



EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA:

FORMAÇÃO DE PROFESSORES,
PRÁTICAS EDUCATIVAS E
METODOLOGIAS DE ENSINO

Adilson Tadeu Basquerote
Ivanio Folmer
Lilian Barcella Agliardi
Organização

A R C O
EDITORES



EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA:

FORMAÇÃO DE PROFESSORES,
PRÁTICAS EDUCATIVAS E
METODOLOGIAS DE ENSINO

Adilson Tadeu Basquerote
Ivanio Folmer
Lilian Barcella Agliardi
Organização

ARCO
EDITORES ● ● ●

Editor Chefe

Ivanio Folmer

Bibliotecária

Tábata Alves da Silva

Revisora Técnica

Gabriella Eldereti Machado

Diagramação e Projeto Gráfico

Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa

www.canva.com

Revisão

Organizadores e Autores(as)

Conselho Editorial

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Profa. Dra. Alicia Eugenia Olmos - Universidad Católica de Córdoba

Prof. Dr. Astor João Schönell Júnior - Instituto Federal Farroupilha

Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - Universidade Federal de Roraima

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - Universidade de Santa Cruz do Sul

Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - Universidade Cidade de São Paulo

Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - Universidade Federal do Ceará

Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - Faculdade Sesi-Sp de Educação

Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - Universidade Franciscana

Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - Universidade Católica de Brasília

Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch - Universidade Federal de Santa Maria

Profa. Dra. Liziany Müller Medeiros - Universidade Federal de Santa Maria

Profa. Dra. Marcela Mary José da Silva - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - Universidade Estadual do Centro-Oeste

Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - Universidade Federal do ABC

Prof. Dr. Roberto Araújo Silva - Centro Universitário Lusíada

Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - Universidade Federal do Oeste da Bahia

Prof. Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández - Universidade Central “Marta Abreu” de Las Villas

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educação geográfica [livro eletrônico] :
formação de professores, práticas educativas
e metodologias de ensino / organização Adilson
Tadeu Basquerote, Ivanio Folmer, Lilian
Barcella Agliardi. -- Santa Maria, RS :
Arco Editores, 2023.
PDF

Bibliografia.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5417-179-3

1. Ensino - Metodologia 2. Geografia - Aspectos
sociais 3. Geografia - Estudo e ensino 4. Práticas
educativas 5. Professores - Formação I. Basquerote,
Adilson Tadeu. II. Folmer, Ivanio. III. Agliardi,
Lilian Barcella.

23-183724

CDD-910.7

Índices para catálogo sistemático:

1. Geografia : Estudo e ensino : Prática de ensino 910.7

Tábata Alves da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9253



10.48209/978-65-5417-179-3

Esta obra é de acesso aberto.

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte
e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



ARCO EDITORES

Telefone: 5599723-4952

contato@arcoeditores.com

www.arcoeditores.com

APRESENTAÇÃO

A Educação Geográfica na atualidade envolve os sujeitos escolares de modo que construam conhecimento que lhe possibilite o exercício da cidadania. Nela, as ações pedagógicas devem possibilitar aos estudantes o desenvolvimento de habilidades que lhes permita refletir sobre as dinâmicas da natureza e da sociedade na produção do espaço geográfico e para os professores, o entendimento dos processos de ensino e de aprendizagem a eles relacionados.

Nesse sentido, a obra **Educação Geográfica: Formação de Professores, Práticas Educativas e Metodologias de Ensino** reúne estudos desenvolvidos no Brasil e em Cuba, que entrecruzam pesquisas teóricas ou empíricas de diferentes níveis e modalidades de ensino, que permeiam a formação docente, práticas educativas e metodologias de ensino, voltadas a este importante componente curricular. Os seus oito capítulos contemplam entre outros temas, estudos sobre cartografia no Ensino Fundamental, ensino de geografia e planejamento urbano, letras musicais e o ensino de geografia, narrativas de formação de professores, atlas geográfico, metodologias ativas no ensino de geografia, o uso de imagens e a construção do pensamento geográfico.

Por fim, agradecemos aos autores pela escolha da obra para divulgar sua pesquisa e destacamos a importância da Arco Editores na divulgação de pesquisas científicas. Esperamos contar com novas submissões e desejamos que o livro seja um contributo a novas investigações.

Que a Leitura seja convidativa!

Dr. Adilson Tadeu Basquerote

Dr. Ivanio Folmer

Me. Lilian Barcella Agliardi

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - ENSINO DE GEOGRAFIA NA ATUALIDADE: PERSPECTIVAS SOBRE A CARTOGRAFIA PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	8
--	----------

Adnair Alves Vieira Silva

doi: 10.48209/978-65-5417-179-0

CAPÍTULO 2 - O PAPEL DO ENSINO DE GEOGRAFIA NA FORMAÇÃO DE CIDADÃOS CRÍTICOS FRENTE A PRODUÇÃO EXCLUDENTE DO ESPAÇO URBANO MEDIANTE A PARTICIPAÇÃO ATIVA NO PLANEJAMENTO URBANO.....	20
---	-----------

Francisco Manoel de Carvalho Neto

Ideni Terezinha Antonello

doi: 10.48209/978-65-5417-179-2

CAPÍTULO 3 - “DESENVOLVIMENTO DO PROJETO ESCOLAR INTERDISCIPLINAR PANC – PLANTAS ALIMENTÍCIAS NÃO CONVENCIONAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA”.....	37
--	-----------

Simone Rossi da Silva

doi: 10.48209/978-65-5417-179-4

CAPÍTULO 4 - A IMPORTÂNCIA DO USO DAS LETRAS MUSICAIS COMO FERRAMENTA DIDÁTICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA.....	49
---	-----------

Mayra Gomes Alves

doi: 10.48209/978-65-5417-179-5

CAPÍTULO 5 - A NARRATIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CAMINHOS FORMATIVOS DE UM PROFESSOR DE GEOGRAFIA.....68

Leandro da Rocha

Ana Maria Marques Santos

doi: 10.48209/978-65-5417-179-6

CAPÍTULO 6 - METODOLOGIAS ATIVAS E O ENSINO DE GEOGRAFIA: A TRILHA GEOGRÁFICA COMO FERRAMENTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....100

Felipe César Augusto Silgueiro dos Santos

Analine Maria Martins Parente

doi: 10.48209/978-65-5417-179-7

CAPÍTULO 7 - OFICINAS PEDAGÓGICAS COMO ESTRATÉGIA NO ENSINO DE GEOGRAFIA.....112

Fabiano Boscaglia

doi: 10.48209/978-65-5417-179-8

CAPÍTULO 8 - A MONITORIA DE ENSINO NA FORMAÇÃO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA.....127

Vanécia Ris Lima

Marize Damiana M. B. e Batista

doi: 10.48209/978-65-5417-179-9

SOBRE OS ORGANIZADORES.....142

SOBRE OS AUTORES.....145

CAPÍTULO 1

ENSINO DE GEOGRAFIA NA ATUALIDADE: PERSPECTIVAS SOBRE A CARTOGRAFIA PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Adnair Alves Vieira Silva

Doi: 10.48209/978-65-5417-179-0

Introdução

Esse estudo trata-se de um artigo científico que tem como finalidade refletir a respeito da Geografia enquanto componente curricular da Educação Básica e a utilização da cartografia ao longo dos anos e sua aplicação no ambiente escolar. A cartografia consiste na ciência que envolve os mapas, elemento de fundamental importância para a reprodução e compreensão do espaço.

Segundo Costa e Pezzato (2018, p. 132), “a Geografia vem passando por importantes transformações. Nesse contexto, se apresenta como uma disciplina marcante e imprescindível para a formação de um cidadão crítico e o professor tem um papel fundamental neste sentido”. Na atualidade, a Geografia tem passado por constantes aspectos evolutivos, o que reflete na necessidade de metodologias de ensino mais eficazes no que tange o ambiente educacional, reforçando as instituições de ensino trabalharem conteúdos como a cartografia.

Para tanto, tem-se como problemática a compreensão “no contexto atual, qual a importância do ensino de cartografia para os anos finais do ensino fundamental?”.

Abordar o currículo escolar é necessário, pois essa discussão aborda “concepções sobre o processo de ensino, os conteúdos, as experiências de aprendizagem, os planos pedagógicos, os objetivos a serem alcançados, os processos de avaliação” (RODRIGUES, 2017, p. 21).

Vários documentos expõem as contribuições da cartografia para a humanidade, cabe as escolas o desenvolvimento de aulas que visem atender tal temática. Almeida e Passini (2008, p.15) descrevem que “ler mapas, portanto, significa dominar esse sistema semiótico, essa linguagem cartográfica. E preparar o aluno para essa leitura deve passar por preocupações metodológicas tão sérias quanto a de ensinar a ler e escrever, contar e fazer cálculos matemáticos”.

Para compreender a importância dos assuntos, o estudo divide-se em dois levantamentos bibliográficos que buscam discorrer o assunto com base nas considerações de outros autores, o primeiro reflete sobre o documento que norteia a educação brasileira, a BNCC e o ensino de Geografia, o segundo descreve a cartografia no ambiente escolar. As sessões seguintes apontam os resultados e discussões do estudo, finalizando com as conclusões obtidas por meio do desenvolvimento desse trabalho.

Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular e o Ensino de Geografia

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), se trata de um documento elaborado com finalidade de contribuir com a qualidade da educação e aproximar os conteúdos trabalhados em sala de aula, considerando os âmbitos públicos e privados, fazendo considerações a respeito de todas as disciplinas básicas presentes na grade curricular.

O documento trata de todas as disciplinas analisando suas complexidades, apontando a suas devidas importâncias para o desenvolvimento de cada estudante, considerando a etapa educacional em que se insere. Conforme o próprio documento, sua utilização define as aprendizagens essenciais que devem ser aprendidas por todos os estudantes da Educação Básica, “de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)” (BRASIL, 2018, p. 7).

Sabendo que a BNCC aborda todas as disciplinas, tal fato não se difere no que se trata ao ensino da Geografia, sendo buscado as formas mais eficazes, habilidades e competências que devem ser atribuídas por meio do ensino da disciplina. O estudo da Geografia permite que o ser humano se localize no espaço e tempo, em razão disso, o documento descreve que:

Estudar Geografia é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive, na medida em que esse componente curricular aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta. Ao mesmo tempo, a educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas: na compreensão perceptiva da paisagem, que ganha significado à medida que, ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos e da coletividade; nas relações com os lugares vividos; nos costumes que resgatam a nossa memória social; na identidade cultural; e na consciência de que somos sujeitos da história, distintos uns dos outros e, por isso, convictos das nossas diferenças (BRASIL, 2018, p. 359).

É importante comentar que a BNCC busca a defesa do ensino de geografia baseado em concepções que façam com que os alunos relacionem a disciplina com a própria realidade. Em suas unidades, a BNCC destaca atribuições que se relacionam com o exercício de atividades cidadãs e a aplicação da Geografia em outros campos, como “estabelecer regras de convivência na escola e na comunidade; discutir propostas de ampliação de espaços públicos; e propor ações de intervenção na realidade, tudo visando à melhoria da coletividade e do bem comum” (BRASIL, 2018, p. 364).

Por meio da aprendizagem efetiva da Geografia os estudantes passam a ter conhecimento sobre os conceitos que revelam causas importantes como natureza, território e territorialidade. Sendo assim, os estudantes “podem construir uma base de conhecimentos que incorpora os segmentos sociais culturalmente diferenciados e também os diversos tempos e ritmos naturais” (BRASIL, 2018, p. 365).

Outros aspectos também são considerados pelo documento, estabelecendo uma relação entre a Geografia e suas atribuições para a essência do ser humano. Nesse sentido, se estabelecem as competências específicas da disciplina para o ensino fundamental, essas competências são:

1. Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/ natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas.
2. Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história.
3. Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.
4. Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas.
5. Desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o meio técnico-científico e informacional, avaliar ações e propor perguntas e soluções (inclusive tecnológicas) para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia.
6. Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza.
7. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018, p. 366).

A BNCC é organizada quanto as fases de ensino e as atribuições dos componentes curriculares, dispondo das habilidades que devem ser trabalhadas em cada série, que se adequam aos conteúdos que devem ser ofertados nessa fase. Considerando tal fato, a Geografia divide-se em cinco unidades temáticas que devem ser ressaltadas, são elas: o sujeito e seu lugar no mundo, tem como foco as noções de pertencimento e identidade; em conexões e escalas, se dá atenção para a articulação de diferentes espaços e escalas de análise; em mundo do trabalho, aborda-se os processos e técnicas construtivas e o uso de diferentes materiais produzidos; em formas de representação e pensamento espacial, pensa-se na ampliação gradativa da concepção do que é um mapa e de outras formas de representação gráfica; por fim, em natureza, ambientes e qualidade de vida, em que se articula a geografia física com a humana, tendo foco no planeta terra (BRASIL, 2018).

Cabe comentar que os livros didáticos elaborados após a publicação da BNCC obrigatoriamente dispõem de suas habilidades, o que torna as intervenções do professor mais facilitadas com relação ao que necessita atingir junto aos seus alunos. No entanto, para o trabalho com a disciplina de geografia é de extrema importância que o docente tenha conhecimento sobre a BNCC, sabendo utilizar suas habilidades e competências a favor da aprendizagem dos estudantes, baseada em uma educação de qualidade.

Ensino de Geografia e a Cartografia nos Anos Finais do Ensino Fundamental

A cartografia é um dos ramos da geografia mais utilizados, uma vez que se consiste na arte de confeccionar e utilizar mapas. Em uma ótica mais abrangente, a cartografia colabora para que se leia e interprete o espaço por meio da utilização de símbolos que se relacionam e representam o espaço de forma reduzida, fornecendo informações que ajudarão os demais a compreender os espaços e suas dimensões.

Desde os primórdios da humanidade já se eram utilizados os mapas, mesmo que de forma indireta. A história documenta que os primeiros homens utilizavam de desenhos para relembrar caminhos e elaborar estratégias para caça e plantio, considerando as características dos ambientes. Considerando o contexto histórico, os mapas sempre tiveram utilização, e sofreram muitas ao avanço da tecnologia, tornando-se cada vez mais claros e coerentes as características do espaço. Mendonça (2015) descreve que ao surgir as primeiras civilizações “na Mesopotâmia, na Grécia, no Egito e na China e a expansão de seus territórios, os mapas passaram a ter ainda maior importância. Era necessário conhecer os limites das áreas dominadas e as possibilidades de ampliação de suas fronteiras” (MENDONÇA, 2015, n. p.).

Sobre a utilização dos mapas, Mendonça (2015) ainda afirma que:

Mais que uma ferramenta de orientação e de localização, os mapas se transformaram numa técnica fundamental para a expansão das civilizações e o seu desenvolvimento técnico acabou sendo colocado a serviço do poder. Eles se tornaram um instrumento fundamental para definir estratégias militares, na conquista de novos territórios e de outros povos (MENDONÇA, 2015, n. p.).

Considerando a importância dos mapas para a humanidade, é importante que a educação para a utilização dos mapas seja realizada no ambiente escolar, especialmente nos anos finais do ensino fundamental, por se tratar de momentos de importantes transições. Diante das demandas atuais na educação, é importante que os estudantes compreendam a importância dos conteúdos que lhes estão sendo apresentados, compreendendo a aplicação no próprio cotidiano, cabendo ao docente trabalhar a cartografia de forma que agregue tais benefícios ao entendimento dos estudantes.

A chamada alfabetização cartográfica se consiste na disposição de habilidades para a leitura e usabilidade de mapas, tratando-se de importantes atribuições para qualquer indivíduo desde os primeiros mapas. No ambiente escolar, a alfabetização cartográfica é um o objetivo básico no ensino de geografia, “ela

propõe atividades que desenvolvam as seguintes noções: pontos, linha, área, lateralidade, orientação, localização, referências, noção de espaço e tempo” (RIBEIRO et al., 2001).

Sabe-se que nos anos finais do ensino fundamental as crianças já devem ter aprendido a ler e interpretar um mapa, seja ele físico, demográfico, econômico, históricos e ainda mapas estilizados, estando devidamente alfabetizados cartograficamente, o que lhes permite “interpretar o espaço em que vivem e as diferentes interações entre o local, o regional e o global, analisando criticamente as várias esferas sociais e suas relações implicativas no espaço” (RODRIGUES, 2017, p. 19).

Ainda, Rodrigues (2017) revela a importância da cartografia, considerando que:

A Cartografia como linguagem, é fundamental no processo de ensino de Geografia, pois ela se transforma em um grande meio de comunicações e informações geográficas. Pois o mapa, que se condiciona com um dos seus principais produtos, está sempre ligado ao ensino da Geografia. Neste sentido a Cartografia, inserida no ensino de Geografia, um importante instrumento para que o aluno possa localizar o objeto de estudo, para entender por que está localizado aqui e não em outro lugar; para entender como é este lugar; para auxiliar nas percepções e relações dispostas neste determinado espaço; para expressar através de símbolos qual o significado e a ordem espacial. Além de permitir ao aluno através da representação do espaço geográfico, a aprendizagem de todos os conteúdos geográficos, como questões geopolíticas; econômicas; dimensão socioambiental, cultural e etc (RODRIGUES, 2017, p. 19).

É importante comentar que a utilização da cartografia pode ser alinhada a uma perspectiva artística e lúdica, em que os alunos aprenderão a ciência por meio do desenvolvimento de atividades que envolvem o desenho, a pintura, bem como a utilização de variados objetos que tornem o trabalho mais atrativo aos olhos dos estudantes. O docente possui uma variedade de recursos a seu dispor, quais podem ou nortear seu trabalho ou lhe dar sugestões dos conteúdos a abordar e a forma de os trabalhar (COSTA; PEZZATO, 2018, p. 132).

Graças a alta tecnologia que se tem na atualidade é possível utilizar a cartografia por meio de aparelhos conectados à internet, que tratam os mapas de acordo com uma ótica real, por meio de imagens de satélite, o que torna o processo mais dinâmico e atrativo aos olhos dos estudantes. Cabe ao docente a disposição para a busca de materiais e aplicativos que se adequem aos objetivos de suas aulas, contribuindo para a alfabetização cartográfica e o cumprimento dos objetivos da cartografia na disciplina de Geografia.

Resultados e Discussão

O desenvolvimento da pesquisa e construção das reflexões apresentadas resultou na aprendizagem de vários apontamentos com relação a BNCC, a cartografia e o ensino de Geografia na atualidade. Percebe-se que em relação a importância do assunto, poucos estudos discutem a necessidade de estratégias de ensino eficazes no ambiente escolar, o que reforça a importância do presente trabalho para a comunidade científica.

É compreendido que os mapas ocupam importantes setores na vida da humanidade, sendo os responsáveis por definir os lugares e suas características, com relação ao espaço. O desenvolvimento dos mapas acompanhou a evolução tecnológica da humanidade, tornando-se cada vez mais claros com relação ao meio em que descrevem. As imagens a seguir demonstram a evolução dos mapas descritas:

Imagem 1 - Considerado o primeiro mapa do Brasil



Fonte: Leal (2021)

Imagem 2 – Mapa do Brasil atualizado



Fonte: InfoEscola (2020)

No ambiente escolar, ao trabalhar com os mapas “o professor pode utilizar ainda diversas atividades para trabalhar os conceitos de cartografia em sala de aula como maquetes, mapa do corpo, planta da sala de aula, construção de uma bússola, trabalho com fotos, entre outros” (SANTOS; BANDEIRA; LIMA; VIEIRA, 2007, p. 2).

A expansão da tecnologia contribui de forma amplamente significativa para o trabalho da geografia em sala de aula, especialmente em uma perspectiva cartográfica, pois, os conteúdos que se relacionam são mais bem compreendidos pelos estudantes quando acompanhados de um mapa, que pode ser ilustrado pelos estudantes, possibilitando-os o acesso ao conteúdo abordado de forma prática.

O desenvolvimento da cartografia nos anos finais do ensino fundamental colabora para a desmistificação da cartografia em uma visão de “apenas um instrumento de mapas prontos e acabados. Sendo que o principal objetivo da Cartografia através das representações em mapas é transmitir informações” (RODRIGUES, 2017, p. 29).

Considerando todo esse contexto, é lembrado que todas as intervenções que ocorrem em sala de aula são guiadas pelo professor, reforçando que cabe a necessidade de desenvolver habilidades cartográficas, pois, é de extrema importância esse conhecimento para a transmissão de informações para os estudantes, contribuindo para o conhecimento da cartografia e a consolidação de práticas coerentes para a utilização de tais habilidades.

Conclusão

O cenário educacional tem passado por diversas transformações, refletidas na busca de aspectos que contribuam na melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Na disciplina de Geografia, especialmente no que se refere a

cartografia, vê-se cada vez mais a necessidade de estudar os mapas e compreender as relações existentes no espaço.

Para o desempenho desse trabalho é necessário a utilização da BNCC enquanto documento normativo, haja visto que este dispõe das competências e habilidades que devem ser adquiridas pelos estudantes ao compreender o conteúdo. Na Geografia a cartografia é um dos conteúdos mais necessários, o que reforça sua abordagem por metodologias mais claras e atrativas para os estudantes.

Portanto, ao docente é necessário o desenvolvimento da criatividade para propor aos alunos diversidades em trabalhar a cartografia, estimulando assim que eles disponham de interesse em conhecer e utilizar os mapas. É evidente que o lúdico ocupa um papel fundamental nesse processo, possibilitando que os estudantes sejam beneficiados em adquirir conhecimentos por meio de óticas mais atrativas. O trabalho com a cartografia possibilitará educar a geração para a utilização dos mapas, assim propor uma educação de qualidade.

Referências

ALMEIDA, Rosângela Doin de. PASSINI, Elza Yasuko. **O espaço Geográfico: ensino e representação**. 15ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

COSTA, Christiane Fernanda da; PEZZATO, João Pedro. **Prática de leitura, escrita e cartografia escolar nos anos iniciais do ensino fundamental**. Estudos Geográficos, Rio Claro, 16(1): 126-143, jan./jun. 2018.

INFOESCOLA. **Mapa do Brasil**. Disponível em: <https://www.infoescola.com/geografia/mapa-do-brasil/> Acesso em 20 jun. 2023.

LEAL, Bruno. **Conheça aquele que é considerado o primeiro mapa do Brasil**. <https://www.cafehistoria.com.br/conheca-aquele-que-e-considerado-o-primeiro-mapa-do-brasil/> Acesso em 20 jun. 2023.

RODRIGUES, Jaciara. **A cartografia nos anos finais do ensino fundamental: os desafios das professoras e dos professores das Escolas Públicas de Erechim – RS**. Universidade Federal da Fronteira Sul Câmpus de Erechim: Acesso em 20 jun. 2023.

MARTINS, Ana Cláudia Oliveira; et al. **O ensino-aprendizagem de cartografia nos anos finais do ensino fundamental**. Revista Comunicação Universitária, Belém, PA, V.1, N.1, p. 1-13. 2022.

MENDONÇA, Cláudio. **História da cartografia - Como surgiram os primeiros mapas**. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/geografia/santa-catarina-estado.htm?cmpid=copiaecola> Acesso em 20 jun. 2023.

RIBEIRO, Luís Távora Furtado; MARQUES, Marcelo Santos. **Ensino de história e geografia**. Fortaleza: Brasil Tropical, 2001.

SANTOS, Tarciane Araújo; BANDEIRA, Silvana de Matos; LIMA, Milene Conceição; VIEIRA, Sidney Gonçalves. **A alfabetização cartográfica nas séries iniciais**. Dia a dia Educadores, 2007.

CAPÍTULO 2

O PAPEL DO ENSINO DE GEOGRAFIA NA FORMAÇÃO DE CIDADÃOS CRÍTICOS FRENTE A PRODUÇÃO EXCLUDENTE DO ESPAÇO URBANO MEDIANTE A PARTICIPAÇÃO ATIVA NO PLANEJAMENTO URBANO

Francisco Manoel de Carvalho Neto

Ideni Terezinha Antonello

Doi: 10.48209/978-65-5417-179-2

Introdução

Pensar sobre a cidade e o planejamento urbano enquanto dinâmicas que envolvem a participação da população para que ambos sejam construídos democraticamente e, assim, atendam aos interesses de todos os segmentos da sociedade, despertou a nossa curiosidade sobre o papel que o ensino da geografia assume na formação dos estudantes e do cidadão consciente do seu potencial de atuação sobre a produção social do espaço.

Em relação à problemática desta análise cabe salientar que o espaço urbano tem se materializado de uma forma muito excludente, nas palavras de Souza (2006), um espaço de segregação e fragmentação sociopolítico-espacial.

Assim, pensar em um espaço urbano menos segregado e fragmentado, é uma necessidade.

Souza (2006), destaca fortemente que é preciso lutar contra o “conformismo generalizado”, onde, não totalmente, mas grande parte da população, principalmente as classes menos favorecidas, aceitam todas as decisões tomadas (de cima para baixo) e se conformam com a realidade em que vivem, em face do sistema político que, na maioria das vezes, não representa os anseios dos cidadãos. O mesmo autor, Souza (2006), nos diz que a ideia de participação popular no planejamento urbano é uma semente plantada em terra tenra, que precisa ser adubada e regada para que produza frutos.

Nesse sentido, a ciência geográfica, na sua dimensão escolar, assume um papel de grande relevância para a formação da cidadania dos estudantes, contribuindo diretamente para a vivência em sociedade. Destaca-se a importância de se abordar a cidade e o planejamento urbano como conteúdo nas aulas de Geografia na educação básica, para que seja um momento de levar os estudantes a compreenderem a importância da participação social na formulação de políticas públicas que interferem diretamente no espaço vivido deles.

Objetivos

Este trabalho é um recorte da pesquisa de mestrado realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina e busca analisar a abordagem teórico-metodológica da cidade e do planejamento urbano na geografia escolar, bem como evidenciar o uso de práticas pedagógicas que potencializem a criticidade dos estudantes. Contudo, o presente artigo tem como escopo apresentar a pesquisa exploratória realizada com alunos do ensino médio do Colégio Estadual Cívico-Militar Professor Segismundo Antunes Netto, localizado na cidade de Siqueira Campos/PR, e com professores de Geografia da rede estadual do Paraná, sobre a temática foco da investigação, isto é, a cidade e o planejamento urbano.

Metodologia

A metodologia aplicada para a produção da pesquisa foi a revisão de literatura e a pesquisa de campo, esta última foi realizada por meio de formulários do *Google*, contendo questões abertas e fechadas, nos meses de agosto e setembro de 2020.

Resultados

Atualmente, a grande maioria da população brasileira vive em espaços urbanos (84,72% - IBGE, 2010). Dessa forma, grande parte dos problemas sociais enfrentados pela população brasileira –assim como a solução para eles –atravessam o espaço urbano: direito à moradia, o respeito à população de rua, o direito ao transporte público de qualidade e à mobilidade, a defesa de espaços públicos, e o direito à liberdade de manifestação, segregação espacial, exclusão social, entre outros (BATISTA, 2017).

Nesse contexto, percebe-se a importância da ação pedagógica do docente sobre a cidade e o planejamento urbano, pois o professor desempenha um papel de extrema relevância na conscientização dos seus alunos sobre a participação popular nas decisões sobre o planejamento da cidade, reconhecendo como elemento indispensável para o bem-estar social e ambiental (BADO, 2009).

Destacamos aqui, que os conceitos de cidade e urbano não são sinônimos, mas sim complementares, interdependentes. A cidade pode ser entendida como a materialização das práticas humanas, enquanto o urbano está associado ao processo dessa materialização. Nesse entendimento, Gallo (2008) explica que

O fenômeno urbano não se restringe à dimensão física da cidade, mas articula fatores econômicos, culturais, sociais que se manifestam na forma da cidade. Pode-se inferir, a partir desta distinção que a vida urbana apresenta as relações sociais que extrapolam fisicamente a cidade é o conteúdo, e a

cidade é um espaço de materializações de modos de vida, formador de sentidos e de identidade, é a forma. (GALLO, 2008, p. 32)

Os temas Cidade e Espaço Urbano se inter-relacionam nos debates e discussões, tanto no conhecimento científico quanto no ambiente escolar. É importante para os professores de Geografia refletirem sobre o que se denomina de cidade e de espaço urbano. Essa atividade de reflexão torna-se importante devido a própria necessidade de se entender os elementos básicos que constituem uma cidade. A partir disso, o docente pode instigar os estudantes a compreenderem os motivos de se estudar o assunto abordado, bem como a importância de compreender os processos que envolvem a cidade (CAVALCANTI, 2012).

A cidade, por si só, já é um espaço educativo, pois expressa em sua materialidade a história social de uma determinada população. Brarda e Rios (2003, p.31) destacam que as cidades devem ser consideradas como verdadeiros espaços de aprendizagem, organizando, sistematizando e aprofundando o conhecimento informal que adquirimos dela espontaneamente na vida cotidiana.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/1996, destaca em seu Art. 3º, parágrafo XI, que o ensino deve promover a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. Para tanto, legalmente, é função do docente exercer sua função primando sempre pela aproximação do conteúdo curricular à realidade dos alunos, sem que haja valorização de uma realidade em detrimento de outra. Nesse entendimento, concorda-se com Saviani (2021, p.54) quando ressalta que

A relação entre educação e democracia se caracteriza pela dependência e influência recíprocas. A democracia depende da educação para seu fortalecimento e consolidação e a educação depende da democracia para seu pleno desenvolvimento, pois a educação não é outra coisa senão uma relação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana.

Destacamos a abordagem teórica-metodológica do planejamento urbano na geografia escolar, como instrumento de fortalecimento da cidadania e da

consciência crítica dos alunos, visto que a participação popular é indispensável para as decisões sobre o município. É importante que a Geografia, enquanto componente do currículo escolar, contribua para a formação de um aluno crítico e participativo, que perceba as condições materiais e simbólicas sobre o meio em que vive e possa refletir sobre elas.

Nesse sentido, Alves (2018) destaca a importância de se incorporar à prática educativa formal o estudo da cidade e seu planejamento urbano.

O ponto de partida é incluir diariamente na escola, sobretudo no ensino de Geografia a discussão sobre o território e a condição sócio/cultural de cada indivíduo para esclarecer o seu papel de cidadão no planejamento da cidade, formar alunos críticos que consigam enxergar as discrepâncias que ocorrem nos bairros centrais e nos periféricos, e que de fato nem todos têm o mesmo direito a cidade, os equipamentos públicos não estão disponíveis para todas as pessoas porque a gestão da cidade é feita de forma equivocada mas para atender aos interesses do capital, deixando os mais pobres distantes dos bens indispensáveis ao crescimento social e econômico (ALVES, 2018, p.19).

Concordando com o exposto, destacamos que a discussão sobre a cidade e o planejamento urbano, devem fazer parte das aulas de Geografia, pois como destaca Cavalcanti (2012, p.48) a geografia escolar lida com conhecimentos sobre o espaço, visando ao raciocínio espacial, necessário ao exercício da cidadania.

Bernet (1997), aponta três dimensões da relação entre a educação e a cidade: *aprender na cidade, aprender da cidade e aprender a cidade*. O aprender na cidade entende a cidade como conteúdo de educação, com suas instituições, suas relações. Dessa forma,

Una estructura pedagógica estable formada por instituciones específicamente educativas (formales e não formales). 2. Una gama de equipamientos y recursos, médios e instituciones ciudadanas también estables pero no específicamente educativos. 3. Un conjunto de acontecimientos educativos efímeros u ocasionales. 4. Una masa difusa pero continua y permanente de espacios, encuentros y vivencias educativas no planeadas pedagógicamente (BERNET, 1997, p. 17).

O aprender da cidade, destaca a cidade como agente educador, “[...] las ciudades enseñan directamente: Elementos de cultura; Formas de vida, normas y actitudes sociales; Valores y contravalores; tradiciones, costumbres, expectativas [...]” (BERNET, 1997, p. 17). Nesse entendimento, o conjunto relacional de cultura, formas de vida, valores e contravalores, permitem que a cidade seja vista como emissora de informações, caracterizando como um agente informal de educação.

Por fim, o aprender a cidade, consiste em atribuir a cidade como conteúdo educativo, presente na educação formal. Cavalcanti (2012, p. 73) exemplifica que nesse particular, é a escola a agência principal dessa dimensão, podendo ajudar crianças e jovens a aprender a fazer a leitura de suas cidades.

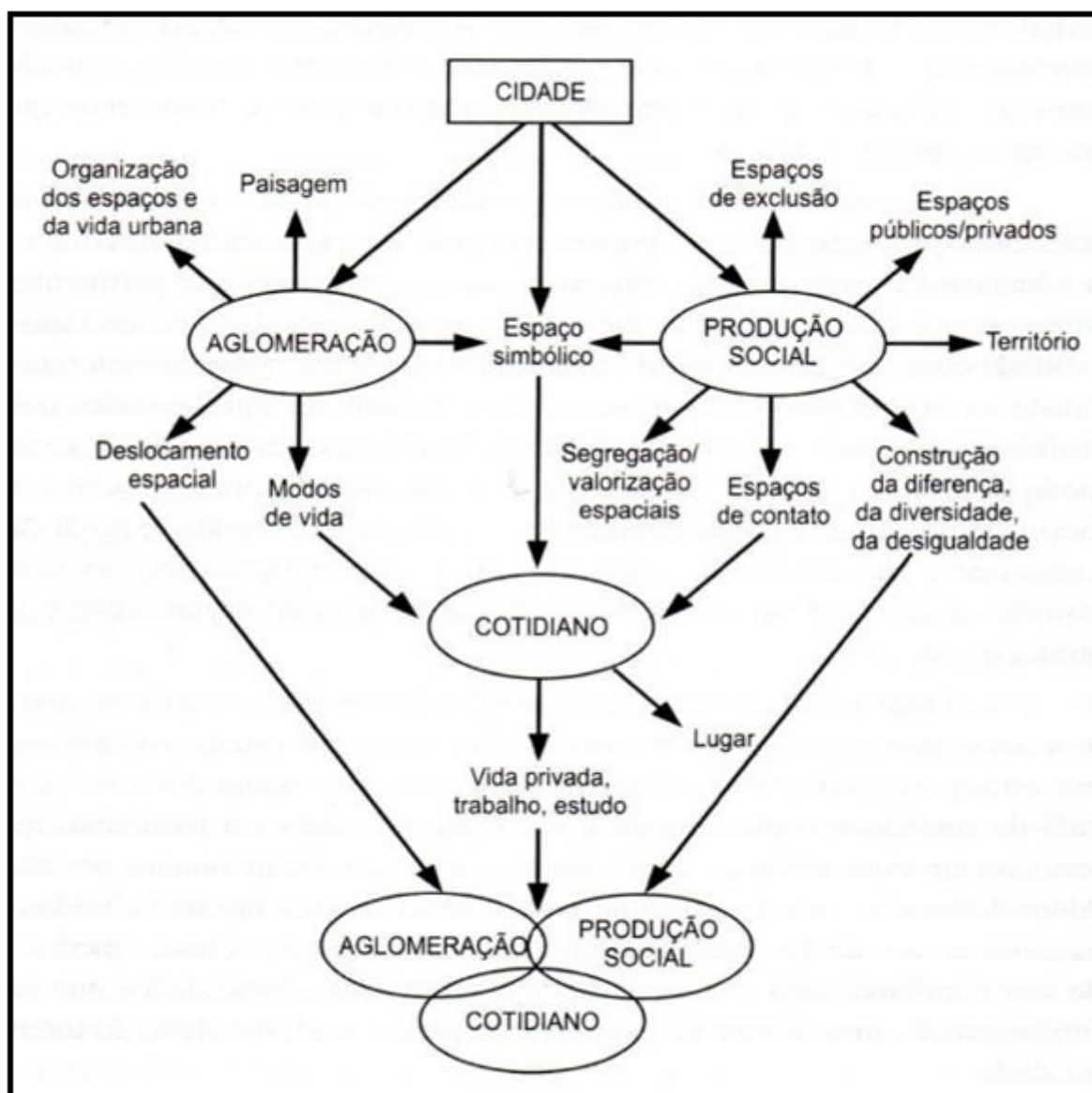
Cavalcanti (2012, p.55), alerta que a compreensão do tema da cidade pelos estudantes exige tratamento interdisciplinar, pois requer a formação de um sistema amplo de conceitos, bem como o desenvolvimento de uma série de capacidades e habilidades.

Ressaltamos que a geografia tem se destacado como ciência que investiga e analisa a cidade e a vida urbana, fazendo leituras da realidade, que segundo Cavalcanti (2012, p. 64) é uma leitura do ponto de vista da espacialidade.

Nesse sentido, Cavalcanti (2012, p. 64), aponta que para se fazer a leitura da espacialidade a geografia se pauta em categorias de análise, as quais dão identidade à ciência geográfica, destacando: lugar, paisagem, território, região, natureza e sociedade. Sendo assim, a análise pautada nessas categorias, permite que a cidade seja compreendida de forma mais ampla e concreta, pois permite a análise da espacialidade como um todo, não restringindo apenas a aspectos físicos ou, então, sociais.

Para exemplificar a complexidade do conceito de cidade e de sua abordagem teórico-metodológica, Cavalcanti (2012, p. 57) traz o mapa conceitual apresentado na figura 1.

Figura 1: Sistematização do conceito de cidade



Fonte: CAVALCANTI, L. de S., 2012, p. 57.

Com base no exposto, destaca-se que a compreensão da cidade não se dá somente com os livros, mas com a convivência, na vida social e pública. É no dia a dia, por meio das relações e práticas sociais que estabelecemos uns com os outros e com a própria materialidade da cidade. Dessa forma, a ação do docente em sala de aula, deve induzir à ligação entre o experienciado, o vivido, o cotidiano dos alunos às teorias que expliquem a complexidade desse espaço.

Se faz importante destacar a colocação de Piccini (2003) no que respeito à percepção sobre a cidade:

Parece que o espaço urbano converteu-se em lugar de trânsito e de passagem entre um lugar e outro, entre zonas de produção e localizações de vida cotidiana, entre um espaço de lazer e o regresso para casa. Talvez não seja exagerado dizer, em certo sentido, que os eixos viários, projetados como rotas velozes para o trânsito rápido, representam a metáfora mais expressiva da circulação da energia urbana: trata-se de chegar, não de se deter; de circular e não de passear ou perambular. Assim, a arte de deslocamento dos habitantes da capital é, no melhor dos casos, ir e vir por rotas pré-fixadas para lugares pré-fixados. A possibilidade de contato com a cidade e com os outros está a tal ponto restrita a rotinas fixas que a \”liberdade de mobilizar-se\”, o \”direito à cidade\” e até o simples fato de conhecê-la - e habitá-la - reduzem-se dia a dia. (PICCINI, 2003, p.04)

Buscando a superação do simples estar na cidade e não a compreender na sua materialidade, concordamos com Freire (2003) quando diz que

[...] o tempo e o espaço têm que ser um tempo-espaço de inclusão, de possíveis realizações e participação, e não um tempo-espaço que é determinado mecanicamente. Logo, o presente e o futuro não são dados, predeterminados ou preestabelecidos, mas construídos, por isso, a história é possibilidade e não determinação (2003, p. 11-12).

Nessa perspectiva, Cavalcanti (2012), nos chama a atenção para a importância de o ensino da geografia transcender a mera repetição e memorização de conceitos, desvinculados de interpretação e associação à realidade:

Para que o ensino de geografia contribua para a formação, pelo aluno, do conceito de cidade como uma ferramenta para a análise geográfica do mundo, não se deve estruturar o conteúdo escolar por meio de um conjunto de conceitos com definição pronta, como, por exemplo: o que é cidade, o que é processo de urbanização, o que é conurbação, o que é valorização/segregação urbana, o que é metrópole, o que é rede urbana etc. Observa-se que muitas vezes, com essa orientação, o aluno ‘aprende’ (ou reproduz verbalmente) todas essas definições que compõem o conteúdo didático, acompanhadas de inúmeras informações sobre diferentes cidades, mas não consegue utilizá-las para compreender e analisar fatos e fenômenos que presencia em seu cotidiano (CAVALCANTI, 2012, p. 57-58).

Sendo assim, a educação escolar e a geografia podem ser entendidas como instrumentos que possibilitam a compreensão da cidade em todas as suas dimensões, superando com a alienação existente entre o estar na cidade e compreender a cidade.

Nesse sentido, no ano de 2020, aplicamos uma pesquisa, utilizando questionário, por meio do *Google Formulário*, com questões abertas e fechadas, com professores acerca da abordagem do planejamento urbano no livro didático e sua prática em sala de aula. Essa pesquisa será aplicada novamente para que os resultados sejam atualizados. Após a aplicação da pesquisa e análise dos dados, eles serão apresentados e discutidos na fase final da dissertação.

A pesquisa foi norteadada pelos questionamentos a seguir:

Há quantos anos você exerce a docência?

Qual é o principal recurso teórico utilizado na elaboração de suas aulas?

Assinale os principais conteúdos abordados em sala de aula quando você trabalha o espaço urbano: História da urbanização; Formas e funções das cidades; Rede e hierarquia urbana; Problemas ambientais e sociais do espaço urbano; Planejamento urbano (Zoneamento, Plano Diretor, Estatuto da Cidade).

Além dos conteúdos elencados anteriormente, você trabalha algum outro? Se a resposta for sim, qual conteúdo?

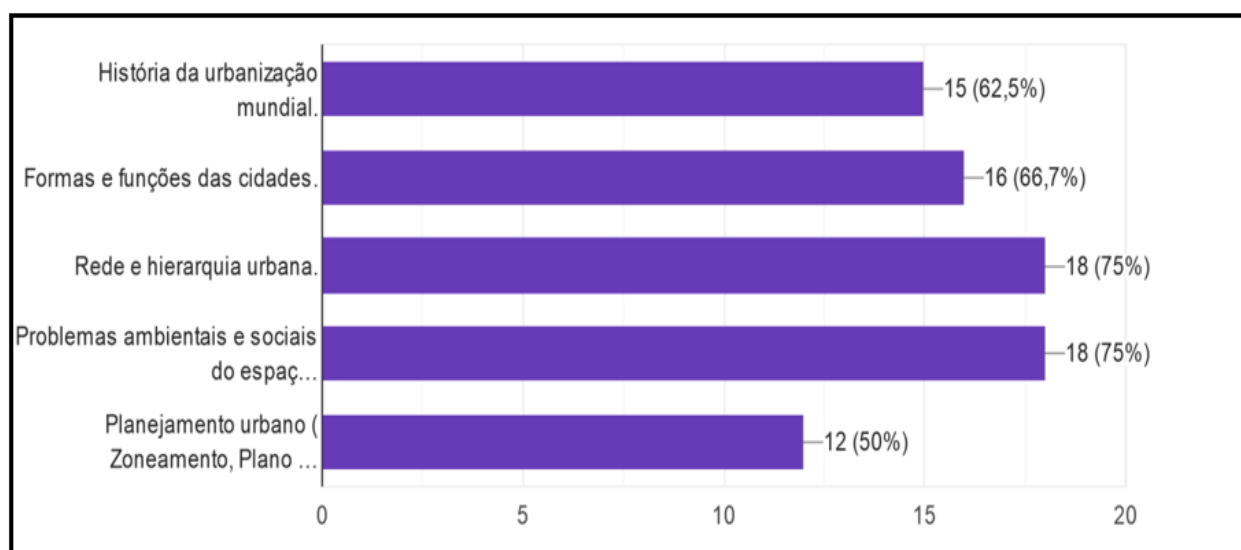
Você encontra alguma dificuldade para trabalhar conteúdos sobre o espaço urbano em sala de aula? Em caso de resposta positiva, qual a maior dificuldade?

Apresentamos aqui uma parte da pesquisa aplicada em 2020. Vinte e quatro professores responderam ao questionário, na qual poderiam escolher mais de um dos conteúdos elencados, ficou evidente que o tema menos abordado em sala de aula é o planejamento urbano (gráfico 1).

Assim, quando os docentes foram questionados sobre quais eram os principais conteúdos abordados em sala de aula, quando trabalham o espaço urbano, 18 dos 24 professores que responderam ao questionário colocaram que os conteúdos mais abordados nas aulas são “Rede e hierarquia urbana” e “Problemas sociais e ambientais do espaço urbano”. O conteúdo “Formas e funções das cidades”, foi apontado por 16 docentes como conteúdo mais abordado nas

aulas de geografia. O conteúdo História da urbanização mundial, foi registrado por 15 docentes. O menos indicado como conteúdo abordado em sala de aula foi o planejamento urbano (zoneamento, plano diretor). Contudo, 50% dos professores fizeram menção como conteúdo relevante a ser trabalhado com os alunos.

Gráfico 1: Principais conteúdos abordados em sala de aula que envolvem o espaço urbano.



Fonte: O autor, 2020.

Os professores também foram questionados se encontravam dificuldades para trabalhar conteúdos sobre o espaço urbano, caso a resposta fosse positiva, eles deveriam justificar. Cinco docentes responderam que possuem dificuldades, destas, apresentamos a seguir três das respostas dadas.

A contextualização com as cidades do espaço em que estão inseridos, e regional. Uma vez que vivemos em espaço essencialmente agrícola, o material Sempre precisa ser adaptado. São alunos do campo nas escolas das cidades, com um material produzido para um mundo urbanizado. (Docente A)

Sim, encontro bastante dificuldades porque trabalho numa cidade pequena - com menos de 05 mil habitantes - e a maioria dos alunos são oriundos do campo e não conhecem cidades maiores. É um grande desafio ensinar o espaço urbano de forma crítica, sem criar rótulos ou estereótipos porque os alunos possuem uma imagem negativa sobre grandes cidades em virtude de tudo o que enxergam nos meios comunicativos. Além disso, ensinar o

espaço urbano vivido também é um dilema, visto que os livros didáticos direcionam os conteúdos para os grandes centros urbanos, mas sempre busco partir minhas aulas do espaço de vivência e desenvolver um pensamento espacial sobre as cidades por meio de analogias, conexões e diferenciações. (Docente B)

Sim, existem poucos materiais, principalmente sobre a urbanização local, é muito centralizado nas grandes cidades, as capitais e com maior ênfase em São Paulo e Rio de Janeiro. Como estamos situados em uma cidade de interior é muito difícil do professor e mais ainda aos alunos ter conhecimento e acesso aos documentos sobre planejamento urbano. (Docente C)

Diante das justificativas dadas pelos docentes, é possível perceber que a grande dificuldade é abordagem da cidade e do espaço urbano a partir da prática social concreta dos estudantes. Os três docentes apontam as dificuldades relacionadas principalmente ao fato de que grande parte dos alunos é oriundo do campo e trazem certos estigmas sobre a cidade, espaço que não é vivenciado por eles. O docente C, aponta a dificuldade com relação à disponibilidade de matérias sobre a urbanização local.

Outro fato importante identificado nas justificativas dos docentes está relacionado ao livro didático, os três apontam que o conteúdo apresentado no livro não condiz com a realidade dos estudantes. Com isso, destacamos a necessidade de não se ter o livro didático como uma cartilha, se faz necessário que o professor produza seus materiais, com a finalidade de atender as necessidades dos estudantes e aproximar a os conteúdos do currículo escolar com a realidade dos estudantes.

Também foi aplicada aos alunos do Ensino Médio uma pesquisa com objetivo de coletar dados sobre o processo de ensino e aprendizagem relacionado ao espaço urbano, enfatizando o planejamento urbano. O questionário proposto, desenvolvido com uso da ferramenta *Google Forms*, contava com questões abertas e fechadas, as quais estão elencadas a seguir:

Nas aulas de Geografia, você estudou temas relacionados ao espaço urbano?

Você estudou sobre a história da urbanização?

Você estudou sobre as funções das cidades (militar, religiosa, comercial, industrial)?

Você estudou sobre hierarquia urbana?

Você sabe o que é zoneamento urbano?

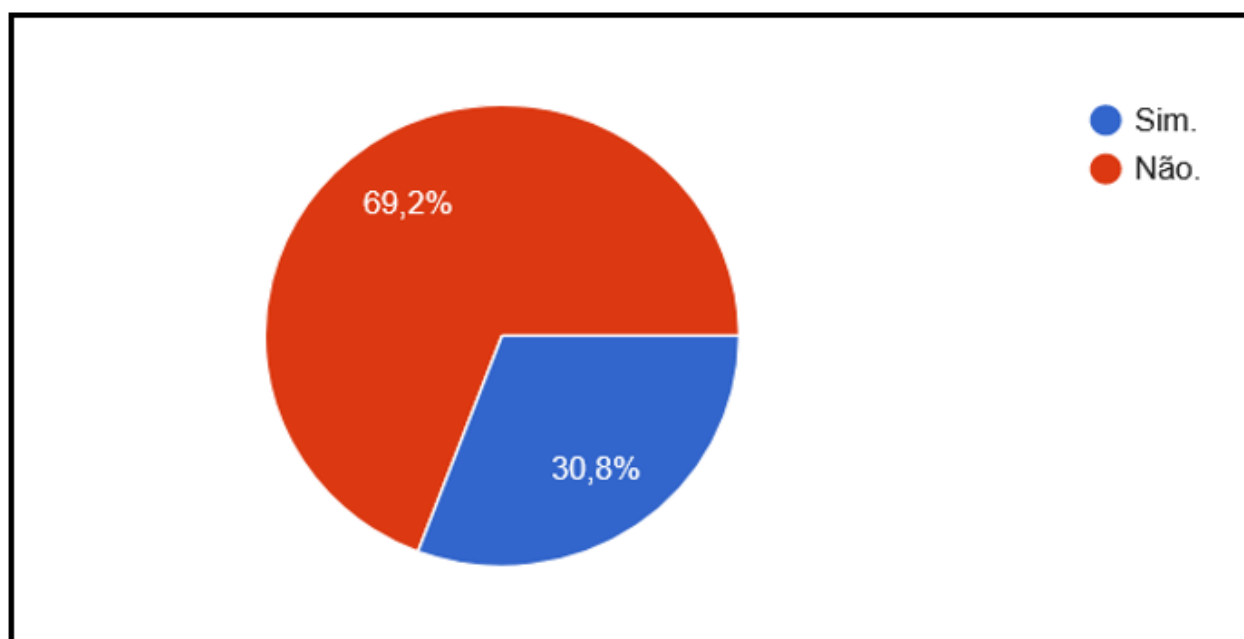
Você sabe o que é um Plano Diretor?

Você já ouviu falar em Estatuto da Cidade?

Você considera importante a participação popular nas decisões sobre o município em que reside? Justifique.

A pesquisa teve um total de 39 participantes. Quando questionados se sabiam o que é o Plano Diretor, 69,2% responderam que não sabiam, assim como é apresentado no gráfico 2.

Gráfico 2: Conhecimento dos aluno sobre o Plano Diretor



Fonte: O autor, 2020.

Quando questionados sobre a necessidade de participação popular nas demandas e decisões do município, os alunos tinham a possibilidade de responder sim, não ou talvez, 82,1% responderam ser importante que a população esteja sempre atuante e 17,9% julgaram que talvez seja importante essa participação.

Foi solicitado no questionário que os alunos justificassem sua resposta sobre a participação popular nas demandas e decisões municipais. Dentre as respostas apresentamos os apontamentos de 3 alunos, denominados Aluno A, Aluno B e Aluno C:

Pois a população sabe dos problemas e desafios enfrentados em sua área residencial, podendo apontá-los quando necessário, podendo ajudar a solucionar-los e atuar em pontos importantes de interesse da comunidade. Podendo atender a interesses necessários na área. (Aluno A)

Uma democracia forte só acontece quando há grande participação popular na vida pública. Cidadãos que são conhecedores do que acontece na administração de suas cidades, estados e de seu país podem propor melhorias e cobrar dos governantes para que elas sejam efetivadas. (Aluno B)

Na minha opinião uma democracia fortificada só acontece quando há grande participação popular na vida pública, essa cooperação traz ganhos reais para os cidadãos e também para a efetividade das ações dos governos. (Aluno C)

Verificamos que o Aluno A, está consciente quanto a importância de se conhecer seus direitos para que cobranças de melhorias sejam realizadas de maneira adequada. Assim como, o Aluno B, mostra a importância de se haver participação da sociedade em busca de melhorias, pois uma democracia forte se faz com participação e sociedade ativa, o mesmo é apontado pelo Aluno C, quando diz que a democracia somente será fortificada através da participação da comunidade. Analisando também as outras respostas dos estudantes, percebemos que a maioria deles apresenta criticidade e conhecimento sobre a necessidade de participação popular como instrumento de garantia dos direitos de todo cidadão, bem como para o fortalecimento da democracia.

Com a pesquisa de campo realizada, foi possível constatar que a maior parte dos alunos compreendem a necessidade da participação popular no planejamento urbano, no entanto, desconhecem seus mecanismos, como o plano diretor municipal. Ademais, foi observado que o planejamento urbano é pouco abordado como conteúdo nas aulas de geografia, fato que colabora para o desconhecimento dos alunos sobre o tema.

Nesse sentido, defendemos a necessidade de trabalhar o plano diretor municipal em sala de aula, para fomentar o que Alves e Antonello (2017, p.3) afirmam:

Pretendeu introduzir no contexto pedagógico escolar a criação da cultura de planejamento e gestão participativa no município, incentivando a construção permanente de conhecimentos, decisões e propostas coletivas através do conhecimento da realidade urbano-rural e ambiental local, propiciando o pleno exercício de cidadania.

Essa afirmativa das autoras remete a experiência realizada em Londrina no processo revisão do plano diretor municipal de 1998, sendo que as atividades deste processo iniciaram, em 2005, com o “Projeto Plano Diretor Jovem Participativo” que foi proposto pelo Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Londrina – IPPUL –, e tinha escopo de contribuir para formação da cidadania, pautado na luta por uma democracia participativa. Os resultados desse projeto foram importantes para se criar a cultura de planejamento, mas especificamente, o estimular a participação social nas decisões sobre as diretrizes do planejamento urbano, mediante o envolvimento da família e da comunidade na construção coletiva da luta por uma cidade mais justa e democrática. Nesse sentido, que consideramos fundamental levar o conhecimento sobre o planejamento urbano, para dentro das escolas, pois dessa forma, acreditamos poder contribuir para a construção de uma sociedade autônoma que assuma as diretrizes a produção social do espaço visando o direito a cidade para toda a sociedade.

Considerações Finais

Percebemos a grande necessidade de repensar o ensino da geografia, com vistas a atribuir a essa disciplina do currículo escolar uma dimensão mais prática, pautada no estudo da teoria por meio análise da realidade. Já não se pode mais executar o ensino distanciado da vivência dos alunos. Diferentemente do que se pensava no passado, o estudante chega à escola carregado de conhecimentos, de experiência de vida, não é uma tábula rasa a ser preenchida na trajetória escolar.

Diante disso, o ensino da geografia pautado nas metodologias ativas de ensino e aprendizagem, é visto como instrumento possibilitador da criticidade dos discentes, na qual eles são motivados a analisar, refletir e expor seus pensamentos sobre uma determinada realidade. Destacamos ainda, a abordagem da cidade e do planejamento urbano no ensino formal, como elementos que visam a formação de um cidadão consciente das demandas do espaço que vive, podendo deliberar sobre esse espaço de forma ativa, para que, assim como Souza (2006) aponta, o planejamento urbano seja mais participativo e possa abranger todos os cidadãos, cumprindo assim seu princípio democrático.

Esperamos que a presente pesquisa venha fomentar as discussões sobre o planejamento urbano na geografia escolar. Além disso, ao se trabalhar com alunos o planejamento urbano, esperamos que se amplie a conscientização da sociedade, sobre a necessidade da participação popular nas discussões sobre este tema, contribuindo ainda para que tenham uma visão mais crítica sobre o direito à cidade.

Referências

ALVES, E. A.; ANTONELLO, I. T. Planejamento urbano e o ensino da geografia: a participação popular na elaboração do plano diretor jovem participativo do município de Londrina - um estudo de caso. In: ENANPEGE, Anais... Porto Alegre, ENANPEGE, 2017, p. 11970-11979, 2017. Disponível em: <http://www.enanpege.ggf.br/2017/>. Acesso 10 de ago. de 2022.

ALVES, A. E. **A participação popular na elaboração do plano diretor jovem participativo de Londrina: uma experiência de cidadania**. 2018. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

BADO, S. R. L. **Desafio da Geografia**: a cidade como conteúdo escolar no ensino médio. Porto Alegre, Tese de doutorado. UFRGS/PPGEA, 2009.

BATISTA, F. I. Educação e planejamento urbano participativo: limites e possibilidades de ação do professor de geografia na educação pública de Santa Catarina. **Pesquisar**, v.1. n° 2, pp. 47-59, 2017.

BERNET, J.T. Ciudades educadoras: Bases conceptuales. In: ZAINKO, M.A.S. (org.). **Ciudades educadoras**. Curitiba: Ed. da UFPR, 1997.

BRARDA, A.; RIOS, L. G. Argumentos e estratégias para a construção da cidade educadora. In: GADOTTI, M.; PADILHA, P. R. CABEZUDO, A. (Org.). **Cidade Educadora**: princípios experiências. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE. **Censo Demográfico**. 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

CAVALCANTI, L. de S. **A geografia escolar e a cidade**: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas: Papirus, 2012.

CARVALHO NETO, F. M. de. **A abordagem teórico-metodológica da cidade e do planejamento urbano na geografia escolar**. 2022. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

FREIRE, P. **Política e Educação**: ensaios. 7 ed. (Coleção Questões da Nossa Época). São Paulo: Editora Cortez, 2003.

GALLO, S. **Cidade e ensino de Geografia**: Contribuição a uma Educação Geográfica da e para a cidade. Dissertação (Mestrado em Geografia). Programa de Pós- Graduação- Mestrado em Geografia da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) 228p. Porto Velho, 2008.

GÓMEZ-GRANELL, C.; VILA, I. **A Cidade como Projeto Educativo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção Mídias Contemporâneas**. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-UEPG/PROEX, p. 15-33, 2015. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/?p=543>>. Acesso em: 28 de out. de 2021.

PICCINI, M. Sobre a comunicação nas grandes cidades. *Opinião Pública*, Campinas, v. 9, n. 2, p. 1-19, out. 2003. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/op/article/view/8641130/8641>. Acesso em: 30 de jun. de 2021.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas/SP: Autores Associados, 2021.

SOUZA, M. L. de. **A prisão e a ágora**: reflexões em torno da democratização do planejamento e da gestão das cidades. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

TOMÁS, L. R. **Adequação do plano diretor ao estatuto da cidade: uma proposta em discussão**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia. 2005.

CAPÍTULO 3

“DESENVOLVIMENTO DO PROJETO ESCOLAR INTERDISCIPLINAR PANC – PLANTAS ALIMENTÍCIAS NÃO CONVENCIONAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA”

Simone Rossi da Silva

Doi: 10.48209/978-65-5417-179-4

Introdução

O ano de 2020 começou cheio de planos, conversas e ânimo. A ideia era dar início ao Projeto Escolar PANC logo no mês de fevereiro, pois as alunas orientadas estavam extremamente motivadas com o desempenho delas na apresentação da FECT – Feira de Ciências Estadual de 2019, afinal elas conseguiram ganhar.

A temática PANC passou a ser conhecida principalmente através de programas culinários e Feiras escolares, mas o aprofundamento do tema ainda é pouco conhecido. Segundo Kinupp & Lorenzi (2014, p. 13): “*Muitas plantas são denominadas ‘daninhas’, ‘matos’, ‘invasoras’, ‘infestantes’, ‘inços’ e até ‘nociva’, apenas porque ocorrem entre as plantas cultivadas ou em locais onde as pessoas acham que não podem ou não devem ocorrer*”.

Infelizmente o trato dado a essas plantas não convencionais e o pouco conhecimento delas está ligada diretamente à visão que produtor rural possui sobre o uso da terra, sendo na grande maioria, como uma área para plantio monocultor, muitas vezes voltada para a exportação.

O trabalho referente as PANC apresentado pelas orientandas no ano de 2019 ainda não era um Projeto Escolar, mas a empolgação das alunas em continuar o trabalho, a pesquisa e a divulgação da temática animaram a professora de ciências Patrícia Coutinho Barbosa, que me convidou de imediato para fazer parte da equipe.

“A interdisciplinaridade pode criar novos saberes e favorecer uma aproximação maior com a realidade social mediante leituras diversificadas do espaço geográfico e de temas de grande interesse e necessidade para o Brasil e para o mundo” (Pontuschka, N. Nídia, 2015, pg. 145)

Trabalhar a interdisciplinaridade em projetos escolares é extremamente importante para aguçar a curiosidade dos alunos e fazer com que eles se tornem futuros pesquisadores em busca de novos saberes e respostas através de suas próprias pesquisas e descobertas.

Com esse trabalho interdisciplinar conseguimos mostrar a importância das PANC não apenas como um elemento da botânica, mas também como um elemento ligado a alimentação, a saúde, a regionalização e ao meio ambiente, afinal ao retirarmos essas plantas estamos contribuindo para o desmatamento, pois elas servem como protetoras do solo contribuindo para que haja o processo correto de infiltração das chuvas.

Ao inserir a disciplina de geografia ao projeto foi possível perceber a presença de várias ramificações temáticas importantes, como a regionalização delas através de suas particularidades biogeográfica, as questões relacionadas a categoria de lugar e a transformação da paisagem, além da discussão referente aos seus benefícios para a saúde. Todas essas temáticas possibilitaram uma maior discussão sobre as questões sociais e ambientais. . De acordo com

Pontuschka, N. Nádia “... *requer mudança na postura do professor de geografia em relação a um trabalho que se aproxime das demais disciplinas, o que pode permitir aprofundamento das noções e conceitos básicos sobre o espaço geográfico*”. (2001, pg. 135)

O Projeto Escolar Interdisciplinar PANC – Plantas Alimentícias Não Convencionais. Alimentação Nutritiva e Saudável ocorre na Escola Municipal Olga Benário Prestes, no município de Macaé, estado do Rio de Janeiro. Esse projeto ocorre com a colaboração direta da Direção da escola que apoia e investe em projetos escolares como forma de colaborar para o desenvolvimento de pesquisas no âmbito escolar.

Com a equipe formada marcamos o nosso primeiro encontro no mês de fevereiro para explicar que a partir desse momento o tema PANC se tornaria um Projeto Escolar voltado para o estudo, pesquisa e divulgação Interdisciplinar das Plantas Alimentícias Não Convencionais. A equipe contava com a professora Patrícia Coutinho (ciências), Professora Simone Rossi (geografia), alunas orientandas – Clara Izabel e Sarah Lavínea.

Dialogamos sobre as várias vertentes que poderíamos seguir, como o plantio de mudas, a criação de uma área para pesquisa das plantas, a criação de oficinas, a divulgação através de palestras, enfim a ideia para o ano de 2020 era bem diferente do que realmente iria acontecer por conta da quarentena.

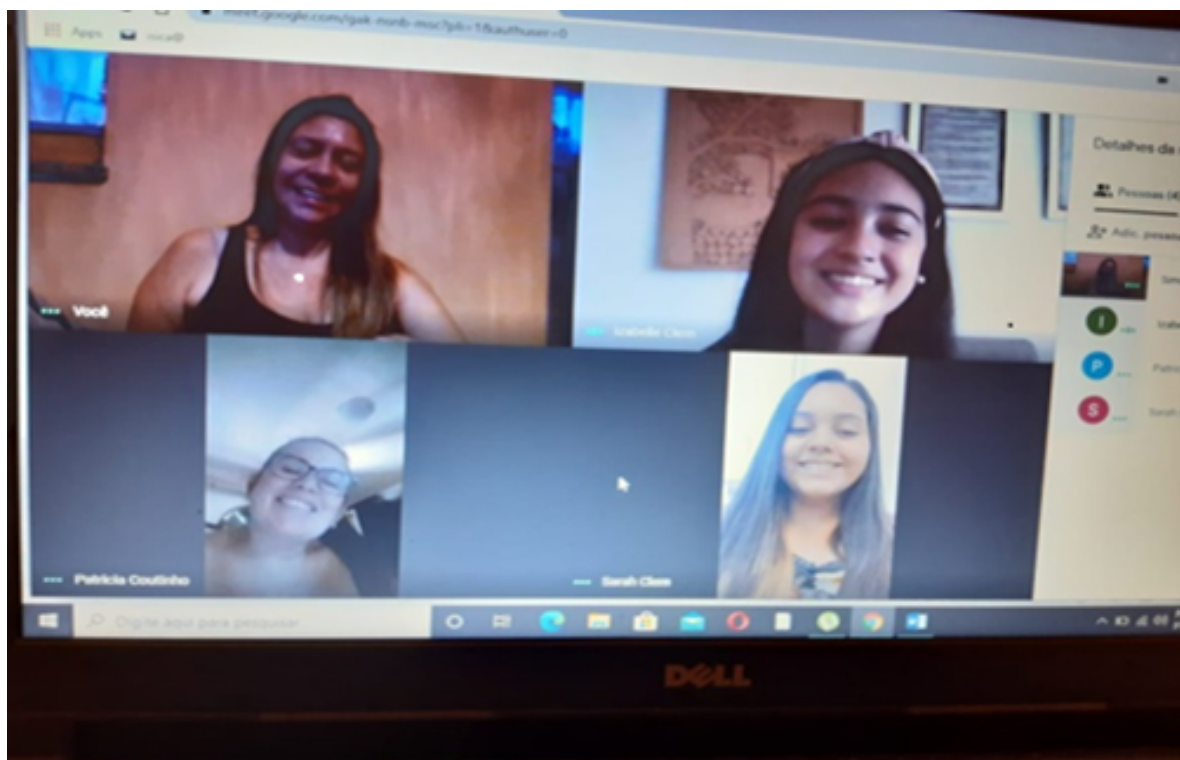
Quando foi decretada a quarentena todo o projeto foi deixado de lado, pois o ensino remoto se mostrou extremamente complicado e confuso. A rede de Municipal de Macaé demorou muito para conseguir criar uma unidade educacional entre as escolas e isso se mostrava um verdadeiro entrave na tentativa de fazer qualquer inovação ou pensar que poderia ser possível dar continuação ao Projeto, principalmente porque muito do que foi pensado estava relacionado a atividades presenciais.

A situação mudou quando em junho os organizadores da FECT nos enviaram um convite para participar da Edição Remota do ano corrente. O con-

vite foi recebido por todas as integrantes do Projeto com muita euforia e entusiasmo e imediatamente foi aceito por todos poder fazer parte desse Feira revolucionária.

A partir desse momento passamos a fazer reuniões remotas. A primeira foi para conversarmos um pouco sobre o que cada um pensava em fazer, ou seja, escolher o que seria pesquisado e apresentado. A única conclusão que foi tirada é que as meninas fariam uma segunda edição do Caderno de Receitas. Esse caderno de receitas tem pratos feitos por elas e a receita é escrita por elas também.

Foto 1 – Reunião online



Feita por Simone Rossi

Além dessas conversas aproveitamos para inscrever o nosso Projeto Escolar Interdisciplinar na “Mostra Virtual de Projetos – ODS” MOVIP/UFRJ e publicamos um resumo que mostra as ações que o Projeto propõe.

Após muita conversa chegou-se à conclusão de que o melhor seria fazer um trabalho mais teórico, pois a incerteza do retorno às aulas ainda era prepon-

derante e arriscar o contágio de algumas das integrantes do Projeto não era algo desejado. Com esse encaminhamento veio outra situação, que tipo de pesquisa teórica seria essa. As orientandas queriam ampliar a temática e pesquisar sobre FANC – Fungos Alimentícios Não Convencionais. Alguns problemas e empecilhos surgiram. O primeiro é que ninguém tinha um conhecimento aprofundado sobre o tema; o segundo estava ligado a questão climática, pois a maior parte das áreas de produção de fungos fica na serra do RJ; e por último é que para conhecer um pouco mais sobre o assunto seria preciso ir em alguma das áreas de produção para fazer um workshop e por conta da pandemia todas estavam fechadas. Então com essa hipótese já descartada o diálogo reiniciou e enfim chegamos a uma unanimidade na escolha do trabalho. A pesquisa tinha que ser voltada para a ideia da interdisciplinaridade entre ciência e geografia, então resolvemos escolher 8 PANC, levando em consideração a temática de Regionalização de geografia e a questão dos valores nutricionais de ciências. As PANC escolhidas são todas encontradas no município de Macaé, são elas: Almeirão, Beldroega, Coração ou Umbigo de Bananeira, Caruru, Dente-de-leão, Ora-pro-nóbis, Serralha e Taioba. A pesquisa levava em conta também três itens ligados a saúde, que eram o Valor Nutricional, os Benefícios para a saúde e as Restrições.

O trabalho ficou bem teórico, mas pôde atingir o objetivo da pesquisa que era levar o conhecimento do que era PANC, mostrar algumas Plantas presentes na localidade e explicar a importância para a saúde e o quantitativo a ser consumido. Além da pesquisa as meninas fizeram o caderno de Receitas, como já mencionado, e foi feito o primeiro modelo do Catálogo, onde é possível verificar as PANC através de foto e as informações sobre elas.

A apresentação foi bem criativa e as meninas se saíram muito bem, pois elas possuíam um domínio natural do tema. Elas ficaram na Terceira colocação na Feira e foram contempladas por uma Bolsa de Estudo da CNPQ para dar

continuidade ao Projeto Escolar Interdisciplinar PANC. O ano de 2020 estava se encerrando e a esperança de retornar o ensino presencial estava cada vez crescendo mais, mas não foi isso que aconteceu. Infelizmente o ensino permaneceu remoto, pois o número de casos e de mortos continuou crescendo.

Foto 2 – Apresentação FECT 2020



Feita por Simone Rossi

A esperança da vacina ainda estava longe, mas o trabalho de pesquisa não poderia parar, então começamos o ano letivo já conversando sobre que temas poderíamos trabalhar para 2021. Como no ano anterior nossas reuniões foram remotas. Nossas conversas foram mais acaloradas, pois as orientandas não haviam entendido que a bolsa que elas receberam era para dar continuidade ao Projeto. As meninas queriam mudar a temática da pesquisa e incluir as FANC (Fungos Alimentícios Não Convencionais) na Pesquisa.

Após a conversa e a explicação sobre o objetivo da bolsa e por conta da continuação da Pandemia, pois a AMOK (local na serra do Rio que é produtora de Fungos) não estava recebendo grupos e por isso não tínhamos como fazer pesquisas sobre o assunto e porque Macaé não seria uma área climatologicamente adequada para o cultivo.

Após as explicações e o entendimento passamos a conversar o que deveríamos fazer para dar base a nossa pesquisa. Então decidimos fazer um Questionário Investigativo sobre o conhecimento que os alunos e professores tinham sobre o tema PANC. O questionário foi feito através do Google Forms, onde 23 professores e 323 alunos responderam, embora o quantitativo de professores e alunos seja maior, as dificuldades de acessar a internet acabou impossibilitando que os demais alunos e professores respondessem. O questionário serviu como base para criar tabelas e gráficos e para fazer as análises sobre os dados.

As alunas criaram a Terceira Edição do Caderno de Receitas e elas resolveram revolucionar criando receitas Veganas sem a utilização de nenhum derivado de animais.

Além dessa pesquisa científica, da criação do material, as alunas fizeram a divulgação do Projeto através de duas Mídias Sociais, o Instagram (https://instagram.com/alimentacaopancs?utm_medium=copy_link), e o Facebook(<https://www.facebook.com/groups/3752033598228811>). Nessas mídias foi feito um trabalho de apresentação das PANC postando fotos e informações importantes, além de colocar algumas receitas. No Facebook foi feito também uma postagem extra na Primavera mostrando algumas Flores que são comestíveis.

A Rede de Macaé criou uma edição municipal do Projeto Inovare, em substituição a Feira de Ciências Municipal, e as alunas resolveram fazer a apresentação do Projeto Escolar Interdisciplinar PANC. Foi feita de forma remota e conseguiram se expressar bem e demonstrar o andamento das pesquisas. Elas obtiveram o segundo lugar entre os participantes.

Essa apresentação foi muito boa para elas, pois assim puderam se soltar um pouco e treinarem mais sobre a pesquisa de 2021.

O trabalho ficou muito bem-organizado, a divulgação foi feita de forma dinâmica e concisa e o caderno de receitas também ficou bem interessante.

Além das orientandas, as Professoras Orientadoras também aproveitaram para apresentarem o Projeto Escolar em dois momentos distintos.

A primeira apresentação foi no Fórum Norte-Fluminense de Educação em Ciências, no Instituto NUPEM/UFRJ, que fica em Macaé. Esse fórum é aberto para a apresentação de trabalhos inovadores no espaço escolar, onde é possível estabelecer um espaço de discussão, articulação e colaboração entre os envolvidos. Esse fórum valoriza o encontro entre a pesquisa, o ensino, a extensão e os saberes produzidos nas escolas da região.

Esse espaço de apresentação e discussão é bem interessante, pois é possível ver professores de várias disciplinas e níveis de escolaridade. Foi uma experiência bem interessante e foi bom para levar o tema do Projeto para outras pessoas. Esse fórum foi apresentado somente por mim e foi uma sensação muito boa, pois percebi o interesse de todos pelo tema.

A segunda apresentação foi no III Simpósio de Pesquisa do NUPEM: Ciência e Inovação para o Desenvolvimento Sustentável no Norte Fluminense. Para esse Simpósio entramos na categoria de Pesquisadoras. Foi muito importante para mim essa apresentação, pois foi quando percebi que o tema que estava orientando estava a altura de se tornar um tema para Mestrado e resolvi fazer as melhorias necessárias para me inscrever no Mestrado da UERJ/FFP.

O trabalho mais uma vez foi muito bem recebido e conseguimos ganhar uma Menção Honrosa pelo tema e pelo trabalho.

As aulas na rede de Macaé tiveram início no mês de junho e até o mês de outubro foram híbridas. A rede passou a exigir aulas 100% presenciais apenas no ano de 2022, então o ano de 2021 ainda funcionava de forma lenta.

As alunas orientandas chegaram a apresentar presencialmente, seguindo os protocolos sanitários, para uma turma o Projeto para poderem treinar mais uma pouco e ver onde ainda estavam falhando.

No dia da apresentação do Fórum as alunas orientandas estavam apresentando o trabalho delas na FECT. Embora alguns problemas técnicos, elas se saíram muito bem na apresentação. Conseguiram apresentar de forma clara, precisa, desembaraçada e demonstrando um grande conhecimento do tema. A apresentação delas foi tão perfeita que elas conseguiram o tão almejado Primeiro Lugar na categoria a qual estavam concorrendo.

Foto 3 – Apresentação FECT 2021



Foto 4 – Logo do Projeto



Feita por Simone Rossi

Objetivos

Objetivo Geral:

Promover o conhecimento do tema PANC – Planta Alimentícias Não Convencionais, a partir do Projeto escolar interdisciplinar de ciências e geografia junto aos alunos da Escola Municipal Olga Benário Prestes.

Objetivos Específicos:

- Realizar um levantamento bibliográfico referente ao tema Interdisciplinaridade e sobre o tema PANC e suas correlações regionais e geográficas.
- Analisar o conhecimento da comunidade escolar sobre o tema PANC.
- Desmistificar o termo PANC, tornando-o parte do cotidiano.
- Desenvolver material didático de divulgação do tema PANC com as espécies mais relevantes.
- Criar um canteiro de divulgação de PANC – laboratório
- Fazer uma regionalização das PANC

Base Teórico e Metodologia de Investigação

Um dos pontos essenciais do trabalho durante a Pandemia foi pensar o Projeto por perspectivas distintas das costumeiras, onde tínhamos encontros presenciais a partir de diálogos e feitura de materiais de forma presencial, no entanto, os componentes do Projeto precisaram pensar a sua metodologia de forma distinta da costumeira e criar uma prática de reunião onde todos estariam juntos, mas não no mesmo espaço, então para os diálogos iniciais e contínuos foram feitas reuniões virtuais, onde poderiam ser tomadas todas as decisões pertinentes ao projeto.

Outro elemento essencial é pensar o Projeto de forma Interdisciplinar.

Pensar e agir interdisciplinarmente não é fácil, pois passar de um trabalho individual e solitário, no interior de uma disciplina escolar, para um trabalho coletivo faz emergirem as diferenças e as contradições do espaço social que é a escola. (PONTUSCHKA, PAGNELLI E CACETE, pg. 148, 2009)

O trabalho contou com uma pesquisa bibliográfica, em especial, em leituras de artigos do EMBRAPA, artigos sobre a temática PANC, livros publicados sobre PANC e Interdisciplinaridade.

O processo foi baseado na criação de artigos para publicação e apresentação em Feiras de Ciências, Simpósios e Fóruns, além na criação de Cadernos de Receita e Catálogo PANC.

As orientandas eram as responsáveis pela montagem dos Cadernos de Receitas, enquanto as orientadoras ficaram a cargo da criação dos artigos.

Como reconhecimento das espécies a serem pesquisadas e estudadas as orientandas foram a locais próximos de sua residência com o intuito de retirar mudas das PANC estudadas.

Resultados Obtidos

O projeto participou de três edições da Feira Estadual de Ciências do Rio de Janeiro, além de participar de Simpósio e Fórum de Educação no Instituto Nupem/UFRJ. As docentes confeccionaram três edições de Cadernos de Receitas, fizeram palestra e apresentaram trabalho de forma oral. O trabalho de divulgação do projeto também contou com a criação do grupo no Facebook e no Instagram.

Figura 1 – Segundo Caderno de Receitas 2021



Figura 2 – Terceiro Caderno de Receitas 2021



Considerações Finais

O ano de 2022 veio com novos desafios e novas propostas. O grande desafio do projeto foi ver a saídas das orientandas para um novo ciclo de vida, pois elas estavam indo para o Ensino Médio. Então um novo desafio surgia para as Orientadoras. Quem seriam as nossas novas orientandas do Projeto.

Embora tivéssemos uma ideia de quem gostaríamos no projeto resolvemos deixar a situação ocorrer de forma democrática e sem pressão, pois para o

trabalho fluir é necessário que as alunas desejem estar nele e entendam como ele flui e como a pesquisa é parte importante.

Referências

ALTIERI, Miguel. Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável. Editora Expressão Popular. 2012.

EMBRAPA. *Plantas alimentícias não convencionais (PANCs)*. Disponível em: <<https://www.embrapa.br/plantas-alimenticias-nao-convencionais-pancs>> Acesso: 13/08/2019 e 08/10/2019.

ANDRADES, Thiago O; GANIMI, Rosângela. REVOLUÇÃO VERDE E A APROPRIAÇÃO CAPITALISTA. Disponível em: <https://www.cesjf.br/revistas/cesrevista/edicoes/2007/revolucao_verde.pdf> Acesso: 25/06/2021.

CARLOS, Ana Fani A. (org.) Novos Caminhos da Geografia. São Paulo. Editora Contexto. 2001.

CARVALHO, Daniela. Você sabe o que são PANCs? Associação Paulista para Desenvolvimento da Medicina. 27/04/2017. Disponível em: <<https://www.spdm.org.br/blogs/nutricao/item/2669-voce-sabe-o-que-sao-pancs>> acesso em 26/08/2020.

CAVALCANTI, Lana de S. Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos. Campinas: Ed. Papirus, 1998. (capítulos 1,2 e 3).

FILHO, Manuel, M de S. A educação geográfica na escola: elementos para exercício desafiante da cidadania. Revista Tamoio. UERJ. Ano II nº 2 – jul/dez 2006.

KINUPP, Valdely F.; Lorenzi, Harri. Plantas Alimentícias Não Convencionais (PANC) no Brasil. Editora Plantarum. 01/01/2014.

PONTUSCHKA, Nídia N; Paganelli, Tomoko I.; Cacete, Núria H. Para ensinar e aprender Geografia. São Paulo. Editora Cortez. 2009.

VIEIRA, Maria do C; ZÁRATE, Nestor A H; LEONEL, Liliane AK. Plantas Alimentícias não Convencionais. 3.ed.rev. e atual. Embrapa Agropecuária do Oeste. 2018. Disponível em: <<http://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/183006/1/80-84.pdf>> Acesso em 26/08/2020.

CAPÍTULO 4

A IMPORTÂNCIA DO USO DAS LETRAS MUSICAIS COMO FERRAMENTA DIDÁTICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Mayra Gomes Alves

Doi: 10.48209/978-65-5417-179-5

Resumo: A música se revela como uma linguagem universal e atemporal que pode transmitir mensagens e emoções de maneiras únicas e eficazes. A geografia, por outro lado, é a ciência que estuda a relação entre as pessoas e o espaço, abrangendo desde a análise das paisagens naturais até complexas interações sociais, culturais e políticas que ocorrem em uma determinada área. A conjugação destes dois saberes é importante porque permite compreender como a linguagem da música afeta a forma como percebemos e nos relacionamos com o espaço. Nesse sentido, o presente artigo teve como objetivo geral demonstrar a relação entre música e geografia, analisando como a linguagem musical pode contribuir para a formação de alunos como ferramenta didática na educação escolar. Refletindo sobre os elementos que serão analisados, espera-se apresentar e compreender que a educação apesar de manter práticas pedagógicas tradicionais, deve acompanhar o processo evolutivo de relações que modificam o espaço com o apoio da tecnologia, oferecendo novas formas de aprendizagem. e produzir aulas. A música oferece diferentes formas de ser trabalhada no ensino de geografia e deve articular os saberes escolares com os saberes que vêm de fora, humanizando assim o processo de ensino.

Palavras-chave: Geografia. Música. Ensino escolar.

Abstract: Music reveals itself as a universal and timeless language that can convey messages and emotions in unique and effective ways. Geography, on the other hand, is the science that studies the relationship between people and space, ranging from the analysis of natural landscapes to the complex social, cultural and political interactions that occur in a given area. The combination of these two knowledges is important because it allows us to understand how the language of music affects the way we perceive and relate to space. In this sense, the present article had the general objective of demonstrating the relationship between music and geography, analyzing how the musical language can contribute to the formation of students as a didactic tool in school education. Reflecting on the elements that will be analyzed, it is expected to present and understand that education, despite maintaining traditional pedagogical practices, must follow the evolutionary process of relationships that modify space with the support of technology, offering new forms of learning. and produce classes. Music offers different ways of working in geography teaching and must articulate school knowledge with knowledge that comes from outside, thus humanizing the teaching process.

Keywords: Geography. Music. School teaching.

Resumen: La música se revela como un lenguaje universal y atemporal que puede transmitir mensajes y emociones de manera única y efectiva. La geografía, por su parte, es la ciencia que estudia la relación entre las personas y el espacio, abarcando desde el análisis de los paisajes naturales hasta las complejas interacciones sociales, culturales y políticas que se dan en un área determinada. La combinación de estos dos conocimientos es importante porque nos permite comprender cómo el lenguaje de la música afecta la forma en que percibimos y nos relacionamos con el espacio. En ese sentido, el presente artículo tuvo como objetivo general demostrar la relación entre la música y la geografía, analizando cómo el lenguaje musical puede contribuir a la formación de los estudiantes como herramienta didáctica en la educación escolar. Reflexionando sobre los elementos que serán analizados, se espera presentar y comprender que la educación, a pesar de mantener las prácticas pedagógicas tradicionales, debe seguir el proceso evolutivo de relaciones que modifican el espacio con el apoyo de la tecnología, ofreciendo nuevas formas de aprendizaje. y producir clases. La música ofrece diferentes formas de trabajar en la enseñanza de la geografía y debe articular los saberes escolares con saberes que vienen de afuera, humanizando así el proceso de enseñanza.

Palabras-clave: Geografía. Música. Enseñanza escolar.

Introdução

O ensino de Geografia procura integrar o espaço e a natureza, abordando o cotidiano e a realidade por meio de atividades que estimule a participação dos alunos na busca pela construção do conhecimento educacional da Geografia. Assim, para preservar o bem-estar da comunidade escolar é importante proposição de métodos ativos como uso de letras de música que retratem a realidade, pelo uso de plataformas interativas, em que os educandos têm a oportunidade de expor suas experiências, entendendo o lugar e a realidade de vida, contemplando as articulações que a Geografia apresenta como uma ciência complexa.

Dessa forma, o grande desafio das escolas, principalmente as de ensino público, seria manter a noção da importância socioespacial da escola no seu papel de formação de cidadãos críticos e, para isso, os conhecimentos geográficos, a correlação entre a música e o ensino da geografia se apresente como um dos aspectos fundamentais para guiar o aluno na compreensão do espaço e toda a dinâmica que envolve a dinamicidade do mundo ao seu redor.

É **incotestável** o papel fundamental da Geografia escolar na formação dos discentes, contribuir no pensar sobre o espaço em que vive, sobre a realidade e o cotidiano. É uma ciência que se relaciona com as demais, que buscar entender a relação da natureza com a sociedade e a agitação do movimento diário da vida urbana e rural.

Diante disso, atividades que envolvam metodologias ativas como a conexão entre os conteúdos didáticos e a música se caracterizam como essencial. Sendo assim, a presente pesquisa parte do seguinte questionamento: De que maneira a relação entre música e geografia, analisando como a linguagem musical pode contribuir para a formação de alunos como ferramenta didática na educação escolar?

Para responder a tal questionamento, o objetivo geral consiste em demonstrar a relação entre música e geografia, analisando como a linguagem musical pode contribuir para a formação de alunos como ferramenta didática na educação escolar, uma vez que ao refletir sobre os elementos que serão analisados, apresenta-se e busca compreender que a educação apesar de manter práticas pedagógicas tradicionais, deve acompanhar o processo evolutivo de relações que modificam o espaço com o apoio da tecnologia, oferecendo novas formas de aprendizagem. e produzir aulas, uma vez que a música oferece diferentes formas de ser trabalhada no ensino de geografia e deve articular os saberes escolares com os saberes que vêm de fora, humanizando assim o processo de ensino.

No que tange aos procedimentos metodológicos, caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, onde o tipo de pesquisa utilizado será a exploratória, uma vez que este tipo de pesquisa fornece uma aproximação maior entre o pesquisador e o tema, onde, ao final, há uma melhor compreensão acerca do assunto explorado. Quanto à sua natureza esta pesquisa é básica, objetivando gerar novos conhecimentos para o desenvolvimento da ciência. Assim, foram utilizadas fontes bibliográficas das ciências sociais e geográficas, bem como a consulta a artigos científicos, além de notícias de interesse da pesquisa (PRODANOV; FREITAS, 2013).

A Educação como Instrumento de Emancipação e Empoderamento dos Cidadãos

A educação é um poderoso instrumento de emancipação, capaz de libertar indivíduos de barreiras sociais e culturais, permitindo que alcancem seu potencial máximo como seres humanos e cidadãos ativos na sociedade. Através da educação, as pessoas são capacitadas a compreender o mundo ao seu redor,

a se tornarem conscientes de seus direitos e deveres, e desenvolver habilidades e conhecimentos que lhes proporcionem autonomia e capacidade de tomar decisões.

A emancipação pela educação começa desde os primeiros anos de vida, na educação infantil, onde as crianças são encorajadas a explorar, questionar e descobrir o mundo ao seu redor. Nessa fase inicial, a educação visa estimular a curiosidade e o pensamento crítico, proporcionando uma base sólida para o desenvolvimento futuro.

No espaço escolar, como sendo um lugar de conhecimento e ponto de apoio para o crescimento humano exerce grande influência na formação dos alunos que estão inseridos nesse processo de construção social. Basta lembrar que passamos boa parte do nosso tempo em ambientes escolares, de modo que quanto mais cedo for trabalhado as práticas sociais e de convivência homem-meio ambiente, mais rápido teremos uma sociedade politizada e um ambiente equilibrado.

Ao longo dos anos escolares, a educação continua a ser um meio de emancipação, pois oferece oportunidades para que os estudantes adquiram habilidades cognitivas e socioemocionais essenciais. A alfabetização, o pensamento crítico, a comunicação eficaz e a resolução de problemas são apenas algumas das habilidades que aprenderam para a emancipação dos indivíduos. Além disso, a educação permite que os alunos explorem diferentes áreas do conhecimento, descubram seus interesses e potenciais talentos, e abram portas para futuras oportunidades acadêmicas e profissionais.

A educação, é um direito social, de caráter universal, a Constituição Federal de 1988, trouxe no capítulo III, seção I, o título específico “Da Educação”., oportunizando assim tratativas consubstanciais. O artigo 205 apresenta que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e in-

centivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Equivale o acesso à educação como meio de fundamental para o exercício da cidadania, incorporando o indivíduo não somente ao mercado de trabalho, mas dando meios necessários para o seu desenvolvimento social.

Entre os objetivos estipulados pela ONU como meta para 2031, encontra-se “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos”, em referência ainda a ONU, a Declaração Universal dos Direitos do Humanos, aduz: “Toda a pessoa tem direito à educação[...] A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais[...]” (ONU, 1948).

Sendo assim, a educação deve ser pautada na Dignidade da Pessoa Humana e nos direitos fundamentais, sendo instituído a educação em direitos fundamentais, junto a ele submergiu o Programa Nacional de Direitos Humanos, tratando a educação como processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos. Tendo como objetivo o reconhecimento de cada indivíduo como sujeito de direitos, exercendo assim a capacidade do exercício e promoção destes, bem como o devido reconhecimento e respeito dentre os direitos de outrem.

O Ensino da Geografia e suas Particularidades

De acordo com Queiroz e Cardoso (2016) o ensino da Geografia é uma disciplina fundamental dentro da educação, pois visa compreender a relação entre o ser humano e o espaço que ele habita, analisando a interação entre a sociedade e o ambiente. Essa ciência estuda o espaço geográfico e suas caracte-

rísticas, como paisagens, clima, relevo, recursos naturais, culturas e atividades digestivas.

Nessa oportunidade, ao tratar sobre a importância do ensino da Geografia em sala de aula, Leite, Sá e Rocha Filho, apresentam o seguinte:

A Geografia busca estudar a interação da sociedade em si e as transformações da natureza, estudar o espaço onde as pessoas vivem e a interação entre todos os elementos. Graças a Geografia é possível entender as transformações do espaço e das relações do homem com a natureza englobando outros diferentes âmbitos. Tendo como foco principal da Geografia entender a dinâmica do espaço para ajudar no desenvolvimento das construções de ações do homem sobre si próprio. O homem deve buscar conhecer e compreender as formas de relevo, fenômenos climáticos, e as composições sociais (LEITE; SÁ; ROCHA FILHO, 2020, p. 3).

As particularidades do ensino de Geografia podem variar de acordo com o nível de ensino (ensino fundamental, médio, superior), conforme as diretrizes curriculares do país e até mesmo a abordagem metodológica adotada pelo professor. No entanto, de acordo com Velloso (2020) existem alguns aspectos comuns que podem ser destacados, a seguir:

Contextualização: O ensino da Geografia deve estar sempre contextualizado com a realidade do aluno, buscando relacionar os conhecimentos geográficos com o cotidiano, a fim de tornar o aprendizado mais significativo.

Multidisciplinaridade: A Geografia se relaciona com outras disciplinas, como História, Biologia, Sociologia, Economia, entre outras. Portanto, é importante promover a integração de conhecimentos, mostrando como as diferentes áreas do conhecimento se conectam para melhor compreender os fenômenos geográficos.

Análise espacial: A Geografia busca entender a organização do espaço, como as atividades humanas se distribuem e se interconectam territorialmente. Isso envolve o uso de mapas, gráficos, imagens de satélite e tecnologias geoespaciais para analisar e representar as informações geográficas.

Questões globais e locais: A Geografia não se restringe apenas ao estudo de regiões distantes. É importante também abordar as questões locais, compreendendo a realidade próxima dos alunos e sua relação com o contexto global, destacando a importância da cidadania e consciência ambiental.

Abordagem de temas contemporâneos: A Geografia também deve abordar temas atuais, como mudanças climáticas, migrações, urbanização, desigualdades socioespaciais, globalização e desenvolvimento sustentável. Isso ajuda a despertar o interesse dos alunos e a conscientizá-los sobre os desafios enfrentados no mundo atual.

Trabalho de campo: Para compreender a Geografia de forma prática e vivencial, é recomendável realizar atividades em campo, como visitas a espaços urbanos, rurais, ecossistemas naturais, patrimônios históricos, entre outros.

Uso de tecnologia: A incorporação de tecnologias no ensino da Geografia pode ser uma ferramenta valiosa para tornar as aulas mais interativas e envolventes, como o uso de softwares de geoprocessamento, aplicativos móveis, realidade virtual e simulações.

Promover o pensamento crítico: O ensino de Geografia deve estimular o pensamento crítico, uma reflexão sobre as dinâmicas socioespaciais e a capacidade dos alunos de pensar em soluções para os problemas enfrentados na atualidade.

Em suma, o ensino da Geografia busca formar cidadãos mais conscientes do mundo em que vivem, capacitando-os a entender as relações complexas entre a sociedade e o espaço geográfico, e ansiosos para uma visão mais ampla e sustentável da realidade. No entanto, é importante notar que o ensino da geografia está em constante evolução para acompanhar as mudanças sociais, aceleradas e tecnológicas. Novas abordagens e estratégias pedagógicas podem ter emergido desde então, tornando o ensino mais adaptado ao contexto atual.

Diante da grande diversidade que nos é apresentada hoje, precisamos (re) pensar constantemente nossas práticas docentes. Não podemos pensar uma aula apolítica, conteudista e de forma tradicional, que visa a um resultado traduzido principalmente pelas notas de prova. É urgente trazer para o contexto da sala de aula novas linguagens e metodologias que auxiliem neste processo. Assim, a proposta de se pensar as práticas escolares formais e não formais a partir da diversidade, com as novas tecnologias – as novas ou as velhas linguagens revisitadas/(re)significadas –, torna-se de fundamental importância (CARDOSO; QUEIROZ, 2016, p. 6).

Dessa forma, para superar a deficiência da formação dos professores ou até mesmo a desatualização se revela necessária a utilização de materiais que promovam a contextualização de forma que se concentre na transmissão dos conteúdos da geografia mais clara e que ao mesmo tempo desperte o interesse do corpo discente, uma vez que com o avanço dos meios tecnológicos, a utilização de ferramentas mais práticas/lúdicas, porém, que cumpram o seu papel de transmissão de conhecimento se mostra mais adequada para promoção da concentração e desenvolvimento entre os ouvintes do que um ensino pautado em decorar textos e conteúdos que brevemente serão dispersados.

Aplicação de Letras Musicais como Ferramenta Metodológica no Ensino de Geografia

O uso de letras musicais como ferramenta didática no ensino de Geografia é uma estratégia pedagógica poderosa que pode tornar o aprendizado mais envolvente e significativo para os alunos. Ao explorar músicas que possuem referências geográficas ou que abordam temas relacionados à Geografia, os educadores podem alcançar vários objetivos importantes.

Ribeiro (2013) apresenta que este processo se revela como um método pedagógico lúdico, uma vez que dá prioridade a criação e a liberdade de expressão. Sendo assim, por meio dessa ferramenta os alunos aprendem de forma menos rígida e mais prazerosa, o que possibilita um maior alcance quanto aos mais diversos níveis de conhecimento e desenvolvimento intelectual.

Nessa linha de pensamento, ao conceituar a utilização da música como importante instrumento favorável a reflexão e discussão coletiva em sala de aula, apresenta-se o posicionamento de Fuini (2016) a seguir:

Assim, a música – com suas letras – se coloca como instrumento importante e favorável à discussão e reflexão coletiva em sala de aula sobre conceitos da Geografia, estimulando a estruturação de conceitos científicos em conceitos escolares através da observância de dos elementos: cotidiano/Vicência do aluno e a relação dialógica aluno-professor-aluno. As letras musicais, por seu conteúdo rico, popularidade e atualidade, estimulam aprendizado de conteúdos geográficos, pois, instigam os alunos ao interesse pela descoberta do novo e dão ao professor outros meios para realizar seu papel de intervenção na aprendizagem, problematizando e reconstruindo os conteúdos aprendidos na escola (FUINI, 2016, p. 94).

Nesse sentido, Silva (2015) apresenta que de acordo com a letra os professores podem se envolver e trabalhar conteúdos relacionados a diferentes categorias geográficas em sala de aula. Na letra da música elementos relacionados ao conteúdo de geografia física Geografia Humana e climatologia são descritos de várias maneiras. dos seguintes conteúdos: vegetação, clima, movimento do sistema solar e espaço geográfico.

Diante dessas abordagens, os professores de geografia podem se beneficiar de outras ferramentas que complementam a gama de assuntos relacionados aos dados geoespaciais e suas mudanças. Dessa forma, você enriquecerá sua aula e aprimorará sua metodologia, tornando-a mais dinâmica e agradável, e os alunos terão grande aceitação.

De acordo com Muniz (2012) enfatiza-se o uso da música como recurso pedagógico nas aulas de geografia, com o propósito de facilitar o processo de ensino e aprendizagem. A música é apresentada como uma ferramenta não tradicional, mas motivadora e capaz de engajar os alunos, proporcionando uma abordagem crítica dos temas presentes em suas letras.

É importante ressaltar que o objetivo não é substituir o livro didático ou as ferramentas tradicionais, mas sim introduzir uma nova prática complementar que

enriqueça o conteúdo, possivelmente tornando-o mais interativo e participativo em comparação a uma abordagem puramente expositiva. Desta forma, os alunos podem alcançar um aprendizado mais aprofundado e significativo.

Velloso (2020) ao realizar um trabalho pautado na metodologia de inserção da música no ensino da geografia, constatou que é possível afirmar que a utilização da música como ferramenta de ensino e aprendizagem revela-se viável, uma vez que engloba aspectos que estimulam o debate e a interligação entre a Geografia Acadêmica e a Escolar.

Além disso, ela reflete a realidade dos alunos ou permite que eles comparem com suas próprias vivências. Ao mesmo tempo, a música atua como uma inibidora da timidez, permitindo que os alunos mais retraídos acompanhem a letra, questionem e debatam seu conteúdo, assim como o complementar exposto durante a aula.

A título de exemplo apresenta-se algumas canções que podem ser trabalhadas em sala de aula pelo professor em conjunto com os alunos, ao considerar algumas das principais áreas da geografia enquanto ciência que estuda fenômenos dos mais diversos, como climáticos e/ou referentes a ação do ser humano no meio ambiente natural e suas alterações.

Quadro 1: Letra da Música Vida Nordestina – Composição: Djavan

Vida Nordestina Djavan A vida não é de festa Para o povo do sertão Mas até quem não tem empresta Dá a mão A vida é mais dolorida Pra esse povo sofredor Mesmo assim só se vê perdida De amor

Até o lar onde falta o pão
Tem lá seus dias de alegria
Ao abrigar uma novena
Pra fazer oração

A fé do povo é o que há de seu
Sem ela tudo vai ser pior
Nem roça, nem gado
Existem sem Deus

Mas quando é dia de festa
Todo povo do sertão
Dança para aparar as arestas
Do coração

As moças já tão bonitas
Ficam lindas como quê
E o homem nem acredita
No que vê

Vestindo igreja e palácio
Coroa e catedral
Para o reisado se dançar
Chegança e pastoril
Se dança pelo natal

Dia de reis é o final
Coco de roda e toré
Orgulho da região
Que agradava a lampião

Guerreiro e maracatu
Quadrilha e bumba-meu-boi
E só saudade
Depois

Fonte: LETRAS (2023).

Nesse sentido, verifica-se a existência de um conjunto de questões que precisam ser observadas para o planejamento do uso da música na interpretação geográfica, conforme apresentam Copatti e Barcellos (2021) como: O que ensinar? Por que ensinar estes conteúdos/temas? Para quem ensinar? Como/de que forma abordar estes temas/conteúdos? Que estratégias podem ser usadas?

Além disso, os autores supramencionados acrescentam que da mesma forma, há de se considerar o que é referente a interpretação geográfica das músicas regionais, por exemplo: temas, conceitos geográficos, aspectos semelhantes ao lugar em que se vive (físico, cultural, social etc.) e proposições apresentadas pelos discentes em conjunto com o professor(a).

Quadro 2: Letra da Música Notícias Do Brasil (Os Pássaros Trazem) – Composição: Fernando Brant / Milton Nascimento.

Notícias Do Brasil (Os Pássaros Trazem)

Milton Nascimento

Uma notícia está chegando lá do Maranhão.

Não deu no rádio, no jornal ou na televisão.

Veio no vento que soprava lá no litoral
de Fortaleza, de Recife e de Natal.

A boa nova foi ouvida em Belém, Manaus,

João Pessoa, Teresina e Aracaju

e lá do norte foi descendo pro Brasil Central

Chegou em Minas, já bateu bem lá no sul!

Aqui vive um povo que merece mais respeito!

Sabe, belo é o povo como é belo todo amor.

Aqui vive um povo que é mar e que é rio,

E seu destino é um dia se juntar.

O canto mais belo será sempre mais sincero.

Sabe, tudo quanto é belo será sempre de espantar.

Aqui vive um povo que cultiva a qualidade,

ser mais sábio que quem o quer governar!

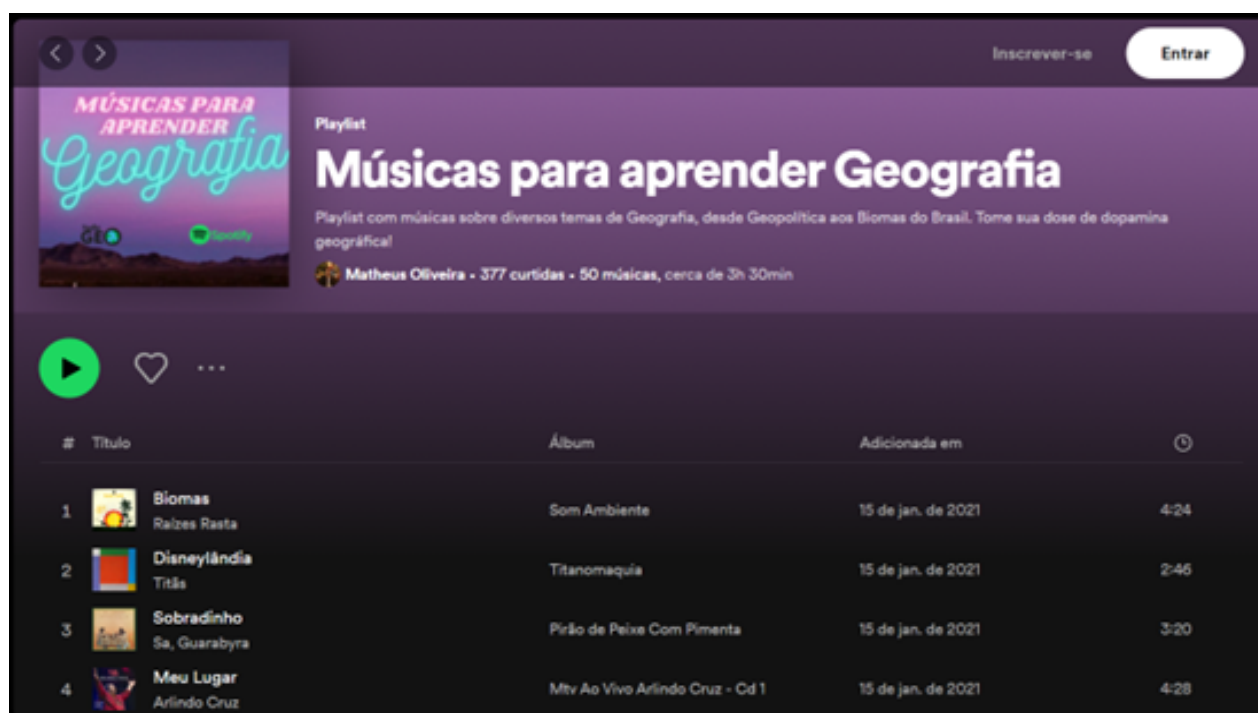
A novidade é que o Brasil não é só litoral!
É muito mais, é muito mais que qualquer zona sul.
Tem gente boa espalhada por esse Brasil,
que vai fazer desse lugar um bom país!
Uma notícia está chegando lá do interior.
Não deu no rádio, no jornal ou na televisão.
Ficar de frente para o mar, de costas pro Brasil,
não vai fazer desse lugar um bom país!

Fonte: LETRAS (2023).

Nesse sentido, menciona-se que a partir da apresentação da música podem ser feitas as seguintes perguntas: De que forma a notícia se seguiu pelos diversos pontos do Brasil? Qual é o estado brasileiro cuja capital é Fortaleza e em que região ele está localizado? Interpretando a expressão “foi descendente pro Brasil Central”, qual lugar do Brasil você acredita que seja referido pela expressão Brasil Central? Argumente sobre quais regiões do Brasil foram alcançadas pela notícia mencionada na música. Liste quais capitais e os estados mencionados na música.

Além disso, Oliveira (2021) apresenta mais uma possibilidade de disseminação de conteúdos da geografia através das músicas, uma vez que o autor criou uma *playlist* com mais de 40 músicas para aprender Geografia pelo navegador do Spotify, disponibilizado no seguinte link: <https://open.spotify.com/playlist/3HU8qi52NotXJb2UQEfAB>, acrescentando-se que essa seleção permitirá que você embarque em uma viagem pelo Brasil e pelo mundo, apreciando tanto os clássicos da música brasileira quanto as obras de artistas contemporâneos.

Figura 1: *Playlist* – Músicas para aprender Geografia.



Fonte: Oliveira (2021, *on-line*).

Dito isto, o autor acrescenta que dentre os diversos benefícios proporcionados pelo hábito de ouvir música, encontramos não apenas o alívio de dores, a melhoria da memória e a sensação de bem-estar, mas também uma valiosa oportunidade de aprender Geografia. A aprendizagem da Geografia através da música abrange uma vasta gama de temas, desde letras que expressam críticas sociais até reflexões de paisagens, histórias de migração e reflexões sobre as relações do mundo globalizado, entre outros.

Dessa forma, compreende-se que o emprego dessa metodologia no ensino da Geografia é de extrema importância, pois desempenha um papel fundamental na forma como os conteúdos são transmitidos aos alunos, influenciando diretamente o processo de aprendizagem.

Ao passo que uma metodologia bem estruturada pode tornar os conceitos geográficos mais claros e acessíveis aos alunos. Ela fornece diferentes estratégias para apresentar o conteúdo, levando em consideração as características individuais dos estudantes, seus interesses e seu contexto de vida.

Além disso, apresenta-se como estímulo ao interesse e à participação, através de uma abordagem metodológica envolvente e dinâmica pode despertar o interesse dos alunos pela Geografia. Através de atividades práticas, tanto em sala de aula quanto em trabalhos de campo, uso de tecnologias, debates e projetos, os estudantes são motivados a participar ativamente das aulas.

A metodologia pode estabelecer conexões entre os conceitos geográficos e a realidade dos alunos, tornando o aprendizado mais significativo. Ao relacionar os conteúdos com situações cotidianas, problemas socioambientais e questões atuais, a Geografia se torna mais relevante para os estudantes.

Da mesma forma que contribui para o desenvolvimento de habilidades, ao passo que uma boa metodologia visa não apenas ao conhecimento teórico, mas também ao desenvolvimento de habilidades essenciais, como análise espacial, interpretação de mapas, leitura crítica de informações geográficas, entre outras habilidades importantes para a formação dos alunos.

No que tange ao fomento ao pensamento crítico, compreende-se que através de metodologias que promovem o debate, a reflexão e a análise de diferentes perspectivas, os alunos são estimulados a desenvolver o pensamento crítico sobre questões geográficas, entendendo a influência dos fatores espaciais na sociedade e no ambiente através da música.

Além do mais, verifica-se a valorização da interdisciplinaridade, pela possibilidade de integração da Geografia com outras disciplinas, promovendo uma visão mais abrangente e completa do mundo. Isso permite que os alunos compreendam as conexões entre diferentes áreas do conhecimento.

Portanto, a escolha adequada da metodologia no ensino da Geografia é essencial para tornar as aulas mais interessantes, estimulantes e eficazes, garantidas para uma formação mais significativa e completa dos alunos em relação aos aspectos espaciais e sociais do mundo em que vivem.

Considerações Finais

Realizados esses apontamentos, se tem por considerações finais os seguintes pontos, em observância a questão norteadora da pesquisa e aos objetivos propostos:

Estímulo à criatividade e ao interesse: As músicas proporcionaram uma abordagem criativa para o ensino de Geografia, despertando o interesse dos alunos e estimulando sua curiosidade sobre os assuntos abordados.

Conexão emocional: As letras musicais muitas vezes têm uma carga emocional que pode tocar os alunos de forma pessoal, ajudando-os a se conectar com os conceitos geográficos de maneira mais profunda.

Contextualização dos conteúdos: As letras das músicas podem apresentar situações e contextos que permitem aos alunos entenderem como os conceitos geográficos se aplicam na vida real e no mundo ao seu redor.

Fixação de conteúdo: A música pode auxiliar na memorização e retenção dos temas abordados, pois a melodia e a repetição dos versos facilitam a aprendizagem.

Aprendizagem lúdica: O uso de músicas torna o ensino mais lúdico e divertido, o que pode reduzir a ansiedade dos alunos em relação à Geografia e ao aprendizado em geral.

Estímulo ao trabalho em grupo: As atividades com músicas podem ser realizadas em grupo, promovendo o trabalho em equipe, a colaboração e a troca de ideias entre os alunos.

Diversidade cultural: Músicas de diferentes países e culturas podem ser utilizadas para abordar temas de Geografia, permitindo que os alunos tenham uma visão mais ampla e globalizada do mundo.

Inclusão e engajamento: O uso de músicas pode atrair alunos com diferentes estilos de aprendizagem, tornando o ensino mais inclusivo e engajador.

Reflexão crítica: Músicas com mensagens sociais ou políticas podem incentivar os alunos a refletirem criticamente sobre questões geográficas e globais, desenvolvendo uma consciência cidadã mais ativa.

Desenvolvimento de habilidades linguísticas: O estudo das letras musicais também pode contribuir para o aprimoramento da leitura, compreensão auditiva, interpretação e análise textual dos alunos.

Referências

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 jul. 2023.

CARDOSO, Cristiane.; QUEIROZ, Edileuza Dias de. **REFLEXÃO SOBRE O ENSINO DA GEOGRAFIA: desafios e perspectivas**. 2016. XVIII Encontro Nacional de Geógrafos. A construção do Brasil: geografia, ação política e democracia.

ONU. **Organização das Nações Unidas**. Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/documentos>. Acesso em: 31 jul. 2023.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

VELLOSO, Telma Oliveira Soares. A música no ensino de Geografia: uma ferramenta de ensino e aprendizagem. **Rev. Ponto de Vista**, n. 9, v. 3, 2020.

RIBEIRO, S. S. A Importância do Lúdico no Processo de Ensino-Aprendizagem no Desenvolvimento da Infância. **Revista Online – Psicologado**. 2013. Disponível em: <https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/a-importancia-do-ludico-noprocesso-de-ensino-aprendizagem-no-desenvolvimento-da-infancia>. Acesso em: 26 jul. 2023.

SILVA, Renágila Soares da. **A importância da música nas aulas de geografia: práticas e métodos diferenciados no uso da música como metodologia de ensino nas aulas de geografia**. Cajazeiras, 2015.

FUINI, L. L. O ensino da Geografia e seus conceitos através da música. **Revista Geografia**, Rio Claro, v. 38, n. 1, p. 93-106, jan./abr. 2016.

LEITE, João Paulo Angelo.; SÁ, Leonardo Nogueira de.; ROCHA FILHO, Gilson Brandão da. **A Importância do Ensino da Geografia em Sala de Aula: um olhar sobre a valorização da prática docente e a aprendizagem.** SOCIEDADE 5.0: EDUCAÇÃO, CIÊNCIA, TECNOLOGIA E AMOR. RECIFE. VII COINTER PDVL 2020. Disponível em: <https://cointer.institutoidv.org/smart/2020/pdvl/uploads/1624.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2023.

MUNIZ, A. A música nas aulas de Geografia. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 3, n. 4, p. 80-94, jan./jun. 2012. Disponível em: www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br. Acesso em: 28 jul. 2023.

COPATTI, Carina.; BARCELLOS, Carla Riethmüller Haas. A MÚSICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA: aportes para compreender as regionalidades a partir do lugar. **Revista Geografar**, Curitiba, v.16, n.2, p.470-485, jul. a dez./2021.

LETRAS. **Notícias Do Brasil (Os Pássaros Trazem) - Milton Nascimento.** Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/>. Acesso em: 29 jul. 2023.

LETRAS. **Vida Nordestina - Djavan.** Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/>. Acesso em: 29 jul. 2023.

OLIVEIRA, Matheus. **Músicas para aprender Geografia.** 2021. Disponível em: <https://www.tudogeo.com.br/2021/01/19/musicas-para-aprender-geografia/>. Acesso em: 02 ago. 2023.

CAPÍTULO 5

A NARRATIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CAMINHOS FORMATIVOS DE UM PROFESSOR DE GEOGRAFIA

Leandro da Rocha

Ana Maria Marques Santos

Doi: 10.48209/978-65-5417-179-6

Resumo: Na construção desse trabalho, utilizamos a narrativa que é um arcabouço teórico-metodológico essencial presente nesta construção textual, percorrendo-a do início ao fim, a partir de Clandinin e Connelly. Ela foi chamada a fim de auxiliar na busca por análises e respostas na e com a formação docente. O objetivo aqui é analisar e refletir sobre a formação de um professor de geografia e apresentar sua trajetória, buscando reconstruir uma narrativa que tem como momentos marcantes da vida escolar e os aspectos geográficos dessa trajetória e refletir sobre os instantes formativos presentes nesse período, sendo a diversidade, os choques culturais, a precariedade da estrutura institucional e social, entre outros elementos pontos em destaque. Observaremos as marcas primordiais que atravessam esse texto, que rememora os tempos de estudante até o magistério, e sua profissão. Procura ressaltar as dificuldades e dilemas desse (e muitos outros) professor (es) de geografia, no que tange à sua formação inicial enquanto discente, passando pela graduação, e em sua formação continuada.

Palavras-chave: Formação de professores; Narrativa docente; Ensino de geografia.

Os primeiros passos

Olá, faço um convite para que siga comigo nessa jornada de escritos e retratos, tecendo um elencado de momentos da vida que são significativos para a minha formação, especialmente como professor de geografia. Para tal, apresento recortes de lembranças na escola e em espaços familiares, bem como em lugares específicos que me ajudarão a discutir a geografia e o aprimoramento docente.

A partir da metodologia da pesquisa narrativa de Clandinin e Connelly (2011), busco elementos formativos em minha trajetória. O marco temporal delimitado será da infância, iniciando com as experiências escolares até a entrada na carreira do magistério, utilizarei ainda como forma de aglutinar esses acontecimentos o conceito de lugar em Santos (2020a).

Contarei histórias que compõem um sentido elaborativo para a formação profissional, sendo ao mesmo tempo um narrador e personagem principal, e/ou criador e criatura dessa narrativa. Vou mergulhando desde o início com esse gênero textual que me fascinou, juntamente com os trabalhos dos pesquisadores narrativos, confirmando a opção por essa metodologia.

A narrativa está dividida por períodos e lugares por onde passei, os anos iniciais e os primeiros contatos com a escola, depois, a continuação, na educação básica, apresentando dois momentos, a conclusão dos anos iniciais e finais do fundamental, período em que há um deslocamento espacial. Posteriormente, na etapa em que trato ensino médio, há um retorno a terra natal. Depois para encerrar, em um outro lugar, finalmente chego no ensino superior. A significação da narrativa pelo memorial de formação ecoa na atualidade do profissional da educação e sua prática, assim como potencializa a sua escrita e protagonismo.

O revisitar as passagens da vida traz novos sentidos para a atualidade, em um conjunto de emoções que inundam e são combustível para as transforma-

ções e o nascimento de outras percepções. Na esteira da pesquisa narrativa e nas leituras sobre o memorial de formação o que mais ressoa em mim é a sensibilidade presente em cada canto da escrita.

No caminho da espacialidade narrativa

Ao longo da narrativa, passarei por diversos lugares que acrescentaram na formação geográfica e no conhecimento desses, ressaltando a sua importância o que fez com que suas nuances fossem reveladas. O lugar tem uma espacialidade e é diferente de outros recortes, sendo uma abstração para pensar as relações de proximidade estabelecidas em um pequeno raio geográfico (SANTOS, 2020a). No mapa traçado, há a presença dos vários tempos que formam essa trajetória formativa que se deu pelos lugares.

Mapa 1 – A cartografia da narrativa formativa entre distâncias, histórias e lugares.



Fonte: Rocha (2020)

Os mapas e imagens sempre ecoaram, trazendo muita alegria, desde criança. Ainda nas séries iniciais, com oito anos, ganhei um atlas com representações físicas, políticas em seus inúmeros recortes, nacional, continental e/ou regional. A viagem que aquelas páginas me proporcionavam fazia com que horas parecessem instantes. Muitos países e cidades foram descobertos a partir do Atlas, no quarto de casa.

A construção do mapa da espacialidade narrativa é uma forma de apresentar as trajetórias geográficas feitas ao longo da trajetória que apresentamos, e um dos pontos mais importantes para a busca dos elementos formativos. Foram muitas idas e vindas pelas estradas representadas pelas linhas/traços em cinza claro, uma enorme construção de momentos guardados que foram revisitadas por e para essa trilha.

Trazemos aqui a potencialidade de histórias de quem foi e voltou por esses caminhos por anos a fio, e ainda segue, eventualmente, (re)fazendo parte desses percursos. Nosso trajeto será recomposto pelas fotos, mapa e relatos de pontos da trajetória de vida discutido com os autores.

Nesta tarefa, entendo que: “O Memorial de Formação consiste em um gênero em que o autor é, ao mesmo tempo, narrador e personagem; é a narrativa da própria história que se constrói e (re)constrói em um movimento ininterrupto do vir-a-ser gente, educador ... (FERNANDES; PRADO, 2010, p. 2)”. E, neste percurso, transitaremos entre pontos distintos e passos importantes que refletem na escolha e atuação profissional.

Foto 1 – O olhar sobre o morro em Barra Mansa-RJ



Fonte: (ACERVO DO AUTOR, 2019)

O começo dá-se pelo município de Barra Mansa¹, estrategicamente localizado no meio do conhecido eixo Rio-São Paulo. Através do mapa é possível compreender a dimensão da proximidade com essas duas capitais (Rio de Janeiro e São Paulo), trata-se do lugar que me permite iniciar a relação de memórias de vida e a formação geográfica.

A cidade supracitada está colada ao estado de São Paulo, e muito próxima a Minas Gerais. Por isso, em suas redondezas foi construída décadas atrás a Companhia Siderúrgica Nacional (CSN). Ela foi o “motor” do desenvolvimento nacional e, impulsionou a migração para a região sul do estado do Rio de Janeiro. Na Foto 1, é possível vê-la parcialmente a partir do bairro em que morei, em Barra Mansa. Os elementos naturais e artificiais da paisagem, como a fumaça de suas chaminés, contrastam, refletindo a urbanização e o desenvolvimento dessa região encabeçados pela siderúrgica.

¹ Com o intuito de apresentar um aspecto que pudesse dimensionar geograficamente os municípios citados trarei a população estimada, que nesse caso é 184.833 pessoas. Disponível em: < <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/barra-mansa/panorama> >. Acesso em 06/09/2020.

O primeiro dia na “escolinha” foi um tanto quanto diferente, naquele começo tumultuado com muitas crianças chegando com seus responsáveis e sendo recebidas e acomodadas pelas funcionárias. Para começar, fomos todos para uma sala grande onde nos reunimos em círculo, e as professoras começaram a oração da Ave Maria. Pode ser que esse seja um gesto natural para você, porém quem estava acostumado e dirigindo única e exclusivamente para uma única religião, evangélica ou cristão protestante, foi um choque. As novidades daquele momento não paravam de acontecer, logo naquele ato de reconhecer e me situar no ambiente, olhando por todos os cantos, consegui avistar no alto a imagem de Nossa Senhora Aparecida.

Apenas com os fatos descritos até agora alguém poderia apontar a existência de um trauma, um susto, o questionamento da existência de Estado laico, entre outros pontos. Mas, na verdade, esse fato é importante por ser um momento em que fui posta à convivência com o diferente. Enquanto estamos convivendo reclusos no ambiente familiar é possível que fiquemos cercados pelas mesmas ideias, costumes, religião e todo esse caldo de cultura que forma o ser humano. Em contato com esse novo ambiente, conheci novas ideias e crenças.

Na experiência em sala de aula, o apontamento em defesa da tolerância religiosa era necessário. A postura de ataque de alunos cristãos católicos e protestantes para com as religiões de matriz africana se fazia sempre que uma ou outra palavra sobre era proferida. Certa vez, uma aluna da educação de jovens e adultos veio justificar sua falta e do filho, aluno de outro turno, em razão de sua presença nos ritos do candomblé.

O relato foi feito em uma conversa que aconteceu antes da aula começar, ao “pé” do ouvido, bem discretamente. No fim, a estudante ainda solicitou que não comentasse sobre, com medo de sofrer alguma represália. Porém, eventualmente, nós, professores daquela unidade escolar, trabalhávamos em atividades conjuntas ou sozinhos a desconstrução de preconceitos e falas errôneas sobre as religiões de matriz africana.

É fundamental afirmar que: “Lutar para que o espaço da escola seja efetivamente laico talvez seja a nossa melhor ferramenta para evitar conflitos (BOTELHO, 2019, p. 119)”. A autora ainda segue discutindo sobre religiões e a laicidade na escola: “A laicidade não implica em ser antirreligioso, mas em criar um espaço de convivência discursiva entre as diversas religiões e o seu trato pedagógico (BOTELHO, 2019, p. 119)”.

A partir dali, comecei a compreender outros costumes, para além da ideia de forma de viver a infância que conhecia no espaço familiar. A junção que a escola pública faz em suas salas de aulas é importante para que as crianças lidem com o que é diferente, e dá a ver o que é diferente, o que para o outro, a princípio, parece ser estranho, “fora da casinha”. Isso fez com que me interessasse mais e, após alguns dias, já estava completamente deslumbrado pela convivência com os colegas, diante de todas as suas especificidades, e não perdia sequer uma aula.

Esse conhecimento do outro não se dava apenas na escola, mas no espaço que a circundava e que me levava até ela. O lugar onde morava era um exemplo de diversidade, por exemplo, um terreiro de umbanda ficava a menos de um quilômetro de casa, no caminho para a escola. Como bem diz Doreen Massey: “As relações econômicas, políticas e socioculturais, cada qual cheia de poder e com estruturas internas de dominação e subordinação, estendem-se pelo planeta em todos os diferentes níveis, da família à área local e até a internacional (MASSEY, 2000, p. 184)”.

Um salto temporal será dado para ficarmos pelo mesmo lugar, pois o município de Barra Mansa esteve presente nos meus primeiros anos de vida e, posteriormente, na adolescência quando fiz o ensino médio. O período em que não vivi nessa cidade do sul do Rio de Janeiro, foi vivido em Minas Gerais, onde havia também uma falta de diversidade por parte dos estudantes, “sem” gays, lésbicas, entre outros. É complicado para mim, inclusive, retratar um ambiente em que qualquer comportamento fora do padrão era reprimido, julgado e hostilizado.

Ainda é possível exemplificar a fundamentação dessa diferença geograficamente falando: “Homens que tiveram a mesma formação e que têm as mesmas virtualidades, mas estão situados em lugares diferentes, não têm a mesma condição como produtores, como consumidores e até mesmo como cidadãos (SANTOS, 2020b, p. 21)”. A vida acontece de modos diferentes de acordo com a localização do sujeito, o que ajuda a compreender tal questão.

Com a diferença temporal explicada, volto ao solo barra-mansense, a transferência para aquela escola em que se tinha enorme diversidade por parte dos estudantes. Tinha desde estudantes pertencentes a minorias sociais, como o negro, homossexual, lésbica, a pessoas pertencentes a diferentes tribos, como funkeiro, roqueiro, emo convivendo no mesmo espaço escolar, onde a diferença aflorava pelos corredores, era o princípio do fim, o ensino médio.

A oportunidade de viver em um ambiente livre e diverso da repressão tradicional e interiorana, permitiu a construção de novas visões sobre a potencialidade da vida. Tudo isso auxilia a derrubar o falacioso argumento que sustenta os discursos que defendem uma união contra a ideologia de gênero.

O movimento que possui um fundo cristão e que inventou a dita ideologia de gênero, tenta disfarçar sua origem e se mascarar com proposições infundadas para se legitimar. A partir desse espantalho criado, profere mentiras e tenta tumultuar o pouco de representatividade e segurança jurídica conseguida recentemente nas esferas legais de nosso país (JUNQUEIRA, 2019, s/p).

Perceba que nessa época, não havia discussões de gênero ou sexualidade nas salas de aula, os professores falavam e defendiam o respeito entre os colegas, mas sem debater ou colocar quais eram essas especificidades. As questões raciais apareciam com mais evidência, estava ali o contexto para a implantação do feriado de 20 de novembro, o Dia da Consciência Negra.

A ideia de família natural e conservação de costumes ressoa um tanto quanto colonial, essa pressão para se enquadrar em comportamentos, nesse

caso o padrão heterossexual, fere a dignidade e a expressão daqueles que estão ali tentando se entender e buscando seu lugar no mundo, se descobrindo.

A liberdade de ser e estar no espaço destoa dessa repressão do corpo, todo esse arranjo tradicional está presente nos discursos dos indivíduos e é internalizado inconscientemente:

Em linhas gerais, poderíamos afirmar que, ao estabelecer este percurso móvel e mutável, pudemos observar e analisar alguns processos cujo centro é o corpo e a forma como tais processos educam. Ao criarem regras e comportamentos comuns, usos comuns do corpo, induzindo indivíduos a cuidarem de si, de sua aparência e, nesse movimento, a se protegerem de suas próprias forças e impulsos, esses processos contribuem para assegurar a vida em sociedade e as trocas entre as gerações (SOARES, 2014, p. 223).

Então, a vivência no ensino médio rompera aos poucos com os ditames conservadores e, diferentemente do interior mineiro, a paisagem do lugar transbordava outros jeitos e modos de ser e estar. Entretanto, ainda existem muitos esforços a serem empreendidos para romper com tais regras e comportamentos que vem no sentido de reprimir a diversidade.

A experiência de ter me reencontrado com tanta diferença é crucial para o meu entendimento da importância de se debater temas como gênero e sexualidade, saúde mental, bem-estar, possibilidades profissionais entre tantas outras questões que passam pelos conteúdos e transcendem, trazendo significado por toda uma vida do aluno.

É interessante observar que toda essa situação descrita como o cenário de multiplicidade, com uma liberdade maior daquela que estava acostumado, não é um mundo perfeito, muito menos ideal. Existiam muitos problemas e há conquistas que ainda atualmente precisam ser buscadas nessa eterna corrida do ser humano por completude e sentido (FREIRE, 2019).

Há uma necessidade de defender um projeto de educação democrática e plural, pois, como relatado acima, esse “caldo de cultura” que a escola pública

me proporcionou mexeu com os rumos daquilo que eu pretendia ser. Houve uma mudança de perspectiva que passou pela coragem para se permitir descobrir outras paixões além do padrão heterossexual até a ousadia para ir rumo à universidade. Os impactos das instituições escolares na vida dos educandos são múltiplos e difíceis de mensurar, mas para vários alunos todos os profissionais que atuam ali são referências, desde quem trabalha na recepção na entrada, passando pela cantina, a limpeza e a sala de aula.

Nessas idas e vindas pela escrita e pelos lugares, é bom lembrar que: “O modo como o narrador constrói essa problemática não é estático, do ponto de vista histórico e cultural – expressa um determinado tempo histórico [...] acontecimentos narrados fazem referência a outros tempos, a outras circunstâncias (PRADO; SOLIGO, 2007, p. 49)”. Portanto, espero que tenha fôlego para seguir nesse exercício pelos lugares e as suas respectivas formações apreendidas por esse autor, ao longo de sua trajetória.

Por mais que, eventualmente eu tente organizar os momentos da narrativa, ela acaba se fundindo e misturando. Agora rememoro a aluna que justificou a sua ausência e do filho, havia ali tinha questões maiores, embora a mãe aceitasse a sua expressão sexual que fugia da norma padrão, isso era um outro ponto de eventual atrito na escola e comunidade. Na sala de aula era sempre preciso enfatizar a importância do respeito com o outro e a sua diferença.

Nesse ano, tínhamos, em geral, alunos mais “retraídos”. Atualmente a diversidade nessa escola já é algo que surge com mais naturalidade e sem espantos. Por isso, nota-se a necessidade de luta e construção de valores como o respeito a diferença e a tolerância entre os sujeitos. Assim como a constante reflexão do trabalho pedagógico, como nesse caso, a partir da elaboração dessa narrativa.

A narrativa em formação: pelos mares de morros e as aprendizagens fundamentais

A trilha narrativa agora vai abordar os tempos e momentos vividos pelas bandas de Minas Gerais, tendo como destino do município de Alto Jequitibá². Nesse outro lugar, acrescentaremos a narrativa de outras composições. Morei nesse município durante alguns anos de minha vida, entre aproximadamente os sete e os quinze anos de idade. A mudança foi brusca e repentina, mas do ponto de vista das experiências, posso ver hoje que foi um tanto quanto pedagógica.

A partir do mapa da espacialidade narrativa é possível observar que nessa época estava residindo em um lugar bem especial, do ponto de vista geográfico. Estrategicamente situado na divisa com o estado do Espírito Santo, aos pés da Serra do Caparaó, inclusive com uma privilegiada vista dela, e um dos pontos mais altos do país, o pico da bandeira.

Com uma localização específica, o interior do interior, ainda presencia uma vivência que, além da fronteira política, a natureza se coloca como uma barreira, o que é visto pelas distâncias ou pelos morros e serras que delimitam o espaço daquela urbanidade local que esboça pouco ou nenhum crescimento (SILVEIRA, 2006).

Desde a varanda de casa, era possível avistar todo o esplendor daquele relevo, às vezes entre nuvens, mas sempre como uma paisagem bela de ser contemplada, como é possível observar pela Foto 2. No inverno ou no verão, suas tonalidades sempre ressaltam a beleza da natureza. Nunca fui um explorador ao ponto de chegar ao cume do pico, fiz apenas alguns passeios familiares e escolares pelas suas trilhas, estradas e cachoeiras.

² Apresenta uma população estimada nesse ano de 8.318 pessoas < <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/alto-jequitiba/panorama>>. Acesso em 06/09/2020.

Aquela cidade pequena lá no interior foi o cenário, ou melhor, a paisagem por onde andei, estudei e me formei humana e socialmente. Sei que atualmente existe uma dificuldade em distinguir a zona urbana da rural, pela própria dinâmica econômica e social, mas aquele lugar tinha a forma e o conteúdo da ruralidade, seja pelo tempo, ritmo e produção das coisas (SANTOS, 2012).

Foto 2 – Um trecho da Serra do Caparaó do terraço de casa



Fonte: (ACERVO DO AUTOR, 2015)

O início da vida letiva em Minas foi intenso e com direito à rejeição e a consequente evasão escolar, com o adiamento do começo da primeira série. A mudança é bonita, mas não é tão facilmente assimilada, principalmente na infância, e o contraste com a escola local foi enorme. A professora e os colegas pareciam muito diferentes daquilo que estava acostumado, me chamava a atenção a sala única para a escola e apenas uma professora. Tinha o caminho a

pé que demorava cerca de quarenta minutos, diferente do ônibus dirigido pelos conhecidos motoristas que faziam a linha do bairro e deixavam na porta.

No ano seguinte fui novamente matriculado na “escolinha” da zona rural, às margens da estrada vicinal de terra com outra professora, a conhecida Sili-mar. Ela passava todos os dias em frente à minha casa, com sua kombi branca, e levava diversos alunos juntos quase que por uma jornada pedagógica.

Apesar de simples, aquela escola comportava inúmeras complexidades e desafios, foram muitos os colegas que ano após ano abandonavam aquele primeiro momento do ensino fundamental em busca do trabalho, pelas dificuldades, entre tantos outros motivos. Inclusive, vários foram os familiares que não concluíram nem os anos iniciais, nesse caso buscando nas cadeiras da escola apenas o básico para a sobrevivência.

Ao pensar sobre isso, me vem à mente um recorte simbólico do didatismo e reflexão de Paulo Freire: “O mito do direito de todos à educação, quando o número de brasileiros que chegam às escolas primárias do país e o dos que nelas conseguem permanecer é chocantemente irrisório (FREIRE, 2019, p. 188)”. Seria impossível ser mais certo do que nosso grande educador e patrono da educação brasileiro.

Enquanto discutirmos e pensarmos na evasão escolar apenas como uma simples fuga da instituição que é pública e por isso de graça, deixa-se de compreender a complexidade que é para muitas famílias brasileiras manterem os filhos frequentando a sala de aula. A realidade da dificuldade em concluir os estudos básicos é enorme, portanto, é preciso garantir não só o acesso, mas a permanência desses estudantes.

No período em que morei em Minas Gerais essa foi uma realidade muito comum, inclusive nos anos em que já cursava os anos finais do ensino fundamental. A cada novo ciclo letivo, um ou dois estudantes paravam de frequentar as aulas. Parece que de tão comum aquela realidade era banalizada, todos os profissionais pareciam conformados.

Porém, aos poucos, um ou outro retornava às cadeiras da escola, alguns migravam para o turno da noite e outros desistiram de vez. A época da colheita de café era um grande divisor anual que tirava permanentemente alguns do colégio, além disso, tinha aqueles que eram emprestados por alguns meses para colaborar com suas famílias na complementação de renda.

Vencer na vida – pura e simplesmente – por meio dos estudos coloca o estudante como um objeto passível de investimento em educação, que futuramente lhe trará resultados. Tal fato mascara a questão da desigualdade social e de condições para permanência na educação que diversos estudantes possuem nas mais diversas regiões brasileiras, e só serve para uma aparente meritocracia e falsa possibilidade de ascensão social (FRIGOTTO, 2010).

Diferente de quando era estudante no fundamental, percebo a diferença e necessidade das distintas ocupações em nossa sociedade e de quanto é duro a divisão internacional e social do trabalho, com a separação e especialização entre o físico e o mental. É fundamental a existência de pessoas que plantam e colhem alimentos, em especial nas pequenas e médias propriedades, o que permite que tenhamos opções nos mercados, feiras e outros comércios na cidade. Para tratar do entendimento de direitos e cidadania, Santos diz que:

O simples nascer investe o indivíduo de uma soma inalienável de direitos, apenas pelo fato de ingressar na sociedade humana. Viver, tornar-se um ser mundo, é assumir, com os demais, uma herança moral, que faz de cada qual portador de prerrogativas sociais. Direito a um teto, à comida, à educação, à saúde, à proteção contra o frio, a chuva, as intempéries; direito ao trabalho, à justiça, à liberdade e a uma existência digna (SANTOS, 2007, p. 19).

Antes houvesse uma consciência de classe para entender melhor as prerrogativas que ser um brasileiro me concedia. Pelo menos na letra da lei “maior”, nossa Constituição de 1988, haveria uma série de premissas à possibilidade de uma existência meramente digna. Porém, na nossa abissal desigualdade, vemos que é uma letra quase sem vida ou morta.

Esta narrativa traz vários elementos que conectam na realidade da educação de jovens e adultos (EJA), onde fiz estágio e lecionei, como diz Freire: “Programados para aprender” e impossibilitados de viver sem a referência de um amanhã, onde quer que haja mulheres e homens há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender (FREIRE, 2011, p. 82)”. O público que se afastava da escola pelas impossibilidades da vida, ainda tem o seu direito a educação a ser concluído e garantido.

Por exemplo, ainda nos anos iniciais do ensino fundamental a falta do básico e o direito à educação foram escancarados diante de mim. Isso ocorreu em um trabalho ainda na segunda série para a então denominada disciplina de estudos sociais — união da história e geografia que causa arrepios nas duas áreas — cujo requisito básico era a pesquisa e composição de cartazes sobre os meios de transportes, seja do ar, terra e água. Quando me sentei à mesa de casa para começar a fazer o trabalho, já com cartolina, revistas ganhadas de conhecidos, tesoura e cola, veio o desespero para organizar e compor tudo aquilo. A minha mãe veio tentar orientar sobre a atividade, sem êxito, pois mal compreendia os aspectos envolvidos e até hoje possui dificuldades na escrita e leitura, assim como meu pai. O recém-chegado irmão salvou-me, auxiliando na composição do trabalho que figurou entre os mais bonitos da turma com elogios da professora, não poderia ser melhor!

Contudo, naquele episódio me escapava detalhes que apenas anos depois conseguiria dimensionar e, atualmente como professor que possui experiência com turmas da educação de jovens e adultos posso compreender: O sentimento de aflição que meus pais viveram não podendo me ajudar devido a sua baixa ou nula escolaridade. Meu pai atuou em diversas atividades profissionais, se destacando dentre elas como pedreiro, estudou até a quarta série, ao tempo que minha mãe, com uma vida toda dedicada ao cuidado doméstico e à criação dos filhos, teve experiência estudantil até a segunda série.

O analfabetismo e a baixa escolaridade são constantemente colocados como um problema social, motivo de constrangimento e culpa para aqueles que convivem com isso e não tiveram a oportunidade de continuar os estudos. Normalmente a dificuldade pode ser ignorada e deslocada para diversos fatores assim como a ausência dos óculos, burrice, entre outros (CIPINIUK, 2017).

Podemos dialogar novamente com Paulo Freire, quando ele discute sobre a educação contextualizada e os temas geradores:

Sendo os homens seres em “situação”, se encontram enraizados em condições tempo-espaciais que os marcam e a que eles igualmente marcam. Sua tendência é refletir sobre sua própria situacionalidade, na medida em que, desafiados por ela, agem sobre ela. Esta reflexão implica, por isto mesmo, algo mais que estar em situacionalidade, que é a sua posição fundamental. Os homens são porque estão em situação. E serão tanto mais quanto não só pensem criticamente sobre sua forma de estar, mas criticamente atuem sobre a situação em que estão (FREIRE, 2019, p. 141).

Nota-se a facilidade com que o autor discute uma educação situada nas problemáticas do homem e mesmo do local, quando menciona não só o tempo, mas o espaço como um fator determinante para marcar o ser humano. Então, estando nessa situação, poderíamos naquela época ter debatido nas aulas de geografia, história, ciências, matemática e todas as outras áreas do conhecimento essas questões postas em nosso cotidiano, para uma educação libertadora.

A educação brasileira enfrenta problemas e desafios estruturais, principalmente nas condições de trabalho e remuneração dos professores, nosso país está entre os que menos gastam por aluno, numa conta que leva em consideração em especial o salário de seus docentes em sala de aula (PINTO, 2019).

Na realização do memorial ou qualquer outro tipo de pesquisa narrativa, a ideia de situar-se nos entremeios permite ao professor, pesquisador ou professor-pesquisador estar num ir e vir, metaforicamente numa constante viagem, como numa constante entre Alto Jequitibá x Barra Mansa, e nesse percurso repensar seus fazeres, métodos e práticas através de sua escrita, diálogo com

autores e especialistas numa troca acadêmica ou entre os pares, diante das opções de composição textual (CLANDININ; CONNELLY, 2011), assim foi na minha construção dissertativa, com viagem e diálogo com a minha orientadora, assim como na elaboração deste texto.

Há, a tensão de navegar por entre momentos que entregam um pouco mais do “eu” e em outros que desnudam teias de relações que criamos junto com outras pessoas e, portanto, precisam ser (re)contadas com cautela, cuidado e respeito aos sujeitos atores e participantes dessa jornada formativa.

A conexão que é tecida e os nós da história vão permitindo a construção de uma teia de sentidos e a linha narrativa que tem em sua gênese a experiência da constituição desse professor de geografia em sua atuação com jovens e adultos. No trecho destacado a seguir, Prado e Soligo (2007) pontua o memorial de formação (também uma narrativa) como o gênero utilizado por excelência para os professores, que atua como um meio para tornar públicas os seus desejos e anseios.

Aos poucos, ao expor as marcas que construíram o caminho por mim percorrido, vou dando contornos aos sentidos e as intenções de (re)viver e (re) pensar minha experiência formativa como educador. A possibilidade de buscar em outros tempos distantes e distintos, situações que seguem inalteradas e agravadas pela desigualdade social podem (e devem) alternar as perspectivas do pensar e agir ao entrar na próxima turma.

Ainda em Alto Jequitibá, foi possível experienciar o conservadorismo nos anos finais do ensino fundamental, em um colégio que antigamente foi uma instituição evangélica e cuja estrutura ainda pertencia a essa igreja. Sobre isso posso pensar com Santos que diz:

A relação do sujeito com o prático-inerte inclui a relação com o espaço. O prático-inerte é uma expressão introduzida por Sartre, para significar as cristalizações da experiência passada, do indivíduo e da sociedade, corporificadas em formas sociais e, também, em configurações espaciais e paisagens. Indo além do ensinamento de Sartre, podemos dizer que o espaço,

pelas suas formas geográficas materiais, é a expressão mais acabada do prático-inerte (SANTOS, 2020a, p. 317).

Podemos, então, dizer que havia ali, nas formas, a presença de toda a cultura do passado materializada que ainda ressoava forte como se estivesse transpirando por aquelas paredes e construções imponentes os ditames cristãos, a saudação à Pátria, os desfiles cívicos e todo aquele patriotismo que manchou por décadas a história de nosso país. Isso ainda ressoa atualmente.

O diálogo se constituiu como algo fundamental nessa relação de professor e aluno, como uma ponte para a abertura a tudo que era proposto em classe, desde as pesquisas e trabalhos em grupos, que eventualmente demandavam uma reunião com colegas no contraturno, até dinâmicas internas daquela instituição.

A vivacidade e relevância dessas passagens me colocam a pensar sobre as escolhas e seus reflexos nas atitudes enquanto professor, e assim trago para a composição esse trecho em que Tardif escreve sobre o processo formador:

Nessa perspectiva, o saber dos professores parece estar assentado em transações constantes entre o que eles são (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles, etc.) e o que *fazem*. O ser e o agir, ou melhor, o que *Eu sou* e o que *Eu faço* ao ensinar, devem ser vistos aqui não como dois polos separados, mas como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar (TARDIF, 2014, p. 16) [grifos do autor].

A dificuldade na efetivação do acesso à educação ainda é uma realidade atual, embora não se negue avanços, notei, em anos de atividade na EJA, inúmeras histórias interrompidas na trilha rumo a conclusão do ensino fundamental. Algo que deveria ser natural e corriqueiro, para muitos brasileiros se torna um desafio. Essa situação é vista no dia a dia da escola e, por exemplo, corroborada pelos desejos dos estudantes de terem novas oportunidades. Um exemplo depoimento de um aluno que havia retomado os estudos com intuito de concluir o ensino média e conseguir a carteira de motorista a fim de ter uma alocação melhor no emprego.

Como a falta de valorização e formação dos professores também afeta o caminho escolar dos estudantes, estamos diante de um quadro complexo. Semestralmente, membros da secretaria de educação noticiavam a unidade escolar sobre a pouca quantidade de alunos, embora essa fosse a única escola que oferecesse a EJA noturna no maior distrito do município.

Nas memórias compartilhadas apareceram parte considerável do que constitui o que sou, fragmentos que auxiliam na montagem da visão de mundo e as expectativas e projeções sobre um futuro possível além do desejo de outra realidade. Em muitos momentos ressaltam-se traços de antigos mestres, atitudes e valores que tive contato ao longo dos anos.

A formação inicial: os desafios na graduação em geografia

Navegando novamente na espacialidade narrativa, vamos nos movendo em direção a terra dos contestados bandeirantes, e é por lá que trarei novos elementos que adensam para essa discussão. O enriquecimento gradual de ferramentas de aprendizado se dá na medida em que viajamos no tempo e no espaço, agora para a conhecida “cidade menina”.

O município de Cruzeiro³ está estrategicamente situado próximo a outras unidades federativas, está no estado de São Paulo, mas faz divisa com Minas Gerais e seus municípios de Passa Quatro, Delfim Moreira e Marmelópolis e, também, é perto de Resende, no Rio de Janeiro. Localizado no chamado fundo do Vale do Paraíba tem uma composição populacional diversa com mineiros, paulistas e fluminenses.

³ A população estimada estava em 82.571 pessoas em 2020 < <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/cruzeiro/panorama>>. Acesso em 06/09/2020.

Foto 3 – A urbanização cruzeirense aos “pés” da Serra da Mantiqueira



Fonte: (ACERVO DO AUTOR, 2012)

Como pode ser observado na Foto 3 e nesse início de descrição, é um lugar com todo seu esplendor geográfico, a imagem captura ao fundo a Serra da Mantiqueira com nuvens em seu topo, além da área urbana desse interior pacato com a sua significativa indústria na margem direita. A geograficidade vem transbordando pela narrativa e toda a formação, e acaba por definir e pavimentar a escolha pela geografia como o curso superior para seguir.

Diante de tantas características e histórias, pode-se dizer que: “Cada lugar é, à sua maneira, o mundo (SANTOS, 2020a, p. 314)”. Cruzeiro, é economicamente dependente de uma transnacional que opera em seu território e é uma importante empregadora, exercendo pressão pelo seu grau de influência na economia local, principalmente com base nos reflexos de seus movimentos de expansão, contratação ou demissão.

A passagem por essa localidade se deu trabalhando próximo ao acesso dessa indústria, o movimento e sua importância eram percebidos no fluxo de pessoas e carros nas entradas e saídas de turnos. Momentos em que a pequena cidade interiorana tinha seus repentes de trânsito. O que também marcava o local eram os boatos em épocas de eminentes transformações econômicas e/ou crises cíclicas do capitalismo, por exemplo, houve um rompante mais de trezentas pessoas demitidas, o que disseminou o pânico nos que entravam/saíam da unidade fabril, no comércio local e seus dependentes.

Ainda nas terras cruzeirenses, fui presenteado com amigos e colegas que seguem presentes em minha vida e também com um mestre, o professor Wilson Mendes. O conhecido nome da geografia cruzeirense causava calafrios nos graduandos e era sempre muito teatral e enfático em suas aulas, nos levando das risadas ao espanto. Proporcionou diversas oportunidades que acabei perdendo, no entanto, vários colegas puderam conhecer o grande geógrafo brasileiro Aziz Nacib Ab'Sáber, numa excursão organizada até a sua terra natal São Luiz do Paraitinga, entre outras.

Wilson, como o coordenador de curso, sempre frisava o cuidado e o carinho no contato com os alunos, a ideia de partir sempre do que sabem, as dicas de carreira como a necessidade de focarmos nos concursos públicos, como uma forma de planejamento de vida tranquila e sem a surpresa da tensão de terminar um ano sem a garantia para o outro.

A descoberta da pós-graduação *stricto sensu* veio com ele, que tinha o grau de mestre e sempre deixava bem claro para todos as angústias que tinha vivido para “parir sua dissertação...” — Caro professor, atualmente lhe entendo completamente, como você tem razão! — Também foi a partir dele que tive contato na licenciatura com um ilustre geógrafo, Milton Santos.

Como pode observar, estou num exercício de sistematização, com o intuito de mostrar também uma geografia da existência, permeada não apenas de

formas e objetos, mas também de vida por entre os lugares (SILVEIRA, 2006), extrapolando todo o arranjo espacial que se fazia pelo interesse do capital local, nacional e internacional. Com todo amor e carinho, nosso professor mostrava uma foto, orgulhosamente, para suas turmas de graduação todo semestre, com esse grande personagem da ciência geográfica. Em cada leitura que faço dos textos desse estudioso, consigo compreender aquela alegria em espalhar aquela foto, pois era um marco. Sua capacidade de entender essa ciência e decodificar elementos para o entendimento espacial são únicos.

A primeira vez que ouvi falar sobre as teorias conspiracionistas e negacionistas foi com nosso mestre cruzeirense, e até no nome do ideólogo da extrema direita, Olavo de Carvalho, a ditadura e colocações antipetistas. Nesse ponto fico pesaroso: seria esse mais um eleitor? fazia parte da sociedade que achamos que surgiu do nada, mas que sempre transitaram e estiveram presentes imperceptíveis pelos arredores?

Num diálogo com Milton Santos, cito: “Aliás, muitos pobres acreditaram nos slogans como que se popularizou o discurso cientificista dos economistas do regime, e acabaram mais pobres ainda. O modelo político e o modelo cívico foram instrumentais ao modelo econômico (SANTOS, 2007, p. 15)”. Apesar de cruel e catastrófico, esse período contraditório brasileiro seguia com seu adepto, ora destoando toda a obra de autores como Milton, sempre defendido e nos cobrado como leitura norteadora.

Complementando o fragmento disposto acima: “As esperanças com que este último acenava às massas eram por demais sedutoras, e estas massas eram despertadas para a necessidade, o interesse, a vantagem de ampliação do consumo, mas não para o exercício da cidadania, que era cada vez mais amputada (SANTOS, 2007, p. 16)”. Apesar da crença nos vídeos do astrólogo, o professor sempre pautava questões sociais com seus inúmeros recortes de reportagens de jornais e a insistência na necessidade da leitura.

Após o reconhecimento de Milton Santos, Paulo Freire, Aziz Ab'Sáber como um aprendizado duradouro trazido com o “mestre” Wilson juntamente com as características pedagógicas e geográficas desse lugar, é momento de se mover no tabuleiro narrativo para uma nova parada.

A experiência na educação a distância (EAD) com toda aquela bagagem já constituída foi fundamental para o alargamento das compreensões geográficas, foram dois longos anos de noites adentro cheias de leituras e atividades na plataforma acompanhados pelos encontros presenciais aos sábados. Nesse processo de conclusão, despontava uma nova mudança, então partindo para Guaratinguetá⁴, município próximo no mesmo Vale do Paraíba paulista, num roteiro pelas margens do Rio Paraíba do Sul.

O ensino a distância no Brasil vem numa crescente ao longo dos anos e alguns cursos já possuem sua maior parte de matrículas por essa modalidade de oferta, porém é preocupante a falta de regulamentação junto aos critérios impostos pelo Ministério da Educação para embasar a fiscalização e cobrança de requisitos mínimos e/ou básicos para permitir condições dos graduandos terem a possibilidade de uma formação que prepare para a atuação no mercado de trabalho, que em sua maioria são das licenciaturas (SANTOS, 2015).

Retomando a construção a respeito do lugar, acrescento que: “... o que dá a um lugar sua especificidade não é uma história longa e internalizada, mas o fato de que ele se constrói a partir de uma constelação particular de relações sociais, que se encontram e se entrelaçam num lócus particular (MASSEY, 2000, p. 184)”. E assim, sigo trazendo particularidades e vivências nos lugares, que nesse caso são significativas para a minha formação.

A região onde se encontra Cruzeiro é analisada geograficamente nesse trecho: “No seu interior tem sido difícil encontrar sítios para centros urbanos

⁴ População estimada no ano de 2020 em 122.505 pessoas < <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/guaratingueta/panorama>>. Acesso em 06/09/2020.

de certa proporção, locais para parques industriais avantajados – salvo no caso das zonas colinosas das bacias de Taubaté e São Paulo... (AB’SÁBER, 2012, p. 17)”. O fragmento sintetiza a visão que temos na passagem por essa região que a partir de Cachoeira Paulista a Rodovia Presidente Dutra corta o vale ao meio, com a vista de longe das duas serras, de um lado a Mantiqueira e noutro do Mar, sendo a Foto 4 uma boa perspectiva desse “vale”.

Foto 4 – O contínuo de morros pelo Vale do Paraíba paulista



Fonte: (ACERVO DO AUTOR, 2016)

Ainda em terras guaratinguetaenses, além da experiência no EAD e a contínua observância da dinâmica industrial que se destacava, assim como em Cruzeiro, outros elementos formadores foram cruciais, o estágio e novamente a importância do concurso. Era o momento de retorno à escola, porém não mais como aluno, e sim como quase professor.

Devido ao trabalho diurno, só foi possível acompanhar as aulas à noite, numa instituição escolar carregada de história, com nome de um celebre ex-Presidente da República nos idos do “café com leite”, juntei-me para acompanhar o responsável pelas turmas de geografia entre turmas regulares e EJA. Expe-

renciai as precariedades da rede estadual de São Paulo e os percalços do ensino médio em um ambiente de instalações monumentais e conservadas, como pode ser observado na Foto 5.

Como a demanda educacional brasileira se criou devido à pressão popular, os movimentos de planejamento de oferta, infraestrutura e aplicação de recursos beiram a nulidade, inclusive o ensino médio é uma etapa que recebe poucos recursos, tornando a situação insustentável o que se junta aos agravos da carreira docente (CORTI, 2019).

Foto 5 – A fachada do prédio que abrigou o estágio



Fonte: (ACERVO DO AUTOR, 2014)

Atualmente, coo professor sei o quanto nossa profissão é precarizada em todos os sentidos, mas existem diferentes formas de ação para contestar e transformar essa realidade. É necessário expor as angústias, porém educar faz com que acompanhemos trajetórias, presenciamos a vida acontecendo, como é o caso dos alunos que ingressam ainda pequenos e saem anos depois, se formando com sonhos e aspirações.

Havia ainda espaço naquela instituição para outras coisas inusitadas, como uma briga por motivos de relação afetiva envolvendo três alunos, e pela

suspeita de um deles posse arma (a polícia levou todos para prestar esclarecimentos). Porém, mais tarde um dos integrantes da corporação foi fazer uma visita em todas as turmas do colégio e a “conversa” assumiu um caráter um tanto quanto autoritário, por mais que a autoridade militar fosse ouvida atentamente por todos. O seu tom de voz ganhou uma escala elevada e desnecessária, numa narrativa de exemplos sobre brigas e perguntando a opinião dos presentes acabei por ser envolvido naquilo.

Houve uma apresentação hipotética na qual meu pai estava envolvido em uma briga, optei por defendê-lo, porém segundo o gabarito da Polícia Militar (PM) a resposta estava errada. Fui obrigado a ouvir calado e em choque por alguns minutos os insultos e “esculachos” verbais que para mim não faziam sentido algum, mas creio que eventualmente pudesse ser uma situação corriqueira para alguns dos alunos presentes.

O exagero de nossa “instituição salvadora” é algo conhecido e sempre presente em nossos telejornais, algo que infelizmente não sai da moda. O consolo vem das palavras de Freire que: “Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos vinte e cinco anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não (FREIRE, 2011, p. 105)”. A compreensão do processo de amadurecimento, a crença no diálogo e o respeito eram algo inexistente em toda a condução do ocorrido. Infelizmente, a constante autoritária era algo que prevalecia inclusive entre os docentes, como pude ouvir várias vezes nos intervalos.

Todavia, desde meados dessa década, observamos a ameaça e o crescimento de iniciativas voltadas a militarização da educação, conforme bem aponta Ricci (2019) com aumento de 200% nas escolas militares em cinco anos, apesar do flagrante gasto por aluno de escolas militares serem de 19 mil reais por ano, contra 6 mil na pública.

Arraigada numa prática opressora e antidemocrática, nossas forças policiais ainda têm recebido a chancela de administrar e cuidar de parte conside-

rável da educação pública e, de acordo com a autora, recebendo investimentos muito maiores por aluno comparado às escolas civis. Escolhe-se instituições para militarizar, aplica-se mais recursos *per capita* e subverte-se todos numa ordem de obediência com um braço de atuação do poder público que, infelizmente, está acostumado, inclusive, a criminalizar as “minorias”.

A violência está no cotidiano de parte significativa da população brasileira, mas precisamos fazer da escola um espaço que quebra essa lógica, propiciando o debate e a subversão desse viés tradicional na educação que preza pela submissão do aluno (RICCI, 2019). A polícia possui um papel importante na sociedade, mas seria necessário um comportamento hostil? O diálogo poderia ser feito com base na simples conscientização e não na premissa da intimidação e/ou envolvimento dos presentes.

Todos os acontecimentos formam, e os professores que acompanham durante os estagiários, realizando a supervisão, são formadores. Nesse espaço estamos observando e aprendendo, o que fazer e não fazer, o que refletirá futuramente em nossa prática e ação em sala de aula, portanto a presença e convivência no espaço escolar é crucial para o desenvolvimento profissional (PIMENTEL; PONTUSCHKA, 2015).

Isso é visto na ideia de Tardif sobre a composição do saber docente ao afirmar que ele é fortemente adquirido antes da passagem pelo ensino superior, permanecendo quase que intacto a toda a teoria e pouca prática que nos expomos durante os três anos ou pouco mais na graduação (TARDIF, 2014).

Em uma dessas aventuras como concurseiro, fui aprovado e logo depois de chamado para assumir o cargo de docente em Geografia. Enfim havia chegado o momento de estar em sala de aula como o professor. Parti rumo ao calor da costa do sol ou Região dos Lagos, como é mais conhecida, e assim fixei residência em Araruama⁵.

⁵ Município com uma população estimada em 134.293 pessoas < <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/araruama/panorama>>. Acesso em 06/09/2020.

Por essa escrita venho andando por vários lugares, está na hora de contextualizar e enriquecer a narrativa com um pouco sobre os movimentos por entre os lugares. O ir e vir por todos esses pontos do mapa foi um elemento fundamental para me levar rumo à geografia e perceber a geograficidade das coisas e lugares (MOREIRA, 2013). Essa relação também foi percebida por Ab'Sáber que afirma que:

Por causa da primeira excursão de campo, senti que podia ler a paisagem, e todos os sábados e domingos em que estava mais livre, ficava “viajando” pela cidade de São Paulo. Naquele tempo, ainda havia bondes elétricos; eu pegava uma linha de bonde e, após os seus terminais, andava pelos arredores a pé, procurando entender a região metropolitana daquela época, e depois voltava pelo mesmo itinerário (AB’SÁBER, 2009, p. 37).

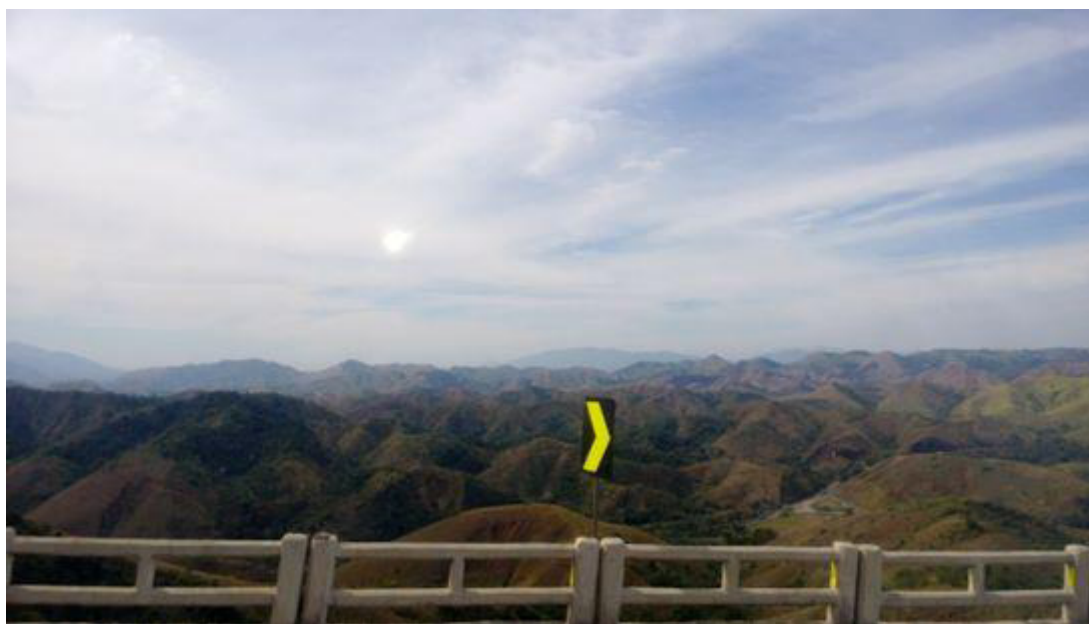
Não intento me comparar, mas entendo que tive o privilégio de viajar por entre lugares espetaculares de paisagens e costumes únicos, mesmo que ínfimos quando levamos em consideração o mundo, por isso sinto-me agradecido. Esse “entre” um e outro foi um elemento fundamental para a experiência geográfica e educativa.

No caminho, a solidariedade e a gentileza eram companheiras de muitas viagens, vinda por passageiros que costumavam lotar aqueles ônibus por horas a fio. Nesses idos, tinha quem levasse o café puro ou com leite, o biscoito de polvilho e até mesmo o pão de queijo, sempre como motivo de fugir do marasmo e dos preços elevados das paradas.

Nesse ponto lembro-me de uma leitura de Milton Santos: “Na cidade, sobretudo na grande, os cimentos se dissolvem e minguam as solidariedades ancestrais. Ali onde o dinheiro se torna a medida de tudo, a economização da vida social impõe uma competitividade e um selvagismo crescentes (SANTOS, 2007, p. 29)”. Isso era visto na espontaneidade daquelas pessoas que juntavam guloseimas e assim conversavam, comiam e evitavam deixar o escasso e suado fruto do trabalho numa subversão socialista.

O entendimento de domínio morfoclimático e fitogeográfico se refere a junção de características espaciais de grandes áreas, com milhares ou milhões de quilômetros quadrados, onde haja certa coesão entre relevo, solo, vegetações e condições de clima e hidrológicas, ou seja, com integração entre paisagem e nuances ecológicas (AB’SÁBER, 2012).

Foto 6 – O mar de morros na descida para o “Rio” na Serra das Araras



Fonte: (ACERVO DO AUTOR, 2013)

O aparecimento da EJA nos diversos momentos dessa narrativa reflete principalmente a ainda atual opção por lecionar para turmas dessa modalidade. Isso traz a possibilidade de discutir a geografia a partir de uma história, reportagem de TV ou impressa na tentativa de partir da realidade dos educandos.

O contexto de violência que a comunidade escolar vive, oscilando entre a luta pela posse de domínio do território pelos grupos armados e o confronto com a polícia, reacende as memórias do meu tempo como estudante. Assim como, permite debates e reflexões em sala de aula sobre várias questões, como a cidadania e o direito de ir e vir. Além do preconceito escancarado nas abordagens dirigidas para alunos pretos moradores de determinadas áreas.

Nesse exercício geográfico e literário, o memorial foi um companheiro a fim de auxiliar no trabalho com as memórias, construindo toda essa narrativa. Materializando em palavras e até no mapa, todo um percorrer por vários pontos que compõem um elencado de momentos formativos.

A conclusão desse caminho

A narrativa traz nuances importantes para compreender nossos fazeres e o dos colegas, pois a ideia de embasarmos a partir de referências passadas e, diversas vezes, anteriores a nossa formação na graduação ganha relevância a partir dessa construção memorial. Basicamente, somos uma junção em que se misturam nossa história, visão de mundo, formação e experiências. No fim, temos o resultado de tudo isso, algo parcial e constantemente misturado num contínuo de acréscimos de algumas novidades, em porções distintas.

Considera-se também que o texto investigativo narrativo tem potencial fundamental como meio de reflexão e percepção pessoal/profissional e revisão de atitudes, métodos e práticas no ensino de geografia. A construção de saberes pela minha área do conhecimento e como reflexão pedagógica me colocam em perspectiva por entre acontecimentos que me constituem e que são dignos de nota.

A escrita de professores é um elemento que deve ser utilizado e incentivado no âmbito da formação de professores, em todas as suas instâncias, seja no chão da escola ou na pesquisa e formação docente pelas faculdades e universidades país afora. O movimento proporcionado por essa experiência na esfera pessoal e coletiva, pode se constituir em uma via de mudança e valorização tanto almejada por todos.

Referências

AB'SABER, Aziz Nacib. *O que é ser geógrafo: memórias profissionais de Aziz Ab'Saber*. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

AB'SÁBER, Aziz Nacib. *Os domínios de natureza no Brasil: potencialidades paisagísticas*. 7. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2012.

BOTELHO, Denise. Religiões afro-indígenas e o contexto de exceções de direitos. In: CÁSSIO, Fernando (org.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo, 2019.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. *Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CORTI, Ana Paula. Ensino médio: entre a deriva e o naufrágio. In: CÁSSIO, Fernando (org.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo, 2019.

FERNANDES, Carla Helena; PRADO, Guilherme do Val Toledo. *Diários de Viagem: Pelos Trilhos da Escrita, uma possibilidade de reflexão sobre a Escola*. Linha Mestra (Associação de Leitura do Brasil), 17, 1-7, 2010.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 71. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e terra, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. São Paulo: Cortez, 2010.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A “ideologia de gênero” existe, mas não é aquilo que você pensa que é. In: CÁSSIO, Fernando (org.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo, 2019.

MASSEY, Doreen. Um sentido global do lugar. ARANTES, Antonio A. (Org.). *O espaço da diferença*. Campinas: Papirus, 2000.

MOREIRA, Ruy. *Pensar e ser em geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

PIMENTEL, C. S.; PONTUSCHKA, N. N. O papel dos professores da Educação Básica na Formação Inicial de alunos da Licenciatura em Geografia em períodos de Estágio Curricular. In: SACRAMENTO, A. C. R.; ANTUNES, C. da F.; SANTANA FILHO, M. M. de (org.). *Ensino de geografia: produção do espaço e processos formativos*. Rio de Janeiro: Consequência, 2015.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação... In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura (org.). *Porque escrever é fazer história: revelações, subversões e superações*. Campinas: Editora Alínea, 2007.

RICCI, Rudá. A militarização das escolas públicas. In: CÁSSIO, Fernando (org.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo, 2019.

SANTOS, Clézio dos. Reflexões sobre a formação de professores de geografia. In: SANTOS, Clézio dos (org.). *Geografia escolar: Formação, concepções e práticas*. Nova Iguaçu: UFRRJ, 2015.

SANTOS, Milton. *Espaço do cidadão*. São Paulo: Edusp, 2007.

SANTOS, Milton. *Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia*. 6. ed. São Paulo: Edusp, 2012.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2020a.

SANTOS, Milton. *Espaço e método*. 5. ed. São Paulo: Edusp, 2020b.

SILVEIRA, Maria Laura. *O espaço geográfico: da perspectiva geométrica à perspectiva existencial*. GEOUSP – Espaço e Tempo, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 81-91, 2006.

SOARES, Carmen Lúcia. Educação do Corpo. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (orgs.). *Dicionário crítico da educação física*. 3 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CAPÍTULO 6

METODOLOGIAS ATIVAS E O ENSINO DE GEOGRAFIA: A TRILHA GEOGRÁFICA COMO FERRAMENTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Felipe César Augusto Silgueiro dos Santos

Analine Maria Martins Parente

Doi: 10.48209/978-65-5417-179-7

Introdução

A pandemia da COVID-19 teve um impacto significativo nas atividades realizadas em sala de aula. Primeiro, a necessidade do distanciamento social suscitou o esvaziamento de escolas e universidades trazendo muitas questões com relação a como seriam aplicadas as atividades previstas para os semestres letivos.

Como medida cautelar com relação a disseminação do vírus *Sars-Cov-2* foi implementada a Lei Federal nº 14.040 de 18 de agosto de 2020, que versa sobre a implementação das atividades remotas em escolas e universidades, visando que fosse continuada o previsto em planos de aula para que não comprometesse a formação de alunas e alunos do Brasil (BRASIL, 2020).

Tal medida foi encarada com uma certa descrença, já que o ensino remoto emergencial (ERE) era uma novidade para muitos locais, onde a metodologia

de ensino era toda presencial e, modificar para o modo *online*, suscitava muitas demandas, ferramentas e aprendizados.

Em um primeiro momento, o contexto acima descrito seria realizado com uma turma do 7º ano do ensino fundamental da Escola Antônio Custódio de Azevedo localizada no distrito de Aprazível em Sobral/CE, composta de crianças em processo de formação no que se refere as análises e contextos voltado ao ensino de Geografia.

De início, foi possível verificar que as atividades realizadas de modo remoto não trouxeram os resultados esperados, com muitas alunas e alunos dispersos e pouco interativos, o que comprometia a realização das atividades e aplicação de tarefas, principalmente aquelas que necessitavam da participação de todas e todos.

Diante da situação, foi necessária a mudança com relação as metodologias utilizadas em sala de aula e que fossem repensadas outras possibilidades que contribuíssem para o ensino-aprendizagem de alunas e alunos, trazendo-os para a sala de aula, mesmo que de forma remota.

Esta problemática apresentada possibilitou que fossem reflexionadas algumas metodologias que não haviam sido ainda aplicadas com as turmas que lecionávamos. Observamos então que, a demanda necessária por conta da pandemia instaurada permitiu que pudéssemos aplicar metodologias que interagissem e tornassem as aulas mais dinâmicas e que despertassem a atenção de alunas e alunos.

Uma das ferramentas que foi adotada foi a trilha geográfica, metodologia ativa que consiste em um percurso realizado de forma em que alunas e alunos respondam questões que os guiarão em uma trajetória composta por temas exclusivamente voltados à Geografia.

Assim sendo, este trabalho está estruturado da seguinte forma: além desta breve introdução iremos contextualizar os nossos objetivos de forma que as

leitoras e os leitores compreendam as motivações que conduziram a construção deste documento; em seguida, iremos apresentar a metodologia e os procedimentos metodológicos que embasam o material escrito, dialogando com as referências principais e demonstrando as ferramentas que permitiram a realização da atividade indicada; apresentaremos nossos resultados que visam demonstrar como a metodologia ativa empregada permitiu que o desenvolvimento da aula fosse produtivo e por fim, faremos algumas considerações finais visando dialogar com tudo que foi exposto.

A metodologia ativa da trilha geográfica surge como uma possibilidade de ensino-aprendizagem frente as necessidades emergenciais, não se restringindo a estas, sendo possível sua utilização em outras situações. Entretanto, conforme poderá ser observado, ela não deve substituir a leitura e o estudo, sendo uma aliada para com estas.

Desenvolvimento

A nossa intenção é estimular a reflexão com relação ao uso das metodologias ativas como ferramenta para o ensino-aprendizagem de Geografia para os ensinos básico, fundamental e médio.

Esta empreendida é oriunda de uma atividade realizada na Escola Antônio Custódio de Azevedo, localizada no distrito de Aprazível em Sobral/CE, para a turma do 7º ano do ensino fundamental. A ideia foi introduzir uma metodologia ativa como forma de dinamizar o aprendizado de Geografia, visando o impacto que a pandemia da COVID-19 causou nas alunas e nos alunos.

Assim sendo, a trilha geográfica foi utilizada visando alcançar os objetivos de estimular e desenvolver o ensino-aprendizagem de alunas e alunos do ensino fundamental onde, nossa proposta aqui apresentada, visa apresentar para professoras e professores de Geografia outras frentes de ensino-aprendizagem, visando o apoio e dinamismo do ensino de Geografia.

Compreende-se que é cada vez mais necessária o uso de alternativas que estimulem a inventividade de alunas e alunos quando se refere ao ensino-aprendizagem de Geografia. Não se pode pensar mais em uma educação geográfica pautada em reforços constantes para que seja decorado um tema, uma série de exercícios voltados a memorização ou até mesmo chamadas orais destinadas a somente saber uma capital de um Estado brasileiro.

O ensino-aprendizagem de Geografia na contemporaneidade permite que sejam utilizados os mais variados recursos de linguagem quando se fala em ensinar e aprender algum conteúdo geográfico. Tal realidade se refere muito as possibilidades tecnológicas que possuímos hoje para ensinar, fruto de uma disseminação de tecnologias de informação pautadas na reprodução da diminuição do tempo de diálogo, voltado a necessidade de reduzir o tempo de ensino de um conteúdo (SANTOS, COSTA E KINN, 2010).

Ao indicar tal assertiva, queremos refletir sobre as inúmeras possibilidades que o meio *online* permitiu em tempos recentes, principalmente após a eclosão da pandemia da COVID-19. O uso de *softwares* como o *Google Meet*, *Google Classroom*, *Microsoft Teams*, *Zoom*, *Streamyard*, entre outros, possibilitou um horizonte de ferramentas que podem contribuir com a reprodução do ensino-aprendizagem da Geografia, principalmente no âmbito escolar.

Concordamos com Minervino e Silvano (2019, p. 2) quando as autoras reforçam a necessidade do uso de outras metodologias que possibilitam o ensino-aprendizado geográfico escolar:

Portanto, as metodologias utilizadas no ambiente escolar precisam ser constantemente (re)pensadas, uma vez que os alunos se mostram interessados pelo “novo” apresentado de uma forma “inovadora”. Diante disso, os professores de Geografia e das demais disciplinas são levados a promover o conhecimento por meio de metodologias mais dinâmicas colocando o aluno como produtor do próprio conhecimento

É preciso então se utilizar das novas possibilidades metodológicas mediadas pela inserção da tecnologia no cotidiano escolar, de forma a poder construir e produzir materiais didáticos com qualidade.

Uma das possibilidades que podem e devem ser utilizadas em momentos em que a tecnologia se faz necessária é o uso das metodologias ativas. Pereira (2012, p. 6) faz uma definição interessante sobre elas:

Por Metodologia Ativa entendemos todo o processo de organização da aprendizagem (estratégias didáticas) cuja centralidade do processo esteja, efetivamente, no estudante. Contrariando assim a exclusividade da ação intelectual do professor e a representação do livro didático como fontes exclusivas do saber na sala de aula.

Como o processo de construção das atividades de aprendizagem devem estar centradas na aluna e no aluno é preciso que se utilize também de procedimentos metodológicos que tenham a metodologia ativa como base, que se preocupe não só com o pensamento construído a partir da importância da dinâmica ativa, mas de sua efetividade enquanto ação em formação.

Para isso muitos instrumentos se tornam possíveis e um deles é a metodologia ativa da trilha geográfica. A consideramos ativa por não concentrar seus esforços no processo de ensino-aprendizagem somente voltado ao conhecimento docente, mas na necessidade que este possui de se adaptar perante as dinâmicas de formação e transmitir seu conhecimento de modo que as alunas e alunos também repliquem o aprendizado, culminando assim na amplitude do conhecimento estabelecido.

Deste modo, metodologias ativas como a trilha geográfica possibilitam que seja possível experienciar e instigar novas frentes de aprendizado, onde as alunas e alunos se sentirão motivadas e motivados a participarem da dinâmica empreendida pelos professores e também aprender de forma prática e inventiva.

Ribeiro e Torres (2008, p. 61) ao falarem sobre a trilha geográfica destacam que:

Para a disciplina de Geografia, especialmente do Ensino Fundamental e Médio, esses contribuem para a dinamização das aulas, tornando-as mais atrativas e interessantes. Dessa forma, para trabalhar os conteúdos geográficos, as trilhas geográficas têm sido bastante nas escolas: primeiro pela facilidade de confecção e, segundo, porque são envolventes e lúdicas.

Assim sendo, a trilha geográfica se configura como uma ferramenta possível frente as imprevisibilidades, como a que ocorreu com a COVID-19, que culminou na necessidade de reintegrar as metodologias ativas ao ensino-aprendizagem de alunas e alunos do ensino fundamental e médio.

Com isso, o horizonte de possibilidades que permitem a estruturação e aplicação de metodologias ativas, como a da trilha geográfica, é um importante e significativo formato de ensinar e estimular alunas e alunos a criar e trocar ideias com o ensino de Geografia, contribuindo para a formação delas e deles.

Obviamente, que tais recursos metodológicos não substituem o estímulo a leitura e ao estudo. O que foi reflexionado por nós anteriormente deve ser observado como um instrumento frente as muitas necessidades que possuem os estudos geográficos, principalmente em uma fase escolar.

Mediante o exposto, os procedimentos metodológicos utilizados foram a leitura de material que nos desse suporte para a construção e elaboração da atividade; busca de material digital que apresentassem a trilha geográfica e que já possuíssem uma estrutura definida e foi realizada a explanação do conteúdo previsto para aula (via *Google Meet*), onde a sala virtual foi organizada em dois grupos para que o jogo fosse realizado, tendo em vista que este previa uma competição entre equipes.

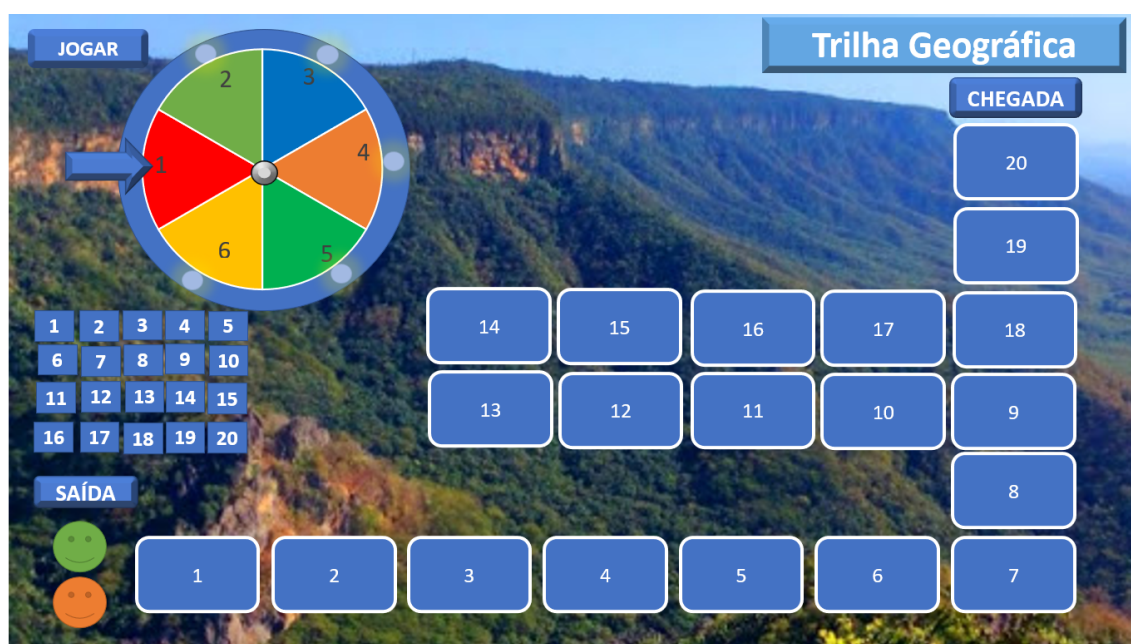
Portanto as metodologias ativas, como a trilha geográfica, permitem que sejam realizadas atividades que visam o estímulo, participação e reflexão de alunas e alunos do ensino fundamental e médio, trazendo horizontes de pensamentos e atividades, se apropriando dos meios tecnológicos para a construção destes, não substituindo e sim se aliando com leituras e estudos apropriados para a realização da mesma.

Resultados e Discussão

O contexto pandêmico trouxe inúmeros desafios para a profissão docente, dentre eles destacamos a necessidade de despertar o interesse dos alunos e alunas na realização das atividades propostas nos ambientes virtuais durante as aulas remotas.

É neste contexto de desafios que a trilha geográfica (Figura 1) surgiu como uma metodologia ativa para atrair a atenção e promover a participação dos discentes no decorrer das aulas de Geografia. Ela foi construída a partir de videoaulas no Canal do *Youtube* “*Studio office*” que tem como proposta ressignificar o uso do *Microsoft Excel* e o *Microsoft Powerpoint*.

Figura 1 - *Layout* da Trilha Geográfica.



Fonte: Arquivo dos autores, 2022.

O *layout* da trilha geográfica apresenta a seguinte estrutura: um percurso com números de 1 a 20 com perguntas relacionadas aos conteúdos de Geografia; os *emojis* na cor laranja e verde identificam as equipes para a realização da competição; a roleta enumerada marca a quantidade de possibilidades de o alu-

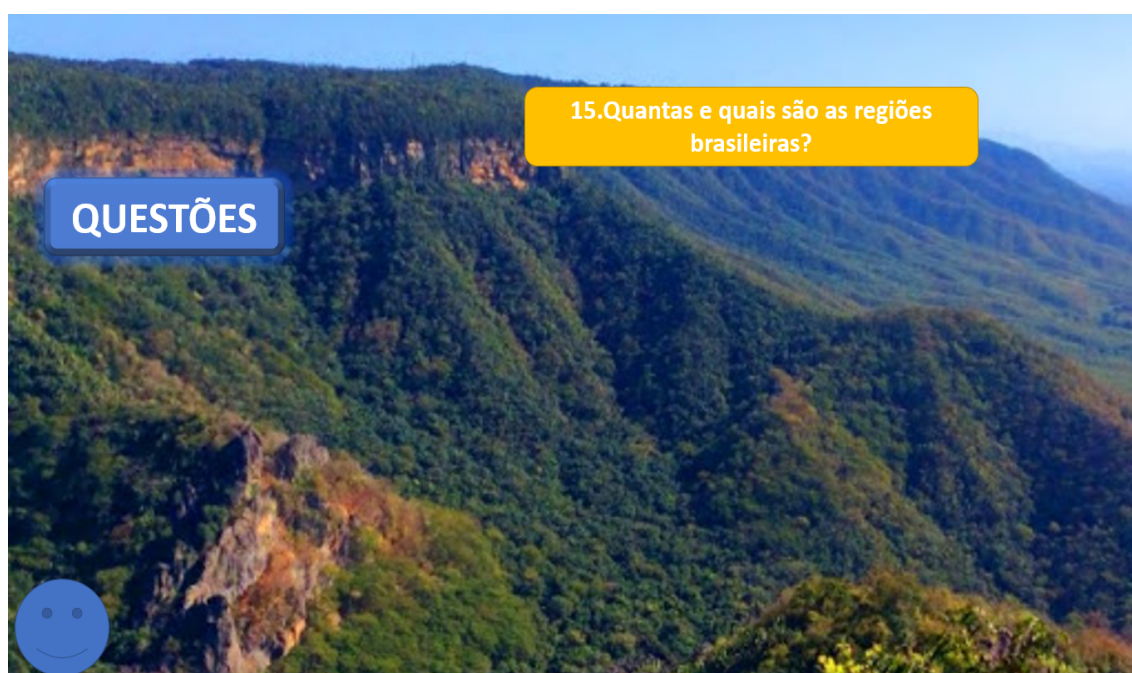
no avançar no jogo, cujo movimento giratório é disparado ao clicar na palavra jogar.

Após a construção, a atividade foi realizada no decorrer da aula de Geografia das turmas do 7º ano do ensino fundamental da escola já mencionada. Para isso, ao acessar o *Google Meet*, as alunas e os alunos foram divididos em duas equipes para que se iniciasse a competição.

De início a proposta despertou a curiosidade, na qual os comentários perpassavam pelo sentido de compreender como o jogo funcionava e o nível de dificuldade das questões, embora estas correspondessem aos conteúdos abordados nos anos (séries) anteriores.

Perguntas como: Quantas e Quais são as regiões do Brasil? Quais são os países da América do Sul que não fazem fronteira com o Brasil? Quantos estados a região Norte possui? Qual é a vegetação típica do Semiárido? Quais são os pontos cardeais? Quantos estados o Brasil possui? Além de perguntas relacionadas aos estados e capitais brasileiras (Figura 2):

Figura 2 - Parte da trilha com exemplos de questões.



Fonte: Arquivo dos autores, 2022.

Além do interesse de realizar uma atividade dinâmica que despertasse a atenção dos discentes durante as aulas remotas, o intuito da proposta era, também de identificar as lacunas na aprendizagem sobre os conteúdos de Geografia, tendo em vista o longo período de interrupção das aulas presenciais por conta da pandemia

Apesar de ser realizada no *Google Meet*, com a apresentação da trilha geográfica em tela, os alunos conseguiam interagir no grupo, onde ligavam o microfone, participavam debatendo as questões e onde podemos perceber que obtiveram êxito nas assertivas das respostas do jogo.

Conclusão

Situações adversas como a da pandemia da COVID-19 suscitam que sejam repensadas as atividades que visam a formação de crianças e jovens, que estão em fase de aprendizado e que necessitam ter algumas potencialidades geográficas estimuladas.

O uso das metodologias ativas surge como uma ferramenta que possibilita uma nova forma de dialogar com alunas e alunos do ensino fundamental e médio, dinamizando as atividades que serão realizadas em sala de aula, de forma com que seja atrativos para elas e eles e que também possam se aproximar do uso da tecnologia.

Desta forma, a aula, seja virtual ou presencial, precisa ser próxima da realidade que as alunas ou o alunos vivenciam, buscando sempre um diálogo horizontal e que estimule elas e eles a quererem participar contribuindo, onde se tornam protagonistas da aula, considerando que este momento será utilizado para o seu devido ensino-aprendizado (NETO, 2001).

Assim sendo, a metodologia ativa da trilha geográfica surge como uma possibilidade frente as necessidades impostas pela pandemia vigente. Ela não

substitui a necessidade de leitura e estudo, até mesmo utilizando essas potencialidades de ensino-aprendizagem como objeto de pesquisa e de construção coletiva da proposta apresentada, tornando a atividade ainda mais interativa.

A trilha geográfica aqui apresentada foi realizada por meio remoto, respeitando a necessidade de distanciamento social que a pandemia da COVID-19 demandava. A realização desta por meio remoto foi uma preocupação que tivemos antes da aplicação dela, já que pensávamos que a construção e efetivação da atividade poderia dispersar as alunas e os alunos, que estavam em suas casas e que poderia ter a realização da mesma comprometida por conta desta e de outras questões.

Ao contrário do que esperávamos, a atividade foi muito bem aceita por alunas e alunos e a realização foi produtiva e interativa, com todas e todos participando de forma coletiva e procurando contribuir da melhor forma possível, evidenciando o sucesso da trilha geográfica.

Isto contribuiu positivamente para uma avaliação e balanço final da proposta e dos resultados, demonstrando que a trilha geográfica obteve êxito como ferramenta de ensino-aprendizagem para aquele momento de distanciamento social, tornando a atividade remota algo mais agradável e que possibilitou uma aproximação e uma forma de amenizar o contexto complexo que a pandemia da COVID-19 proporcionava naquele momento.

Portanto, a metodologia ativa da trilha geográfica contribuiu positivamente para a realização das atividades remotas que a situação pandêmica proporcionava. Foi possível constatar que, atividades que buscam romper com o pragmatismo que uma Geografia tradicionalista pautada na repetição de aprendizados, são mecanismos possíveis de interação, diálogo e de aproximação com alunas e alunos do ensino fundamental e médio.

Tal proposta possibilita que seja contornada situações complexas como a vivenciada por professoras e professores, tornando as atividades em sala de

aula, seja presencial ou remota, muito mais agradável e produtiva. Diante do exposto, reiteramos que a proposta aplicada não substitui a leitura e os estudos, servindo como uma ferramenta que pode ser associada aos anteriormente citados.

Referências

ALVES, Cícera Cecília Esmeraldo. Ensino de Geografia e suas diferentes linguagens no processo de ensino-aprendizagem: Perspectivas para a educação básica em Geografia. **Geosaberes**, v. 6, n.3, p. 27-34, 2015.

BRASIL. **Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Brasília, DF. 2020.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. Os movimentos à necessária inquietude do saber geográfico – novos desafios. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; TONINI, Ivaine Maria; KAERCHER, Nestor André. (Orgs.). **Movimentos no ensinar Geografia**. Porto Alegre. Imprensa Livre: Compasso, 320 p.

MACÊDO, Rebeka Carvalho, MOREIRA, Kaline da Silva. Ensino de Geografia em tempos de pandemia: Vivências na escola municipal Professor Américo Barreira, Fortaleza/CE. **Revista Verde Grande – Geografia e Interdisciplinaridade**, Montes Claros/MG, v. 2, n. 2, p. 70 – 89, 2020.

MINERVINO, Maria das Lágrimas Leite, SILVANO, Geanne Estevam. Metodologias ativas no ensino de Geografia na educação básica. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2019, Fortaleza/CE, **Anais...** Fortaleza/CE: Editora Realize, 2019, p. 1 – 12.

NETO, Manoel Fernandes de Sousa. A aula. **Geografares**, Vitória, n. 2, p. 115 – 120, 2001.

PEREIRA, Ana Maria de Oliveira, KUENZER, Acacia Zeneida, TEIXEIRA, Adriano Canabarro. Metodologias ativas nas aulas de Geografia no Ensino Médio como estímulo do protagonismo juvenil. **Revista Centro de Educação UFSM**, Santa Maria/RS, v. 44, p. 1 – 23, 2019.

PEREIRA, Rodrigo. Método ativo: Técnicas de problematização da realidade aplicada à educação básica e ao ensino superior. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL. EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 6., 2012, São Cristóvão/SE. **Anais...** Fortaleza/CE, 2012, p. 1 – 15.

RIBEIRO, Elisângela., TORRES, Eloíza. C. Trilhas geográfica: Uma proposta de instrumento de ensino de Geografia. In: ARCHELA, Rosely Sampaio, CALVENTE, Maria Del Carmem M. H. **Ensino de Geografia: Tecnologia digitais e outras técnicas passo a passo**. Londrina/PR, EDUEL, 2008, p. 61 – 68

SANTOS, Roosevelt José, COSTA, Cláudia Lúcia, KINN, Marli Graniel. Ensino de Geografia e novas linguagens. In: BUITONI, Marísia. **Geografia: Ensino fundamental**. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2010, p. 43 – 60.

SILVA, Isabel Crislane Mota da, MONTEIRO, Maria Alana dos Santos, SANTOS, José Amadeu dos, ALBUQUERQUE, José. Metodologias ativas no ensino de Geografia: A utilização de charges no processo de ensino e aprendizagem. **Revista PEMO**, Fortaleza/CE, v. 3, n. 2, p. 1 – 13, 2021.

SILVA, Paulo Henrique Barbosa. A inserção das metodologias ativas e utilização das TDICS como promoção de autonomia discente nas aulas de Geografia. **Brazilian Journal Development**, Curitiba/PR, v. 6, n. 3, p. 9810 – 9821, 2020.

CAPÍTULO 7

OFICINAS PEDAGÓGICAS COMO ESTRATÉGIA NO ENSINO DE GEOGRAFIA¹

Fabiano Boscaglia

Doi: 10.48209/978-65-5417-179-8

Introdução

Atualmente, promover práticas e estratégias de ensino que levem a aprendizagens significativas dos conteúdos/temas da geografia, na perspectiva da formação de cidadãos críticos e participativos capazes de intervirem de forma propositiva na realidade em que vivem, tem sido um dos grandes desafios do ensino da geografia escolar. Tal tarefa tem exigido esforços de todos os profissionais da escola numa perspectiva integradora, de maneira a contribuírem ativamente e coletivamente para a formação cidadã dos sujeitos escolares.

Destaca-se neste processo a atuação do professor, sobretudo dos profissionais da geografia, que estão no espaço da sala de aula, lugar de encontro de culturas, saberes científicos e cotidianos, e que mediam relações, conhecimentos, metodologias e procedimentos, bem como selecionam materiais e a melhor forma e os melhores meios de ensinar.

Entrementes, o que ainda se vincula a sala de aula transita no ato de transmitir/repetir ideias e conteúdo dos manuais que pouco estabelecem nexos

¹ Texto original apresentado no XIII Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia- ENPEG.

com realidade vivida dos estudantes e práticas pedagógicas que ainda são insuficientes para dinamizar e motivar a reflexão, a criticidade e o entendimento dos assuntos/temas estudados. Como consequência, temos estudantes passivos e desmotivados diante dos programas de ensino conduzidos pelos professores, o que de maneira substancial impacta negativamente nos resultados da educação básica, em especial a de nível fundamental.

Ainda, percebe-se, mesmo com os esforços empreendidos pelas políticas públicas e pelos centros de formação inicial de professores, que a formação pedagógica e os saberes docentes precisam se estreitar com os objetivos da escola. Ainda, nota-se a partir de relatos de professores, sobretudo nas reuniões pedagógicas, que os saberes e as práticas educativas estão em descompasso com a realidade cotidiana, e que os profissionais carecem de estímulos e contrapartidas para aderirem a programas de formação continuada.

Nesse sentido, o presente artigo pretende dialogar considerando as dificuldades e complexidades do cotidiano escolar, mas propondo o desenvolvimento de ações/sequências didáticas que possam ampliar os saberes pedagógicos e os conhecimentos da geografia escolar a professores e estudantes.

Diante disso, o diálogo neste trabalho tem como premissa as oficinas pedagógicas, na perspectiva que estas sejam possibilidades de metodologias alternativas e auxiliadoras, e que podem potencializar aprendizagens significativas sobre diversos temas e questões complexas da geografia que perpassam a vida na sociedade atual. Assim, objetiva-se a partir de uma experiência desenvolvida em sala de aula, detalhar a elaboração e aplicação de uma oficina pedagógica com estudantes do 7º ano do ensino fundamental da Escola de Ensino Fundamental Tancredo de Almeida Neves (EMEF “TAN”), unidade da rede municipal de educação do município de Vitória/ES, tendo como tema central um estudo sobre os recursos hídricos numa abordagem nacional, regional e local.

Assim, apresenta-se a seguir algumas reflexões teóricas sobre a importância das oficinas pedagógicas no ensino de geografia, bem como uma breve caracterização da EMEF “TAN”. Também, relata-se o detalhamento da oficina desenvolvida com os estudantes, bem como a análise dos materiais produzidos e suas contribuições ao processo de ensinar-aprender geografia na educação básica de nível fundamental.

Oficinas Pedagógicas no Ensino de Geografia

Partindo do pressuposto de que a teoria atua como guia da ação prática, que, por sua vez, é direcionada e mediada pela teoria, apresenta-se reflexões que tratam das possibilidades de fomento do trabalho educativo a partir das oficinas pedagógicas como estratégia didática no ensino de geografia.

Segundo Castellar (1996), uma das reflexões fortemente presente no movimento de renovação da ciência geográfica referia-se à forma superficial da abordagem das categorias ou conceitos importantes para a Geografia e seu ensino e, também na articulação entre a sociedade e a natureza. A discussão deste aspecto acabou por repercutir na formação inicial dos professores e na organização dos currículos. A ciência geográfica “[...] passa a ser vista como uma disciplina importante no currículo na medida em que permite ao aluno uma visão de diferentes escalas da realidade, relacionado a natureza e a sociedade”. (CASTELLAR, 1996, p. 105). Além disso, a disciplina almeja proporcionar ao estudante condições de uma leitura espacial dos fenômenos, bem como de suas relações, possibilitando ser compreendida como ciência que estuda a organização e a produção do espaço.

As teorias contemporâneas, relativas à educação e à concepção do conhecimento, dão conta de que as metodologias de ensino devem aproximar-se da

“[...] ideia de que conhecer é construir significados, o que se faz a partir das relações que o sujeito estabelece entre o objeto a conhecer e sua capacidade de observação, de reflexão e de informação, pois, ensinar é criar condições

para que o aluno possa construir significados para o objeto que está sendo estudado” (CASTELLAR, 1996, p. 105).

Nessa perspectiva, o termo “transmissão de conhecimento” deve ser substituído por construção de conhecimento, mudando assim o enfoque do processo de ensino-aprendizagem. Acredita-se que, para tanto, cabe ao professor diversificar metodologias, na medida em que estas sejam complementares ao processo de ensino.

Para Veiga (1996), as práticas didáticas devem valorizar as experiências dos espaços de vivência, na medida em que, se entende que o processo educativo é construído a partir das relações sociais que se desencadeiam entre o professor e o estudante. Por este viés, o discente

[...] “materializa-se como ser concreto e histórico, situado no tempo e no espaço, proveniente dos mais distintos meios sócios culturais, com valores, expectativas, interesses e experiências decorrentes de sua condição concreta de vida e, muitas vezes, de trabalho que não podem ser ignoradas pelo professor” (VEIGA, 1996, p. 135).

Além disso, a perspectiva da descoberta, da pesquisa, do estudo do meio, deve ser valorizada como elementos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, propõe-se que as práticas e estratégias metodológicas rompam com a concepção de conteúdos estáticos e às vezes engessados, e instaure um processo de ensino que viabilize a reflexão e socialização, e ao mesmo tempo, de continuidade das experiências coletivas.

Para Antunes (2000) as técnicas pedagógicas constituem extraordinário instrumento de motivação para aprendizagem, uma vez que o conhecimento poderá ser assimilado de diversas formas, inclusive de forma lúdica e em sadia competitividade. Nessas condições, as técnicas, contribuem seguramente para a criatividade, desinibição, avaliação dos progressos, fixação dos conhecimentos, na medida em que o estudante é inserido positivamente em um grupo de trabalho ou de estudo.

Pelo exposto, o trabalho educativo nos diversos componentes curriculares por meio das oficinas pedagógicas, se põe como possibilidade a qualquer professor de qualquer escola, pois torna dinâmico o processo de ensino-aprendizagem e incita a participação coletiva e criativa dos sujeitos participantes.

A palavra oficina deriva do latim que indica – “lugar onde se exerce um ofício, laboratório”, ou também figurativamente, “escola” - portanto, lugar de construção do saber. É um espaço tempo onde todos trabalham em conjunto para produzir algo que vai servir para si e para os outros. O trabalho com oficinas se justifica na medida em que promovem um encontro de aprendizagens, na qual a contribuição individual quando partilhada no grupo, constrói saberes que enriquecem o todo e cada um em particular.

As oficinas pedagógicas podem proporcionar a articulação entre diferentes níveis de ensino e com tipos diferentes de saberes (o popular - senso comum e o científico – aprendido na escola). Promove a interação entre estudante e professor, o que é fundamental para o desenvolvimento de aulas mais produtivas. Os objetivos devem estar direcionados para a coletividade e participação de todos, onde cada um tem o direito de se expressar e de ouvir o que o outro tem a dizer, sem inibi-lo e sem impor um conhecimento ou um saber, mas sim, fundamentando-se nas relações democráticas e dialógicas.

Assim, as oficinas pedagógicas oferecem-se como metodologia de ensino, que podem propiciar o conhecimento, tangendo a praticidade, a flexibilidade e a interatividade de todos os envolvidos. Além disso, os resultados obtidos podem ser percebidos de forma rápida, uma vez que o estudante estará externando o que aprendeu e o que construiu cognitivamente ao longo do processo educativo; então o professor saberá se os objetivos pretendidos com a oficina ficaram dentro do esperado, podendo ou não, alterar sua estratégia de atuação em sala.

Posto isto, expõe-se a relevância e a importância das oficinas pedagógicas como prática e estratégia no cotidiano escolar. Sua abrangência na adoção

de conteúdos, a participação dos envolvidos e os resultados obtidos, são pontos fulcrais que a valorizam como estratégia pedagógica. Entrementes, não se entende as oficinas pedagógicas como sendo a panacéia para o ensino e para processo educativo, e sim, como uma alternativa viável ao desenvolvimento da aprendizagem, promovendo, assim, melhores patamares na qualidade do ensino, sobretudo da Geografia.

Diante desse contexto, desenvolveu-se com os estudantes do 7º ano do ensino fundamental da EMEF “TAN” a técnica pedagógica de oficina na perspectiva de fomentar e estimular aprendizagens significativas sobre a questão hídrica atual (recursos hídricos e hidrografia, disponibilidade, usos e impactos, consumo e escassez em múltiplas escalas, valorizando a realidade local), conteúdos que são trabalhados nas aulas de geografia, e muito debatidos nos meios de informação, sobretudo no contexto urbano nos dias atuais. Assim, apresenta-se a seguir o processo de estruturação da proposta de oficina pedagógica, iniciando-se por uma breve caracterização da escola, bem como o detalhamento da estratégia em questão.

Oficina Pedagógica: planejamento, prática e possibilidades de ensinar-aprender

A EMEF “TAN”, unidade pública da rede municipal de ensino de Vitória, localiza-se na região de administrativa de São Pedro no bairro São José. A unidade oferta ensino fundamental regular nos turnos matutino e vespertino, e vários projetos de esporte e cultura que funcionam no turno noturno e aos sábados. A escola situa-se na periferia da cidade em uma área de grande vulnerabilidade social e ambiental, sobretudo devido a elevados índices de violência. A infraestrutura escolar é muito antiga e carece de reformas e melhorias e adequação dos espaços. Contudo, as salas de aulas são organizadas no formato salas ambientes, possui duas quadras poli – esportivas, área para refeição, labo-

ratório de informática e biblioteca, sendo esta a estrutura disponível para que os professores desenvolvam seus projetos, pesquisas e planos de ensino.

Diante do contexto torna-se emergente a necessidade de promover aulas criativas e motivadoras que mobilizem conhecimentos e aprendizagens significativas. Assim, elencou-se a oficina como estratégia pedagógica apresentando o passo a passo de constituição desta sequência didática. Ressalta-se que a ação contou com a participação dos bolsistas de iniciação a docência do curso de Geografia da Universidade Federal do Espírito Santo, que estiveram envolvidos em todas as etapas da atividade pedagógica.

No planejamento de uma oficina pedagógica deve-se elencar os objetivos de estudo do grupo, a dinamicidade e praticidade nas ações didáticas, o embasamento teórico simultâneo a prática, a plasticidade de recursos e técnicas didáticas, a situação de aprendizagem conjunta deicineiros (professores e licenciandos) e participantes (estudantes), a intenção de aplicabilidade dos resultados no cotidiano profissional, a sequência didática com estrutura de complexidade crescente, a disponibilidade de tempo concentrada e compatível com objetivos, a ludicidade e criatividade nos conteúdos e além de outros fatores que ficam a cargo do condutor da atividade.

A organização curricular do 7º ano do ensino fundamental sinaliza para o desenvolvimento de conteúdos que se vinculam a categoria dos estudos regionais, tendo ênfase a regionalização do espaço brasileiro em suas diversas possibilidades de análise e reflexão, inclusive no que tange a diversidade ambiental do território. Nesse sentido, a proposta foi a de trabalhar a questão hídrica a partir das regiões hidrográficas do Brasil. Incorporaram-se ao debate as questões atuais que envolvem a problemática da escassez de água nas diversas regiões administrativas do país. Assim, apresenta-se a seguir a sequência detalhada da oficina e as produções dos estudantes.

Temática da Oficina: “Regiões hidrográficas no Brasil”

1. Introdução: A oficina pedagógica faz parte do plano de trabalho pedagógico desenvolvido com os estudantes do 7º ano do ensino fundamental, visando promover aprendizagens significativas e a demonstração didática de conteúdos da Geografia, de forma dinâmica, prática e criativa.

2. Objetivo Geral: Discutir a situação hídrica local, regional e nacional a partir das regiões hidrográficas de maneira que leve o/a estudante a exercitar por meio de diferentes linguagens a leitura geográfica dos fenômenos, interpretando e produzindo textos, mapas e imagens, o trabalho em equipe, possibilitando ao estudante novas leituras da realidade espacial vivida.

3. Objetivos Específicos:

- Ampliar de forma dialogada os conceitos referentes à questão regional e hídrica;
- Identificar os elementos/problemáticas que compõem a questão da água considerando o espaço local, regional e nacional;
- Aguçar o interesse do estudante pela leitura, pesquisa, interpretação de imagens e mapas referentes ao tema, potencializando aprendizagens a partir do cognitivo - visual;
- Promover o debate, a expressão do saber no trabalho em equipe, estreitando as relações entre estudante - estudante e estudante – professor/licenciando.

4. Procedimentos

4.1 Dinâmica de apresentação dos participantes.

Nesta etapa apresentam-se os participantes e motiva-se para a discussão da temática. Como os estudantes da turma já se conhecem, sugeriu-se que a dinâmica levasse os participantes a realizar comentários sobre a situação da água no bairro e entorno. Para fomentar a discussão lançaram-se imagens dos problemas atuais relacionados à água no ambiente urbano.

Tempo destinado: 10 minutos

4.2 Dinâmica integradora e estimuladora do grupo.

Depois da apresentação dos participantes, estimulou-se a formação dos grupos de trabalho, levando em consideração o grau de afinidade e simpatia que cada indivíduo possui entre si. Ficou a cargo dos estudantes escolherem os integrantes do grupo.

Tempo destinado: 05 minutos

4.3 Diagnóstico de conhecimentos prévios: Leitura e/ou discussão coletiva.

Para o diagnóstico e o desenvolvimento de novos conhecimentos iniciou-se contextualizando os assuntos tratados na oficina por meio de vídeos de curta duração e slides que apresentaram a problemática dos recursos hídricos em diversas escalas, dando ênfase às situações que afetam a água no ambiente urbano. Nesta etapa fomentou-se o diálogo entre os participantes por meio da leitura de mapas, ilustrações/imagens, infográficos e textos digitais.

Tempo destinado: 35 minutos

4.4 Problematização prática do objeto de estudo.

A partir do aprofundamento realizado na etapa anterior, buscou-se motivar os estudantes a traçar um panorama da questão hídrica brasileira, desmembrada por regiões hidrográficas, na qual cada grupo de trabalho ficou responsável por levantar um quadro situacional da região escolhida. Nesta etapa, os estudantes munidos de uma ficha de pesquisa buscaram explorar o ambiente virtual (pesquisa no Laboratório de Informática) rastreando um conjunto de informações e imagens sobre as características das regiões hidrográficas, no que tange: dimensão, abrangência, população residente, situação dos rios, principais usos e impactos.

Tempo destinado: 50 minutos.

Figura 1 – Estudantes em atividade de pesquisa no Laboratório de Informática.



Fonte: Arquivo do autor

5. Ação Prática

A realização da oficina pedagógica organizou-se em três momentos descritos a seguir:

5.1 – Produção do mapa-quebra das regiões hidrográficas.

- Cada grupo de trabalho pesquisou sobre uma das 12 regiões hidrográficas na qual o Brasil é regionalizado, e recebeu um mapa impresso em escala proporcional com os principais rios da região.

- Em seguida os grupos hierarquizaram a rede hidrográfica da região de acordo com a proposta de hierarquia fluvial de Strahler;

- Após esta etapa os estudantes coloriram os mapas com cores diferentes e produziram as respectivas legendas;

- Na sequência, coletivamente, os mapas das regiões foram sendo conectados aos respectivos limites formando o mapa das Regiões Hidrográficas do Brasil.

- Ao final adicionaram as imagens/figuras pesquisadas que apresentavam a situação de alguns rios selecionados da região. Concluiu-se assim a primeira produção da oficina.

Tempo destinado: 50 minutos

5.2 – Produção dos textos síntese de cada região hidrográfica.

- Com as fichas de pesquisa preenchidas (atividade realizada no Laboratório de Informática) os grupos organizaram as informações em um texto síntese (produção orientada por professores/participantes de Língua Portuguesa) sobre a região pesquisada;

- Os textos foram coloridos na cor selecionada para a região e foram fixados na base do mapa;

O produto final dos dois momentos teve como resultado o mapa–quebra cabeça das regiões hidrográficas conforme podemos observar na figura 2.

Figura 2 – Regiões Hidrográficas do Brasil com textos e ilustrações.



Fonte: Arquivo do autor

Tempo destinado: 50 minutos

5.3 – Produção de quadrinhos/charges/cartum sobre a questão hídrica local, regional, nacional.

Com base nos processos didáticos desenvolvidos e nos conhecimentos adquiridos, cada integrante da turma elaborou uma charge expressando de maneira criativa e lúdica os saberes alcançados sobre a temática em estudo (produção orientada por professores/participantes de Arte). A figura 3 abaixo apresenta algumas produções elaboradas pelos estudantes.

Figura 3 – Representações sobre a questão hídrica a partir do olhar dos estudantes.



Fonte: Arquivo do autor

Tempo destinado: 30 minutos

6. Avaliação.

Neste momento, os participantes foram questionados sobre a importância do trabalho realizado. Moveram-se as seguintes questões: Quais ideias e reflexões foram alcançadas sobre o tema em estudo? A oficina foi importante como ferramenta pedagógica para atingir os objetivos propostos? Qual a utilidade da oficina para isso? O que se aprendeu? Houve uma compreensão melhor do tema?

Tempo destinado: 10 minutos

7. Reflexão e Síntese.

Os participantes realizaram reflexões coletivas sobre os assuntos abordados que ainda mereciam ser destacados, e cada participante expôs suas ideias sobre os conteúdos estudados e concluíram com um resumo da atividade.

Tempo destinado: 10 minutos

8. Recursos Materiais

Os materiais utilizados na oficina foram papel cenário, canetas, cola, lápis de cor, data show, notebook, papel A4, papel contact, régua, impressora, mapas, revistas e outros.

Considerações Finais

Diante do trabalho pedagógico relatado neste texto, considera-se que as oficinas pedagógicas consistem em uma metodologia potencializadora de novas aprendizagens discentes e docentes. Com a atividade foi possível impulsionar a descoberta de novos saberes geográficos, bem como consolidar o processo de leitura, escrita e interpretação dos estudantes, que em nossa visão é compromisso de todas as áreas do conhecimento no âmbito da educação básica. Tais processos foram instigados por meio de diferentes linguagens, para além da

geográfica, como a cartográfica, quadrinhos/charge/cartum, imagética, virtual e outras, além da participação de outros componentes curriculares no processo de desenvolvimento da oficina.

Além disso, buscou-se com oficina uma maneira de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico. Tal dinamicidade motivou à criatividade e à participação dos estudantes no decorrer do trabalho prático, e estimulou discentes tidos como não participativos durante as atividades de sala, a se interessarem em discutir os assuntos/conteúdos abordados com a atividade. Ao longo da sequência didática da oficina, oportunizou-se a discentes, docentes e licenciandos a troca de conhecimentos, questionamentos, momentos de informação e integração dos grupos, aprimorando a construção coletiva e socializada do conhecimento no ambiente escolar.

Assim, sugere-se o uso das oficinas pedagógicas como prática metodológica auxiliar ao processo de ensino e aprendizagem em geografia, e uma estratégia pedagógica centrada no aprendiz, na aprendizagem e na construção de saberes e processos educativos ampliados de forma coletiva e interdisciplinar.

Referências

ANTUNES, Celso. **Manual de técnicas de dinâmica de grupo de sensibilização de ludopedagogia**. 19ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

CASTELLAR, S. M. V. **O ensino de geografia e a formação docente**. In: CARVALHO, Anna Maria P. Formação continuada de professores. Uma releitura das áreas de conteúdo. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2003, p. 103-121.

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

KIMURA, Shoko. **Geografia no ensino básico: questões e propostas**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

LIMA, M. H. de; VLACH, V. R. **Geografia escolar: Relações e representações da prática social**. Uberlândia: 2002. Disponível em: <http://www.ig.ufu.br/revista/volume05/ed_fev2002.asp>. Acesso em: 21 mar. 2007.

MOITA, F. M. G. S. C. ANDRADE, F. C. B. **O saber de mão em mão: a oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública**. In Anais Educação, Cultura e Conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos. Caxambu - MG: ANPEd, 2006. Disponível em: <<http://www.filomenamoita.pro.br/pdf/GT06-1671.pdf>>. Acesso em: 07 abr. 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Técnicas de ensino: por que não?** (Org.) 4ª ed. Campinas: Papirus, 1996.

_____. **Repensando a didática**. 21º ed. Campinas: Papirus, 2004.

CAPÍTULO 8

A MONITORIA DE ENSINO NA FORMAÇÃO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA

Vanécia Ris Lima

Marize Damiana M. B. e Batista

Doi: 10.48209/978-65-5417-179-9

Introdução

Este texto é resultado de trabalho realizado em atividade de monitoria de ensino no componente curricular Estágio Supervisionado em Geografia I, do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Educação (DEDC) XI, Serrinha. Aborda o papel da monitoria na formação acadêmica dos licenciandos, especialmente no componente curricular Estágio Supervisionado em Geografia I, como atividade que possibilita uma interlocução teoria e prática, aproximando o diálogo entre docente e discentes e implicando na formação.

A monitoria de ensino é atividade que contribui para a formação de futuros profissionais. No que se refere ao componente curricular Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura em Geografia, a monitoria de ensino exerce papel crucial, possibilitando uma maior interlocução entre professores e estudantes, teoria e prática, no desenvolvimento do ensino e na formação profissional.

Segundo Steinbacho (2015), o “Programa de Monitoria” se estabelece nas instituições de ensino superior, especialmente nas universidades federais, a par-

tir da instalação do Decreto nº 66.315/1970, “que dispõe sobre a participação do estudante em trabalho de magistério e em outras atividades” (STEINBACHO, 2015, p. 73). Para esta mesma autora, o referido programa também é assegurado no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

Na UNEB, o programa de monitoria de ensino foi regulamentado pela Resolução CONSU nº 700/2009, com alterações feitas pela Resolução CONSU nº 1.343/2018. A Resolução nº 700/2009, institui o Regulamento de Monitorias de Ensino, considerando esta como uma das funções acadêmicas dos Cursos de Graduação, da referida universidade. Trata-se de atividade complementar inserida no trabalho formativo, a qual contribui para fortalecer o ensino universitário, articulando-se às outras dimensões da formação, a saber, a pesquisa e a extensão.

Na condição de atividade complementar, nos cursos de graduação, a monitoria de ensino promove maior interação entre docente e discentes e proporciona integração teórico-prática na formação do futuro profissional. Esta função da monitoria é explicitada no Regulamento de Monitorias de Ensino, Resolução CONSU nº 700/2009, conforme segue:

A monitoria é uma das funções acadêmicas que, no seu papel de atividade complementar nos cursos de graduação, conforme a definem as Diretrizes Curriculares Nacionais do Conselho Nacional de Educação (CNE), além de promover maior interação entre o corpo docente e o discente, deve proporcionar oportunidades para a integração da teoria com a prática na formação do futuro profissional (UNEB. RESOLUÇÃO CONSU, 700/2009, p. 2).

Na perspectiva de Oliveira (2020), valorizar a atividade de monitoria nas instituições de ensino superior, é condição para a valorização do ensino como um dos pilares que sustenta a Universidade. Desse modo, a monitoria de ensino configura uma experiência importante para o exercício da docência. Frente a isto, a autora ressalta a escassez de trabalhos sobre a problemática do monitor/licenciando e a necessidade de ampliar estudos que contribuam para demarcar

o lugar da monitoria de ensino na formação docente, por meio de uma articulação teoria e prática. Diante desta questão, fica evidenciado o papel relevante da monitoria de ensino no trabalho acadêmico no ensino superior, contribuindo na formação inicial e fortalecendo as bases da atuação de futuros profissionais.

Este trabalho relata e problematiza experiências vivenciadas em atividade de monitoria de ensino, com o componente curricular Estágio Supervisionado em Geografia I, em curso de Licenciatura em Geografia, com turma do 5º semestre noturno. A questão norteadora foi: Qual a importância da monitoria de ensino na prática formativa no componente Curricular Estágio Supervisionado em Geografia I e quais suas implicações na formação inicial de professores de Geografia? Os objetivos estavam voltados para a) identificar o estado do conhecimento acerca da temática monitoria de ensino em Estágio Supervisionado na Licenciatura em Geografia; b) analisar a prática formativa do estudante na monitoria no componente Curricular Estágio Supervisionado em Geografia I em curso de Licenciatura em Geografia.

O desenvolvimento da metodologia atendeu a dois aspectos: 1) levantamento de artigos acadêmicos no Portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), orientando-se em uma busca pelo título do trabalho, por meio dos seguintes descritores: Licenciatura, Geografia, Monitoria e Formação. Logo após este levantamento, realizou-se leitura dos resumos encontrados. 2) relato da experiência do estágio, pontuando as atividades desenvolvidas, para refletir a formação docente com licenciandos do 5º semestre da Licenciatura em Geografia e problematização do papel da monitoria de ensino no desenvolvimento do futuro profissional docente em geografia.

Com este trabalho, almeja-se contribuir para as discussões acerca da monitoria de ensino no mais geral, identificando objetivos e finalidades dessa atividade de caráter complementar à formação e constatar a importância da

monitoria no componente estágio supervisionado em Geografia, no particular. Pretende-se também evidenciar a necessidade da ampliação de trabalhos escritos que versem sobre esta temática, elaborados tanto por monitores, quanto por docentes orientadores, no sentido de que possam incidir na tarefa teórica, prática e política, na disputa por uma concepção formativa humanizadora e na defesa do trabalho da monitoria de ensino que assegure formação acadêmica e profissional de docentes.

A Importância da Monitoria de Ensino na Formação Acadêmica na Licenciatura em Geografia: breves considerações do estado do conhecimento

No levantamento de artigos acadêmicos no Portal de periódicos da CAPES, a busca foi realizada pelo título do trabalho, atendendo aos descritores Licenciatura, Geografia, Monitoria e Formação. A partir da pesquisa, apareceram na primeira página do site alguns artigos relacionados aos descritores. Assim, foram identificados através do título dos trabalhos, lidos seus resumos e analisados.

Na pesquisa, constatou-se que o nome Geografia apareceu mais vezes nos trabalhos; Monitoria veio em segundo lugar; Formação em terceiro e por fim não apareceu artigo citando o nome Licenciatura nos títulos. Foram trabalhados os resumos dos sete artigos encontrados, os quais serão descritos a seguir.

O artigo de Ferreira; Reis e Silva (2020), de título “Construção de métodos educativos no ensino de geociências: destaque para o programa de monitoria de geologia nos cursos de graduação em geografia”, objetivou apresentar a construção de instrumentos para o ensino e aprendizagem de conteúdos da disciplina Geologia nos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Geografia. Na atividade, cinco listas de exercícios realizados em diferentes horários da semana foram trabalhadas com os estudantes da disciplina, na articulação com o professor e o monitor de ensino.

O “O uso do teatro de fantoches sobre as regiões brasileiras nas aulas de geografia do ensino fundamental: uma experiência do PIBID/Geografia/UFSM 2018” é artigo de Batista; et. al. (2019). O mesmo objetivou desenvolver por meio do teatro de fantoches, noções críticas sobre organização do espaço brasileiro, na temática regionalização, no 7º ano do Ensino Fundamental, através da monitoria de bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

O artigo “Monitoria acadêmica em Pedologia: uma análise da contribuição do monitor no processo de ensino e aprendizagem” de Santos; Buriti e Reinaldo (2021), teve como objetivo refletir a contribuição da monitoria acadêmica na formação de licenciandos do curso de Geografia. Os autores destacam a importância da monitoria acadêmica no processo de ensino e aprendizagem. Ressaltam o caráter formativo da monitoria de ensino, tanto para o monitor quanto para os estudantes da licenciatura.

O artigo “Pesquisa e prática de ensino em geografia: produção textual autoral e autonomização de saberes”, de Azevedo e Fortuna (2019), apresenta atividades desenvolvidas na monitoria e nos Estágios de Pesquisa e Prática de Ensino em Geografia II e IV, destacando que a produção textual é condição essencial para o processo formativo dos futuros professores.

O artigo “Conexões de saberes e o ensino de Geografia: um relato de experiência”, de Ribeiro (2021), aborda as implicações do ensino de geografia no Programa Conexão de Saberes da Universidade Federal de Alagoas, junto ao relato de experiência de monitoria. Destaca o programa Conexões de Saberes (PCS), especialmente pela relevância das vivências nos aulões, oportunizando melhorias da prática docente na monitoria do Programa.

“Refugiados em Quadrinhos: proposta de ensino de geografia nos cursos integrados do IFSP – Campus Avaré/SP”, trata de artigo de Silva e Silva (2017). Discute o resultado de um projeto de ação de ensino, na modalidade de

monitoria, junto a estudantes do ensino técnico integrado ao ensino médio, no desenvolvimento de história em quadrinhos (HQ) nas aulas de Geografia com o tema refugiados, que contou com a orientação de um estudante bolsista monitor de ensino nas oficinas de HQ.

O artigo “Formação de professores: programas universitários na formação inicial em Geografia”, de Sousa; Freitas e Araújo (2021a), analisa programas e projetos presentes nas universidades, na formação de professores de Geografia, a exemplo dos programas de Extensão Universitária, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Programa Residência Pedagógica (PRP) e Monitorias de Disciplinas, os quais oportunizam uma formação crítica aos licenciandos.

Por fim, “Atividades de monitoria em Divulgação científica – o papel do Centro de Estudos Agrários (CEA)”, artigo de Sousa; Teles e Santos (2021b), aborda projeto voltado para o Centro de Estudos Agrários (CEA), espaço interdisciplinar, vinculado ao Colegiado de Geografia da UPE/Petrolina, por meio de atividades de monitorias no projeto, nas aprendizagens da questão agrária/alimentar do Vale do São Francisco.

Neste breve exercício dos resumos analisados, observou-se que todos os oito artigos abordam o papel da monitoria na formação dos licenciandos de Geografia e levam em conta aspectos como as interlocuções da teoria com a prática, do diálogo entre professor, monitor e estudantes, da graduação e da escola, contemplando também sujeitos de espaços não escolares. Trazem a perspectiva do ensino de Geografia, com o desenvolvimento de práticas e metodologias que contemplam estudos de determinada temática, conteúdo e conceitos geográficos. Do conjunto dos trabalhos analisados, 3 estão voltados para uma atuação no ensino de Geografia na universidade, 2 tratam do ensino da geografia na escola e 3 abordam a geografia e o ensino em programas e projetos.

Cabe observar que considerando os critérios da busca no Portal periódicos CAPES, a partir dos descritores Licenciatura, Geografia, Monitoria e For-

mação, não foram identificados nenhum trabalho que tratasse especificamente do tema atividade da monitoria de ensino no componente curricular Estágio Supervisionado em Geografia. Isto orienta de um lado para uma revisão dos critérios de busca e da plataforma acessada, e do outro lado, nos leva a inferir sobre a hipótese da existência de poucos trabalhos com esta temática, situação que demanda um estudo mais aprofundado, que extrapola este artigo.

Monitoria de Ensino no Estágio Supervisionado em Geografia I: aspectos da formação docente com licenciandos do 5º semestre

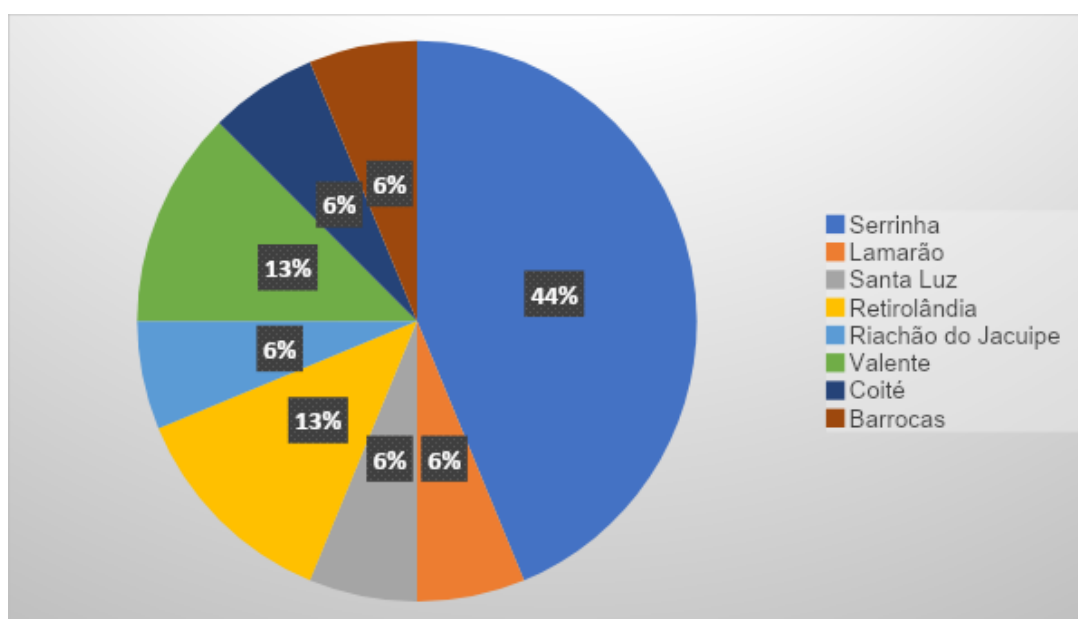
As atividades de monitoria foram realizadas na UNEB, Campus XI, Serrinha-BA, no componente Curricular Estágio Supervisionado em Geografia I, com estudantes do 5º semestre do curso de Licenciatura em Geografia do turno noturno, cujo estágio ocorreu em turmas dos anos finais do ensino fundamental e de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os estudantes da Licenciatura eram bem participativos, gostavam de discutir as temáticas propostas e desenvolvidas pela professora nas aulas. A orientação metodológica, das aulas, pautava-se na relação entre as temáticas trabalhadas no componente de Estágio Supervisionado em Geografia I, com a realidade concreta que marca o contexto socioespacial.

Os estudantes do componente Curricular Estágio Supervisionado em Geografia I, são oriundos de diversos municípios localizados no Território de Identidade do Sisal, situado no semiárido da Bahia. Oito municípios compõem o espaço de residência dos estudantes, sendo que Serrinha é o pólo do território de identidade e município sede da localização da UNEB DEDC XI. Muitos destes estudantes trabalham durante o dia, e, portanto, só dispõem do turno noturno para cursar a Licenciatura em Geografia. Neste processo, eles enfrentam obstáculos, um exemplo é o acesso diário ao ônibus escolar, cujos horários de

chegada e de saída da universidade, não estão adequados ao início e fim das aulas, situação que acaba prejudicando os estudantes.

Os municípios os quais os estudantes são oriundos, são Serrinha, Lamarão, Santa Luz, Retirolândia, Riachão do Jacuípe, Valente, Coité e Barrocas e dentre esses, Serrinha é quem tem o maior quantitativo de estudantes oriundos do espaço urbano. Os estudantes de outros municípios realizam um maior deslocamento para assistir às aulas, incluindo o componente de estágio, cujas aulas ocorriam todas as quinta-feiras à noite. O Gráfico 01 mostra a porcentagem de estudantes por municípios do Território do Sisal.

Gráfico 01: Municípios onde residem os licenciandos de Geografia do 5º semestre noturno, UNEB DEDC XI, 2023.



Fonte: Elaboração pessoal.

As aulas do componente curricular Estágio Supervisionado em Geografia I, ocorreram no primeiro semestre de 2023. No primeiro contato com a turma, a professora e os estudantes estavam discutindo textos relacionados à prática educativa e o trabalho de professores, a exemplo do texto “O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres”, de José Carlos Libâneo. Percebi que os

estudantes começaram a relatar suas experiências, e em diálogo com o texto, falaram de quando eram estudantes da escola de educação básica, abordando a realidade e as dificuldades enfrentadas.

Na condição de estudante da Licenciatura em Geografia, atuando na monitoria de ensino em Estágio Supervisionado em Geografia I, também participei das discussões dos textos, apresentando minhas contribuições. Falei das experiências com os estágios I, II, III finalizados e o estágio IV, o qual estava em andamento¹. Também ressaltéi as experiências com trabalhos realizados em escolas do município onde resido, atuando na condição de auxiliar de turma, colaborando nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos, onde sempre trago o trabalho com músicas, como meio para viabilizar o ensino de Geografia.

Ao longo das aulas, na etapa definida para estudo e reflexão de textos, os estudantes da turma de Estágio Supervisionado em Geografia I, atuavam com bastante participação, relacionando o que era discutido, com a realidade vivenciada por eles, seja no âmbito educacional como em outros âmbitos. Nas discussões, apresentavam sua opinião acerca do que achavam importante ou pertinente sobre o tema e sua aplicação em sala de aula de Geografia. Neste processo, se evidenciava que conseguiam ir verificando na prática, questões teóricas postas nos textos discutidos, assim como em suas colocações, traziam a prática social concreta para confrontar com a teoria. Esta foi a forma de condução do primeiro momento do semestre com o componente Estágio I.

Já no segundo momento do componente, houve a preparação para o estágio. Este momento foi caracterizado pela definição das escolas parceiras, do município que iria estagiar, identificação de horários compatíveis às condições de trabalho dos estudantes e da professora do componente. A partir dessas de-

¹ O componente Estágio Supervisionado em Geografia I foi realizado em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental e de Educação de Jovens e Adultos (EJA), sob o formato de observação e coparticipação; o Estágio Supervisionado em Geografia II, ocorreu em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental e de Educação de Jovens e Adultos (EJA), sob o formato de regência; Estágio Supervisionado em Geografia III ocorreu nos espaços não formais de educação e o Estágio Supervisionado em Geografia IV ocorreu em turmas do Ensino Médio e da EJA.

finições, partiu-se para a realização de diálogo com professores de Geografia, regentes de turmas, para o acesso ao Projeto Pedagógico da Escola e ao Plano de Ensino de Geografia da unidade², a fim de organizar o projeto de estágio de observação com algumas intervenções.

No estágio de observação, os estudantes foram até a escola observar a didática, a forma como os professores dialogam com o conteúdo em sala de aula, assim como as atividades desenvolvidas. Junto a isto, aconteceu um momento de intervenção dos estudantes em exercício de estágio com uma turma em aula de Geografia na escola, onde participam ativamente da abordagem do conteúdo da aula em conjunto com a professora. Esse momento foi bem importante pois na condição de monitora de ensino, pude trabalhar em parceria com a professora de estágio, auxiliando os estudantes estagiários nas dúvidas apresentadas por eles, orientando em algumas atividades de intervenção.

O processo das orientações junto aos estudantes estagiários foi bastante formativo. Acionei experiências que deram certo na oportunidade em que fiz estágio, para auxiliá-los no que precisassem sobre, por exemplo, materiais a serem trabalhados com as turmas, na disciplina Geografia, nas escolas parcerias. Neste momento, além das orientações que a professora de estágio realizava, juntamente com a minha ajuda, também fui anotando o que não sabia, constataando as minhas dificuldades.

No final do semestre, depois de todo o estágio realizado, houve o momento de socialização na universidade, dos resultados do trabalho realizado na escola, nas aulas de Geografia. Foi o momento de expressar suas experiências, percepções, angústias, otimismo e aprendizagens. Os resultados foram apresentados nos seguintes formatos: 1) Slides sintetizando os tópicos principais do trabalho realizado na observação e intervenção, contendo informações básicas,

2 Em algumas situações, os estagiários tiveram dificuldades para ter acesso ao Projeto Pedagógico da Escola (PPP), assim como ao Plano de Ensino de Geografia da unidade em que ocorreria o estágio de observação. Algumas justificativas do não acesso ao PPP, se pautavam na informação de que o mesmo ainda se encontra em elaboração pela escola.

fotos e depoimentos de estudantes e professores da escola parceira, na turma em que atuou; 2) texto escrito em forma de artigo, abordando a experiência realizada.

Os resultados apresentados e refletidos pelos estudantes estagiários sobre as experiências formativas no Estágio Supervisionado em Geografia I, em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental e da EJA, revelaram as seguintes questões:

I. Percepção de que muitos estudantes das escolas são aprovados, sem compreender os conteúdos de Geografia, assim como de outras disciplinas, e quando chegam no ano escolar seguinte, não conseguem realizar as atividades básicas inerentes ao seu grau de exigência;

II. Reconhecimento de que a pandemia agravou o processo de limites ao aprendizado dos estudantes nas escolas, aumentando o déficit de aprendizagem acerca dos conteúdos que deveriam dominar em cada ano escolar, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental;

III. Identificação do esforço de professores das escolas, nas turmas em que o estágio ocorreu, para viabilizar processos metodológicos que ajudassem os estudantes a melhorar a aprendizagem dos conteúdos propostos no planejamento de ensino.

IV. Reconhecimento do esforço existente entre os estudantes das turmas de EJA, para permanecer estudando, embora baixa frequência e evasão se destacasse no processo;

V. Constatação de alguns desafios a serem enfrentados pelas escolas o mais urgente possível, a saber: problemas de leitura e escrita dos estudantes, assim como, presença de turmas compostas por estudantes extremamente agitados, dispersos, condicionados ao uso frequente e abusivo do celular nas aulas e com dificuldades ligadas à ausência de atenção para o aprendizado dos conteúdos.

O processo formativo que movimentou o Estágio Supervisionado em Geografia I, evidenciou uma dinâmica de trabalho que articulou, a professora do referido componente curricular, os estudantes estagiários e a monitora de ensino, e por extensão, integrou a escola e as aulas de Geografia, considerando aí o processo de ensino e aprendizagem, os limites, as dificuldades e potencialidades. Foi relevante a monitoria de ensino, como uma atividade complementar, de apoio ao processo formativo inicial de docentes, que em futuro próximo adentraram espaços profissionais de educação no ensino de Geografia.

Considerações Finais

Diante do que foi exposto, constata-se que a monitoria de ensino é atividade implicada no processo da formação acadêmica na Licenciatura em Geografia. O exercício da monitoria apresenta relevância para a vida acadêmica e a formação profissional dos licenciandos, pois proporciona o crescimento pessoal e profissional de futuros professores em especial, de Geografia. Além disso, proporciona novas experiências formativas, porque toda aula que se participa na monitoria de ensino permite lembrar e aprender junto com o docente e os demais estudantes, novos conteúdos.

No que se refere aos estudantes do componente curricular Estágio Supervisionado em Geografia I, percebeu-se que o exercício da monitoria possibilitou uma maior aproximação com as problemáticas do conhecimento do campo de Estágio, visto que a relação do ensino e aprendizagem foi mediada pela interlocução estudantes do componente Estágio I, monitora de ensino e professora do componente, em um movimento dialético de permanentes trocas e complementaridades.

Ao longo deste artigo buscou-se entender o papel da monitora de ensino para os acadêmicos da Licenciatura em Geografia. Verificou-se sua importância para a formação. Os ensinamentos adquiridos junto com a professora orien-

tadora e os estudantes do componente Estágio, influenciam para uma maior aprendizagem pessoal e profissional.

As experiências vividas na monitoria acadêmica no Estágio Supervisionado em Geografia I foram bastante significativas e de grande relevância para a vida acadêmica, e de certa forma para uma futura vida profissional. Desse modo, vivenciar essa nova experiência foi muito valiosa, levando em consideração que o currículo da graduação no fazer universitário, articula em um todo, ensino, pesquisa e extensão, e que também engloba a monitoria de ensino na categoria de pesquisa. E assim, as contribuições da monitoria, no processo do ensino e no incentivo à docência, exerce dimensão importante para o desenvolvimento acadêmico.

Referências

AZEVEDO, L. C. L. de; FORTUNA, D. da S. Pesquisa e Prática de Ensino em Geografia: Produção Textual Autoral e Autonomização de Saberes. **Revista Tamoios**, v. 15, n. 1, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/40933> Acesso em: 10 ago. 2023.

BATISTA, N. L. et al. O uso do teatro de fantoches sobre as regiões brasileiras nas aulas de geografia do ensino fundamental: uma experiência do PIBID/Geografia/UFSM, 2018. **Revista de Ensino de Geografia (Recife)**, v. 2, n. 1, 2019. Disponível em <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/ensinodegeografia/article/view/240475/32670>. Acesso em 20 de mar. 2023.

FERREIRA, F. L. D.; REIS, M. E. G. V.; SILVA, T. P. Construção de métodos educativos no ensino de geociências: destaque para o programa de monitoria de geologia nos cursos de graduação em geografia. **Revista Continentes (UFR-RJ)**, ano 9, n. 17, 2020. Disponível em <https://www.revistacontinentes.com.br/index.php/continentes/article/view/249/223>. Acesso em 20 de mar. 2023.

OLIVEIRA, K. B. de. **A monitoria nas licenciaturas: analisando processos de aprendizagem profissional da docência**. Dissertação de mestrado. Viçosa, MG, 2020. Disponível em <https://www.locus.ufv.br/bitstream/123456789/28533/1/texto%20completo.pdf>. Acesso em 02 de set. 2023.

RIBEIRO, R. L. Conexões de saberes e o ensino de Geografia: um relato de experiência. **Diversitas Journal**, v. 6, n. 1, p. 1406-1414, 2021. Disponível em: https://www.diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/1223. Acesso em: 10 ago. 2023.

SANTOS, A. F. L.; BURITI, M. M. dos S.; REINALDO, L. R. L. R. Monitoria acadêmica em Pedologia: uma análise da contribuição do monitor no processo de ensino e aprendizagem. *Revista Ensino de Geografia (Recife)*, v. 4, n. 2, 2021. Disponível em <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/ensinodegeografia/article/view/248248/38855>. Acesso em: 10 de ago. 2023.

SILVA, J. R. F.; SILVA, D. O. da. Refugiados em quadrinhos: proposta de ensino de geografia nos cursos integrados do Ifsp – Campus Avaré/SP. **Revista Geografia (Londrina)**, v. 26, n. 1, 2017. Disponível em <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/30068>. Acesso em: 10 de ago. 2023.

SOUSA, M. G. de; FREITAS, R. de S.; ARAÚJO, R. L. de. Formação de professores: programas universitários na formação inicial em Geografia. *Revista Ensino de Geografia (Recife)*, v. 4, n. 3, p. 296–313, 2021a. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/ensinodegeografia/article/view/250894>. Acesso em 10 ago. 2023.

SOUSA, R. Á. D. de. TELES, M. G. de A.; SANTOS, M. K. S. Atividades de monitoria em divulgação científica - o papel do centro de estudos agrários (CEA). **Revista Ensino de Geografia (Recife)**, v. 4, n. 3, 2021b. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ensinodegeografia/article/viewFile/249082/39910> acesso em: 10 ago. 2023.

STEINBACH, G. **A monitoria no ensino superior: um estudo de caso na UFSC**. Dissertação de mestrado. Florianópolis, SC, 2015. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/156743/336116.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 05 de set. de 2023.

UNEB. Resolução nº 700/2009. **Regulamento geral do programa de monitoria de ensino**. Disponível em <https://conselhos.uneb.br/wp-content/uploads/2021/08/700-consu-Res.-Regulamento-Monitoria-altera-507.pdf>. Acesso em 10 de mai. de 2023.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 de mar. de 2022.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Adilson Tadeu Basquerote

Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC/2020), com estágio de Doutorado Sanduíche no Instituto de Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa (IGOT/UL). Mestre em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Socioambiental pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) (2015). Graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (2017) e em Estudos Sociais- Geografia pela Universidade de Santa Cruz do Sul (2004). Atualmente é professor no Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI). Compõe o corpo editorial, científico e de pareceristas de revistas científicas na área de Ensino e de Educação Geográfica. Possui experiência na Educação Geográfica, dedicando-se em especial ao uso das TIC no Ensino e na aprendizagem, Ensino e Aprendizagem, Recursos didáticos. Paralelamente, pesquisa os seguintes temas: Agroecologia, Agricultura Familiar, Gênero em contextos rurais, Associações agrícolas familiares e Segurança alimentar.

Ivanio Folmer

Graduado em Geografia Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Maria (2014). Mestre em Geografia pelo Programa de Pós Graduação em Geografia-PPGGEO/UFSM (2018). Doutor em Geografia-PPGGEO/UFSM (2022). Especialista em Coordenação Pedagógica - FCE - (2023). Participante de diversos projetos Ensino, Pesquisa e Extensão, com as temáticas de Educação no campo; Território; Sujeitos do Campo; Educação Ambiental; Gênero e sexualidade. É professor da Rede Estadual do RS na Área das Humanas - Componente Curricular: Geografia. Foi Tutor EAD no Curso Licenciatura em Educação do Campo UAB/UFSM 2018-2023. É professor Formador da Universidade de Caxias do Sul/ PARFOR 2023. Especializando em Supervisão Escolar - FCE. Integrante do Grupo de Pesquisa Girassol - Grupo de Pesquisa em Agroecologia, Educação do Campo e Inovações Sociais - UFSM; Grupo de Pesquisa em Educação e Território- GPET - UFSM e Agricultura e Urbanização na América Latina - USP. É integrante da Academia Luso-Brasileira de Letras do Rio Grande do Sul.

Lilian Barcella Agliardi

Licenciada em Geografia pela Faculdade Cenecista de Osório - FACOS (2012); Especialista no ensino da História e da Geografia - UFRGS (2013); Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia - Linha de Ensino/UFRGS (2019). Doutoranda em Geografia na UFRGS. É professora efetiva da rede municipal de ensino de Capivari do Sul, desde 2004. Atua nas diferentes etapas da educação básica, como Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA. De 2015 a 2018 assumi a função de Formadora Local no programa do Governo Federal Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC. De 2013 à 2017, atuou na Coordenação Pedagógica de uma escola pública da rede. Em 2020 atendeu estudantes em distorção idade-série, no programa Trajetórias Criativas como professora de Geografia. Atualmente faço parte do Conselho Municipal de Educação e Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente COMDICA de Capivari do Sul, como membro titular. Desempenho a função na Coordenação Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e Cultura do mesmo município. Nos últimos anos, o foco do meu trabalho esteve voltado para a formação continuada de professores. Trabalhei entre 2019 e 2022 como consultora educacional do Unicef, na estratégia Trajetórias de Sucesso Escolar. Sou doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFRGS - Linha de Ensino.

SOBRE OS AUTORES

Ana Maria Marques Santos

Doutora em Ecologias Sociais, Professora Associada do Departamento de Educação e Sociedade e do Programa de Pós-Graduação em Contextos Contemporâneos e Demandas Populares - PPGEDUC

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

E-mail: anamarques.ufrrj@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4763-3273>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4837755740137182>

Analine Maria Martins Parente

Licenciada e Mestre em Geografia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e Doutoranda em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: analine.p@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0329494354636572>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6400-6792>

Adnair Alves Vieira Silva

Licenciada em Geografia pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT (2004); Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT (2017); Especialista em Educação Ambiental pela Associação Varzeagrandense de Ensino e Cultura – AVEC (2015); Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Columbia del Paraguay (2017); Graduanda em Pedagogia pelo Centro Universitário Faveni (2023-).

E-mail: profgeoadnair@gmail.com

Fabiano Boscaglia

Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Espírito Santo.

E-mail: fabiano.boscaglia@ifes.edu.br

Felipe César Augusto Silgueiro dos Santos

Doutorando pelo Programa de PósGraduação em Geografia da Faculdade de Ciências e Tecnologia – Universidade Estadual Paulista (PPGG – FCT/UNESP) Câmpus de Presidente Prudente/SP. Professor substituto na mesma instituição de ensino superior vinculado ao Departamento da Educação.

E-mail: felipe.cesar@unesp.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1096327701012465>

ORCID:<https://orcid.org/0000-0002-4073-0820>

Francisco Manoel de Carvalho Neto

Possui graduação em Geografia pelo Centro Universitário das Faculdades Integradas de Ourinhos (2011), graduação em Pedagogia pela Universidade Iguaçu (2013), mestrado em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina – UEL (2022), doutorando em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina - UEL. É professor efetivo da rede estadual do Paraná desde 2015.

E-mail: francisco.mdecarvalho@gmail.com

CV: <http://lattes.cnpq.br/9055346560130317>

Ideni Terezinha Antonello

Possui graduação em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria (1990), mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe (1994), doutorado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1999). Realizou aperfeiçoamento no L'institut Des Hautes Études de L'amerique Latine Université de La Sorbonne, IHELA, França, mediante a categoria de doutorado “sanduíche”(CNPq.) Pós-doutoramento (2015) no IGOT- Instituto de Geografia e Ordenamento do Território/Universidade de Lisboa/Portugal (Bolsista CAPES Processo 1660/14-4). Atualmente é Professora Associada do curso de Graduação e Pós-graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina. Pesquisadora CNPq - Bolsista de PQ2.

E-mail antonello@uel.br

cv:<http://lattes.cnpq.br/4011164128230924>

orcid.org/0000-0002-6147-4731

Leandro da Rocha

Mestre em Geografia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ. Atua como professor de geografia na Secretária Municipal de Educação (Seduc) de Araruama/RJ e na Secretária de Estado de Educação (Seeduc) do Rio de Janeiro.

E-mail: rocha.leandro@outlook.com.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1445-2967>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6004631511643622>

Mayra Gomes Alves

E-mail: mayra.alves1@professor.pb.gov.br

Marize Damiana M. B. e Batista

Professora do curso de Licenciatura em Geografia, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Educação (DEDC), Campus XI, Serrinha-Bahia. Professora de Geografia na educação básica. Graduada pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Mestre em Educação e Contemporaneidade pela UNEB. Doutora em Geografia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pós-doutorado pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).

Simone Rossi da Silva

Professora E M Olga Benário Prestes/Macaé/RJ.

Vanécia Ris Lima

Estudante da Licenciatura em Geografia, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Educação (DEDC), Campus XI, Serrinha-Bahia. Monitora de Ensino no componente curricular Estágio Supervisionado em Geografia I.



EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA:

FORMAÇÃO DE PROFESSORES,
PRÁTICAS EDUCATIVAS E
METODOLOGIAS DE ENSINO

www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
(55)99723-4952

ARCO
EDITORES