

GEOGRAFIA E PRÁTICA DOCENTE:

**VIVÊNCIAS E REFLEXÕES A PARTIR DO
PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

**JANIARA ALMEIDA PINHEIRO LIMA
PRISCYLLA KAROLINE DE MENEZES**
(Organizadoras)



GEOGRAFIA E PRÁTICA DOCENTE:

**VIVÊNCIAS E REFLEXÕES A PARTIR DO
PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

**JANIARA ALMEIDA PINHEIRO LIMA
PRISCYLLA KAROLINE DE MENEZES**
(Organizadoras)



Conselho Editorial

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - UNIDAVI
Prof. Dr. Astor João Schönell Júnior - IFFAR
Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - UFRR
Prof. Dr. Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo - UESPI
Profa. Dra. Andréia Bulaty - UNESPAR
Profa. Dra. Carla da Conceição de Lima - UFVJM
Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - UNISC
Profa. Dra. Clarice Caldeira Leite - UFRGS
Profa. Dra. Cecilia Decarli - UFRGS
Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - UNICID
Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - UFCE
Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - UFMA
Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL
Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio - UFRGS
Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - FASESP
Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - UERN
Profa. Dra. Elen Gomes Pereira - IFBA
Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - UFN
Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE
Prof. Dr. Francisco Ricardo Miranda Pinto - UFCAT
Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - UCB
Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho - UFAL
Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch - UFSM
Profa. Dra. Liziany Müller Medeiros - UFSM
Profa. Dra. Marcela Mary José da Silva - UFRB
Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - UFSM
Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - UFMS
Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - UNICENTRO
Prof. Nilton David Vilchez Galarza - UPLA
Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza - UEPB
Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - UFABC
Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo - UNISANTOS
Prof. Dr. Rodrigo Toledo - USCS
Prof. Dr. Rodolfo Rodrigues de Souza - UERJ
Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - UFSM
Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - UFOB
Prof. Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández - UCLV

Editor Chefe: Ivanio Folmer

Bibliotecária: Eliete Marques da Silva

Projeto gráfico e Diagramação: Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa: www.canva.com

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

Geografia e prática docente [livro eletrônico] :
vivências e reflexões a partir do programa
residência pedagógica / Janiara Almeida Pinheiro
Lima, Priscylla Karoline de Menezes
(organizadoras). -- Santa Maria, RS :
Arco Editores, 2025.

PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5417-470-1

1. Geografia - Estudo e ensino 2. Prática de
ensino 3. Prática pedagógica 4. Professores -
Formação I. Lima, Janiara Almeida Pinheiro.
II. Menezes, Priscylla Karoline de.

25-275452

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Práticas pedagógicas : Professores : Formação : Educação 370.71

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380



10.48209/978-65-5417-470-1

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.*



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....7

Janiara Almeida Pinheiro Lima; Priscylla Karoline de Mezenes

PREFÁCIO.....8

Daniel Malmham Vallerius

CAPÍTULO 1

IMPORTÂNCIA DA PESQUISA E DO LÚDICO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: O EXEMPLO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO RECIFE.....14

Janiara Almeida Pinheiro Lima; Priscylla Karoline de Menezes

doi: 10.48209/978-65-5417-470-0

CAPÍTULO 2

UTILIZAÇÃO DE MAQUETES NO ENSINO DA GEOGRAFIA: UMA EXPERIÊNCIA EXPLOSIVA.....33

Gerlane Gomes da Rocha

doi: 10.48209/978-65-5417-470-2

CAPÍTULO 3

A TECNOLOGIA VIRTUAL E O ENSINO DE GEOGRAFIA: ESTUDO DE FENÔMENOS ATMOSFÉRICOS COM ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL II.....45

Wollace Luiz Vieira

doi: 10.48209/978-65-5417-470-3

CAPÍTULO 4

UM OLHAR SOBRE INCLUSÃO EM SALA DE AULA: A CONTRIBUIÇÃO DA INTERAÇÃO ENTRE A GEOGRAFIA E OS RECURSOS VISUAIS.....58

Maria Eduarda Laurentino

doi: 10.48209/978-65-5417-470-4

CAPÍTULO 5

PLANTANDO O CONHECIMENTO: A UTILIZAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS PARA CONSTRUÇÃO PRÁTICA E INCLUSIVA NO APRENDIZADO SOBRE SOLOS.....76

Mateus Henrique da Silva

doi: 10.48209/978-65-5417-470-5

CAPÍTULO 6

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO POSSIBILIDADE DE COMPREENSÃO DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO.....92

Maria Carolina Sales

doi: 10.48209/978-65-5417-470-6

CAPÍTULO 7

POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: NARRATIVAS DECOLONIAIS NAS AULAS DE GEOGRAFIA.....107

Gerlane Gomes da Rocha; Maria Eduarda Laurentino; Mateus Henrique da Silva; Janiara Almeida Pinheiro Lima

doi: 10.48209/978-65-5417-470-7

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES.....128

APRESENTAÇÃO

Amigas e Amigos leitores,

É com grande alegria que apresentamos a vocês este livro, que reúne uma coletânea de textos, resultantes de experiências didático-pedagógicas vivenciadas no contexto do Programa Residência Pedagógica, Subprojeto Geografia, da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Diante da relevância deste programa para a formação de professores e professoras, tanto na dimensão da formação inicial quanto na formação continuada de docentes em atuação, resolvemos socializar algumas de nossas experiências, aprendizagens e reflexões, na esperança de fortalecer a importância desta política pública frente aos desafios para a sua continuidade. Dessa maneira, pretendemos valorizar o trabalho desenvolvido pelos(as) estudantes residentes que atuaram junto a turmas de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, na Escola Municipal em Tempo Integral (EMTI) São Cristóvão, durante a vigência do Edital CAPES n. 24, referente ao ano de 2022, visibilizando-o por meio desta publicação. Acreditamos que essa é uma forma de reconhecer o esforço, dedicação, colaboração, parceria e amizade que foram construídas ao longo das atividades e do programa entre todos os envolvidos, além de socializar experiências que julgamos positivas. É um livro repleto de boas surpresas metodológicas que dialogam com a didática em Geografia, tão necessária a atuação docente e a construção da profissionalidade. O Programa Residência Pedagógica tem justamente esse propósito, inserir o licenciando no mundo do trabalho escolar, despertando oportunidades de aprendizagens múltiplas, ao mesmo tempo em que aguça a sua sensibilidade sobre a atuação docente, sobre as relações interpessoais que circunscrevem o ambiente escolar e as aprendizagens que ocorrem ao ensinar. É imprescindível destacar que nós, preceptora e coordenadora, também fomos impactadas e postas no movimento de formação continuada diante da necessidade de pensar, planejar e repensar o nosso fazer docente com a chegada dos residentes na escola. Foi isso que aconteceu conosco: estudantes residentes, professoras preceptora e coordenadora, todos envolvidos pelo Residência, que felizmente nos aproximou, nos permitiu aprender juntos e vislumbrar uma Geografia escolar com sentido para nós e para os(as) estudantes da escola-campo. Somos gratas por esses geoencontros e esperamos que vocês, possam apreciar conosco o que compartilhamos nesse livro.

PREFÁCIO

A Residência Pedagógica em Geografia como Esperança em Movimento

“A esperança dança na corda bamba de sombrinha”.
(O bêbado e a Equilibrista – Aldir Blanc / João Bosco)

Prezada leitora, prezado leitor.

Esta carta é para você. Sim, para você mesmo!

Em tempos líquidos, como nos diz Zygmunt Bauman, talvez já não estejamos tão habituados ao prazer de receber uma carta. A comunicação urgente e fragmentada do nosso dia a dia parece ter abafado o valor da palavra cuidadosamente enviada. Mas é justamente neste espírito — de resistência, de atenção e de afeto — que esta carta lhe chega às mãos.

E trago boas notícias (ainda bem!).

Como diz uma canção de Milton Nascimento, “todo artista tem de ir aonde o povo está” — e é exatamente este movimento que este livro realiza: vai até você, leitor e leitora, para compartilhar experiências, reflexões, inquietações, possibilidades, dúvidas e apostas. Um livro feito a muitas mãos, fruto da paixão e da seriedade de professores em formação e docentes experientes da Educação Básica e da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Juntos, eles nos brindam com registros, memórias, partilhas... Palavras que aqui se transformam em sementes.

Sementes estas que germinarão ao longo dos seus sete capítulos, como frutos do trabalho sério, comprometido e dedicado dos colegas que se encontraram no caminho da Residência Pedagógica em Geografia. E deixam esta obra como legado das suas construções coletivas ao longo deste processo.

Processo este que foi assentado em boas e importantes reflexões, resistências e reinvenções. Afinal, refletir sobre a formação inicial do professor de Geografia na contemporaneidade é, antes de tudo, um exercício de resistência e de reinvenção. Em tempos de profundas transformações sociais, culturais e ambientais, a escola precisa de professores que sejam bem mais do que meros transmissores de informações ou narradores de livros didáticos: a demanda é

por educadores críticos, sensíveis, capazes de compreender o mundo em sua complexidade e de provocar nos estudantes o desejo de também compreendê-lo.

E dedicar olhares sobre este profissional a partir de sua formação inicial é imprescindível. Como afirma Lana Cavalcanti (2011), o bom profissional, de qualquer área, deve, antes de tudo, ter pleno domínio do conteúdo de sua área. Porém, é conveniente superar esse limite de concepção da formação, pois, mais que saber bem os conteúdos, ele deve ter uma visão geral dessa área e de seu “lugar” social, do papel que desempenha na sociedade.

A Geografia Escolar, nesse cenário, revela-se como um instrumento fundamental na formação para a cidadania. Mais do que decorar as capitais, ensinar Geografia é ensinar a ler o espaço vivido, a identificar desigualdades, a compreender suas redes, seus fluxos, seus territórios e as suas próprias identidades! É, em essência, alfabetizar o olhar sobre o mundo. A Geografia tem a potência de formar sujeitos políticos, conscientes de seu lugar e de sua capacidade de intervenção na sociedade. Mas esta potencialidade apenas encontrará condições de se efetivar a partir de um professor que tenha, na sua formação, tais marcas e exemplos.

E é justamente por isso que ter em mãos um livro escrito por professores em formação é tão belo e tão potente. Eis a boa notícia prometida no início desta carta. Estas páginas carregam o frescor da prática vivida, o entusiasmo de quem trata o ensino como um campo de reflexão, invenção e transformação, e a coragem de quem adentra a sala de aula com os olhos atentos e o coração aberto. Cada relato aqui registrado é, portanto, uma celebração da Educação Geográfica em sua forma mais viva: como experiência, como travessia, como encontro.

Os sete capítulos que seguem a esta carta são, em sua essência, testemunhos da vivacidade de uma Geografia pensada, construída e experienciada por quem, assim como nós, acredita na formação inicial de professores como um espaço ímpar para a reflexão, a experimentação e o delineamento identitário dos futuros docentes.

No **primeiro capítulo**, *IMPORTÂNCIA DA PESQUISA E DO LÚDICO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA*, Janiara Al-

meida Pinheiro Lima e Priscylla Karoline de Menezes nos convidam a revisitar o papel da pesquisa e da ludicidade na formação inicial docente dos residentes da Escola Municipal em Tempo Integral (EMTI) São Cristóvão, uma das escolas-campo do Residência Pedagógica no contexto da Geografia da UFPE. Pelas lentes da preceptora e coordenadora, são tecidas relevantes considerações, que nos lembram da importância de manter viva a criatividade, a motivação, a autoavaliação e o encantamento com a escola, apesar de seus desafios. Ao nos lembrarem que o lúdico é uma ponte entre o conhecimento e a afetividade, as autoras dão vida nova ao chão da sala de aula, tão frequentemente árido. É como nos diz Belchior: “a felicidade é uma arma quente” — e a alegria da descoberta é uma poderosa ferramenta de resistência na formação docente. Elas nos apontam ainda que o contato com a realidade cotidiana da docência que o Residência Pedagógica imprime aos docentes em formação, ajuda-lhes a perceber a importância de seu papel social.

No **segundo capítulo**, *UTILIZAÇÃO DE MAQUETES NO ENSINO DA GEOGRAFIA: UMA EXPERIÊNCIA EXPLOSIVA*, Gerlane Gomes da Rocha nos mostra como a materialização do conhecimento em maquetes transforma a abstração dos conteúdos em uma experiência sensível. Tomando por base o relato a partir do trabalho realizado com a equipe responsável pelo elemento “fogo”, que culminou na elaboração de uma maquete de um vulcão, a maquete aqui não é apenas técnica; é linguagem, é provocação, é comprometimento coletivo. Ao dar forma a um relato detalhado de sua experiência, Gerlane também nos brinda, em suas palavras, com uma explosão de resultados. Para além disso, permite que você professor(a) consiga se inspirar e pensar em estratégias didáticas a partir da construção da maquete.

O **terceiro capítulo**, *A TECNOLOGIA VIRTUAL E O ENSINO DE GEOGRAFIA*, o autor Wollace Vieira explora os meios digitais como aliados na compreensão dos fenômenos atmosféricos, com estudantes do Ensino Fundamental II. Em tempos de hiperconexão, é inevitável encarar a tecnologia como ponte, e não como obstáculo. Wollace convida o leitor a entender que a virtualidade também é território — um território novo, mutável, fértil — e que o bom professor de Geografia precisa navegar por esses mares atento às correntes que os permeiam, ou como diria Gilberto Gil, “que aproveite a vazante da infomare!”. A partir da socialização de experiência com estudantes do sétimo ano do

Ensino Fundamental, focando na preparação destes para explorar o elemento ar e construir explicações relativas aos fenômenos atmosféricos, somos apresentados a uma proposta que, dentre os seus vários ganhos, propiciou um ambiente efetivamente inclusivo a todos os estudantes, ofertando condições isonômicas de interação por meio dos instrumentos tecnológicos utilizados.

No **quarto capítulo**, *UM OLHAR SOBRE INCLUSÃO EM SALA DE AULA: A CONTRIBUIÇÃO DA INTERAÇÃO ENTRE A GEOGRAFIA E OS RECURSOS VISUAIS*, Maria Eduarda Laurentino nos alerta para a urgência da inclusão real, e não apenas protocolar, no contexto das nossas experiências pedagógicas cotidianas. Ao mostrar duas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula no contexto do ensino fundamental, a autora destaca algumas das potenciais conexões entre a ciência geográfica e os recursos visuais, no intuito de originar trajetórias que nos levem a construção de uma aprendizagem significativa e inclusiva em sala de aula. Assentadas nos princípios de uma educação que seja democrática, de acessibilidade e de permanência para o coletivo, as contribuições da autora em seu texto nos lembram que a utilização de recursos visuais para tornar a Geografia (e a leitura de/do mundo) em algo acessível a todos é, também, um gesto amoroso. Lembro disso no exato momento em que canta Belchior no rádio: “amar e mudar as coisas me interessa mais”. E aqui, o amor se concretiza em práticas que ampliam horizontes e rasgam as cercas da exclusão.

O **quinto capítulo**, *PLANTANDO O CONHECIMENTO: A UTILIZAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS PARA CONSTRUÇÃO PRÁTICA E INCLUSIVA NO APRENDIZADO SOBRE SOLOS*, escrito por Mateus Henrique da Silva, é um verdadeiro convite a construção de uma Geografia escolar conectada com o cotidiano dos sujeitos. Ao retratar a experiência realizada em uma escola localizada em um dos bairros descritos pela Secretaria de Defesa do Recife como instável e suscetível a deslizamentos, o texto aponta para uma abordagem que, ao invés de apostar em uma construção meramente teórica e mnemônica sobre os solos, sinaliza um possível caminho que permite um aprendizado significativo aos estudantes. Novamente evoco Lana Cavalcanti (2019), que nos recorda que a cidade é uma espacialidade complexa, cuja compreensão tem sido buscada por vários estudiosos, entre eles os geógrafos. Como ensiná-la? Como ensiná-la a jovens escolares tendo como referência sua

vida e seus significados? Temos, a partir deste relato de experiência, um bom exercício de tentativa de resposta a estas inquietações tão pertinentes. Como o próprio autor menciona em seu texto, um bom educador não apenas transmite conhecimento, mas também inspira, motiva e apoia os estudantes em seu crescimento pessoal e acadêmico. Seu relato é um testemunho do alcance que uma ação pedagógica bem planejada pode gerar bons resultados – e inspirar!

Já no **sexto capítulo**, *O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO POSSIBILIDADE DE COMPREENSÃO DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO*, Maria Carolina Sales nos oferece uma reflexão madura e sensível sobre o vínculo humano que perpassa as práticas pedagógicas. Em tempos de relações líquidas e frágeis, o capítulo em questão nos lembra que é no encontro entre os sujeitos que se opera a verdadeira educação transformadora. Ao descrever como o Programa Residência Pedagógica oferta possibilidades para apoiar a formação do futuro professor de Geografia, a autora aborda desafios inerentes a prática docente, todavia sem afastar-se da premissa Freireana que baliza a construção do relato: Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua construção.

Por fim, no **sétimo capítulo**, *POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: NARRATIVAS DECOLONIAIS NAS AULAS DE GEOGRAFIA*, Gerlane Gomes da Rocha, Maria Eduarda Laurentino, Mateus Henrique da Silva e Janiara Almeida Pinheiro Lima se unem em uma construção que é, ao mesmo tempo, uma defesa e uma esperança: de que é possível, sim, construir uma educação antirracista, crítica e decolonial a partir do componente Geografia na escola. Esta demarcação parte de um trabalho consistente junto as questões étnico-raciais com ênfase ao enfrentamento ao racismo, de uma forma contextualizada nas aulas de Geografia, que conduziram a um repensar sobre os comportamentos e práticas cotidianas, dentro e fora da escola, na perspectiva de uma aprendizagem significativa acerca da temática antirracista. O resultado desta construção a várias mãos é um texto potente e contributivo, no qual, em cada palavra ecoa o chamado urgente para desconstruir os alicerces coloniais por vezes ainda perceptíveis nas nossas práticas.

Os relatos aqui presentes, a partir das experiências do Programa Residência Pedagógica em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco, nos lembram que é possível apoiar a formação de professores que, mais do que

dominar conteúdos, conduzam práticas pedagógicas eivadas de significados. E que estas permitam aos sujeitos a construção das suas leituras de mundo... e a partir delas, tenham êxito na sua efetiva transformação.

Em um mundo líquido, onde tudo parece se desfazer com rapidez — relações, certezas, caminhos — é urgente plantar raízes firmes. A formação inicial de professores, feita com sensibilidade, criticidade e compromisso, é uma dessas raízes profundas que resistem ao tempo, às intempéries e às modas passageiras. É construir, como diria novamente Bauman, “ilhas de sentido” em meio à fluidez do cotidiano.

E falando nisso... nunca é demais reforçar que uma Educação Geográfica precisa ser emancipadora, formadora de sujeitos históricos capazes de compreender e intervir em seus espaços de vida para que ela tenha, de fato, sentido. E é com esta perspectiva que os textos que compõem esta obra se apresentam: como sementes lançadas ao solo fértil da formação - e que, a partir de suas possíveis releituras, florescerão em novas práticas, novas resistências, novos mundos possíveis.

Este livro, querida leitora, querido leitor, é, portanto, um testemunho e um tributo a estas professoras e professores que, a partir dos seus papéis no Programa Residência Pedagógica, lançaram suas apostas. Além disso, a obra nos deixa também um convite para que sigamos apostando conjuntamente em uma Geografia escolar que faça sentido; em uma formação crítica que não seja apenas um discurso; em uma prática docente que nunca deixe de perceber o chão da sala de aula enquanto um solo fértil de sonhos; e que a formação inicial do professor precisa estar sempre em nossos horizontes.

Que esta leitura possa te atravessar como o vento forte que move a poeira da estrada, como a canção que desperta a memória adormecida. Que você possa, como esses autores e autoras, se deixar transformar pelo que há de mais humano: a educação que toca, que sente, que luta, que sonha.

Assim, peço que você receba esta carta como um convite: venha conosco nesta travessia.

Com afeto e esperança,
Daniel Mallmann Vallerius
Palmas, outono de 2025.

CAPÍTULO 1

IMPORTÂNCIA DA PESQUISA E DO LÚDICO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: O EXEMPLO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO RECIFE

Janiara Almeida Pinheiro Lima
Priscylla Karoline de Menezes
Doi: 10.48209/978-65-5417-470-0

INTRODUÇÃO

É notório que a aprendizagem permanente representa grande relevância para o fazer e ser docente. Frente às reflexões contemporâneas acerca da prática docente, os professores e professoras estão cada vez mais incumbidos de se construir professores-pesquisadores e críticos de suas práticas, uma vez da incompletude que circunscreve a carreira e o fazer docente, além dos desafios postos pelas dinâmicas socioespaciais que envolvem as escolas.

Nesse contexto, a formação inicial docente desponta como um lugar de esperança e transformação (Freire, 2007), para que os novos professores e professoras possam ser a diferença e a transformação que esperamos que aconteça na educação, seja ela básica ou superior, a fim de trazer novas possibilidades de ensino aos distintos espaços de aprendizagem em que venham a atuar.

Essa transformação, que buscamos esperançosamente, pode verter conhecimentos e novos modos de fazer, fortalecidos pela epistemologia da Geografia, somada às epistemologias da Educação, para uma práxis docente empoderada e consciente, que resulte na edificação de uma epistemologia da Geografia escolar, onde, a pesquisa desvela-se como caminho para a transformação do pensamento e raciocínio geográfico docente e discente, bem como das ações didático-pedagógicas lúdicas que aproximam docentes e estudantes do conhecimento geográfico.

Por vezes, a pesquisa se afasta muito da realidade dos professores e professoras da educação básica, frente ao incessante trabalho burocrático e as adversidades cotidianas da profissão que interrompem o ato de pesquisar. No entanto, existe um movimento que sutilmente vem acontecendo com estes profissionais, de retomarem seus estudos nas diversas áreas de interesse, participando de eventos científicos, publicando suas experiências pedagógicas e passando a pesquisar sobre sua própria prática. Esse movimento vem redesenhando o cenário onde professores em atuação empoderam-se de seus *lôcus* de trabalho e ensino, por meio da consciência de seus fazeres docentes (Perrenoud, 2002), o que acontece entrelaçado com as pesquisas que passam a desenvolver.

Nesse contexto, o Programa Residência Pedagógica (PRP), tem estimulado os docentes nesse caminho de transpor de uma pesquisa para uma determinada aula, para uma pesquisa sobre o ensinar Geografia, o como ensinar Geografia e as maneiras de ensinar uma Geografia que seja divertida e atraente, que o lúdico ajuda a trazer e a fazer nas aulas.

No âmbito da Educação Básica, por meio da interação entre Universidade-Escola, o PRP tem construído um novo quadro de ensino e aprendizagem docente, pois, além de proporcionar essa postura pesquisadora no professor e na professora que já atua na Educação Básica, também insufla estes docentes a proporcionarem aos docentes em formação a inserção neste movimento formativo por meio da pesquisa e da autoformação (Pineau, 2010).

É importante enaltecer o PRP, que emerge como uma política pública da educação, e que junto com o Programa de Iniciação à Docência (PIBID), vem trazer ao estudante da licenciatura uma oportunidade de fazer uma imersão na profissão docente na Educação Básica, majoritariamente em escolas públicas, onde os mesmos podem experimentar os sabores e dissabores desta profissão, além de dar início a construção da sua profissionalização (Núñez e Ramalho, 2008) e identidade docente (Vallerius, 2017).

Mas, além disso, o PRP acaba por proporcionar aos docentes da Educação Básica a oportunidade de se reconectar com o encantamento da profissão outrora escolhida, à medida que ocorre a troca de experiências e conhecimentos com os licenciandos, pondo-se em movimento formativo-reflexivo.

Desse modo, o objetivo deste trabalho que denota de vivências com o Programa de Residência Pedagógica, na Escola Municipal em Tempo Integral (EMTI) São Cristóvão, tem por objetivo principal comunicar como a pesquisa e o lúdico impactaram a formação inicial docente dos cinco residentes que atuaram nesta escola-campo.

Nesse contexto, ao pesquisarmos e refletirmos juntos: residentes, preceptora e coordenadora, percebemos a materialização desse cenário, ao passo que inferimos sobre o impacto que tem adotar pressupostos teórico-metodológicos como o lúdico no processo de ensino-aprendizagem e na construção do relacionamento professor-estudante.

EXPERIÊNCIA DE PESQUISA E FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE A PARTIR DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA GEOGRAFIA - UFPE

O Programa Residência Pedagógica (PRP), Subprojeto Geografia - UFPE, descreveu uma trajetória de compromisso com a formação inicial dos licenciandos em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) durante toda sua vigência de 18 meses (2022-2024). Destes, a dedicação ao ato de pesquisar, ler, planejar conscientemente, debater coletivamente e construir espaços de ensino para transformação social, foram os principais focos dispendidos por todos os envolvidos: residentes, professora preceptora, professora coordenadora.

Frente ao compromisso de estimular da melhor maneira os residentes a serem professores e professoras comprometidos com a educação e consigo mesmos, a pesquisa e o lúdico tornaram-se presentes em todas as etapas do processo de aprendizagem sobre ser e constituir-se docente (Tardif e Lessard, 2014). O movimento de pesquisar para ação docente foi um direcionamento adotado durante o trajeto do PRP Geografia UFPE na Escola Municipal Em Tempo Integral (EMTI) São Cristóvão, bem como, o de explorar as possibilidades didático-pedagógicas do lúdico no processo criativo de ensino-aprendizagem na sala de aula.

Nesse contexto, os primeiros passos dados como orientação aos residentes foram acerca de pesquisar o contexto escolar no qual seriam inseridos, de modo que, *a priori*, foram feitas as primeiras visitas à escola, a fim de provocar-lhes as primeiras impressões sobre como era o ambiente que iam adentrar. Conheceram assim a realidade da escola, sua localização, sua dinâmica cotidiana, sua complexidade de ações e sujeitos.

Nesse caminho, foram sugeridos textos que pudessem instigar a reflexão docente sobre o contexto observado e sobre como fazer dessa imersão profissionalizante algo consoante as demandas da escola e seus estudantes. Dessa forma, as primeiras leituras que os residentes realizaram foram sobre a inclusão, sobre o planejamento, sobre sequência didática e sobre metodologias de ensino.

Em sequência, adentramos, nas discussões em grupo acerca dos fichamentos realizados e das provocações que os textos trouxeram, fazendo uma interconexão das suas propostas, pensadas inicialmente na Universidade, com a realidade escolar a ser vivenciada.

Nesse sentido, à medida que as aulas na escola foram se desenhando, foi possível aos residentes perceberem que nem tudo aquilo que se planeja acontece conforme foi pensado. Parece até um tanto óbvio, mas, muitas vezes, quem observa o professor regente, do ponto de vista da análise e coleta de dados e informações, como é o caso dos estagiários, residentes, pibidianos e outros pesquisadores, acaba por tecer críticas aos docentes em atuação, de forma a distanciar-se da empatia premente na docência. Entretanto, ao assumirem um lugar de protagonismo frente às salas de aula, percebem que mudanças de planejamento e imprevisibilidades acontecem inesperadamente, e conseguem reconhecer a importância de realizar o planejamento organizado, flexível e criativo, cheio de possibilidades de abordagens acerca dos conteúdos e objetos de conhecimento a serem trabalhados em sala, para poderem lidar com estes cenários reais. Nesse caso é indispensável também reconhecer o aporte teórico-metodológico construído por meio da pesquisa. Pesquisa que Portela (2022, p. 123) informa estar diretamente conectada à formação inicial docente, quando entende-se que “A formação de professores implica necessariamente na formação de pesquisadores”.

Desse modo, tomam a consciência de seus desafios e dos desenhos da sala de aula, dialogando com o que aponta Woods (1999, p. 128-129) quando afirma que Schön enuncia que o profissional reflexivo “é mais inovador e criativo, descobrindo problemas e saídas, inventando e experimentando novas soluções e adaptando-se constantemente”.

Outro aspecto correlato a essa questão dos desafios reais da sala de aula tange o conhecimento geográfico, que conforme nos aponta Castrogiovanni (2003), o professor de Geografia precisa saber da epistemologia da Geografia para poder ensiná-la da melhor forma a seus estudantes, não há como ensinar Geografia sem conhecê-la a fundo. E nesse lugar, a pesquisa se faz presente de forma incidente, uma vez que, cabe a aprendizagem permanente sobre a epistemologia da Geografia abrir rotas para vivenciar a experiência didático-pedagógica com os estudantes.

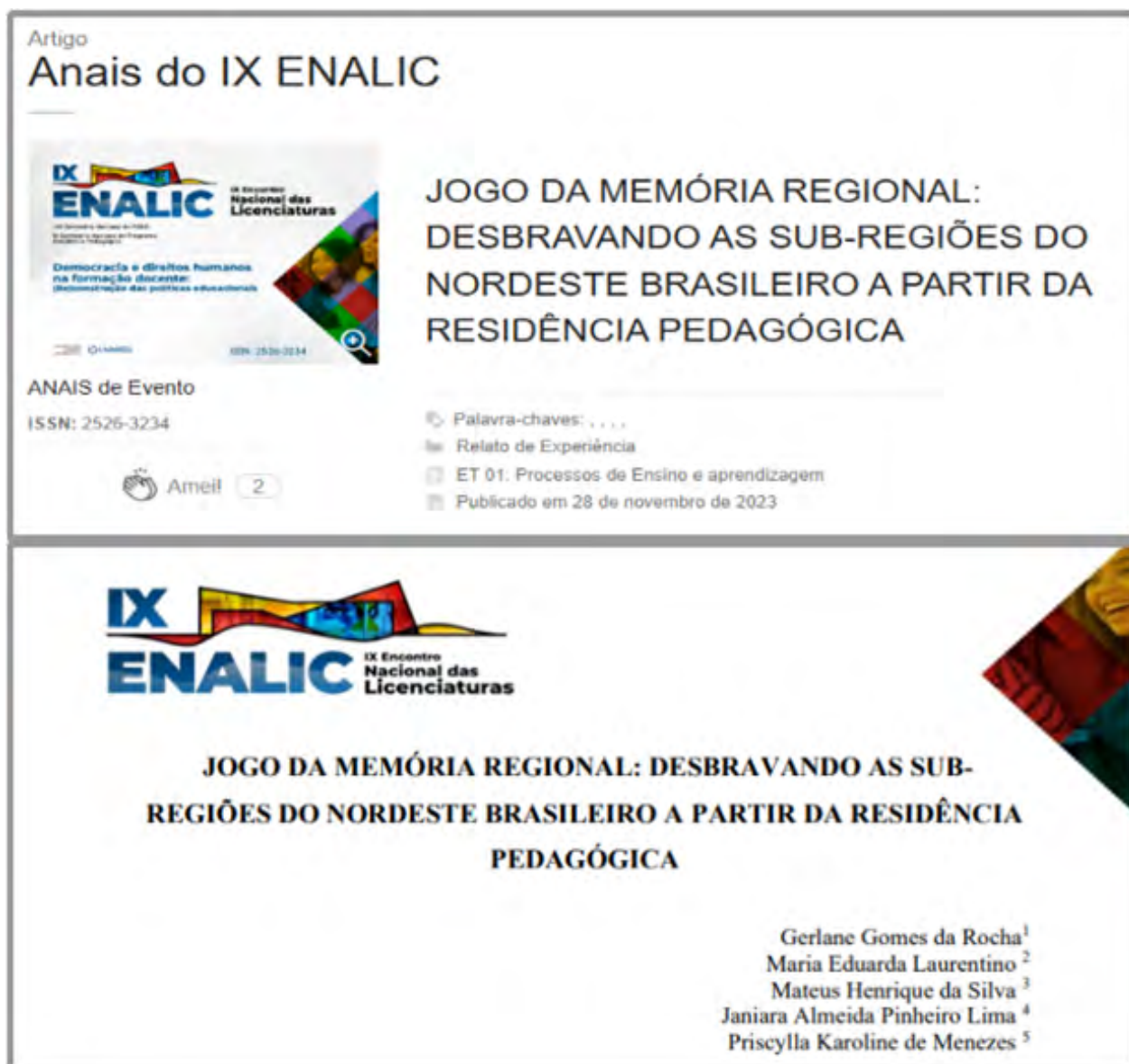
A pesquisa também nos conduz a caminhos teóricos-metodológicos com os quais nem sempre estamos acostumados a lidar, mas que podem fazer parte da trajetória a ser traçada, como foi o caso do lúdico. A perspectiva lúdica foi incitada pela preceptora no decorrer do PRP, a fim de entrelaçar os conteúdos da Geografia, a inclusão (Mantoan, 2007) e a criatividade no ser e fazer docente. Perspectivas que fazem da sala de aula na Educação Básica e para além desta, um espaço-lugar que transborda do aprender mecanicamente para o aprender com sentido, sentimento e significado.

Woods (1999, p.129) dialogando com autores sobre a criatividade docente aponta o “ensino como uma arte”. Nesse ponto, traz à tona os pensamentos de Eisner (1985, p.104) enunciando que “à possibilidade dada aos professores e outras pessoas ligadas a educação de melhorar a sua capacidade de ver e pensar no que fazer” deve ser parte da prática educativa reflexiva, inovadora e criativa, contextualizada aos diferentes cenários escolares e das salas de aula, a qual não acontece sem o viés da pesquisa.

Assim ocorreu no PRP na EMTI São Cristóvão, onde essas conexões foram possíveis de acontecer por meio da pesquisa, do planejar as aulas, do construir sequências didáticas, do inserir atividades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem, aliás, o lúdico foi parte importante do processo de pesqui-

sa, ao passo que levou os residentes à reflexão sobre as práticas desenvolvidas, motivou-os a participarem de eventos científicos, dentre os quais destacamos o XI ENALIC - Encontro Nacional das Licenciaturas, onde parte das vivências na escola foram socializadas (Figura 1, Figura 2).

Figura 1: Publicação de prática didático-pedagógica nos Anais do IX ENALIC



Fonte: Anais do IX ENALIC, 2023.

Figura 2: Publicação de prática didático-pedagógica nos Anais do IX ENALIC



Fonte: Anais do IX ENALIC, 2023.

Com essas publicações os residentes puderam se colocar no movimento de serem pesquisadores de suas próprias práticas, de forma que, as reflexões sobre o que deu certo e o que não deu, foram fruto de uma análise consciente a partir da reflexão sobre a ação (Schön, 2000), no mesmo período em que as aulas aconteceram. Sendo assim, os residentes puderam encurtar as distâncias entre o ser professor e a pesquisa como “investigação-ação” (Woods, 1999), coisa que para a maioria dos docentes em atuação na Educação Básica acontece tardiamente ou não acontece.

As primeiras propostas de intervenção na sala de aula foram relatadas nestes trabalhos publicados no IX ENALIC, e também representaram a primeira forma de inserção do lúdico no processo de ensino-aprendizagem feita pelos residentes no PRP (2022-2004). Assim, buscou-se explorar uma referência que é comum ao se pensar no lúdico e que geralmente é associada a ele, o jogo. Nesse contexto, os residentes foram instruídos de que o jogo não é o lúdico em si, mas, faz parte dele e está inserido neste universo. A partir disso, foram realizadas leituras sobre esse contexto, conversas sobre como seria a proposta de utilizar o jogo de tabuleiro (La Carretta, 2018) especificamente como ferramenta didática e que tipo de jogo de tabuleiro seria mais apropriado a idade dos estudantes e aos conteúdos a serem trabalhados. Todos os residentes receberam as mesmas orientações quanto ao planejamento da aula, pensar sobre o tempo para execução, nos imprevistos, no público, na inclusão dos estudantes que são pessoas com deficiência (PCD), na apresentação da proposta e condução junto aos estudantes das turmas.

Com o Jogo da Memória Regional (Rocha, et. al, 2023), os residentes pensaram previamente, a partir das leituras e pesquisas realizadas, a forma de atender melhor aos estudantes do 7º ano e a forma de promover a inclusão de todos no processo de aprender por meio do jogo (Figura 3). Neste caso, os residentes responsáveis por essa intervenção organizaram-se de forma que questões como o tempo, a organização da sala em grupos, a dinâmica do jogo em si, fluíram como planejado. De modo geral, o propósito do Jogo da Memória Regional foi trabalhar de forma lúdica as características das sub-regiões nordestinas, por meio de Jogo da Memória que associou nas cartas a imagem ao texto correspondente.

Figura 3: Residentes organizando o jogo da memória regional antes da aplicação com os estudantes



Fonte: Janiara Lima, 2023.

Já os residentes que realizaram o jogo de tabuleiro Geoquest (Sales, et. al, 2023) com turmas de 8º ano (Figura 4), admitiram terem planejado o jogo sem considerar a perspectiva inclusiva, uma vez que o jogo e sua dinâmica não favoreceram a participação de todos os estudantes sem precisar de adaptações improvisadas e que não deram muito certo. Neste caso, o propósito deste jogo foi aprofundar o conteúdo acerca do continente americano e o jogo de tabuleiro utilizado foi do tipo caminho a ser percorrido.

Figura 4: Apresentação do Jogo Geoquest a um dos grupos de estudantes



Fonte: Janiara Lima, 2023.

Os residentes responsáveis pelo Geoquest tiveram a oportunidade de enfrentar problemas quanto a execução da atividade, pois, devido às aulas em uma das turmas não serem geminadas, dispersou a turma na volta do intervalo.

Essas experiências reais da sala de aula foram forjando uma expertise nos residentes, o que fortaleceu suas práticas futuras na escola (Tiba, 2006), de modo que, pode ser notado o amadurecimento das ações e dos planejamentos frente às dificuldades e imprevistos que existiram no contexto da sala de aula e com os quais, nós professores precisamos estar aptos a lidar.

A participação no IX ENALIC foi um momento ímpar de registrar o fazer pedagógico e contribuir para a formação dos residentes enquanto professores-pesquisadores. Porém, além dessa forma de explorar essa formação, no evento realizado na Universidade Federal de Pernambuco, intitulado IV Mostra das Ações dos Programas Pibid e Residência Pedagógica UFPE, os residentes puderam compartilhar suas experiências práticas com outros residentes, tanto do Subprojeto - Geografia e lotados em outras escolas no Recife, como residentes de outras licenciaturas e localidades do estado de Pernambuco, realizando essa ciranda de saberes (Figura 5).

Figura 5: Socialização do Geoquest e do Jogo da memória regional na IV Mostra das Ações dos Programas Pibid e Residência Pedagógica UFPE



Fonte: Janiara Lima, 2023.

Esse exercer e repensar a prática, enquanto exercício do fazer docente durante a formação inicial, é percebido no PRP como um ponto fulcral da sua proposta e impacta diretamente na vida dos licenciandos, de modo que, ao passo que pesquisam para realizar suas atividades, trabalham de forma colaborativa e discutem entre si e com o professor regente sobre as dúvidas metodológicas que vão poder ser observadas na prática.

O LÚDICO NA FORMAÇÃO INICIAL DO DOCENTE EM GEOGRAFIA: PERSPECTIVAS DE UMA SALA DE AULA FELIZ

Considerando as concepções de lúdico enunciadas por autores que tratam do tema como Kishimoto (2001; 2002), Santos (2001), Santos (2011), Duzic e Simieli (2016), Da Silva (2019), Pontes (2020), Lima (2021), Martins (2021), Cerqueira e Francisco (2022), entende-se que o lúdico vai além dos jogos, brincadeiras e do brincar que o circunscrevem. Pode-se considerar lúdica uma prática que traz a sensação de prazer a atividade que está sendo realizada, que desperta a curiosidade, que lança desafios, que provoca as emoções, que constroem laços de afetividade entre os envolvidos, que facilita o aprender descontraído e que possibilita o raciocínio apurado para além do óbvio.

Assim, o lúdico pode envolver, na educação, práticas como jogos e brincadeiras, mas, também uso de filmes para discussão sobre temas variados, construção de maquetes, desenhos, pintura, colagem, bricolagem, música, textos codificados, gamificações, realidade aumentada, teatro, dança, dentre outras atividades que exerçam uma função educativa divertida e acolhedora. É fato que os jogos e brincadeiras prevalecem nesse contexto, mas, o lúdico transcende e representa um universo de possibilidades de ensinar e aprender nos espaços escolares e para além deles.

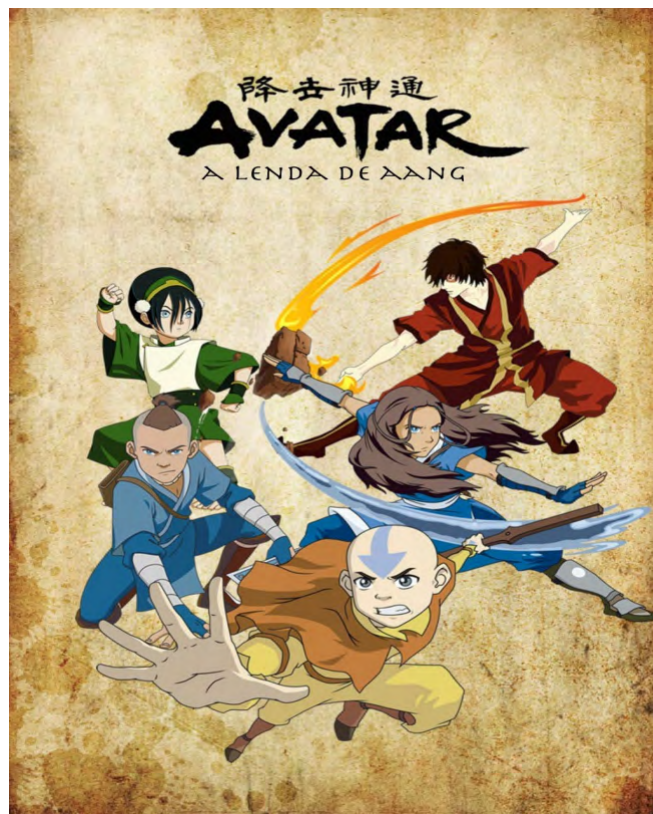
Nessa perspectiva, os estudantes do PRP da EMTI São Cristóvão puderam experimentar a ludicidade com o jogo e para além do jogo como ferramenta didática, considerando estes outros aspectos, para exercitar a Geografia escolar com os estudantes da escola.

Nesse contexto, a feira de conhecimentos proporcionou aos residentes atuarem de forma protagonista, sendo responsáveis e orientadores de um grupo

de estudantes para desenvolver as suas apresentações para a feira, apoiando-se no entendimento ampliado sobre as possibilidades que o lúdico pode proporcionar no ensino-aprendizagem, no que tange o uso deste como ferramenta didática.

Assim, os residentes exploraram a construção de maquetes, o pintar, o colorir e a realidade aumentada como formas lúdicas para impulsionar a aprendizagem dos conteúdos da Geografia relacionados aos quatro elementos da natureza (terra, fogo, água e ar) e o meio ambiente. Para tanto, considerou-se como inspiração para o desenvolvimento do trabalho o desenho animado “AVATAR: A lenda de Aang” (DiMartino; Konietzko, 2005), ideia proposta pela preceptora para abordar a temática ambiental escolhida para a turma de 7º ano a qual ficamos responsáveis.

Figura 6: Cartaz do desenho animado AVATAR: A lenda de Aang



Fonte: https://static.wikia.nocookie.net/vozesportuguesas/images/8/86/Avatar_Aang.png/revision/latest?cb=20200919162025&path-prefix=pt. Acesso em: 1 jun. 2023.

Assim, o grupo do meio ambiente representaria simbolicamente o Avatar que, fazendo referência a animação, representaria quem reúne o co-

nhecimento sobre os quatro elementos, buscando o equilíbrio e integração entre eles. No caso do meio ambiente como Avatar no grupo de trabalho para a feira, organizou-se o mesmo, remetendo para o entendimento acerca do bem-estar e saúde do planeta e seres vivos, dialogando com o que Morin (2011) enuncia como “cidadania planetária”. Nessa perspectiva, os demais grupos seriam as “nações” do fogo, da terra, da água e do ar, conforme o desenho, porém, sem o conflito existente entre elas devido à ausência do Avatar na animação. Assim, os grupos tiveram de apresentar a importância de seus elementos na natureza, como eles se apresentam, quais os impactos ambientais que estavam relacionados a eles e como o descaso com aqueles elementos e suas representações comprometem o meio ambiente e a vida das pessoas - inclusive a deles, estudantes da escola - e do planeta.

Desse modo, os residentes planejaram suas ações junto com os estudantes e desenvolveram o trabalho como docente responsável por eles, sob a supervisão atenta e colaborativa da preceptora. Cada um dos residentes desempenhou um papel fundamental na aprendizagem dos estudantes, pois, procuraram ser inclusivos tanto com os estudantes PCDs quanto com os demais, respeitando suas individualidades, ao passo que estabeleciam uma relação de respeito e afetividade com eles, e compreendiam a si mesmos enquanto docentes. Os trabalhos desenvolvidos e apresentados na feira serão apresentados neste livro como capítulos, assim, poderemos adentrar nas experiências de cada bolsista.

Ademais, é possível informar sem antecipar as informações dos capítulos que se seguem que, nesse exercício de troca de saberes e construção lúdica do aprender fazendo, vivenciada tanto pelos residentes quanto pelos estudantes, ao final do processo, não houve uma avaliação somativa. A avaliação foi coletiva, de todos e para todos (Figura 7).

Figura 7: Avaliação coletiva pós feira de conhecimentos na EMTI São Cristóvão



Fonte: Janiara Lima, 2023.

Este momento foi um dos pontos altos do ensino-aprendizagem por meio do lúdico, pois, os estudantes e residentes puderam conversar francamente, mais uma vez, como já era costumeiro, mas, desta vez sobre o que foi bom e ruim e fazer uma avaliação e autoavaliação ao final do processo. No que tange aos estudantes dos grupos, estes expressaram que foi bom construir as maquetes, mexer na terra, pintar, fazer experimentos, fazer cartazes, utilizar a realidade aumentada, mas também, conversar com os residentes, conhecê-los melhor, fazer tudo junto e de pertinho, aprender a respeitar os colegas na turma, pensar na inclusão dos colegas com deficiência para eles não se sentirem sozinhos. Para eles, em sua autoavaliação puderam perceber que não precisam ter medo de falar em público, de mudar de grupo e trabalhar com outros colegas e principalmente a importância de aprender para aplicar os conhecimentos da escola na vida. Outro aspecto que destacaram foi o trabalho incluindo os colegas com deficiência, pois, aprenderam a ter mais paciência, ajudar os colegas e vê-los como parceiros, entendendo as suas potencialidades.

Por parte dos residentes, os mesmos também expuseram que foi muito importante aquele momento com os estudantes, que enquanto estudantes de uma licenciatura, querendo se formar professores, trabalhar com cada grupo

permitiu enxergar melhor o que é ser professor/a e como lecionar para diferentes pessoas, superando juntos as dificuldades.

Os estudantes da escola, por sua vez, responderam aos residentes que eles seriam ótimos professores. Todos agradeceram mutuamente uns aos outros. E todos perceberam o quanto aprenderam para além da memorização dos conceitos e temas da Geografia e a importância de compreender as transformações no espaço e suas implicações na vida cotidiana. Aprender uma Geografia para a vida, exercitando as questões socioemocionais e os quatro pilares da educação (Delors, 1996): aprender a saber, a ser, a conhecer a conviver com diferentes pessoas, respeitando-se.

Essa é a magia que o lúdico faz e traz às salas de aula e ao processo de ensino-aprendizagem. É esse caminho de conhecimento e afeto que ele ajuda a percorrer. E foi esse movimento que ele ajudou a construir na formação inicial docente, por meio do Programa Residência Pedagógica - Subprojeto Geografia/UFPE, na EMTI São Cristóvão, que teve o prazer de ser escola-campo e fazer parte da formação de novos professores de Geografia entre os anos de 2022 e 2024.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a trajetória dos residentes durante todo o percurso formativo no Programa Residência Pedagógica, Subprojeto Geografia- UFPE, notou-se que a pesquisa e o lúdico enquanto pressupostos teórico-metodológicos foram importantes aliados na formação dos licenciandos em Geografia que atuaram na EMTI São Cristóvão entre 2022 e 2024.

De fato, entende-se que a idiosincrasia existente entre Universidade-Escola é crucial para formação consciente dos futuros professores, pois que, sua atuação orientada e planejada nas salas de aula permitiu-lhes empoderar-se de saberes práticos da profissão, que podem auxiliar a trabalhar melhor com os desafios da Educação Básica e pública, de modo a procurarem exercer práticas que sejam boas para os estudantes e para si mesmos. Por isso, a importância de manter viva a criatividade, a motivação, a autoavaliação e o encantamento com a escola, apesar de seus problemas.

O contato com a realidade cotidiana da docência que o Residência Pedagógica imprime aos docentes em formação, ajuda-lhes a perceber a importância de seu papel social, como aconteceu com os residentes do Subprojeto Geografia da UFPE - EMTI São Cristóvão, bem como, notar também o lugar da Geografia, enquanto mecanismo de entendimento do mundo, pelos estudantes que ensinaram e a magia de ajudá-los a descobrir novos conhecimentos e transbordar esses conhecimentos para vida além dos muros da escola.

Nesse contexto, vale trazer à tona um questionamento feito aos residentes no início da trajetória no PRP. Perguntamos a eles o seguinte: o que levou você a escolher fazer Residência Pedagógica, os licenciandos disseram que:

- Acredito que a residência irá me proporcionar o contato direto e mais próximo do contexto vivenciado no ambiente escolar da educação pública. Assim espero desenvolver atividades direcionadas que possam atingir e serem atingidas positivamente pelos alunos. A possibilidade de fazer residência pedagógica sempre me deixou entusiasmada pois acredito ser esse um eixo essencial, juntamente com o PIBID, na formação inicial de professores (Residente 1).

- Para ter justamente esse contato de perto com a profissão, conseguir visualizar e compreender como ocorre essa interação na prática (Residente 2).

- Experiência e estar em sala de aula para adquirir mais conhecimentos para melhorar como pessoa e futuro professor (Residente 3).

Porque acredito que será interessante estar mais a fundo na rotina escolar (Residente 4).

- Escolhi para aperfeiçoar meus métodos de ensino e também conseguir uma segurança maior na minha forma de dar aulas. Até por eu acreditar muito na educação, sei que preciso continuar a estudar e explorar os meios de ensino (Residente 5).

Diante das vivências e reflexões exploradas nesse capítulo acredita-se que as expectativas dos residentes foram alcançadas e que se continuarem a refletir sobre suas práticas, ampliar seus repertórios de conhecimento e metodologias de ensino, tendo o compromisso, dedicação e amor presente em todos os momentos que pudemos compartilhar e aprender juntos, serão professores incríveis. Ficamos na torcida por isso.

REFERÊNCIAS

DELORS, J. (Coord.). Os quatro pilares da educação. In: **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1996.

DIMARTINO, M. D.; KONIETZKO, B. **AVATAR: A lenda de Aang**. Animação. Nickelodeon. Duração: 22 a 24 minutos. Lançado em: 21 de fevereiro de 2005.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ministério da Educação. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/-base>. Acesso em: 20 fev. 2019.

LA CARRETTA, M. **Como fazer jogos de tabuleiro: manual prático**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2018.

CASTROGIOVANNI, A. C., et al (Orgs.) **Geografia em Sala de Aula: práticas e reflexões**. 4 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Associação de Geógrafos Brasileiros - Seção Porto Alegre, 2003.

CERQUEIRA E FRANCISCO, W. **O lúdico nas aulas de Geografia**. 2022. Disponível em: <https://educador.brasile escola.uol.com.br/estrategias-ensino/o-ludico-nas-aulas-geografia.htm>. Acesso em: 18 mar. 2022.

DA SILVA, D. G. O uso de jogos de tabuleiro como apoio para o ensino da geografia. **Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia: políticas, linguagens e trajetórias**, p. 2922-2934, 2019.

DUDZIC, E. S.W.; GEMELLI, D. D. A utilização de metodologias lúdicas no processo de ensino aprendizagem de Geografia. **Cadernos PDE. V. 1**. Governo do Estado do Paraná: Secretaria de Educação, 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_geo_unespar-uniaodavitoria_elisandrasueliwionzekdudzic.pdf. Acesso em: 25 abr. 2022.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 5a ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. 3a ed. São Paulo: Pioneira, 2002.

LIMA, J. A. P. O jogo, a gamificação e o lúdico no ensino de Geografia durante a pandemia da Covid-19. **UÁQUIRI - Revista do Programa de Pós Graduação em Geografia da Universidade Federal do Acre**, 3(1), p. 95-104, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/Uaquiri/article/view/5136>. Acesso em: 20 mar. 2022.

MANTOAN, M. T. E. **Pela escola inclusiva para todos**. Direcional escolas, jul. de 2007.

MARTINS, P. R. B. P. **Uso de jogos no ensino da geografia: revisão da literatura**. 2021.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. 2 ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

NÚÑEZ, I. B. e RAMALHO, B. L. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación, EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)**, n.º 46/9, p. 1 – 13, 10 de septiembre de 2008.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PINEAU, G. A autoformação no discurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 97-118.

PONTES, R. S. Jogos geográficos: uma proposta para um ensino mais significativo em Geografia. In: X Fórum Nacional NEPEG de Formação de Professores de Geografia, 2020, Goiânia/GO. **Anais [do] X Fórum Nacional NEPEG, 2020**. p.388-399. Disponível em: <http://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2017/02/1-2010130-Jogos-Geogr%C3%A1ficos-Uma-Proposta-Para-Um-Ensino-Mais-Significativo-Em-Geografia.pdf>. Acesso em 15 abr. 2022.

PORTELA, M. O. B. **O protagonismo do currículo para a formação docente em Geografia**. In: Richter, Denis; Souza, Lorena Francisco; Menezes, Priscylla Karoline. (Orgs.). **Percursos teórico-metodológico e Práticos da Geografia Escolar**. Goiânia: C & A Alfa Comunicação, 2022.

ROCHA, G. G. da.; LAURENTINO, M. E.; SILVA, M. H. da.; LIMA, J. A. P.; MENEZES, P. K. de. **Jogo da Memória Regional: desbravando as sub-regiões do nordeste brasileiro a partir da residência pedagógica.** ANAIS. IX ENALIC- Encontro Nacional das Licenciaturas. Univates. Lajeado - Rio Grande do Sul, 2023. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/103403>. Acesso em: 20 out. 2024.

SALES, M. C. A.; VIEIRA, W. L.; LIMA, J. A. P.; MENEZES, P. K. de. **GEO-QUEST: o uso de jogo de tabuleiro como ferramenta para ensino do continente americano na residência pedagógica.** ANAIS. IX ENALIC- Encontro Nacional das Licenciaturas. Univates, Lajeado - Rio Grande do Sul, 2023. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/103403>. Acesso em: 20 out. 2024.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, S. M. P. A. **Iudicidade como ciência.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SANTOS, M. A. dos. **O lúdico na construção da aprendizagem.** Webartigos, 2011. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/o-ludico-na-construcao-da-aprendizagem/64356>. Acesso em: 30 jan. 2022.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 9 ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 2014.

TIBA, I. **Ensinar aprendendo.** 18a ed. São Paulo: Integrare, 2006.

CAPÍTULO 2

UTILIZAÇÃO DE MAQUETES NO ENSINO DA GEOGRAFIA: UMA EXPERIÊNCIA EXPLOSIVA

Gerlane Gomes da Rocha
Doi: 10.48209/978-65-5417-470-2

INTRODUÇÃO

O uso de maquetes como recursos didáticos nas aulas de Geografia proporciona uma maior interatividade entre o estudante e o conteúdo proposto. Nesse contexto, explorar esta ferramenta didática como mecanismo para o protagonismo e interação estudantil pode ser um importante veículo para a aprendizagem.

Pensando nisso e na prática pedagógica realizada em 2023, este trabalho objetiva relatar a experiência vivenciada no Programa de Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Federal de Pernambuco, Subprojeto de Geografia, durante a feira de conhecimentos da Escola Municipal Em Tempo Integral (EMTI) São Cristóvão, localizada no bairro da Guabiraba em Recife-PE. Nesse evento, foram desenvolvidas atividades com a turma do 7º ano C, organizada em grupos com base nos elementos da natureza (fogo, água, ar e terra) e no meio ambiente. Aqui, especificamente, destaca-se o trabalho realizado com a equipe responsável pelo elemento “fogo”, que culminou na elaboração de uma maquete de um vulcão.

Esse processo foi mediado pela professora preceptora e responsável pela disciplina de Geografia na escola em questão. No dia 22 de agosto de 2023 ocorreu a feira de conhecimentos onde foram explorados elementos da natureza e os seus fenômenos decorrentes. Para auxiliar no processo de aprendizagem se recorreu a uma maquete construída coletivamente com os

estudantes e que expressou o desenvolvimento de uma metodologia ativa no ensino de Geografia, visando a participação efetiva dos estudantes na construção dessa atividade.

O termo metodologia está ligado ao caminho que se trilha para chegar até um determinado objetivo a ser executado. O método demanda um ato de pesquisar a fundo o conteúdo que se quer dialogar. Nesse ponto o professor se coloca também como um investigador e com isso antes das aulas “deve dominar o conteúdo para além da sua aparência” (Anastasiou, 1997, p.94), tendo clareza sobre o assunto, suas interligações e sua essência e importância. Com isso, o ato de ensinar não se resume apenas a “passar” ou “transmitir” conteúdo, como comumente ocorre no ensino tradicional de Geografia. Pelo contrário, demanda um processo investigativo e a aplicação de metodologias que facilitem o aprendizado.

Nesse contexto, os estudos de Vieira, Veloso e Rodrigues (2016) sobre a representação das Geociências no ensino fundamental, destacaram a importância dos professores, especialmente de Ciências e Geografia, atualizarem e diversificarem suas práticas de ensino. Uma vez que, isso é essencial para promover uma melhor construção do conhecimento pelos estudantes e despertar o seu interesse por disciplinas científicas, sendo observado que os discentes demonstram maior engajamento quando essas metodologias são aplicadas de forma instigante e diversificada.

Além disso, os estudos de Simielli et al. (1992) destacam a viabilidade de uma interpretação mais prática e crítica das dinâmicas espaciais e a consequente produção de conhecimento pelos estudantes, por meio da leitura dos fenômenos e conceitos representados na superfície da maquete.

Dessa forma, com base nas experiências apresentadas por Silva (2021), Moraes e Castellar (2018), Simielli *et.al* (1992), dentre outros, buscou-se utilizar a maquete como um recurso didático no qual os discentes expressassem o seu protagonismo e desenvolvessem, de forma prática e lúdica, os conhecimentos sobre os vulcões, sua origem, estruturas e processos. Assim, pretende-se relatar essa experiência demonstrando o percurso trilhado para a sua realização e a relevância da maquete como recurso didático nas práticas pedagógicas.

METODOLOGIA

Utilizou-se a maquete para facilitar a assimilação dos estudantes aos conteúdos propostos e o seu protagonismo no andamento da atividade a ser apresentada na feira de conhecimentos da EMTI São Cristóvão em 2023. Em um primeiro momento, após a divisão da turma em grupos, foi montada a estrutura física da maquete, composta por um vulcão feito com camadas de massa de modelar, papel e cola, circundando uma garrafa PET sob uma base de papelão (Figura 1).

Figura 1: Estrutura inicial da maquete



Fonte: Rocha, 2023.

Os elementos para a posterior reação química que auxiliou na representação da erupção vulcânica incluíram vinagre (ácido), bicarbonato de sódio (base), detergente (para espuma) e corante (para efeitos visuais). Essa maquete foi finalizada com o auxílio dos estudantes da equipe fogo (5 estudantes) que fizeram toda a caracterização do vulcão utilizando papel laminado, papel sulfite e tinta, dando assim vida ao projeto (Figura 2).

Figura 2: Estudantes do 7º ano C da Escola Municipal São Cristóvão, equipe fogo, participando da confecção da maquete



Fonte: Rocha, 2023.

Para consolidar os conhecimentos discutidos sobre a estrutura geológica, o processo de formação dos vulcões e suas características, bem como, compreender a importância e o impacto desses fenômenos na superfície terrestre, cada estudante desenvolveu fichas de apresentação. Estas fichas foram estruturadas com base em perguntas problematizadoras listadas no Quadro 1, visando oferecer uma abordagem sistemática e abrangente do conteúdo discutido que foi previamente apresentado para os estudantes no momento interativo de finalização da maquete e pesquisado por eles sob a orientação da residente e pautado nas questões problematizadoras.

Quadro 1: Perguntas problematizadoras para pesquisa e elaboração de fichas pelos estudantes

Estudante	Perguntas problematizadora
A	Onde existem vulcões?
B	Por que existem vulcões?
C	Cite vulcões famosos e o seu estado atual (ativos, dormentes e extintos)
D	Quais são as partes que formam um vulcão?
E	Qual é a importância dos vulcões?

Fonte: Rocha, 2023.

Nessa técnica, o estudante assume o papel de pesquisador, estimulando sua criatividade e instigando a busca por conhecimento científico, descentralizando o processo da figura do professor (Araújo, 2007). Cada discente, guiado por sua própria pergunta orientadora, realizou pesquisas em fontes confiáveis (livros, sites, vídeos), explorando informações relacionadas ao tema.

Alguns estudantes demonstraram mais dificuldade na pesquisa, porém, posteriormente, de maneira colaborativa, os textos das fichas foram elaborados, servindo como base para as apresentações. A sequência das falas de cada membro da equipe foi estabelecida conforme a ordem das fichas, garantindo uma apresentação com uma progressão lógica das informações.

UTILIZAÇÃO DA MAQUETE COMO RECURSO DIDÁTICO

No contexto do ensino de Geografia a maquete se mostra como um elemento atrativo para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, conforme (Silva, 2021). Isso ocorre, pois, as dimensões espaciais são exploradas, as análises das paisagens são mais palpáveis e a ludicidade se torna presente.

Assim, Silva (2021) complementa que ao correlacionar os materiais gráficos e cartográficos à construção de conceitos e conteúdos durante o processo de ensino-aprendizagem de Geografia, é possível ampliar as oportunidades dos estudantes compreenderem de forma mais abrangente o espaço geográfico e a realidade que os cerca.

A utilização de maquetes é percebida como um estímulo à aprendizagem ativa discente, integrando-se ao domínio das metodologias ativas a depender do seu uso e finalidade didática estabelecida pelo professor. De acordo com Valente, Almeida e Geraldini (2017), a maioria dos estudos brasileiros considera as metodologias ativas como abordagens pedagógicas que priorizam o papel do estudante no processo de ensino-aprendizagem, em contraste com o modelo tradicional centrado no professor (sujeito), que transmite conhecimento aos estudantes (objeto).

Dessa forma, as metodologias ativas são concebidas como estratégias pedagógicas que visam proporcionar oportunidades de ensino nas quais os estudantes desempenham um papel mais ativo, assumindo o protagonismo e en-

gajando-se na elaboração de atividades, jogos, dinâmicas e na construção do conhecimento.

Assim, Valente, Almeida e Geraldini (2017) apontam que, nesse contexto, a aprendizagem se desenvolve através da ação do indivíduo em interação com o ambiente. Seja no processo de memorização de informações ou na construção de conhecimento mais elaborado, o estudante precisa se engajar ativamente, realizando atividades mentais, para que o aprendizado ocorra.

Segundo Moraes e Castellar (2018), essas metodologias, amplamente disseminadas, têm se revelado eficazes ao se apresentarem como estratégias capazes de atenuar ou solucionar desafios encontrados no cenário escolar. Entre suas vantagens, destaca-se a habilidade de impulsionar o envolvimento dos estudantes por meio de atividades lúdicas.

Contudo, conforme Silva e Muniz (2012), o recurso didático, a exemplo da maquete, por si só, não pode garantir completamente a aprendizagem discente, mas, ele estimula um interesse maior na aula, proporcionando ao educando a oportunidade de se tornar protagonista na construção do conhecimento. Isso ocorre, pois para as autoras a promoção da produção de maquetes pelo estudante possibilita uma participação mais ativa no processo de aprendizagem.

Dentro desse contexto, a maquete se mostra como um recurso importante, ao espacializar visualmente o espaço geográfico e suas dinâmicas em diferentes escalas, possibilitando uma leitura abrangente dos fenômenos naturais e humanos da superfície terrestre pelos estudantes.

Conforme Simielli et al. (1992),

É importante que no momento em que os alunos estejam trabalhando com a maquete consigam, de acordo com seu nível, produzir conhecimento. Essa produção se faz a partir das informações que os elementos da maquete em si traduzem, assim como de informações que possam ser sobrepostas à maquete e trabalhados para a elaboração de conceitos e de fenômenos, como também de suas interações com o relevo (Simielli et al. 1992, p. 19).

Esses direcionamentos convergem com as discussões de Cavalcanti (2022), que reflete sobre a efetivação de um ensino de Geografia que seja pensado para a vida e auxilie na formulação do pensamento crítico dos estudantes de forma dinâmica, proporcionando uma aprendizagem significativa (Moreira, 1999).

UMA EXPLOSÃO DE RESULTADOS

A partir do uso da maquete foi possível compreender diversos fenômenos naturais advindos da atuação dos vulcões, destacando essas estruturas como parte integrante da superfície terrestre e representante do elemento fogo, atribuído a equipe de estudantes que protagonizou esse experimento/experiência. Nesse contexto, evidenciou-se como os vulcões surgem devido à atividade contínua das forças internas da Terra, as quais são influenciadas pelo movimento das placas tectônicas que formam sua superfície, dando origem às estruturas vulcânicas.

Também foram destacadas as partes componentes dos vulcões (no caso da maquete desenvolvida, um estrato vulcão/vulcão composto) e os produtos vulcânicos: câmara magmática, chaminé, cratera, cone vulcânico, lava e materiais piroclásticos (fragmentos de rochas). Essas definições foram construídas coletivamente com os estudantes por meio das suas pesquisas e com base nas conceituação de Press (2006) e Nunes (2002).

Para simular a erupção vulcânica, foi realizado o processo de combinar o ácido acético do vinagre com o bicarbonato de sódio, desencadeando uma reação química que resultou na liberação de dióxido de carbono. Essa reação provocou o aumento da pressão, dando origem à erupção vulcânica na qual a lava (visualizada a partir da utilização de corantes na reação química) foi expelida pela estrutura cilíndrica do vulcão, simulando a explosão do vulcão.

Este experimento realizado com a maquete proporcionou uma compreensão prática sobre os processos internos da terra relacionados à formação dos vulcões e os seus processos decorrentes. Durante a execução prática, os estudantes assumiram a responsabilidade de explicar os componentes da maquete, o conteúdo das fichas relacionadas aos vulcões e a dinâmica da reação química que proporcionou a erupção vulcânica (Figura 3).

Figura 3: Equipe fogo apresentando a maquete durante a feira de conhecimentos



Fonte: Rocha, 2023.

No contexto da apresentação, o público, composto por estudantes e professores da EMTI São Cristóvão, participou ativamente do experimento, contribuindo, por exemplo, ao adicionar os materiais à reação, promovendo uma interação dinâmica e enriquecedora.

No contexto da apresentação, o público, composto por estudantes e professores da Escola Municipal Em Tempo Integral São Cristóvão, participou ativamente do experimento, contribuindo, por exemplo, ao adicionar os materiais à reação, promovendo uma interação dinâmica e enriquecedora.

Durante essa interação com o público ocorreu a participação significativa de estudantes PCDs no desenvolvimento da atividade. Acerca desse aspecto, Silva e Gomes (2015) ressaltam que a inclusão pode ser compreendida como um processo de inovação e modernização das estruturas sociais. No entanto, é crucial reconhecer que essas mudanças nem sempre são recebidas positivamente pela sociedade e o contexto educacional não foge a essa realidade.

Muitas vezes, o que se observa é uma resistência e despreparo em lidar com questões inclusivas, reflexo de uma sociedade que tende a ser individualizada e homogeneizante. Diante disso, Silva e Gomes (2015) argumentam sobre a necessidade de lutar pela efetiva implementação da inclusão no ambiente escolar, desafiando os valores disseminados socialmente.

Observa-se, portanto, que a construção efetiva de uma educação inclusiva permeia o cotidiano escolar e as estruturas formativas do professor de

Geografia. Além disso, requer um enfrentamento ativo ao discurso normativo capacitista disseminado socialmente, consolidando a importância de uma prática pedagógica que seja verdadeiramente inclusiva em todas as suas nuances e felizmente conseguimos trazer essa realidade inclusiva para a prática que vivenciamos.

Ademais, também notou-se uma empolgação com a temática da equipe fogo a partir da estrutura imponente do vulcão, com a sua construção e o envolvimento a partir do avanço da maquete. Nesse contexto, foi gratificante observar o interesse dos estudantes pelas explicações fornecidas e nas pesquisas que realizaram previamente para compreender melhor os fenômenos vulcânicos.

Além disso, as contribuições e comentários dos estudantes demonstraram um engajamento significativo com o tema, como, por exemplo, a curiosidade sobre a formação dos vulcões, os seus tipos e os componentes envolvidos para a sua erupção e explosão. Com isso, percebeu-se em todo o percurso que a estratégia do uso da maquete como metodologia ativa trouxe alegria e satisfação ao ato de aprender (Lima, 2021).

Outro ponto de destaque foi a integração da equipe durante a construção da maquete e a relação de aproximação estabelecida com os estudantes, pois, foram aspectos fundamentais para o sucesso da experiência. Os grupos sorteados para trabalharem juntos na atividade colaborativa demonstraram um forte sentimento de equipe, construído gradativamente apesar do estranhamento inicial, esse envolvimento foi essencial para o avanço das etapas da atividade e para a qualidade da apresentação posterior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudantes desempenharam um papel ativo, participando desde a construção da maquete até a sua explicação durante a apresentação na feira de conhecimentos da EMTI São Cristóvão. Essa abordagem prática e interativa proporcionou uma compreensão mais profunda dos fenômenos vulcânicos, permitindo que os estudantes participassem ativamente do processo e compartilhassem o que aprenderam nesse percurso, oportunizando o aprendizado mútuo.

As estratégias metodológicas empregadas na prática docente diária são uma forma de estabelecer recursos para a ação de ensinar e aprender. Assim é importante que haja constantemente uma renovação desse processo, pois a realidade dos estudantes e da escola irá influenciar o planejamento estabelecido para se atingir as metas de aprendizagem.

Para tanto, é preciso enfrentar desafios que se mostram nesse quesito, como a desvalorização estrutural do professor e a precarização das suas condições de trabalho. Esse último ponto, contudo, não foi vivenciado no contexto da prática pedagógica relatada, visto que, contou-se com a infraestrutura da escola, que ofereceu recursos para a realização da atividade, além da possibilidade de adquirir materiais adicionais conforme a necessidade.

Destaca-se que a abordagem metodológica adotada, que incluiu a pesquisa orientada para os estudantes e a elaboração das fichas de apresentação, permitiu que cada discente se tornasse um pesquisador, explorando fontes confiáveis e aprofundando seu entendimento sobre a estrutura geológica, formação dos vulcões e suas características. A sequência das apresentações, organizada conforme as fichas elaboradas pelos estudantes, garantiu também uma exposição lógica e coerente das informações, contribuindo para uma compreensão abrangente do tema e o envolvimento com o público participante.

Refletindo sobre a experiência vivida, é possível destacar a relevância da participação dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, assim como a valorização da criatividade no ensino de Geografia. Nesse sentido, a experiência evidenciou a necessidade de adaptar as estratégias pedagógicas às características dos estudantes, promovendo uma educação mais inclusiva e interativa. Isso ocorreu, pois, a maquete potencializou o interesse dos estudantes e sua participação ativa desde a confecção até a execução da atividade, aliada a uma mediação da residente responsável pela atividade e da professora preceptora.

Nesse sentido, nota-se que o Programa de Residência Pedagógica se configura como um espaço crucial na construção de saberes e na experiência inicial institucional durante a formação docente. Em tal cenário, diversos questionamentos surgiram, convergindo para a reflexão sobre a relação entre ensino e a aprendizagem, bem como, sobre a dinâmica professor-aluno.

Outros fatores relevantes foram o apoio da professora preceptora, a necessidade de adequar os conhecimentos acadêmicos para o conteúdo curricular, a intercessão entre a prática e a teoria, os desafios metodológicos no processo de ensino e aprendizagem, e a educação inclusiva, etc. Ademais, a interação entre universidade e escola, aliada às práticas inovadoras, contribuiu significativamente para o desenvolvimento profissional da residente, preparando-a para os desafios da carreira docente.

Por fim, ressalta-se que essa experiência utilizando a maquete como recurso pedagógico não só permitiu a construção de conhecimentos sobre os fenômenos vulcânicos, mas também estimulou reflexões sobre as práticas pedagógicas, o papel do professor e as potencialidades do ensino de Geografia para promover uma aprendizagem mais ativa e contextualizada.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, L. das G. C. Metodologia de ensino: primeiras aproximações. **Educar em Revista**, p. 93-100, 1997.
- ARAÚJO, J. C. S. **Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino**. Técnicas de ensino: por que não, v. 4, p. 11-34, 2007.
- CAVALCANTI, L. de S. Olhar a paisagem com a mediação do pensamento geográfico: aprendizagem potente para o mundo contemporâneo. **REIDICS**, 10, 2022, pp. 42-58.
- LIMA, J. A. P. O jogo, a gamificação e o lúdico no ensino de geografia durante a pandemia da covid-19. **UÁQUIRI** - Revista do Programa de Pós Graduação em Geografia da Universidade Federal do Acre, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 10, 2021.
- MORAES, J. V.; CASTELLAR, S. M. V. Metodologias ativas para o ensino de Geografia: um estudo centrado em jogos. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 17, n. 2, p. 422-436, 2018.
- NUNES, J. C. Novos conceitos em vulcanologia: erupções, produtos e paisagens vulcânicas. Associação Portuguesa de Geólogos. **Geonovas**, v. 16, p. 5-22, 2002.
- PRESS, F. et al. **Para Entender a Terra**. Porto Alegre: Bookman, 2006.

SIMIELLI, M. E. R. et al. Do plano ao tridimensional: a maquete como recurso didático. **Boletim Paulista de Geografia**, n. 70, p. 5-22, 1992.

SILVA, E. R. F. A maquete como recurso didático nas aulas de geografia. **Anais do XIV Encontro Nacional da pós-graduação e pesquisa em Geografia**. On-line, 2021.

SILVA, T. N.; GOMES, K. J. C. Ensino de Geografia e Autismo: Por Uma Prática Inclusiva. **Anais**. VIII Encontro Nacional de Ensino de Geografia, 2015.

SILVA, V.; MUNIZ, A. M. V. A geografia escolar e os recursos didáticos: o uso das maquetes no ensino-aprendizagem da geografia. **Geosaberes: Revista de Estudos Geoeducacionais**, v. 3, n. 5, p. 62-68, 2012.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. de; GERALDINI, A. F. S. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 52, p. 455-478, 2017.

CAPÍTULO 3

A TECNOLOGIA VIRTUAL E O ENSINO DE GEOGRAFIA: ESTUDO DE FENÔMENOS ATMOSFÉRICOS COM ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Wollace Luiz Vieira

Doi: 10.48209/978-65-5417-470-3

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade a tecnologia é algo presente na vida das pessoas. O uso de aparatos tecnológicos pode se estender para diversas áreas do conhecimento e na educação está cada vez mais presente, sendo utilizados gradativamente para ensinar aos estudantes sobre as mudanças que ocorrem na sociedade.

No ensino de Geografia física não é diferente! As novas tecnologias, como as virtuais, são de muita utilidade para este viés desta ciência e o seu manuseio é primordial para a simulação de ambientes que são fisicamente inacessíveis em sala de aula.

A aplicação da tecnologia no ensino de Geografia física é importante para a compreensão dos estudantes acerca do espaço que está sendo estudado, uma vez que a mesma acaba sendo entendida como uma disciplina de memorização. Desse modo, o uso de novas tecnologias torna mais dinâmica a interação entre os estudantes e transforma a aula em algo mais motivador, como informam Abreu e Aguiar (2013, p.4). A aplicabilidade da tecnologia virtual, especificamente, ajuda na visualização do ambiente que está sendo objeto de análise para determinada aula, como por exemplo, os fenômenos naturais atmosféricos.

Fisicamente, é complexo a visualização de alguns fenômenos que ocorrem na Terra, principalmente pela questão da distância dos lugares onde ocorrem, nesse contexto, seria muito difícil proporcionar a estudantes de uma esco-

la de Recife uma aula de campo para ter acesso a fenômenos que ocorrem em países que ficam mais ao norte do planeta. É nesse contexto que inserimos a tecnologia virtual para auxiliar a sua compreensão e existência.

A tecnologia virtual, permite uma conexão, por meio de seu uso, para criação de ambientes virtuais tridimensionais, em que as pessoas podem interagir, alterando sua percepção de mundo, ampliando seus sentidos, especialmente os da visão, tato e audição, acarretando em uma experiência sensorial enriquecedora e inclusiva.

Portanto, essa tecnologia pode ser usada como ferramenta para numerosas ocasiões, no ensino de Geografia, principalmente por trata-se de uma ciência que estuda o espaço geográfico e seus diversos ambientes, assim, pode valer-se da utilização da tecnologia virtual para facilitar no desenvolvimento das aulas, instigar os estudantes e fazê-los conectar-se com os temas abordados frente a uma curiosidade epistemológica (Freire, 2007) que pode ser despertada por meio do uso das ferramentas virtuais.

Os fenômenos atmosféricos podem ocorrer com frequência ou durar anos até que possam acontecer novamente. Nas regiões polares do planeta é comum ocorrer as auroras boreais e austrais, uma formada no norte e outra no sul, respectivamente (Brotto, 2016). É um fenômeno óptico e luminoso que ocorre nas regiões polares do planeta (Greff, 2013) que acontece devido à Ejeção de Massa Coronária - EMC (Mussi, 2014) sendo responsável pela formação dos raios solares e por refletir na atmosfera um espectro de “luzes dançantes” que encanta a quem os vê.

Usar as tecnologias na educação tem sido muito incentivado diante da dinamicidade que as mesmas podem, se bem utilizadas, promover aos espaços de aprendizagem. A sua interatividade e dinâmica, põe o estudante num patamar de aprendizagem ativa mediada pelo professor, fato que não conseguimos alcançar com a leitura dos textos no livro didático ou com a apresentação de slides e vídeos, onde os estudantes são, na maioria das vezes, expectadores.

A utilização do livro didático é importante, mas, variar os recursos didáticos ajuda no desenvolvimento das aulas e também estimula os estudantes em

sua criatividade e autonomia (Freire, 2007), mudando a rotina dos encontros/aulas e tornando-os mais esperados e interessantes.

Diante disso, este trabalho visa socializar a experiência na aplicação da tecnologia virtual com estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental II - Anos Finais, da Escola Em Tempo Integral (EMTI) São Cristóvão, nas aulas de Geografia ministradas a partir do Programa Residência Pedagógica. Na ocasião, como material de tecnologia, aplicada ao ensino de Geografia, foi utilizado um óculos de realidade virtual chamado de *Google CardBoard Glasses*, com o propósito de mostrar a aurora para os estudantes, exibir este fenômeno atmosférico e fazê-los compreender o mesmo a partir do conteúdo e do uso desta tecnologia.

O trabalho foi desenvolvido com o intuito de preparar um grupo de estudantes do 7º ano para falar sobre o elemento ar e explicar sobre os fenômenos atmosféricos, que neste caso, seriam as auroras boreal e austral, na feira de conhecimentos da escola. Desse modo, além de aprender, os estudantes ensinaram essa temática aos demais colegas de sua sala e da escola, utilizando a tecnologia virtual dos óculos em 360º.

Dessa forma, a utilização de novas tecnologias e suas implicações no ensino de Geografia física, podem ser um grande auxiliador em sala de aula, que acrescentará no processo de ensino-aprendizagem, envolvendo os estudantes e professores e criando uma maior percepção do ambiente de estudo, como verificamos na experiência prática que tivemos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A inclusão de novas tecnologias é algo que está cada vez mais presente na contemporaneidade e segundo Nunes & Rivas (2009, p.2), “[...] a introdução de novas tecnologias e novas formas de apropriação da informação propicia inúmeras possibilidades de atuação na sociedade contemporânea”.

Intrinsecamente é algo natural a modernização desde as revoluções industriais e a terceira, sendo a revolução que deu partida para esse processo tecnológico, foi conhecida como a Revolução Técnico-Científica e Informacio-

nal, marcada pelos avanços no campo da informática, robótica, das telecomunicações, dos transportes, da biotecnologia, química, além da nanotecnologia (Boettcher, 2015).

Nesse contexto, a utilização de novas tecnologias conforme Lopes (2010, p.83) pode se considerar que, “[...] precisamos ficar atentos a esse contexto, pois para saber utilizar as ferramentas, as tecnologias atuais, é necessário um bom método”. Como colocado por Lopes, a utilização das novas tecnologias é algo a se pensar e no ensino de Geografia física esse uso é de bastante importância, pois, além de auxiliar o professor torna a aula mais dinâmica seguindo o que é proposto desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) até a contemporaneidade com a BNCC (Brasil, 2017). Esses documentos apontam, como uma das tarefas do ensino fundamental, a utilização pelos estudantes de diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos.

Sendo assim, a tecnologia virtual, é algo que quebra com as mesmas práticas no ensino de Geografia física que ficam muito presas ao livro e possibilita alcançar novos espaços de aprendizagem. Adams (1998) argumenta que os lugares funcionam segundo redes de comunicação que incluem entidades físicas, como barreiras, corpos e também computadores, que suportam as redes de comunicação responsáveis pelo transporte dos fluxos de sinais, e a sala de aula pode ser um desses espaços de interface entre o analógico e o virtual para uma aprendizagem significativa.

Esse pensamento complementa o que Canto e Almeida (2014) falam sobre a realidade, que o uso de dispositivos tecnológicos como: smartphones, máquinas fotográficas, computadores, redes sociais, Internet, são meios tecnológicos que modificam a sociedade e hábitos, o que reflete na forma como precisa acontecer a educação na contemporaneidade.

Sendo assim, o uso de novas tecnologias no ensino, “implica a capacidade de aprender a partir da própria vivência. Experiência é aprender; significa atuar sobre o dado e criar a partir dele (Tuan, 1992, p. 15)”. Com isso, os estudantes tendo a experiência de viver o local de estudo facilita na aprendizagem. Nesse cenário, Cardoso (2016) contribui com o pensamento de Tuan

(2013) quando menciona que

O espaço torna-se experienciado quando há lugar para se mover. Ou seja, não apenas visualizar e ouvir uma dada informação sobre um determinado lugar, mas, experimentá-lo através de uma realidade virtualizada pode contribuir para uma experiência parcial do conteúdo ensinado. Em muito, a realidade virtual aproxima-se de um trabalho de campo para investigar dados fenômenos ou observá-los, mas na frente a muitas limitações inerentes (Cardoso, 2016, p.141).

Corroborando com esse pensamento Carvalho (2012) fala sobre a necessidade do uso de novas tecnologias para o ensino e ocorre uma defasagem no modo atual de ensino que faz os estudantes perderem o interesse, sendo o manuseio de novas tecnologias um caminho e uma formulação nas práticas pedagógicas inovadoras e atraentes aos estudantes.

METODOLOGIA

A metodologia se desenhou a partir de uma intervenção didático-pedagógica orientada na Escola Municipal Em Tempo Integral São Cristóvão, por intermédio do Programa Residência Pedagógica, Subprojeto Geografia - UFPE, para estudantes do 7º ano do ensino fundamental, que participaram da feira de conhecimentos da escola, cuja temática da turma versou sobre os elementos da natureza e os impactos ambientais.

Nesse cenário, a turma foi dividida em 5 grupos que correspondiam aos elementos água, ar, fogo, terra e outro relacionado ao meio ambiente. Nossa equipe foi designada para trabalhar com o elemento ar, o que provocou-nos o desafio de abordar essa temática, na perspectiva da Geografia Física, de modo a instigar os estudantes e o público visitante a compreender sobre os fenômenos atmosféricos, para além da chuva, raios, trovões, neve, nevoeiro, etc.

O Grupo Ar queria trazer uma abordagem inovadora (Camargo e Daros, 2018) sobre os fenômenos atmosféricos considerados exóticos para nós e que intrigam as pessoas, como é o caso das auroras. Assim, diante das reuniões em grupo, surgiu a ideia de trabalhar com óculos de realidade virtual. Buscou-se então pesquisar sobre isso e verificou-se que existiam óculos *Google CardBord*

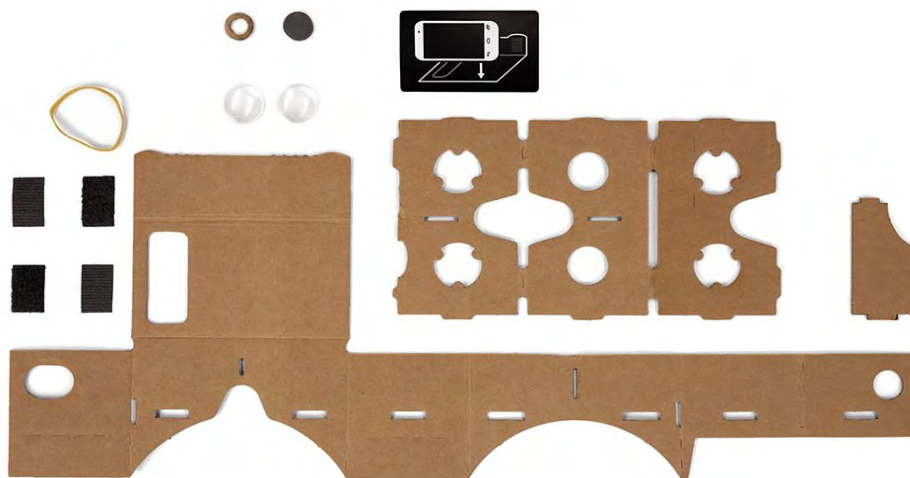
Glasses, a baixo custo em lojas virtuais e que acoplados a um celular com internet possibilitavam a demonstração de fenômenos naturais, e neste caso, permitiria uma imersão sobre as auroras.

A proposta foi pensada coletivamente, inicialmente com os estudantes do Programa Residência Pedagógica, Subprojeto Geografia - UFPE e a professora Preceptora, e posteriormente, com os estudantes da turma que compunham o Grupo Ar.

A divisão dos grupos ocorreu na forma de sorteio, para que todos os estudantes pudessem se inserir em algum grupo, de modo a incluir todos, e principalmente os PCD's e fugir da ideia de exclusão. A princípio, houve um desconforto, pois os grupos de estudantes que geralmente ficavam juntos se desfizeram e novos grupos se instituíram, porém, depois de iniciados os trabalhos, deu muito certo.

O óculos foi comprado e os estudantes tiveram que montá-lo seguindo as instruções, como demonstra a Figura 1. Após a montagem, o óculos já estava pronto para o uso. Saindo do convencional, a ideia do óculos foi de aproximar os estudantes de uma educação tecnológica que os possibilitasse ter uma visão mais ampla sobre o fenômeno estudado, com o auxílio de novas tecnologias, para uma melhor compreensão do assunto abordado.

Figura 1: Esquema de montagem do óculos de realidade virtual *Google CardBord Glasses*.



Fonte: Google via *Google Cardboard Website*.

O óculos funciona da seguinte forma: após estar montado na parte da frente é acomodado o celular (Figura 2). É preciso estar com acesso a Internet, pois, é acessando o *Youtube* na página “Aurora Boreal em 360°” que tem vídeos com a função de visualizar em vários ângulos, cujos possibilitam ver o fenômeno da aurora. Assim, foi apresentado para os estudantes e os convidados essa experiência virtual e todos tiveram a oportunidade de usar o óculos para apreciar a aurora.

Figura 2: Google *Cardbord Glasses* com o *Smartphone* acoplado



Fonte: Google via Google Cardboard Website.

Além disso, os integrantes do grupo tiveram que organizar, sob a orientação do residente e da preceptora, uma participação oral a respeito das auroras boreal e austral, que consistia em pesquisar as respostas às seguintes perguntas: o que são fenômenos atmosféricos? Como são formadas as auroras boreal e austral? Qual a diferença entre elas? Qual a diferença entre o arco-íris e a aurora boreal?

Assim, foi formada a apresentação do grupo, que dividiu-se em duas partes: primeiro a parte teórica, que consistiu em falar sobre o fenômeno das auroras e a segunda parte correspondeu a experiência imersiva com óculos de realidade virtual.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados alcançados com esse trabalho permitem inferir sobre a importância da inserção da tecnologia no ensino de Geografia Física, especialmente para estudantes do Ensino Fundamental II - Anos Finais, pois que, muitas vezes, a diversão se distancia do aprendizado e o uso destas tecnologias podem trazer dinamicidade e ludicidade para as aulas, envolvendo os estudantes numa experiência de aprendizagem significativa (Moreira, 1999).

É importante lembrar que, primeiramente, ocorreu a escolha dos grupos para a realização da pesquisa, após a formação das equipes os temas de cada um foi definido e o Grupo Ar decidiu partir para algo inovador a partir de estudos sobre fenômenos exóticos que acontecem na atmosfera, e um fenômeno chamou atenção dos estudantes, as auroras, que aparecem nos polos da Terra.

Durante a pesquisa os estudantes puderam descobrir, de forma autônoma, que as “Luzes do norte” como é conhecida a aurora boreal, não é a única aurora que existe, pois, no polo sul, também ocorre o fenômeno onde é chamado de ‘Aurora Austral’. Essa aurora não é explorada turisticamente, porque o pólo sul não é um lugar habitado como as proximidades do pólo norte onde ocorre a famosa aurora boreal.

Outro aspecto importante deste trabalho foi em relação a divisão dos grupos, pois, a maneira como foi feita permitiu que novos arranjos de estudantes fossem organizados, de forma que pessoas que nem tinham tanta afinidade tiveram que superar suas diferenças e trabalhar juntas. Outro aspecto relevante a ser mencionado acerca da formação do grupo foi que uma estudante PCD que possui um grau severo de Transtorno do Espectro Autista (TEA), participou do grupo, foi acolhida pelos seus colegas e incluída na apresentação do trabalho respeitando suas possibilidades de participação, demonstrando muita surpresa e alegria ao experimentar os óculos de realidade virtual para ver as auroras.

Todavia, a construção do trabalho passou pela montagem do óculos, sendo, montado na sala pelos próprios estudantes seguindo as instruções, conforme observado na Figura 3, que proporcionou aos mesmos um protagonismo e zelo pelo material atribuído ao grupo para apresentação de seu trabalho.

Figura 3: Montagem do óculos de realidade virtual pelos estudantes



Fonte: Lima, 2023.

Após a montagem do óculos, os estudantes puderam constatar o fenômeno das auroras, utilizando o *smartphone* colocado na parte frontal do óculos e acessando o aplicativo *Youtube* “Aurora Boreal 360º”, que gerou imagens das auroras e os deixou bastante empolgados para realização da feira de conhecimentos (Figura 4).

Figura 4: Uso dos óculos montados pelos estudantes do Grupo Ar



Fonte: Lima, 2023.

Após montagem e testagem do óculos, a pesquisa e a organização da apresentação, houve ensaios e finalmente a exposição do tema na feira. Os estudantes demonstraram estar muito familiarizados com a tecnologia virtual proposta e foi percebido que o assunto pesquisado foi aprendido de forma ativa, frente a forma como explicavam felizes o tema para os demais estudantes e professores da escola (Figura 5).

Figura 5: Apresentação do trabalho sobre as auroras com o uso de óculos de realidade virtual



Fonte: Lima, 2023.

A apresentação com os óculos na feira de conhecimentos, foi um fator motivador de protagonismo e autonomia dos estudantes do Grupo Ar no seu processo de aprendizagem, diante do entusiasmo e alegria que o uso da tecnologia proporcionou aos estudos sobre as auroras.

O Grupo Ar (Figura 6) teve uma experiência imersiva através da pesquisa realizada com antecedência e também na aplicação do projeto, cumpriram as questões propostas com êxito e tiveram a oportunidade de conhecer melhor um meio novo para aprender Geografia.

Figura 6: Grupo Ar.



Fonte: Lima, 2023.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da experiência no Programa Residência Pedagógica, em que foi desenvolvido o projeto da feira de conhecimento na EMTI São Cristóvão, o residente obteve a responsabilidade de ser o monitor do grupo Ar com a sugestão de trazer um elemento tecnológico, que de início foi aceita pelos integrantes do grupo. Diante disso, o trabalho se desenvolveu de forma fluida, em que a experiência de lidar com o uso do óculos *Google CardBord Glasses*, foi boa para ambos, tanto estudantes quanto residente, o grupo cooperou com as propostas feitas e desenvolveu uma apresentação dinâmica.

O trabalho a partir da pesquisa sobre as auroras e com o uso do óculos *Google Cardboard Glasses*, aproximou a teoria e a prática, e o seu uso na Geografia física, permitiu conhecer esse fenômeno atmosférico que está a quilômetros de distância e fazer com que os estudantes tivessem experiência de como é o ambiente que está sendo estudado e como funciona sua dinâmica.

Além disso, promover essa dinamicidade na aula motivou os estudantes a pesquisar e descobrirem a diferença das duas auroras, constatando o porque acontecem e identificando que a austral acontece no sul e a boreal no norte.

A aplicabilidade dos óculos, foi aprovada por todos que se dispuseram a ter a experiência. Com a aplicação na feira de conhecimento, ficou evidente que o ensino de Geografia física ficou mais prático e o estímulo que o meio tecnológico trouxe a aula, proporcionou uma aula com maior participação, curiosidade e ânimos dos estudantes.

Outro aspecto importante é que a tecnologia virtual proporcionou um ambiente inclusivo aos estudantes com deficiência da sala e da escola, onde todos puderam acessar aos óculos e interagir da mesma forma que os demais estudantes.

Desta forma, enquanto bolsista obtive uma prática através da elaboração/execução do trabalho com os estudantes muito interativa e que possibilitou não só a eles, quanto a mim, uma experiência enriquecedora que, por meio da realização da feira de conhecimento e a utilização do óculos de realidade virtual, puderam contribuir para a minha formação inicial docente, enquanto residente.

REFERÊNCIAS

ABREU, T. C. de; AGUIAR, P. R. Prouca - A tecnologia como recurso didático no ensino e aprendizagem de Geografia. In: Encuentro de Geógrafos de América Latina. 14, Peru, 2013. **Anais...** Lima/EGAL, 2013.

ADAMS, P. Network topologies and virtual place. **Annals of the Association of American Geographers**. 1998. 82:117-35.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ministério da Educação. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 20 fev. 2024.

BOUCHERAT, X. Industry 4.0 and the rise of smart manufacturing. **Automotive Megatrends Magazine**, Q2, p. 59-61, 2016.

BROTTO, M. **Aurora Boreal para todos**: Marco Brotto explica onde é melhor ir e qual é a melhor época. 2016. Disponível em: <http://auroraboreal.blog.br/auroraboreal-para-todos-marco-brotto-cacador-de-aurora-explica-aonde-e-melhor-ir-e-qualmelhor-epoca/>. Acesso em: 25 mar. 2024.

CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora: estratégias para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.

CANTO, T. S. do; ALMEIDA R. D. Mapas feitos por não cartógrafos e a prática cartográfica no ciberespaço. In: ALMEIDA, R. D. de (Org.). **Novos rumos da cartografia escolar: currículo, linguagem e tecnologia**. São Paulo: Contexto, 2014.

CARVALHO, V. M. S. G. de. **Sensoriamento Remoto no ensino básico da Geografia: definindo novas estratégias**. Rio de Janeiro: APED, 2012.

CARDOSO, P. V.; SILVA SANTOS, K. da. **REALIDADE VIRTUAL E GEOGRAFIA: O CASO DO GOOGLE CARDBOARD GLASSES PARA O ENSINO**. Revista Tamoios, [S. l.], v. 11, n. 2, 2016. DOI: 10.12957/tamoios.2015.19925. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/tamoios/article/view/19925> . Acesso em: 25 mar. 2024.

GREFF, A. da C. **Auroras polares**. 2013. Centro de Divulgação da 72 Astronomia - CDA. Disponível em: . Acesso em: <http://www.cdcc.usp.br/cda/sessaoastronomia/2013/auroras-polares-texto-06192010.doc> . Acesso em: 25 mar. 2024.

LOPES, J. S. F. **Professor - pesquisador em educação geográfica**. v.4. Curitiba: Ibpx, 2010. (Coleção Metodologia do Ensino de História e Geografia)

MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: Editora pedagógica e universitária, 1999.

MUSSI, I. **Magnetosfera: O escudo magnético da Terra**. 2014. Disponível em: <<https://tellescopio.com.br/magnetosfera-o-escudo-magnetico-da-terra>>. Acesso em: 25 mar. 2024.

NUNES, C. X.; RIVAS, C. L. Novas linguagens e práticas interativas no Ensino da Geografia. **Encontro de geógrafos de América Latina “caminando en una América Latina en transformación**, v. 12, 2009.

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

CAPÍTULO 4

UM OLHAR SOBRE INCLUSÃO EM SALA DE AULA: A CONTRIBUIÇÃO DA INTERAÇÃO ENTRE A GEOGRAFIA E OS RECURSOS VISUAIS

Maria Eduarda Laurentino

Doi: 10.48209/978-65-5417-470-4

INTRODUÇÃO

A educação, sendo um processo de aprendizado e desenvolvimento ancorado em conhecimentos, competências e habilidades, aporta como potencialidade de desenvolver diversas práticas de ensino e aprendizagem, de forma mais ampla e no contexto do ensino de Geografia. Nesse sentido, tornar a sala de aula cada vez mais inclusiva, para que o conhecimento geográfico seja possível a todos os estudantes presentes, torna-se um papel e um desafio fundamental do docente no processo educativo.

Visto que, as mudanças socialmente ocorridas no mundo promovem movimentos de transformações, proporcionando novas possibilidades e percepções dos espaços, lugares e sujeitos, desenhando a educação por lentes mais amplas, a fim de promover a inclusão das diversidades, em um ambiente escolar que busque uma educação para todos (Mantoan, 2007; Cavalcanti e Salvador, 2023).

Nessa narrativa, o fazer pedagógico deve ser um caminho percorrido coletivamente onde, é cada vez mais necessário, atenção aos percursos didático-pedagógicos traçados junto aos estudantes, no intuito de tornar a escola cada vez mais democrática a partir das lentes da Geografia.

É perceptível, frente à observação da conjuntura escolar, que existem dificuldades encontradas em todo o percurso didático-pedagógico. Dada a trajetória da teoria às práticas, muitas vezes, nos deparamos com entraves de

infraestrutura e de formação docente, para que as epistemologias da Geografia escolar possam ser concretizadas como possibilidades de aprendizagem para os estudantes, especialmente diante da pluralidade e especificidades discentes.

Colaborando com essa afirmação, Cavalcanti e Salvador (2023, p.2) apontam que “atualmente, o professor encontra uma sala de aula diversa, uma sala plural, com alunos típicos e alunos atípicos, e para que ele consiga incluir todos no processo de ensino e aprendizagem, é preciso que ele tenha conhecimento e esteja se atualizando sempre”.

Nesse sentido, diante dessa realidade e do cotidiano singular de cada docente, é indubitável a presença de dificuldades no trajeto de ensino, pela singularidade de cada estudante, pelas diferentes habilidades e formas de expressão, em consonância com os estudantes que são pessoas com deficiência (PCD), diante da não-formação docente para trazer abordagens que atendam, de forma satisfatória, às suas necessidades de aprendizagem.

Dentro desse retrato, as práticas de ensino inclusivas são fundamentais no caminho de todo o percurso formativo discente no ambiente escolar, na intenção de usá-las como potencializadoras na construção do conhecimento estudantil, no entendimento de que não existe uma única prática docente, mas, variados caminhos que podem ser significativos na diminuição de isolamento e na contribuição de uma educação ativa e participativa.

Nesse sentido, o ambiente escolar e o ensino de Geografia configuram-se em espaços de trocas e aprendizados para e com os estudantes, e a narrativa construída no coletivo colabora para promoção de autonomia, protagonismo, afetividade e aprendizagem (Freire, 2007).

Cunha (2013), ressalta a perspectiva de uma leitura significativa do educador em sala de aula, em uma intencionalidade que promova o ambiente escolar em um espaço dinâmico de ensino-aprendizagem, potencializado pela realidade vivida com o espaço a partir da leitura de vivência do mundo singular de cada estudante. Cavalcanti e Salvador (2023, p. 2) acrescentam que “a educação inclusiva não se limita aos estudantes com deficiências, mas se aplica a todos os alunos, independentemente de sua origem étnica, socioeconômica, cultural ou de qualquer outra característica”.

Assim, acredita-se que os recursos visuais podem ser um aporte importante na construção de contextos educativos inclusivos para todos, entendendo que “os recursos visuais vão além de simples ilustrações dos temas” (Guimarães e Pena, 2021, p. 5), podendo ser os mais diversos, dentre eles: maquetes, fotos, vídeos, mapas, pinturas, diagramas, aplicativos, jogos, infográficos, instrumentos de geolocalização, etc.

Nesse sentido, o presente texto mostra duas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, com estudantes de anos finais do ensino fundamental, da Escola Municipal em Tempo Integral (EMTI) São Cristóvão, elencando como a ciência geográfica, em interação com os recursos visuais foram importantes no desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas para a construção da aprendizagem significativa e inclusiva em sala de aula.

Nesse contexto, serão apresentadas a temática da inclusão na perspectiva das aulas de Geografia e os caminhos metodológicos que compuseram esse cenário e estratégias didáticas para entendimento e aproximação do tema meio ambiente com base na exploração dos recursos visuais.

METODOLOGIA

O trabalho realizado foi desenhado como uma pesquisa de caráter qualitativo e ocorreu por meio de duas perspectivas: uma revisão exploratória da literatura sobre o ensino de Geografia e a Inclusão, e a pesquisa-campo condicionada a atuação como bolsista no Programa Residência Pedagógica (PRP), Subprojeto Geografia - UFPE.

De acordo com Markoni e Lakatos (2003) a pesquisa é de fundamental importância como método de pensamento reflexivo e se constitui na formação de um caminho de conhecimento da realidade ou no descobrimento de verdades. Nesse sentido, visa-se a compreensão e o aprimoramento das ideias e a formação do entendimento sobre o tema pesquisado, além da descoberta de outras intuições pela pesquisa.

Corroborando com esse pensamento, acredita-se que a pesquisa é de suma importância para o desenvolvimento de atividades pelo professor, daí a

condição de professor-pesquisador precisar ser parte do fazer docente. Dessa forma, como primeiro passo para as intervenções previstas para ocorrer junto ao ambiente escolar, realizou-se previamente o levantamento bibliográfico de forma a explorar documentos acadêmicos que versavam sobre o tema. Para a busca dos artigos e demais publicações foram utilizadas as seguintes expressões: “Inclusão em sala de aula”, “Geografia”, “recursos visuais”, “a Geografia e os recursos visuais”.

De posse dos documentos, foi construído o embasamento teórico e os estudos e fichamentos para elaboração das aulas que atenderam, posteriormente, aos estudantes do Ensino Fundamental- Anos Finais que estavam sendo acompanhados pelas intervenções realizadas via Programa Residência Pedagógica (PRP) na escola-campo.

Sendo assim, partiu-se para a pesquisa-campo realizada pela atuação como bolsista no Programa Residência Pedagógica (PRP), sendo a mesma desenvolvida na Escola Municipal Em Tempo Integral (EMTI) São Cristóvão, localizada no bairro Guabiraba, em Recife-PE. Onde, até então, tinha sido realizada a observação e identificação do espaço escolar e do público a ser atendido como primeira ação prática do PRP.

Nesta escola, foram ofertadas as aulas de Geografia pautadas na inclusão e nas metodologias ativas em interação com a gamificação e os recursos visuais como metodologias de ensino-aprendizagem. Desse modo, foi observado além das fundamentações teóricas embasadas anteriormente no funcionamento da realidade, como estas poderiam ser praticadas junto aos estudantes nas aulas de Geografia, ocorrendo assim a interação entre teoria e prática.

Outro aspecto da metodologia que merece destaque é que as aulas ministradas foram planejadas sob a orientação docente da preceptora e em observância às necessidades do público a ser atendido, com a preocupação de atender a todos de forma mais equânime possível, bem como, fazendo com que a Geografia acadêmica pudesse alcançar os estudantes do ensino fundamental de maneira adequada a sua idade, entendimento e diversidade (Cavalcanti e Pires, 2021).

Assim, as atividades desenvolvidas procuraram ser pensadas a partir de uma perspectiva atrativa para os estudantes, buscando que as mesmas fossem realizadas em grupos, no intuito de manter a interação e integração dos estudantes com diferentes níveis de aprendizagem, para que pudéssemos ajudar uns aos outros e a aprendizagem ocorresse de forma colaborativa e inclusiva.

REFLETINDO SOBRE A INCLUSÃO

A busca da reflexão sobre a inclusão e a importância da participação da sociedade nessa questão, é um dever de todos. Na Constituição Brasileira (Brasil, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), torna-se como fundamental o direito à educação, sendo um direito concedido fundamentalmente a todas as pessoas.

O Artigo 206 em específico, atribui “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, diante disso entende-se que não é necessário apenas que ocorra o processo de acessibilidade na escola, mas, o ambiente escolar necessita ser um local de acolhimento, permanência e desenvolvimento de todos os estudantes presentes.

Dentro desse debate, é indubitável tornar essa narrativa significativa inerente à inclusão dos estudantes que representam habilidades específicas e/ou dificuldades de aprendizagem com os métodos padronizados. Para tanto, os discursos precisam ser transformados em ação e a prática pedagógica reflexiva docente estar em evidência nesse processo.

Sendo assim, essas dificuldades no ensino-aprendizagem precisam ser pensadas e superadas. No entanto, é válido visualizar o descaso que encontra-se na conjuntura escolar do sistema e na validação da lei, desde a formação docente (inicial e continuada) a ausência de movimentos inclusivos e preparo inicial e contínuo frente a realidade presente, e tais ausências são determinadas no modo em que o ambiente escolar compõem seu cenário.

Dentro dessa perspectiva, entende-se que esse debate tem sido fundamentado e visualizado nos dias atuais com mais frequência, especialmente com a homologação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146, desde 2015.

Nesta direção, verifica-se um recente estudo desenvolvido por Cavalcanti e Salvador (2023), que aponta que mesmo diante dos avanços no processo de inclusão escolar, é preciso continuar a caminhar sobre as práticas para mudar o contexto educacional.

Nesse sentido, encontra-se a urgência da pesquisa e desenvolvimento de metodologias que contribuam positivamente no cotidiano escolar dos estudantes, sendo o professor o mediador nesse processo estratégico de construção do conhecimento e do estímulo no desdobramento de habilidades.

Cosenza e Guerra (2011), ressaltam a contribuição da neurociência no pensamento de que o fundamento das práticas pedagógicas direciona intervenções e contribuições pelas estratégias de ensino que solidificam e compreendem a maneira que o cérebro funciona. À vista disso, compreende o processo de aprendizagem como um campo dinâmico e contínuo em leitura de campo educacional e movimentos estratégicos de contribuição e representação em sala de aula.

Mantoan (2003), retrata sobre a contribuição de uma educação inclusiva sendo positiva para todos os componentes que formam tanto o cenário educacional quanto toda a sociedade, pelas trocas de experiências e desenvolvimento de ensinamentos solidificados e em especial a proximidade e vivências com as diferenças.

Nesse pensamento, torna-se significativo o uso das metodologias ativas no cenário educativo (Bacich e Moran, 2018), nos movimentos que estimulem os estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem a buscarem conhecimento e os docentes, por sua vez, a proporcionar contextos de alternativas de expressões e entendimento de mundo aos estudantes.

Assim sendo, a educação enquanto direito para compor ações para além da teoria, garantindo a todos a permanência cidadã na escola e na perspectiva de desenvolvimento de sua cognição, vem percorrendo um caminho cada vez mais positivo, sendo parte da realidade presente em muitas escolas, como pode-se observar na EMTI São Cristóvão.

O DIÁLOGO DA GEOGRAFIA COM OS RECURSOS VISUAIS

A Geografia representa uma ciência revelada que interage cotidianamente com a vivência do mundo de cada indivíduo e as relações sociais entre si. Nesse sentido, as narrativas expostas por esse componente curricular são temáticas vivenciadas e desenvolvidas a partir da interação da natureza, o indivíduo e a sociedade.

Dentro desse pensamento, a Geografia torna-se um campo propício de proximidades de diálogos de construção de reflexão e aprendizagem sobre ser e estar no mundo. Nessa perspectiva, entende-se o ensino da Geografia como um caminho dinâmico e estratégico de representações de significados e sentidos do espaço geográfico.

Dentro dessa lógica, os caminhos geográficos que podem ser percorridos no ambiente educacional compreendem possibilidades diversas de representações que fundamentam e potencializam ainda mais a teoria exposta em sala de aula.

Cunha (2013), estabelece a utilização dos recursos visuais como estímulos de habilidades e desenvolvimento em sala de aula, como associação e interpretação de mundo e de conceitos por meio da visualização. Nesse sentido, configura-se o uso de recursos visuais como uma metodologia ativa que contribui na construção do desenvolvimento da aprendizagem. Visto que, a Geografia, por ser uma ciência representada em vivência e visualizada no cotidiano, exprime de maneira significativa, a partir da visualização diária, percepções e compreensões expostas por variados sentidos e significados.

Nesse contexto, Bosa (2002) traz uma importante contribuição, uma vez que retrata a visualização como método importante de comunicação para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), visto que, o visual contribui significativamente para o desenvolvimento de atenção, concentração e potencialização da comunicação.

Dentro dessa interação entre a Geografia e os recursos visuais, é compreensível a relação que acontece na proposição de práticas pedagógicas que tragam essa bagagem. Tais recursos postos em sala de aula, proporcionam um

movimento expressivo de desenvoltura e participação dos estudantes, devido aos estímulos presentes no uso da visualização como campo estratégico de ensino e aprendizagem, independente de quem sejam esses estudantes.

Assim, nota-se que a mediação exposta e condicionada na utilização dessas práticas torna-se atrativa e acessível para proximidade de perspectiva e construção do pensamento geográfico e desenvolvimento de habilidades. Uma vez que, é dado a visualização da temática geográfica que está sendo trabalhada e compartilhada através de movimentos de associações de visualizações de sentidos entre a teoria exposta e a prática que está sendo realizada, no uso de recursos como: maquetes, mapas, imagens, jogos, dentre outros, tornando o movimento de ensino e aprendizagem autônomo e participativo, conforme observado neste estudo.

MOVIMENTOS DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, ENSINO DE GEOGRAFIA E INCLUSÃO

Diante da atuação no Programa Residência Pedagógica (PRP) - Subprojeto Geografia - UFPE, pode-se vivenciar a compreensão na prática do que é ser professor e da participação dos estudantes e da inclusão em sala de aula, a partir da interação dos movimentos no ensino da Geografia e dos recursos visuais.

O caminho percorrido dos cenários das aulas foi desenvolvido e representado pela utilização da teoria e prática, utilizando a visualização como suporte didático-pedagógico, por meio de recortes de imagens, vídeos, jogos e construção de maquetes. Tal metodologia de ensino criou movimentos de estímulos de participação e colaboração dos estudantes, sem distinção, sendo estimulados pela estratégia de aprendizagem significativa (Moreira, 1999) e de sentido.

Nesse movimento, constituíram-se as aulas de maneira sempre ativa e participativa sobre determinada temática geográfica, onde os estudantes foram constantemente motivados à integração e colaboração, a partir das alternativas expostas e da compreensão do que estava sendo representado através do ensino de Geografia e dos recursos visuais.

Nessa perspectiva foram escolhidas duas das experiências de práticas vivenciadas na sala de aula, que tiveram a intencionalidade de pôr em prática a inclusão a partir dos diálogos com os conteúdos da Geografia escolar por meio dos recursos visuais e das metodologias ativas.

Uma dessas abordagens foi por meio do jogo da memória (Figura 1), que foi desenvolvido coletivamente com outros colegas residentes, para trabalhar o conteúdo “sub-regiões nordestinas” e que proporcionou divertimento, inclusão e aprendizagem a todos os estudantes, incluindo de forma natural os estudantes com TEA e outras deficiências na prática do jogo.

Figura 1: Jogo da memória sobre as sub-regiões nordestinas e suas características



Fonte: A Autora (2023).

Nessa perspectiva esse jogo pode ser caracterizado como recurso visual que promoveu a inclusão, a partir da perspectiva da visualização como estratégia didática para construção de referenciais cognitivos pelos estudantes (Figura 2).

Figura 2: Jogo da memória como estratégia de visualização das sub-regiões nordestinas



Fonte: Janiara Lima, 2023.

O jogo da memória teve um viés associativo e foi pensado coletivamente sob o foco da ludicidade. A abordagem do conteúdo sobre as sub-regiões nordestinas em sala de aula foi realizada em diálogo com o fortalecimento da temática sobre o Nordeste enquanto região brasileira, já abordada pela professora Janiara Lima em aulas anteriores.

O jogo foi desenvolvido por meio da plataforma do Canva, com imagens buscadas pelo Google e também foram inseridas informações singulares de cada sub-região. Em um segundo momento foi realizada a impressão do jogo e os recortes e ajustes finais necessários de cada ficha, tais processos foram realizados de maneira coletiva pelo grupo de residentes: Gerlane Gomes, Maria Eduarda e Mateus Henrique (Figura 3).

Figura 3: Construção do jogo da memória regional



Fonte: Autora (2023)

A dinâmica do jogo propõe o processo associativo das fichas temáticas, cujo mesmo possui dez por sub-região e explora informações teóricas e imagens, para a formação dos pares e por meio deles o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes de maneira visual e significativa sobre o assunto (Rocha et al., 2023).

A aplicação do jogo ocorreu de maneira tranquila e pode-se notar que o mesmo atendia a questão inclusiva que foi pensada durante a sua idealização e confecção, perante o cenário escolar observado e vivido. Dessa forma, foi possível observar a potencialização da autonomia, participação e trabalho em equipe, sendo assim, os estudantes com deficiência (PCDs) participantes da atividade de maneira ativa.

Esta experiência foi divulgada por meio de apresentação e posterior publicação nos anais do IX ENALIC - Encontro Nacional das Licenciaturas (Figura 4), cujo texto foi intitulado “*Jogo da memória Regional: desbravando as sub-regiões nordestinas*”¹, uma vez de sua relevância para todos os residentes envolvidos e, acredita-se também, para o ensino de Geografia.

Figura 4: Participação no IX ENALIC pelo *Google meet*



Fonte: Autora (2023)

A participação realizada no encontro possibilitou o compartilhamento dessa narrativa tão especial onde pode-se identificar o lúdico no ensino-aprendizagem e de maneira intencional, a potencialidade da participação ativa do estudante e a integração de todos na prática em questão, tornando um caminho coletivo em todo o processo de ensino e abrindo a discussão sobre o uso de recursos visuais para o ensino de Geografia que está sendo abordada aqui.

O outro momento que merece destaque foi a construção de maquete e apresentação da mesma na Feira de conhecimentos da EMTI São Cristóvão, pautada em pesquisa realizada de forma coletiva. Neste contexto, a turma de 7º ano designada para este trabalho foi dividida, por meio de sorteio, em grupos

¹ Rocha, Gerlane Gomes da; Laurentino, Maria Eduarda; Silva, Mateus Henrique da; Lima, Janiara Almeida Pinheiro; Menezes, Priscylla Karoline de. *Jogo da memória regional: desbravando as sub-regiões nordestinas*. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/enalic/2023/TRABALHO_COM_IDENT_EV190_MD3_ID1880_TB352_29082023222623.pdf. Acesso em: 3 jun. 2024.

plurais, onde todos os estudantes foram inseridos e o grupo que ficou sob minha responsabilidade para orientação foi o Grupo do meio ambiente (Figura 5).

Figura 5: Grupo Meio Ambiente



Fonte: Janiara Lima, 2023.

Daí resolvemos criar uma maquete de Fernando de Noronha (Figuras 6 e 7) que foi construída coletivamente, a partir de um pré-molde feito de papel machê e deu suporte para que os estudantes falassem das belezas e patrimônios naturais, bem como alertassem sobre as ameaças a esses patrimônios, devido a ação predatória do ser humano.

A apresentação do tema meio ambiente baseado na maquete se alicerça em um movimento de pesquisa orientada, realizada pelos estudantes para construção do conhecimento sobre as questões ambientais. A apresentação do grupo meio ambiente na feira de conhecimentos, foi um momento de construção coletiva da aprendizagem, de reflexão do grupo e dos visitantes da feira (professores e estudantes de outras turmas da escola) sobre o nosso papel cidadão para com o planeta e a sobrevivência.

Figura 6: Construção coletiva da Maquete para apresentação na Feira de conhecimentos



Fonte: Janiara Lima, 2023.

Figura 7: Maquete para apresentação na Feira de conhecimentos



Fonte: Janiara Lima, 2023.

Um aspecto importante a ser mencionado acerca da inclusão nesta vivência é que, durante a divisão dos grupos, um dos estudantes PCD's da

turma, que tem Transtorno do Espectro Autista (TEA) foi incluído no Grupo Meio Ambiente, o que provocou certa apreensão em trabalhar com ele, que não participava muito das aulas e que era muito reservado na fala, causando reflexões na perspectiva de fazê-lo aprender.

Contudo, à medida que as dinâmicas do grupo foram acontecendo, especialmente a construção da maquete, este estudante se posicionou e foi participando ativamente na construção da maquete, bem como os demais e pode-se ver a participação ativa de todos e a forma como se integraram a atividade, da mesma forma como aconteceu no dia da apresentação na feira de conhecimentos também.

Durante o processo preparatório para a feira, o estudante PCD não conseguia desenvolver suas pesquisas sozinho, assim, fizemos juntos em sala, estudamos em grupo e acordamos as falas de cada um do grupo para a apresentação, que foi muito emocionante, porque, este estudante, que pouco interagiu em sala, apresentou e explicou a maquete de forma confiante, o que alegrou a todos que viram essa evolução (Figura 8). O que nos levou a compreender a importância de atividades práticas para além da teoria, dos recursos visuais para construção da aprendizagem inclusiva e da relevância de proporcionar aulas diversificadas para o público diverso.

Figura 8: Apresentação do grupo meio ambiente na feira de conhecimentos da EMTI São Cristóvão



Foto: Janiara Lima, 2023.

Tais movimentos realizados na prática docente vivenciada a partir do Programa Residência Pedagógica foram momentos significativos na perspectiva da utilização da visualização para participação discente mediada por estratégias visuais de aprendizagem. O cenário da interação da Geografia e dos recursos visuais denotaram potenciais notáveis de comunicação e entendimento do assunto desenvolvido e da atenção permanente dos estudantes, além dos conhecimentos construídos. Percebeu-se a interação e participação do estudante PCD, integrado ao grupo na realização das atividades/jogos e na visualização dos recursos, assim compreendeu-se a importância do visual no enriquecimento e atribuições aos conceitos e teorias dos conteúdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As intervenções pedagógicas proporcionadas pela participação no PRP possibilitaram a reflexão do ser professora e do fazer pedagógico na compreensão destes serem parte de uma construção que acontece de forma contínua e cotidianamente. Os momentos vivenciados de trocas e compartilhamentos de aprendizados, de maneira próxima com a sala de aula e estudantes, revelou-se ainda mais significativo no contexto de pensar e construir uma educação que seja democrática, de acessibilidade e de permanência para todos os estudantes.

O contato direto com a realidade presente na escola, tornou-se um aprimoramento e aplicação do que é discutido, e ainda sim, pouco discutido, na formação inicial docente. As narrativas sobre o fazer na sala de aula ainda são ausentes na formação inicial e no preparo do professor para o enfrentamento aos desafios da sala de aula. No entanto, o engajamento e participação no Programa Residência Pedagógica permitiu estabelecer a relação entre o entendimento da teoria e a realização da prática, além da conexão e desenvolvimento destas na integralização da sala de aula, considerando a individualidade de cada estudante presente e de cada realidade vivida.

De maneira positiva, a experiência com o PRP configurou-se em uma aprendizagem significativa pessoal, na construção de perspectivas de caráter

profissional, desenhadas em diálogos de autonomia, trocas e coletividade. Sendo assim, o olhar sobre a inclusão em sala de aula, em específico e de contribuição e interação da Geografia e os recursos visuais, tornou ainda mais expressiva a importância da construção de uma educação significativa e de sentidos.

REFERÊNCIAS

AQUINO, J.G.; BRANCO, N. B. Aprendizagem significativa e aprendizagem por recepção: diferentes perspectivas teóricas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, 12(3), 1759-1776, 2017.

BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BOSA, C. **Atenção Compartilhada e Identificação Precoce do Autismo**. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 15, n. 1, p. 77-88, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília-DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato/lei/113146.htm. Acesso em 5 mai. 2024.

CAVALCANTI, L S.; PIRES, M. M. (Orgs.). **Geografia escolar: diálogo com Vigotski**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2021.

COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CUNHA, E. A. A importância dos recursos visuais no processo de ensino-aprendizagem. **Revista Educação Gráfica**, 17(2), p.133-139, 2013.

GUIMARÃES, R. C.; PENA, F. S. Recursos visuais no ensino de geografia para estudantes surdos. **Revista Ciranda**, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 73–84, 2021. DOI: 10.46551/259498102021028. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/ciranda/article/view/4520>. Acesso em: 30 maio. 2024.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **Pela escola inclusiva para todos.** Direcional escolas, jul. de 2007.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica.** 7. ed. rev. ampl. São Paulo: Atlas, 2014.

PICCOLO, G. M., & MENDES, E. G. Para além do natural: Contribuições sociológicas a um pensar sobre a deficiência. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Orgs.). **A Pesquisa Sobre Inclusão Escolar em suas Múltiplas dimensões: Teoria, Política e formação.** Marília: ABPEE. 2012.

ROCHA, Gerlane Gomes Da et al.. **Jogo da memória regional: desbravando as sub-regiões do nordeste brasileiro a partir da residência pedagógica.** Anais do IX ENALIC... Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/102972>. Acesso em: 09 mar. 2024.

ROSSI, M. H. W. **Imagens que Falam: Leitura de Arte na Escola.** Porto Alegre: Mediação, 2003.

SOUZA, Z. F. de J. **Mediação docente em atenção à dislexia no contexto escolar: reflexões na perspectiva inclusiva.** v.3. n.3. 2020. VI Seminário Nacional de Educação Especial/XVII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva.

SILVA, L. B. Instituições escolares, problemas de aprendizagem e estratégias de intervenção e atuação psicopedagógicas. **Revista de Educação do Ideau,** 2012. In: Revista de Educação do Ideau, Vol.7, N 15.2012.

CAPÍTULO 5

PLANTANDO O CONHECIMENTO: A UTILIZAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS PARA CONSTRUÇÃO PRÁTICA E INCLUSIVA NO APRENDIZADO SOBRE SOLOS

Mateus Henrique da Silva
Doi: 10.48209/978-65-5417-470-5

INTRODUÇÃO

A Geografia enquanto ciência vai além da sua mera tradução (estudo da terra) e se integra nos mais diversos ramos do conhecimento científico. Um deles se relaciona com o estudo de solos que, no currículo da Geografia escolar, já começa a ser visto no sexto ano do Ensino Fundamental - Anos Finais e se amplia no sétimo ano, a partir do estudo sobre vegetação e biomas.

Diante desse cenário e dada a realidade da cidade do Recife em períodos chuvosos, o tema central deste trabalho se voltou para os processos erosivos do solo e como isso afeta a população nele inserida, para levar os estudantes, em sua maioria residentes das áreas de morros da cidade, a refletirem sobre sua própria realidade, dado a localização da escola que está integrada a uma área de risco conforme a Secretaria de Defesa Civil do Recife, por ser rodeada por morros.

Usando isto como base para elaboração do projeto para a Feira de Conhecimentos, que ocorreu na Escola Municipal em Tempo Integral (EMTI) São Cristóvão, localizada no Brejo da Guabiraba na zona norte do Recife-PE, o presente trabalho irá relatar acerca do processo de ensino-aprendizagem sobre solos que foi desenvolvido ao longo das semanas de maio a agosto de 2023, nas aulas de Geografia, quando ocorreu o momento da concretização do mesmo.

O projeto da Feira de Conhecimentos foi formulado pela instituição de ensino e é algo habitual ao longo dos anos na escola. Atividades como esta, na verdade, estão presentes em grande parte das escolas, para desenvolvimento

de exercícios interdisciplinares e que promovem a dinamização dos assuntos como modo de tirar os estudantes de um dia a dia muitas vezes maçante. Dessa forma, buscou-se inserir as metodologias ativas (Bacich e Moran, 2018), para que os estudantes pudessem protagonizar a construção do conhecimento crítico-científico acerca dos solos.

Nesse contexto, as metodologias ativas segundo a BNCC se destacam como uma forma distinta de enxergar o aprendizado. Sendo assim, esse tipo de metodologia é crucial para que as escolas consigam obter um maior engajamento, desenvolvimento e capacidade de investigação e reflexão dos alunos e também dos professores (Imaginie Educação, 2020).

É sabido que as metodologias ativas já são aplicadas a alguns anos nas escolas e seu uso tem sido cada vez mais frequente, principalmente com o dilema das salas de aula, em que os estudantes têm uma dificuldade de prestar atenção, o que se agravou como um resultado direto do período pandêmico, que trouxe e ampliou os desafios para o ambiente escolar.

Voltando à atenção para a área de Geografia que se apresenta como uma ciência de ampla base conceitual, o uso de metodologias ativas ajudam não só a tornar o assunto mais dinâmico, mas, dá aos discentes a autonomia e criticidade necessária para tornar o momento de aula descontraído e prazeroso (Moraes, 2016).

Alternativas como estas têm se mostrado eficazes para tentar mitigar as dificuldades de aprendizagem, principalmente frente a resultados como os das avaliações externas como SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) (Inep, 2021), SAEPE (Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco) (Seplag, 2023) e SAERE (Sistema de Avaliação da Educação Básica do Recife) (Caed, 2023), que vem demonstrando um desempenho ainda frágil dos estudantes, nos componentes curriculares de Língua portuguesa e Matemática, o que se traduz em algo que impacta todas as disciplinas que necessitam da leitura, interpretação de textos, da escrita, da compreensão de gráficos e tabelas, como ocorre com a Geografia.

Dados como estes apenas evidenciam o quão ainda temos que caminhar enquanto educação básica e quão ruim o período pandêmico foi para muitos

estudantes, que já tinham dificuldades de aprendizagem e que tiveram que ficar em casa acompanhando as aulas por uma tela, isto quando as tinham, dadas as condições sociais e financeiras de cada pessoa.

Neste cenário, com o início do Programa Residência Pedagógica (PRP), Subprojeto Geografia - UFPE, em meados de 2022, pouco se sabia sobre como o período da pandemia havia impactado a escola e os estudantes. No entanto, era visível que, de alguma forma, ele havia atrapalhado o aprendizado de muitos estudantes. Questões como o desenvolvimento da leitura e do letramento pareciam ter sido afetadas, assim como, a concentração de alguns estudantes que apresentavam dificuldades evidentes no processo da aprendizagem.

Refletindo sobre isso e considerando este cenário pós-pandemia, esta pesquisa representa um relato dos acontecimentos circunscritos a aprendizagem dos estudantes sobre solos na EMTI São Cristóvão, ocasionando numa releitura dos percalços e benefícios obtidos — levando em conta, também, as dificuldades dos estudantes.

A Feira de Conhecimentos se deu no dia 22 de agosto de 2023 e movimentou a participação de todos os estudantes da escola, no entanto, pensando nos momentos que precederam o evento, no Programa de Residência Pedagógica, a preceptora Janiara Lima dividiu os cinco residentes bolsistas do PRP para desenvolver um projeto para a feira juntamente com os estudantes de uma turma de sétimo ano. E assim foi feito.

A primeiro momento, houveram algumas reuniões até chegar à decisão do tema que seria abordado e que houvesse relação com Geografia. O tema escolhido foi acerca dos elementos naturais (ar, fogo, terra, água) e um tema adicional que representaria o meio ambiente, representando uma junção dos quatro elementos.

Já o segundo momento, foi da divisão de grupos que resultou em cinco grupos formados de 5 estudantes da escola, cada um com um residente responsável pelo grupo. Neste capítulo específico, o foco será dado ao trabalho realizado com o Grupo Terra, que se dedicou à elaboração de uma pesquisa e a construção de uma maquete abordando o estudo de solos e explorando o tema da erosão do solo.

METODOLOGIAS ATIVAS, ENSINO DE SOLOS E A INCLUSÃO

As metodologias ativas na educação tem se destacado como uma abordagem eficaz para promover a aprendizagem significativa (Moreira, 1999). Ao invés de apenas transmitir conhecimento de forma passiva, as metodologias ativas envolvem os estudantes de forma ativa no processo de aprendizagem. Isso é feito através de atividades práticas, discussões em grupo, resolução de problemas e projetos, o que estimula a participação ativa discente, aumenta o engajamento e a motivação, e promove uma compreensão mais profunda dos conteúdos.

Além disso, as metodologias ativas também contribuem para o desenvolvimento de habilidades essenciais, como o pensamento crítico, a criatividade, a colaboração e a comunicação. Ao serem colocados no centro do processo de aprendizagem, os estudantes se tornam mais autônomos e responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento, o que os prepara melhor para os desafios do mundo atual, que exige cada vez mais flexibilidade e capacidade de adaptação (Bacich e Moran, 2018).

Durante toda a Residência Pedagógica, as metodologias ativas se mostraram como um dos principais meios utilizados para a elaboração de atividades com os estudantes. Através da gamificação, do acompanhamento de aulas invertidas e da construção de pesquisas coletivas, onde foi possível observar, não apenas um aumento significativo no engajamento dos estudantes, como também, uma maior assimilação e compreensão da aplicação prática dos conteúdos abordados.

A interação constante entre teoria e prática, aliada à participação ativa discente no processo de aprendizagem fortaleceu a relação entre os conceitos estudados e sua aplicação real, e também, desenvolveu habilidades fundamentais para a formação integral dos estudantes, como a autonomia, o trabalho em equipe e a resolução de problemas de forma colaborativa.

Cabe aqui salientar que a EMTI São Cristóvão é uma escola com foco na inclusão, até por ser uma das escolas mais buscadas por pais que têm filhos com deficiência na Rede Municipal de Ensino do Recife – principalmente na Zona

Norte da cidade. Assim, ao construirmos a ideia da Feira de Conhecimentos, também houve o pensamento em como incluir os estudantes PCDs, integrando-os em um processo igualitário.

A inclusão das pessoas com deficiência (PCDs) em atividades práticas é crucial não apenas para promover a equidade de oportunidades, bem como, para enriquecer a experiência educativa de todos os envolvidos, concordando com o que Mantoan (2007) aponta como inclusão para todos e a escola como espaço inclusivo para todos.

Desse modo, o uso de metodologias ativas, como a Aprendizagem Baseada em Problemas e a Aprendizagem Baseada em Projetos, teve um impacto significativo nesse processo de inclusão, pois, permitiu a adaptação das atividades para atender às necessidades dos estudantes PCDs, promovendo sua participação ativa e sua integração com os demais colegas.

Além disso, a inclusão de estudantes PCDs em atividades práticas proporciona uma oportunidade única para quebrar estereótipos e promover uma cultura de respeito à diversidade, preparando todos os discentes para conviverem em uma sociedade que deve ser inclusiva e equânime.

Nesse sentido, não basta que os conhecimentos científicos sejam apresentados aos alunos. É preciso oferecer oportunidades para que eles, de fato, envolvam-se em processos de aprendizagem nos quais possam vivenciar momentos de investigação que lhes possibilitem exercitar e ampliar sua curiosidade, aperfeiçoar sua capacidade de observação, de raciocínio lógico e de criação [...] (Brasil, 2018, p. 331)

Essa abordagem permite que exercitem e ampliem sua curiosidade natural, desenvolvam habilidades de observação, aprimorem o raciocínio lógico e estimulem sua criatividade. Ao participarem ativamente desses processos, os estudantes, sejam eles PCDs ou não, vão além da absorver informações, pois, constroem seu próprio conhecimento, tornando-se mais engajados e motivados em relação ao aprendizado, o que os prepara para serem indivíduos críticos, reflexivos e autônomos em sua busca pelo saber.

Dentre as metodologias ativas citadas anteriormente, o uso da metodologia ativa baseada na elaboração de projetos (Aprendizagem baseada em pro-

jetos) teve destaque neste trabalho. Desse modo, foi feita uma pesquisa para a elaboração de uma maquete que representou os tipos de erosão dos solos, o que gerou uma discussão sobre a importância da preservação da cobertura vegetal. Isto motivou o uso de outra metodologia ativa para realização da pesquisa, a sala de aula invertida, onde os estudantes pesquisaram acerca do tema, tendo como base instruções prévias dadas pelo residente e mediadas pela preceptora.

Neste processo, incluir os estudantes com deficiência nestas ações que geraram o protagonismo proporcionou oportunidades únicas de desenvolvimento de autoconhecimento e autoconfiança. Incentivá-los a assumir papéis de liderança fortaleceu sua autoestima, desafiou e ampliou suas habilidades. Ao enfrentarem esses desafios, pudemos descobrir talentos e potenciais que antes poderiam ter sido subestimados ou desconsiderados. Dessa forma, não só está sendo promovida a inclusão, como também, a construção de uma cultura escolar mais diversificada, empática e enriquecedora para todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

A SEMENTE DO SABER SOBRE SOLOS

O solo condiz ao resultado final do processo de desgaste das rochas e com isso, é fácil deduzir que muitos agentes podem ser capazes de tornar um solo mais vulnerável, a exemplo da água, que amplia processos de lixiviação – algo natural, mas que, em doses maiores pode trazer danos. A erosão, que se trata de um processo exógeno que transforma o relevo, é uma das causas mais fortes do processo de lixiviação, que é bem intenso na cidade de Recife, principalmente em áreas de morro.

O solo removido e lançado sobre a encosta original apresenta alta porosidade e permeabilidade, favorecendo a infiltração da água no solo e, consequentemente, aumentando o risco de erosão e escorregamento. Quando as ocupações espontâneas ocorrem de modo rápido, criam-se vários focos de instabilizações numa mesma encosta, o que potencializa a possibilidade de ocorrência de acidentes (Rolim; Santos, 2019).

O Brejo de Guabiraba, bairro em que se localiza a EMTI São Cristóvão, é um dos bairros descritos pela Secretaria de Defesa do Recife como instável e

suscetível a deslizamentos, sejam esses provocados por causa das chuvas ou em decorrência da ocupação irregular dos morros para a moradia de famílias em vulnerabilidade social (Figura 1 e 2). Esse fato, tornou a escolha do tema para representar o Grupo Terra e para confecção da maquete ainda mais interessante, pois, alguns estudantes puderam compartilhar relatos sobre incidentes ocorridos no bairro como o deslocamento de massa e como isso os deixou assustados, assim como, também chamou atenção para entender como a vegetação é capaz de proteger e diminuir a permeabilidade de um solo, movimentando-os para contextualizar o conteúdo com sua realidade (Cavalcanti, 2014), uma vez que, a própria escola já foi utilizada para abrigar famílias desalojadas ou desabrigadas (Figura 3).

Figura 1: Manchete sobre deslizamento de barreira no Brejo da Guabiraba em 2021



Fonte: G1 PE, 2021.

Figura 2: Reportagem sobre deslizamento de barreira no Brejo da Guabiraba em 2023

FOLHA de PERNAMBUCO

DESLIZAMENTO

Cano estourado causa deslizamento de barreira na Zona Norte do Recife

Apesar do estrago causado no imóvel, não houve feridos

Por Portal Folha de Pernambuco
15/05/23 às 13H45 atualizado em 15/05/23 às 19H33



Deslizamento no Brejo da Guabiraba - Foto: Arthur Mota/Folha de Pernambuco

Fonte: Folha de Pernambuco, 2023.

Figura 3: Reportagem sobre escolas que foram abrigos para famílias em vulnerabilidade devido aos deslizamentos provocados pelas fortes chuvas

MENU▶ AO VIVO

CBN Recife
105,7FM

CIDADE

Prefeitura do Recife abre escolas para abrigar população afetada pelas chuvas

▶ Ouvir

POR: REDAÇÃO PORTAL

A recomendação para as famílias que moram em áreas de risco no Recife é de que deixem suas moradias e procurem por abrigos

28/05/2022

Compartilhe:

Foto: Reprodução

Ainda devido às fortes chuvas no estado, a Secretaria Executiva de Defesa Civil do Estado (Codecipe), recebeu o registro dos municípios de que até então, 516 pessoas estão desalojadas e 249 estão desabrigadas. De acordo com a defesa civil de Recife, atualmente o número de desabrigados chega a 2.470.

A recomendação para as famílias que moram em áreas de risco no Recife é de que deixem suas moradias e procurem por abrigos. De acordo com a Prefeitura do Recife, escolas e creches foram abertas para receber a população.

Confira abaixo a lista dos abrigos:

- Escola Célia Arraes - Várzea;
- Escola Diná de Oliveira - Iputinga;
- Creche da Torre;
- Escola Casarão do Barbalho - Detran;
- Creche Rosa Selvagem - UR-7 Várzea;
- Escola São Cristóvão, Guabiraba;

Fonte: CBN Recife, 2022.

Nesse contexto, os estudantes do Grupo Terra apoiaram trabalhar com essa ideia desde o princípio, o que foi fundamental para o sucesso do projeto. A participação ativa dos membros, desde a concepção até a execução, trouxe

uma energia positiva e um senso de propósito compartilhado. As falas foram escolhidas por eles mesmos, baseando-se em perguntas cuidadosamente elaboradas que os incentivaram a refletir e a buscar respostas significativas e a fazer novas perguntas.

Essa abordagem fortaleceu o senso de responsabilidade e autonomia dos participantes, e resultou, também, em um conteúdo mais autêntico e relevante. A confiança depositada neles, ao permitir que liderassem esse aspecto do projeto, foi fundamental para o desenvolvimento de suas habilidades de expressão e liderança. E muitas vezes, para um estudante, ter esse senso de responsabilidade é importante para entender que também é responsável pelo seu próprio saber.

A escolha do tema “Erosão e tipos de solos” foi significativa, visto que a erosão do solo é um problema ambiental relevante e atual, que permite a integração de diferentes disciplinas e o desenvolvimento de habilidades práticas e teóricas pelos estudantes. A elaboração da maquete não apenas possibilitou uma compreensão mais concreta do processo de erosão, como também estimulou a criatividade, a colaboração e a pesquisa, além de promover a conscientização sobre a importância da preservação do solo e do meio ambiente como um todo. O Grupo Terra demonstrou grande empenho e dedicação na realização da atividade, evidenciando o potencial das metodologias ativas para estimular o aprendizado significativo e o engajamento estudantil.

A construção da maquete demandou um tempo considerável, inicialmente destinado à análise minuciosa de imagens que serviram de referência para o projeto. Em seguida, os estudantes assumiram a autonomia na execução da maquete, contando com o auxílio do residente para manipular os objetos cortantes e prevenir acidentes. Os materiais utilizados também condiziam a materiais recicláveis, como: a caixa de papelão que serviu de suporte para simular as encostas que foram montadas em garrafas pets e adicionadas de adubo natural que representou os solos (Figura 4).

Figura 4: Elaboração, montagem da maquete e organização da apresentação para a feira de conhecimentos



Fonte: O autor, 2023.

A colaboração entre os estudantes e o residente foi fundamental para o sucesso da empreitada, destacando a importância da supervisão adequada na realização de atividades práticas. Esta experiência permitiu que os estudantes expandissem seus conhecimentos sobre o tema da maquete e a partir disso os incentivou a explorar sua criatividade e habilidades manuais.

Assim, a construção da maquete não apenas acrescentou ao aprendizado em sala de aula, como também, proporcionou uma experiência prática valiosa e enriquecedora. “[...] Nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (Freire, 2007, p. 14).

Durante a elaboração da maquete, um desafio surgiu com a morte da planta, onde se utilizou sementes de milho, destinada à cobertura vegetal

da maquete. A situação exigiu uma solução criativa e com a orientação da professora Janiara, a equipe decidiu substituir a planta por outras espécies que se adaptaram melhor ao ambiente da maquete. Além da assistência na recuperação da vegetação da maquete principal, a professora Janiara também elaborou uma segunda maquete, desta vez exemplificando os diferentes horizontes do solo, o que enriqueceu significativamente a apresentação e a compreensão dos estudantes sobre a estrutura do solo e como cada horizonte impacta na estabilidade de um solo, ilustrando aquilo que tinha sido estudado e pesquisado pelos estudantes e explicado pelo residente.

Na feira de conhecimentos, as apresentações foram cuidadosamente distribuídas, permitindo que os cinco grupos, dentre eles o Grupo Terra (Figura 5), compartilhassem a atenção de um público atento e diversificado que ocupava a sala. Apesar do nervosismo inicial, cada grupo conseguiu desenvolver sua apresentação de forma envolvente e informativa.

Figura 5: Grupo Terra



Fonte: Janiara Lima, 2023.

O Grupo Terra, em particular, recebeu elogios especiais, destacando-se a performance de um estudante com deficiência que, superando sua timidez, conseguiu falar todo o seu texto de forma clara e segura (Figura 6). Esse momento ressaltou a importância de valorizar e proporcionar espaços inclusivos e foi possível demonstrar como esses espaços podem promover oportunidades únicas para o desenvolvimento pessoal e acadêmico.

Figura 6: Momento da Apresentação na feira de conhecimentos



Fonte: Janiara Lima, 2023.

A valorização de ambientes inclusivos não se limita apenas à acessibilidade física, porque, além disso, engloba a promoção de uma cultura de respeito, empatia e valorização da diversidade, garantindo que todos os estudantes se sintam integrados e encorajados a explorar todo o seu potencial, independentemente de suas habilidades ou “limitações”.

A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência boniteza de mãos dadas. Cada vez me convenço mais de que, desperta com relação à possibilidade de enveredar-se no descaminho do puritanismo, a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza (Freire, 2007. p. 16)

Pensando nisso, a ética é essencial tanto para o papel do professor quanto para o desenvolvimento do estudante. Ao abordar essa questão, especialmente no contexto de um estudante com deficiência, proporcionamos visibilidade e oportunidades para que ele anseie por voos ainda mais altos.

Ao criar um ambiente ético e inclusivo estamos garantindo a igualdade de oportunidades e também incentivando o crescimento pessoal e acadêmico de cada estudante, permitindo que eles se desenvolvam plenamente e alcancem seus objetivos com confiança e determinação. Esse enfoque ético não só bene-

ficia o estudante com deficiência, mas, enriquece a experiência educacional de todos os envolvidos, fortalecendo os laços de empatia, respeito e colaboração dentro da comunidade escolar.

Um dos momentos mais significativos ocorreu após o término da feira, quando houve uma troca de *feedbacks* e avaliações sobre tudo o que foi desenvolvido pelos estudantes da turma, os residentes e a professora preceptora. Esse momento foi fundamental para reconhecer e aceitar alguns erros que possam ter ocorrido durante o processo e poder destacar o quanto de aprendizado foi proporcionado aos estudantes da escola e residentes.

A reflexão coletiva permitiu identificar não apenas os pontos a melhorar, como também, os aspectos positivos que contribuíram para o sucesso da atividade, reforçando a importância do trabalho em equipe e da colaboração entre todos os envolvidos.

Além disso, essa troca de *feedbacks* e avaliações pós-feira possibilitou que os educandos percebessem o impacto real de seu trabalho e o quanto conseguiram aprender e se desenvolver ao longo do projeto. A oportunidade de compartilhar experiências e opiniões também fortaleceu a relação entre os participantes, criando um ambiente de confiança e respeito mútuo. Esse momento de reflexão e avaliação contribuiu para a melhoria contínua das práticas educativas e também para o crescimento pessoal e acadêmico dos estudantes, preparando-os para enfrentar desafios futuros com mais segurança e autonomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente ao trabalho realizado foi de vital importância identificar duas questões centrais: profissional e emocional. No que diz respeito à questão profissional, foi gratificante ver, por parte dos estudantes, o empenho e a retribuição do tempo dispensado às pesquisas, conversas e até a montagem da maquete, que por algumas vezes se tornou um empecilho, e ao final, ver a dedicação dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem foi extremamente recompensante.

Inferiu-se que o uso de metodologias ativas no âmbito educacional é de vital importância para cativar os discentes e incentivá-los nos estudos, não que este seja o principal incentivo, mas, dinamizar um assunto pode facilitar o trabalho de um professor e a realização desta feira comprovou isso.

Pode-se notar também que, fazer educação vai além dos planos de aula, dos conceitos e demais planejamentos. É, acima de tudo, pensar nos educandos e em que proveito eles podem tirar do que está sendo estudado e em como podem desenvolver suas habilidades socioemocionais, sua autonomia, sua capacidade de pensar criticamente e resolver problemas, entre outros aspectos.

Dessa forma, nessa trajetória enquanto residente, pude constatar que um bom educador não apenas transmite conhecimento, mas também inspira, motiva e apoia os estudantes em seu crescimento pessoal e acadêmico.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília-DF, 2018.

CAED. Plataforma de Avaliação e Monitoramento da Educação do município de Recife. **Sistema de Avaliação Educacional do Recife - SAERE**. Recife, 2023. Disponível em: <https://avaliacaoemontoramentorecife.caeddigital.net>. Acesso em: 18 jun. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

INEP. Ministério da Educação. **Resultados do Saeb 2021**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados>. Acesso em 18 jun. 2024.

MANTOAN, M. T. E. **Pela escola inclusiva para todos**. Direcional escolas, jul. de 2007.

MORAES, J. V. de. **Alfabetização científica e as metodologias ativas de aprendizagem no ensino de Geografia: buscando caminhos possíveis na educação básica**. N 11. p. 69-77, Anekumene, 2016.

RECIFE. **Abertura do ano letivo 2024 da Rede Municipal do Recife vai debater inclusão, respeito e transformação Social.** Notícias. EDUCAÇÃO | 31.01.24. Disponível em: <https://www2.recife.pe.gov.br/noticias/31/01/2024/abertura-do-ano-letivo-2024-da-rede-municipal-do-recife-vai-debater-inclusao#:~:text=Com%20o%20tema%20%E2%80%9CEduca%C3%A7%C3%A3o%20do,PRESENTE%22>. Acesso em: 27 fev. 2024.

RECIFE. Secretaria de Educação. **Política de ensino da Rede Municipal do Recife:** ensino fundamental do 1º ano ao 9º ano. Recife: Secretaria de Educação, 2021.

SEPLAG. Secretaria de Planejamento, Gestão e Desenvolvimento do Estado de Pernambuco. Núcleo de Gestão Para Resultados da Educação. **Resultados do Saepe 2023.** SEPLAG, 2023. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZDkzNTUxNzAtM2ViYS00MmRlLTgxMDYtOGYyNGFiYWU1OGU0IiwidCI6IjA5NWY4NjAxLTRhOWEtNDQ5MC1hO-DBkLWJmMTA4NTliODkxMCMJ9>. Acesso em: 18 jun. 2024.

CAPÍTULO 6

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO POSSIBILIDADE DE COMPREENSÃO DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Maria Carolina Sales

Doi: 10.48209/978-65-5417-470-6

INTRODUÇÃO

Todos os seres humanos têm suas histórias de vida. Desde um recém-nascido até um idoso, todos possuem suas próprias experiências de jornada e a partir disso, constroem suas relações com as pessoas próximas. Não funciona diferente com estudantes e professores, ambos possuem suas vidas fora e dentro da escola e em alguns momentos elas se confundem durante o processo de ensino-aprendizagem, que é muito mais do que uma disciplina, estudantes e um professor fazendo o intermédio entre essas duas variáveis.

O professor tem o papel de trazer ao estudante o conhecimento de sua disciplina, suas teorias e epistemologias em que se baseiam e como tudo isso está presente no cotidiano. Realizar isso não é uma tarefa fácil, diluir anos de conhecimento acadêmico com linguagens rebuscadas e conceitos complexos para caber no entendimento de estudantes de ensino básico, muitas vezes, mostra-se como um dos 12 trabalhos de Hércules. Vai além de encher o quadro de anotações ou utilizar o livro didático apenas para leitura e resolução de questões. É saber quem são seus estudantes, a realidade deles em consonância com o pensamento de Brait (2010), sem se portar como o conhecedor de tudo, saber tratar o estudante como um ser humano que tem sua história e seu próprio conhecimento adquirido, do que pode parecer, uma experiência ainda pequena sobre a vida.

Na licenciatura em Geografia, durante a graduação, estudamos em diversas disciplinas sobre educação e suas diversas nuances: didática, psicologia, avaliação da aprendizagem, fundamentos da educação, políticas públicas, entre outras disciplinas que nos fazem beber de muitos autores e suas teorias tal como Piaget, Freire, Vigotsky, entre outros. Mas, nenhuma cadeira obrigatória tem a capacidade de trazer ao estudante de licenciatura o conhecimento que o Programa Residência Pedagógica (PRP) proporciona. As teorias sobre ensino-aprendizagem, didáticas e fundamentos da educação muitas vezes são postas à prova quando o licenciando se vê diante de uma classe de ensino público básico, composta por dezenas de estudantes com variadas realidades sociais e diferentes níveis de educação e conhecimento.

O Programa de Residência Pedagógica tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura. Dois dos seus cinco objetivos são: fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura e contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos (CAPES, 2018).

Levando em consideração esses dois objetivos, o ensino PRP Geografia/UFPE contribuiu fortemente para a formação real dos residentes, no que diz respeito ao processo de construção da relação professor/estudante que está estreitamente ligado ao processo de ensino-aprendizagem que ocorre nas salas de aula. A experiência prévia como residente antes de assumir plenamente uma disciplina de Geografia como professor titular após a formação, traz uma perspectiva melhor do que é realmente a educação geográfica.

Pois, segundo a Base Nacional Comum Curricular, a BNCC (Brasil, 2018, p. 359):

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.

Dessa forma, podemos observar que a ciência geográfica explora muitos horizontes e não é mais encarada como a disciplina que servia apenas para decorar. A Geografia auxilia diretamente na formação do estudante para tornar-se um cidadão consciente, além de proporcionar compreender o que é a paisagem e que nela forma-se o conceito do que é o lugar, a cultura, as vivências que se tornam memórias sociais e a formação da identidade de cada um deles. O professor precisa mostrar que eles já vivenciam tudo isso, apenas não o sabem conceituar ainda, mas, aprenderão e com isso se tornarão cidadãos conscientes.

Em 2020, o mundo todo foi afetado por uma pandemia, a disseminação do vírus Sars-Cov-2, causador da Covid-19 (ou popularmente conhecida como coronavírus), nos trouxe uma realidade ainda não vivenciada por nossa geração: a do isolamento total. Foi promulgada uma lei que dispensava as escolas de cumprirem 200 dias letivos no ano e as escolas e outras instituições de ensino ficaram sem funcionar presencialmente (Câmara dos Deputados, 2020). Após algum período, foi iniciado o ensino remoto tanto em instituições de ensino superior quanto de ensino básico, e nesse aspecto, a desigualdade social mostrou-se bastante presente no que tange às diferenciações entre a estrutura e abrangência do ensino remoto público e do ensino remoto privado.

Durante esse período, as atividades na Universidade Federal de Pernambuco - UFPE também ficaram remotas, incluindo as atividades extracurriculares, como o Programa de Residência Pedagógica (PRP), o Pibid e o Pibic. Em 2021, as aulas voltaram a ser presenciais e os programas também. Em 2022, no novo edital do PRP, a presente autora foi admitida como bolsista residente na Escola Municipal Em Tempo Integral (EMTI) São Cristóvão, escola pública de Ensino Fundamental- Anos Finais, localizada no bairro da Guabiraba, uma comunidade da cidade de Recife/PE. A experiência adquirida no período do PRP nessa escola é o ponto central deste capítulo.

O objetivo é descrever como o PRP auxilia diretamente na formação do estudante em licenciatura em um docente ciente das suas atribuições para além da mera transmissão de conhecimentos específicos de sua disciplina.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada na elaboração deste trabalho é de natureza qualitativa tendo em vista que é totalmente baseada no relato de experiência da autora durante o período de 18 meses como bolsista do PRP.

O relato de experiência é uma produção cujo texto trata de uma vivência acadêmica e/ou profissional, cuja principal característica é a descrição da intervenção (Revista Práxis Educacional, 2021, p.65).

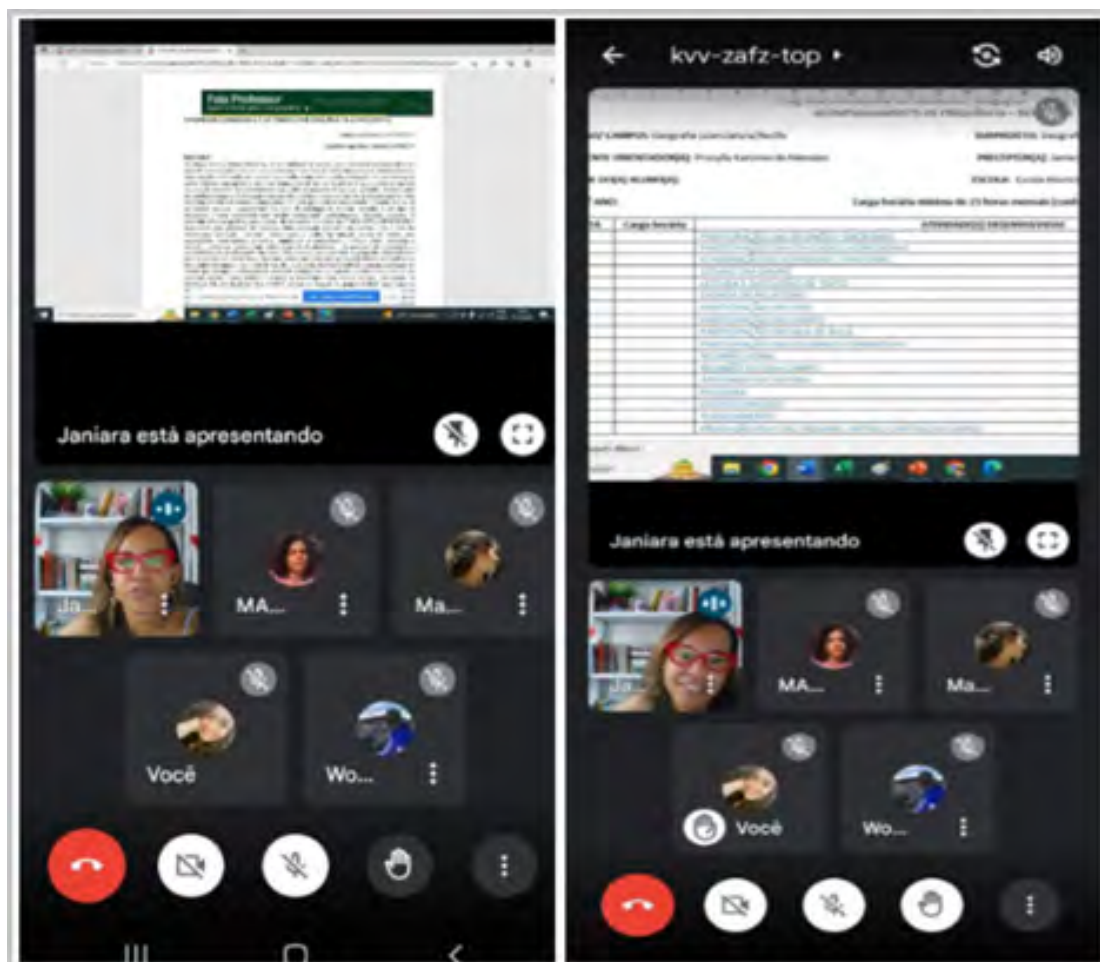
O trabalho será descrito nas análises realizadas a partir das interações com os estudantes, a professora preceptora e a comunidade escolar da EMTI São Cristóvão, tendo em destaque a turma E do 7^a ano do ensino fundamental no turno da tarde, o que também a classifica como um estudo de caso, que, segundo Martins (2008, p.11) é uma “metodologia aplicada para avaliar ou descrever situações dinâmicas em que o elemento humano está presente.

Busca-se apreender a totalidade de uma situação e, criativamente, descrever, compreender e interpretar a complexidade de um caso concreto.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os primeiros meses o PRP Geografia/UFPE foram no final do ano letivo de 2022, portanto durante esse período, a preceptora Janiara Lima, professora titular da disciplina de Geografia da EMTI São Cristóvão, nos incumbiu de tarefas teóricas tais como: leituras, fichamentos e resumos, os quais foram debatidos em reuniões online (Figura 1). Conhecimentos estes que serviram de base para a nossa formação inicial como residentes pedagógicos.

Figura 1: Reuniões online para discussão de textos e planejamento



Fonte: Janiara Lima, 2022.

Nesse período, também foi realizada a primeira visita à escola campo, com o objetivo de conhecer a estrutura física da escola, os componentes da comunidade escolar (direção, coordenação, secretários, funcionários terceirizados) e também qual era a abrangência da escola em termos de acessibilidade.

Na primeira visita, tivemos a oportunidade de conhecer os funcionários e também de saber que tratava-se de uma escola inclusiva, ou seja, cada turma possuía pelo menos um estudante PCD (Figura 2). Essa parte foi muito importante para sabermos o que viria no início do próximo ano letivo.

Figura 2: Conversa com a equipe de professoras da sala de recursos da EMTI São Cristóvão



Fonte: Janiara Lima, 2022.

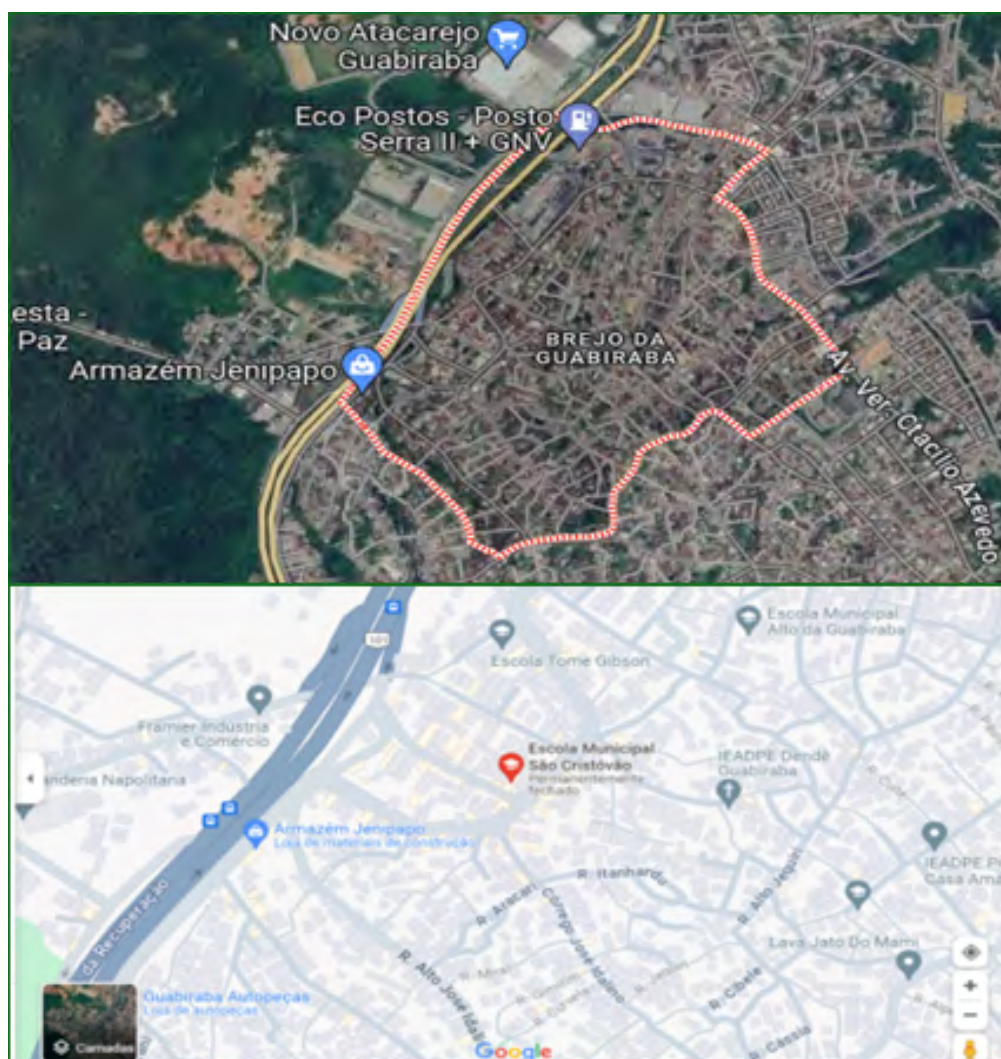
Quando chegou o ano letivo de 2023, as idas à escola tornaram-se mais frequentes, pelo menos uma vez durante a semana. A preceptora era professora das turmas de 7º e 8º anos e foram nessas turmas que os residentes tiveram mais experiências durante o período do PRP. Entretanto, a turma de mais destaque para a autora foi o 7º ano E, onde foi desenvolvido um trabalho onde cada residente era individualmente responsável por uma parte da turma e a partir daí a relação estudante-professor passou a ser mais individualizada para cada um dos residentes.

Foram realizados projetos e atividades com as outras turmas porém, estes eram feitos sempre em grupo, duplas ou trios, portanto a experiência de ensino aprendizagem se dava de forma geral para todos os residentes. Durante a feira de conhecimento da escola, isso mudou, pois, mesmo responsáveis por pequenos grupos de uma mesma turma, os residentes ficaram responsáveis individualmente, pela primeira vez, por um grupo de estudantes e a partir daí a percepção do que é a construção de uma relação entre educador e educando tornou-se mais clara e palpável.

Vale ressaltar que 2023 foi o segundo ano letivo pós-pandemia, com aulas totalmente presenciais, e que os estudantes de 7º ano vieram de dois anos

letivos totalmente prejudicados pelo isolamento social e ensino remoto. Lembrando também, que a EMTI São Cristóvão, localiza-se no bairro da Guabiraba, uma comunidade carente da cidade do Recife, sendo assim, boa parte dos estudantes vivem em situação de vulnerabilidade social, o que prejudicou ainda mais o processo educacional deles durante os anos de pandemia.

Figura 3: Localização do Brejo da Guabiraba



Fonte: Google Maps, 2024

O Brejo da Guabiraba localiza-se a 10,7 km do Marco Zero da cidade do Recife, quase 50% dos domicílios são chefiados por mulheres, a média de pessoas por domicílio é de 3,4 e o valor do rendimento médio nominal por domicílio é de R\$1037,00 (Prefeitura do Recife, 2012). Ou seja, é um bairro em que boa parte dos habitantes vivem em situação de vulnerabilidade social e as crianças não possuem a presença assídua da família em casa participando da sua vida escolar.

O uso de equipamentos tecnológicos e acesso à Internet foi crucial para o acesso ao ensino remoto. A tecnologia e seus artefatos não são neutros, refletem os planos, propósitos e valores de uma sociedade (Silva, 2001 p. 840). De acordo com o relatório do Saeb 2021, divulgado pelo INEP, o Brasil permaneceu com as escolas fechadas mais tempo em comparação aos outros países do mundo; o ensino remoto ofertado nas escolas públicas teve suporte de material impresso e aulas gravadas, mas, muitas vezes, não permitiu a interação professor-estudante; no âmbito escolar, a pandemia parece ter atingido a escolarização dos estudantes em pior condição socioeconômica, com evasão e dificuldade de acesso ao ensino remoto (INEP, 2021 p. 60).

Os estudantes da EMTI São Cristóvão não foram exceção a esse resultado. Sendo a maior parte deles moradores do Brejo da Guabiraba ou de comunidades circunvizinhas, o desempenho escolar deles foi fortemente prejudicado pela pandemia. Não apenas a proficiência em linguagens e matemática (que auxilia diretamente no entendimento das outras disciplinas), como também, a relação professor-estudante, visto que a maioria deles não tiveram acesso direto aos professores durante o ensino remoto.

Durante o primeiro semestre do ano letivo de 2023, observou-se que a professora de Geografia, a preceptora dos residentes, possuía uma ótima relação com os estudantes da sua turma, era respeitada e quando ocorria alguma baderna, comum em uma classe de anos finais do ensino fundamental, as turmas tinham o decoro de envergonhar-se quando ela chamava atenção deles para a aula que estava em curso. Isso estendeu-se também aos residentes.

Seria errôneo afirmar que o processo de aprendizagem sobre ser um docente deu-se apenas na feira de conhecimento. Esse acontecimento será narrado em seu devido tempo, mas ele foi o ápice de toda uma caminhada do ano letivo. Aprender a lidar com a turma e construir uma relação começou assim que pusemos nossos pés como observadores das aulas de Geografia. Observar não só como a professora ministrava a aula, mas sim cada um dos estudantes e seus comportamentos nos deu bagagem suficiente para saber lidar com eles de uma maneira mais assertiva quando foi chegado o momento.

A primeira interação direta deu-se com as turmas de 8º ano, onde em dupla ou trio, os residentes ficaram responsáveis por ministrar uma aula baseada em uma metodologia ativa sugerida pela preceptora: jogos de tabuleiro (Figura 4). Foi o pontapé inicial da relação direta entre estudantes e residentes, pois, na aplicação dos jogos e nas aulas, ficou evidente como a postura de cada um dos residentes refletia na relação dos estudantes para com eles. A principal observação que ficou dessa experiência foi que ao tratar o estudante com o respeito que deve ser dado a uma pessoa dotada de conhecimento empírico, ele desenvolve-se muito mais e também passa a observar o professor com muito mais respeito, não só pela obrigação de fazê-lo e sim por admirar a figura do educador.

Figura 4: Aplicação do Geoquest sobre a América



Fonte: Janiara Lima, 2023.

No que tange a feira de conhecimento, a turma escolhida para a preceptora ser responsável foi o 7º ano E, popularmente conhecido na Escola como a “pior turma” por ser composta basicamente por estudantes mais velhos e repetentes, barulhentos e desobedientes. É injusto observar isso como uma verdade universal, pois, apesar de realmente possuir tais características, a turma também possuía estudantes muito dedicados e interessados no processo de aprendizagem. Além disso, os mais velhos, repetentes e desordeiros eram vistos apenas dessa forma pela comunidade escolar, mas, ao se aproximar mais da turma, era perceptível que na verdade eles eram apenas crianças que frequentavam a escola como qualquer outra, e que a vida pessoal deles atrapalhava totalmente a vida escolar.

Isso foi observado quando ficou sob a responsabilidade da autora, um grupo de 5 estudantes da turma já citada. Todos meninos, com exceção de um, faziam parte da “turminha de desordeiros” da turma (Figura 5). O objetivo era construir uma maquete que representasse o avanço do mar e elaborar uma pesquisa e falas para cada um apresentar durante a feira.

Figura 5: Construção das maquetes para a feira de conhecimentos da escola - grupo Água



Fonte: Janiara Lima, 2023.

A oportunidade de utilizar metodologias ativas e elaborar pesquisas sobre um assunto junto aos seus estudantes e resumir eles em uma apresentação, por si só, já é uma oportunidade de aprendizado imensa para um residente em Geografia. Porém, havia o desinteresse dos estudantes do grupo como empecilho, mas, até isso também é uma boa oportunidade para desenvolver as habilidades de um docente.

Foi primeiro apresentada a proposta da criação da maquete (Figura 6), o que os estudantes aceitaram com algum entusiasmo. Porém, foi na parte da pesquisa e elaboração das falas que a verdadeira face da dificuldade mostrou-se. Ao questionar sobre o que pesquisaram, apenas um estudante havia realizado a pesquisa. Dos quatro restantes, um não compareceu às aulas durante esse período e os demais não fizeram as pesquisas e não demonstraram interesse.

Figura 6: Maquete realizada pelo grupo e residente responsável para a feira de conhecimentos - Grupo água - Avanço do mar



Fonte: A autora, 2023.

Após uma conversa, foi percebido que os estudantes gastavam o tempo fora da escola realizando trabalhos dentro e fora de casa, após o trabalho frequentavam a escola e só depois voltavam para casa. Segundo os mesmos, eles voltavam muito cansados para estudar alguma coisa. Esse fato é confirmado pelo relatório do Saeb 2021 que demonstrou que 43% dos estudantes distribuíram 2 horas ou mais do seu tempo em atividades de trabalho dentro ou fora de casa, em contraste a 41,3% que distribuíram apenas 1 hora do seu dia para realizar atividades escolares.

Além disso, os estudantes sabiam ler e escrever de forma rudimentar. Não entendiam letras cursivas e sabiam juntar as sílabas, mas, não tinham a capacidade de interpretar o que estava sendo lido. Esse empecilho demonstrou uma dificuldade imensa para a realização do trabalho. Foram então realizadas algumas pequenas reuniões onde foi dada a oportunidade de eles perguntarem sobre o significado de todas as palavras que eles não entendiam. A partir disso, as falas foram elaboradas de uma forma que eles soubessem o significado das palavras ditas e também como um tipo de letra que eles compreendiam.

O deficit de leitura é uma realidade nas escolas públicas brasileiras e foi perceptível que, como a residente é professora de Geografia em formação, os atributos acadêmicos estavam muito aquém para ensinar adolescentes a ler. Porém, essas descobertas explicaram algumas coisas, sendo a primeira delas, o comportamento intempestivo de alguns deles nas aulas, pois, frente a dificuldade em compreender o que estava sendo falado e escrito era fácil dispersar-se. Além disso, os estudantes enxergavam a escola e a sala de aula como um lugar de lazer que eles não tinham quando estava fora do ambiente escolar.

Com muita conversa, conseguiu-se uma forma de ocorrer a apresentação da feira de conhecimentos (Figura 6), os estudantes conseguiram absorver o assunto no tempo deles e a residente conseguiu compreender que uma relação de ensino-aprendizagem vai muito além de saber falar uma linguagem atual para transmitir seus conhecimentos. É realmente conhecer a realidade de cada um dos estudantes para que a linguagem possa adaptar-se ao entendimento deles.

Figura 7: Apresentação na Feira de Conhecimentos - Grupo Água



Fonte: Janiara Lima, 2023.

CONCLUSÕES

O Programa de Residência Pedagógica atingiu os seus objetivos no edital que tange a EMTI São Cristóvão no período letivo de 2023. Vê-se isso claramente no relato sobre a feira de conhecimento, onde, além de fortalecer a formação teórico-prática da residente quando a mesma ficou responsável por construir um conhecimento geográfico com os estudantes, também proporcionou a oportunidade de construção da identidade profissional docente (Vallerius, 2017), isso ficou evidenciado pela forma que as crises foram superadas.

Entretanto é importantíssimo salientar a ruptura que deu-se entre professores e estudantes durante o período de ensino remoto, consequência direta da pandemia de covid-19. Esse fato também mostrou-se substancialmente importante para o comportamento escolar dos estudantes no retorno às aulas presenciais.

A condição socioeconômica dos estudantes é um fator crucial no seu desenvolvimento na escola, pois para ajudar nas contas de casa, alguns deles trabalham no contra-turno da escola o que torna inviável a realização de atividades escolares em casa, o que prejudica diretamente o processo de ensino aprendizagem, visto que é impraticável que o estudante desenvolva suas habilidades apenas dentro da sala de aula.

Um dos cinco estudantes do grupo também não compareceu a nenhuma das aulas que serviram para pesquisar e organizar a apresentação da feira de conhecimento, o que chama atenção para o abandono escolar que, segundo a Unicef, atinge cerca de 2 milhões de crianças e adolescentes, uma das principais causas é a necessidade de trabalhar para complementar a renda familiar e dar melhores condições a família. A realidade deste estudante contou com a atuação ativa da escola, que realizou busca ativa pelo estudante junto a família, o que o fez voltar a escola e tentar manter a assiduidade frente as dificuldades enfrentadas.

Conclui-se logo que, o processo educativo do estudante e sua relação com o professor vai muito além dos muros da escola pois perpassa pelo nível de qualidade de vida que ele possui. Também é importante o conhecimento prévio, pelo professor, da qualidade de vida desses estudantes para o melhor desenvolvimento dele em sala de aula, embora o papel do professor esteja muito aquém de resolver ou solucionar problemas com raízes tão profundas.

“Ensinar não é transferir conhecimento”, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção, afirmou Paulo Freire (2007), e nisso encontra-se uma verdade incontestável, como foi visto na construção do conhecimento do assunto para a apresentação na feira de conhecimentos, porém, o mesmo autor também afirma que lavar as mãos do conflito entre os poderosos e os impotentes significa ficar do lado dos poderosos, daí é necessário não ser neutro, o educador tem o dever de não ser neutro.

REFERÊNCIAS

BRAIT, L. F. R.; MACEDO, K. M. F. ; SILVA, F. B. da ; SILVA, M. R.; SOUZA, A. L. R. A RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM. **Itinerarius Reflectionis (Online)**, v. 6, p. 1-15, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018 p. 359.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Residência Pedagógica**. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GABRIEL, N. da S.; MARÇAL, G. A.; IMBERNON, R. A. L.; PIOKER-HARRA, F. C. O retorno às aulas no pós-pandemia. **REVISTA TERRA E DIDÁTICA**, v. 17, p. e02105, 2021.

MARTINS, G. A. **Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil**. Revista de Contabilidade e Organizações, v. 2, p. 9-18, 2008.

PEREIRA, G. E.; PEREIRA, G. E. Alunos analfabetos nos anos finais do ensino fundamental: o que pensam diretores e professores. **MOMENTUM (ATIBAIA)**, v. 1, p. 29-36, 2014.

REVISTA PRÁXIS EDUCACIONAL v. 17, n. 48, p. 60-77, OUT./DEZ. | 2021

Sistema Nacional de Avaliação Básica da SAEB, 2021. Brasília: INEP/Ministério da Educação, 2021.

SOUZA, M. **Entra em vigor lei que prorroga mudanças no calendário escolar até o fim do ano**. Agência Câmara de Notícias. 14 de outubro de 2021. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/816363-entra-em-vigor-lei-que-prorroga-mudancas-no-calendario-escolar-ate-o-fim-do-ano>. Acesso em: fev. 2024.

VALLERIUS, D. M. A identidade profissional cidadã e o estágio supervisionado de professores de Geografia. **(Tese de Doutorado)**. Goiânia: UFG, 2017.

CAPÍTULO 7

POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: NARRATIVAS DECOLONIAIS NAS AULAS DE GEOGRAFIA

Gerlane Gomes da Rocha
Maria Eduarda Laurentino
Mateus Henrique da Silva
Janiara Almeida Pinheiro Lima
Doi: 10.48209/978-65-5417-470-7

INTRODUÇÃO

As reflexões apresentadas neste texto discutem o papel da disciplina de Geografia na promoção de discursos decoloniais voltados para uma educação antirracista na escola. Compartilhando as intervenções e práticas pedagógicas adotadas durante o Programa de Residência Pedagógica (PRP), Subprojeto de Geografia, na Escola Municipal Em Tempo Integral (EMTI) São Cristóvão, situada no Brejo da Guabiraba, periferia da Zona Norte do Recife-PE, as aulas destinadas aos anos finais do Ensino Fundamental, tiveram o foco no estudo das relações étnico-raciais.

Dessa maneira, faz-se necessário aportar sobre as bases teóricas que tratam desta temática como subsídio para a contextualização espaço-temporal deste trabalho. O Artigo 26-A da LDB 9.394/1996 (Brasil, 1996), lei que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, alterado pela Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003), tem por finalidade incluir no currículo oficial das redes de ensino, a obrigatoriedade do estudo da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, nos Ensino Fundamental e Médio, devendo ser ministrado em todo o currículo, destacando-se neste propósito as áreas de Educação artística, Literatura e História brasileira (Brasil, 2003).

Considerando esta trajetória legal, outra atualização ocorreu com a homologação da Lei 11.645/2008 (Brasil, 2008) que acrescenta a esta obri-

gatoriedade a discussão acerca dos povos indígenas brasileiros. Essa legislação ressalta a importância de uma abordagem mais ampla e inclusiva das contribuições desses grupos étnicos para a formação da sociedade brasileira, incentivando um resgate dessa memória e do presente.

Nesse contexto, compreende-se então que, além dos componentes indicados com a Lei, a Geografia, por ser uma ciência que tem como objeto de estudo o espaço geográfico, substrato onde as relações sociais ocorrem cotidianamente, também deve ser palco desse debate, coadunando com os estudos relacionados as Geografias Negras, afrodiaspóricas e dos povos originários adotando para tanto uma perspectiva crítica e decolonial (Walsh, 2013), a fim de alcançar um fazer docente anticolonial (Oliveira et al., 2023).

Entende-se por colonialidade, com base em Quijano (2010), o sistema de imposição de um padrão social e classificação racial forjado pelas heranças do colonialismo, pertencente a uma escala societal de poder eurocêntrico. O ensino de Geografia, pautado nas Geografias Negras (Ratts, 2004, 2010; Guimarães, 2015; Santos, 1995, 2001) e dos povos Originários (Guerra e Arruzo, 2020), assume destaque na quebra desse paradigma dominante, visto que, conforme Santos (2010), as relações raciais são grafadas no espaço e condicionadas por ele, criando expressões espaciais do racismo e das lutas antirracistas.

Desse modo, torna-se necessário realizar uma leitura crítica das dinâmicas espaço-temporais, por meio de práticas de ensino que questionem visões de mundo eurocêntricas, e que, por outro lado valorizem a diversidade, a ancestralidade e a inter/multiculturalidade da sociedade brasileira.

Assim, inicialmente, apresentar-se-á uma revisão bibliográfica sobre os conceitos e termos relacionados à temática discutida, bem como, o papel crucial da Geografia no ambiente escolar para o processo contínuo de decolonização de determinados padrões sociais. Na segunda parte, serão apresentadas as aulas realizadas no Programa de Residência Pedagógica com turmas do 7º e do 8º do Ensino Fundamental Anos Finais, da EMTI São Cristóvão, que abordaram temáticas como a diversidade socioeconômica do continente africano, as raízes da colonização, a composição étnica do Brasil, o racismo, o colorismo racial e a perspectiva do letramento racial crítico.

DESVELANDO CONCEITOS IMPORTANTES

Considerando uma abordagem antirracista e inclusiva acerca dos povos afrodiaspóricos e originários, é necessária a discussão sobre conceitos que versam acerca dos termos recentemente emergentes na Geografia escolar, porém não tão novos, como a decolonialidade, a descolonialidade, a anticolonialidade e o cerne da colonialidade da qual demandou-se ressignificações acerca das discussões étnico-raciais.

Mignolo (2017) apresenta o conceito de colonialidade como uma lógica intrínseca à fundação e os posteriores direcionamentos da civilização ocidental que perpassa o Renascimento até a atualidade. Por sua vez, ao destacar os aportes teórico-práticos do território na América Latina, Haesbaert (2021) retrata o interesse da colonialidade do poder pela dominação desse espaço e as relações estabelecidas espacial e temporalmente com a terra e seus recursos, por meio da violência, do extermínio, da escravização e da exploração dos povos. Com isso, formula-se, conforme o autor, um espaço marcado por: exploração econômica, violência política, racismo e desigualdade social, busca por poder, conflitando e invisibilizando as lutas dos povos subalternizados pelos seus direitos e autonomia sob os seus territórios.

Miranda (2010), reconhece a padronização ocidental, oriunda dessa colonialidade do poder, como um sistema de imposição de estruturas homogêneas que não contemplam uma visão abrangente da totalidade. Nesse contexto, segundo o autor, a formação docente deve incorporar um mosaico de dimensões epistemológicas visando lidar de forma sistemática com as questões da diversidade e da diferença no espaço escolar. Portanto, é necessário que o educador rompa as barreiras construídas por meio de padrões sociais, a fim de promover uma educação mais plural e sensível às diversas realidades dos estudantes.

Sobre essa questão recai a escolha do que e como ensinar determinado conhecimento, onde Cavalcanti (2010) destaca que:

Nesse sentido, o papel diretivo do professor na condução do ensino está relacionado às suas decisões sobre o que ensinar, o que é prioritário ensinar em Geografia, sobre as bases fundamentais do conhecimento geográfico a ser aprendido pelas crianças e jovens, reconhecendo esses alunos como sujeitos, que têm uma história e uma cognição a serem consideradas (Cavalcanti, 2010, p.3).

Nesse cenário, é fundamental integrar nas aulas de Geografia as discussões sobre as desigualdades étnico-raciais no Brasil, o processo de escravidão e seus desdobramentos alicerçados no racismo, bem como a diversidade cultural, a representação sociopolítica e as lutas por igualdade de direitos da população negra e indígena. Assim, acredita-se que isso pode ser realizado por meio de atividades e recursos didáticos que abordem essas temáticas de forma contextualizada, valorizando a ancestralidade em consonância com o cotidiano dos estudantes e suas histórias de vida.

Nesse percurso, considerando o contexto da implementação das políticas educacionais, no que tange aos aspectos étnico-raciais na educação, Souza (2016) relata que essas políticas no Brasil, desde as décadas de 1960 e 1970, estavam focadas na democratização do ensino e na educação libertadora. Essas análises em sua essência se voltam para a luta de classes sem grande enfoque num debate racial. Contudo, argumenta que com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) no final dos 90, houve um avanço significativo no reconhecimento da existência do racismo e na valorização da diversidade cultural no sistema educacional.

Dessa forma, os avanços que ocorreram com a LDB e mais adiante com a BNCC (Brasil, 2017) e com o estabelecimento dos Temas Contemporâneos Transversais (Brasil, 2019), imputam ao cenário educacional um movimento para tratar das questões étnico-raciais nos diferentes contextos e espacialidades, embora esse processo ainda encontre resistência em alguns espaços escolares.

DIALOGANDO E (RE)CONSTRUINDO SIGNIFICADOS SOBRE O CONTINENTE AFRICANO NAS AULAS DE GEOGRAFIA

A educação sendo uma jornada contínua e dinâmica, permite a realização de um ensino que se ressignifica para alicerçar uma aprendizagem significativa (Moreira, 2011). Portanto, um contexto de proximidade com o entendimento de mundo e das próprias vivências dos estudantes é parte relevante do processo de ensino-aprendizagem, especialmente no que tange ao ensino da Geografia numa perspectiva decolonial.

Foi o que procuramos proporcionar com nossa experiência no Programa Residência Pedagógica (PRP) com estudantes do Ensino Fundamental - Anos Finais, que buscou abranger as discussões decoloniais e procurou aprofundar os estudos voltados para o combate ao racismo, a partir da compreensão acerca de África e como nos relacionamos histórico-socialmente com ela.

Nesse caminho, tomando como referência Aquino e Branco (2017), acreditamos que, no trajeto para a construção de significados e releituras, os estudantes conseguem conectar conhecimentos novos à sua bagagem de conhecimentos prévios, dando sentido e significado às suas vidas. Nesse sentido, promover aulas contra-hegemônicas, decoloniais, com foco na discussão étnico-racial, no contexto de narrativas de aulas referentes ao assunto continente africano, foi de extrema importância na construção de significados e sentidos (Nunes e Castrogiovanni, 2019) sobre esse tema nas aulas de Geografia.

Dentro dessa perspectiva, as ações didático-pedagógicas foram desenvolvidas a partir das aulas anteriormente ministradas pela professora preceptora, sob a perspectiva histórica do continente africano, cujas consideraram aspectos da construção do local, da civilização e da exploração espacial e social, além da cultura e riquezas presentes no continente e sua biodiversidade.

A maneira com que estas aulas ministradas pela professora preceptora foram conduzidas, revelou um caminho para a desconstrução do pensamento colonial e das verdades enraizadas como legítimas, que acabam limitando a visão que se tem da população afrodiaspórica, o que provocou reflexões tanto aos estudantes da escola como aos residentes.

Assim, na sequência, foram trabalhadas pelos residentes conceituações sobre o pensamento colonial, a colonialidade do poder e a violência relacionada com a historicidade eurocentrada e prevalente, que se encontra presente nas entrelinhas da sociedade até os dias atuais, sendo determinante de vários pensamentos e conjunturas sociais racistas e preconceituosas.

O cenário das aulas propostas pelos residentes, seguiu o viés já adotado pela preceptora e continuou a apresentar a história do continente considerando novas perspectivas, para ajudar a construção de uma nova visão da África, no que tange a valorização da origem da humanidade e da conexão com a nossa

ancestralidade, mostrando toda a diversidade cultural, que estão presentes no nosso cotidiano e que, por vezes, se encontra apagado desse reconhecimento diante do racismo estrutural estabelecido e enraizado.

Desse modo, as práticas pedagógicas realizadas pela Residência Pedagógica em sala de aula formaram um movimento de desconstrução e (re)construção de significados. É importante ressaltar que estas aulas foram ministradas no mês da Consciência Negra, sendo realizadas de forma dialógica, priorizando os debates, buscando incitar os questionamentos dos estudantes e ouvir suas inquietações sobre o assunto, indicando caminhos de pesquisa para encontrar as respostas dos questionamentos levantados, coletivamente, no intuito de superar estigmas e concepções pautadas no eurocentrismo.

O percurso traçado aportou nas narrativas e utilização de recursos visuais, buscando o rompimento da perspectiva que se tem da África como um lugar de desvalor e de subalternização, como, na maioria das vezes, é retratado e exposto pela mídia. Por isso, em contrapartida, buscou-se apresentar os aspectos positivos da diversidade cultural e socioambiental deste continente.

Em consonância com a Semana da Consciência Negra, foram realizadas aulas sobre colorismo racial e autodeclaração com base na concepção do IBGE, com a utilização de documentários, pesquisas, além dos debates proporcionados nas aulas relacionando a temática ao cotidiano.

Nesse contexto, aponta-se a relevância de apresentar a disciplina de Geografia como um caminho de possibilidades de decolonização, reexistência (Viveiros de Castro, 2017) e construção de novos saberes, no intuito de tornar o ambiente da sala de aula um espaço de debates que conecta a teoria e a realidade, de modo que se tenha um potencial de compreensão, entendimento e reflexão sobre o passado, presente e futuro que se quer construir.

DESCOBRINDO NOSSAS RAÍZES, DIVERSIDADES E IDENTIDADES (AULAS 7ºS ANOS)

No cenário das aulas das turmas do 7º ano, a proposta foi desenvolvida considerando os conteúdos já trabalhados anteriormente e a centralidade

específica no mês da Consciência Negra, em consonância com o que propõe a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008. Nesse sentido, tomou-se como ponto inicial a correlação da discussão sobre a diversidade e a identidade étnico-racial no Brasil, cujas habilidades da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) correspondentes ao 7º ano do Ensino Fundamental e que dialogam com a proposta são:

(EF07GE01) Avaliar, por meio de exemplos extraídos dos meios de comunicação, ideias e estereótipos acerca das paisagens e da formação territorial do Brasil;

(EF07GE02) Analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil, compreendendo os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas;

(EF07GE04) Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras (Brasil, 2018, p.387).

Somando-se a isso, tomamos como direcionamento a Política de Ensino da Rede Municipal de Ensino do Recife (Recife, 2021) referente ao objeto de conhecimento que busca “refletir acerca da afirmação das identidades indígena e afrodescendente; enfrentamento ao racismo, discriminação, preconceitos e intolerância”.

Dessa forma, a partir do diálogo com as Habilidades da BNCC e a Política de Ensino da Rede Municipal de Ensino do Recife a aula teve como objetivo geral discernir sobre a diversidade étnico-cultural e as influências históricas na formação do Brasil, considerando a escravização, miscigenação, autoidentificação étnica pelo IBGE e as dinâmicas sociais relacionadas ao colorismo racial. Criando com isso, um ambiente propício, para a discussão sobre o combate ao racismo e a discriminação.

Nesse contexto também foram delimitados os objetivos e conteúdos programáticos a serem desenvolvidos durante a aula (Quadro 1):

Quadro 1: Conteúdos geográficos e objetivos específicos - Turmas do 7º ano

Conteúdos	Objetivos específicos
Formação territorial do Brasil	Compreender a formação territorial do Brasil tomando como perspectiva a visão dos povos escravizados e espaços colonizados
Processo de Escravização (diversidades dos povos)	Analisar o processo de escravização no Brasil, considerando a diversidade étnica dos povos e suas interações de poder e resistências
Miscigenação e violência	Investigar as origens e impactos da miscigenação no Brasil
Autodeclaração racial do IBGE	Compreender as diferentes formas de autoidentificação étnica no Brasil contemporâneo, por meio das categorias propostas pelo IBGE e sua influência na construção de identidades individuais e coletivas
Colorismo Racial	Analisar criticamente o conceito de colorismo racial e suas implicações na sociedade brasileira

Fonte: Os Autores, 2023.

A partir desses pontos os residentes, com o apoio da professora preceptora, conduziram as atividades mediante discussões e diálogos, utilizando referenciais teóricos e as bases legais correlatas, além de recursos visuais como slides e a exibição de um curta-metragem, que serviram como aliados na abordagem e reflexão da problemática.

Cabe ressaltar que durante o período de desenvolvimento das aulas, referentes ao mês da Consciência Negra, a escola enfrentou períodos de aulas remotas devido a uma reforma, o que resultou em algumas turmas com aulas presencialmente e outras na modalidade online (Figura 1).

Figura 1: Aulas temáticas sobre a Consciência Negra - Turma do 7º ano



Fonte: Os Autores, 2023.

Iniciamos esta aula com a apresentação e discussão de conteúdos centrais, como o processo de formação socioterritorial brasileiro, originado a partir da escravização dos povos indígenas e posteriormente dos povos traficados do continente africano, destacando sua diversidade étnica e territorial, bem como as violências sofridas por eles. Em seguida, exploramos a configuração da atual diversidade étnica brasileira, correlacionando-a com a miscigenação e desmistificando a romantização que se faz acerca desse processo invasivo, violento e por vezes brutal.

Após essa etapa, realizamos um momento de compartilhamento da auto-declaração racial dos estudantes, para promover uma reflexão sobre a consciência racial e social, além de compreender como eles se autodeclararam naquele momento, utilizando a metodologia proposta pelo IBGE que aponta os seguintes grupos na composição étnico-racial da população brasileira: Pardos, Pretos, Brancos, Amarelos e Indígenas (Figura 2). Com essa dinâmica pode-se notar que a maioria dos estudantes não sabiam como se autodeclarar e inicialmente se autodeclararam brancos e pardos, em sua maioria.

Figura 2: Apresentação da autodeclaração segundo o IBGE - Turma do 7º ano



Fonte: Os Autores, 2023.

Essa dinâmica foi importante para sensibilizar os estudantes e criar um ambiente aberto e confortável para o debate sobre o colorismo racial e o racismo. Aprofundamos as discussões sobre essas questões, utilizando exemplos e casos do cotidiano. Referente a essa temática, é importante observar, conforme Oracy Nogueira (1985), que no Brasil, o racismo é de “marca”, ou seja, relacionado aos traços físicos, e não determinado pela origem. Enquanto nos Estados Unidos prevalece o preconceito de origem, onde a simples suposição de descendência étnico-racial já é suficiente para sofrer as consequências do racismo.

Em seguida, exibimos o curta-metragem intitulado “Dudu e o Lápis Cor da Pele” (Figura 3), que tem como foco principal retratar questões de identidades, valorização da cultura e diversidade étnico-racial. Após a exibição, promovemos diálogos sobre os temas abordados, por meio de perguntas problematizadoras (Figura 4).

Figura 3: Momento do cine debate com perguntas problematizadoras



Fonte: Os Autores, 2023.

Figura 4: Exibição de Curta-metragem sobre racismo e colorismo racial em turma do 7º ano



Fonte: Os Autores, 2023.

Durante o processo, alguns estudantes que inicialmente não se auto-declararam como pessoas pretas ou pardas, ou até mesmo não participaram do debate, sentiram-se mais abertos para realizar essa reflexão. Coletivamente, refletimos sobre o comportamento cotidiano e em sala de aula, visando inibir qualquer forma de bullying relacionado ao racismo ou discriminações diversas. Essa abordagem foi essencial para aproximar a discussão dos estudantes, utilizando uma linguagem e dinâmica compreensível para a turma.

Os resultados das atividades e metodologias empregadas ao longo da aula foram positivos. Observamos uma interação significativa por parte dos discentes, que expuseram suas autodeclarações, demonstraram um entendimento mais aprofundado do assunto e participaram ativamente da reflexão proposta. A exibição do curta-metragem, em diálogo com suas vivências dentro e fora da sala de aula, desempenhou um papel importante no desenvolvimento da criticidade e compreensão das relações étnico-raciais brasileiras.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E O LETRAMENTO RACIAL (AULAS 8ºS ANOS)

Pensar uma educação antirracista, muitas vezes, pode ser visto como algo didático e fácil de se trabalhar, uma vez que, preconceitos e desigualdades existem a tempo demais. Porém, ao se debruçar sobre o tema surgem alguns dilemas, consoantes a como quebrar estigmas marcados numa sociedade injusta.

Buscando construir caminhos para uma trajetória de novos significados, as atividades para o 8ºano foram desenvolvidas ao longo de três dias e em três turmas distintas, seguindo uma mesma linha de raciocínio: conscientizá-los acerca de uma visão mais crítica sobre o racismo. O assunto não foi uma completa novidade, visto que, os estudantes já estavam seguindo essa perspectiva a partir dos estudos decoloniais sobre o continente africano há algum tempo. Mas, serviu de complemento e um relembrar para refletir e agir contra as práticas ofensivas do período colonial que existem ainda hoje.

Nessa direção, refletir acerca dos comportamentos estruturados socialmente e determinantes em muitas falas e contextos possibilitou trabalhar em sala de aula com essas realidades, no intuito de fazer da reflexão uma prática fundamental para a quebra dos preconceitos no cotidiano. Nesse sentido, os conceitos e conteúdos da Geografia que trataram sobre esse assunto foram apresentados e discutidos em sala de aula, para ajudar a repensar os caminhos percorridos com o racismo velado. Para tanto, essa prática teve como base a habilidade da BNCC (Brasil, 2018) na busca e discussão de compreender as relações de poder e de

(EF08GE20) Analisar características de países e grupos de países da América e da África no que se refere aos aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir as desigualdades sociais e econômicas e as pressões sobre a natureza e suas riquezas (sua apropriação e valorização na produção e circulação), o que resulta na espoliação desses povos (Brasil, 2018, p. 391).

Nesse cenário, foram elencados, conforme apresenta-se no Quadro 2, conteúdos relacionados ao enfrentamento ao racismo e que pudessem levantar reflexões e possíveis mudanças de atitudes dos estudantes no contexto do enfrentamento a este e aos preconceitos, relacionando aos conceitos geográficos de espaço, território e lugar para a compreensão da realidade por meio do pensar pela Geografia (Cavalcanti, 2019). Para tanto, o estímulo ao diálogo a respeito da temática apresentada, pode conduzir a pensamentos e questionamentos que acreditamos serem fios condutores para o enfrentamento ao racismo.

Quadro 2: Conteúdos geográficos e Objetivos Específicos - Turmas do 8º ano

Conteúdos	Objetivos Específicos
Espaço e Território	Reconstruir o entendimento de espaço e território a partir das discussões antirracistas
Letramento Racial	Compreender o que é o letramento racial crítico e como ele ocorre no cotidiano
Colonialidade: Origens históricas das expressões racistas	Identificar as origens históricas das expressões racistas no contexto da colonização, compreendendo como o legado colonial influencia a perpetuação do racismo
O lugar e o racismo no cotidiano	Reconhecer e refletir sobre exemplos de palavras e expressões racistas no cotidiano e sua relação com os lugares, promovendo o letramento racial e a conscientização sobre o impacto dessas manifestações
Linguagem Antirracista	Explorar a importância da linguagem antirracista como ferramenta para promover a igualdade e o respeito à diversidade étnico-cultural

Fonte: Autores, 2023.

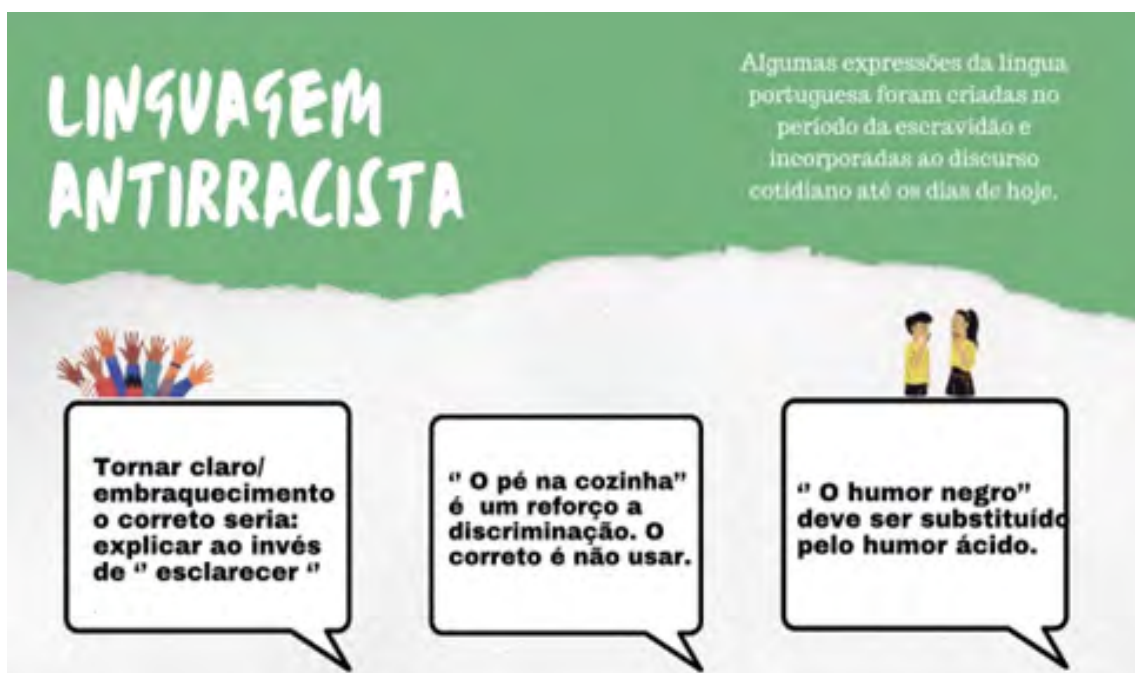
A aula foi apresentada de forma dialogada aprofundando conceitos, trazendo outros novos, com ajuda do recurso visual de slides (Figura 5). Nesse sentido, foram organizados dois momentos: um primeiro momento de reificação de conceitos e o segundo momento de produção em grupo de material antirracista.

No primeiro momento a conceituação de termos relacionados ao racismo, permitiu o entendimento das origens históricas deste mal social e como as nossas falas, em consonância com o envolvimento dos estudantes, puderam identificar os significados das linguagens racistas que praticamos sem perceber.

Nessa direção, foram abordados os conceitos de espaço e território que permitiram compreender a maneira como os espaços podem ser transformados não só pela mudança nas estruturas físicas, mas também, como o comportamento transforma os espaços em inclusivos ou discriminatórios, estabelecendo assim a compreensão acerca das relações de poder e dos impactos que estas causam na vida cotidiana.

Essa prática foi importante para conscientização para atentarmos-nos às escolhas lexicais que fazemos no nosso cotidiano e que se expressam de maneira sutil, ou não, o racismo que a normalidade social tenta esconder e manter nos diferentes lugares que vivemos e frequentamos.

Figura 5: Slide sobre a linguagem antirracista



Fonte: Dicionário de expressões (anti) racistas: e como eliminar as microagressões do cotidiano. / Defensoria Pública do Estado da Bahia. 2021.
Organização: Autores, 2023.

No decorrer da discussão abordada em sala de aula (Figura 6), os estudantes demonstraram engajamento e reconheceram muitas das falas apresentadas e no diálogo em cada sentido da expressão. Esse momento significativo foi exposto nas falas, trazendo proximidade principalmente para o cenário do ambiente escolar, onde ocorre de forma majoritária comportamentos expressivos dados como "brincadeiras" que se naturalizam e ferem a todos os envolvidos,

consciente e inconscientemente. Nesse sentido, a realidade de proximidade tornou-se um caminho de autoanálise dos estudantes na reflexão dos comportamentos em sala de aula com seus colegas de classe e também no seu cotidiano para além da escola.

Figura 6: Apresentação do letramento racial e da linguagem antirracista



Fonte: Autores 2023.

Cunha (2023), a fim de ocasionar uma aprendizagem significativa e expressiva, retrata sobre os estímulos dos recursos visuais e de proximidade de realidade e vivência como associação e interpretação do desenvolvimento em sala de aula e identificação no mundo, que contribui significativamente na construção da aprendizagem. Dentro desse cenário, o uso de slides ilustrativos apoiando os diálogos de aula foram essenciais para construção do raciocínio acerca da temática.

O segundo momento da aula ocorreu representado pelo preenchimento da Cartilha de letramento racial (Figura 7), com o intuito de conscientizar para uma educação antirracista, onde os estudantes preencheram como seria a maneira correta das expressões para o percurso de construção da linguagem antirracista, sem preconceitos e discriminação (Figura 8). As expressões que estavam presentes na Cartilha para serem redefinidas pelos estudantes foram: Mulata, Inveja branca, Lápis cor de pele, Criado-mudo, Deixar claro.

Figura 7: Cartilha de Letramento Racial



Fonte: Autores, 2023.

Figura 8: Cartilha de Letramento Racial



Fonte: Autores, 2023.

Nesse momento, a curiosidade e o reconhecimento das expressões racistas fez com que os estudantes pudessem se perceber e identificar nos seus lugares de convivência familiar o uso de parte dessas expressões, o que os fez refletir e no caso de alguns de envergonhar-se por usar com naturalidade essas expressões até então.

No movimento de preenchimento, os estudantes pensaram coletivamente em como seria a forma antirracista de se expressar e lembraram outras expressões racistas utilizadas no cotidiano como “Nego bom” que é um doce, mas que

nessa perspectiva antirracista deve ser chamado de “passa de banana ou doce cristalizado”.

O desenvolvimento dos diálogos em sala de aula com os conteúdos historicamente constituídos e em reflexão a suas representações de hoje, conduziram a um caminho de desconstrução de comportamentos e falas de cunho racista o que foi considerado bastante significativo e com bons resultados referentes ao engajamento dos estudantes e na autorreflexão promovida em sala de aula e cotidianamente em suas vivências.

Dentro desse debate, percebe-se também que o trajeto percorrido na fundamentação teórica alinhada ao estímulo da reflexão das linguagens promovidas com o preenchimento da cartilha levou o percurso das práticas a um significativo papel de repensar nossas condutas, tornando-as livres de preconceitos e discriminação e cada vez mais pautadas em uma educação/comportamento antirracista dentro e fora da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo uma problemática atual, com marcas cada vez mais enraizadas, trabalhar as questões étnico-raciais com ênfase ao enfrentamento ao racismo, de uma forma contextualizada nas aulas de Geografia possibilitou um repensar sobre os comportamentos e práticas cotidianas, dentro e fora da escola, na perspectiva de uma aprendizagem significativa acerca da temática antirracista.

O tema não era novo para os estudantes, no entanto, muitas vezes, só é possível entender um problema analisando sua origem e trazendo novos olhares e este foi o caso. Pois, mesmo que os conteúdos acerca de África estejam presentes no currículo escolar há algum tempo, ainda carecem de abordagens mais aprofundadas e problematizadoras no cenário das escolas.

Trabalhar tais temas durante a semana da Consciência Negra levou a um entendimento e sensação de pertencimento em muitos estudantes que contribuíram com relatos sobre situações que passaram envolvendo o racismo e também a descoberta sobre termos preconceituosos que permeiam a sociedade há alguns séculos. E, com a Geografia, enquanto ciência que rela-

ciona o passado e presente para pensar o futuro, o racismo foi desvelado nas aulas e visto como algo que extrapola um xingamento, um olhar enviesado, uma “brincadeira de mal gosto”, pois o mesmo foi analisado durante os diálogos demonstrando de que forma ele atua na sociedade, nas oportunidades e que corpos sofrem com ele.

Desenvolver o tema em duas séries diferentes gerou boas discussões, possibilitando aos residentes compreenderem a importância de pensar e planejar as abordagens didático-pedagógicas e metodológicas a serem utilizadas para alcançar uma compatibilidade de compreensão com o público a que se destinam as aulas.

Outro aspecto que merece destaque é que diante das abordagens dialógicas e do reconhecimento do que estava sendo estudado no seu dia a dia. Os estudantes se envolveram com as aulas, participaram, se expressaram de modo a compartilhar e dialogar sobre o processo de autodeclaração racial no sétimo ano e discutiram e consensuaram o momento de letramento racial no oitavo ano. Isto porque, ambos os momentos despertaram nos discentes um interesse maior pelo tema, que ajudou até mesmo a entender a importância de não fazer brincadeiras e evitar atitudes que podem ser ofensivas e danosas para outras pessoas.

REFERÊNCIAS

AQUINO, J.G.; BRANCO, N.B. Aprendizagem significativa e aprendizagem por recepção: diferentes perspectivas teóricas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, 2017. p. 1759-1776.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 28 out. 2024.

CAVALCANTI, L. S. **A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas**. Belo Horizonte, 2010.

CUNHA, E. A. **A importância dos recursos visuais no processo de ensino-aprendizagem**. *Revista Educação Gráfica*, 17(2), p.133-139, 2013.

GUERRA, E. F.; ARRUIZO, R. C. Geografia e Povos Indígenas: um panorama da produção brasileira contemporânea. **Rev. NERA**, Presidente prudente, v. 23, n. 54, pp. 115 - 136. Dossiê -2020. ISSN: 1806 - 6755. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/7914/5703>. Acesso em: ago. 2024.

GUIMARÃES, G. F. Rio Negro de Janeiro: olhares geográficos de suas heranças negras e o racismo no processo-projeto patrimonial. **Tese de Doutorado**. Programa de Pós-graduação em Geografia, UFBA. 2015.

HAESBAERT, R. Território e descolonialidade : sobre o giro (multi) territorial/de(s)colonial na América Latina. 1 ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: **CLACSO**; Niterói: Programa de Pós-Graduação em Geografia; Universidade Federal Fluminense, 2021.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista brasileira de ciências sociais**, v. 32, 2017.

MIRANDA, E. O. **Corpo-território & educação decolonial**: proposições afro-brasileiras na invenção da docência. Salvador: EDUFBA, 2020.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa**: a teoria e texto complementares. São Paulo: Editora Livraria da Física. 2011.

NOGUEIRA, O. **Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais**. 1985.

NUNES, D. B.; CASTROGIOVANNI, A. C. **A importância do sentido nas aulas de Geografia**: possíveis caminhos para um (re)conhecimento entre o sujeito e o mundo. In: Movimentos para ensinar geografia: oscilações. 2.ed. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019. P. 199-216.

OLIVEIRA, A.; GUIMARÃES, G.; ARRUIZZO, R. (Orgs.). **Geografias Anti-coloniais**: diálogos e criações. Rio de Janeiro: Letras e Versos, 2023.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, B. de S., MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul**, 2010.

RATTS, A. As etnias e os outros: as espacialidades dos encontros/confrontos. **Espaço e cultura**. UERJ, Rio de Janeiro, n. 17-18, jan.dez., 2004. p.77-89.

_____. Geografia, relações étnico-raciais e educação: a dimensão espacial das políticas de ações afirmativas no ensino. **Terra Livre**. Crise, práxis e autonomia: espaços de resistência e de esperanças. São Paulo/SP. Ano 26, v. 1, n. 34, jan.jun., 2010. p. 125-140.

RECIFE. Secretaria de Educação do Recife. **Política de ensino da rede municipal do Recife**. 2 ed. rev. e atual. 6 v. Recife: Secretaria de Educação, 2021.

SANTOS, M. A imagem do negro. In: **Revista Imagens**. Número 04, Abr. 1995. p. 119-120.

_____. “Nossos irmãos africanos”. Jornal A Tarde, 12/03/1962. In: VASCONCELOS, Pedro de Almeida. Milton Santos: geógrafo e cidadão do mundo. In: **Afro-Ásia**, 25-26 (2001), p. 369-405.

SANTOS, R. E. dos. Ensino de geografia e currículo: questões a partir da Lei 10.639. **Terra Livre**, v. 1, n. 34, 2010.

SANTOS, R. ; LIMA, J. .; ARQUINO, W. Cultura Afro-brasileira e Consciência Negra: O lúdico como intervenção pedagógica no Ensino de Geografia . **Metodologias e Aprendizado** , [S. l.], v. 4, p. 206–214, 2021. DOI: 10.21166/metapre.v4i.2237. Disponível em: <https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/metapre/article/view/2237>. Acesso em: 24 jul. 2024.

SOUZA, L. F. de. As relações étnico-raciais na Geografia escolar: desafios metodológicos e pedagógicos. **Produção Acadêmica**, v. 2, n. 2, p. 04-19, 2016.

VIVEIROS DE CASTRO, E. **Os involuntários da Pátria: elogios do subdesenvolvimento**. Cadernos de leitura n 65. Série intempestiva. Belo Horizonte: Edições Chão de Feira, 2017.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Gerlane Gomes de Souza

Graduada em Licenciatura-Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) em 2023. Atualmente é mestranda no Programa de Pós-graduação em Geografia da mesma instituição. Durante o período de 2019 a 2023, participou do Programa de Educação Tutorial (PET) Geografia/UFPE (SESu/MEC). Entre 2019 e 2022, dedicou-se a projetos de Iniciação Científica (PI-BIC/UFPE/CNPq) na área de Ciências Humanas. Participou entre 2019 e 2023 do Grupo de Pesquisa de História do Pensamento Geográfico e Epistemologia da Geografia (GEHPEG). Bolsista-residente do Programa Residência Pedagógica - Subprojeto Geografia-UFPE, no predíodo de 2022 a 2024. Compõe o Grupo de Pesquisa Rede Pesquisadores - Itinerários das Ciências Humanas (RePECH) e o Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Espaço Agrário e Campesinato (LEPEC-UFPE). Integra a Cátedra Manuel Correia de Andrade (UFRPE). Áreas de atuação: Geografia Regional, História do Pensamento Geográfico, Questão Agrária, Povos Indígenas e Comunidades Tradicionais e Campesinato.

Janiara Almeida Pinheiro Lima

Mestre em Geografia pelo PPGeo- UFPE, Especialista em Gestão de Ambientes Costeiros Tropicais - Departamento de Oceanografia - UFPE, Licenciada em Geografia pela Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Ensino de Geografia e Construção de Conceitos Geográficos (GEOCONCEITO)- UFPE. Professora efetiva de Geografia da rede municipal de ensino do Recife - PREFEITURA DO RECIFE (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, ESPORTE E LAZER) atuando como técnica educacional na Gerência Geral de Educação Integral - GGEI/SEGEP. Professora efetiva de Geografia da rede estadual de ensino de Pernambuco, atuando como Técnica Educacional de Geografia - GGPEM/SEMP (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES DE PERNAMBUCO). Autora do livro “GEOGRAFIA E PRÁTICA DOCENTE REMOTA: Relatos durante a pandemia da Covid-19”, do livro infanto-juvenil “Narinha as formigas e a sustentabilidade”, do livro infanto-juvenil “A biblioteca fantástica”. Avaliadora (ad hoc) da Revista Ensino de geografia (RECIFE), Revisora técnica dos livros do autor Ricardo M Silva. Atuo nas áreas de Geografia, Ciências humanas e Educação, com ênfase em Geografia, Ensino de Geografia, Metodologias de ensino, Metodologias ativas, Formação de professores.

Maria Carolina Sales

Licenciada em Geografia pela UFPE. Professora de Geografia do Ensino Fundamental. Bolsista-residente do Programa Residência Pedagógica - Subprojeto Geografia-UFPE, no período de 2022 a 2024.

Maria Eduarda Laurentino

Graduanda em Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Diretora de Cultura da Liga Acadêmica de Ensino de Geografia e Saberes (LAEGS). Bolsista-residente do Programa Residência Pedagógica - Subprojeto Geografia-UFPE, no período de 2022 a 2024.

Priscylla Karoline de Menezes

Possui doutorado (2018), mestrado (2014) e graduação (2011) em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG), especialização em Gestão Ambiental pelo Centro Universitário de Goiás - Uni-Anhanguera (2008) e graduação em Gestão Ambiental pelo IFG - Campus Goiânia (2006). Atualmente é professora da Universidade Federal de Pernambuco - Departamento de Ciências Geográficas (UFPE-CFCH-DCG). É professora do Programa de Pós-Graduação em Geografia PPGEU-UFPE. Participa do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica (NEPEG). Coordena o Grupo de Pesquisa em Ensino de Geografia e Construção de Conceitos Geográficos (Geoconceito/CNPq). Tem experiência na área de Geografia, Juventude do Campo e Ensino de Geografia, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino de Geografia, Formação de Professores, Didática e Práticas Docentes e Educação no/do Campo.

Wallace Luiz Vieira

Graduando - Licenciatura em Geografia na Universidade Federal de Pernambuco. Fazendo parte do Grupo de Pesquisa sobre Geografia Negras e Indígena (GENÍ). Bolsista-residente do Programa Residência Pedagógica - Subprojeto Geografia-UFPE, no período de 2022 a 2024. Temas de interesse na Ciência Geográfica: Relações raciais, Educação Antirracista, Geografia Cultural e Educação Ambiental com ênfase no uso de tecnologias como ferramenta de ensino.

GEOGRAFIA E PRÁTICA DOCENTE:

VIVÊNCIAS E REFLEXÕES A PARTIR DO
PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

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

