa discorre sobre os benefícios da utilização de técnicas de sensoriamento remoto como recurso metodológico para as aulas de Geografia. Este recurso ainda é pouco utilizado, apesar das imagens poderem ser extraídas gratuitamente em sítios eletrônicos da rede mundial de computadores. O Geoprocessamento é ligado aos sistemas de informação geográfica e às tecnologias computacionais denominadas de geotecnologias. Já o sensoriamento remoto, considerado uma das geotecnologias, permite a obtenção de imagens orbitais através dos sensores acoplados aos satélites artificiais. A utilização de novas ferramentas metodológicas no ambiente escolar se torna cada vez mais necessária, uma vez que, características do ensino tradicional, ainda perduram frequentemente nas salas de aulas. Além de que, a inserção dos mesmos se torna viável através dos avanços tecnológicos já existente e disponíveis para a maioria dos estudantes. O uso das imagens de satélites nas aulas de geografia proporciona a junção entre a teoria e a prática, já que, através dela pode ser observado os diversos elementos dispostos na superfície terrestre. Contudo, é necessário que os docentes insiram novas ferramentas e possibilidades para as suas aulas, visto que, os horizontes quanto metodologias para o ensino, são bastante amplos. Dessa forma, este trabalho representa a relevância de destacar que os professores de geografia dispõem de uma ferramenta de fácil acesso e gratuita para representar a espacialização do espaço geográfico, e ainda, tornar as aulas dinâmicas.

Palavras-chave: Ensino. Geografia. Sensoriamento Remoto.

**DIAGNÓSTICO SOBRE A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM OLHAR
SOBRE O TRABALHO DESENVOLVIDO NA UNIDADE ESCOLAR EXPEDITO
CRONEMBERGER DOS REIS NO MUNICÍPIO DE RIBEIRA DO PIAUÍ.**

Lucimar Borges da Silva Leal

Universidade Federal do Piauí - UFPI

Jaisa Jacob Dias Neres UFPI

Universidade Federal do Piauí - UFPI

José Iomar Oliveira de Carvalho

Universidade Federal do Piauí - UFPI

Atualmente há a necessidade de se discutir a importância educação ambiental, bem como, a forma como esta se apresenta nas escolas públicas, tais discussões vêm ganhado ênfase no meio acadêmico e constitui-se como uma importante ferramenta de transformação da realidade ambiental nos dias atuais. Porém nota-se uma carência na familiarização dos integrantes das instituições de ensino, o que culmina na deficiência de métodos utilizados para desenvolver um conhecimento efetivo sobre essa temática. Com base nisso, o intuito desse estudo é discutir as práticas relacionadas a educação ambiental na escola Expedito Cronemberger dos Reis, o desenvolvimento da pesquisa partiu de levantamentos de dados bibliográficos sobre o tema e entrevistas com coordenador, professores e alunos. As discussões empregadas nas entrevistas apresentaram bastante inconsistência, devido o tema ser trabalhado somente em períodos curtos e na maioria de forma teórica, o que deixa um tema de grande relevância pouco conhecido e discutido com os discentes. O desenvolvimento de ações que proporcione ao aluno entender a problemática ambiental de forma interdisciplinar criando possibilidades para que o aluno modifique seus hábitos e se conscientize, é de suma importância para a construção de práticas ecológicas.

Palavras-Chave: Diagnóstico. Educação. Ambiente.

**UTILIZAÇÃO DE MAQUETE COMO PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O
ENSINO DE SOLOS**

Thalia de Oliveira Freire

Universidade Federal do Piauí - UFPI

Pedro Vieira de Sousa

Universidade Federal do Piauí - UFPI

José Iomar Oliveira de Carvalho

Universidade Federal do Piauí - UFPI

O debate acerca das estratégias metodológicas para o ensino de geografia vem ganhando destaque no ambiente acadêmico, sobretudo no que se refere à geografia física, como é o caso dos estudos sobre solo. Desenvolver metodologias diversificadas para abordagem desses conteúdos constituem-se como um desafio para os professores, nesse sentido, o intuito desse estudo é abordar a importância da utilização de maquetes como sugestão de recurso didático para o ensino de solos. O desenvolvimento das análises partiu do levantamento de material bibliográfico sobre a temática e das observações realizadas na abordagem dos temas Horizontes e Impermeabilidade dos Solos com o auxílio de maquetes na disciplina de pedologia do curso de Licenciatura Plena em Geografia da UFPI/CEAD. A utilização de maquetes nas discussões sobre solos apresentou-se como ferramenta que potencializa a apreciação e aprendizagem dos conteúdos, uma vez que chama atenção e facilita a observação de detalhes importantes por conta da sua tridimensionalidade, foi possível por meio da apresentação em maquetes, tornar visível as características referentes à porosidade dos diferentes tipos de solos, bem como, a coloração e disponibilidade de nutrientes na composição de cada horizonte. A inserção das maquetes como estratégia metodológica no ensino de geografia e mais especificamente para o ensino de solos apresentou-se como eficiente metodologia de ensino, pois torna a abordagem mais dinâmica e facilita o aprendizado.

Palavras-Chave: Metodologias. Solos. Maquetes.

**UMA ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DO PATRIMÔNIO PALEONTOLÓGICO
FLORESTA FÓSSIL DO RIO POTI POR ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Danielle Pereira de Oliveira
PPGGEO – UFPI

Partindo do pressuposto de que a percepção permite tomar uma consciência e conhecimento do mundo, a partir do modo e intenção de como se observa-o. Este artigo tem o objetivo de analisar qual a percepção que os alunos do 9º ano de uma escola pública de Teresina-PI têm do Patrimônio Paleontológico Floresta Fóssil do rio Poti, a partir das representações que fazem do mesmo. Para tanto, no sentido de compreender as percepções por meio das representações que os alunos fazem do patrimônio em questão, foi necessário a aplicação de um questionário semiestruturado com perguntas abertas e fechadas. Com base nos dados interpretados, as palavras “fósseis”, “troncos” e “árvores” foram as que mais se repetiram ao fazerem alusão ao patrimônio em estudo. Em relação aos possíveis aspectos negativos preponderaram “lixo”, “poluição” e “má conservação” ao que foi percebido pelos alunos. Com base nessas interpretações entende-se que os alunos conhecem o patrimônio Floresta Fóssil do rio Poti podendo interpretar a partir disso, que se mostram sensibilizados em relação à importância e necessidade em mantê-lo preservado, visto que, demonstraram ter uma visão crítica em relação a qualidade da conservação do patrimônio por eles percebidos.

Palavras-Chave: Percepção Patrimonial. Floresta Fóssil do rio Poti. Geografia.

A DINAMIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Larissa Sousa Mendes

Universidade Federal do Piauí- UFPI

Poliana Santos Ferraz de Oliveira

Universidade Federal do Piauí- UFPI

RESUMO

A educação hoje requer novas formas de se pensar práticas pedagógicas em sala de aula, que articulem fenômenos e processos, aproximando ainda tais elementos das vivências dos sujeitos e experiência dos estudantes no meio escolar. O ensino de geografia proporciona aos alunos meios que permitem essa forma lúdica de analisar o mundo, nessa perspectiva este artigo busca analisar as dinâmicas nas práticas do professor no ensino de Geografia, tendo em vista a importância desse estudo para a construção do aluno da educação básica e do professor de geografia no processo ensino-aprendizagem. Parte-se de uma análise teórica do ensino de Geografia e seus propósitos gerais, seguindo-se com uma discussão acerca das práticas pedagógicas como estratégias no processo de ensino-aprendizagem. A análise é focada nas práticas pedagógicas, apresentando suas especificidades quanto à Geografia, identificando aí estratégias que sirvam de orientações para a disciplina na educação básica e ensino superior. O artigo inicialmente foi produzido a partir de pesquisa bibliográfica e documental, destacando-se as obras de Cavalcanti (2005, 2008, 2012), Callai (2011), Castrogiovanni (2007) e Castellar (2005). O estudo sobre a dinamização das práticas pedagógicas no ensino de geografia vem com o intuito de vencer desafios para os professores no papel que lhe cabe no processo de ensino-aprendizagem e desenvolver atividades para a construção de uma escola renovada.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas. Geografia. Ensino-aprendizagem.

**ENSINO DE GEOGRAFIA NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: DO SABER
DISCIPLINAR A PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR**

Ana Beatriz Ribeiro dos Santos

Mestra em Geografia/UFPI

Pesquisadora GEODOC/Geografia/UFPI

Prof. Dr. Raimundo Lenilde de Araújo

Doutor em Educação/UFC

Professor da Licenciatura e do Mestrado em Geografia/UFPI

Líder e pesquisador do GEODOC/Geografia/UFPI

Resumo: O Ensino de Geografia na escola de tempo integral oportuniza a prática de análise, compreensão e raciocínio dos alunos. A partir de temáticas diversificadas a Geografia relaciona à natureza, sociedade e cultura com destaque para as relações e diversas ligações sociais, em função da complexidade do mundo. No contexto atual, deve-se transgredir os obstáculos da disciplinaridade constante na escola, com conteúdo desligado e sem vínculo com o cotidiano e avançar na perspectiva de estudo interdisciplinar. O objetivo deste estudo destaca a discussão da disciplinaridade e interdisciplinaridade no ensino de Geografia na escola de tempo integral. A temática em pauta constitui-se em identificação e análise teórica, bem como reflexão sobre o ensino de Geografia. A inserção do ensino de Geografia na estrutura curricular deve proporcionar à aproximação da escola com a comunidade, ao estabelecer relações importantes a partir da ação proativa do aluno e sua relação com comunidade. Nesse sentido é importante excluir o tempo recortado e contemplar o tempo contínuo, pois as disciplinas que compõem o currículo devem se articular de forma integrada e, com isso, contribuir para a efetivação da interdisciplinaridade na escola. A interdisciplinaridade deve estimular e incentivar o desenvolvimento de várias atividades que contemplem às particularidades de cada disciplina no sentido de evitar a fragmentação do conhecimento científico e consolidar a ciência Geográfica e sua importância na formação da cidadania tornando o cotidiano escolar e o estudo e o ensino de geografia como uma situação favorável para o desenvolvimento do conhecimento científico, especialmente do conhecimento geográfico.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Disciplinaridade. Interdisciplinar.

**ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA COM ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE TERESINA-PI.**

André de Sousa Ramos

Universidade Estadual do Piauí - UESPI

Jorge Eduardo de Abreu Paula

Universidade Estadual do Piauí - UESPI

A cartografia, que na percepção de vários autores, é a arte de ler e fazer mapas, muitas vezes tem seus assuntos ensinados nas escolas de forma incipiente ou de maneira bem resumida, gerando deficiência na formação nesta área da Geografia. Buscou-se realizar estratégias para uma alfabetização cartográfica por meio de atividades lúdicas, de modo a auxiliar no entendimento desses conceitos que já foram ou serão estudados durante a vida estudantil dos alunos do 6º ano de uma escola pública de Teresina. Foram abordados os temas lateralidade, localização na cidade, rosa dos ventos, mapas mentais e croquis fazendo despertar nos alunos o seu lado artístico, colando a lógica, a elaboração e leitura de “mapas” em prática. O ensino de conceitos cartográficos é muito difícil no ensino da Geografia se não houver disponível os materiais mínimos necessários para que os alunos possam vivenciar a alfabetização cartográfica, que vai além de globos terrestres. A alfabetização cartográfica deve estar associada a atividades integradas entre o conteúdo que está nos livros e a vida real. Por meio das atividades propostas vemos que, com materiais simples a aula pode se tornar muito produtiva para ambos os lados. Tanto para o professor como para o aluno. E os resultados obtidos foram bastante gratificantes, pois os alunos conseguiram mapear o espaço do lugar que vivem, principalmente com relação à percepção do espaço a sua volta. Assim os conteúdos são trabalhos com mais propriedade e maior assimilação.

Palavras-chave: Alfabetização cartográfica. Mapas. Ensino.

**OS CONTEÚDOS GEOEMBIENTAIS ATRAVÉS DE VÍDEOS NAS ESCOLAS
PÚBLICAS DA CIDADE DE CAXIAS - MA**

Erica Tawane Vieira dos Santos
CESC/UEMA

Thais Costa Medeiros
CESC/UEMA

Sara Raquel Cardoso Teixeira de Sousa
CESC/UEMA

É cada vez mais frequente a utilização de mídias eletrônicas em sala de aula. O emprego do vídeo em sala de aula se constitui como uma ferramenta pedagógica dinamizadora, quando utilizada da maneira correta. No ensino de Geografia, o vídeo tem um papel fundamental no entendimento e compreensão dos conteúdos geoambientais por parte dos alunos. O trabalho tem o objetivo analisar a eficácia do uso dos vídeos, para os conteúdos relacionados ao meio ambiente físico dos conteúdos de Geografia. A pesquisa está sendo realizada em quatro escolas públicas estaduais da cidade de Caxias – MA e no presente resumo estão sendo apresentados resultados preliminares. Em primeiro plano percebe-se que as escolas possuem tecnologias em número reduzido; Os professores não possuem conhecimento no que diz respeito ao manuseio destas tecnologias; Constatou-se que o professor nos casos analisados, utiliza-se de metodologias convencionais; O vídeo, quanto bem selecionado pelo professor, desperta o interesse dos alunos em sala; Quando o vídeo é produzido pelos próprios alunos, a relevância do processo de ensino e aprendizagem torna-se mais expressiva. Assim, a utilização de vídeos em aulas de Geografia desperta o interesse dos alunos e possibilita que estes tenham contato com outras realidades geoambientais, permitindo uma melhor assimilação do conteúdo.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Vídeo; Geoambiental.

**PARA (ALÉM DA) SALA DE AULA: POR QUE A GEOGRAFIA TEM QUE
ESTAR NA ESCOLA?**

Hikaro Kayo de Brito Nunes

Mestre em Geografia (UFPI)

Professor da Universidade Estadual do Maranhão (CESC/UEMA)

Ana Beatriz Ribeiro dos Santos

Mestra em Geografia (UFPI)

Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Geografia, Docência e Currículo (GEODOC/UFPI)

Resumo: Ensinar Geografia, é, decorrente das complexidades em que estão inseridas a ciência, a disciplina escolar e o próprio cenário mundial, sem dúvida, um processo que exige muito, de alunos e professores, notadamente alicerçado na capacidade crítica da formação do sujeito no entendimento das ações existentes na (re)produção do espaço. Este estudo, através de uma reflexão decorrente de leituras teóricas e práticas professorais, se debruça na discussão sobre a importância do ensino de Geografia na escola. A relevância desse objeto deriva de vastas possibilidades de aberturas de um amplo campo de conhecimento, no qual os alunos podem construir um pensamento crítico sobre o espaço e os fenômenos distribuídos e vivenciados no ambiente em que vivem, além de desenvolverem funções relacionadas à percepção, desenvolvendo, assim, uma capacidade que é pertinente ao processo de ensino e aprendizagem. Nesse cenário, a Geografia é capaz de associar o conteúdo escolar com uma infinidade de fatos que acontecem diariamente, seja nas esferas sociais e econômicas, quer seja nas esferas ambientais e políticas, dentre outras, se consolidando, assim, como uma necessária, inevitável e indispensável abordagem a ser realizada e discutida em sala de aula sob distintas realidades e particularidades. Instrumentalizada e orientada pelos professores, os alunos conseguem assimilar o que fora aprendido em sala de aula, potencializada, atualmente, com o uso de recursos digitais, acesso à internet e metodologias ativas na prática de ensino de Geografia. Nesse bojo representativo, a Geografia permite ao aluno (re)pensar e fomentar discussões, além do aprofundamento do saber já produzido e experienciado.

Palavras-chave: Geografia Escolar. Sala de Aula. Formação Crítica.

**CARTOGRAFIA TÁTIL: POSSIBILIDADE DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA VISUAL NAS AULAS DE GEOGRAFIA**

Thais Costa Medeiros
CESC/UEMA

Erica Tawane Vieira dos Santos
CESC/UEMA

Sara Raquel Cardoso Teixeira de Sousa
CESC/UEMA

Na atualidade, a educação inclusiva é um tema discutido por profissionais da educação que anseiam um ensino igualitário de qualidade para todos os alunos. O ensino de geografia para alunos com deficiência visual, transfigura-se em algo desafiador, pois para o indivíduo perceber o espaço geográfico o sentido da visão é um dos requisitos básicos. Este resumo tem o objetivo de apresentar a importância da utilização da cartografia tátil nas aulas de geografia, para alunos com deficiência visual no ensino básico, na cidade de Caxias - MA. Notou-se que apesar de conhecer a necessidade de trabalhar metodologias inclusivas, tanto a coordenação pedagógica quanto os professores não conseguem incluir o aluno cego de maneira adequada. O uso da cartografia tátil, como metodologia de ensino, não teria ocorrido em aulas de Geografia com o aluno deficiente visual até a realização da pesquisa. Como proposta metodológica, elaborou-se um mapa tátil, sobre os climas do Brasil, que posteriormente foi apresentado ao aluno cego. Durante o uso do mapa pelo aluno, constatou-se que a utilização de materiais adaptados favorece a compreensão dos conteúdos geográficos, onde o aluno percebe aspectos que a explicação oral, remotamente, não alcançaria. Portanto, os professores de geografia precisam conhecer e utilizar esta metodologia que aperfeiçoa o processo de ensino e aprendizagem, tanto para o aluno cego quanto para o aluno visual, pois esta ferramenta combinada com cores e textos impressos estimula um ensino mais eficiente promovendo também a inclusão de todos os alunos do contexto da sala de aula.

Palavras Chave: Geografia. Cartografia Tátil. Inclusão

A PRESENÇA DA POPULAÇÃO CHINESA NA CIDADE DE TERESINA

Maria Victória Medeiros Lima - UFPI

Thiago Macedo Cunha – UFPI

Graduando do Curso de Geografia (licenciatura) pela Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Bolsista do Programa Residência Pedagógica de Geografia (RP)

RESUMO

Andar pela cidade de Teresina e não se deparar com lojas de produtos chineses, onde os proprietários, muitas vezes, são migrantes da China, é quase impossível, estas lojas se localizam com maior frequência no Centro de Teresina, onde o fluxo comercial é mais intenso e atraem a população com os baixos preços e produtos variados. O presente artigo tem por objetivo retratar os motivos que levaram a população chinesa a migrar de seu país de origem e a se estabelecer em uma cidade onde os processos culturais e sociais podem trazer um choque cultural e econômico para os migrantes asiáticos (sobretudo os chineses). A metodologia aplicada traz um método qualitativo, onde a entrevista não estruturada foi um marco para a compreensão dos motivos que levaram os chineses a migrarem e a escolherem a capital do Piauí, como local de crescimento dos seus negócios. Constatamos que o comércio foi o principal motivo de atração do povo Chinês para o Brasil, pois em seu país de origem o comércio era muito concorrido, fazendo com que alguns não conseguissem arrecadar dinheiro para sustentar suas famílias.

Palavras – Chave: Teresina. Migração. Chineses

**TENSÕES E CONTRADIÇÕES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE GEOGRAFIA, EM ÂMBITO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
BRASILEIRA**

Cristina Maria Costa Leite

Universidade de Brasília-UnB

O processo de formação dos professores de Geografia, no Brasil contemporâneo, vem sendo marcado por tensões e contradições, decorrentes das discussões relativas ao desenvolvimento da ciência geográfica, de um lado, e dos ajustes impostos pela gestão estatal, de outro, ao lidar com as demandas de reestruturação da acumulação capitalista, num país desigual, diverso e polarizado por disputas entre grupos hegemônicos e contra hegemônicos. Nesse contexto, o presente artigo objetiva analisar como tal situação desencadeou a criação/consolidação de uma área – Geografia Escolar – e gerou um vetor de resistência/existência ao professorado, à revelia dos dispositivos legais vigentes, que diluem a importância desse campo disciplinar, ao considerá-lo no processo educativo de forma genérica e descolado de sua função precípua, que diz respeito à capacidade de interpretar a espacialidade dos fenômenos. Parte-se da premissa que a Geografia Escolar constitui-se um componente curricular que apresenta estreita relação com a ciência geográfica, com o processo de consolidação do Estado, do estabelecimento de referenciais identitários e, numa perspectiva mais contemporânea, com a valorização do lugar, leitura de mundo e formação da cidadania. Nesse sentido, é entendida como o conhecimento geográfico efetivamente ensinado, veiculado e trabalhado em sala de aula, constituída pelas Geografias acadêmica, didatizada e de tradição prática, feita por professores, que expressam suas crenças, concepções teóricas, práticas sociais, de poder e a instituída pela própria escola. É, portanto, praticada cotidianamente por todos os entes envolvidos no contexto educativo e educacional. Assim, e na intenção de análise ao alcance do objetivo proposto, foram revisitados: os dispositivos legais referentes à formação, no sentido de identificar como tem sido feita, seus limites e potencialidades, nos últimos 20 anos. Destacam-se, nesse período de tempo, as políticas públicas educacionais praticadas pelos governos Lula, Dilma e Temer; a resistência do professorado, posta pelo aumento do número de publicações específicas da área de ensino, a busca por pós graduação, a criação de grupos de pesquisa, a emergência de novos grupos de trabalho em eventos de ensino, a abertura de linhas de pesquisa em ensino/aprendizagem, que denotam a emergência de ação/reflexão ao tema, em contraposição às tentativas de diminuição e diluição desse campo disciplinar na escolarização, em âmbito da educação básica; a análise de constituição e funcionamento de um grupo de pesquisa, que surge como uma tentativa de existência/resistência de um grupo de professores que busca, por meio da pesquisa, aprimoramento de sua qualificação ao exercício da docência. Tais considerações nos permitiram identificar a existência de algumas tensões e contradições, que culminaram no fortalecimento da área de ensino/aprendizagem e, ainda, algumas necessidades ao próprio processo de formação dos professores de Geografia. Além disso evidenciaram que Geografia Escolar contemporânea assume uma responsabilidade ímpar na formação de capacidades críticas, para lidar de maneira propositiva, com a rapidez com que são estabelecidos novos padrões de conduta, normas e regras de convivência social, que se colocam ao dia a dia do indivíduo.

Palavras chave: Geografia Escolar; formação de professores; tensões; contradições