

O uso de Fotografias e Coleções de Mapas para o ensino da Urbanização em Sala de Aula

Vanessa da Silva Barros, UFPR, vannessa.barros@hotmail.com

Eduardo Emilio Ricieri, UFPR, eduricieri@gmail.com

INTRODUÇÃO

A compreensão das diversas maneiras de Ler o mundo está como uma das bases da Geografia enquanto disciplina, tanto universitária quanto escolar, com isto em mente, a maneira desta Leitura já traz com sigo a necessidade de que primeiramente se aprenda os signos que compõe tal apreensão da informação pretendida, o que podemos chamar isto de “alfabetização”. Então, temos que em Geografia podemos nos relacionar com diversas maneiras de leitura que requererão igualmente de diferentes métodos de aprendizado de tais leituras; no caso, a Leitura tanto Cartográfica quanto Imagética se demonstram muito úteis no ensino da Geografia Escolar, podendo ser relacionadas com diversos conteúdos, como aquele condizente com a Urbanização, enquanto conteúdo e sua progressão no tempo histórico.

MATERIAL E MÉTODOS

O seguinte trabalho foi realizado com uma turma de 2º Ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Hidelbrando de Araújo, localizado no bairro Jardim Botânico – Curitiba (PR), no segundo semestre de 2012. Baseou-se no trabalho do PIBID de Geografia e como ponto de partida no Plano de Aulas do docente responsável pela disciplina e também nas Diretrizes Curriculares do Ensino Básico do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008) que tem como conteúdo o ensino do processo de urbanização.

Para tal ensino dos alunos do conteúdo referido, fora dividida a prática em três momentos: panorama geral do Conceito Urbanização, com aulas expositivas; aulas práticas com coleções de mapas e uso de fotografias antigas

da cidade de Curitiba. Assim, sendo, serão focados neste trabalho não o conteúdo em si de Urbanização, mas sim, as atividades práticas realizadas e a sua referida metodologia. Para tal, serão assim divididas em:

i) Uso da Coleção de Mapas – Educação Cartográfica;

A Cartografia tem sido um conteúdo visado e versado pela Geografia Escolar desde a linha chamada de Geografia Tradicional, porém, nos últimos anos, tem-se um tratamento deste conhecimento como uma parte que deve ser contínua na formação dos alunos, dando-se assim como uma Educação Cartográfica.

Concebendo-se em consonância com outras formas de inclusão do cotidiano e do aluno engendrados como uma técnica continuamente utilizada dentro da própria disciplina, como a Educação Matemática – que visa trazer problemas do dia-a-dia dos alunos para a sala de aula (MIGUEL, et. al. 2004) -, atravessando assim os limites de um mero conteúdo. No caso, a Cartografia proposta dentro do conteúdo de Urbanização traz consigo a dinâmica das Coleções de Mapas. Tal ferramenta, propõe não só os alunos se valerem de uma interpretação instantânea do que o mapa traz, mas, também uma mudança de ordem cronológica, que dá as diversas disposições do espaço urbano – entendido, no caso, como cotidiano do aluno (o que pode limitar em alguns casos da metodologia aplicada para o conteúdo de Urbanização em alguns locais rurais).

Assim, no caso desta experiência, foi utilizada uma coleção de mapas que trazia os principais planejamentos urbanos de Curitiba, a saber:

- Plano Agache (anos 1940);
- Plano Diretor de 1966;
- Zoneamento e Uso do Solo de 1984;
- Plano Diretor de 2011;

Munidos com esta coleção de mapas, os alunos passaram a identificar cada legenda em cada tempo, dando-lhes a noção tanto

do uso variado deste elemento cartográfico quanto, no processo geral desta utilização, uma maior prática para a Alfabetização na leitura destes produtos.

Após esta identificação das legendas, os alunos, tiveram como exercício a localização da escola em cada mapa, extraindo as coordenadas presentes nestes. Com isto, eles obtiveram prática na utilização da Cartografia além de que, observando cada variação nos diversos planos, podiam detectar as varias práticas e estratégias de planejamento presentes nas cidades.

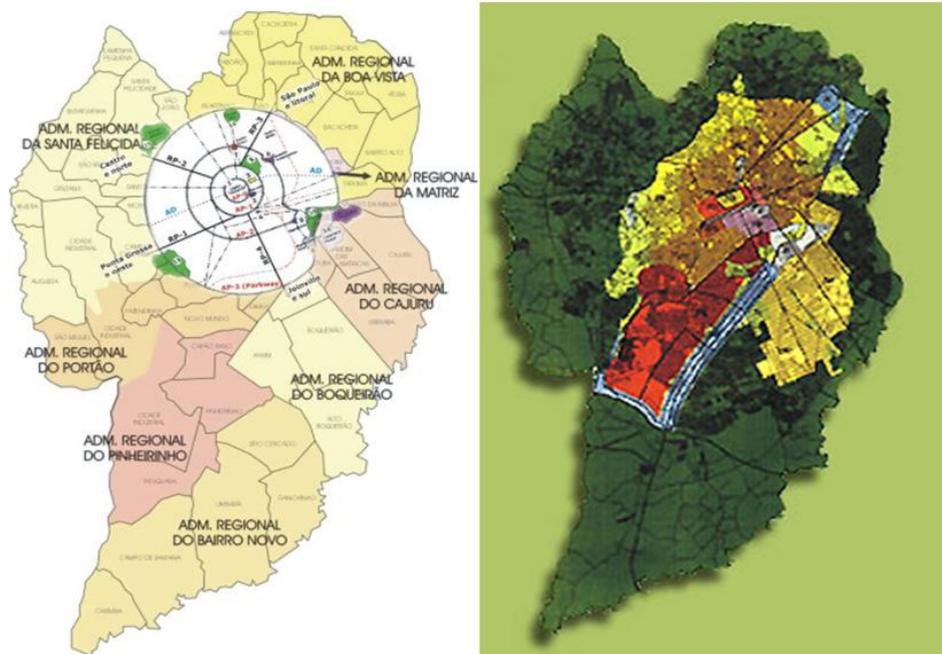


Figura .1: Plano Agache e Plano Diretor de 1966 de Curitiba
(Fontes: Lolocornelsen, disponível <http://bit.ly/18fS3gO> e IPPUC, disponível <http://bit.ly/12y65Za>)

No caso, através dos mapas do Plano Agache, sobreposto em um mapa atual de Curitiba, e do Plano Diretor de 1966, os alunos reconheceriam a localização da escolar (na *Regional Cajuru* do Plano Agache), ao qual, no primeiro mapa, passa a nem ser considerado, já que, mesmo o bairro aonde se localizava a escola (Capanema, hoje, Jardim Botânico), não existia, sendo através da primeira imagem a discussão de expansão urbana ou dinâmica

urbano-rural podendo ser explorada. Já quanto ao Plano de 1966, é possível continuar a explorar o fato da expansão urbana, já que na localização da escola se encontra em uma área que já começava a ser planejada para ser dotada de equipamentos urbanos.

ii) **Uso das Fotografias Antigas – Interpretação Imagética;**

No sentido de continuar a capacidade dos alunos observarem as diversas feições do “planejar a cidade”, passou-se a se valer de fotografias antigas de Curitiba (do fim do séc. XIX até o final do séc. XX). Com elas em mãos, os alunos passaram a tentar localizar quais eram os principais problemas ou as principais feições que ocorriam em cada uma das fotografias. Para balizar as discussões das fotografias, se valia da seguinte estrutura básica:

Título



Comentário (a ser feito pelo professor)

Figura .2: Estrutura Básica de trabalho com fotografias

A partir desta estrutura, o professor realizava um comentário da fotografia que estava ou no verso da folha ou abaixo. Com o título, já existia a data da foto e aonde era, pois, através destas informações os alunos deveriam realizar uma relação entre as fotos e os mapas dos diversos planos, a fim de que identificasse os problemas ou os elementos constitutivos como foco daquela fotografia em correlação com o processo da época. Por exemplo:

Título: Obras do Plano Agache, anos 40



Figura 3. Abertura da Av Sete de Setembro (1949)

Fonte: Blog Ceslau Makovski <http://goo.gl/rKJ5S>

Comentário: Sobre as diversas transformações urbanas e urbanísticas que o Plano Agache propunha, como a abertura de grandes avenidas para a circulação do centro para a periferia das cidades.

Assim, o aluno se valeria da interpretação cartográfica para compreender um exemplo do processo de urbanização e expansão urbana que ocorrera na cidade curitibana nos anos 40, se valendo do Plano Agache em mãos para correlacionar com a fotografia acima. Visava-se com isto que o aluno pudesse realizar parte de sua “Alfabetização Visual”, ou seja, uma avaliação crítica das fotos, do mesmo modo que uma percepção de aonde se deu cada cena, assim como – em alguma medida – o ponto de vista daqueles que fotografaram tal acontecimento (SARDELICH, 2006; TRAVASSOS, 2001).

E a escolha de processos urbanos se mostrava ideal, pois, além do inventário de imagens possíveis, seria possível – com este maior registro – que se expliquem os processos “invisíveis” às fotografias (MUSSOI&PACHECO, 2008), como no caso citado acima, das mudanças de circulação e transporte da virada do meio do século em Curitiba em relação e conhecimento do próprio processo de Meios de Transporte e Espaço Urbano local e de seu cotidiano.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No caso do referido trabalho, visava-se que estes alunos estudados tivessem desenvolvido em alguma medida as suas interpretações tanto cartográficas quanto imagéticas, avançando nos processos de Educação Cartográfica e Visual, no caso, com foco na dinâmica do planejamento e formação do espaço urbano.

Quanto ao uso das coleções de mapas para a localização da escola nos diversos polígonos de planejamento, os alunos mostraram-se muito efetivos e já se mostravam familiarizados, mesmo com a mudança em relação ao tempo e sentido de cada mapa. Porém, quanto a localização das fotografias nas diversas representações cartográficas, os alunos mostraram dificuldades, possivelmente por estes alunos viverem e serem de origem da Região Metropolitana de Curitiba, realizando apenas um movimento pendular para a metrópole, o que acabava por dificultar em certa medida a sua capacidade de localizar locais e paisagens de uma forma mais ligeira que aqueles que vivem a cidade escolhida para o trabalho. Isto traz à tona que, quando trabalhado o conteúdo de urbanização se valendo de uma cidade, em casos como de escolas de regiões metropolitanas (ou próximas a elas), ou mesmo escolas rurais – que atendem a alunos de diversos distritos, as vezes longínquos um dos outros -, a escolher muito bem o caso a ser demonstrado, para que os alunos tenham o mínimo de dificuldade em se localizar nos processos.

Outro problema apresentado também pelos alunos se encontrou dentro do trabalho com as legendas, não em sua relação com a localização, mas sim, para a compreensão de alguns elementos. No caso, dentro dos Planos de Curitiba, há uma mescla das cores usadas para parques e fundos de vale, sendo estes apresentados como a mesma coisa, já que na cidade há vários planejamentos que definem estes locais como foco do uso para construção de parques que funcionam como contingente para enchentes – sendo alguns até mesmo relacionados com a dinâmica dos rios da capital. A fim de solucionar e dar aos alunos estas explicações, assim como a localização dos parques que

não tinham esta dinâmica, foi realizado um trabalho com imagens do Google Maps e algumas classificações legais da prefeitura dos elementos urbanísticos (praças, jardinetes, etc.), sendo estes trabalhos relatados em BARROS et. al (2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalmente, este trabalho teve como finalidade a avaliação da capacidade de aplicar o ensino utilizando coleções de mapas e fotografias para o entendimento dos alunos sobre Urbanização e Planejamento Urbano, afim de desenvolver nos alunos a aptidão necessárias para uma Educação Cartográfica e Imagética sobre a realidade local e os processos que nela ocorrem.

No caso, isto foi possível de ser realizado sendo avaliado como de forma forma positiva e simplificada para ser feita no ambiente de sala de aula, sendo apenas uma das diversas atividades que se fazem possíveis de aplicar dentro do tempo disponível em sala de aula, algo além e complementar aos ditos instrumentos “tradicionais”, como quadro e giz. Com esta relação gerada com as atividades diferenciadas com o “cotidiano do aluno”, pode-se demonstrar como estas seriam primordiais para o melhor entendimento e surgimento de novas dúvidas no ambiente educacional e escolar que acabam por avançar em novas aulas de dinâmicas que favorecem ao processo de Ensino-Aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BARROS, V.S.; RICIERI, E.E.; FRICK, E.C.L. Parques e Praças de Curitiba: Levando os espaços livres à sala de aula com o auxílio do Google Maps. In: **XV Simpósio Brasileiro de Geografia Física Aplicada (no prelo)**, 2013.

CAVALCANTI, Lana S. Concepções Teóricas e Práticas no Ensino de Geografia. In: **Geografia e Práticas de Ensino**. Goiânia: Editora Alternativa, 2002. p. 11-27.

NUNES, C. X.; RIVAS, C. L. F. R. Novas linguagens e práticas interativas no ensino de Geografia. **EGAL 2009- 12º Encontro de Geógrafos da América Latina**. 3 a 7 de Abril de 2009. Montevideo, Uruguai.

SANTOS, R. Uma nova maneira de usar o velho Power Point. **Blog**. Disponível em <<http://stoa.usp.br/rudisantos/weblog/8986.html>> Acesso em: 13 abr. 2008.

URBS – URBANIZAÇÃO DE CURITIBA S.A – Historia do Transporte Publico de Curitiba. **Site Urbs**. Disponível em: <<http://www.urbs.curitiba.pr.gov.br/PORTAL/historiadotransportecoletivo.php>> diversos acessos em 2012.

IPPUC. IPPUC – O Órgão de Planejamento de Curitiba. **Ippuc Web**. 2002. Disponível em: <http://ippucweb.ippuc.org.br/Bancodedados/Curitibaemdados/anexos/IPPUC_O%20%C3%93rg%C3%A3o%20de%20Planejamento%20de%20Curitiba.pdf>. Acesso em 25 de março de 2013.

MIGUEL, A. ; GARNICA, A. V. M.; IGLIORI, S. B. C. e D'AMBROSIO, U.. A educação matemática: breve histórico, ações implementadas e questões sobre sua disciplinarização. **Rev. Bras. Educ. [online]**. 2004, n.27, pp. 70-93.

MUSSOI, A. B. ; PACHECO, W. T. dos Santos . A Fotografia como Recurso Didático no Ensino de Geografia. 2008. **Desenvolvimento de material didático ou instrucional – Produção Didático-Pedagógica**. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/785-2.pdf>> Acesso em 24 de março de 2013.

PARANÁ. Diretrizes Curriculares Estaduais Geografia. Curitiba. **SEED**, 2008. Disponível em: <http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio_Gloria/2012/2s/Proposta_curr_Parana.pdf> Acesso em: 25 de março de 2013.



SARDELICH, M. E.. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. **Cadernos de Pesquisa**. v. 36, n. 128, p. 451-472, mai/ago, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a09.pdf>> Acesso em: 24 de março de 2013.

TRAVASSOS, L. E. P.. A fotografia como instrumento de auxílio no ensino da Geografia. In: **Revista de Biologia e Ciências da Terra**. Volume 1, n. 2, p. sn, 2001. Disponível em: <<http://209.85.165.104/search?q=cache:n85nkdbML1EJ:www.uepb.edu.br/edu/ep/rbct/sumarios/pdf/fotografia.pdf+foografia+ensino+geografia&hl=pt-BR&ct=clnk&cd=1&gl=br>> Acesso em 24 de março de 2013.

A Porto Alegre que vivemos mas não vemos: os caminhos de aprendizagem pela cidade

Leonardo Pinto dos Santos, UFRGS, leonardo.pinto@ufrgs.br

Roselane Zordan Costella, UFRGS, ro.paulo@terra.com.br

INTRODUÇÃO

A reflexão deste trabalho surgiu a partir das discussões estabelecidas durante a disciplina “O ensino da geografia escolar e a formação dos seus professores”, do Curso de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, oferecida no primeiro semestre de 2013.

A partir das discussões e trabalhos de campo ocorridas na disciplina, despertou-se a atenção na forma como decorrem as leituras da cidade. Observando uma necessidade de “treinar o olhar” – tanto do docente, bem como, do educando - para desvendar a fascinante história que teima se esconder sobre os traços arquitetônicos e concretos que pairam nas vias de Porto Alegre, concentrando em um mesmo espaço construções de diferentes épocas e distintas racionalidades.

Como Xavier (2010, p.273) coloca:

o resultado dessa superposição de períodos e estilos é, muitas vezes, caótico e desestimulante, mas cabe a nós perceber nessa profusão de informações a lógica subjacente, as belezas escondidas, a vitalidade nos contrastes. Ler a cidade como se fosse um livro didático é interpretar os espaços, preencher lacunas, lembrar o passado, imaginar o futuro.

Para um olhar diferenciado sobre os núcleos urbanos, recomendamos o trabalho de Possamai (2010) que concatena distintos artigos que oportunizam aos educadores uma oportunidade de experimentar diversas leituras de Porto Alegre, destacando que esta leitura pode ser estendida as cidades onde o educador docência. Lembramos também a obra de Verissimo; Fonseca (2009) que trazem uma leitura histórica de Porto Alegre a partir de seus principais

marcos transpostos para crônicas do jornalista gaúcho Luis Fernando Verissimo.

O estudo da cidade se torna ponto comum dentro dos currículos escolares, e, que em sua maioria das vezes remete-se a leitura da urbe restringindo-se a uma visão emitida pelos livros didáticos e alguns recursos pedagógicos que não perpassam um olhar bidimensional sobre este objeto em estudo.

Nesse sentido é que se propõe uma prática de fácil aceitação por parte do corpo estudantil - o trabalho de campo - como forma de aproximação do aluno com sua realidade. Esse tipo de atividade se torna uma ótima forma para ver as transformações do espaço em um determinado período temporal que concentra ao mesmo tempo distintas escalas temporais e arranjos produzidos por diferentes grupos sociais que compartilham este espaço chamado cidade, bem como coloca Cavalcanti (2008, p.148-149):

A cidade, assim, é uma expressão da complexidade e da diversidade da experiência humana. As cidades, em suas várias configurações, são arranjos produzidos para que seus habitantes – diferentes grupos, diferentes culturas, diferentes condições sociais – possam praticar a vida em comum, compartilhando, nesses arranjos, desejos, necessidades, problemas cotidianos. Elas se formam na e pela diversidade dos grupos que nelas vivem. Elas são o espaço da vida coletiva, pública.

Nosso pensamento é que saber fazer Geografia é transitar pelas diversas paisagens constituintes das espacialidades geográficas. Nesta linha de entendimento empenha-se em aproximar o estudante do seu espaço cotidiano para compreender a cidade e suas nuances e complexidade, espaço este que se tornou cerne da sociedade do século XXI.

Como Scarlato (2008, p.398) traz:

A história da cidade pode ser considerada como a história da humanidade. Ela é o “arquivo de pedra”. Sempre esteve presente nas obras dos grandes filósofos da Antiguidade. Platão e Aristóteles, assim como Hipodamo de Mileto, já a colocavam como alvo de preocupação quando pensavam o destino do homem. Segundo esses filósofos, qualquer desequilíbrio na estrutura da cidade poderia significar perigo para a unidade e organização da sociedade.

O TRABALHO DE CAMPO E A GEOGRAFIA

Saber fazer Geografia é transitar pelas diversas paisagens constituintes das espacialidades geográficas como ressaltado anteriormente. Nesta linha de entendimento é que vemos uma ampla potencialidade de utilizar os centros urbanos como espaços de aprendizagem para os nossos jovens que por ali transitam diariamente, mas que pelos mais distintos fatores – desde a correria do dia-a-dia até a constante sensação de insegurança que a urbe passa - não conseguem ver e pensar a cidade.

Como Possamai (2010, p.7) coloca “a cidade não se dá a ver ao transeunte apressado que a vivencia no seu cotidiano”.

Com a cidade sendo o objeto em estudo busca-se proporcionar vivência e prática com um dos tantos cenários que constituem o espaço geográfico brasileiro para conhecer, interpretar e analisar dinâmicas transformadoras do meio, levando ao estudante a (re) conhecer e valorizar os espaços onde decorre suas vivências.

Sobre as cidades, Xavier (2010, p.258) traz:

nelas, há uma riqueza de referências culturais, pois ali estão contidas imagens de todos os diferentes tempos da cidade. O esplendor do passado, a ânsia de modernidade, os erros e acertos acumulam-se em cada trecho e esquina.

O trabalho de campo se constitui valoroso instrumento didático proporcionando ao aluno contato direto com a realidade que o envolve. Além do que permite realizar a transposição dos conhecimentos teóricos para a prática ao interpretar os cenários vivenciados.

Deste modo, a prática de campo se revela como indispensável à elaboração da unicidade: homem natureza homem ou natureza homem natureza, como requer a nossa ciência geográfica ao ser capaz de permitir as reflexões concernentes a preservação da natureza e dos patrimônios históricos.

Destacam-se, por exemplo, como papéis desempenhados pelo trabalho de campo a observação in loco dos diversos domínios morfoclimáticos estabelecidos por Ab' Saber (2003) quando explica sua teoria dos redutos e dos refúgios, ao considerar que as comunidades herdaram paisagens morfoclimáticas e biogeográficas, ecológicas, entendendo estas paisagens como patrimônio herdado por meio das quais a vivência das comunidades passadas se faz presente, sob uma reciprocidade histórica de relação homem natureza indissolúvel como pode ser observado na teoria do tempo-espacial de Santos (2012) que nasce da reciprocidade da relação sociedade-espço, fases concretas da História.

Scarlatto (2008, p.406) vem corroborar com esse ideário.

Uma das características das grandes cidades do mundo capitalista é a constante mudança que ocorre no uso do solo urbano. Essas transformações foram muito acentuadas em países onde foi muito intenso o processo de concentração geográfica da industrialização e da renda, como no Brasil. Isto não significa, porém, que formas antigas deixem de conviver com novas.

O espaço repassa o tempo que a técnica lhe empresta para o todo da sociedade. Por sua intermediação, o espaço produz a sociedade. Há uma relação sociedade-espço, múltiplo de tempos e espaço síntese de todos os movimentos, e é isso que podemos constatar dentro da cidade que tenta transparecer somente uma massa cinzenta de concreto, mas que se constitui de um caldeirão de cores e sons, de história, por fim, de vida.

NOSSOS CAMINHOS POR PORTO ALEGRE

As nossas cidades transpiram história, sendo necessário uma orientação do nosso olhar sobre esta história que se esconde em cada esquina de nossa urbe. Xavier (2010, p.260) fala que “uma simples esquina, diariamente percorrida pelo aluno para chegar à escola, pode abrigar cem anos ou mais de história [...]”

Por esta potencialidade que aflora da cidade é que devemos ver/ler ela como um espaço de aprendizagem a nós educadores, para que possamos

levar nossos discentes até este espaço que é o de vivência do estudante, mas que transparece somente como local de passagem e não de aprendizagem.

Como Possamai (2010, p.7) sustenta:

Com suas ruas, praças, avenidas, monumentos, a cidade é um caleidoscópio de imagens, cores e sons, vivenciada pelos educadores e pelos educandos, mas alheia a sua própria investigação quando se deseja melhor conhecê-la.

A cidade oferece possibilidades pedagógicas que devemos aproveitar, seja Porto Alegre ou a cidade a qual praticamos nossa docência, até mesmo para que o aluno ali se reconheça e valorize aquele espaço cotidiano que muitas vezes não lhe é significativo, e, por isso mesmo não é preservado.

Xavier (2010, p.259) coloca que:

A cidade é um objeto de conhecimento histórico privilegiado, cuja história deve ser narrada. Seus traços conduzem ao entendimento da formação social da paisagem contemporânea e de suas sucessivas fisionomias anteriores, ao longo do tempo.

Nossos “andares” por Porto Alegre perpassaram um percurso que totalizou a visita a Santa Casa de Misericórdia que se tornará centro da capital para diversas nuances durante a evolução histórica da capital, a Igreja São José que apresenta uma arquitetura e beleza interior distinta da maioria dos templos religiosos da cidade, além disso, observamos a Igreja da Conceição, fomos ao cemitério sobre tutela da Santa Casa (figura 1) que concatena a própria lógica de um cidade, com uma divisão visível de classes e distintas arquiteturas e traços que representam os diferentes períodos históricos e correntes de pensamento daqueles que ali descansam.

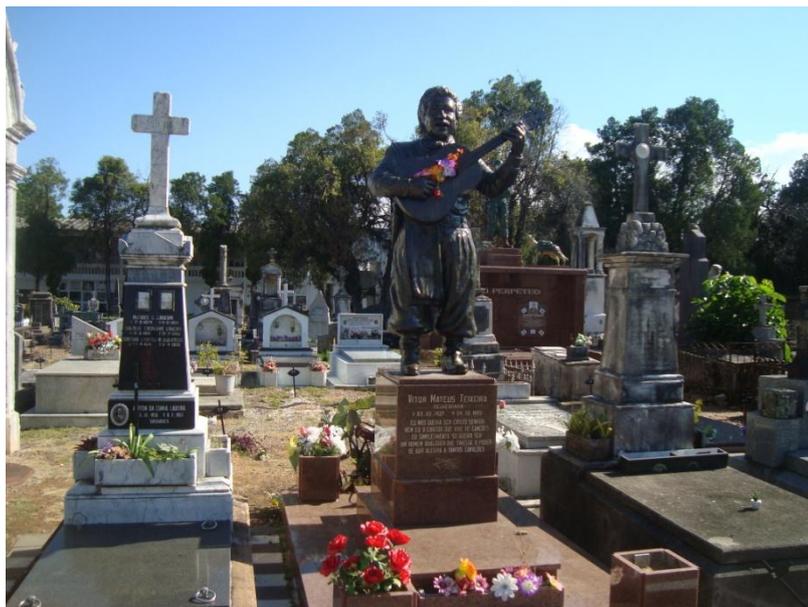


Figura 4 - Túmulo do Cantor Teixeira no cemitério da Santa Casa
Fonte: trabalho de campo

Além da visita a estes locais, caminhamos pelo centro da capital, observando suas praças, ruas e avenidas, prédios (figura 2 e figura 3) e monumentos, vendo as características que ali predominavam e os grupos sociais que por ali transitam. Assistindo infelizmente uma corrente de predação dentro da cidade, principalmente nos prédios históricos e monumentos que são seguidamente pichados e possuem placas e pedaços subtraídos, principalmente aquelas peças feitas de metal precioso como o bronze que possui alto valor de mercado e podem ser facilmente derretidos.

Um fator a ser considerado e de interessante análise é o jogo existente entre a natureza e o concreto, um constante embate que ocorre pelas vias que transitávamos e que mostra o impressionante poder de adaptação de árvores que sobrevivem mesmo rodeadas de altas quantidades de poluentes emitidas pelos automóveis que permanecem quase que com constante tráfego interrompido por essas vias.



Figura 5 - Prédio histórico da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Fonte: trabalho de campo



Figura 6 - Construção com bela arquitetura na fachada
Fonte: Trabalho de campo

CONCLUSÕES

A cidade vem a ser um ótimo espaço para o processo de ensino-aprendizagem por ser o espaço pelo qual o estudante transita no seu dia-a-dia e nele constrói sua história. Por ser esse espaço comum ao jovem, podemos instigar e inquietar a eles mostrando que aqueles traços que eles podem nem

reparar carregam uma carga histórica que decorre das relações de distintos grupos sociais pelas diferentes épocas.

Sendo que esses períodos históricos convivem e se inter-relacionam de forma formidável dentro da urbe, fazendo com que seus espaços sejam ocupados e utilizados por grupos sociais de ontem e hoje, e, que o contemporâneo pode conversar com o antigo, o novo pode conviver com o velho, por fim, as diferenças que existem na escola, existem na cidade e coexistem de forma harmônica.

Pensar a cidade é importante para a sala de aula, já que, ela aparece nos currículos, pende a nós professores pensa-la de forma didática para que aja uma leitura da cidade com um outro olhar do que aquele comumente associado aos centros urbanos – visão da caos com trânsito, violência e poluição - cabe a nós mostrar a história e belezas da urbe, para que a partir disso o educando possa construir sua identidade e se ver como sujeito construtor deste espaço.

Percebe-se também a importância do trabalho de campo para a ciência geográfica, uma vez que, a abstração na Geografia às vezes dificulta seu aprendizado por parte dos estudantes que não conseguem se projetar sobre outra realidade para uma análise mais concernente.

Nesse pensar e nesse observar propiciado pelo andar pela cidade, fez com que refletisse que há muito mais na cidade que chamamos de lar do que somente barulho, poluição e pessoas andando igual a um formigueiro humano...há vida, há uma dança mesmo que pouco desengonçada que dá contorno aos espaços pelos quais eu e meus iguais perpassamos para nossas atividades do cotidiano, por fim, existem uma Porto Alegre que existe e não vemos.

REFERÊNCIAS

AB'SÁBER, Aziz Nacib. **Os domínios de natureza no Brasil: potencialidades paisagísticas**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.



CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade:** ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas, SP: Papirus, 2008.

POSSAMAI, Zita Rosane (Org.). **Leituras da cidade.** Porto Alegre: Evangraf, 2010.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço:** técnica e tempo, razão e emoção. 4.ed. 7.reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

SCARLATO, Francisco Capuano. População e Urbanização Brasileira. In: ROSS, Jurandyr Luciano Sanches (Org.). **Geografia do Brasil.** 5.ed.rev. e ampl. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

VERISSIMO, Luis Fernando; FONSECA, Joaquim da. **Traçando Porto Alegre.** 9 ed. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2009.

XAVIER, Luiz Merino de Freitas. A cidade como livro didático: educação patrimonial no âmbito do Programa Monumenta Porto Alegre. In: POSSAMAI, Zita Rosane (Org.). **Leituras da Cidade.** Porto Alegre: Evangraf, 2010.

Redes sociais: plataformas para a construção de uma Geografia online

Élida Pasini Tonetto, UFRGS, elidapasinitonetto@yahoo.com.br
Ivaine Maria Tonini, UFRGS, ivaine@terra.com.br

EDITANDO O PERFIL

Como professora de Geografia na Rede Estadual de Educação do RS, em Capivari do Sul-RS e pesquisadora da linha de Ensino de Geografia, em nível de mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFRGS, lancei meus olhares sob o espaço escolar para definir minha problemática de estudo. Dentre as inquietações surgidas, as que permaneceram mais latentes, foram aquelas ligadas as grandes diferenças entre as maneiras de apropriação das tecnologias entre professores e alunos na escola, enquanto vejo alunos conectados e em interação através de seus dispositivos (celulares, *tablets*, *notebooks*), por outro lado percebo professores com certo temor em recorrer a tais tecnologias no dia dia, e de modo especial em suas práticas.

Percebo um panorama onde os alunos são de certo modo “*online*” e vivem na condição da sociedade contemporânea e os professores em sua grande maioria ainda não conseguem viver/por em prática plenamente esta condição. Acredito que pensar em práticas pedagógicas que possam contribuir para a diminuição desta distância entre alunos e professores pode colaborar para a construção de uma aprendizagem mais significativa na Geografia.

Considero importante destacar que entendo esta sociedade a qual venho me referindo, em linhas gerais a partir de Bauman (2001), como líquida, leve e fluída, não estruturada e permeada por inseguranças, se contrapondo a ideia de solidez e de domínio da racionalidade que marcou a modernidade. A partir destas ideias configura-se o contexto que entendo neste estudo como pós-modernidade ou contemporaneidade, que vem enfraquecendo valores e instituições tradicionais, através de mecanismos como o consumo de massa, a tecnologia e a informação.

E a escola como integrante desta sociedade (e deste espaço/tempo) não esta imune do que com ela ocorre, sendo o seu reflexo e ao mesmo tempo o lócus onde a reflexão e discussão sobre esta mesma sociedade pode ocorrer. Neste sentido, pensar sobre as potencialidades das tecnologias na educação é de fundamental

importância para analisar os modos de se comunicar/agir/aprender dos jovens usuários de tais tecnologias.

Diante deste cenário, a escola enfrenta o enorme desafio de não ficar alheia e simplesmente ignorar estes novos potenciais tecnológicos que adentram seu espaço, com diferentes formas de acessar a informação e até mesmo de construir o conhecimento, e sim pensá-los em seus processos de planejamento e de práticas.

Assim, ao refletir sobre um estudo que pudesse contribuir para pensar a escola e as TICs um recorte foi obviamente um “sinistro” necessário ao andamento da pesquisa científica. Entre tantos caminhos possíveis, considere relevante, no que se refere a aproximação das TICs e a Geografia, uma investigação sobre as chamadas redes sociais *online*, pois estas redes tem sido aderidas e apropriadas pelos jovens, que através delas vem construindo novas maneiras de comunicar.

Assim, após intensos olhares, inúmeras inquietações e diversos diálogos comigo mesmo, com a orientadora, com colegas da pós-graduação, de profissão e com alunos chego finalmente a questão/problema de pesquisa a qual me debruço: Quais as potencialidades e operacionalidades das práticas pedagógicas da Geografia na apropriação das redes sociais *online*?

Deste modo, a rede social *online* é o lócus deste estudo para investigar as TICs e a construção de uma Geografia *online* e suas possíveis potencialidades para apropriação destas redes sociais. Neste sentido, busco investigá-las a fim de procurar caminhos para a construção de novas formas de aprendizagem, que possam contemplar sujeitos/alunos imersos em um espaço/tempo onde as relações são cada vez mais interativas, com as possibilidades oferecidas pelas TICs.

Assim, esta investigação tem como objetivo central: analisar as potencialidades e operacionalidades das práticas pedagógicas da Geografia na apropriação das redes sociais *online*. Como objetivos específicos, destaco: (a) identificar as potencialidades oferecidas pelas redes sociais *online* para as práticas pedagógicas da Geografia; (b) avaliar a operacionalidade das práticas pedagógicas com as redes sociais *online* na Geografia e (c) refletir sobre os elementos que contribuem para implementação de práticas pedagógicas com redes sociais na Geografia.

AMIGOS ONLINE

Neste capítulo traço as linhas teóricas da pesquisa, os delineamentos investigativos estão tramados entre os conceitos de espaço e ciberespaço, apoiados especialmente nas considerações de André Lemos, Doreen Massey e Pierre Lévy. Também serão abordados os conceitos de rede social *online*, sustentado especialmente pelas ideias de Rachel Recuero, e ainda há uma discussão sobre a educação *online* através das reflexões de Edméa Santos.

No intrincado processo de discutir espaço e ciberespaço destaco que para Lemos (2010, p. 136) o ciberespaço tem o que “Deleuze e Guattari chamaram de estrutura rizomática. Uma estrutura rizomática é um sistema de multiplicidade, um sistema de bifurcações como um verdadeiro rizoma, uma extensão ramificada em todos os sentidos, sem centro”. Para Lemos o rizoma é o que vai caracterizar o ciberespaço, sendo que o modelo dos filósofos franceses modernos foi a árvore, com a crise da modernidade o rizoma toma o lugar desta árvore.

Uma importante distinção feita por Graham (1998) e que Massey (2012) utiliza em sua discussão, é sobre três diferentes maneiras de conceber a relação entre tecnologia da informação e espaço.

Primeiro, há o modo, que consideramos acima, que ele caracteriza como “substituição e transcendência: determinismo tecnológico, interatividade generalizada e o fim da geografia, e que ele critica do início ao fim por seu ingênuo determinismo tecnológico. Segundo, há o modo de “co-evolução: a produção social paralela de espaço geográfico e do espaço eletrônico” que, rejeitando o determinismo tecnológico, estabelece que os espaços eletrônico e territorial são, necessariamente, produzidos juntos. Terceiro, há o modo de “recombinação” que envolve a constituição mútua de tecnologia e esfera social. (p. 146).

Este terceiro ponto é fundamental para um entendimento de um espaço e um ciberespaço construídos e reconstruídos mutuamente. No entanto, percebo que algumas das ideias embasadas em Lemos (2010) apontam para seu encaixe no segundo modo de conceber tecnologia e espaço, ou seja, como uma co-evolução, enquanto Massey (2012) parece estar mais próxima do terceiro modo, que se trata da recombinação.

Este estudo procura realizar um esforço em tratar a relação entre tecnologia e espaço de modo recombinatório, procurando formas de romper com o binarismo, humano/tecnologia, fluidez/fixidez. Mas também considerando inúmeros pontos

apresentados por Lemos que contribuem para o entendimento do que seria neste momento o ciberespaço. Especialmente no que se referem as suas potencialidades de leitura enquanto um rizoma, que oferece a possibilidade do “e” e não apenas do “ser” e enquanto um ambiente que apresenta forças sociais de compartilhamento comunitário entre as pessoas.

Nesta investigação, é realizada também uma discussão sobre as redes sociais *online*, Recuero (2009) discute de forma intensa esta questão e segundo seu entendimento as redes sociais possuem um conjunto de dois elementos fundamentais que as constituem, são eles os atores, entendidos como pessoas instituições ou grupos participantes, que compõem os nós da rede, e as conexões, ou seja, as interações e laços sociais.

Neste sentido, uma rede social “é uma metáfora para observar os padrões de conexão de um grupo social, a partir das conexões estabelecidas entre os diversos atores” (RECUERO, 2009, p. 25), possuindo uma estrutura social, em que não é possível abordar separadamente os atores sociais de suas conexões. Estas trocas entre grupos sociais às quais estamos discutindo vem ocorrendo também em ambientes *online*, amparadas por um aparato tecnológico, computadores, conexão a Internet e especialmente softwares, que são os programas que operacionalizam as redes sociais *online*. Para exemplificar podemos citar os softwares sociais: *Facebook*, *Orkut*, *Sonico*, *Twitter* e etc.

Mesmo não sendo a rede social em si, os sites de redes sociais são extremamente importantes para se pensar a metáfora da rede, e a maneira peculiar de se comunicar e trocar informações do sujeito contemporâneo. “A grande diferença entre sites de redes sociais e outras formas de comunicação mediadas pelo computador é o modo como permitem a visibilidade e a articulação das redes sociais, a manutenção dos laços sociais estabelecidos no espaço *off-line*.” (RECUERO, 2009, p. 102).

Esta ideia traz uma reflexão importante sobre o potencial de se apropriar, gerar e compartilhar informações que as redes sociais *online* possibilitam aos seus usuários, proporcionando a interação definida por Lévy (1999) como Todos-Todos, diferindo-se de outros veículos de comunicação, onde o sistema de interação é do tipo Um-Um ou Um-Todos. Assim, uma rede social *online* pode conferir a possibilidade de interferir/transformar/aprender de forma diferente determinada realidade, através desta nova lógica interacional oferecida ao usuário.

Podem ser pensadas ainda potencialidades das redes sociais no que se refere aos processos de aprendizagem dos sujeitos, mas poucos estudos foram encontrados sobre esta questão. Um potencial foi discutido por Santana (2007, p. 06), que

Concebendo a produção de aprendizagem enquanto processo social e que, portanto, acontece em interação com o outro, é que considero de suma importância as relações sociais que se instituem no espaço virtual, mais propriamente em redes sociais da Internet. Visto que os sujeitos imersos nestas redes estão em constante intercâmbio com outros sujeitos, comunicando-se, trocando ideias, informações, compartilhando saberes.

Deste modo, percebe-se que o tema das redes sociais *online* e das interações nelas estabelecidas é complexo, e o que aparentemente serve apenas para comunicar ou divertir pode na verdade ser um excelente instrumento cultural para se pensar sobre o modo de ser/aprender/agir do sujeito contemporâneo. Assim, para refletir sobre as TIC's e ir além do sentido de ferramenta, usarei o conceito de educação online que

É uma modalidade de educação que pode ser vivenciada e exercitada tanto para potencializar situações de aprendizagem mediadas por encontros presenciais; totalmente à distância, caso os sujeitos do processo não possam ou não queiram se encontrar face a face; ou híbridos, onde os encontros presenciais podem ser combinados com encontros mediados por tecnologias telemáticas. (SANTOS, 2005, p. 322)

Deste modo, proponho nesta investigação que a modalidade da educação *online* seja pensada/experimentada nas aulas de Geografia da escola básica, a partir da ideia de um híbrido entre educação presencial combinada com encontros mediados por TIC's. Destacando que

A transformação e evolução das interfaces comunicacionais interativas e de conteúdos multimidiáticos e hipertextuais emergentes das tecnologias do ciberespaço e dos ambientes virtuais de aprendizagem pode potencializar processos significativos de aprendizagem.

Nesta perspectiva, com tanta informação disponível, permanecer no papel de professor/transmissor não responde mais as necessidades do tempo contemporâneo. Deste modo, o grande desafio como professora de Geografia em interface com as TIC's, e em especial com as redes sociais, é de construir um posicionamento de mediação/orientação.

Esta mediação torna-se de extrema relevância quando se analisa a enorme quantidade de informações disponíveis na Internet, pois localizar dados utilizando buscadores na Internet é uma tarefa a qual a maioria dos jovens já sabe realizar com habilidade. No entanto, conectar estas informações e transformá-las em conhecimento é ainda uma habilidade que precisa ser desenvolvida.

Com estes modos de pensar a educação procuro me aproximar do conceito de educação online e adaptá-lo para a construção de práticas em geografia que considerem suas premissas e possam contemplar os sujeitos/alunos imersos em um espaço/tempo cada vez mais mediados por lógicas comunicacionais interativas.

PERCURSOS E ROTAS DA PESQUISA

A abordagem teórico-metodológica desta investigação está inspirada pelas pesquisas pós-críticas em educação, por entender através de Paraíso (2012) que precisamos transpor as barreiras entre as disciplinas, bem como, deslocar as linhas de separação entre conhecimento e ficção, ciência e literatura, teoria e prática e assim por diante, fazendo uma articulação e uma bricolagem de diferentes metodologias, buscando encontrar, coletar e conectar informações, como também perguntar, interrogar, questionar e fotografar o que estiver disponível e ao alcance sobre o objeto de estudo.

Para entender melhor as estratégias que estão sendo construídas para a condução desta pesquisa, considero relevante destacar que utilizo uma importante definição dos Estudos Culturais que defendem “que existe pedagogia, modos de ensinar e possibilidades de aprender nos mais diferentes artefatos culturais” (PARAÍSO, p. 24, 2012). Deste modo, utilizo nesta investigação o artefato cultural *Facebook*, que é uma rede social *online*, por entender que de algum modo este artefato tem o potencial de ensinar.

Deste modo, adoto o *Facebook* como lócus para analisar as novas formas de comunicar que subjetivam os sujeitos e engendram novos formatos de ensinagem, concebendo esta rede social não apenas como uma ferramenta, mas como nos diz Pretto (1996), como “uma verdadeira máquina estruturante de novas formas de pensar, sentir e agir em nosso tempo”.

Posso dizer que a rede social *online* será o local a partir do qual será pensado as formas de aprender relacionadas aos artefatos culturais contemporâneos, e as práticas pedagógicas da Geografia serão construídas de modo a se apropriarem da

concepção destas redes sociais a fim de pensar caminhos para a construção de novas formas de aprendizagem significativa em Geografia. As análises, as práticas e os procedimentos do percurso investigativo serão efetuados a partir de duas frentes principais, que não serão isoladas e sim em interface uma com a outra: o ciberespaço e o espaço escolar.

O ciberespaço é na prática representado pela rede social *Facebook* e o espaço escolar diz respeito às vivências que no decorrer da pesquisa terei como professora imersa no espaço da escola e da turma de alunos participante. Deste modo, considero necessário articular dois procedimentos metodológicos diferentes, a etnografia educacional e a netnografia, que se mostram duas ferramentas adequadas aos caminhos que vem tomando esta investigação.

Nos momentos da investigação que estarei “trilhando”²⁴ pela etnografia educacional farei pesquisas de campo na Escola Estadual de Ensino Médio Arthur da Costa e Silva em Capivari do Sul/RS, local onde atuo como professora/pesquisadora de Geografia. No decorrer do percurso investigativo utilizarei técnicas etnográficas, como o registro em diário de campo, as observações serão realizadas em todos os espaços da escola, mas em especial na sala de aula da turma do primeiro ano de ensino médio participante do estudo.

Outra técnica etnográfica que será utilizada será a análise de documentos, tendo em vista que precisarei examinar atentamente os princípios de convivência da escola (normas), bilhetes, avisos e todos os outros registros da escola que dizem respeito a presença das redes sociais na escola. A análise deste material se torna essencial, visto que procuro identificar operacionalidades das práticas pedagógicas da Geografia com redes sociais, e estas regras na prática podem fazer parte operacional da implantação de tais práticas.

A segunda metodologia a qual digo que estarei “navegando”²⁵ nesta investigação é a netnografia, que trata-se de uma maneira específica de fazer etnografia, que se dá através de ambientes virtuais e objetiva compreender as conexões e os fluxos produzidos no ciberespaço (HINE, 2004). Assim como na etnografia educacional é necessário uma intensa imersão do pesquisador no ciberespaço investigado, a fim de realizar suas observações, registros e análises.

²⁴ Uso o termo “Trilhando” no sentido de usar o corpo para andar/investigar pelo espaço da escola.

²⁵ Uso o termo “Navegando” no sentido de navegar pelo ciberespaço, usando a Internet.

CONECITANDO AS INFORMAÇÕES

Venho buscando conectar minhas opções teóricas e navegar pela rede social *Facebook*, a fim de fazer uma análise de suas potencialidades e operacionalidades para práticas de Geografia *online*. Para isso, aprofundo os pontos mais operacionais da plataforma conectando também a algumas discussões e análises. Para tal finalidade analisaremos os primeiros resultados desta investigação através das tramas e lentes teóricas que a embasam.

Todas estas observações, ainda em tons iniciais, revelam diferentes possibilidades e desafios a serem considerados, por esta investigação, para apropriação das redes sociais *online*, contribuindo para complexificar e pluralizar as potencialidades destas redes na Geografia. Realizando também uma reflexão acerca dos processos de interação entre pessoas que modificam as formas de comunicar e subjetivam sujeitos com novos formatos de ensinagem.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa da Graças Camargos. Ensinar, aprender, aprender e processos de aprendizagens. In: IV SEMINÁRIO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE “PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO SUPERIOR”, 2011, Santana do Livramento. **Anais eletrônicos...** Santana do Livramento: UNIPAMPA, 2011. Disponível em: <<http://eventos.unipampa.edu.br/seminariodocente/files/2011/03/Oficina-10-Estrat%C3%A9gias-metodol%C3%B3gicas.pdf>>. Acesso em 16 jan. 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

GADOTTI, Moacir. Desafios para a era do conhecimento. In: Revista Viver Mente & Cérebro, coleção Memória da Pedagogia, publicada exclusivamente na Internet, São Paulo, 2000. Disponível em: <http://smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espacoleituras/WEBARTIGOS/desafios%20para%20a%20era%20do%20conhecimento.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2013.

HINE, Christine. **Etnografia virtual**. Barcelona: Editorial UOC, 2004.

LEMOS, André. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. 5ª Ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

LÈVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1999.



MASSEY, Doreen. **Pelo Espaço**: uma nova política da espacialidade. Tradução Hilda Pareto Maciel, Rogério Haesbaert. 3 ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dogmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PRETTO, Nelson. **Uma escola com/sem futuro**. Campinas (SP): Papyrus, 1996.

RECUERO, Raquel. Redes Sociais na Internet: Considerações Iniciais. In: **Revista E Compós**, v. 2, 2005. Disponível em: http://www.ufrgs.br/limc/PDFs/redes_sociais.pdf. Acesso 10 fev. 2013.

SANTANA, Camila Lima Santana e. Redes Sociais na Internet: Potencializando interações sociais. In: **Revista digital Ipertextus**. UFPE, Pernambuco, v 1, n. 1 2007. Disponível em: <http://www.hipertextus.net/volume1/ensaio-05-camila.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2013.

SANTOS, Edméa Oliveira dos. **Educação online**: cibercultura e pesquisa -formação na prática docente. Salvador, BA, 2005. Originalmente apresentada como tese de doutorado, Universidade Federal da Bahia, 2005. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetailheObraForm.do?select_action=&co_obra=154202 Acesso em: 01 fev. 2013.

Educação ambiental com o uso de recursos didáticos alternativos no município de Manoel Viana-RS

Angéli Aline Behling, UFSM, gelibehling@gmail.com

Arivane Geremia, UFSM, vane.geo.ufsm@gmail.com

Edgardo Ramos Medeiros, UFSM, edgardomedeiros@gmail.com

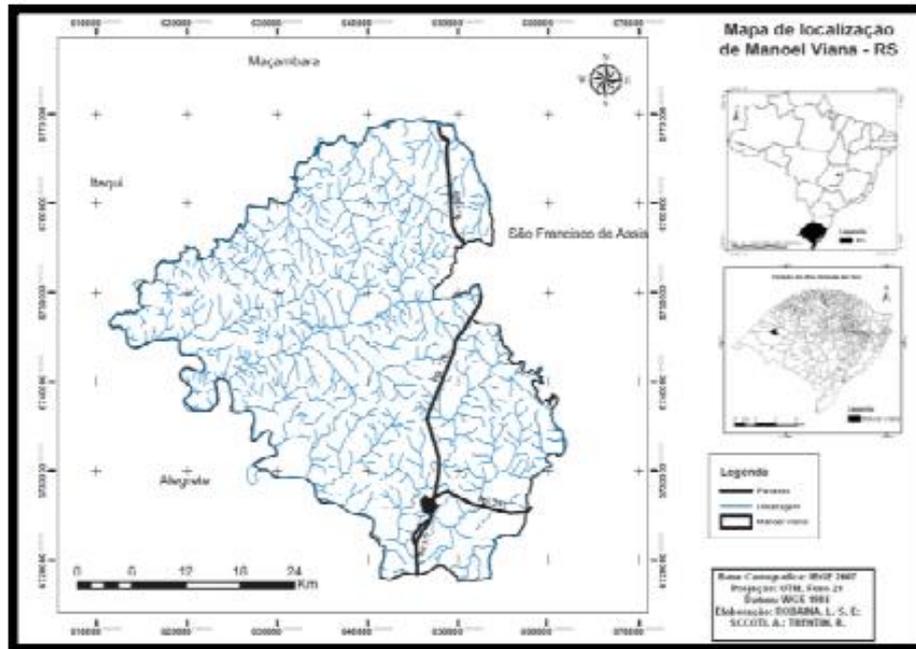
INTRODUÇÃO

Este trabalho resulta de um Projeto de Educação Ambiental, que esta sendo desenvolvido com educandos de 6º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Alberto Pasqualini, localizada no Município de Manoel Viana – RS. Dentro desse contexto, objetiva-se contribuir com a ciência geográfica, sobretudo nos estudos relacionados à questão ambiental, desenvolvendo um sistema metodológico de conhecimentos teórico-prático, com uso de materiais didáticos alternativos. Assim, idéias novas e criativas permitiram a construção dos mesmos com material de baixo custo, tornando-se viável o acesso a todos os educandos.

A iniciativa de se trabalhar com Educação Ambiental no município de Manoel Viana – RS deve-se ao fato de que ali estudam crianças e adolescentes, que convivem diretamente com problemas ambientais, especialmente no que se refere ao desenvolvimento de voçorocas, arenização e assoreamento de rios. Em função disso, ressaltamos que a educação, independente de qual seja sua área especifica, deve trabalhar com a noção de realidade, a qual o educando esta inserido. Pois, somente conhecendo e entendendo o lugar que vivemos é que podemos respeitar e preservar o Meio Ambiente.

O município de Manoel Viana (Figura 01) esta localizado na porção oeste do Rio Grande do Sul, entre as coordenadas geográficas 29°08'10" e 29°46'49" de latitude sul 55°48'30" e 54°50'08" de longitude oeste.

Figura 01. Localização do Município de Manoel Viana no estado do Rio Grande do Sul



Fonte: SCOTI, A. A. V. et. al. (2012). Atlas Geoambiental do Município de Manoel Viana, oeste do Rio Grande do Sul.

Cabe destacar que a Educação Ambiental, proposta na Escola Municipal de Ensino Fundamental Alberto Pasqualini, consiste de uma mudança pedagógica, principalmente na disciplina de Geografia. Para isso, são sugeridas atividades esclarecedoras sobre a problemática social vivida por determinada comunidade, na tentativa de ajudar os educandos a construir uma consciência global das questões relativas ao meio, para que possam assumir posições afinadas com os valores referentes à sua proteção e melhoria.

Podemos inferir, de acordo com STRAFORINI (2004) apud OLIVEIRA (2009) quando enfatiza:

Não podemos mais negar a realidade ao aluno. A geografia, necessariamente, deve proporcionar a construção de conceitos que possibilitem ao aluno compreender o seu presente e pensar o futuro com responsabilidade, ou ainda, preocupar-se com o futuro através do inconformismo com o presente. Mas esse presente não pode ser visto como algo parado, estático, mas sim em constante movimento.

Neste ponto a Geografia é privilegiada, pois acumula uma vasta quantidade de estudos ambientais. Há somente que se repensar os problemas ambientais à luz dos conhecimentos por ela já acumulados e aproveitar o potencial no ensino, sobretudo na escola, para auxiliar na construção da consciência ambiental dos jovens, na tentativa de contribuir para mudanças de posturas e comportamentos no modo de viver, deste modo incentivando professores de outras áreas a incluírem-se em projetos de Educação Ambiental.

Assim, entendemos por Educação Ambiental, de acordo com a Lei 9.795, de 27 de abril, conforme o Art.1º

os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Nesse sentido, PEDRINI (1998), ressalta que, a educação ambiental, de maneira formal, não deve ser definida como uma área especializada do conhecimento. Transcende as áreas formais trabalhadas na escola e, por isso, não deve estar incluída como uma das disciplinas do currículo, mas, devido a sua importância, precisa estar sempre presente como um tema transversal, em cada uma das disciplinas.

É necessário que todos os profissionais que atuam na escola, construindo o fazer pedagógico, envolvam-se na questão ambiental, de modo a construir uma visão ampla e transdisciplinar. Para isso, destaca-se a importância de se trabalhar com os recursos didáticos alternativos, pois, estes são essenciais para uma aprendizagem significativa.

MATERIAL E MÉTODOS

A pesquisa está sendo desenvolvida mediante a realização de levantamento bibliográfico, através da consulta, leitura e seleção de

bibliografias relacionadas à temática proposta. Diante disso, foi necessário realizar uma saída de campo, com o intuito de conhecer os problemas ambientais do município, bem como, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Alberto Pasqualini, para posteriormente realizarmos a construção dos recursos didáticos alternativos.

Figura 02. Frente da Escola Municipal de Ensino Fundamental Alberto Pasqualini – Manoel Viana/RS.



Fonte: http://www.manoelviana.rs.gov.br/albertopasqualini/?page_id=2

Assim sendo, salientamos que os recursos didáticos construídos e em fase de construção, selecionados, são: maquete das Unidades Geomorfológicas do RS e localização do município de Manoel Viana-RS; maquetes semi-prontas, sobre a interferência do homem na natureza; um jogo sobre o Meio Ambiente; escolha de um mostruário de Rochas e Minerais, bem como, um vídeo sobre Geologia Ambiental e uma cartilha de apoio, que seja simples e de fácil entendimento tanto pelo professor quanto pelos educandos, com o objetivo de servir como suporte das atividades realizadas na escola.

É importante ressaltar que a primeira fase, desenvolvida no Laboratório de Geologia Ambiental- LAGEOLAM no Campus da UFSM foi praticamente concluída. Posteriormente, dentro de uma segunda etapa, pretendemos aplicar esses recursos didáticos com a turma de 6º ano da Escola de Ensino Fundamental Alberto Pasqualini.

Uma proposta inicial abarca a construção de maquetes, que de acordo com a metodologia proposta por SIMIELLI (1991), considera a maquete como um mapa em miniatura, onde é representada tridimensionalmente a superfície terrestre. Neste sentido, o uso de maquetes, permite trabalhar a Geografia de forma inovadora, visto que a maquete é um recurso que possibilita a visualização das formas e as interações que ocorrem no meio, facilitando a aprendizagem, fazendo com que o aluno trabalhe com algo concreto e palpável.

Para o encerramento das atividades, temos como proposta, a realização de uma saída a campo, que tem como roteiro principal a saída da escola até os arredores do município de Manoel Viana, com o intuito de que os educandos possam observar que, o que foi trabalhado em sala de aula realmente existe, está perto e precisa ser pensado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

É importante ressaltar, que o projeto está em andamento, onde a fase realizada no laboratório de Geologia Ambiental/LAGEOLAM, no Campus da UFSM esta praticamente concluída. Desta, constou a revisão bibliográfica, a determinação do local da saída de campo e a confecção parcial dos recursos didáticos.

Pretende-se na segunda fase do projeto alcançar os seguintes resultados: aplicação dos recursos didáticos na turma de 6º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Alberto Pasqualini, com o intuito de despertar o interesse e a curiosidade dos educandos; permitir a visualização, por meio de maquetes, das formas e das interações que ocorrem no meio; proporcionar aos educandos um contato físico com o problema ambiental,

fazendo com que o aprendizado seja significativo. Pretende-se, ainda, incentivar os professores a utilizar novos recursos didáticos com seus educandos.

Importante frisar, que quando trabalha-se com os recursos didáticos procura-se alternativas de fazer com que os educandos participem na construção dos conceitos relativos ao Meio Ambiente. Uma forma de construir um conceito é através de uma situação problema, onde apresenta-se um recurso didático, considerando a realidade presente no espaço em que o educando está inserido. Com esse recurso didático, que pode ser uma imagem, um vídeo, uma maquete, entre outros, inicia-se um diálogo que primeiramente apresente o problema, e em seguida faça com que os alunos descartem suas concepções espontâneas, e finalize de uma forma que construam passo a passo um conceito sobre a situação que foi apresentada.

De acordo com BECKER (2012), não resta dúvida que os recursos didáticos desempenham grande importância na aprendizagem. Para esse processo, o professor deve apostar e acreditar na capacidade do aluno de construir seu próprio conhecimento, incentivando-o e criando situações que o leve a refletir e a estabelecer relação entre diversos contextos do dia a dia, produzindo assim, novos conhecimentos, conscientizando ainda o aluno, de que o conhecimento não é dado como algo terminado e acabado, mas sim que ele está continuamente em construção através das interações dos indivíduos com o meio físico e social.

Dessa forma, os educandos, conseguem construir o conhecimento, de tal modo que sejam capazes de analisar, criticar e formular respostas convincentes e corretas diante de uma nova situação.

Ao final do projeto, esperamos que os mesmos venham a compreender a dimensão do problemas da degradação ambiental, desde sua gênese até sua implicação econômica para o município. Paralelamente, esperamos que seja o ponto de partida para um melhor entendimento entre o ser humano e a natureza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do Projeto de Educação Ambiental que esta sendo desenvolvido na Escola de Ensino Fundamental Alberto Pasqualini, propõe-se uma tentativa de mudança tanto na postura dos professores em relação às problemáticas ambientais, quanto do ambiente educacional.

Acreditamos na experiência de atuar junto à escola, na tentativa de buscar melhorar o ensino, considerando, também, que todo trabalho que visa educação ambiental, reveste-se de importância, principalmente quando aplicado junto a crianças e adolescentes, pois cria possibilidades de os tornarem adultos mais conscientes, entendendo melhor as relações entre o ser humano e a natureza.

REFERÊNCIAS

BECKER, F. **O que é construtivismo?**. Revista de Educação. AEC, v. 21, n. 83, p. 7-15, 1992.

BERNA, Vilmar. **Como fazer educação ambiental**. São Paulo: Paulus, 2001.

DIAS, G.F. **Educação ambiental princípios e práticas**. São Paulo: Gaia, 1993.

JACOBI, Pedro Roberto. **Educação Ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 233-250, maio/ago. 2005.

_____. Lei nº9.795 de 27 de abril de 1999.

LOVELOCK, J. **A Vingança de Gaia**. São Paulo: Intrínseca. 2006.

OLIVEIRA, M. L. T. **Ensino de Geografia na contemporaneidade:** o uso de recursos didáticos na sua abordagem. 10º Encontro Nacional de Práticas de Ensino em Geografia. 30 de agosto a 2 de setembro. Porto Alegre. 2009.

PEDRINI, Alexandre de Gusmão (Org.). **Educação ambiental:** Reflexões e práticas contemporâneas. Rio de Janeiro: Vozes, 2. ed., 1998.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental.** São Paulo; brasiliense, 1994.

SAUVÉ, Lucie. **Educação Ambiental:** possibilidades e limitações. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, maio/ago. 2005.

SCCOTI, A. A. V.; ROBAINA, L. E. S.; TRENTIN, Romário.; MENEZES, D. J. **Atlas Geoambiental do Município de Manoel Viana, oeste do Rio Grande do Sul.** REVISTA GEONORTE, Edição Especial, V.2, N.4, p.1335 - 1347, 2012.

SIMIELLI, M. H. Et al. **Do Plano Tridimensional:** A Maquete como Recurso Didático. In Boletim Paulista de Geografia, São Paulo: AGB/São Paulo, n.70, 2º semestre, 1991.

Site consultado:

Blog da Escola Municipal Alberto Pasqualini.
<http://www.manoelviana.rs.gov.br/albertopasqualini/?page_id=2>. Acesso em 09 de Junho de 2013.

O PIBID e sua contribuição aos graduandos de Geografia da Universidade Federal de Pelotas: algumas reflexões.

Igor Armindo Rockenbach, UFPel, igorrock.14@hotmail.com

Liz Cristiane Dias,, UFPel, liz.dias@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

A discussão em torno da formação adequada do professor sempre foi muito grande, com efeito, todos os envolvidos com a educação devem ter se perguntado alguma vez se, realmente, os cursos de licenciatura das universidades preparam seus estudantes para a atividade docente após a sua formação. Um dos fatores imprescindíveis para o desenvolvimento da educação, algo que é deveras ambicionado pelo Brasil, é a formação de professores qualificados para exercerem suas funções junto às instituições de ensino.

O Ministério da Educação juntamente com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), visando auxiliar a formação dos docentes nas universidades, vêm criando uma série de programas que auxiliam os cursos de graduação nas áreas de licenciatura. Programas como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), o Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores (Life), Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) buscam, basicamente, uma melhor formação dos alunos dos cursos de licenciatura que futuramente irão atuar na área docente.

O Pibid, um desses programas supracitados, foi elaborado tendo em vista, entre outras finalidades, a melhoria do ensino nas escolas públicas e o incentivo à formação docente. O programa oferece bolsas aos alunos de cursos de licenciatura que tenham interesse em se aproximar da realidade escolar, eliminando a distância entre a teoria e a prática, inserindo-os no cotidiano da mesma.

Destarte, pode-se evidenciar que o graduando dos cursos de licenciatura tem um papel basilar dentro do Pibid e, em razão disso, é importante que haja uma análise acerca da contribuição que esse programa apresenta aos futuros docentes que dele fazem parte. Essa reflexão, que deve ser vista como indispensável, analisa como o Pibid está auxiliando os graduandos para exercerem a docência futuramente.

Assim, o presente estudo pretende fazer uma análise de alguns aspectos do Pibid relacionados a sua contribuição aos graduandos de licenciatura, refletindo sobre a importância de tais aspectos para formação da identidade docente de seus participantes. A instituição ao qual se realizou essa análise foi a Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e os graduandos participantes do programa que fizeram parte da análise da contribuição do Pibid para suas formações foram os do curso de licenciatura em Geografia da mesma universidade.

Nesse contexto, buscou-se neste trabalho se aprofundar em assuntos que concernem o bolsista do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência da área de Geografia da Universidade Federal de Pelotas, mas precisamente os resultados do Pibid na formação desses graduandos e, posteriormente as análises das entrevistas se refletiu sobre essa contribuição. Ademais, essa pesquisa também fez uma breve análise sobre os mecanismos que auxiliam os graduandos participantes do Pibid em sua formação.

MATERIAIS E MÉTODOS

Este trabalho teve como metodologia a pesquisa e análise de documentos oficiais que instituem o programa; entrevistas com os graduandos bolsistas do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência do curso de Geografia da Universidade Federal de Pelotas a partir de um roteiro de perguntas semi-estruturado, bem como a exploração dos referenciais teóricos fornecidos aos graduandos de Geografia que participam do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência.

As entrevistas, feitas através de roteiro semi-estruturado, foram realizadas com 25 bolsistas do Programa de Iniciação a Docência, alunos do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pelotas, e foram utilizadas para compreender a opinião do graduando em relação à contribuição do Pibid para sua formação. As perguntas elaboradas nessa entrevista buscavam, antes de qualquer coisa, verificar quais as ações que estão contribuindo para a formação da identidade docente do aluno, perguntando, outrossim, quais as atividades são determinantes para tornar o Pibid um programa de auxílio ao graduando e a sua futura prática como professor. A seguir estão listadas as questões realizadas com os alunos:

1. Você acredita que o Pibid está contribuindo de maneira efetiva para a formação de sua identidade docente? Se sim, por quê?
2. O Pibid tem contribuído para apreciação do seu curso de licenciatura e lhe incentivado a seguir na carreira docente? Se sim, de que maneira?
3. Que atividades você acredita que o Pibid oferece, caso existam, que não são oferecidos ao longo da graduação?
4. Como você analisa o papel do graduando no Pibid? E quais são as ações do programa que você acredita serem fundamentais?

Optou-se pelo uso da entrevista pelo fato da mesma coletar as percepções da realidade de determinada pessoa ou grupo, sendo fundamental para uma análise mais aprofundada do pesquisador (DUARTE, 2004). Desse modo, a opinião dos participantes do Pibid do curso de Licenciatura em Geografia da UFPel foram essenciais para um entendimento maior da sua realidade, buscando a opinião própria dos graduandos que fazem parte desse programa.

Além disso, a análise dos referenciais oficiais que instituem o programa também foi realizada para um conhecimento maior dos objetivos e funções do programa. De fato, é imprescindível o aprofundamento documentos que fundamentam o Programa de Iniciação à Docência para a melhor compreensão do auxílio que o mesmo oferece ao graduando e, até mesmo, para avaliar se, de fato, seus objetivos vêm sendo atingidos.

Outro ferramenta utilizada foi a análise dos referenciais teóricos oferecidos aos graduandos participantes do Pibid, refletindo sobre a contribuição que os mesmos podem ter para a construção da identidade docente do futuro professor.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados das entrevistas com os graduandos de Licenciatura em Geografia da UFPel e participantes do Pibid demonstraram, em sua grande parte, que o programa vem contribuindo de maneira efetiva na construção da identidade docente do aluno, sendo um grande motivador no que se refere à continuidade em da carreira docente e, igualmente, um grande diferenciador na formação do aluno como professor, conforme os mesmos relataram nas entrevistas. Na análise dos referenciais teóricos oficiais do programa e dos oferecidos pelos coordenadores de área da Geografia também foi possível perceber uma forte contribuição para o embasamento teórico do aluno participante do Pibid em relação ao âmbito docente, favorecendo-o na sua futura atuação como professor.

Analisando as respostas dos participantes da entrevista acerca da contribuição do Pibid para a formação de sua identidade docente, obteve-se uma infinidade de respostas. Os alunos concordaram, unanimemente, que o Pibid vem contribuindo efetivamente nessa questão.

Entre as respostas dadas pelos graduandos, muitos afirmaram que grande parte da contribuição do Pibid para a construção da sua identidade docente vem da forte interação entre teoria e prática que ocorre no programa. Os mesmos acreditam que essa relação entre os conhecimentos teóricos, conquistados através da leitura dos referenciais oferecidos pelo coordenador de área da Geografia, e práticos, conquistado com o contato com a realidade das escolas, tem um papel de auxílio muito grande e é visto como uma das maiores contribuições do programa.

Ademais, ainda no que diz respeito à formação da identidade docente, os entrevistados acreditam que a contribuição do programa nesse caso está muito

relacionada com a possibilidade do bolsista em ter um contato direto com a sala de aula, pois o conhecimento da estrutura de uma escola e a convivência com os alunos das escolas públicas é algo que ajuda na sua formação como professor. É notável, assim, que entender a complexidade da docência, em suas diversas esferas, é fundamental para os entrevistados e, de fato, os mesmos acreditam que o Pibid possibilita isso.

Entre outros aspectos citados, os principais são o estudo dos referenciais teóricos vistos no programa, o estímulo à pesquisa, a publicação de trabalhos e a oportunidade da construção do conhecimento de forma coletiva. Segundo os entrevistados, esses são os fatores que auxiliam na formação da sua identidade docente ofertados pelo Pibid, sendo este, por conseguinte, um ótimo contribuinte no que concerne a essa questão.

Falando acerca da contribuição do Pibid para a apreciação de seu curso de licenciatura, os entrevistados também responderam que o Pibid vem os incentivando a seguir na carreira docente. Muitos afirmaram que as leituras que são realizadas no programa e as atividades desenvolvidas na escola proporcionam um sentimento de estímulo para seguir na carreira docente.

O maior incentivo nessa questão, segundo os entrevistados, é devido ao fato do graduando estar em uma posição muito semelhante àquela que encontrará quando se tornar professor. Como o Pibid já vem contribuindo para que ocorra a familiarização com o contexto que encontrará futuramente e, em certa parte, com os desafios e obstáculos que se poderá enfrentar, a condição é bastante favorável para o seguimento na carreira docente.

Outros motivos mencionados são a bolsa remunerada oferecida pelo programa, o desenvolvimento de pesquisas e atividades que envolvam a prática docente, a valorização e visibilidade do curso de licenciatura e a iniciação a pesquisa. Destarte, se torna essencial compreender que o maior incentivo se dá pelo motivo do conhecimento do cenário que poderá ser encontrado quando o graduando for exercer sua profissão de professor.

Os entrevistados ao se referirem às atividades que o Pibid oferece, e que não são ofertadas pela graduação, também levantaram muitas questões. O principal auxílio do Pibid, nesse caso, é pelo mesmo trazer um contato mais

precoce com a sala de aula e a prática docente, muitos afirmaram que, no seu curso de licenciatura, o primeiro contato surge apenas em um momento já tardio de sua formação, e o programa auxiliaria por dar um contato com a realidade escolar de forma prática em um momento mais prematuro de sua formação, preparando-o melhor para o que terá que enfrentar mais tarde como docente.

A majoritária parte dos entrevistados afirmou que a possibilidade da inserção escolar oferecida pelo Pibid preenche muitas lacunas deixadas pelo curso de graduação, pois no curso essa inserção escolar é oferecida apenas nos últimos semestres. Esse contato constante com a escola e com seus procedimentos é algo entendido com muito benéfico, sendo a principal contribuição que o Pibid oferece tendo em vista as lacunas no curso de graduação vistas pelos graduandos.

Entre outras repostas, foram citadas as reflexões teóricas complementares, a iniciação a prática docente diferenciada, maior conhecimento da realidade escolar e a possibilidade de pesquisa e extensão fornecidas pelo programa. Visto isso, percebe-se que, muitas vezes, o Pibid acaba suprimindo uma lacuna existente no curso de licenciatura dos entrevistados, principalmente por provocar um encontro mais rápido entre o graduando e a realidade escolar.

Respondendo a respeito do papel do graduando no Pibid, muitos o entenderam como fundamental, pois o mesmo é aquele que mantém mais vívida a relação entre a escola e a universidade. Ainda, grande parte dos entrevistados compreende que o graduando que faz parte do programa é o grande responsável pelo seu bom andamento, pois acreditam que ele seja principal sujeito e principal objeto do Pibid.

Os entrevistados, por conseguinte, veem o graduando como o principal articulador do programa e, também, seu principal beneficiário. Devido ao fato de ser, como já foi dito, o principal sujeito do programa, a realização e o envolvimento com as atividades, através da práxis, contribuem contundentemente para o aluno, contribuindo muito, como visto nas respostas

anteriores do graduando, para a construção da identidade docente do participante do projeto.

Na análise do referencial teórico oferecido aos graduandos do Pibid da Geografia, selecionaram-se algumas das obras que ganharam destaque entre os participantes do programa. Entre essas obras, podem-se citar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que tem valor importantíssimo para os docentes, sendo os mesmos elaborados pelo governo. Como o Ministério da Educação afirma, os PCNs “podem funcionar como elemento catalisador de ações na busca de uma melhoria da qualidade da educação brasileira.” (BRASIL, 1997, p.13).

Além dos PCNs, outra obra de grande destaque foi o livro “Pesquisa: princípio científico e educativo”, de Pedro Demo, que analisa a função do professor como pesquisador contínuo. Obras dessa magnitude resultam em uma maior reflexão da prática docente, tornam-se importantes para a formação do futuro professor e se somam a outros referenciais teóricos trabalhados.

Assim, pode-se analisar como é demasiada a contribuição do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência para os graduandos de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pelotas. Como é possível se observar no presente estudo, os auxílios não ficam restritos apenas à teoria ou à prática, mas, pelo contrário, busca a interação entre ambos a fim de encontrar a práxis. Pode-se descobrir o que é práxis mais claramente analisando as seguintes palavras de Paulo Freire, a saber: “A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.”

Depreende-se, dessa forma, que o Pibid propicia um grande auxílio aos graduandos de licenciatura, pelo menos na realidade neste trabalho analisada. Tendo em vista que a formação de professores é de grande interesse por parte de todos brasileiros, torna-se imprescindível analisar o Pibid com mais meticulosidade, pesquisando a contribuição do mesmo para outras esferas participantes do programa, além dos graduandos, para que sua real contribuição, em geral, seja mais bem analisada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises feitas nesse trabalho permitiram identificar que o Programa de Bolsa de Iniciação a docência vem contribuindo efetivamente na formação dos professores. Segundo as opiniões dos graduandos participantes do programa, as contribuições auxiliam, principalmente, na união da teoria e da prática, através do estudo dos referenciais e, principalmente, do contato direto com a realidade das escolas que fazem parte do Pibid.

As entrevistas realizadas para a constituição desse trabalho ganharam uma significativa importância, pois as respostas dos graduandos entrevistados foram bastante esclarecedoras, explicando de modo bastante detalhado como os mesmos acreditam que o programa vem os incentivando. Como os graduandos são aqueles que possuem um papel central no programa, viu-se como necessário destacar amplamente as opiniões emitidas por eles.

Ademais, os referenciais teóricos analisados também podem ser vistos como fundamentais para a união da teoria e da prática comentada pelos bolsistas do Pibid. O estudo dos PCNs, principalmente, traz um embasamento bastante necessário para o futuro professor e o prepara, pelo menos do ponto de vista teórico, para a realidade da sala de aula.

Evidencia-se, igualmente, que o incentivo a docência que esse programa ocasiona deve ser visto de forma bastante positiva, pois a melhor formação dos professores é um passo fundamental para a melhoria da educação. Além disso, a motivação em seguir a carreira docente que esse programa tem causado não pode ser desprezada.

É necessário afirmar também que mais pesquisas acerca do Pibid podem e devem ser feitas, para propiciar uma visão mais concreta da contribuição desse programa. Em vista de o presente estudo ter analisado e refletido somente acerca da contribuição do Pibid ao graduando, a visão é obviamente positiva, porém, as críticas também devem ser realizadas na medida em que tragam contribuições para a melhoria do programa.

REFERÊNCIAS



BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: **introdução aos parâmetros curriculares**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. In: *Educar em Revista*, Vol. 24 (2004). Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewArticle/2216>

A formação do professor de Geografia do Paraná no Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE)

Ana Claudia Biz, Unioeste, anaclaudiabiz@yahoo.com.br

Mafalda Nesi Francischett, Unioeste, mafalda@wln.com.br

INTRODUÇÃO

Neste texto buscamos apresentar e compreender quais são os anseios e necessidades do professor sobre seu olhar na formação no PDE. Programa que teve as discussões iniciais em 2003 e que o principal propósito foi de valorizar a educação no estado do Paraná. É fruto de parceria entre a Secretaria do Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior e foi implantado no ano de 2006 e a primeira turma iniciou efetivamente em 2007. Pelo PDE o professor do Ensino Básico tem oportunidade de retornar à universidade, para continuar sua formação, aprofundando e qualificando seus conhecimentos.

O PDE tornou-se um Programa do estado do Paraná pela Lei Complementar nº 130, de 14 de julho de 2010 com objetivo de proporcionar aos professores da rede pública de ensino básico, novos conceitos teórico-metodológicos.

De acordo com a Lei,

Art. 9º. Para participar do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, o professor deverá:

I - ser professor efetivo do Quadro Próprio do Magistério da Rede Pública Estadual com Licenciatura Plena;

II - ter cumprido o estágio probatório;

III - ter alcançado, no mínimo, o Nível II, classe 8.(LEI 130/2010).

O PDE é realizado em parceria com as universidades federais e faculdades do estado do Paraná, num total de treze as instituições são elas: EMBAP - Escola de Música e Belas Artes do Paraná; FAFIPA - Fundação de Apoio à FAFIPA; FAFIPAR - Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá; FAFIUUV - Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de União da Vitória; FAP - Faculdade de Artes do Paraná; FECILCAM - Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão; UEL - Universidade Estadual de Londrina; UEM -Universidade Estadual de Maringá; UENP - Universidade Estadual do Norte do Paraná; UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa; UFPR - Universidade Federal do Paraná; UNICENTRO - Universidade Estadual

do Centro- Oeste; UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná; UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

O Núcleo Regional de Educação (NRE) de Francisco Beltrão, desde o ano de 2007, integra professores de Ensino Superior no PDE orientados por professores universitários.

De 2007 até 2011 o PDE vem trabalhando na formação dos professores do NRE de Francisco Beltrão, sendo que, em 2007 fizeram parte do Programa, vinte e nove professores da rede pública de Ensino Básico do Paraná, no ano de 2008 foram formados trinta e três, em 2009 mais setenta e nove, culminando no ano de 2010 em cento e dois, em 2012 mais setenta e nove professores. Totalizando em seis anos trezentos e vinte e seis professores atendidos pelo programa. As universidades Unicentro e Unioeste, são as responsáveis pelo atendimento dos professores PDE do núcleo de Francisco Beltrão.

No Núcleo de Dois Vizinhos, o PDE também trabalha desde 2007, e desde então formou cento e quarenta e três profissionais do ensino básico. Em 2007 a turma possuía doze professores, em 2008 o total de professores foi de dezenove, em 2009 o total de professores foi de trinta, em 2010, trinta e três professores e em 2012 a turma contava com vinte e dois professores PDE. Atualmente o Núcleo de Dois Vizinhos é atendido pela Unioeste e pela Unicentro.

MATERIAL E MÉTODOS

O trabalho consiste em pesquisa por meio da análise dos artigos apresentados pelos professores de Geografia que concluíram o curso PDE até 2012, por meio de: a) consulta aos artigos do PDE dos Núcleos regionais de Educação de Francisco Beltrão; b) Levantamentos dos artigos junto ao Núcleo Regional de Educação; c) Leitura e análise dos artigos; d) sistematização dos dados encontrados;

Buscaremos as pesquisas realizadas por professores de Geografia do NRE de Francisco Beltrão no período de 2007 a 2012. O recorte do tempo

cronológico se dá pelo ano em que o programa iniciou efetivamente neste Núcleo, em que formou a primeira turma. Desenvolveremos as análises pelos caminhos da perspectiva dialética de pensar e fazer o Ensino em Geografia.

Realizaremos entrevistas e questionários com os professores de Geografia, concluintes até 2012, para a coleta de dados, e, posteriormente sistematizar as principais informações recolhidas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O processo de formação continuada, na carreira profissional do professor, é de fundamental importância, assim, como podemos ver em KADRI; CAMPOS; SOUZA, 2011, a formação continuada pode ser vista como um desenvolvimento que o professor tem durante sua carreira profissional, como uma continuação da formação inicial deste professor.

(...) o discurso da formação continuada surge com a intenção de adequar os professores aos tempos atuais facilitando o aperfeiçoamento de sua prática educativa e adaptá-la às necessidades presentes e futuras. Historicamente, a formação de professores fundamentada na racionalidade técnica e sua visão determinista e uniforme da tarefa de ensinar, reforçada pelos processos de pesquisas positivistas e quantitativos, potencia modelos de treinamento que perduram até a contemporaneidade (BACH; SANTOS, 2011, p.5780,).

A formação continuada oportuniza ao professor a oportunidade de reflexão, aprofundamento do seu conhecimento, da sua formação inicial.

A formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre conhecimentos e práticas, de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional. É nessa perspectiva que acredito ser necessário pensar os processos de formação continuada e, a partir dela, incorporar diferentes estratégias, tanto presenciais como à distância (CANDAU, 2009 p.70).

O PDE se apresenta como formação continuada, que visa possibilitar ao professor realizar pesquisa com o auxílio de seu orientador, qualificar-se e aprofundar seus conhecimentos através da pesquisa.

(...) o PDE é um programa de formação continuada implantado em 2006, envolve mais de 1000 docentes de instituições públicas de ensino superior, sendo 80% das Universidades e Faculdades Estaduais do Paraná e 20% das Universidades Federais, e cerca de cinco mil professores da rede pública estadual (KADRI; CAMPOS; SOUZA, 2011, p.123).

Através do PDE o professor pode encontrar métodos e metodologias diferenciadas, que possibilitem ensino de maior qualidade, tendo em vista que com horários cheios, não tem a disponibilidade de tempo para pesquisa, ou atualização de seus conteúdos.

De acordo com o Documento Síntese do Programa, 2012, os pressupostos do PDE,

- a) reconhecimento dos professores como produtores de conhecimento sobre o processo ensino-aprendizagem;
- b) organização de um programa de formação continuada atento às reais necessidades de enfrentamento de problemas ainda presentes na Educação Básica;
- c) superação do modelo de formação continuada concebido de forma homogênea e descontínua;
- d) organização de um programa de formação continuada integrado com as instituições de ensino superior;
- e) criação de condições efetivas, no interior da escola, para o debate e promoção de espaços para a construção coletiva do saber (PDE, 2012, p.3-4).

A formação continuada ofertada, através do PDE, ao professor do Ensino Básico, vem como uma forma de solucionar as dificuldades que o professor encontra em seu dia a dia, na escola.

Conceituamos como Formação Continuada, no âmbito desse Programa, o movimento permanente e sistemático de aperfeiçoamento dos professores da rede de ensino estadual. Seu objetivo é instituir uma dinâmica permanente de reflexão, discussão e construção do conhecimento. Nesse processo, o professor é um sujeito que aprende e ensina na relação com o mundo e na relação com outros homens, portanto num processo de Formação Continuada construída socialmente. Objetiva-se que essa inter-relação provoque efeitos tanto na Educação Básica como no Ensino Superior, tais como redimensionamento das suas práticas educativas, reflexão sobre os currículos das Licenciaturas e sua avaliação e de mais discussões pertinentes. Esse novo modelo de Formação Continuada

também objetiva fortalecer a articulação entre os dois níveis educacionais. Ou seja, entre a Educação Básica e o Ensino Superior (PDE, 2012, p.4).

A ação mútua entre escola e universidade proposta pelo PDE, dá oportunidade de conhecer os problemas apresentados na escola, das dificuldades encontradas por alunos e professores e na universidade, outra característica importante dessa aproximação é o professor PDE trazer para a universidade a realidade do chão da escola, considerando que, muitas vezes, o cotidiano universitário, mostra realidades diferentes da que é apresentada na escola, muitas vezes, não coincidindo a teoria com a prática.

(...) o professor PDE iniciará suas atividades nesse processo de Formação Continuada elaborando um Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola, a partir das linhas de estudos elaborada pela SEED, com base na Diretrizes Curriculares do Estado (DCEs) em conjunto com o professor orientador das IES. O referido Projeto constitui uma proposta de intervenção na realidade escolar, a ser estruturada considerando os três grandes eixos que compõe o programa: I - Atividades de integração teórico-práticas. II - Atividades de aprofundamento teórico. III - Atividades didático-pedagógicas com utilização de suporte tecnológico (PDE, 2012, p.4).

O professor PDE tem um período de afastamento da escola para realizar suas horas de formação continuada e para desenvolver sua pesquisa junto as universidades e professor orientador.

De acordo com Kadri; Campos; Souza (2011), o PDE é um Programa com duração de dois anos, totalizando uma carga horária de 935 horas. É realizado por seis universidades Estaduais, seis Estaduais e duas Federais do Paraná. Durante o primeiro ano de formação o professor pode afastar-se 100% de suas atividades e 25% no segundo ano.

Cada professor PDE realiza uma intervenção pedagógica na escola, onde implementa uma proposta que envolve alunos (em sua grande maioria) ou professores ou, no caso da gestão escolar, a administração escolar. Também, este professor produz material didático, artigo e formam com os seus pares da rede um grupo trabalho. Este grupo corresponde a uma atividade desenvolvida a distância, por um período médio de oito meses, e proporciona discussões sobre a proposta de pesquisa do professor PDE, onde também socializam as atualizações e inovações que passaram a conhecer nas IPES. A atividade é denominada de Grupo de Trabalho em Rede – GTR e é desenvolvida no ambiente moodle, através da Internet (SILVA, 2009, p. 4277).

O professor PDE, mesmo estando afastado durante sua formação, está em direto contato com a escola, pois sua pesquisa é desenvolvida a partir de possíveis soluções para problemas e novas práticas pedagógicas no ensino.

O Programa concebe a formação continuada como um processo, ou seja, a formação é constante, envolve uma realidade complexa e dinâmica, necessita da participação ativa do próprio professor, apresenta uma unidade metodológica que prima pela articulação teoria-prática, é individual, no entanto tem importantes interfaces coletivas (BACH; SANTOS, 2011, p. 5779).

O PDE visa a melhoria da educação pública paranaense, tem fundamental importância neste contexto de mudança no sistema educacional, dessa forma, é inegável que busquemos juntamente aos professores, os sujeitos envolvidos nesse processo, os resultados, ou não, obtidos durante este processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O programa lançou em 2011 o “Caderno PDE - O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense”, nestes cadernos estão os resumos dos artigos produzidos pelos professores durante a formação, correspondentes às turmas de 2007 e 2008, a secretaria de educação apresenta ainda a perspectiva de que em breve serão lançados os cadernos de 2009 e 2010.

Nos cadernos, durante esses dois primeiros anos, os professores PDE de Geografia construíram cento e quarenta e cinco artigos. Sendo oitenta e nove em 2007 e cinquenta e seis em 2008.

Por meio do PDE o professor tem a possibilidade de se aproximar da universidade e desenvolver sua carreira de professor pesquisador, que muitas vezes, com carga horária de aulas preenchida, não tem possibilidade.

A realidade do PDE nas escolas mudou sua prática? Quais continuam sendo os anseios que o Ensino de Geografia na Educação Básica de nossa Região?

REFERÊNCIAS

AUDI, Luciana Cristina da Costa. **Eu me sinto responsável: os impactos do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) sobre a formação de professores de inglês.** 2010. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

BACH, Maria Regina; SANTOS, Welington Tavares dos. O PDE no contexto da Formação Continuada de Professores. In: Anais do X Encontro Nacional de Educação – EDUCERE. Disponível em <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6180_3083.pdf> Acesso 15/10/2012.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da educação Básica. Orientações Gerais para Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Brasília, 2005.

CANDAU, Vera Lucia. **Formação continuada de professores/as: questões e buscas atuais.** Disponível em: www.novamerica.org.br/revista_digital/L0122/rev_emrede02.asp. Acesso em 11/10/2012.

KADRI, Michele Sales El; CAMPOS, Alcione Gonçalves; SOUZA, Adriane Grade Fiori. Modelo de Formação Continuada do PDE – R: o diálogo necessário entre escola básica e ensino superior?. In: Entretextos, Londrina, v.11, n.2, p. 121-141, jul./dez.2011.

ORSO. Paulino José. [et. al. Desafios da formação de professores da educação básica e as práticas docentes. Cascavel: EDUNIOESTE, 2011.

PARANÁ. Lei Complementar 130 de 14 de Julho de 2010. Regulamenta o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, instituído pela Lei Complementar nº 103/2004, que tem como objetivo oferecer Formação Continuada para o Professor da Rede Pública de Ensino do Paraná, conforme específica. Diário Oficial do Paraná, Curitiba 14 de Julho de 2010, nº 8262. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAta=56184&codItemAto=434823>. Acesso em 15/10/2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Documento síntese. Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, 2012. Disponível em www.diaadiaeducação.org.br. Acesso em 11/09/2012.

Construindo noções de espaço no espaço do Jardim Botânico de Porto Alegre

Dagoberto Ribeiro PUCRS
Diego Nunes PUCRS
Elisa Gouvêa PUCRS
Léo Jussan PUCRS

Yuri Figas PUCRS
Márcia Fernandes Instituto Estadual Rio Branco

INTRODUÇÃO

Desde que começamos como bolsistas do projeto PIBID em agosto de 2012, sempre nos ficou muito claro que o papel do professor e também da própria Geografia é desafiante, dizemos isto porque é no contato direto com a escola que o aluno de licenciatura e futuro professor percebe na prática questões que, muitas vezes nunca foram debatidas em suas cadeiras de educação, não porque foram esquecidas ou deixadas de lado, mas sim porque a sala de aula é, sobretudo um local de intensas relações interpessoais, relações entre sujeitos que estão formando suas opiniões enquanto cidadãos e que estão em constante descoberta, tanto de si mesmos quanto do mundo a sua volta, sujeitos que sentem-se muitas vezes inseguros e desprotegidos diante de um relacionamento familiar bastante conturbado e encontram na escola um local para depositar suas frustrações e carências. Consideremos o que diz Castrogiovanni e Costella (2007, p. 24):

No momento em que o professor se depara com um grupo de alunos, ele está diante de inúmeras histórias de vida, com a origem em diferentes espaços que refletem por sua vez diversas ambiências. Ele precisa ter o domínio técnico do conteúdo trabalhado como também o domínio pedagógico, respeitando inúmeras possibilidades de mediar a construção do conhecimento.

Percebemos também que há certa resistência dos alunos para aprender, não entendem o papel da escola e ainda menos das disciplinas que lá são trabalhadas, muitas vezes porque perde-se na escola o sentido epistemológico das matérias e acabam não cumprindo seu papel enquanto disciplina escolar, tornando-as vagas e sem sentido. Por conta disso, a pergunta que seguidamente ouvimos e muitas vezes já até fizemos enquanto aluno ressurgiu: “Por que vir para a escola se é só procurar na Internet?”, acreditamos que uma explicação para a relação tensa entre aluno/escola, aluno/professor é a falta de aproximação com a realidade dos educandos e seu cotidiano, ainda segundo Castrogiovanni e Costella (2007, p.8):

[...] temos sentido que a escola está cada vez mais distante dos educandos, fazendo com que acabem presenciando mais conflitos do que trocas, mais vazios que satisfações. Essa é uma realidade que professores de escolas públicas ou privadas enfrentam durante seus duzentos dias letivos.

Acreditamos nisso e foi buscando uma aproximação da escola com o aluno, bem como uma oportunidade de trocas e experiências que optamos fazer uma saída de campo, além disso, consideramos alguns outros pontos pertinentes, tais como: A turma, agitada, quando apresentávamos situações desequilibrantes e desafiadoras tornava-se curiosa e atenta às explicações, percebemos então que a curiosidade despertada nos alunos seria um bom ponto de partida para início dos trabalhos. Tendo o professor papel singular nesta etapa, sabendo conduzir a turma a dúvida ou como pondera Freire (2011, p. 83) ao tratar da curiosidade:

Neste sentido, o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento e de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma *cantiga de ninar*, Seus alunos *cansam*, não *dormem*.

Outros pontos importantes nos levaram a fazer a saída, como a possibilidade de trabalhar no campo conteúdos da sala de aula, como orientação, representação e localização. Percebíamos, considerando os modos operacionais de aprendizagem, segundo Piaget, que muitos tinham dificuldades em compreender tais noções em sala de aula, eram alunos que operavam, em sua grande maioria, no modo concreto devido a falta de estímulo e de uma alfabetização cartográfica adequada, tinham dificuldade em passar para o modo de operação formal, por estarem ainda muito no modo concreto necessitavam constantemente de exemplos, muitos ainda sem o egocentrismo bem trabalhado, dificultando a descentralização de si mesmos para entenderem conceitos abstratos, percebemos que tais dificuldades poderiam ser facilitadas pelo trabalho no campo e suas atribuições, favorecendo um conhecimento do mundo em primeira mão e podendo relacionar o que está sendo visto na saída e o que foi visto em sala de aula, articulando teoria e prática, elementos que nem sempre conseguem trabalhar juntos, onde geralmente foca-se mais na primeira. Como local de tentativa a

esta articulação e de estudo escolhemos o Jardim Botânico pela sua grande diversidade de espécies, a possibilidade de trabalhar os conteúdos vistos em sala de aula através de um trajeto feito em sua grande área e a possibilidade de trabalhar questões de educação ambiental, valorizando a preservação das espécies.

Jardins Botânicos são áreas protegidas, constituídas por coleções de plantas vivas e que são cientificamente reconhecidas, organizadas, documentadas e identificadas, para que se possa estudar, pesquisar e documentar a flora regional, acessível ao público, serve também à educação, à cultura, ao lazer e à conservação do meio ambiente.

O Jardim Botânico de Porto Alegre foi inaugurado em 1958, expondo coleções de palmeiras, coníferas, cactáceas, entre outras. Em 1974 foram criadas coleções botânicas de espécies arbóreas (arboreto) organizadas por formações florestais, famílias botânicas e grupos temáticos, o Jardim possui atualmente uma área de aproximadamente 39 hectares.

OBJETIVOS

Para que a atividade cumpra com seu papel, tendo no final da atividade os alunos vivenciado o que planejávamos e que também pudesse satisfazer nossos questionamentos e resultados esperados, traçamos como objetivo geral: Desenvolver alternativas através da saída de campo ao Jardim Botânico para trabalhar conceitos da Geografia, aproximando a teoria com a prática, tornando o conteúdo mais atrativo e instigante aos alunos do ensino fundamental. Enquanto que os objetivos específicos que favorecem o encaminhamento do trabalho até objetivo geral foram: Trabalhar habilidades como orientação, localização, representação e descrição considerando a disposição dos diferentes objetos componentes do espaço, como também observar a vegetação nativa e exótica, aproveitando a grande diversidade de plantas que o Jardim Botânico de Porto Alegre proporciona, também consideramos explorar a relação homem a natureza a partir desta observação.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Toda atividade para que cumpra com seu papel e alcance seus objetivos é preciso que tenha bem definida a metodologia, porém, preferimos chamar de “caminhos metodológicos” porque é realmente através de um “caminho” que pensamos em trabalhar a atividade para o Jardim Botânico, desta maneira entendemos o início do caminho uma iniciação (em sala de aula) com o que será trabalhado, após essa etapa, a atividade propriamente no campo e no final do caminho pretendemos encontrar os objetivos traçados anteriormente

Em um primeiro momento, para começar a atividade pensamos então que motivá-los a participar desta saída de campo seria a melhor forma, até mesmo porque encontrávamos sempre uma turma bastante desinteressada com as atividades que eram propostas pelos professores. Percebemos que a esta motivação gerada neles serviria como aliada no processo de aprendizagem e na percepção da importância do conteúdo estudado. Como considera Kolevzon e Maloff (1968, p. 34).:

[...] A Motivação tem como finalidade o ganho dos seguintes objetivos: garantir a adaptação, despertar o interesse, dar clareza ao que se busca e apresentar um problema que pode ser resolvido pela turma. Além disso, a utilização da motivação tende a dar forma ao material que se discutirá e estudará de maneira que resulte em um desenvolvimento do tema de maneira lógica e ordenada.

Partindo deste pressuposto, uma aula antes da saída de campo, os bolsistas explicaram que a atividade da próxima aula seria diferenciada, mas ainda assim deveria ser vista como uma aula, porém, em campo, onde poderíamos aplicar os conteúdos que estavam vendo. Esta aula seria vivenciada em outro espaço, o Jardim Botânico de Porto Alegre, como muitos não sabiam o que era este espaço explicamos a eles considerando a riqueza do mesmo, sua dimensão, a diversidade de espécies encontradas e a importância deste para o município de Porto Alegre. Em seguida foram feitas algumas perguntas desequilibrantes para que os alunos pudessem refletir até a saída: “Encontramos as mesmas plantas em todos os lugares? Por que isso acontece”, “Qual a função das plantas na natureza?”, “Ao desmatarmos, de que forma estamos prejudicando o planeta?”. Percebemos que esta conversa

anterior conseguiu envolvê-los melhor na atividade e modificar um pouco a imagem que a saída seria mais um “passeio”.

No dia da saída, já no Jardim Botânico, os bolsistas tiveram mais uma conversa com a turma e aqui, cabe salientar a boa relação que sentimos com os alunos, percebemos que estavam dispostos a ajudar e fazer com que a atividade transcorresse bem, isto surpreendeu positivamente a nós, pois achávamos que poderia haver algum problema com o grupo, o que não aconteceu, pelo contrário, ficaram dispostos e participaram durante a tarde. Foi dito aos alunos que a partir dali todos eram “detetives” e que para poder cumprir suas missões naquela tarde deveriam investigar, perguntar e sempre considerar a localização do sol e dos pontos cardeais para não se perderem. Para ajudar nesta investigação, no início da saída entregamos a cada aluno um roteiro com um mapa temático do Jardim Botânico com alguns pontos marcados que paramos para analisar, em cada ponto havia um espaço para anotarem suas observações, uma Rosa dos Ventos sem nenhum ponto cardinal escrito, pois ela deveria ser preenchida durante o trajeto, considerando aspectos como disposição dos musgos e luz solar, que os bolsista chamaram atenção durante o trajeto, finalizando roteiro colocamos mapa do Jardim Botânico visto em várias escalas, no mapa de Porto Alegre, em seguida no do Rio Grande do Sul e por fim no do Brasil, fazendo o aluno perceber a integridade e conservação do espaço e como o mesmo espaço está inserido também em outros.

Desta maneira, tivemos o cuidado de seguir os pontos pré-determinados pelo roteiro, o que nem sempre aconteceu e alteramos a rota duas vezes para sanar a dúvida dos alunos. Os bolsistas, juntamente com a professora também tinham o roteiro em mãos e em cada ponto contribuíam explicando a particularidade da árvore que estava sendo vista e onde ela estava localizada no nosso estado. Também auxiliavam os alunos para que estes conseguissem localizar-se no mapa através dos pontos cardeais e que conseguissem perceber o deslocamento que estavam fazendo no Jardim no próprio mapa deles. Salientamos também que para ajudá-los e estarmos seguros no que iríamos encontrar no Jardim, a pré-visita que fizemos ao Jardim Botânico antes

de trazer os alunos foi de grande utilidade, nesta oportunidade pudemos traçar o roteiro e analisar o que seria pertinente mostrar aos alunos, como sugere Thralls (1965, p. 131):

O professor deve familiarizar-se com o roteiro e o local a ser visitado. Ao estudar o roteiro deve anotar os aspectos naturais e culturais a serem observados, garantindo assim seu aproveitamento. As relações geográficas relevantes que devem ser discutidas, precisam ser anotadas.

O trajeto estabelecido favoreceu a explicação mostrando árvores nativas, exóticas e também alguns sinais práticos de orientação, como a disposição dos musgos nas árvores, ou seja, considerando que o sentido sul recebe menos luz solar é o que mais tem musgos, outros exemplos como a disposição do sol no horário da tarde e irem completando a Rosa dos Ventos que se encontrava vazia no roteiro, ajudou a construir efetivamente noções de orientação que já haviam sido vistas em aula. No final do trajeto, depois de passar por todos os pontos, analisarmos os diferentes tipos de espécies, considerarmos aspectos de orientação e localização, a “missão” destinada aos alunos no início da saída estava cumprida. Cabia a nós agora, bolsistas e professora, fazer com que as contribuições da saída de campo não acabassem ali, mas impulsionassem com questionamentos e inquietações os alunos para a próxima aula na escola, finalizando a atividade.

Na aula após a atividade, de volta a escola e a costumeira sala de aula, retomamos como foi a saída de campo, percebemos que a saída de algum modo incentivou os alunos, a turma continuava agitada, mas naquela aula a agitação se dava em torno do que foi visto e debatido na saída de campo. Para finalizar e também servir como forma de revisão aos alunos, penduramos o mapa do Rio Grande do Sul na sala de modo que todos pudessem enxergá-lo bem, dividimos a turma em grupos de quatro integrantes e entregamos um mapa do estado em uma folha A4 e em outra folha, diversas espécies nativas do estado e que foram vistas na saída. Desta maneira, perguntando aos alunos e demonstrando no mapa pendurado na sala questionávamos onde no estado encontrava-se tal espécie (Corticeira do Banhado, Erva-Mate, Araucária etc) e eles, com o que anotaram no roteiro e com as noções de orientação mais trabalhadas nos diziam em que sentido encontrava-se a espécie no mapa,

conforme chegávamos as conclusões eles recortavam a figura da espécie que receberam e colavam no seu mapa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando ao final deste trabalho e refletindo sobre nossas práticas pedagógicas e como as mesmas podem impactar e serem impactadas pelos alunos, acreditamos que o termo “conclusão” não é o mais adequado, visto que o trabalho em sala de aula nunca está concluído, ele sempre modifica, nos surpreende, nos faz buscar novos conhecimentos e grandes certezas podem tornar-se dúvidas que nos impulsionam a continuar o trabalho.

Porém, o que podemos perceber, foi o resultado positivo que a atividade apresentada teve nos alunos, percebemos que mesmo uma turma conhecida por ser difícil de trabalhar, ao envolvê-la bem na atividade e fazer com que vejam um sentido ao fazê-la, essa turma provavelmente irá cooperar. Percebemos também o quanto a organização é algo imprescindível quando se trata do planejamento de uma atividade, sobretudo uma atividade pedagógica, a falta de organização pode trazer insegurança a quem está conduzindo e os alunos percebem isso, ficando dispersos e já não contribuindo tanto, percebemos que o terceiro e último momento em sala de aula torna-se mais rico e proveitoso com uma boa organização prévia, verificando as imagens e os mapas a serem distribuídos por exemplo.

É notável também o quanto uma saída de campo pode servir como um rico recurso pedagógico, ainda mais considerando a Geografia, poder sair do rotineiro ambiente de sala de aula, estudar e (re) conhecer o mundo em primeira mão exige um envolvimento por parte do aluno e do professor, desta maneira a relação professor/aluno foge um pouco da visão errônea que temos muitas vezes de hierarquização em sala de aula, de o professor estar acima de qualquer um, não queremos dizer aqui para desqualificar o papel do professor, mas sim que este na saída de campo, tem a oportunidade de construir o conhecimento junto a seu aluno, cada qual cumprindo seu papel.

REFERÊNCIAS

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; COSTELLA, Roselane Zordan. **Brincar e Cartografar com os diferentes mundos geográficos:** a alfabetização espacial. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007, p. 8, 24;

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 2011, p. 83;

KOLEVZON, Edward R; MALOFF, Rubin. **Como Hacer Interessante Una Clase de Geografia.** México: Union Tipografica Hispano Americana, 1968, p 34;

THRALLS, Zoe A. **O Ensino da Geografia.** Rio de Janeiro: Centro de Publicações Técnicas da Aliança, 1965, p. 131;

Adaptações práticas do conteúdo de geografia física para o atendimento de uma turma de um sexto ano do ensino fundamental, de uma escola de Pelotas RS

Caroline Dutra Bilhalva, UFPel, carolinegeoufpel@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por intento apresentar os resultados obtidos através da efetivação do estágio obrigatório do curso de graduação em Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pelotas. É importante elucidar que o mesmo foi desenvolvido em uma Escola Estadual no município de Pelotas com

uma turma de sexto ano do ensino fundamental, momento no qual os discentes passam a interagir diretamente com os conteúdos da geografia física.

Dentro dessa contextualização levantamos uma problemática, que faz jus à abstração dos temas desta área específica da geografia. Tal demanda implica na necessidade de adaptar e elaborar ferramentas com o objetivo de clarificar a compreensão dos educandos sobre as temáticas que estão distantes das realidades vivenciadas pelos mesmos.

Para alguns teóricos, como Paulo Freire (1996, p.71), precisamos nos mostrar sensíveis, a ponto de desvendar o mundo vivido pelo aluno e a partir destas constatações, começar a pensar em meios para estimular a reflexão destes discentes. Entendemos que o fomento da curiosidade nos alunos representa o impulso necessário para que os mesmos possam romper com o simples acúmulo dos conteúdos e através das reflexões construam o conhecimento.

No contexto do tratamento dos temas que remetem ao espaço geográfico e aos fusos, podemos considerar que as dinâmicas aplicadas em sala de aula serviram como problematizações, despertando os alunos para essas curiosidades geográficas.

No caso dos conteúdos astronômicos da geografia, mais especificamente, a teoria do Big Bang e as diferentes fases da lua, chama a atenção o distanciamento existente entre os objetos de estudo e o mundo experimentado pelos alunos. Mas não podemos desconsiderar que estes processos, mesmo um tanto abstratos, têm impactos diretos nas nossas vidas, portanto, precisam ser identificados e compreendidos.

MATERIAL E MÉTODO

Para alcançar o intuito aludido, foi aplicado o método indutivo²⁶, o qual possibilitou aos alunos experimentarem a prática como ponto de partida para a

²⁶ Conforme expressa Lakatos e Marconi (1991) o método indutivo caracteriza-se pelo processo no qual o pesquisador por meio de um levantamento particular chega a determinadas conclusões gerais, ou seja, parte-se do específico para o geral.

construção dos seus saberes. Após os testes, os alunos puderam confrontar as suas percepções com as teorias científicas. Os materiais utilizados para as dinâmicas lúdicas foram os mais diversos possíveis, tais como um ovo de galinha, grãos de milho e uma bandeja para explicação da teoria do Big Bang. Já para a simplificação do entendimento sobre as fases da lua, foi elaborada uma pequena maquete, utilizando-se, para tanto, bolas e discos de isopor, E.V.A, cola e suporte de balões para mesa. Além disso, para o esclarecimento das inter-relações que ocorrem no espaço geográfico foi empregado o uso de um rolo de cordão e uma bexiga. Por fim, na introdução do conteúdo de fusos horários, uma lanterna e um globo serviram como recursos.

BIG BANG

Como se sabe a teoria do Big Bang é a mais aceita para a explicação da origem do universo, não quer dizer que seja a única, este ponto deve ser muito bem esclarecido para os discentes, levando em consideração o respeito para com as suas religiões. Deve ficar estabelecido que se trata de uma explicação científica, portanto, é diferente das concepções que seguimos nas mais variadas religiões.

Com o ovo nas mãos e uma bandeja disposta no chão da sala de aula, anunciamos que a aula será sobre a teoria do Big Bang. Para dar continuidade é necessário que o professor explore a sua habilidade para dramatizar. Na sequência, andando entre os alunos e sacudindo o ovo, devemos perguntar o que existia antes do surgimento do universo. Além dos questionamentos, podemos nos referenciar em Faria (2013) e colaborar informando que no ano de 1927, Georges Lemaître (cosmólogo belga) se baseou na teoria da relatividade do Albert Einstein e também em outros cientistas para a formulação da teoria do Big Bang. É válido mencionar que para se chegar esta hipótese, muito se estudou o espaço. Mas foi através da análise dos movimentos das galáxias que se afastavam da Via Láctea, bem como outros estudos voltados para o campo da física, que se concluiu o conceito da grande explosão.

No momento em que a abordagem é direcionada para o evento da explosão, o ovo deverá ser quebrado dentro da bandeja no centro da sala. A discussão deverá ser mediada, para que a dinâmica consiga ser associada com a teoria. Os alunos precisam apresentar suas impressões sobre o que entenderam. No entanto, a explanação necessita ser esclarecedora, relatando que a matéria e energia contida dentro do ovo, submetida à elevada pressão, acabou explodindo, fato muito semelhante com o que aconteceu durante o Big Bang, e foi do material desta detonação que se formaram as galáxias. Neste instante dê um grão de milho para cada um dos discentes e solicite para que coloquem os grãos no ovo a fim de representar as galáxias no universo, depois, problematize ressaltando que existem muito mais galáxias do que aquelas quais representaram.

FASES DA LUA

As fases da lua foram trabalhadas com base no estudo de uma maquete, um disco de isopor serviu de base para fixar os suportes que marcavam o movimento da lua ao redor da Terra resultando nas quatro fases da lua. Esta técnica é autoexplicativa nas fotografias que seguem.



Foto 1 : Lua Nova



Foto 2 : Lua Crescente



Foto 3 : Lua Cheia



Foto 4 : Lua Minguante

Para organizar a maquete precisamos de três elementos, o sol, a lua e a terra. Com o E.V.A e criatividade se revestiu o Sol de amarelo, com purpurinas vermelhas, a Terra foi representada metade em azul, para simbolizar a parte iluminada pelos raios solares, bem como uma metade escura, para referenciar a noite. O mesmo foi feito para a Lua, metade da bolinha foi forrada com E.V.A amarelo e a outra parcela com uma tonalidade mais escura para representar a sombra. Depois é só movimentar a lua ao redor da Terra considerando que o amarelo deverá ficar sempre voltado para o Sol.

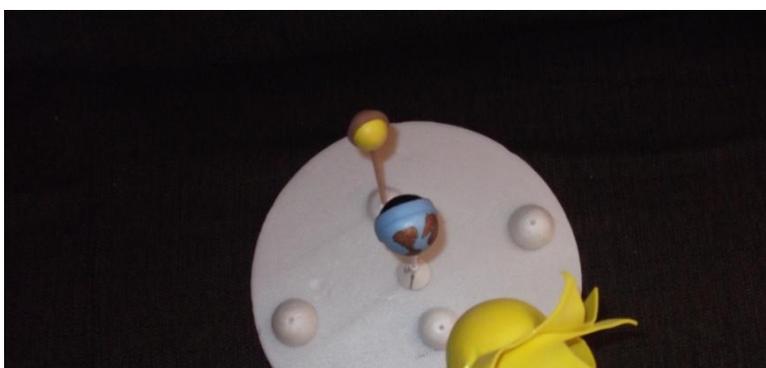


Foto 5: Visão aérea e ampliada da maquete

ESPAÇO GEOGRÁFICO

Para definir as inter-relações que ocorrem no espaço geográfico, apanhamos a ponta de um rolo de cordão e passamos o mesmo para um colega aleatório, isto deverá acontecer até que todos fiquem ligados por uma grande teia. No final deverá ser introduzido no meio do emaranhado uma bexiga, com o intuito de proporcionar uma reflexão sobre a importância das conexões que estabelecemos no espaço geográfico, sendo assim, a reflexão deverá permear o trabalho coletivo com o foco de assegurar a integridade do planeta. Esta dinâmica pode ser utilizada em contextos variados.

FUSOS HORÁRIOS

Esta prática é bastante conhecida e muito importante para inserir o educando no conteúdo dos fusos horários. A mesma versa o emprego de um globo e uma lanterna para explicar a incidência solar sobre a Terra em diferentes espaços temporais. Temos o conhecimento, que por volta do meio dia o sol atinge o seu ponto mais alto no céu, isso vai ocorrer em uma determinada faixa vertical sobre o planeta, em um único momento no dia. No entanto, para que a criança avance no estudo do tema é necessário que ela tenha estas noções iniciais muito bem compreendidas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O estágio obrigatório nos cursos de licenciaturas é um momento muito importante, este período oportuniza uma prévia do efetivo exercício de docência. Para alguns pesquisadores o estágio pode ser comparado com o que conhecemos na geografia por divisor de águas²⁷, ou seja, a prática pode acabar fazendo com que muitos graduandos de licenciaturas coloquem em prova as suas expectativas para com o futuro exercício da profissão. Com base nas experiências obtidas durante os estágios, alguns acadêmicos acabaram se questionando quanto à continuidade ou desistência da profissão de professor²⁸.

O presente trabalho é de alguém que resolveu continuar na docência, sendo assim, contempla as narrativas referentes às adaptações práticas do conteúdo de geografia física para o atendimento de uma turma de um sexto ano do ensino fundamental, de uma escola de Pelotas RS. Para tanto preferimos não expor o nome da instituição, por avaliarmos necessário apenas a divulgação das práticas desenvolvidas e não os dados sobre o local onde foram aplicadas.

O propósito da comunicação é compartilhar os ensaios a fim de que possam servir como sugestão para outros acadêmicos na mesma condição. É interessante levar em conta que não foram somente esses, os conteúdos trabalhados durante o período de vinte horas na disciplina de geografia no sexto ano. Mas é de se notar que a explicação prática da teoria do Big Bang,

²⁷ Divisor de águas neste contexto não possui o sentido literal da expressão, que é compreendida como o ponto mais alto que divide as águas pluviais. A expressão foi utilizada em comparação com o papel do estágio nos cursos de licenciaturas. Dessa forma, o estágio teria o poder de dividir os alunos estagiários em dois grupos, os que querem seguir na profissão de educadores e os que após a experiência optam por abandonar estas carreiras. (SOBARZO, L.; MACIEL. P.; PITANO, S. 2009, p. 1 - 8)

²⁸ É importante considerar a colocação de Rubem Alves (1933) no que tange a diferenciação entre professores e educadores. Para o autor, professores seria um trabalhador, no caso na área da educação, sem um envolvimento com a causa social, no entanto, educador seria o oposto, ou seja, um elemento preocupado e comprometido com a sociedade, neste sentido concordamos com o pesquisador, que ser educador é muito mais que uma profissão, é um compromisso com um futuro melhor para todos.

as fases da lua, o espaço geográfico e os fusos horários, ganharam destaque referente às outras exposições.

Como mencionado anteriormente o sucesso de aprendizagem de alguns conteúdos da geografia depende do nível de abstração dos alunos, nesse contexto enfocamos muitas dificuldades nas abordagens voltadas para os referenciais de recorte astronômico.

De acordo com a teoria da “formação do conhecimento” proposta por Jean Piaget (1978) se sabe, que existem distintos níveis de construção do conhecimento, “esquema, assimilação, acomodação e equilíbrio²⁹”. É significativo que o educando perpassasse cada um destes níveis para que alcance o ápice do aprendizado, porém, nem sempre acontece desta forma e o aluno acaba não aprendendo de maneira satisfatória. Em muitos casos, o discente acaba ficando com alguma lacuna na formação dos conhecimentos e não consegue avançar. Também é comum que as crianças sejam estimuladas de maneiras diferentes pelos seus pais ou outras pessoas ao seu redor, porém, é válido mencionar, que além de receber estímulos diferentes, cada indivíduo contempla um tempo próprio de aprendizagem.

De acordo com tantas disparidades presentes em uma única sala de aula, os futuros profissionais precisam fazer o possível para equiparar as formas e os tempos de aprendizado. Para tanto é necessário estimular todos os sentidos das crianças, para que elas possam construir seus conhecimentos explorando as mais variadas possibilidades. Além disso, sabemos que embora o estágio tenha se desenvolvido em uma sexta série e todos deveriam dispor de abstração suficiente para compreender os conteúdos menos palpáveis, isto não é a realidade que encontramos, sendo assim, avaliamos a importância da representação visual.

O Big Bang é um tema que naturalmente desperta interesse. Os seres humanos, sempre se sentiram instigados quanto à origem do universo, de fato, aos doze anos de idade (idade média da turma em análise), podemos dizer que os ânimos estão efervescentes por respostas como estas, mas para tanta

²⁹ Para saber sobre os níveis da construção do conhecimento consultar <http://penta.ufrgs.br/~marcia/teopiag.htm> - acessado em 01/06/2013.

expectativa, não achamos que seria justo chegar à sala de aula e simplesmente contar toda a história. De tal modo, se pensou em um teatrinho, com um ovo, uma bandeja e alguns milhos, cujo já foi apresentada na metodologia desta comunicação.

Quando a proposta supracitada foi aplicada no estágio alguns começaram a sorrir, enquanto outros apostavam se o ovo seria ou não quebrado. Na prática a gema do ovo não estourou misturando-se com a clara, neste caso, é comum que os educandos perguntem se a mesma representa o sol. Nessa linha de raciocínio, consideramos que a dinâmica poderia ser utilizada também para a ilustração do Sistema Solar, para tanto a gema representaria o sol e os milhos, por exemplo, os planetas. É se notar que não foi esta a idéia inicial, a explicação teve que ser retomada e conduzida claramente para que não acontecessem confusões. Embora se perceba a flexibilidade da dinâmica, podendo a mesma servir para os dois momentos, Big Bang e Sistema Solar, é preciso que fique esclarecido para os alunos que os processos relatados são diferentes. Para resumir, o primeiro originou o Universo e o segundo o Sistema Solar.

É interessante que o educando reconheça o seu lugar no universo, para tanto é indispensável articular o raciocínio encadeado, elencando as possíveis relações existentes entre os espaços. Menção especial deve ser feita do “local para o global” (NIDELCOFF, M. 1979). É preciso compreender que vivemos em um planeta, localizado em uma galáxia chamada Via Láctea, que é uma entre outras galáxias existentes no universo. É digno de notar mencionar que dentro desta galáxia chamada Via Láctea existem inúmeros sistemas semelhantes ao Sistema Solar, logo, um dos planetas em torno do Sol, no Sistema solar é a Terra, o planeta em que habitamos. Em síntese após a aplicabilidade da atividade concluímos que a mesma proporcionou uma grande interação da turma com o conteúdo pautando-se na dinâmica descontraída.

Para problematizar as fases da lua, em um primeiro momento foi utilizado uma lanterna e alguns alunos voluntários para representarem o sol, a terra e a lua, porém não obtivemos êxito, os envolvidos não conseguiam se perceberem nos determinados papéis, portanto não compreendiam o evento.

Propôs-se, deste modo, o estudo por intermédio de uma maquete. Com esta ferramenta puderam analisar e refletir sobre as quatro fases da lua. De acordo com Castrogiovanni (2010, p. 74-75) as maquetas são “modelos tridimensionais do espaço” e o trabalho com as mesmas “mistura o real com o possível”.

Interessante, que depois da interação com a representação cartográfica, os discentes retomavam a primeira tentativa de exercício, com a lanterna, e se apresentavam bastante esclarecidos sobre o conteúdo.

No levantamento sobre o espaço geográfico, as inter-relações puderam ser percebidas e questionadas. Porém, observou-se certa agitação dos alunos na dinâmica de grupo, isto prejudicou o andamento das atividades. Acreditamos que essa atividade tenha potencial, porém, para alcançar o sucesso, aconselha-se que seja aplicada em uma turma que apresente relacionamento tranquilo entre os colegas.

Na última proposta, sobre os fusos, os alunos interagiram naturalmente, todos foram para a volta do globo, uns manipulavam a lanterna, enquanto outros giravam o globo. Apesar de extremamente simples, o valor desta didática preparou a base para a continuidade do conteúdo de fusos horários. Castellar e Vilhena (2010, p.06) contribuem dissertando sobre a importância das dinâmicas para o aprendizado, “espera-se, em uma prática de ensino mais dinâmica, que o aluno possa não só dar significado, mas compreender o que está sendo ensinado”.

Após o término das tentativas de tornar o conteúdo palpável, foram percebidos alguns resultados positivos, tais como o interesse dos educados pelo que estava sendo trabalhado, bem como o aprofundamento teórico. Também foi possível observar a facilidade com que os alunos respondiam a questões pertinentes e a expressiva aprovação em avaliações voltadas para o recorte das abordagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Avaliamos que para que o aprendizado se efetive, seja necessário preparar algumas situações favoráveis para esse desenvolvimento, isso requer contemplar as ferramentas e problematizações do campo da educação. Outra iniciativa que ganha visibilidade é a de tornar material, o que anteriormente estava abstrato, entende-se que tal atitude possa contribuir satisfatoriamente para o conhecimento e incentivo a participação dos alunos em sala de aula.

Sendo assim, podemos concluir que com o uso de criatividade podemos materializar situações abstratas, e por meio destes empreendimentos, marcar relevantemente o aprendizado de nossos alunos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela. Doin. De. (org.). **Cartografia escolar**. São Paulo: Contexto, 2008.

ALVES, Rubem, **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1985.

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

CASTROGIOVANNI, Antônio. (org.). **Ensino de Geografia: Práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

FARIA, Caroline. **Big Bang** Disponível em:
<http://www.infoescola.com/cosmologia/big-bang> acesso: 08 de junho de 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Lakatos, Eva M.; Marconi, Marina A. **Método Indutivo** Disponível em:
<http://professorwellington.adm.br/dedutivo.htm> acesso: 05 de fevereiro de 2013.

NIDELCOFF, Maria Teresa. **A escola e a compreensão da realidade**. São Paulo: Brasiliense, 1979.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. In: Piaget: os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

SOBARZO, L.; MACIEL. P .; PITANO. **Divisor de águas: o estágio curricular na formação docente**. Disponível em: http://www.ufpel.edu.br/cic/2009/cd/pdf/CH/CH_00354.pdf acesso:10 de junho de 2013.

Um estudo sobre a contribuição do PIBID e do estágio de docência na formação do professor de Geografia

Bárbara Gonçalves Fornerolli, UDESC
Kelenn Sobé Centenaro, UDESC

INTRODUÇÃO

Com a finalidade de estimular o licenciando a conhecer a realidade da escola foi instituído um dos componentes das políticas públicas o Programa

Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID nos cursos de licenciatura. Em nosso curso foi iniciado este programa em julho de 2011, possibilitando a participação em atividades concretas do exercício da docência e criando alternativas efetivas de fortalecimento da formação inicial e de experiência real do exercício da profissão.

O subprojeto contempla dez bolsistas, graduandos do curso de Geografia, distribuídos em uma escola da rede estadual de ensino do Estado de Santa Catarina, conta com duas supervisoras da UDESC e um professor supervisor da escola. O objetivo da proposta do PIBID Geografia da UDESC é aproximar os licenciandos da Geografia da realidade escolar, com vistas a promover interações entre a instituição formadora, a universidade e as escolas de educação básica, no intuito de proporcionar experiências pedagógicas que promovam qualitativamente a aprendizagem da ciência geográfica e iniciação a docência.

A partir de nossas vivências como bolsistas, vamos apresentar alguns registros das ações vivenciadas na escola em que o programa PIBID Geografia se desenvolve. A escola está situada no município de Florianópolis/SC, inserida no bairro Trindade, localizada na Avenida Madre Benvenuta, nº 463. A Escola de Educação Básica Simão José Hess pertence à Rede Estadual de Ensino e foi criada no dia 11 de julho de 1979, hoje atende ao ensino fundamental de 1ª a 9ª ano, nos períodos matutinos e vespertinos; ao ensino médio nos períodos matutino, vespertino e noturno; e também aos alunos com necessidades especiais.

Cabe enfatizar que os bolsistas do programa iniciaram sua inserção na escola, conhecendo a sua estrutura, seu funcionamento e as relações presentes no cotidiano escolar. Neste momento, não mais como alunos da educação básica e sim como alguém que busca se inteirar da dinâmica, dos fatos e acontecimentos de uma escola pública. A escolha de participar como bolsistas de um Programa Institucional de Iniciação à Docência está relacionada ao interesse de conhecer melhor a área do licenciado, aprofundando e desenvolvendo a prática indo além das teorias que são vistas

em sala de aula, vivenciando com maior frequência os espaços escolares, convivendo com a realidade do professor e aluno.

O ESTÁGIO DE OBSERVAÇÃO: PRIMEIRO CONTATO COM O SABER/FAZER DOCENTE

Com este pensamento já incorporado do programa PIBID e em conjunto com conhecimentos pedagógicos adquiridos durante as disciplinas do curso, entramos no ano de 2012 como alunas da 5ª fase do curso de Geografia Licenciatura e Bacharelado da Universidade do Estado de Santa Catarina cursando as disciplinas obrigatórias de Estágio Supervisionado em Geografia I no primeiro semestre e Estágio Supervisionado em Geografia II da 6ª fase no segundo semestre, que nos oportunizaram o contato com turmas de alunos do ensino fundamental II, cujas experiências relataremos neste artigo.

Para a realização desta etapa da formação, utilizamos o espaço da Escola de Educação Básica Simão José Hess, mesma escola a qual realizamos as atividades do PIBID. A disciplina de estágio foi realizada juntamente com o professor titular e os alunos do ensino fundamental das turmas 72 e 82 do período da manhã. Nos dividimos entre as duas turmas, onde cada uma de nós possuía um colega companheiro de estágio durante todo o ano, os quais também são nossos colegas de turma e cursavam as respectivas disciplinas.

No Estágio Supervisionado em Geografia I que cursamos no primeiro semestre de 2011 desenvolvemos atividades de observação da rotina escolar dos alunos e nos possibilitaram entender a realidade social, econômica, e cultural destes. Destacamos neste período de estágio, a inserção em diferentes atividades realizadas em sala de aula pelos alunos e pelo professor de Geografia titular das turmas; pesquisamos e analisamos o planejamento das aulas, o desenvolvimento, os conteúdos e temas, as abordagens, a proposta metodológica e até mesmo o próprio comportamento dos alunos no desenvolvimento das atividades propostas. Também abordamos alguns

aspectos importantes acerca da escola, seus alunos e a importância desta na sociedade local.

A observação presencial dentro de sala de aula é um registro que nos trás uma riqueza de detalhes em relação à interação docente e dos alunos, e, a partir disso que foi possível perceber qual a postura, metodologia e didática utilizada pelo professor de geografia e como respondem seus alunos com tal proposta metodológica escolhida no desenvolvimento das aulas. Este primeiro momento de contato direto com a sala de aula, foi o início de um processo de construção pedagógica e, através dele, que aprimoramos nossas técnicas, para que num segundo momento, no estágio supervisionado II, estarmos melhores preparados para atuar com as turmas de sétimo e oitavo ano. A observação nos permitiu conhecer a essência e também as deficiências dos alunos, e assim trabalharmos em cima das questões levantadas, pesquisadas e analisadas.

Já, no Estágio Supervisionado em Geografia II, que cursamos no segundo semestre de 2012, tínhamos como objetivo desenvolver e trabalhar conteúdos curriculares com os alunos, propostos pelo professor titular. Também elaboramos e participamos das atividades dentro e fora da sala de aula, com o planejamento das aulas e o desenvolvimento das mesmas, permitindo a troca entre a universidade e a escola, o contato direto com os alunos e a inserção no cotidiano escolar.

Este segundo momento foi de maior responsabilidade e apreensão pois assumimos efetivamente a docência com aqueles alunos do ensino fundamental, nos permitindo então um contato muito próximo da realidade de um professor, dos desafios e as instigações que esta nos provoca. Como iniciamos com as aulas de docência em setembro do ano de 2012 e já tínhamos uma convivência desde o mês de julho de 2012 com o programa PIBID, isso nos facilitou ainda mais na atuação como professor estagiário, visto que tivemos contato com a escola, no estágio supervisionado I, apenas durante um mês no primeiro semestre de 2011, durante o período de observação.

NOSSAS EXPERIÊNCIAS COM A REGÊNCIA

Nesta parte do texto, iremos relatar nossas experiências no estágio supervisionado II que corresponde ao estágio de docência. Iniciamos com o relato da Bárbara. Este retorno à escola, agora na etapa de estágio supervisionado em que irei atuar diretamente em sala de aula representa um desafio, pois, se no semestre passado eu estava no papel de observadora de todos dos agentes pedagógicos (professor, aluno e organização escolar), agora tenho que atuar diretamente na prática como docente, colocando em prova a teoria apreendida na universidade amparada nas experiências como bolsista do projeto PIBID.

O planejamento desta segunda etapa do estágio supervisionado foi organizado a partir dos conteúdos determinado pelo professor titular da disciplina. O tema geral foi a Ásia um continente de contrastes, desenvolvido durante os dois meses da prática de docência. A falta de material sobre a Ásia refletia na dificuldade de organizar material, para explorar o conteúdo, desenvolver as atividades e a exposição de maneira didática de fácil assimilação para que o conhecimento de Geografia pudesse se tornar prazeroso para os alunos e deixar de ser mera obrigação curricular.

Os desafios deste processo se dá pelas novas responsabilidades adquiridas, o trabalho constante em todas as aulas. Havia o medo de não atingir as próprias expectativas e as dos alunos, pois a todo momento, além de estarmos lidando com pessoas, o ambiente escolar não era estático e sim extremamente dinâmica e pulsante. Porém, eles nos receberam de maneira amigável, foram abertos a atividades propostas e todo tempo não se privavam da procura pelo professor estagiário para o esclarecimento de dúvidas.

Não obstante, enfrentamos problemas, não menos essencial ao processo de construção da formação, como a falta de interesse e estímulo no estudo e alta incidência de faltas que prejudicava o andamento das aulas, além de outros problemas permanentes já observados da primeira etapa de estágio e descritos anteriormente. Mas as mudanças por parte dos alunos comparando ao período de observação onde percebemos uma relação conflituosa da turma com o professor titular foi visível desde o primeiro dia de aula, onde todos

estavam curiosos e possuíam expectativas. Ao longo das aulas, tínhamos que lidar com os alunos que aos poucos foram se mostrando muito diferentes, mais amistosos e participativos, visto que, nosso objetivo era o de analisar principalmente o desempenho e a participação do aluno em sala de aula e não somente a nota apresentada em prova e trabalhos, como às vezes acontece em sala de aula.

Durante o processo, a cada aula me deparava com um momento de satisfação do trabalho realizado e dos objetivos atingidos. Entretanto, ocorreram muito momentos de frustração, pois toda a dedicação, os esforços no planejamento da aula e o intuito de dar o melhor para os alunos nem sempre resultavam no retorno esperado. Freire (1996) afirma que a prática docente exige uma reflexão sobre a própria prática, pois envolve um movimento dinâmico, dialético, entre fazer e o pensar sobre o fazer. Acredito que este exercício ajudou a entender o processo da docência e proporcionou uma reflexão e crítica sobre o trabalho realizado, importantíssimo para um futuro professor de Geografia. Considero que o período do estágio foi um momento em que os alunos da turma 82 puderam ver a geografia com outros olhos, pois havia na sala de aula a presença de estudantes e futuros profissionais esperançosos e com vontade de mudar a realidade do ensino. Posso dizer também que, para nós estagiários, a turma oportunizou momentos de reflexão, de enfrentamento, de muito aprendizado e construção profissional e pessoal.

De acordo com Pimenta (2004, p. 27), a prática nos estágios deve incluir as reflexões e discussões sobre as metodologias de ensinar e aprender e acima de tudo.

"devem ser considerados como a instrumentalização fundamental no processo de formação profissional de professores. Assim, são segmentos importantes na relação entre trabalho acadêmico e a aplicação das teorias, representando a articulação dos futuros professores com o espaço de trabalho, a escola, a sala de aula e as relações a serem construídas."

Dando continuidade, passamos para os relatos da Kelenn sobre sua experiência no estágio supervisionado de docência. Inicio meus relatos de

experiência vivenciados durante o Estágio Supervisionado descrevendo a turma que desenvolvi estas atividades. Era uma turma de sétima série II, composta por 32 alunos, oriundos de diversas classes sociais. A faixa etária variava entre 12 a 14 anos, prevalecendo alunos de 13 anos.

Com base nas observações feitas no primeiro semestre, onde foi possível observar as aulas ministradas pelo professor titular, foi possível analisar o comportamento dos alunos em sala de aula e como estes respondiam a metodologia utilizada pelo professor de Geografia, e que o desempenho escolar dos alunos, na sua maioria, deixava a desejar. Era perceptível o desinteresse em aprender e participar das aulas.

Acredito que o ambiente e o meio social o qual estes alunos estavam inseridos os influenciavam muito. O nível de conhecimento deles era muito baixo em relação à idade e a série em que estavam. No decorrer das aulas os alunos apresentavam-se muito inquietos e desinteressados, em qualquer brecha conversavam com os colegas e andavam pela sala. Notei que alguns desafiavam o professor, mencionando palavrões e fazendo cara feia. Poucos apresentaram maior interesse, estes se mantinham quietos e concentrados nas aulas. Durante atividades em grupo a bagunça tomava conta da sala de aula, os trabalhos dificilmente rendiam, e muitas vezes o professor não conseguia controlar a turma. Era muito notável a indisciplina dos alunos e o desrespeito com o educador. A posição e aceitação deles em relação à disciplina de geografia era indiferente, para a maioria dos alunos parecia que nada os interessava.

Diante da realidade presenciada no estágio de observação, eu e meu colega de estágio não criamos boas expectativas quanto às aulas que daríamos mais a frente para aquela turma, estávamos com medo e muito ansiosos para descobrir como seria a recepção dos alunos às aulas que ministraríamos. Ficamos realmente desmotivados, mas era preciso tentar de alguma forma driblar este obstáculo.

Era algo completamente novo para mim, era uma experiência muito diferente adentrar em uma sala de aula na condição de docente estagiário, situações inusitadas e inesperadas ocorrem a todo o momento, podendo estas

nos surpreender positivamente como também negativamente. Inicialmente eu carregava comigo certa insegurança e tive receio da turma estranhar a mim e meu colega de estágio. Porém, com o passar do tempo os alunos passam a se acostumar com a ideia de novos professores, e felizmente fui surpreendida com o que passei a ver.

Ao assumir a referida turma em setembro de 2012, fomos notando, ao longo das semanas, que estávamos começando a ter muita afinidade com os alunos. As aulas eram distribuídas ao longo de três dias da semana, facilitando nosso trabalho e ficou claro que estavam gostando da forma como eu e meu colega estávamos desenvolvendo as atividades. É muito prazeroso saber que aquilo que preparamos e planejamos está funcionando, e que, gradativamente, você passa a conhecer os aspectos que são indispensáveis para a construção de saberes, passando a entender que não é tão complicado assim se houver dedicação e concentração de esforços. Nesse sentido Freire (1993 p.47) afirma que “O educando se torna realmente educando quando e na medida em que conhece, ou vão conhecendo os conteúdos os objetos cognoscíveis, e não na medida em que o educador vai depositando nele a discricção dos objetos ou dos conteúdos”.

No decorrer das aulas, nos deparávamos com alguns problemas dentro de sala de aula, porém possíveis de lidar, como conversa entre grupo de alunos, um ou outro que não realizava algumas atividades, entre outras atitudes de alunos desta faixa etária. Além disso, também nos encontramos em situações um pouco complicadas no que se refere ao tempo de aula, em que não calculamos corretamente o tempo de uma atividade ou exercício, fazendo com que a aula terminasse antes do esperado ou faltasse o tempo que era preciso para a realização desta aula. Também nos encontramos em momentos embaraçosos, de dúvidas em algum assunto ou mesmo nos vimos atrapalhados em algumas situações. Diante de tais situações, percebemos que sempre podem acontecer imprevistos, porém, são esses que nos fazem crescer na sala de aula como professor, são experiências as quais precisamos passar. Há dias ruins, em que a aula não é perfeita, assim como há dias em que transcorre melhor do que o esperado, são momentos de reflexão no qual

temos que analisar e repensar aquilo que deu errado ou algo que poderia ser melhor.

Posso dizer que este período de dois meses trabalhando com uma turma de sétima série trouxe muita experiência, não apenas ensinamos, mas também aprendemos muito com os alunos, com as situações as quais tínhamos que enfrentar, com o desafio do estágio em si de responsabilidade, de compromisso com nossos temporários alunos.

Para quem antes não tinha confiança de se portar em sala de aula, passou a ter certa segurança ao aproveitar o máximo do tempo que tinha para as aulas, graças a dinâmica dos alunos e da turma como um todo. A ajuda das professoras que orientaram foi essencial para o desenvolvimento e planejamento das aulas, e principalmente o envolvimento no PIBID e a convivência com a docência que o programa nos proporciona, desta forma, todo este período ocorreu tranquilamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que a formação de um professor deva estimular um pensamento crítico e reflexivo, que proporcione ao professor certa autonomia facilitando sua atuação em sala de aula, na qual irá se deparar com distintas características entre os alunos, cada um com sua individualidade. Depende da força de vontade do próprio profissional, que precisa investir no seu trabalho para que ele se transforme em algo criativo, produtivo e dinâmico.

O estágio supervisionado é um momento de fundamental importância no processo de formação, é um espaço de práticas e experiências que possibilitam colocar em prática as teorias compartilhadas durante o percurso de formação. Envolve a reflexão, a crítica e de fato a intervenção na vida escolar. É na prática que se aprende a fazer realmente, é como diz Pimenta:

“O exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer ‘algo’ ou ‘ação’. A profissão de professor também é prática. E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação,

imitação, reprodução e, às vezes, da re-elaboração dos modelos existentes na prática, consagrados como bons. Muitas vezes nossos alunos aprendem conosco, observando-nos, imitando, mas também elaborando seu próprio modo de ser a partir da análise crítica do nosso modo de ser. Nesse processo escolhem, separam aquilo que consideram adequado, acrescentam novos modos, adaptando-se aos contextos nos quais se encontram. Para isso, lançam mão de suas experiências e dos saberes que adquiriram” (2006, p.07)

Para Freire (1996, p. 17), não há como ser professor sem passar pela experiência, da relação teoria e prática, da curiosidade epistemológica, observação do ambiente escolar, a criticidade sobre esta, e também o reconhecimento do valor das emoções, a experiência através da sensação do retorno a escola.

Põem-se a prova os conhecimentos adquiridos na universidade, no estante das atividades no campo, pois este é considerado como um dos importantes eixos dos cursos de formação de professores e como espaço propiciador da reflexão sendo este a finalização da construção total de nossa formação docente. De acordo com Lima (2008, p. 200), [...] cabe ao estagiário a tarefa de fazer da experiência com o trabalho de campo um passo significativo para a construção da identidade profissional docente e a compreensão do processo educacional.

Porém, o estágio supervisionado não deve ser encarado como uma obrigatoriedade, e sim como uma atividade essencial e proveitosa para os acadêmicos dos cursos de licenciatura, é a oportunidade de um primeiro contato com o futuro campo de atuação, que possibilita articular tudo aquilo que já foi idealizado e construído ao longo do curso. Não só isso, como possibilita ao acadêmico certificar-se de que é realmente aquilo que ele pretende seguir profissionalmente, pois esta prática o faz refletir sobre sua trajetória, sua formação, e a realidade que é enfrentar uma sala de aula.

A partir desta nossa perspectiva, descobrimos o PIBID - Programa Institucional de Iniciação a Docência, como um complemento para a formação de professores. A participação em programas como o PIBID e os momentos de

estágio são experiências diferentes, mas que se complementam, levando o futuro professor a conhecer e a entender ainda melhor a comunidade escolar e, como consequência, facilita a interação com alunos, a transmissão das aulas, devido a maior convivência com a escola, a direção e professores de determinada escola.

O estágio supervisionado de docência e o PIBID são dois espaços de vivência que nos possibilitam compreender o processo de ensino como um todo, pois esse processo não inicia apenas dentro de sala de aula, tem toda uma complexidade por trás, inclui situações específicas que o estágio junto ao programa de iniciação a docência permite conhecer e entender. Unindo estas duas práticas, há um maior envolvimento com os trabalhos na escola, são momentos de conhecer melhor toda estrutura e o funcionamento desta, assim como dos processos de ensino e aprendizagem. É algo que apenas com o estágio curricular não é possível agregar. Acreditamos que os acadêmicos, que além do estágio têm experiência no PIBID, estarão muito melhor preparados para atuar profissionalmente como docentes.

O PIBID também proporciona crescimento para os professores das escolas que estão em contato com os pibidianos, pois assim é possível trocar informações, atividades diferentes e ideias inovadoras que possam dinamizar suas aulas, e modificar um pouco o estilo de aula que os alunos já estão acostumados.

A experiência com todos os saberes adquiridos nas aulas junto a prática de estágio e PIBID, nos fez entender que no ensino de Geografia, ajuda os alunos a entender o espaço, ler o mundo que vivem e a compreender a realidade que pertencem. A geografia é uma disciplina de grande abrangência que precisa ser trabalhada de forma interdisciplinar com conteúdos e conceitos que estejam inseridos no contexto dos alunos. E é desta maneira que o aluno passa a se interessar pela disciplina, fugindo das decorebas e assuntos completamente desconexos com sua realidade. E isso foi possível perceber experimentando a docência em sala de aula.

Enfim, foi muito importante para nós acadêmicas do curso de Licenciatura em Geografia passar por toda esta experiência que nos

proporcionou apreciável aprendizagem, sem dúvida foi fundamental para nossa formação e continuará sendo, pois cada aula, cada momento é um novo aprendizado. Podemos afirmar que o estágio de docência e o PIBID, ambos contribuem e complementam realmente a formação de professores.

REFERÊNCIAS

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: editora paz e terra, 1993.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de Professores**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008.

PIMENTA, Selma G. Lima e Lucena, Maria Socorro. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma G. LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e docência: diferentes concepções**. Revista Poiesis - Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2006.

A construção da percepção da degradação ambiental de ilhas, por extração mineral, através da representação

Lurdes Maria Moro Zanon, UFSM, lurdinhasanon@gmail.com
Tassia Farencena Pereira, UFSM, tassiafarencena@hotmail.com
Bruno Maciel Peres, UFSM, bdaperes@hotmail.com

Gilda Maria Cabral Benaduce, UFSM, g.benaduce@brturbo.com.br

INTRODUÇÃO

O ensino da Geografia exige uma maior discussão das mudanças ocorridas no espaço e nas relações homem/meio, que com utilização de recursos didáticos torna-se mais fácil a percepção de um educando em relação à transformação ocorrida no espaço, além de facilitar a compreensão dos conteúdos de forma motivadora e prática. Auxiliando no aprendizado dos educandos que irão entender melhor que mundo é produto do homem, da sociedade e, portanto o da paisagem, que é cada vez mais transformada.

A elaboração dos croquis de ilhas fictícias da Oceania e o seu uso em sala de aula tiveram como objetivo o maior envolvimento e participação do educando na construção do saber geográfico, bem como se buscou ilustrar a ação do homem sobre a paisagem como agente criador e modificador do espaço geográfico. No caso os croquis das ilhas foram um auxílio prático para provocar nos educandos a vontade de aprender mais sobre a Oceania. Neste caso, a abordagem justifica-se pela necessidade de uma representação concreta para ilustrar as modificações ocorridas nas paisagens que deixam de ser naturais e passam a se constituir espaços geográficos, diagnosticando as consequências da ação humana ao longo do tempo, através de uma atividade dinâmica construída em grupo, proporcionando um ambiente favorável para aprendizagem.

Dessa maneira a utilização de recurso didático nas aulas de geografia é importante, pois fornece aos alunos uma nova visão de como é formado o espaço. Segundo OLIVEIRA (2010), a adoção do uso dos recursos didáticos, para uma melhor abordagem científica do ensino da geografia, contribui para uma maior compreensão da sociedade como o processo de ocupação dos espaços naturais, baseado nas relações do homem com o ambiente, em seus desdobramentos políticos, sociais, culturais e econômicos. Nesse sentido, o ensino da Geografia deve levar o aluno a sentir-se estimulado a intervir

significativamente na realidade em construção, com a disposição de se constituir num agente da transformação social.

Neste contexto, a elaboração de croquis teve como proposta de trabalho para a alunos do Instituto Estadual Luiz Guilherme Prado Veppo, afim de que os educandos estivessem no papel de agentes transformadores da paisagem. Segundo Rodrigues (2000) os croquis geográficos são diferentes referenciais que servem de leitura e relacionamento com o mundo. Desta maneira entende-se que esse material é uma forma de ler diferentes paisagens que podem ser representadas, neste caso foram ilhas de Oceania, onde os educandos conseguem ter uma visualização sobre como é formado esse continente. Além disso, permite ao educando compreender a transformação do espaço causado pela interação entre homem versus natureza, possibilitando, dessa forma, a associação entre teoria e prática, e uma maior aproximação entre professor e educando.

Coaduna-se com essas reflexões FERREIRA et al.(2011), quando ressalta que:

A prática de ensino tem uma importância fundamental na hora de trabalhar os conteúdos, pois ela auxilia o professor na hora de ministrar suas aulas, fazendo com que ele confronte os conceitos que trazemos do dia a dia com os conceitos científicos. E que esse professor venha a inovar os métodos de trabalhar que ele não utilize apenas métodos tradicionais já conhecidos, que ele venha propor uma dinâmica em suas aulas tornando-o mais criativa. Os conceitos geográficos são instrumentos básicos para compreender e analisar a leitura do mundo do ponto de vista geográfico.

Diante dessa citação entendemos como é importante apresentar novas atividades para o conhecimento do aluno, sabendo que essa disciplina estuda as transformações do espaço no decorrer dos anos, sobre o ensino de geografia Cavalcante (1998, p.24) afirma que:

Entre o homem e o lugar existe uma dialética, um constante movimento: se o espaço contribui para a formação do ser humano, este, por sua vez, com sua intervenção, com seus gestos, com seu trabalho, com suas atividades, transforma constantemente o espaço.

Assim compreende-se a importância do homem como agente transformador, pois a partir dessa representação conseguimos observar o quão é importante deixar

as aulas de geografias mais praticas para maior aprendizado sobre a constituição do espaço geográfico.

Conforme interpretação de Mendonza e outros (1988), paisagem: “Um sistema real cujos elementos de interações são o que são com independência da percepção ou do significado que lhes deem as pessoas carentes do distanciamento e dos instrumentos teóricos adequados para um conhecimento objetivo” (1988, p. 132). Logo, a paisagem é composição mental resultante de uma seleção e estruturação subjetiva a partir da informação emitida pelo entorno, mediante o qual este se torna compreensível ao homem e orienta seus decisões e comportamentos. (idem, ibidem, p.132).

A paisagem é um ponto de aproximação de seu objeto de estudo que é o espaço geográfico. Nesse sentido, SANTOS define paisagem da seguinte forma: “Tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança, é a paisagem. Esta pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. não é formada apenas de volume, mas também de cores, movimentos, odores, sons, etc.”(1988,p.61). Para ele paisagem é a materialização de um instante da sociedade, enquanto o espaço geográfico contém o movimento dessa sociedade, por isso paisagem e espaço constituem um par dialético.

O espaço geográfico corresponde ao espaço construído e alterado pelo homem; e pode ser definido com sendo o palco das realizações humanas nas quais estão às relações entre os homens e desses com a natureza. O espaço geográfico abriga o homem e todos os elementos naturais, tais como relevo, clima, vegetação e tudo que nela está inserido.

Diante dessas considerações constata-se que o espaço geográfico não é estático, as mudanças são contínuas e dinâmicas, ele é produto do trabalho humano sobre a natureza e todas as relações sociais ao longo da história. É evidente que o homem necessita da natureza para obter seu sustento, no entanto, o que tem sido promovido é uma exploração irracional dos recursos naturais, como pode ser tomado, por exemplo, as ilhas do continente da Oceania, altamente degradadas principalmente pela exploração mineral. Desta forma, o espaço geográfico é produzido social e historicamente, sendo diariamente reproduzido através do trabalho e demais atividades do homem,

revelando, ainda, as contradições e desigualdades sociais. As mudanças ocorrem de maneira dialética; não é algo aleatório, mas sim, fruto de intencionalidades sociais, construído de acordo com a evolução histórica e também da ciência e técnicas presentes no território. O Espaço é, assim, um híbrido entre o meio natural e a técnica, com múltiplas relações que se caracterizam através dos objetos (formas) e ações (conteúdos) pelo transcorrer do tempo (SANTOS, 2009).

No intento de qualificar nossa compreensão de espaço sob a perspectiva analítica geográfica crítica, “como ponto de partida, propõem-se que o espaço seja definido como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de sistemas de ações” (SANTOS, 2009, p. 21). Surge a partir da intencionalidade social por meio da qual o homem se apropria do espaço natural transformando-o, através do trabalho, em espaço geográfico, ou seja, são resultado e condição da dinamicidade de relações que os homens estabelecem cotidianamente entre si, com a natureza e consigo mesmo.

MATERIAIS E MÉTODOS

Pretende-se com esse trabalho, a melhor compreensão sobre a exploração de ilhas, com referencia ao continente Oceania, através da construção de dois croquis. Desta maneira primeiramente elaboramos os recursos didáticos utilizando materiais como: isopor, argila, jornal, cola, tinta e serragem colorida.

A partir da elaboração dos croquis, levamos estes até o Instituto Estadual Luiz Guilherme Prado Veppo, onde proporcionou aos estudantes o entendimento de como ocorre a exploração de ilhas, sendo que este tipo de território possui menor extensão. Desta maneira para que os educandos conseguissem visualizar a grande modificação que pode ser feita a partir da ocupação foram elaboradas duas atividades, a primeira correspondendo aos alunos se acomodarem ao redor de um dos croquis, após este momento colocamos tinta preta, simbolizando a exploração de petróleo, em uma colher pequena, a partir disso os educandos tinham que passar a colher de um para

outro derrubando o mínimo possível de tinta preta. A segunda atividade os alunos deveriam passar a colher de um para outro uma colher com purpurina, ilustrando o ouro, da mesma forma que anteriormente, derrubando a menor quantidade possível.

Neste contexto, posteriormente as atividades, colocamos os dois croquis (um ao lado do outro) no meio da sala de aula, onde se possibilitou a visualização por todos os presentes, compreendendo como a exploração de recursos naturais prejudica a natureza e modifica a paisagem. Dessa maneira a observação destes croquis, sendo que um modificou correspondeu à parte final para maior aprendizado sobre a composição do espaço geográfico.



(Imagem do Croqui representando a paisagem natural).



(Croqui representando a paisagem modificada).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O uso dos croquis como auxílio didático para as aulas de Geografia, torna-se uma importante ferramenta de ensino-aprendizagem, pois contribui para dinamizar as aulas, permitindo ao educador utilizar-se desse recurso, para que a aquisição do conhecimento ocorra de forma prática e assim os educandos entendam a teoria. Além disso, os croquis dão à idéia de forma dimensionada do fenômeno que estão representando, possibilitando a ilustração direta dos mesmos, resultando assim em uma análise e compreensão de maneira integrada.

Entretanto, cabe destacar que os recursos didáticos, por sua vez, não têm a capacidade de garantir inteiramente a aprendizagem do educando, mas desperta maior interesse pela aula, pois possibilita com que estes se envolvam e participem de forma ativa trabalhando com um recurso concreto e palpável.

Através do uso dos croquis das ilhas fictícias da Oceania, se obtiveram resultados positivos, os educandos se envolveram com a atividade proposta assumindo papéis de diferentes personagens que atuavam sobre essas áreas, a criatividade foi enorme, o entusiasmo em ver os croquis e querer manusear os materiais que representavam os recursos minerais foi grande.

A atividade exigiu trabalho em grupo e cooperação de todos. Os educandos conseguiram compreender os conceitos de paisagem, espaço geográfico, os impactos ambientais causados nas ilhas da Oceania pela ação do homem principalmente aqueles resultantes das ações de grandes empresas mineradoras. Conceitos trabalhados no ensino de geografia geralmente de maneira tradicional apenas explicado oralmente pelo educador sem grande participação dos educandos, pelo uso dos croquis os conceitos foram construídos a partir da ação e percepção dos educandos de maneira conjunta.

A compreensão e o aprendizado do conteúdo por parte dos educandos pode ser percebida através de suas apresentações e respostas que davam à questionamentos feitos pelos educadores, a questão que mais chamou atenção foi a escolha dos educandos quando indagados em qual ilha preferiam morar

se na ilha de paisagem natural ou na ilha que já se constituía num espaço geográfico, elaboraram suas respostas realçando os aspectos positivos e os negativos que se encontravam em ambas ilhas, demonstrando que a atividade proporcionou o correto entendimento do conteúdo abordado em aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na pesquisa, chegou-se a conclusão da importância de se utilizar recursos didáticos em sala de aula, uma vez que, o educador é o elo entre o ensino e a aprendizagem, devendo sempre procurar maneiras de ampliar as formas de ministrar o conteúdo, com o intuito de despertar o interesse de seus educandos. Sendo que, dependendo do método que ele utilizará poderá proporcionar aulas criativas, e o croqui é um meio de intensificar os conhecimentos dos educandos de forma mais compreensível e menos teórica.

A proposta de elaboração dos croquis representando ilhas fictícias da Oceania era propor a participação do educando na construção do conhecimento a respeito da ação humana, fazendo assim uma análise integrada da paisagem para entender a transformação do local apresentado.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

FERREIRA, A. A.; RODRIGUES, S. X. C.; JESUS, J. N de. **A importância da prática no ensino de Geografia**. IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011.

MENDOZA, Josefina G. Et Alii. **El Pensamiento Geografico**. Barcelona: Alianza Editorial, 1988.

OLIVEIRA, Maria Luíza Tavares de. **Ensino de Geografia na Contemporaneidade: o Uso de Recursos Didáticos na sua abordagem**. 10º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia - ENPEG, de 30 de agosto a 2 de setembro de 2010, Porto Alegre.

RODRIGUES, N. **Por Uma Nova Escola- O transitório e o permanente na educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo. Razão e Emoção**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: HUCITEC, 1988.

O PIBID como política pública e sua importância na formação de professores: vivências do subprograma Geografia UFRN

Elisabeth Cristina Dantas de Araújo, UFRN, elisabethcda@hotmail.com
Cinddinesya da Silva Nogueira, UFRN, cinddynogueira@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O entendimento sobre o conceito de políticas públicas educacionais versa sobre a criação de ações de natureza resolutivas, que tem como foco a melhoria das instituições de ensino e do próprio processo de ensino e aprendizagem, através de investimentos em infraestrutura, formação,

valorização e contratação de profissionais docentes; e desenvolvimento e aplicação de metodologias que atraiam os alunos para a escola.

Apesar de sua importância, as políticas públicas de educação ainda são desconhecidas em sua essência, pela sociedade, embora sua compreensão seja fundamental para o entendimento do papel do Estado enquanto agente regulador de ações de melhoria para a população em geral, através dos serviços oferecidos (educação, saúde...). De acordo com SOUZA (2012, p. 20)

conhecer melhor as políticas educacionais representa conhecer melhor o papel do Estado e as disputas pelo poder no seu interior e para além dele. Ao conhecer melhor o Estado, é possível conhecer melhor o direito e suas manifestações positivadas e de luta pela consagração de demandas sociais.

Essa consagração pode ser vista no Brasil se analisarmos as últimas décadas, quando a educação brasileira vem passando por grandes transformações decorrentes da inserção de políticas públicas voltadas para alavancar melhores índices educacionais. Essas iniciativas estão, na maioria das vezes, ligadas à valorização e profissionalização docente, e dão impulso para a criação de programas que almejem ampliar a oferta de professores no mercado, condizendo com as altas demandas escolares em todo o país. Além disso, incentivando a formação de novos professores capacitados para atuar na docência com qualidade e compromisso.

O Ministério da Educação, através de parcerias com instituições de fomento à pesquisa como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, a CAPES, Instituições Públicas de Ensino Superior, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, vem, ao longo dos últimos anos, criando programas voltados para a capacitação e formação de professores, objetivando melhorar a formação e atuação docente e, ao mesmo tempo, incentivar a valorização da profissão no Brasil. No primeiro caso, temos como exemplo o PARFOR, que tem como objetivo

Induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País. (PARFOR, 2012)

De acordo com dados do próprio programa, até 2012, “o Parfor implantou 1920 turmas. Há 54.000 professores da educação básica frequentando os cursos em turmas especiais do Parfor, localizada em 397 municípios do País.” (PARFOR, 2012).

Recentemente, a educação brasileira ganhou um novo programa aliado na busca pela eficiência e equidade escolar. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, o PIBID, é um programa voltado para o aperfeiçoamento e a formação docente de licenciandos das diversas áreas do conhecimento, para a educação básica. O programa é pautado na oferta de bolsas auxílio em cinco modalidades, sendo elas: *“Iniciação à Docência; Supervisão; Coordenação de Área; Coordenação de área de gestão de processos educacionais e Coordenação institucional”*. (PIBID, 2012)

De acordo com dados do site da CAPES, até o mês de outubro de 2012, o PIBID possuía um total de 40.092 bolsas concedidas à estudantes de licenciatura por todo o país, alunos das UF's, IF's e UE's contempladas com o programa. Ainda de acordo com o portal *“(...) Atualmente, participam do Pibid 195 Instituições de Educação Superior de todo o país que desenvolvem 288 projetos de iniciação à docência em aproximadamente 4 mil escolas públicas de educação básica”*.

Ainda mais atualmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – passou por uma alteração, sendo adicionado no artigo Art. 62,§4 e §5 o texto:

“§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

*§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante **programa institucional de bolsa de iniciação à docência** a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.” (PIBID UFRN, 2013)*

Uma alteração dessa natureza representa um passo muito importante na busca pela institucionalização do programa, e na transformação da política de governo em política de Estado, efetivando a proposta inicial do programa e sendo de fundamental interesse profissional para agentes envolvidos no âmbito

do PIBID, tendo em vista que hoje, ambos fazem parte de um cenário favorável à realização de seu trabalho enquanto agente educador, no caso do primeiro e, enquanto política de incentivo à formação de professores, corroborando com a reflexão feita no documento da Conferência Nacional de Educação, CONAE, (2010, p. 59) , que diz que,

Em nenhum outro momento histórico tenham merecido tamanha ênfase, por parte de diferentes agentes públicos e privados, instituições, organismos nacionais, internacionais e multilaterais, como nas últimas décadas, reconhecendo o protagonismo dos profissionais da educação no sistema educacional.

O documento nos reforça a atenção que o atual cenário da educação está inserido, sendo, mesmo que às vezes sutilmente, colocado em posição de destaque como foco principal de medidas que visem sua melhoria. As reformas educacionais causaram inúmeras modificações na vida dos profissionais da educação, embora ainda hoje, a carreira docente seja vista com maus olhos pela sociedade, especialmente quando se enumeram os aspectos negativos da profissão. Baixos salários, péssimas condições de trabalho, são somente alguns dos pontos listados quando o assunto é exercício da docência.

Contudo, iniciativas como o PIBID, tem impulsionado a carreira docente através de sua ideia fomentadora, ressaltando a importância da profissão para o desenvolvimento do país e iniciando um novo período no setor educacional brasileiro, marcado por ideias inovadoras, profissionais mais comprometidos e melhores condições de trabalho para os professores.

Refletindo sobre um histórico de políticas e tentativas de melhorias, é declarado o quanto o PIBID transformou-se numa ferramenta de transformação da realidade escolar dos alunos assistidos, e dos bolsistas participantes do projeto. Ao longo de sua existência, muitas melhorias foram comprovadas com o funcionamento do programa. A CAPES, baseada em relatos de experiências de alunos, supervisores, coordenadores e diretores de escolas, elenca algumas dessas melhorias, estando elas apontadas no Relatório de Gestão 2009-2011, p. 39, como por exemplo: *Aproximação entre instituições de ensino superior – IES's e escolas públicas de educação básica; Valorização das licenciaturas na*

comunidade acadêmica e científica; Inserção de novas metodologias e tecnologias educacionais na formação de docentes; Melhoria no desempenho acadêmico; Definição pelo exercício do magistério por parte de alunos que fizeram licenciatura como opção secundária; Elevação do desempenho dos alunos e motivação dos professores e inúmeros outros benefícios, etc.

Além de se constituir um potencial formador de novos professores capacitados e preparados para o mercado de trabalho, o PIBID oferece a oportunidade de alunos de escolas públicas almejam uma educação com maior qualidade, alimentando perspectivas de um futuro diferente daquele vivido muitas vezes por seus pais e avós, herdeiros de uma escola pública desigual, contraditória e marcada por inúmeras deficiências, incluindo a qualidade da formação do corpo docente.

Atualmente, o PIBID da Universidade Federal do Rio Grande do Norte contempla 19 licenciaturas, distribuídas no Campi Central Natal e Campi Caicó. No Subprograma de Geografia do Campi Central, duas escolas são atendidas pelo programa, sendo elas a Escola Estadual Floriano Cavalcanti e a Escola Estadual Jerônimo Gueiros. Essa última, vinculada ao subprograma no segundo semestre de 2012, tem como supervisor, um ex bolsista do PIBID Geografia, reforçando o papel do programa enquanto auxílio na busca pela continuidade da carreira docente e oferta de melhores oportunidades para os participantes, independente do cargo que ocupem.

No período de agosto de 2012 à abril de 2013, muitas atividades e parcerias foram desenvolvidas na Escola Jerônimo Gueiros, onde o PIBID foi recebido de forma entusiástica, tanto por parte da equipe pedagógica, como pelo corpo docente, direção e alunos, principal público alvo da nossa atuação.

Ao longo desse trabalho, buscaremos mostrar as práticas metodológicas e materiais utilizados referentes a dois temas específicos, sendo eles Alfabetização Cartográfica E Espaços Públicos Urbanos Para O Lazer Na Cidade De Natal/RN, ambos trabalhados pelo grupo de bolsistas, na escola. Em seguida, faremos uma breve análise da atuação do programa, no que se refere à qualidade de ensino e formação de professores, tendo em vista o trabalho dos bolsistas participantes. Posteriormente, falaremos sobre alguns

dos resultados alcançados com as práticas e traçaremos considerações sobre o trabalho desenvolvido.

MATERIAIS E MÉTODOS

Os temas abordados durante o 2º semestre de 2012 e o 1º semestre de 2013 (ainda em execução), foram *Alfabetização Cartográfica* e *Espaços Públicos Urbanos para o Lazer na cidade de Natal/RN*, respectivamente. Os materiais utilizados em cada prática serão listados a seguir, e os procedimentos abordados serão tratados posteriormente.

Na prática sobre Alfabetização Cartográfica, atuamos com duas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental. A proposta de discussão partiu de diálogos feitos entre coordenadores de área e supervisores do PIBID Geografia, visando a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos nesse tema em específico, pois há, continuamente, uma dificuldade no que diz respeito aos conteúdos de identificação de elementos do mapa, cálculos envolvendo escalas numéricas, entre outros.

Para tanto, preparamos um material com todas as aulas a serem ministradas durante o semestre, ao qual intitulamos de Caderno Didático. No caderno, além das aulas teóricas, constavam os exercícios a serem realizados durante as práticas. As atividades são de nossa autoria e incluem, desde pintura de mapas (extraídos do banco de dados e imagens do IBGE) até confecção de um mapa próprio, da divisão regional brasileira, se caracterizando como a última atividade do semestre.

Utilizamos também programas de imagens como Google Street View, Google Maps e Google Earth, na busca por imagens da cidade, do estado, do país e do mundo, na perspectiva de uma proposta de regionalização e estudo de escala geográfica. Além disso, fizemos uso de materiais simples de papelaria, como cartolina, cola branca, tesoura, lápis de cor, entre outros, numa iniciativa de aprimorar a criatividade dos alunos na criação de seu próprio mapa temático.

Atualmente, nossa temática versa sobre o uso dos espaços públicos na cidade de Natal, especialmente as praças, entendidas como equipamentos de lazer da comunidade. Nesse semestre, nossa atuação está direcionada para uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental.

Novamente estamos fazendo uso dos Cadernos Didáticos. Porém, o diferencial dessa edição do caderno é somente o acréscimo de informações extraídas do Anuário da Cidade de Natal, disponível no portal da Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Urbanismo, a SEMURB.

Para a melhor compreensão das aulas, anexamos tabelas e mapas que ilustram o quantitativo e a distribuição de praças e demais equipamentos de lazer distribuídos na cidade. O uso dos mapas permanece tendo como fonte a base cartográfica do IBGE e imagens da cidade extraídas dos programas de fotografias aéreas da Google (Maps, Street View, Earth).

Levantamento de Dados

O período de levantamento de dados envolveu coleta de material e informações em sites como o IBGE e, especificamente para o projeto da cidade de Natal, a página eletrônica da SEMURB. Nessa fase também estão inclusas as coletas de imagens aéreas, e preparação das atividades do caderno didático.

Levantamento Bibliográfico

Para melhor execução dos projetos, buscamos subsídio teórico em artigos, livros e textos de geógrafos, pedagogos e documentos oficiais. Os cadernos didáticos estão estruturados com uma linguagem de fácil acesso e compreensão por parte dos alunos, especialmente para esse semestre, quando a faixa de idade dos alunos é entre 11 e 14 anos.

Execução das atividades – Alfabetização Cartográfica

No desenvolvimento dos dois projetos, buscamos intercalar teoria e prática. Sendo assim, numa semana ministrávamos um conteúdo e, na semana seguinte, a realização de um exercício prático. As atividades do projeto de Alfabetização Cartográfica procuraram abordar questões de interpretação

textual, desenho e pintura, construção de maquetes, materiais didáticos como bússolas e rosa dos ventos e/ou mapas conceituais.

Execução das atividades – Espaços Públicos Urbanos para o Lazer

Esse projeto ainda está em andamento, tendo em vista que o fim do período letivo está programado para julho de 2013. A intenção desse projeto é discutir o uso dos espaços públicos de lazer, em especial as praças, pela população natalense. A escolha do tema teve início quando da observação, por parte dos bolsistas, de muitas praças abandonadas e em desuso na cidade, sendo que, historicamente, ela já foi ponto de encontro, diversão e cultura na sociedade.

Para a abordagem desse tema, estamos utilizando um número significativo de dados da SEMURB e fotografias da cidade, mostrando as disparidades entre o quantitativo de praças distribuídas nas zonas, demonstrando como essa distribuição é desigual, bem como a manutenção dos equipamentos, de acordo com a localização. A cidade de Natal é marcada por um forte estereótipo no que diz respeito à separação das zonas administrativas e, por isso, sempre percebemos falhas nas zonas mais pobres e arranjos urbanísticos mais aprimorados nas zonas mais sofisticadas da cidade. Sendo assim, buscamos retratar juntamente com os alunos, como essas diferenças são percebidas, em termos de infraestrutura e de cuidado com a cidade.

Na atual turma, antes de dar início às discussões diretas do projeto, refizemos a aula de elementos do mapa desenvolvida no projeto anterior seguindo orientação do professor supervisor que sentiu a necessidade de fazer essa abordagem, tendo em vista as dificuldades dos alunos em identificar o que são e as funções de cada elemento num mapa.

RESULTADOS ALCANÇADOS

Com o projeto de Alfabetização Cartográfica, descobrimos muitos alunos que demonstraram afinidade com o tema e interagiram bastante com o grupo do PIBID, participaram das atividades e alcançaram melhores resultados acadêmicos na disciplina de Geografia, como muitos relataram. Por ser uma turma concluinte no ensino fundamental, uma grande parte prestou concurso

para o Instituto Federal de Educação Tecnológica do RN, o IFRN, onde questões com o uso de escalas estão quase sempre presente nas provas. A escola possui um quantitativo razoável de alunos aprovados no IFRN, demonstrando também o comprometimento da equipe pedagógica, corpo docente e direção, para com a qualidade do aprendizado e a valorização desse tipo de prática. Programas com o PIBID desempenham um papel fortalecedor nessa jornada, gerando bons frutos para as escolas onde está atuando.

Sobre o segundo projeto, Espaços Públicos Urbanos para o Lazer na cidade de Natal/RN, estamos caminhando para conseguir bons resultados. Por enquanto, estamos obtendo sucesso em nossas práticas e realizando abordagens claras, que sejam de fácil identificação por parte do aluno, ao ponto de conseguir inserí-lo nas discussões, já que o tema é constante no cotidiano de cada um deles, senão da maioria.

Nos poucos meses de atuação do PIBID de Geografia na Escola Estadual Jerônimo Gueiros, já tivemos resultados bastante positivos e respostas concretas de que estamos desempenhando um bom trabalho. A escola mantém uma imagem muito satisfeita do programa e dos bolsistas, garantindo que possamos continuar com as nossas práticas na certeza de que estamos contribuindo para a melhoria da qualidade da educação, mesmo que na nossa escala local.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que, apesar de todo o trabalho já desenvolvido, ainda podemos fazer muito mais, especialmente num momento como esse, em que o PIBID vem ganhando um papel de destaque na Política de Formação de Professores no Brasil. A alteração na LDB sem dúvidas, representa um passo muito importante na busca da institucionalização do programa e em sua transformação em política de Estado, garantindo o fortalecimento e o compromisso com uma educação mais igualitária e de qualidade para aqueles que tem a chance de serem assistidos pelo programa, bem como para os

estudantes de licenciatura, no ganho de uma rica experiência levada para a vida inteira, pessoal e profissional.

Apesar de toda a dificuldade, aos poucos o Brasil vem superando alguns dos seus maiores obstáculos e, mesmo com passos curtos e modestos, é continuando que podemos alcançar metas grandiosas. Sabemos que o processo é demorado e muitas são as forças que desmotivam e nos fazem crer que não vai dar certo, ou que nunca irá mudar. Mas é importante acreditar num futuro mais digno para nossas crianças e jovens, assim como para nós enquanto profissionais da educação, e para aqueles que também irão almejar a carreira docente.

O PIBID tem representado muito no desenvolvimento da educação, comprovando que políticas públicas pensadas e postas em prática com qualidade, podem promover a mudança requerida quando do momento de sua criação. Da idealização à forma, o programa conquistou seu espaço nas escolas onde atua e procura sempre aprimorar suas práticas, na tentativa de inovações que tragam resultados positivos e aprendizado a todos os agentes envolvidos no processo.

O PIBID de Geografia do Campus UFRN Natal, deu passos significativos no curto espaço de tempo que existe, contribuiu para a formação de novos professores capacitados e prontos para o mercado, resultado esse percebido não somente no desenvolvimento profissional dos ex bolsistas, mas também nos relatos de experiência dos Estágios Supervisionados, onde fica claro como o programa prepara o aluno bolsista para a atividade da docência, levando-o a confirmar seu desejo pela profissão e também, melhorando sua prática.

REFERÊNCIAS

Alteração da LDB. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.** PIBID UFRN. Disponível em: <http://www.pibid.ufrn.br/noticia.php?c=4&id=10073103> Acesso em 03 de maio de 2013.

CONAE 2010. **Contruindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação.** Documento Referência. Conferência Nacional de Educação. Brasília, 2010. 121p.

Dados sobre quantitativo de bolsas oferecidas. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.** CAPES. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid> Acesso em 03 de maio de 2013.

Impactos do PIBID na formação docente e aprendizagem do aluno. **Relatório de Gestão 2009 – 2011.** Diretoria de Educação Básica Presencial. Brasília, 2012.

Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. PARFOR. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor> > . Acesso em 03 de maio de 2013.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Por que estudar políticas educacionais. In: _____ (org). **Políticas Educacionais: Conceitos e Debates.** 1 ed. Curitiba: Appris, 2012.

WIKIA: uma proposta de trabalho colaborativo no ensino de Geografia

Marcos Rafael Tavares, UFSM, mrafaetavares@hotmail.com
Zuleide Fruet, UFSM, zuleidefruet1992@hotmail.com
Tassia Farencena Pereira, UFSM, tassiafarencena@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Estamos vivendo em uma era caracterizada pela supremacia dos meios de comunicação de massa e difusão instantânea da informação a todos os cantos do planeta. A revolução eletrônica parece abrir as janelas da história a uma nova forma de cidade, de configuração do espaço e do tempo, das relações econômicas, sociais, políticas e culturais; “enfim, um novo tipo de

cidadão com hábitos, interesses, formas de pensar e sentir emergentes. A esta nova maneira de estabelecer as relações sociais e os intercâmbios informativos deve corresponder um novo modelo de escola” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.12).

Há muitos estudos sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) na Educação Escolar, e suas contribuições na realização de trabalhos didáticas, dentre as TIC's pode-se destacar a Internet que segundo COSTA (2012, pg. 02) “vem se configurando como tecnologia de democratização da informação e do conhecimento [...], criando novos padrões de produção, circulação e consumo do saber”, tudo isso sendo possível graças à web 2.0, na web 2.0 segundo COSTA (2012 pg. 03) “a Web 2.0 oferece ao usuário a possibilidade de interagir com a internet, inserindo, alterando, acrescentando, excluindo, construindo e reconstruindo uma página inédita, com um novo sentido e alcance social”.

Com essa nova capacidade de interação que a *Web 2.0* proporcionou começaram a emergir ferramentas capazes de agregar diversas funções colaborativas em que todos os participantes pudessem interagir através de textos, imagens, vídeos, em *chat*, essas capacidades de interação originaram mecanismos colaborativos e que hoje chamamos de ferramentas colaborativas.

Este trabalho relata uma proposta de atividade escolar interdisciplinar com uma ferramenta colaborativa chamada *Wikia*, onde constarão informações referentes à ferramenta *wikia*, como criar uma comunidade colaborativa e sua contribuição para o ensino-aprendizagem. O ambiente *wiki* é torna-se importante porque as práticas colaborativas têm-se mostradas eficientes no processo de incorporação das TICs no contexto do trabalho docente. Juntos, os professores podem administrar o imenso fluxo de informações que chegam à escola via internet e outras mídias. O trabalho colaborativo emerge como uma tentativa “de compreender as atividades de pesquisa e ensino e encontrar formas de superar as contradições nela presentes. É planejar e implementar novas agendas e prioridades que levem em conta os interesses dos colaboradores (PENTEADO, 2000, p. 32-3).

MATERIAS E METODOS

Wiki é um termo havaiano que significa rápido e é usado para designar uma coleção de documentos em hipertexto que fornece suporte à produção colaborativa de conteúdos a partir de um browser. O termo representa também a expressão software social, do qual fazem parte os blogs, listas de discussão, os fóruns e sistemas de ensino a distância, dentre outros. O primeiro *wiki*, disponibilizado na web em 1995 foi criado por Ward Cunningham e é conhecido por Portland Pattern Repository. A idéia de Cunningham era desenvolver um *site* onde os próprios usuários pudessem gerar conteúdo. Com o sucesso do sistema e devido à característica open source, vários clones surgiram e acabaram por demonstrar a diversidade de aplicações que os *wikis* possuem.

Segundo Nonaka & Takeuchi (2003), novos conhecimentos são criados quando ocorre à interação social entre os conhecimentos de um indivíduo (tácito e explícito) e entre indivíduos. Seriam processos fundamentais para a criação do conhecimento, o compartilhamento e a comunicação de informações em grupo a fim de que se revele o conhecimento tácito, interno ao indivíduo. O compartilhamento e comunicação realizados são denominados pelos autores como processo de “socialização do conhecimento”

A *wikia* é fruto da revolução digital que se manifestou na década de 1990 provocando grandes mudanças em nossa sociedade, vivemos um tempo em que, a informação é transmitida rapidamente e alcança longa distância, cujas possibilidades são criadas a todo o momento, com tecnologia presente em todo lugar seja com celular, no banco, na própria casa, no trabalho, na escola.

Atualmente temos disponíveis tecnologias capazes de reger enorme quantidade de informações, facilitando a análise de dados e propiciando novas formas de absorver conhecimento. As TICs (Tecnologia de Informação e Comunicação) se inseriram nas mais variadas organizações sociais, dentre elas na escola, conforme Oliveira (2010) na educação é grande as contribuições, possibilitando um vasto conhecimento, mudando os paradigmas de ensinar e aprender. Ainda segundo Oliveira (2010) este é o grande desafio do professor, como ensinar, de que maneira ensinar. Conforme Panseri (2009)

existe na Internet tecnologias, as quais ajudam a criar ambientes repletos de possibilidades facilitadoras da aprendizagem, um exemplo disso é a ferramenta de ensino *wiki*.

O *wiki* caracteriza-se como site projetado para que grupos de pessoas capturem e compartilhem idéias rapidamente, criando páginas simples e vinculando-as umas às outras. Ele ajuda a coletar e capturar conhecimentos científicos, reunir conteúdo proveniente de diversas fontes e compartilhar planos e idéias. Por exemplo, uma turma escolar pode criar um *wiki* corporativo para toda a sala no qual os alunos possam adicionar informações, atualizá-las sobre conteúdos e atividades de varias disciplinas escolares, professores de outras disciplinas podem ajudar a tirar duvidas. Outra opção é usar um *wiki* para coletar informações para novos membros, planejar uma conferência ou reunir idéias para um trabalho escolar.

A grande vantagem após a criação da página *wiki*, refere-se ao participante da *wiki*, o qual pode adicionar mais conteúdo, editar o conteúdo existente ou adicionar *links* de suporte. Os *wikis* continuam a evoluir à medida que as pessoas adicionam e revisam informações.

Portanto, de acordo com (PACIEVITCH, 2009) nesses ambientes virtuais de aprendizagem, os alunos têm a possibilidade de se relacionar, trocando informações e experiências.

Tudo isso é possível graças à *web 2.0*, desde quando surgiu na década de 60 à internet vem passando por transformações que pode ser caracterizada em três momentos, a *Web 1.0* (primeira geração), *Web 2.0* (segunda geração) e a futura *Web 3.0* (terceira geração). COSTA (2012).

No atual processo tecnológico estamos vivenciando a *web 2.0*, na qual houve um avanço não na estrutura tecnológica, mas sim na maneira de execução de paginas web. A *Web 2.0* oferece ao usuário a possibilidade de interagir com a *internet*, inserindo, alterando, acrescentando, excluindo, construindo e reconstruindo uma página inédita, com um novo sentido e alcance social.

Para tal proposta utilizaremos a *Wikia*, que pode ser acessada através do endereço eletrônico “http://pt-br.wikia.com/wiki/P%C3%A1gina_principal”, ela apresenta à seguinte pagina inicial conforme figura 01, nela também é possível acessar os fóruns existentes, fotos, vídeos:

Figura 01: Pagina inicial *Wikia*

É preciso fazer um cadastro para que o usuário possa fazer *login* no site da *Wikia*, caso o usuário não esteja cadastrado no site é necessário um cadastro que pode ser acessado através do seguinte endereço “<http://pt-br.wikia.com/wiki/Especial:UserSignup>”, após preencher os campos com informações do usuário como Nome, *e-mail*, data de nascimento e uma senha e clique no botão criar conta conforme figura 02:

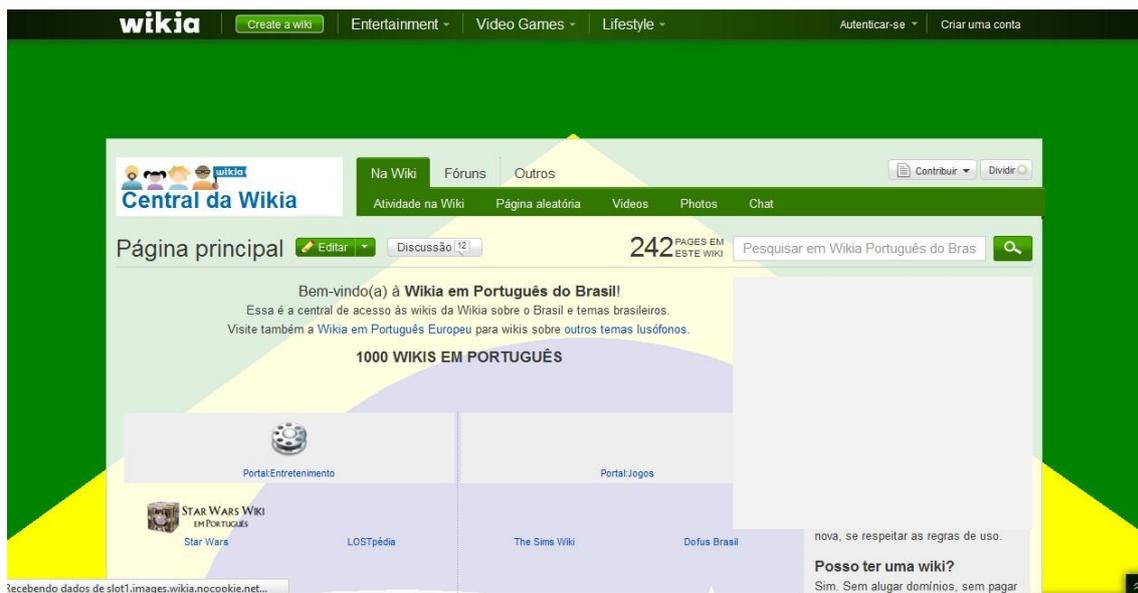


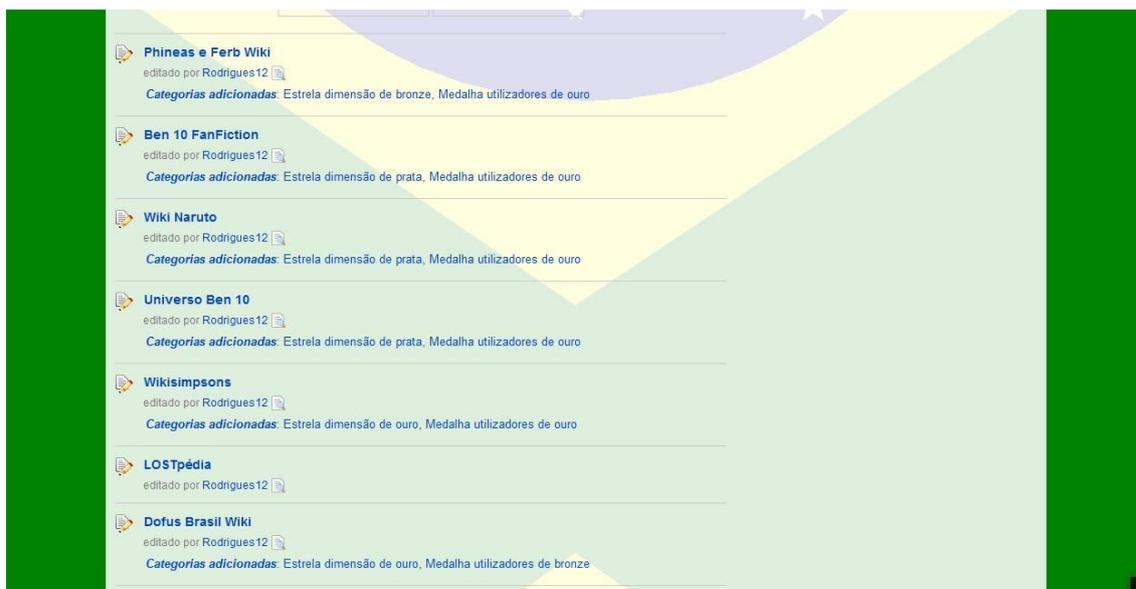


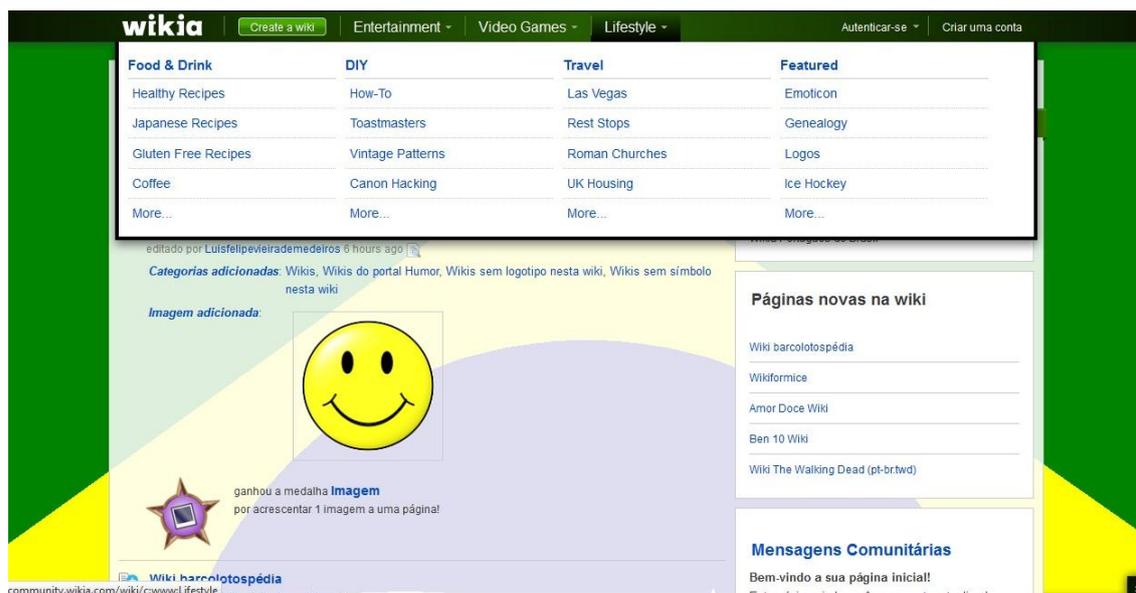
Figura 02: Cadastro na Wikia.

Um email será enviado para a conta de email do usuário para que sua conta seja confirmada, após a confirmação da conta de usuário já se pode fazer *login*, feito isso abrirá a pagina inicial do *wikia* no qual é possível criar fóruns de discussão, postar conteúdo em um blog, enviar vídeos e fotos.

Na figura 01 mostra que se tem a opção de acessar outras *wikis* já criadas, como mostra a figura 03:

Figura 03: Outras Wikis

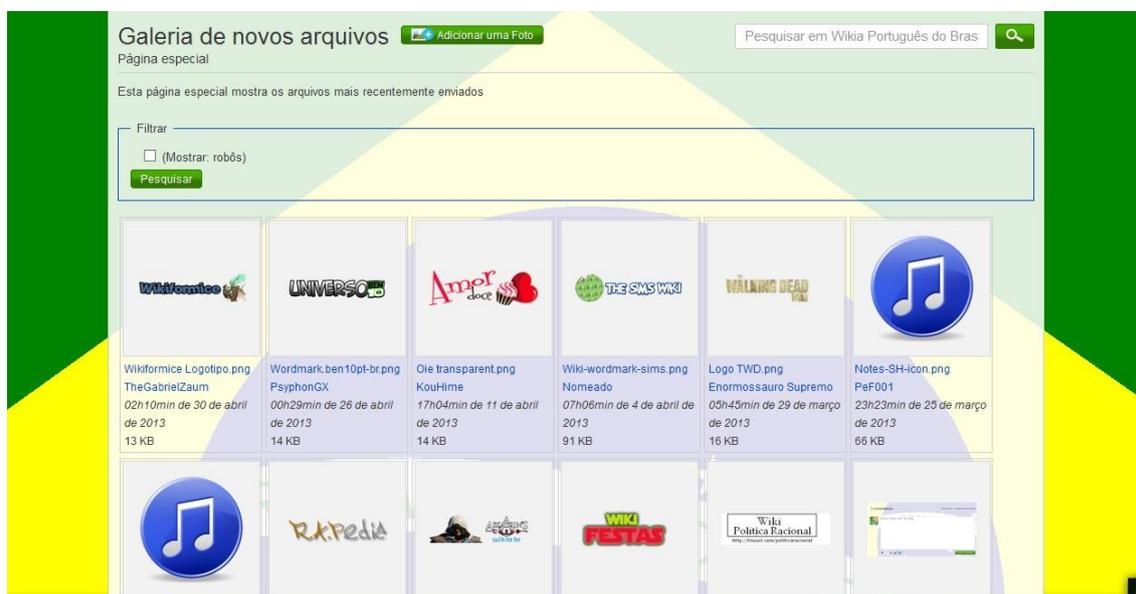




Dentre as outras opções da Wikia está uma pagina com atividades recentes conforme figura 04:

Figura 04: Atividades recentes na Wikia

Outra pagina interessante dentro da *wikia* é a pagina de novos arquivos que é



onde todas as imagens e vídeos enviados para a *wikia* ficam neste pagina da *web* conforme figura 05:

Figura 05: Novos arquivos enviados para a wikia

RESULTADOS

A *wikia* pode se tornar uma ótima ferramenta auxiliar para o ensino visto que oferece vários recursos como fórum de discussão, envio de fotos e vídeos, chat entre os participantes além de um blog.

Como vimos à ferramenta *wikia* apresenta uma proposta diferente, com ela várias turmas de um ano/série escolar, professores e até mesmo várias escolas podem participar e interagir através da *wikia*.

Por fim um exemplo que podemos citar, uma turma de geografia decide criar uma *wiki* e postam conteúdos referentes coordenadas geográficas e escala, porém surge uma dúvida de como calcular escala em um mapa, então o professor de matemática pode ser adicionado ao *wiki* e explicar através dele como se calcula a escala.

Neste trabalho procurou-se mostrar alguns aspectos gerais no a ferramenta *wikia*, porém não criou-se uma *wikia*, apenas explorou-se seus recursos.

CONCLUSÕES

Desde sua criação, o uso do software *wiki* tem aumentado e este tem se expandido como uma opção para o compartilhamento de informações. Por serem ferramentas de colaboração acabam por propiciar um ambiente de compartilhamento e produção de novos saberes gerando diálogo, criatividade e de forma contribuindo para o processo de aprendizagem.

Portanto a inserção de ferramentas tecnológicas como os *Wikis* merece atenção quando se deseja reforma educacional tecnológica, objetivando assim uma melhoria no processo de ensino aprendizado, permitindo as instituições de ensino difusoras das novas tecnologias, a formação de cidadãos consciente e inserido no mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

COSTA, Julio Resende. **Ferramentas de escrita colaborativa da web 2.0 e mediação pedagógica por computador: construção e ressignificação do conhecimento on-line.** Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, Santa Catarina, 2012. Disponível em: <<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=11&cad=rja&ved=0CFsQFjAK&url=http%3A%2F%2Fsistemas3.sead.ufscar.br%2Ffojs%2Findex.php%2Fsied%2Farticle%2Fdownload%2F22%2F8&ei=veW1UfW0AtO00QHozYCYCQ&usg=AFQjCNF89GP5TCVMFO3PZ_toWO8Qffnydg&bv=bv.47534661,d.dmQ>>. Acesso em 22 mai. 2013.

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. **Criação de conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação.** 11 ed. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

PACIEVITCH, Thais. **Tecnologia da Informação e Comunicação.** 2009. Disponível em: <<<http://www.infoescola.com/informatica/tecnologia-da-informacao-e-comunicacao>>>. Acesso em: 20/05/2013.

PANSERI, Arminda Amarante Cruz. **Uso da Tic na Educação.** 2009 Disponível em: <<<http://www.webartigos.com/artigos/uso-da-tic-na-educacao/29205/>>>. Acesso em: 21/05/2013.

PENTEADO, M.; BORBA, M.C. (org.). **A informática em ação: formação de professores, pesquisa e extensão.** São Paulo: Olho d'Água, 2000.

PÉREZ GÓMEZ, A. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Porto Alegre, Artmed, 2001.

OLIVEIRA, Alice Virginia Brito de. **O Uso Das Mídias Na Sala De Aula: Resistências E Aprendizagens.** Universidade Federal de Alagoas. 2010. Disponível em: << <http://dmd2.webfactional.com/media/anais/O-USO-DAS-MIDIAS-NA-SALA-DE-AULA-RESISTENCIAS-E-APRENDIZAGENS.pdf>>>>>. Acesso em: 21/05/2013.

Marcos Rafael Tavares, UFSM, mrafaetavares@hotmail.com
Zuleide Fruet, UFSM, zuleidefruet1992@hotmail.com
Lurdes Maria Moro Zanon, UFSM, lurdinhazanon@gmail.com

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade são perceptíveis como as novas tecnologias vêm interferindo no modo de vida da sociedade, ganhando uma valorização e aceitação cada vez maior. Os *softwares*, a internet entre outros meios conseguem atrair mais a atenção dos educandos do que o ensino tradicional. Nesta totalidade, a escola enquanto instituição responsável pela formação de cidadãos deve buscar espaço frente às tecnologias atuais que circundam o cotidiano dos educandos.

No processo de ensino aprendizagem da Geografia é preciso levar em consideração o que desperta prazer e curiosidade no educando surgindo assim a necessidade de utilizar diferentes meios que possibilitem a construção e a busca de novos conhecimentos. É importante que as escolas adotem as propostas das TICs (Tecnologia de Informação e Comunicação), possibilitando o incremento do advento do avanço tecnológico com o ambiente escolar de aprendizagem favorecendo a representação de novas idéias e construção de conhecimento, troca de informações, experiências, aprendizagem significativa e prazerosa.

Segundo DEMO (2008) “Toda proposta que investe na introdução das TIC’s na escola só pode dar certo passando pelas mãos dos professores. O que transforma tecnologia em aprendizagem, não é a máquina, o programa eletrônico, o software, mas o professor, em especial em sua condição socrática”.

No processo de ensino aprendizagem da Geografia é preciso levar em consideração o que desperta prazer e curiosidade no educando, por isso, a necessidade de utilizar diferentes meios que possibilitem a construção e a busca de novos conhecimentos.

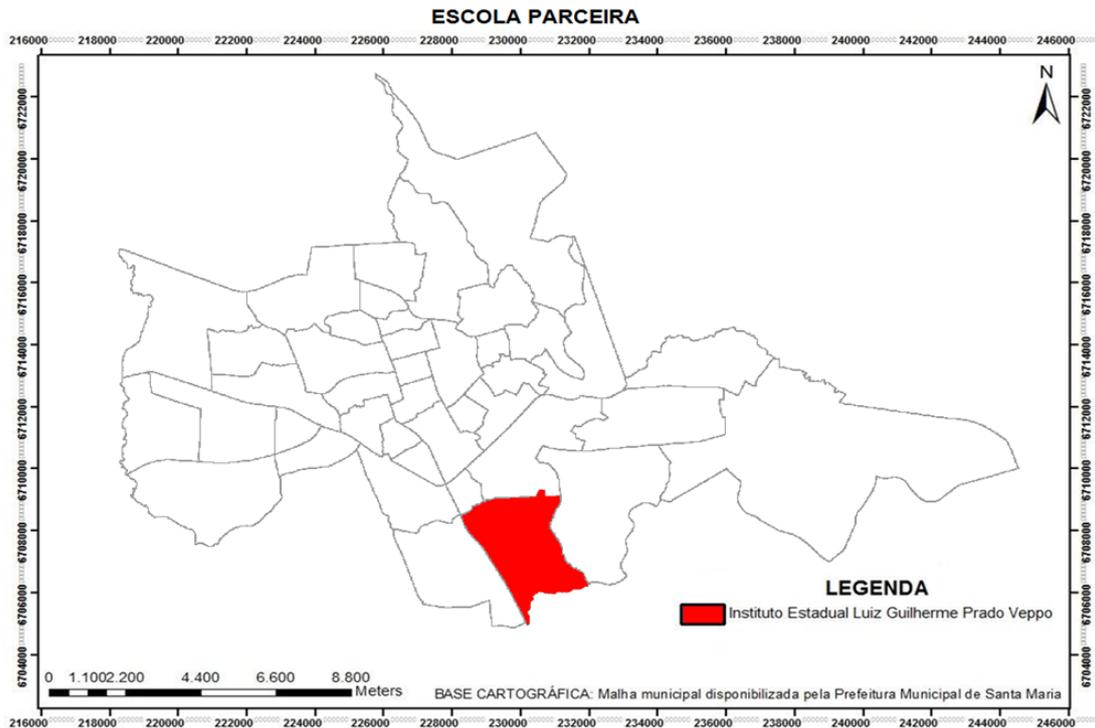
A utilização do computador na educação, amparado pelo avanço da tecnologia, rege suas virtudes em direção ao avanço no processo de ensino aprendido. Seu uso deve ser projetado visando novos métodos que contribua na assimilação e acomodação dos conhecimentos.

De acordo com Valente (1993), as novas tecnologias da informação computacional interferem na prática de atividades científicas e empresariais, influenciando diretamente e indiretamente os conteúdos e atividades educacionais que também seguem a tendência tecnológica. Foi no final da década de cinquenta que se deu o uso dos primeiros computadores na área da educação, as suas possibilidades tecnológicas da época, conhecido como “instrução programada” foi a base para os primeiros sistemas e representava uma automatização do processo de ensino aprendido.

Com essa perspectiva surge uma ferramenta importantíssima que contribui muito os educadores de geografia neste processo de ensino que é o Visualizador INDE, sendo esta ferramenta utilizada pelo grupo PIBID Geografia da UFSM (Universidade Federal de Santa Maria) na escola Prado Veppo no segundo ano do Ensino Médio.

O Visualizador da INDE é a forma de o usuário dispor dos dados armazenados no banco de dados da INDE, como visto acima vários órgãos governamentais fazem parte do programa, cada órgão na sua especialidade fazendo com que o Visualizador da INDE se torne um ferramenta altamente capaz de criar um ambiente de ensino e aprendizagem em sala de aula, pois apresenta inúmeras informações e dados referente ao nosso país de forma dinâmica e intuitiva.

MATERIAL E MÉTODOS



O trabalho apresentado foi realizado no Instituto Estadual Luiz Guilherme do Prado Veppo no segundo ano do Ensino Médio. A Escola esta localizada no Bairro Tomazetti em Santa Maria – RS conforme mapa abaixo:

A professora regente da turma em contato com os bolsistas (PIBID) informou que os alunos estavam trabalhando conteúdo referente à população brasileira, a partir disso pensou-se em elaborar uma atividade que os levasse para a sala de informática da escola. A partir dessa premissa resolveu pesquisar na internet ferramentas que auxiliassem os alunos de forma interativa referente ao assunto população. Dentre as varias aplicações pesquisadas optou-se por utilizar o Visualizador da INDE pela dinâmica e variedade de informações que apresenta.

A INDE e o Visualizador da INDE

O Visualizador da INDE faz parte da INDE (Infra Estrutura Nacional de Dados Espaciais) criada em 27 de novembro de 2008 através do decreto

presidencial número 6.666 tendo com o objetivo de promover o adequado ordenamento na geração, armazenamento, acesso, compartilhamento, disseminação e uso dos dados geoespaciais e originar a utilização, na produção dos dados geoespaciais pelos órgãos públicos das esferas federal, estadual, distrital e municipal, dos padrões e normas homologados pela CONCAR (Comissão Nacional de Cartografia), também com intuito de evitar a duplicidade de ações e o desperdício de recursos na obtenção de dados geoespaciais, por meio da divulgação da documentação (metadados) dos dados disponíveis nas entidades e nos órgãos públicos das esferas federal, estadual, distrital e municipal (BRASIL, 2008).

Fica proposto também através do decreto 6.666 que a INDE será composta por uma rede de servidores integrados à internet chamada Diretório Brasileira de Dados Geoespaciais, ou DBDG. O DBDG será capaz de reunir eletronicamente produtores, gestores e usuários de dados geoespaciais visando à integração entre sistemas de diferentes instituições, com vistas ao armazenamento, compartilhamento e acesso a esses dados e aos serviços relacionados e também a criação do portal que disponibilizará os recursos do DBDG para publicação ou consulta sobre a existência de dados geoespaciais, bem como para o acesso aos serviços relacionados denominado Sistema de Informações Geográficas do Brasil - SIG Brasil, sendo através deste o acesso ao Portal Brasileiro de Dados Geoespaciais.

Para a implementação do DBDG utilizou-se de soluções com alta capacidade tecnológica até as de menor capacidade para que houvesse integração entre sistemas de diferentes instituições e para que houvesse uma padronização entre os diversos sistemas foram seguidas as normas da CONCAR e do e-PING (Programa de Interoperabilidade do Governo Eletrônico). A CONCAR é definida como:

Comissão Nacional de Cartografia - CONCAR no âmbito do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, com as atribuições de assessorar o Ministro de Estado na supervisão do Sistema Cartográfico Nacional, de coordenar a execução da política cartográfica nacional e de exercer outras atribuições nos termos da legislação pertinente. (BRASIL, 2008).

Já o e-PING define um conjunto de padrões abertos que devem ser utilizados, baseados principalmente nas definições do OGC (Open Geospatial Consortium) como a adoção preferencial de padrões abertos, a e-PING define que, sempre que possível, serão adotados padrões abertos nas especificações técnicas, utilização de software público ou software livre, transparência nas informações, segurança das informações contidas na e-PING, dar suporte ao mercado com soluções abertas, sistemas de informação devem conter os princípios básicos da Internet e a *World Wide Web*. Adoção do XML (*eXtensible Markup Language*) como padrão de intercâmbio de dados para todos os sistemas do setor público.

O OGC no qual é baseado o e-PING compreende um consórcio entre companhias, agências governamentais e universidades com a finalidade de **promover desenvolvimento de tecnologias** que facilitem a **interoperabilidade** entre diferentes sistemas que trabalhem com informação e localização espacial. O OGC conta com mais de 30 padrões que podem ser categorizados em *webservices*, formatos de dados, conversão de coordenadas, padrões de consulta, padrões para sensores e representação de dados. Conforme COSTA (2011) é o OGC que define as especificações e os padrões (por exemplo, WMS, WFS, WCS, GML, KML) aos quais produtos e serviços precisam se adequar para que a interação entre diversas fontes de dados e informações espaciais seja facilitada.

O *Web Map Services* (WMS) define um serviço para a produção de mapas que serão apenas uma representação visual dos dados espaciais e não os dados em si. Estas representações serão geradas no formato de imagem, como JPEG, PNG e GIF ou em formato vetorial. O *Web Feature Service* (WFS) fornece aos usuários acesso a feições georreferenciadas e seus atributos, podendo, inclusive, manipulá-los e o *Web Coverage Service* (WCS) é um padrão que define o acesso aos dados que representam fenômenos com variação contínua no espaço. Este serviço é especificado para tratamento de dados modelados como geocampo. Já o **Geographic Markup Language (GML)** é um padrão tem como objetivo disponibilizar um esquema comum de intercâmbio de dados georreferenciados entre diferentes softwares.

Por fim o **Keyhole Markup Language (KML)** é uma linguagem que permite codificar dados georreferenciados em um globo terrestre digital e como esses dados serão exibidos.

Todos esses padrões e especificações juntamente com o DBDG culminaram no Visualizador da INDE, o visualizador foi lançado em 04 de junho de 2012, anterior ao visualizador os dados e informações da INDE eram consultadas através do *software* I3Geo (Interface Integrada Para Internet de Ferramentas de Geoprocessamento). O Visualizador é um mecanismo para disseminação e consulta dos dados espaciais presente no Banco de Dados, através dele é possível selecionar, através da interface do visualizador, servidores de mapas predefinidos no banco de dados. A ferramenta possibilita a composição e sobreposição de camadas nos mapas e a execução de diferentes funções, por exemplo, funções de visualização e navegação, consultas básicas, medição de distâncias e superfícies além do download dos dados e informações.

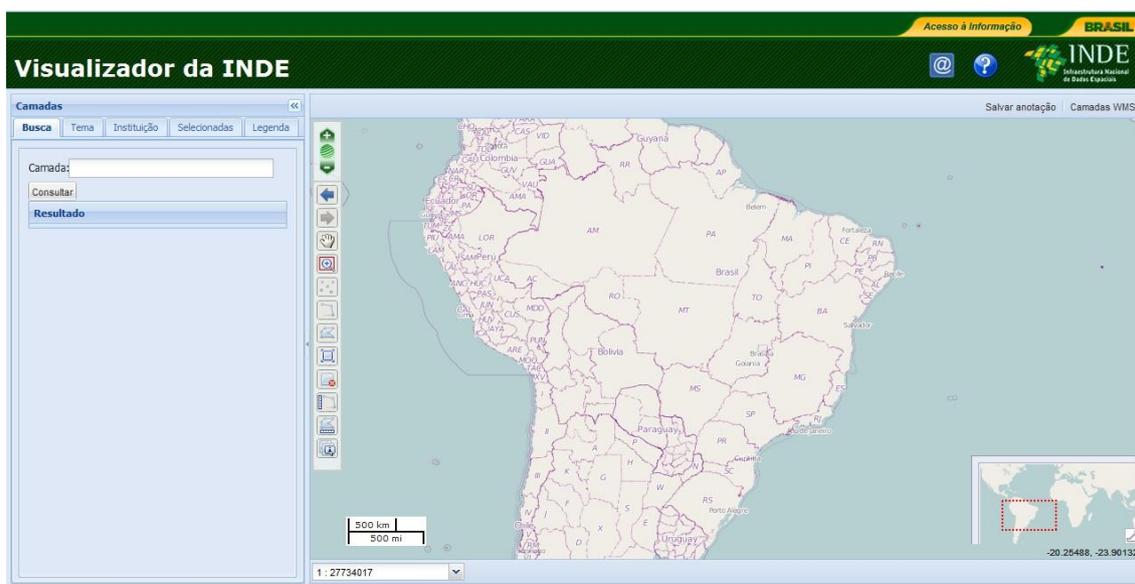
Conforme o site da INDE a ferramenta congrega vários órgãos governamentais como Agência Nacional de Transportes Aquaviários – ANTAQ, Agência Nacional de Transportes Terrestres – ANTT, Centro Gestor e Operacional do Sistema de Proteção da Amazônia - CENSIPAM, Serviço Geológico do Brasil - CPRM, Diretoria de Hidrografia e Navegação – DHN, Departamento Nacional de Infra-estrutura de Transportes – DNIT, Diretoria de Serviço Geográfico do Exército Brasileiro – DSG, Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária – EMBRAPA, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, Instituto de Cartografia Aeronáutica – ICA, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais – INPE, Ministério das Cidades, Ministério da Fazenda, Ministério do Meio Ambiente – MMA, Ministério dos Transportes, Secretaria do Patrimônio da União – SPU, sendo este ambiente é muito rico em informações espaciais referente aos mais diversos aspectos físicos e humanos do nosso país.

O Visualizador da INDE é a forma de o usuário dispor dos dados armazenados no banco de dados da INDE, como visto acima vários órgãos governamentais fazem parte do programa, cada órgão na sua especialidade

fazendo com que o Visualizador da INDE se torne um ferramenta altamente capaz de criar um ambiente de ensino e aprendizagem em sala de aula, pois apresenta inúmeras informações e dados referente ao nosso país.

EM SALA DE AULA

Já na escola, computadores ligados e conectados a Internet e alunos presentes foi o momento de uma breve introdução do que é a INDE, após este passo foi o hora de conduzir os alunos para que conectassem as máquinas que estavam usando na internet para acessar o Visualizador da INDE, em um buscador os alunos digitaram Visualizador da INDE, após a busca clicou-se no primeiro *link* da busca e todos os alunos acessaram o Visualizador, este apresenta uma tela inicial conforme figura abaixo:



Fonte: <http://www.visualizador.inde.gov.br/>

Nesta tela inicial foram explicados aos alunos os elementos que compõem o visualizador, como o menu camadas, no qual é composto por cinco guias: Busca, Tema, Instituição, Selecionados, Legenda.

Na guia "busca" é possível fazer uma busca de forma rápida ao banco de dados da INDE, na guia Tema o Visualizador da INDE apresenta cerca de

30 temas (Mapeamento Básico Terrestre, Vegetação, Socioeconômica, Transportes, Hidrografia, entre outros) sendo que cada tema destes pode apresentar subtemas como, por exemplo, o tema Mapeamento Básico Terrestre tem o subtema Bases Topográficas Contínuas na qual contem as opções a serem marcadas para compor o mapa principal.

Já na guia “Instituição” contem o *link* de cinco instituições como IBGE, MP, ANA, MDA, MDS, além da camada base que pode ser alterada em quatro opções: *Google Satelite*, *Google Physycal*, *Google Street*, *OSM*. No *link* das instituições governamentais como, por exemplo, IBGE apresenta subtemas referente a dados populacionais do Brasil.

Na guia “Selecionado” apresenta os temas que estão selecionados e compostos no mapa principal e na guia “Legenda” apresenta a legenda dos dados marcados e visualizados no mapa principal.

No mapa principal também contem escala, coordenadas do *mouse*, além de uma escala de redução.

Também existe um palheta de ferramentas como *zoom* mais, *zoom* menos, deslocamento no mapa, desenhos de pontos, segmentos e polígonos, além de informações de distancias, áreas e informações sobre a camada.

Após isso solicitou que os alunos acessassem a guia TEMA – Socioeconômica - Economia e Finanças – Indicadores Sociais e marcassem o tema que num primeiro momento foi sobre população que era o tema que a professora estava trabalhando com eles, com o termino do estudo da população deixamos um espaço livre para que eles mexessem no programa, então nesse momento eles pesquisaram sobre localização da escola, mapas, vegetação, hidrografia, enfim ficaram bem à vontade e curiosos com a quantidade de informações que o programa propõe.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados alcançados com o Visualizador da INDE são positivos porque através da Internet os alunos puderam consultar informações e compor mapas em uma aplicação na *Internet*, puderam localizar sua casa e o colégio,

exercitando habilidades de localização e leitura de mapas e legendas. E por ser na sala de informática eles ficam bem interessados a perguntar, questionar e querer saber mais sobre o programa que estavam utilizando.

CONCLUSÃO

Dessa forma possibilitando acesso rápido e fácil para os diferentes usuários, entre eles os Profissionais da Educação o visualizador da INDE é fundamental porque congregam dados e informações geográficas de diversas instituições em seu banco de dados possibilitando ao professor um mundo de opções em um só lugar. O Visualizador é dinâmico, de fácil acesso e manuseio, o que chama a atenção dos alunos.

Sendo assim o visualizador INDE utilizado como recurso didático propício aos alunos uma compreensão do conteúdo estudado e possibilitou uma aula diferente com a utilização das geotecnologias, o que deixou os alunos bastante curiosos e interessados a trabalhar no programa, sendo que através dos relatos dos mesmos eles aprendem de uma maneira mais completa visualizando, manuseando e pesquisando.

É necessário que nós educadores, persistamos e nos atualizemos de conhecimentos para a ampla utilização das ferramentas tecnológicas disponíveis nos dias atuais, criando formas de uso dessas tecnologias que aguce no educando o interesse pela pesquisa dentro e fora da escola, desenvolvendo no educando, as capacidades de interpretação, síntese e criticidade, uma vez que, a escola é o espaço adequado para ensinar como utilizar as tecnologias.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto de 01 de Agosto de 2008. Dispõe sobre a Comissão Nacional de Cartografia - CONCAR, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 04 de agosto de 2008.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Dnn/Dnn11710.htm>. Acesso em: 01 jun. 2013

BRASIL. Decreto nº6.666, de 27 de Novembro de 2008. Institui, no âmbito do Poder Executivo federal, a Infra-Estrutura Nacional de Dados Espaciais - INDE, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 27 de Novembro de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2008/Decreto/D6666.htm>. Acesso em: 01 jun.2013.

COSTA, Felipe dos Santos. **Sopa de Letras Geográfica**. Revista FOSSGIS Brasil. 2011. Disponível em: <<http://fossGISbrasil.com.br/wp-content/plugins/download-monitor/download.php?id=1>>. Acesso em: 02 jul. 2013.

DEMO, Pedro. **TICs e educação**. 2008. Disponível em: <<https://docs.google.com/document/pub?id=122YjQchoYmfKffYTafQksphUwzyh9gOPx6FuQTBRlrU>>. Acesso em: 04 jul. 2013.

INDE. **Diretório Brasileiro de Dados Geoespaciais**. Disponível em: <http://www.inde.gov.br/?page_id=236>. Acesso em: 04 jun. 2013

VALENTE, J. A. **Diferentes usos do computador na educação**. In:

VALENTE, J. A. (Org.). **Computadores e Conhecimento: repensando a educação**. Campinas: UNICAMP, 1993.

Ouvir o jovem: ensinar o lugar em Geografia

Débora Schardosin Ferreira, UFRGS, debora.sdf@gmail.com
Nestor André Kaercher, UFRGS, nestorandrek@gmail.com

INTRODUÇÃO

Acredito que a pesquisa no ensino de Geografia pode auxiliar a conhecer melhor quem são meus jovens alunos em Canoas concomitante a uma procura por existencializar as práticas de ensino. Neste trabalho procura procuro incentivar a escuta, porque nas propostas relacionadas à educação, geralmente, é inexistente o ouvir, no sentido de sentir e ter certa empatia com quem estamos nos relacionando. Isso não é inserir a culpa nos sujeitos pertencentes à escola, mas procurar uma compreensão da nossa situação. É necessário fortalecer uma compreensão das práticas, das representações e do contexto dos sujeitos que frequentam o ambiente escolar. E este escutar é ouvir com interesse, querendo problematizar e despertar com aquela fala algo novo para os que dela partilham.

A convivência na cidade é cada vez mais complexa, visto as múltiplas redes que ali se manifestam criando suas contradições. Apenas ao circular pelas principais vias da cidade já percebemos outdoors, shoppings, carros, e demais símbolos, que nos remetem a outros espaços mundiais. A fragmentação gerada por este contexto globalizado não influencia apenas os objetos, mas também os sujeitos. É criada, assim, a necessidade de repensar a nossa relação com o espaço na contemporaneidade.

Este espaço é onde nós e nossos alunos circulamos. Sem perceber convivemos diariamente com inúmeras manifestações extremamente geográficas, sem que elas estejam presentes no que abordamos em sala de aula. Esquecemos que é o espaço mais próximo que termina por ser a representação de mundo que conhecemos. Podemos ter a pretensão de conhecer alguns lugares no mundo; porém, é com a experiência cotidiana que conhecemos ao criar os laços afetivos, os saberes da vivência. Logo, nossas representações espaciais estão no lugar em que convivemos. É ali onde o

imediatamente acontece que nós aprendemos elementos para representarmos outros espaços distantes.

A CIDADE É UM LUGAR PARA OS JOVENS?

Os jovens estão inseridos no espaço fragmentado da cidade. Neste contexto de várias configurações o sujeito que convive no lugar está suscetível a múltiplas identificações, ao invés de uma identidade única. Se considerarmos os jovens que frequentam a educação básica, neste período da formação de uma identidade há a procura por identificações com diversos grupos. Eles possuem em comum o fato de circular por um mesmo espaço a cidade; no entanto, pode não ser o mesmo lugar para todos.

É importante evidenciar, a partir das falas desses jovens, como se inserem na cidade considerando que são sujeitos que atuam, que transformam os espaços de vivência. Como podemos afirmar que os jovens atualmente não são interessados, não conhecem a cidade se não tivermos indícios do que pensam? Se o considerarmos como sujeitos da aprendizagem, é possível ouvir as suas representações que surgem de suas diferentes experiências de vida e diferentes experiências espaciais, conseqüentemente.

Sei das dificuldades estruturais que temos na profissão docente, mas temos que levar em conta que os problemas da educação também implicam “numa outra postura do professor: o currículo não é algo pronto, ‘cristalizado’, é refeito continuamente. Requer do professor uma condição de permanente aprendiz” (KAERCHER, 1999). É preciso pesquisar e divulgar outras possibilidades para amenizar outras dificuldades que estão para além do currículo no nosso cotidiano como professores.

Um destes caminhos acredito que seja conhecer o aluno, o que lhe desagrada ou lhe atrai. A Geografia é algo vivo, não está somente nos livros e precisamos mostrar que sabemos disso para os nossos alunos. Logo, é preciso considerar as subjetividades, procurando relacionar com a vivência que possuem neste espaço cotidiano. Um destes caminhos pode ser considerar as representações sociais existentes sobre o Lugar para o jovem.

O LUGAR E OS JOVENS CANOENSES

Os jovens com distintas espacialidades convivem com Canoas que é o quarto maior município em população do Rio Grande do Sul, com 323.827 habitantes (IBGE-Censo 2010). Porém, parece que com esta quantidade de habitantes o cotidiano não é valorizado. Mesmo que Canoas seja, geralmente, conhecida por ser periferia da capital Porto Alegre, e muitas vezes homogeneizada por denominações como “cidade dormitório”, “cidade industrial”, temos que considerar que os jovens possuem como espaço de convivência o cotidiano desta cidade. No caminho casa-escola, encontros com amigos, e demais necessidades diárias é o município o seu local de convívio, onde se desenvolvem suas experiências subjetivas. Por isso, saber deste cotidiano, como ele produz a interpretação deste jovem sobre o lugar que convive, é de interesse de um ensino de Geografia que possua o aluno como centro do processo de aprendizagem.

Se consideramos o jovem aluno como sujeito, ele não pode ser compreendido como um ser passivo diante do externo, mas como inventor de sua identidade e de sua consciência neste espaço na interação com seu contexto (BERDOULAY; ENTRIKIN, 2012). É o sujeito ativo jovem que convive em Canoas, na sua reinvenção identitária cotidiana que participa da dinâmica do espaço geográfico e tem na cidade o seu lugar.

Desta forma a experiência é que nos proporcionará a percepção do lugar, e por isso, ela somente acontece quando faz sentido para o sujeito. A construção do lugar como realidade se faz em um contínuo aprendizado a partir de nossas interações com o lugar

a experiência implica a capacidade de aprender a partir da própria vivência. Experimentar é aprender; significa atuar sobre o dado e criar a partir dele. O dado não pode ser conhecido em sua essência. O que pode ser conhecido é uma realidade que é constructo da experiência, uma criação de sentimento e pensamento.(TUAN, 1983,p.10)

Poderíamos pensar que os jovens em Canoas conhecem a cidade a partir de suas experiências construídas a partir do que sentem e pensam sobre

o deslocamento, sobre as vivências do seu cotidiano. Então para a cidade tornar-se um lugar compreendido deverá existir a relação com o sujeito integralmente, em que possa sentir e refletir sobre o que esta vivenciando (TUAN, 1983). Somente experienciamos o que é ressignificado a partir de um olhar externo para tornar em um momento seguinte familiar. Aqui a aprendizagem do espaço no cotidiano se inscreve não somente na característica individual de interpretação, mas considerando que somos sujeitos sociais inseridos em um grupo em determinado espaço. Assim, a nossa possibilidade de circular por alguns lugares, por exemplo, na cidade, influencia em como entendemos e nos relacionamos com o lugar de vivência, assim como o grupo e a cultura em que convivemos.

CONSIDERAR O ALUNO COMO JOVEM

Na perspectiva institucional jovem é aquele com idade entre 15 e 29 anos no Brasil (Conselho Nacional de Juventudes) ou entre 15 e 24 anos em uma perspectiva planetária (ONU – Organização das Nações Unidas). Esta institucionalização visa o planejamento de políticas específicas para esta faixa etária, e em Canoas corresponderia ao percentual de 16,56% da população absoluta (IBGE-Censo 2010). Entretanto, se considerarmos no Brasil, a tendência é da questão juvenil antecipar os 15 anos de idade, visto que para população com menor renda é, muitas vezes, nesta época que a autonomia e inserção no mundo do trabalho se efetiva, característica que provoca uma transição da fase infantil para fase adulta (SPOSITO, 1997). Como a disciplina de Geografia atende idade inferior a 15 anos, não podemos nos prender a uma faixa etária específica quando decidimos compreender o jovem que convive em Canoas.

Para Pais (2008) existe acerca do conceito de juventude uma mascarada ideia de homogeneização com as construções sociais que sempre se relacionam a esse assunto como, por exemplo, idade, grupos, tribos que teriam idênticas percepções, consumos, expectativas. Poderemos com uma homogeneização reforçar preconceitos, pois

Os jovens são o que são, mas também são (sem que o sejam) o que deles se pensa, os mitos que sobre eles se criam. Esses mitos não reflectem apenas a realidade, ajudam-na também a instituir-se como uma idealização ou ficção social.[...] É que, como disse, as palavras, por vezes, mascaram a realidade, ou melhor, constroem-na à imagem das máscaras que usam para a representar. Aliás, as fases de vida e a própria idade são construções sociais. (PAIS, 2008.p.08)

Muitas vezes inserida no contexto escolar ouvi sobre os alunos comentários que demonstram práticas preconceituosas e homogeneizantes, por exemplo ao considerar que os jovens hoje não querem mais “nada com nada”, no sentido de não serem ativos comparados aos jovens no passado. Não é mais possível considerar juventude como uma conceituação fechada, mas, sim, temos que considerar sua diversidade e diferenciação na apropriação de bens materiais e simbólicos (CARRANO; MARTINS, 2011). Logo, podemos estar comparando juventudes que muitas vezes no passado não estavam ativas para marcar a História, pois, assim como hoje, estavam mais preocupadas em garantir a sua sobrevivência no futuro e não nos grandes movimentos sociais característicos de juventude.

Também culturalmente o que se define para juventude é uma fase problemática da vida, em que são seres receptores passivos da cultura dominante (CARRANO; MARTINS, 2011). O professor em sala de aula, ao ter o interesse de escutar o diálogo dos alunos pode iniciar outra compreensão para com o jovem na sociedade. Há todo um contexto escolar que contribui para a imagem do professor como aquele que possui a verdade – o adulto – diante dos jovens que insistem em contestar esta verdade, o que gera os conflitos desgastantes para ambos.

Para compreender o jovem que está na sala de aula é necessário contextualizar a sua condição da sociedade contemporânea. Do contrário não será possível compreender que suas ações e comportamentos podem ser influenciados a partir de um contexto maior que o seu lugar de vivência. Logo, é necessário considerar o contexto da juventude atual, em que convivem com uma fragilização das instituições e grande desigualdade de oportunidades o

que provoca riscos e incertezas a sua condição (CARRANO ; MARTINS, 2011). O que no passado era a base da sua construção de valores - por exemplo, família, emprego, espaços de convivência - atualmente possuem outras configurações e funções que indeterminam sua formação para vida adulta.

E, infelizmente, a renda geralmente determina as diferenças na relação entre escola e trabalho. O jovem que inicia no mercado de trabalho mais cedo, pode prejudicar o alongamento dos estudos e, geralmente, está relacionado às classes mais baixas, o contrário acontece com as classes de maior poder aquisitivo. Este fato relaciona-se com o fator antecedente de condições econômicas dos pais. Neste contexto, também a instabilidade de inserção no mercado de trabalho, contribui com a incerteza das suas perspectivas quanto ao futuro. Para Poschmann (2004) entre 1930 e 1980 ainda havia mobilidade social na comparação dos jovens em relação à geração anterior, a de seus pais. Atualmente, os jovens não possuem melhores condições de trabalho que os pais, o que corrobora para o pessimismo e falta de perspectiva em relação ao futuro.

A escola agrega diferentes jovens, porém ainda predomina uma homogeneização de suas diferenças quando apenas os consideramos como alunos. No sentido de contribuir com uma perspectiva que reverta esta situação é necessário ouvi-los, mas na procura de orientar, auxiliar com o conhecimento buscando contribuir na formação de valores e na escolha das suas trajetórias pessoais.

POSSIBILIDADE DE OUVIR OS JOVENS ALUNOS

A teoria das representações sociais surge na área da psicologia social a partir de Serge Moscovici (1961) e se refere a como a realidade social é transformada pelos sujeitos a partir de definições que surgem no seu convívio em sociedade, com uma possibilidade de sofrerem modificações lentamente. Logo, a representação que temos do Lugar pode não ser somente individual. A representação social esta relacionada tanto ao sujeito, ser individual, como ao coletivo, o social. É ao mesmo tempo interna e externa. Assim, é necessária

tanto a influência particular a cada sujeito para surgir uma representação como considerar que socialmente estão dentro de um nível de consenso social temporário.

As RS [Representações Sociais] existem tanto na cultura como na mente das pessoas. Elas não poderiam existir sem ser coletivamente percebidas e sentidas. Elas expressam e estruturam tanto a identidade, como as condições sociais dos atores que a reproduzem e a transformam (GUARESCHI, 2000,p.251).

De forma que estruturam a identidade podemos considerar que participam no modo como nos interpretamos o Lugar em que convivemos. Como entidades em si mesmas, não são produzidas apenas a partir do sujeito nem somente em sociedade, mas, sim na relação existente entre sujeito-objeto-outro.

Assim, como inicio da pesquisa de mestrado no ensino de Geografia no ano de 2012 realizei uma experiência de busca pelas representações sociais sobre Canoas na discussão com um grupo de 8 jovens. A escola pública onde foi realizada esta primeira experiência é localizada no centro da cidade e foi escolhida por atender jovens de diferentes bairros, o que permitiu um panorama inicial para pesquisa.

A partir de algumas imagens de locais da cidade foram questionadas algumas impressões sobre estas, visando perceber se eram representações sociais sobre o município. Em um primeiro momento apenas reconheceram as imagens e as dividiram em três grupos, que classificaram como as que demonstravam ruas, pessoas e ambiente natural (figura 1).



Figura 1: Exemplos de imagens que foram classificadas como retrato de ruas, pessoas e ambiente natural, respectivamente
Fonte: Arquivo pessoal

Ao serem questionados sobre o que achavam de Canoas, citaram os termos “suja”; “cheia de bandidos” entre outros termos negativos, o que poderia indicar uma representação social sobre a cidade. Porém, na procura por reconhecimento dos locais os jovens alunos reconheceram um bairro de periferia do município o que resultou em uma discussão se a violência e tipos de moradia que existiam neste local eram predominantes ou característica de somente alguns moradores. Tal fato ocorreu porque uma das jovens era moradora deste bairro e ao reconhecer aquele local, um dos colegas lhe respondeu ironicamente “Ah, se é do Guaju [apelido do bairro] ela sabe” (Diário de Campo, 2012). A jovem moradora do bairro Guajuviras incomodada quando classificaram o seu bairro como ruim porque neste tipo de bairro predominavam “malocas” revidou, negando a existência de somente este tipo de casas.

Esta discussão, mesmo inicial, mostra que há diferentes modos de viver a juventude conforme, também, os lugares para estes jovens na cidade. Será que ao ensinarmos na disciplina de Geografia assuntos articulando o global com o local, ou mesmo na alfabetização cartográfica a partir do local estamos considerando que este é um lugar para o aluno, diretamente relacionado às suas subjetividades?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o ensino de Geografia, como professor em sala de aula, pesquisar o público do nosso trabalho e conseguir relacionar com os conceitos necessários para a construção de uma compreensão espacial de mundo se mostra um caminho para as necessidades da educação contemporânea. Na pesquisa ainda em construção, já tivemos indícios que na cidade de Canoas há a possibilidade de considerar os jovens de acordo com os diferentes lugares em que vivem. Apesar de ser uma mesma cidade, diferentes lugares para cada jovem podem existir de acordo com as subjetividades que possuem.

Como professores, podemos auxiliar os jovens a pensarem esta existência a partir do reconhecimento da sua condição como jovem que vive o lugar, que é importante em nossas aulas saber os locais por onde circulam

porque isso auxilia na caracterização da cidade como um lugar para eles. Acredito que desta forma o trabalho na profissão se tornará menos enfadonho, pois podemos trabalhar com uma (re)significação de saberes que estão no senso comum dos alunos, e, talvez até de nós professores. Não percebemos que é nos momentos dos comentários, do que muitas vezes podemos achar que é um “não dar aula” que podemos ter os instrumentos para melhorar a nossa prática.

Esta prática certamente gera o interesse e, conseqüentemente até mesmo a temida “desordem” em sala de aula. Talvez estes alunos jovens não estejam inseridos na idealização de um aluno interessado porque não conseguimos na sala de aula saber das suas vivências sem estigmatizar com preconceitos, sem idealizar um aluno jovem ideal de acordo com uma perspectiva adulta de mundo.

Assim, o ensino de Geografia estaria relacionado a compreensão da dimensão espacial a partir do lugar de vivência. Se pretendemos uma educação contextualizada não apenas para ensinar localizações e suas características, teremos que em um primeiro momento ouvir o que para estes jovens é o lugar. Se isso dependerá da sua condição social as quais pertencem ou pela oportunidade e disponibilidade de circularem pela cidade, este é o objetivo da escuta que necessitamos praticar em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BERDOULAY, Vincent; ENTRIKIN, J. Nicholas. Lugar e sujeito: Perspectivas teóricas. In: MARANDOLA Jr, Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Livia de. Qual o espaço do lugar? São Paulo: Perspectiva, 2012

CARRANO, Paulo César Rodrigues; MARTINS, Carlos Henrique dos Santos. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. In: Revista Educação, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 43-56, jan./abr. 2011

GUARESCHI, Pedrinho Arcides. Representações sociais: avanços teóricos e metodológicos. In: Temas em Psicologia /Sociedade Brasileira de Psicologia V.8 n.3 (2000) - Ribeirão Preto, SP: Sociedade Brasileira de Psicologia, 2000. P. 249-256.



KAERCHER, Nestor Andre. Desafios e utopias no ensino de Geografia. Santa Cruz: UNISC, 1999.

PAIS, José Machado. Máscaras, jovens e “escolas do diabo”. Revista Brasileira de Educação. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Vol 13. N. 37 Jan./Abr., 2008, p. 07-21. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/02.pdf>. Acesso em jan/2013

POSCHMANN, Marcio. Juventude em busca de novos caminhos para o Brasil. In: NOVAES, Regina e VANUCCHI, Paulo (orgs.) Juventude e Sociedade: Trabalho, educação, cultura e participação. Editora Fundação Perseu Abramo. 2004.

SPOSITO, Marilia Pontes. Estudos sobre juventude em Educação. Revista Brasileira de Educação. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. N. 5 e 6, 1997, p. 37-52. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/rbe/rbe/rbe.htm>>, Acesso em: dez/2012.

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

Alfabetização, Fotografia e Geografia: Um Entrelaçamento Possível

Talita Rondam Herechuk, talitarh@gmail.com, RME Porto Alegre/RS
Ivaine Maria Tonini, ivaine@terra.com.br, UFRGS

INTRODUÇÃO

Este trabalho objetiva dialogar sobre o entrelaçamento realizado entre a alfabetização, a fotografia e a geografia na turma de 3º ano do ensino fundamental, da qual sou professora na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS.

Esta busca por metodologias de ensino mais interdisciplinares, surgiu da crescente hiper valorização, que observo, das áreas da linguagem e lógico-matemática, em detrimento dos outros componentes curriculares, como a geografia, em turmas de alfabetização.

A realização da proposta didática, na qual solicitei que as crianças, com total autonomia, fotografassem o lugar que mais gostavam da escola, e, conseqüentemente, os posteriores registros escritos realizados por elas, promoveram uma re-significação, das leituras e decifrações, do mundo da comunicação escrita e visual, e do mundo geográfico que nos cerca. Criar novas percepções e novas maneiras de se comunicar por meio do registro visual, mostrou-se muito positivo, principalmente para aqueles alunos que não dominavam com fluência o código escrito do nosso idioma.

Conseqüentemente, a realização desta proposta suscitou a vivência de experiências inusitadas e desafiadoras para os alunos e para mim, e desencadeou um processo de redescoberta da escola, por eles, enquanto lugar significativo de movimento, estudo, criação, ludicidade e aprendizagem. Ao reinventar às minhas práticas docentes, vi surgir a possibilidade de outras propostas didáticas, outros entrelaçamentos entre campos do conhecimento, outros fazeres docentes, outros movimentos de aprendizagem, que se tornaram um contraponto às ingerências que esta etapa de ensino têm sofrido nos últimos anos.

MATERIAL E MÉTODOS

Ao analisar o currículo da etapa de ensino na qual trabalho, pude verificar a grande ênfase dada às áreas de linguagem e lógico-matemática em detrimento das outras áreas de conhecimento. Após realizarmos uma reordenação de todo o currículo do 1º ciclo (1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental), parti para o processo de planejamento de atividades que pudessem dar conta principalmente das reflexões à cerca do conceito de LUGAR, já que é a base e foco principal desta etapa de ensino.

Como ponto inicial tive a compreensão de que para a apropriação e interpretação do código escrito do nosso idioma, para a alfabetização e o letramento, os alunos também devem estar em processo de formação de conhecimentos de leitura e compreensão do lugar de vivência deles. Os processos de alfabetização da leitura e escrita devem estar apoiados, também, na alfabetização geográfica.

Nesse contexto, a fotografia assumiu papel central neste projeto, visto que é compreendida como construtora de realidades, a partir das escolhas que as crianças fizeram e enquadrando em suas cores, perspectivas e imagens uma gama imensa de materialidades construídas e de representações do espaço vivido. Oliveira Jr. (2011) confirma esta idéia quando escreve que as fotos tornam a realidade uma produção narrativa feita a partir de vestígios materiais e simbólicos.

A partir disto pesquisei com os alunos vários questionamentos que surgiram sobre a história da fotografia e seu funcionamento. Os alunos foram se apropriando paulatinamente deste conhecimento e mostraram-se muito entusiasmados com a possibilidade de registrarem aquilo que quisessem através de uma linguagem não-verbal. No prosseguimento do projeto escolhi, juntamente com os alunos, estudarmos os lugares da nossa escola, para mais tarde ir em direção a outras escalas de análise, como o bairro e a cidade.

O conceito de lugar foi trabalhado com os alunos através de diálogos com a professora. Expliquei que o lugar em que vivemos permite a cada um conhecer sua história e entender as coisas que acontecem nesse lugar; que conhecer o lugar permite se reconhecer enquanto sujeito, percebendo sua identidade e pertencimento, e que cada um tem vínculos afetivos que os conectam aos lugares. Ao conversarmos quis que eles entendessem que o lugar é fruto de construções e intenções de diversos grupos da sociedade e que as coisas que acontecem no lugar tem ligação com as coisas que acontecem em outros lugares.

Após explicar, também, o funcionamento da câmera fotográfica e incentivá-los a se expressarem através da fotografia, solicitei que escolhessem o lugar da escola que mais gostavam e fossem fotografá-lo. Pedi que eles não comentassem

para seus colegas suas escolhas, para que fosse um escolha individual impressa na subjetividade de cada, um sem interferências do outro.

Os alunos seguiram, em duplas, e foram fotografando os lugares da escola. Posteriormente foi realizado um registro escrito das motivações que levaram os alunos a estabelecerem suas escolhas. Devo deixar claro que este artigo é o registro da parte inicial deste projeto que abrange outras escolhas curriculares, que estão em construção, ao longo do ano letivo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nessa atividade, foi preciso levar em consideração os diferentes lugares que compõem o espaço escolar e as diferentes posições de onde os sujeitos os visualizam, para tentar entender como se constrói um sentimento de pertencimento e identificação dos alunos com os lugares da escola.

O lugar não é entendido aqui como um dado em si, mas é o produto de tensões e disputas entre as muitas práticas e narrativas que se dobram sobre ele. Para Cavalcanti (2008), o lugar é a expressão máxima do cotidiano, no qual os sujeitos identificam-se e estabelecem relações de pertinência, mas também é por onde se concretizam relações e processos globais. É no lugar que há possibilidade de resistência. É dentro das cidades (dos lugares delas) em que se declara e se combate à luta para sobreviver e conquistar um lugar decente no mundo.

Na análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's do primeiro ciclo a geografia pode levar o aluno a compreender de forma mais ampla a realidade, possibilitando que nela interfiram de maneira propositiva e consciente” (PCNs, p.108) e enfatiza o estudo do espaço cotidiano ao estabelecer como objetivo geral para o 1º ciclo o seguinte texto:

Abordar principalmente questões relativas à presença e ao papel da natureza e sua relação com a ação dos indivíduos, dos grupos sociais, e de, forma geral da sociedade na construção do espaço geográfico. Para tanto, a paisagem local e o espaço vivido são as referências para o professor organizar seu trabalho. (PCNs, 1997, p.127)

A partir desta idéia de estudo dos lugares da escola, realizado numa concepção interdisciplinar, os alunos fotografaram e registraram através da escrita a experiência vivenciada por eles.

Ao tirar uma foto do lugar que escolheram, ao definir um enquadramento, os alunos produziram o real. A atividade foi construída neste caminho de pensamento - de que as imagens de que temos dos lugares definem como agimos nele . Oliveira Jr.(2009) acrescenta que “conhecer o espaço é também pensar sobre como ele é inventado diariamente diante de nós (ou por nós) pelas câmeras fotográficas (p.23).

Surgiram desta atividade, diversidades de registros, que trouxeram um pouco do universo de representações do mundo infantil para a sala de aula. Com o apagamento de alguns elementos, outras coisas foram suscitadas, coisas não percebidas, coisas belas, poéticas, pois no processo fotográfico há uma seleção em tu que se vê pelas lentes da câmeras, enquanto algumas coisas são apagadas outras são potencializadas. “As possibilidades de transformação da realidade fazem dela algo novo, fixado no papel fotográfico, algo que sem a fotografia não seria possível ser visto ou percebido, sendo, portanto, uma realidade que se dissolve e se modifica” (OLIVEIRA JR.,2009, p.828).

Embora este projeto esteja em andamento, teçi algumas análises preliminares do material fotográfico coletado pelos alunos. Convém deixar claro que as interpretações feitas por mim, com base nas falas e escritas dos alunos e nas imagens que captaram, são análises feitas pelas minhas singulares percepções. Estas mesmas imagens, quando observadas por outros, estão sujeitas a novas percepções e interpretações. Cada sujeito tem uma percepção singular das imagens apresentadas, remetendo-as à sua própria memória.

Com a finalidade de realizar uma análise mais concisa, tabulei as regularidades e singularidades de lugares que foram fotografados. O produto desta tabulação pode ser visto na tabela a seguir:

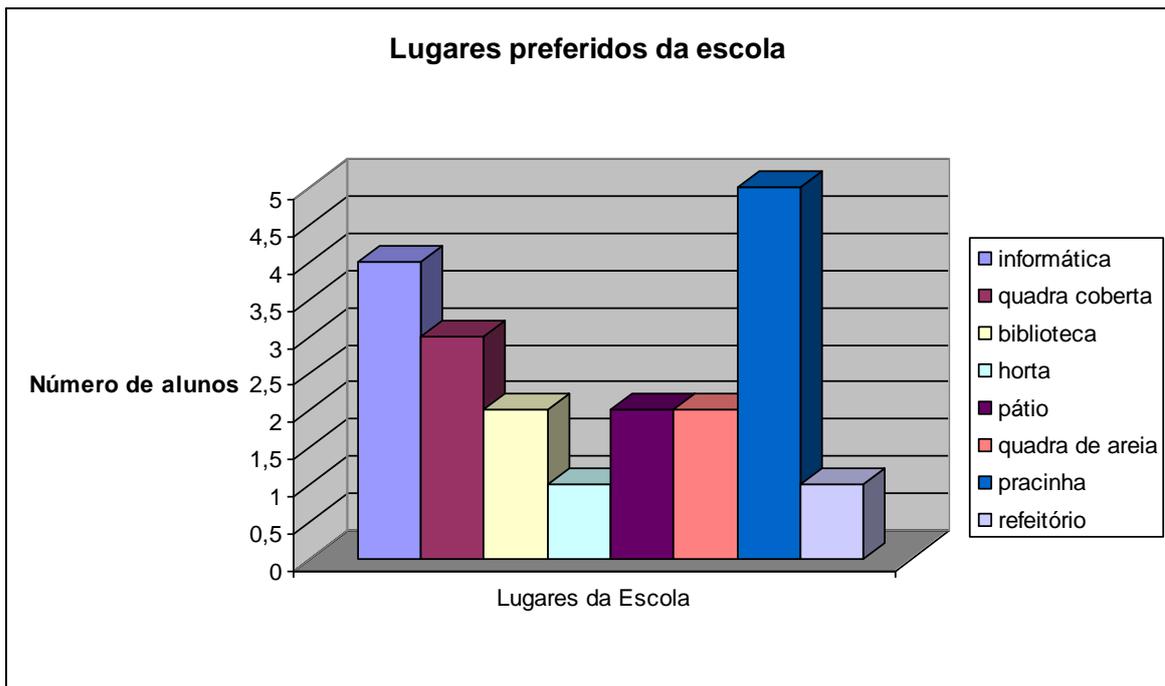


Figura 1: Tabela – Lugares Preferidos da Escola

Com o podemos observar os lugares de lazer foram os espaços mais significativos para os alunos. Os ambientes externos foram fotografados de vários ângulos pelos alunos, demonstrando que o papel do espaço escolar ultrapassa as paredes da escola e que o lúdico é parte privilegiada no interesse dos alunos. Quando os alunos foram questionados sobre o motivo de suas escolha, os argumentos relativos à diversão, lazer e brincadeira ficaram em evidência.



Figura 2: Pracinha (L.G. 8 anos)

Figura 3: Pracinha e árvores
(M.T. 8 anos)

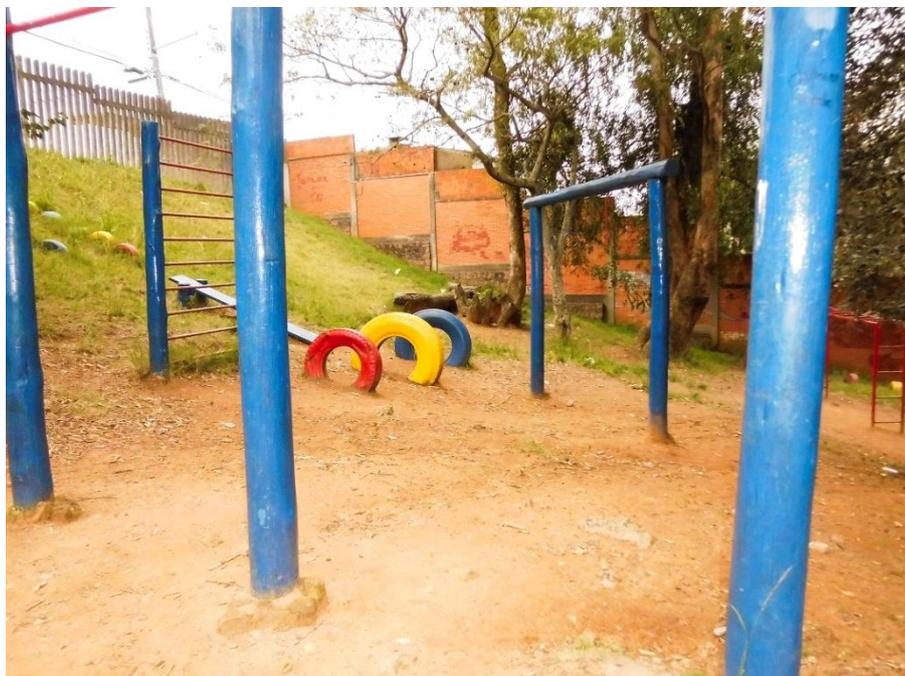


Figura 4: Pracinha de baixo (J.L. 9 anos)

Os espaços dedicados a prática esportiva também tiveram incidência significativa entre os lugares da escola. A justificativa de escolha da quadra coberta por alguns alunos foi que este espaço é novo e foi fruto de antigas reivindicações da comunidade escolar.



Figura 5: Quadra Coberta (C.N. 8 anos
anos)



Figura 6: Quadra coberta/goleira (G. S. 9
anos)



Figura 7: Quadra de areia

A sala de informática foi escolhida por alguns alunos que a fotografam afirmando que é o seu lugar preferido da escola devido a interatividade que possuem nas atividades desenvolvidas na informática e porque nos computadores eles podem pesquisar sobre assuntos que eles tem interesse.



Figura 8: Sala de informática

O refeitório foi citado como espaço de encontro com os alunos e professores das outras turmas, como mostra a figura 9 e a figura 10.

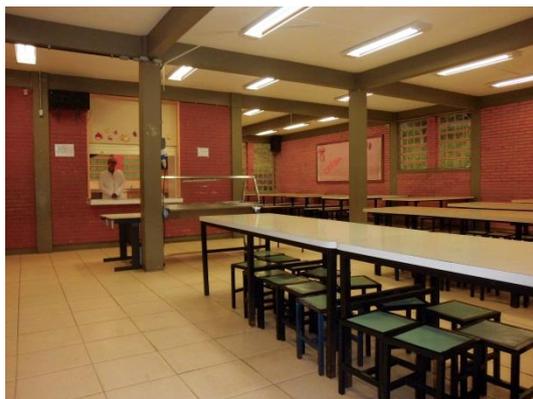


Figura 9: Refeitório



Figura 10: Lanche no refeitório

Como atividade posterior, solicitei que os alunos desenhassem qual seria a escola do sonho deles. No entanto está atividade ainda está em construção, como o restante do projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na realização e análise de atividade tão simples, os alunos motivaram-se a registrarem através da escrita suas conclusões sobre suas escolhas, socializaram seus aprendizados com seus colegas e tiveram a oportunidade de experimentarem outra forma de comunicação através do registro visual.

Embora o projeto apresente-se em sua fase inicial, as leituras e compreensões à cerca do universo das letras e dos lugares cotidianos, trouxeram além de motivação por parte dos alunos, o esboço de uma prática em turmas de alfabetização, que, de fato, realize atividades e projetos num viés interdisciplinar, no qual se possa romper com as fragmentações que ao longo da escolarização vão se intensificando e afastando os alunos de entendimentos mais complexos.

Uma prática que coloque todas as áreas do conhecimento, não como concorrentes, mas sim como complementares, se faz, não só possível, como necessária.

Esta busca por metodologias e práticas que valorizem a vida cotidiano, os espaços de vivência e o letramento, pode ser a contraproposta dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) às novas demandas das instâncias governamentais que privilegiam as avaliações externas descontextualizadas das especificidades de cada localidade, de cada configuração de comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: 1ª a 4ª série. História e Geografia. Brasília: MEC, Sec. De Educação Fundamental, 1997.

CAVALCANTI, Lana de S. **A Geografia Escolar e a Cidade**: Ensaio sobre o Ensino de Geografia para a Vida Urbana Cotidiana. Campinas: Papirus, 2008.

OLIVEIRA JR.; WENCESLAO M. Grafar o espaço, educar os olhos. Rumo a geografias menores. In_____ **Dossiê: A educação pelas imagens e suas proposições**. Pro-posições, Campinas, v.20, n.3(60), p. 17-28, set./dez. 2009.



_____. Fotografias dizem do (nosso) mundo: educação visual no encarte Megacidades do jornal O Estado de São Paulo. In_____TONINI, Ivaine Maria et.al. **O ensino de geografia e suas composições curriculares**, Porto Alegre:UFRGS, 2011, p. 245 – 257.

Geografia experimental do corpo: uma proposta para uma Educação Cartográfica

Danilo Stank Ribeiro, danilostankr@gmail.com, UDESC

E ai! Parou?
Agora que parou, dê um tempo.
Feche os olhos, inspire... Espire... Respire
Sinta o corpo. Somente sinta.
De uma pausa nas coisas do dia.
É tanta informação, tanta coisa se mexendo que não dá tempo nem de pensar.
Então simplesmente pare.
E somente
Experimente
Dar um tempo e relaxar.

INTRODUÇÃO: O COMEÇO DE UM PROCESSO³⁰

Fazendo um gesto com as mãos simbolizando uma barriga, a aluna falou: *Mas o corpo também tem seus relevos!*

A afirmação acima se insere num contexto de tentativas, apontamentos, erros e acertos, rascunhos, pesquisas e anotações, enfim, no processo de iniciação a docência propiciada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (*Pibid*). Esse processo de formação e pesquisa em educação é permeado dessas trocas entre professor e aluno, onde uma colocação simples feita por uma aluna se transforma em uma idéia não pensada, um fio condutor para uma pesquisa acadêmica. É desse processo de troca em sala que parte esse trabalho.

Como bolsista do PIBID no curso de Geografia da Universidade do Estado de Santa Catarina desde o segundo semestre de 2011, tive a oportunidade de atuar continuamente na EEB Simão José Hess em Florianópolis – SC realizando atividades em diversos espaços e turmas da escola, mas com trabalho focado em duas turmas de 5º ano do ensino fundamental, turma na qual está inserida a aluna da afirmação inicial. Nela, em parceria com a professora, passei a pesquisar atividades na área da geografia

³⁰ Esse trabalho está sob a orientação de Ana Maria Preve (Coordenadora PIBID – Geografia – UDESC) e supervisão de Nazareno Martins (EEB. Simão Hess)

e vivenciar processos de formação docente. Dessas pesquisas de atividades é que partiu a idéia de trabalhar com a temática de iniciação cartográfica, tendo como base na pesquisa de (ALMEIDA, 2010).

Segundo as autoras, as relações topológicas na infância seguem um processo que evolutivo que vai do “espaço vivido” – “espaço físico, vivenciado através do movimento e deslocamento” – onde o corpo passa a ter papel primordial, e as atividades de anos iniciais passam se centrar na criança e sua relação com o meio (eu e meu corpo, meu quarto) ao “espaço percebido” - onde o espaço projetivo passa a ter maior ênfase (lembrança do trajeto casa - escola, análise de mapa). É o segundo que se evidencia durante a maior parte da vida escolar, e é ele que apresenta o maior grau de abstração e conceitos. Portanto é na linha do primeiro que esse trabalho segue quando propõem e pensa não só uma iniciação cartográfica, mas também uma abordagem do espaço através das relações corpóreas e sensitivas que mantemos constantemente com meio.

Nesse sentido, e em paralelo com afirmativa da aluna, me questiono se o corpo também tem suas geografias, também experimenta geografias? Que geografias são essas que vibram no corpo quando ele se relaciona e se envolve com outro, com o espaço? Essa geografia que a gente experimenta com o corpo, esses estímulos espaciais diários, e que nos aproximam do espaço, que nos forçam conhecê-lo de outro modo. Experimentar³¹. Isso é o que permeia a idéia fundamental da oficina “Geografia Experimental do Corpo”³², criada a partir dessas ponderações em sala, e que reverberaram fora dela, tendo suas praticas realizadas também e, sobretudo, em turmas do curso de Geografia e Pedagogia da UDESC.

³¹ A noção de experiência aqui remete a (LAROSSA, 2001) como aquilo que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca, e a idéia de saberes de experiência que o autor desenvolve (LAROSSA, 2009).

³² Oficina originada em parceria com Raoni Borges – graduado em Geografia de UDESC no ano de 2012, época em que era bolsista do PIBID - cuja primeira experimentação foi realizada durante o XII Simpósio de Geografia da UDESC 2012 (SIMGEO) - Formação do Educador pesquisador em Geografia: Inscursos no contemporâneo, a qual continuo realizando e pesquisando.

APONTAMENTOS QUE PERMEIAM A OFICINA “GEOGRAFIA EXPERIMENTAL DO CORPO”

Sentir é, antes de tudo, se aproximar do mundo.

A terra molhada entre os dedos dos pés descalços, um banho de mar, uma comida boa ou amarga, a coceira de uma picada de mosquito, uma lembrança que nos chega quando sentimos um cheiro de nossa infância etc... Todas as coisas que só o corpo sente, e que com nosso olhar distante mal conseguimos notar. São essas coisas que nos dizem muito sobre o mundo, sobre nós mesmos, e que desafiam nosso senso, nossa certeza sobre as coisas.

Em um momento em que há excesso de informações, onde o contato com o mundo passa a ser mediado por meios de comunicação (TV, computador), onde a velocidade/validade das coisas e pessoas parece passar cada dia mais depressa, **o que significa dar um tempo e experimentar o corpo no espaço (ou experimentar o espaço com o corpo) sem uso da visão?**

Com a venda nos olhos, ver (o sentido da visão) – que antes dominava o conceito sobre as coisas, e que atestava o domínio de nossas certezas – torna-se abstrato, confuso, escuro. Nisso o corpo pede outras referências, pede pelos outros sentidos e as dimensões (do mundo experimentado) “se resumem” ao que provamos, tocamos, cheiramos, e ao longe, ouvimos. Cada objeto, lugar, paisagem, espaço (todos estes grandes conceitos geográficos) adquirem novos usos, novos significados, únicos talvez, assim como talvez sejam únicas às experiências.

Sendo assim, através desse artigo, apresento um processo de reflexão, sobre atividades realizadas ao longo de minha iniciação à docência PIBID do Curso de Geografia - UDESC, que culminou na criação dessa oficina, bem como os desdobramentos desta quanto à pesquisa sobre educação.

MATERIAL E MÉTODOS: PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES

No processo de iniciação docente pelo PIBID tive a oportunidade observar, trabalhar e pesquisar diferentes formas de abordar os conteúdos da geografia. Tais pesquisas partiram, sobretudo, das oficinas criadas por outros bolsistas do projeto. Nesse sentido vale salientar que se tem aqui a idéia de oficina segundo (CORREA, 2000, p. 119) como ferramenta de pesquisa ligada ao interesse temático que parte do oficinairo, que tem como centro o fazer juntos, uma troca de saberes e experiências, cujo tema

(...) é o eixo em torno do qual os saberes de cada um eram ativados, no sentido de uma produção comum, como resultado das diferentes competências atuantes, das diferentes visões de mundo, do vivido de cada um.

Para realização das atividades que fiz com as turmas de 5º ano, escrevi uma espécie de “plano de aula”, que teria como objetivo traçar as etapas de desenvolvimento das atividades bem como servir de base caso eu me “perdesse” no transcorrer das aulas, visto que seria minha primeira experiência docente. O “plano de aula” serviu inicialmente como ponto de partida para pensar sobre possibilidades de práticas em geografia, mas o transcorrer das atividades dentro de sala o forçaram a se tornar dinâmico, transformando-o, se não por completo, mas inserindo ou suprimindo diversas partes, o que não era previsto.

INICIAÇÃO CARTOGRAFIA ATRAVÉS DOS SENTIDOS

Propus aos alunos uma saída na vizinhança da escola, instruindo a eles que ao andarem percebessem o espaço com os sentidos (visão, audição, tato, olfato, paladar), e as mudanças ocorridas nas suas sensações relacionadas às mudanças que ocorriam no ambiente (proximidade com o rio ou com a estrada, sombra ou sol, mais ou menos árvores, etc.), na tentativa de resgatar o “eu” nas relações espaciais. Ao voltarem para sala tiveram que “carto(grafar) essa experiência, em um mapa denominado “mapa das sensações “ , mas que se transformou em “mapa sensacional” devido uso desse título por parte dos

alunos em suas produções, utilizando para isso, imagens, textos, bricolagem, desenhos etc como exemplo (Imagem 01). Essa produção objetivava construir um mapa inicial que contivesse elementos básicos de um “mapa convencional” (elementos dispostos num espaço, reduções de tamanho, legenda, título etc.), daria início ao estudo da cartografia.

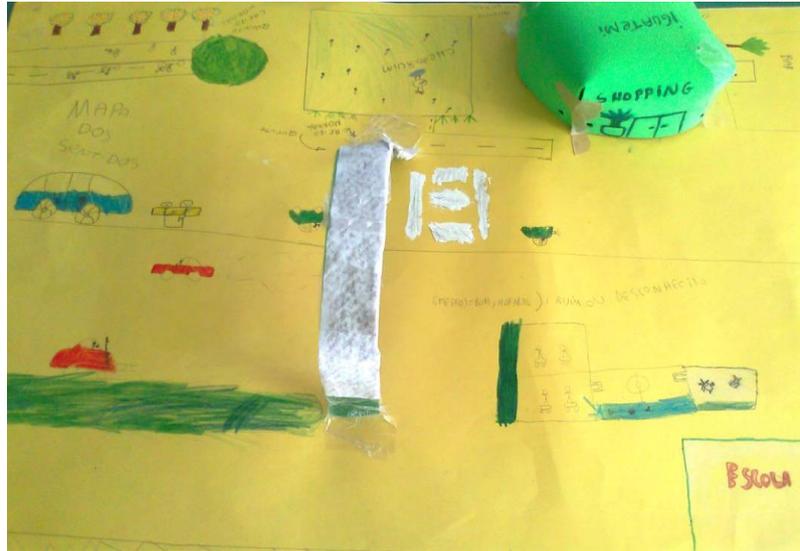


Imagem 01: Mapa produzido durante a atividade 02.

A OFICINA GEOGRAFIA EXPERIMENTAL DO CORPO

A partir das observações dos mapas produzidos pelos alunos, notei que em sua maioria a uma maior representação de elementos visíveis do que elementos e sensações produzidos por outros sentidos. Esse predomínio da visão sobre os outros sentidos atesta a afirmação de (TUAN, 1974, p. 7) que o ser humano é um animal predominantemente visual, sendo a visão necessária para ele progredir no mundo, que se atualmente configura, como um mundo onde as informações e estímulos visuais têm mais força.

Nesse sentido é que se insere a oficina “Geografia Experimental do Corpo”, como modo de operar uma geografia ligada ao corpo e sua interação com o espaço³³, uma ferramenta de pesquisa que parte de uma atividade, um

³³ Vale salientar que a noção de espaço, aqui, e em todo texto, empregada está vinculada a (MASSEY, 2009), mais precisamente na apresentação feita por Haesbaert, quando pontua que o espaço enfatizado pela autora é “uma imbricação de trajetórias, sempre aberto ao inesperado, ao acaso, e que, enquanto

encontro, uma experiência, para (fazer) pensar essa geografia que parte de nós. Como proposta a oficina segue basicamente determinados critérios e ações:

Primeiro - Os participantes são vendados, como forma de restringir o excesso de informações ligadas à visão. Sobre isso (TUAN, 1974, p. 12)

Ver não envolve profundamente as nossas emoções. (...) Uma pessoa que “vê” é um espectador, um observador, alguém que não está envolvido com a cena. O mundo percebido através dos olhos é mais abstrato do que o conhecido através dos outros sentidos. Os olhos exploram o campo visual e dele abstraem alguns objetos, pontos de interesse, perspectivas. Mas o gosto do limão, a textura de uma pele quente, e o som do farfalhar das folhas nos atingem como sensações.“

Com os olhos vendados os participantes realizam um percurso permeado por estímulos sensoriais variados (cheiro de incenso, barulho estranhos e conhecidos, fragmentos de textos que invocam, gostos variados), e hora são guiados todos de mãos dadas por quem está conduzindo a oficina, hora guiados por sons e fios pendurados. Devido aos olhos vendados o corpo precisa buscar outras referências, mais proximais - os pés se relacionam com o relevo mínimo do chão, a topografia de um meio-fio se equipara quanto à transposição a de uma montanha, os lugares são reconhecidos por seus sons característicos, os sabores se confundem, a mão do próximo se transforma num porto seguro.

Criar formas de (re)presentar esses sentidos, que fazem parte da de uma geografia subjetiva, propondo uma espécie de “mapa sensorial”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO: REFLEXÕES SOBRE PROCESSOS E VIVÊNCIAS

Todas as descrições e reflexões acima se inserem num contexto de formação docente, num aprender a ser professor, vivente e atuante na/para melhora dos processos educativos escolares, mas não só, dentro de um contexto de pesquisa e reflexão acadêmica que vislumbra, talvez um pouco,

lócus da coexistência contemporânea (...) é marcado pela multiplicidade, apesar de todas as tentativas e discursos vãos da homogeneização e padronização generalizadas.

pesquisar um assunto que movimenta, motiva, e nisso movimentar, sacudir, a própria geografia.

No processo de aplicação das atividades planejadas para as turmas de 5º ano, encontrei na vida da sala de aula, uma barreira. Meus planos se transformaram durante as aulas, as atividades que inicialmente pareciam perfeitamente claras em minhas idéias e anotações, se mostraram com enormes brechas, o conteúdo que eu tinha certeza e segurança aprendido na academia, pouco serviu.

Exemplo disso se observa na (Imagem 01)

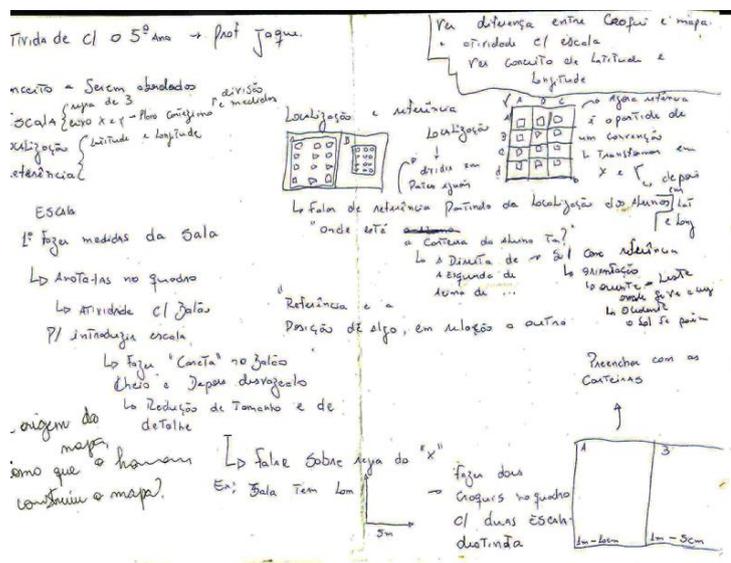


Imagem 01 - Esquema de "plano de aula"

Nela, (Imagem 01) trancei retas, esquematizei uma espécie de mapa organizei as idéias, descrevi meus passos. Mas a vida da sala de aula agitou meu planejamento, não então consegui aquilo que objetivava, ou seja, a compreensão dos conceitos cartográficos básicos (escala, localização e referência). Para mim parecia que se eu fizesse isso (tal etapa), depois disso, e depois disso os alunos intuiriam que uma coisa está relacionada à outra e assim por diante e chegariam com o conjunto dos meus encontros-aulas ao mesmo resultado que eu cheguei quando pensei/ elaborei a atividade, e que estava cristalizado ali na folha de A4, e talvez por isso, por essa falta de movimento, que a atividade não correu como planejado.

O que foi criado inicialmente como um porto seguro, uma referência para caso eu me perdesse, se mostrou justamente o oposto. Durante as atividades, toda vez que eu recorria a “folhinha esquemática” me perdia mais ainda. Mas perder-se se configura como

uma noção importante que não encontra seu começo no começo do trabalho das oficinas. Trata-se de uma conquista, que se dá à medida que a oficina vai se desdobrando como estratégia em favor da constituição de novos territórios em educação (PREVE, 2013)

Povoando esses novos territórios educativos é que se insere a oficina “Geografia Experimental do Corpo”, aplicada agora em turmas do curso de Pedagogia e Geografia da UDESC. Na possibilidade de experimentar aquilo que está atrelado ao corpo, aqui que é sentido, e partindo disso criar e pensar cartografias, mapas que tentem dar conta dessa mobilidade dos fenômenos não estaques, dos fenômenos e elementos que possuem variação subjetiva ao invés de exatidão cartesiana.

Mas como representar/ como espacializar algo que é um fenômeno sentido localmente, mas se estende pelo/no espaço, e se mistura/confunde com os outros diversos elementos? Essa pergunta foi o mote para pensar, e a provocação feita para os participantes da oficina, pós-realização da experiência. As duas imagens a seguir (03 e 04) demonstram essa tentativa.



Imagem 03 - Mapa Sensacional criado por um estudante de geografia.



Imagem 04 - Mapa sensacional criado por estudante de Pedagogia.

Observando as duas imagens, aqui escolhidas, e comparando com as da primeira atividade (Imagem 01) percebo que o recurso da venda propiciou maior abertura de outros sentidos; a possível perda de referencial, localização possibilitou uma maior expressão do que se pode chamar de “sensibilidade espacial”. Digo isso, pois ao observar ambas nota-se que na primeira os elementos estão ordenados de forma similar a sua configuração real, portanto assemelha-se a um esboço de mapa, ou um croqui daquele determinado local. Nesta experiência os sentidos aparecem pontuados, entremeados pela “ordem” física correspondente dos espaços caminhados. Já nas imagens 03 e 04, o espaço fisicamente constituído é experimentado de outra forma, e aquilo que representa o que foi sentido se esparge pela folha de cartolina.

As referências concretas e visíveis, pouco ou nem aparecem, destacando-se então os elementos percebidos através dos outros sentidos, por vezes representados como oposição binária (luz e escuridão, claro e escuro, yin e yang), ou através de cores (verde para folha,) ou por imagens (forma de frutas provadas). Nisso poder das suposições ganha força, aliada a força das texturas, sonoridades, fragrâncias presentes, estimuladas e supervalorizadas.

CONCLUSÃO: FECHAMENTO PARA UM PORVIR

Do medo inicial provocado pela vivência de uma nova condição, mesmo que permanente, até a total entrega a experiência, o processo vivido pelo participante torna à oficina em uma forma intensiva de habitar e compreender o espaço e seus elementos. A multiplicidade de informações e essências contidas dentro de um trajeto curto, que não se restringem ao visível, possibilita uma variedade de elementos para a abordagem e pesquisa em geografia. Dessa forma o texto abaixo (chamado O universo das possibilidades) feito por um aluno(a) do curso de Geografia, como forma/ tentativa de representar aquilo que ele(a) experimentou durante a oficina , sintetiza aquilo que essa ela tenta propor, e que é resultado de todo esse processo de formação docente que descrevo nesse artigo.

“De olhos vendados sem saber para onde ir. O que nos resta é sentir o ambiente por meio de outras formas. Começo a caminha e o medo do desconhecido é o primeiro sinal. Idas e vindas, tropeços a parte. É um senta e levante sem fim com alguns obstáculos no caminho. Passamos a ser ouvintes atenciosos de sons intensamente reveladores. Com o tato posso tocar. Tocar as folhas, o chão, as pessoas, os objetos e cada toque, uma nova experiência. Sensação de gosto, cheiro, contato e sons, tudo ao mesmo tempo formando um universo de possibilidades”.

REFERÊNCIAS

PREVE, Ana Maria Hoepers. Perder-se: experiência e aprendizagem. In: Valéria Cazetta e Wenceslao M. de Oliveira Jr.. (Org.). **Grafias do Espaço: imagens da educação geográfica contemporânea**. 1ed. Campinas / SP: Editora Alínea, 2013, v. , p. 257-277.

ALMEIDA, Rosângela Doin de. **O espaço geográfico: ensino e representação/** Rosângela Doin de Almeida , Elza Yasuko Passini – 15ed., 4ª Reimpressão – São Paulo: Contexto,2010.

CORREA, Guilherme C. Oficina – novos territórios em educação. In: PEY, Maria Oly. **Pedagogia Libertária: experiências hoje**. p.119.Rio de Janeiro: Imaginário, 2000.



LARROSA, Jorge Bondía. “**Notas sobre a experiência e o saber de experiência**” Conferência proferida no I Seminário Internacional de Educação de Campinas, traduzida e publicada, em julho de 2001 por Leituras SME.

MASSEY, Doreen B. **Pelo espaço**: uma nova política da espacialidade/Doreen Massey, tradução Hilda Pareto Maciel, Rogério Haesbaert. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil 2009.

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

(Re) conhecimento do lugar através da construção de percepções sobre as ações socioambientais cotidianas nas aulas de Geografia do ensino fundamental

Aline Nadal, alinendl@gmail.com , UFFS
Katia Kellem da Rosa, katia.rosa@uffs.edu.br , UFFS
Ana Maria de Oliveira Pereira, ana.pereira@uffs.edu.br, UFFS

INTRODUÇÃO

As cidades são espaços caracterizados pela grande interferência dos seres humanos no ambiente natural. O crescimento urbano pressiona de tal forma o meio físico urbano que vários processos estão desencadeando reações danosas ao sistema artificial no qual estão inseridos os centros urbanos. Esses problemas, por sua vez, levam a redução da resiliência dos sistemas ambientais, e assim tem impacto na qualidade de vida da população.

Diante da vulnerabilidade dos ambientes, existe a necessidade de planejar ações que contribuam para a diminuição dos impactos sobre as áreas de preservação. A comunidade escolar tem contato diário com os problemas ambientais que interferem nas drenagens e áreas de preservação permanente, ao se deslocar para a escola. A disposição inadequada de lixo urbano entre outros impactos reflete a falta de pertencimento ao ambiente em que vive pela população local e também muitas vezes o desconhecimento dos impactos de suas ações.

Assim como denotam Guerra e Marçal (2006) o sentimento de pertencimento é a crença subjetiva numa origem comum que une distintos indivíduos, assim esta sensação faz com que as pessoas desenvolvam uma ideia de que tal lugar os pertence, e que assim precisam interferir e que vale a pena interferir na rotina e nos rumos desse lugar.

Poucos são os indivíduos que têm noção de que habitam uma bacia hidrográfica, a compõe e são elementos que interagem dentro de um sistema, cujo funcionamento depende de suas ações. Desta forma, uma das grandes dificuldades para tratar as questões relativas às mudanças ambientais e ações para diminuir seus impactos está relacionada à percepção correta por parte da

população afetada. Este fato dificulta a sensibilização de mudanças de atitudes na sociedade quanto à sustentabilidade no consumo, mudanças de hábitos e na pressão junto aos órgãos governamentais por meio de participação popular nos processos de planejamento, gestão e formulação de políticas públicas urbanas.

Verifica-se que as pessoas necessitam perceber que é parte integrante do meio ambiente e assim, corresponsável pela sua qualidade. Diante desta problemática, entende-se que há a necessidade de desenvolver uma percepção correta a cerca das dimensões e causas de nossas ações sobre o meio, para que assim, a população possa articular-se num debate mais amplo entorno da temática.

Neste contexto de preocupações, o presente trabalho visa propor e elaborar recursos didáticos e atividades a serem realizadas com os alunos da Escola Estadual de Ensino Fundamental Joaquim Pedro Salgado Filho, em Erechim. O mesmo apresenta os resultados preliminares do programa de extensão desenvolvido nesta escola, o qual visa a construção de percepções sobre as ações cotidianas das pessoas no meio e suas implicações para a qualidade de vida.

As drenagens que fazem parte das microbacias que estão inseridas próximas à escola onde as atividades estão sendo desenvolvidas apresentam arroios que vem sofrendo impactos ambientais. A área de estudos possui áreas de Preservação Permanente que incluem as florestas e demais formas de vegetação naturais, bosques, árvores e arbustos situados no território dos municípios, as margens dos rios ou riachos, lagoas, lagos ou reservatórios de águas naturais ou artificiais, e entorno de nascentes. Assim como, áreas de Proteção Ambiental que integram as bacias de captação, abastecimento e suas nascentes no Município de Erechim (Rios Ligeirinho, Leãozinho e Suzana) e as destinadas ao abastecimento de outros municípios para garantir a portabilidade da água coletada para consumo da população da zona urbana de Erechim e outros municípios.

O desenvolvimento do presente programa de extensão contextualiza-se na concepção de educação ambiental que tem como objetivos formar cidadãos

conscientes de sua relação com o meio onde vivem de modo a primarem pela sustentabilidade (NEIMAN e RABINOVICI, 2002). Insere-se numa Educação Ambiental vista como um tipo ou meio de solução para minimizar e prevenir os possíveis e atuais problemas ambientais onde o estudo da sua realidade socioambiental, começa em casa, atinge a rua e a praça, engloba o bairro, abrange a cidade ou a metrópole; ultrapassa as periferias, e assim em escala planetária.

METODOLOGIA

As atividades de extensão estão sendo desenvolvidas na comunidade escolar, envolvendo alunos do ensino fundamental da Escola Estadual de Ensino Fundamental Joaquim Pedro Salgado Filho. Para o planejamento e construção dos recursos didáticos, a serem propostos neste trabalho, foram realizados trabalhos de campo no lugar, para o estabelecimento de relações entre o local e o global, para o entendimento da realidade socioambiental e seus problemas, implicações e repercussões em diferentes escalas de análises.

Utilizaram-se materiais para a confecção dos recursos didáticos, tais como jogos didático-pedagógicos, maquetes e material para a análise de imagens de satélite do Google Earth. Nas atividades elaboradas procurou-se valorizar os trabalhos de campo e estudos do ambiente com o uso de mapas e recursos de sensoriamento remoto. O desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas na comunidade escolar será baseado na integração direta do aluno com o meio, focalizando no (re)conhecimento da realidade local e no resgate da história do lugar.

DISCUSSÃO

Como resultado, o projeto de extensão promoveu a proposição de atividades didático-pedagógicas, como saídas de campo e oficinas com alunos do 6º ano da educação básica visando o (re) conhecimento da realidade local

com base no estudo do meio. As propostas resultaram geração de recursos didáticos com a utilização de imagens de satélite, maquetes da bacia de drenagem, roteiro de entrevistas no campo que podem auxiliar nas oficinas e proporcionar meios de refletir com os alunos as mudanças ambientais na região.

A percepção do olhar do aluno no meio em que vive faz com que ele se sinta pertencente a este lugar. Segundo Santos (2011) o estudo do lugar feito pelo aluno auxilia na aprendizagem dele, pois ele constrói seu conhecimento a partir de sua vivência. Com esta perspectiva elaborou-se uma oficina com os alunos da Escola Estadual de Ensino Fundamental Joaquim Pedro Salgado Filho, a qual visa trabalhar o (re)conhecimento do lugar em que eles habitam. Na oficina os alunos aprenderão interpretar mapas, imagens de satélite, participarão de atividades de campo, farão a localização do lugar que habitam, partindo de uma escala mundial até chegarmos ao ponto principal o bairro que vivem também identificarão a bacia hidrográfica a que pertencem, para que possa fazer uma análise da paisagem através de várias percepções e em diferentes escalas.

A oficina será desenvolvida em etapas sendo que a primeira será uma conversa com os alunos sobre o que sabem com relação ao lugar que habitam, pedindo para eles citarem pontos relacionados ao lugar. Para iniciar a discussão com os alunos utilizaremos textos e músicas relacionados à poluição dos rios preservação ambiental.

A segunda etapa se realizará a partir de uma introdução de noções de escalas com a utilização de mapas, partindo da escala mundial até chegar à escala mais próxima que é o bairro onde moram e a qual bacia hidrográfica pertence. Para a elaboração dessa segunda etapa será necessário o uso de mapas com diferentes escalas, mundial, País, estado, município até chegar ao bairro que habitam, se for possível também trabalhar com eles os mapas de hidrográfica.

Na terceira etapa será trabalhado com os alunos o conceito de bacia hidrográfica, a qual segundo Novo (2011) “[...] é uma área da superfície terrestre drenada por um rio principal e seus tributários”. (p.220), bem como

também sua importância e a relação da população envolvida no projeto, com os rios que fazem parte bacia. Na quarta etapa será trabalhado uso de imagens do lugar onde vivem, bairro e arredores da escola e também um trabalho de campo pelo bairro. O intuito é a percepção da paisagem local, poluição, possíveis causas e consequências.

Segundo Venturi (2011), as práticas de análise das observações no campo são de fundamental importância, pois fazem com que os alunos possam refletir através do contato com o espaço os conteúdos apresentados a ele em sala de aula, e a partir disso elaborarem suas próprias reflexões.

A quinta e última etapa será realizada após o trabalho de campo, sendo que será solicitar aos alunos que façam um desenho de reconhecimento do bairro, de como é o lugar onde eles vivem e de como queriam que fosse o lugar. E para deixar registrado após o término da oficina poderá ser elaborado um painel com as imagens deles durante o trabalho de campo junto com os desenhos elaborados após este painel será exposto na escola.

As atividades propostas contribuirão para a elaboração do diagnóstico da realidade local, bem como subsidiarão a reflexão sobre as implicações da forma de uso e ocupação do espaço pelos alunos nas aulas de Geografia do ensino fundamental.

Todas as atividades a serem realizadas trabalharão as intensas alterações antrópicas nos arroios, nos setores de degradação da mata ciliar, nas Áreas de Preservação Permanente, a poluição hídrica, os processos erosivos e assoreamento ao longo das cabeceiras e margens de alguns arroios como consequência do processo de ocupação e uso das terras. Essas modificações afetam o escoamento das águas pluviais devido à impermeabilização do solo e a retirada da vegetação, pois a mata ciliar contribui para a manutenção da vazão fluvial, diminuição dos processos de assoreamento, e proteção contra perda do solo por processos erosivos.

Justifica-se este trabalho devido à importância socioambiental que pode ser atribuída ao aumento dos problemas ambientais das microbacias inseridas no município de Erechim e seu entorno e visam melhorar a qualidade de vida

no município e construir reflexões sobre a determinação das relações sociais na configuração destes lugares.

A implementação destas atividades elaboradas poderão ensejar junto a comunidade escolar uma noção de pertencimento ao ambiente em que vivem através de ações que promovam o (re)conhecer melhor o meio e as consequências de suas ações cotidianas, além de possibilitar o trabalho de conteúdos de Geografia presentes no cotidiano dos alunos.

Nessa prática buscar-se á ampliar o compromisso político e ético com a construção de um lugar melhor para se viver através da melhor compreensão da realidade na qual estão inseridos e fornecendo discussões que apontem para possíveis soluções as problemáticas socioambientais.

Assim, propõe-se desenvolver uma perspectiva de educação ambiental através da criação de novos valores e conhecimentos a transformado a realidade socioambiental local, como salienta Leff (2009). Estas concepções desenvolvem-se sob o pensamento de Maturana e Varela (1995) “todo conhecer produz um mundo, na medida em que todo fazer é conhecer e todo o conhecer é fazer”.

As atividades propostas serão iniciativas para promover o (re)conhecimento do lugar pela comunidade residente próximo as drenagens do município de Erechim através da construção de percepções sobre as ações cotidianas no meio e suas implicações para a qualidade de vida. E desta forma, visa contribuir para superação de posturas passivas frente aos problemas socioambientais locais

A implementação do programa de extensão envolve atividades futuras de um conjunto de ações integradas que ocorrerão com cursos, jornadas pedagógicas, conferencias e encontros de capacitação dos docentes de escolas públicas de ensino básico com o desenvolvimento de oficinas temáticas de confecção de materiais de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho promoveu a proposição de atividades didático-pedagógicas, como saídas de campo e oficinas com alunos do ensino básico visando o (re) conhecimento da realidade local com base no estudo do meio. As propostas resultaram geração de recursos didáticos com a utilização de imagens de satélite, maquetes da bacia de drenagem, roteiro de entrevistas no campo que podem auxiliar nas oficinas e proporcionar meios de refletir com os alunos as mudanças ambientais na região. As atividades contribuirão para a elaboração do diagnóstico da realidade local, bem como subsidiará a reflexão sobre as implicações da forma de uso e ocupação do espaço pelos alunos nas aulas de Geografia da Educação Fundamental. A implementação destas atividades elaboradas ensejarão junto a comunidade escolar uma noção de pertencimento ao ambiente em que vive através de ações que promovam o (re)conhecer melhor o meio e consequências de suas ações cotidianas, além de possibilitar o trabalho de conteúdos de Geografia presentes no cotidiano dos alunos.

REFERÊNCIAS

GUERRA, A. J. T. e MARÇAL, M. dos S. **Geomorfologia ambiental**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

LEFF, E. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. 7. Ed.-Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MATURANA, H. e VARELA, F. **A árvore do conhecimento - As bases biológicas do conhecimento humano**. Campinas: Ed. Psy, 1995.

NEIMAN, Z e RABINOVICI. O cerrado como instrumento para educação ambiental em atividades de ecoturismo. In: NEIMAN, Zysman (Org). **Meio ambiente educação ambiental e ecoturismo**. São Paulo: Manole, 2002.

NOVO, E.M.L de.M. Ambientes Fluviais. In: **Geomorfologia: conceitos e tecnologias atuais**. Org.: T.G, FLORENZANO. São Paulo: Oficina de Textos. 2011.



SANTOS, V.M.N dos. Ensino de geociências e educação ambiental: a construção do “olhar geocientífico” na escola. In: **Educar no Ambiente: construção do olhar geocientífico e cidadania**. São Paulo: Annablume, 2011.

VENTURI, Luis Antonio Bittar (org.). **Geografia: práticas de campo, laboratório e sala de aula**. São Paulo: Editora Sarandi, 2011.

O programa mais Educação: como a produção textual auxiliou no conhecimento geográfico

Priscila Viana Alves, prittyviana@hotmail.com, IFF

INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto é discorrer acerca da experiência docente no Programa Mais Educação com a oficina de criação artística e a contribuição desta para a formação do licenciando em geografia. Este programa foi criado em 2007 pelo governo federal, a fim de fomentar atividades para melhorar o ambiente escolar e o desempenho e aprendizado dos estudantes. O aumento da oferta educativa nas escolas visa à educação integral e considera o espaço da escola mais do que somente “salas de aula”. Conjuntamente também um espaço para o estudante exercer suas potencialidades por meio de atividades optativas que foram agrupadas em macrocampos, tais como: acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica.

Participo do programa desde março de 2012, em uma escola pública situada no município de Campos dos Goytacazes, no estado do Rio de Janeiro. A escola atende a uma clientela heterogênea, com alunos oriundos de vários bairros da cidade. A precarização da escola pública pode ser observada, e o desestímulo e resignação da maioria dos alunos frente aos estudos. Os estudantes são carentes, seja de saúde e alimentação, como também com relação à conjuntura familiar. Contudo, são alunos sonhadores, querem e almejam uma transformação de sua realidade, porém com horizontes limitados. Sabe-se que as escolas são pouco atraentes para os alunos e professores, e esse fato desencadeia uma formação deficiente dos estudantes. Considerando este fato, o programa mais educação cumpre um papel importantes ao compensar, minimamente, esta defasagem. Entretanto, há muitas limitações em sua aplicação.

A princípio, utilizou-se a estratégia de oficinas de informática, com a criação de blogs pessoais, com a finalidade de estimular a escrita, garantir o acesso às novas tecnologias e à internet. Considera-se que o blog é uma ferramenta de desenvolvimento do estudante enquanto autor de sua escrita. No entanto, percebeu-se a dificuldade com a produção textual, notando a defasagem no ato de ler, de escrever e carência de criatividade. Um segundo passo foi estimular a originalidade através da dramatização. Foram realizadas oficinas de teatro, no oportuno momento em que o Brasil comemorava o centenário de Luís Gonzaga, esta temática foi trabalhada com os alunos. Percebeu-se o esvaziamento da oficina. Os alunos argumentaram a timidez e não ocorreu a culminância esperada com a apresentação para toda a escola. Posteriormente, preferiu-se a análise de textos, com o objetivo de alcançar a produção textual. Esperava-se não somente estudantes leitores, como também autores de seu próprio texto.

A partir daí ocorreram vários períodos de análise de gêneros literários, como a narrativa, o texto dramático e o gênero lírico. Toda vez que, fatalmente, nos reduzem a posição de reprodutores do conhecimento produzido por outros, nos esvaziam da autoria necessária para transformação da sociedade. Aliar a produção de texto com o conhecimento de mundo é interessante para a produção do conhecimento. Ler e escrever compete a todas as disciplinas. Sob esta orientação, elaborou-se a proposta de trocas de cartas entre os colegas. Incentivando a escrita e a criatividade, o conhecimento geográfico é disseminado através do estudo das localizações. Estas cartas devem ter locais e datas, destinatários, desenvolvimento e despedida. Necessitando sempre de respostas. A cada troca de carta, a história, a cidade, os acontecimentos mudam. Há assim, incentivo à produção textual e à imaginação criadora, a valorização do conhecimento geográfico e o estreitamento das relações interpessoais. Há a necessidade de se repensar a forma como a ciência geográfica vem sendo ensinada na escola, valorizando assim, novas alternativas que proporcionem ao estudante mais autonomia frente à construção do conhecimento. Exercitar a escrita natural e afinar o olhar geográfico dos alunos é uma estratégia interessante para a geografia escolar.

SER E AGIR INTERDISCIPLINARMENTE

A proposta da interdisciplinaridade é uma ruptura com a concepção de conhecimento fragmentado e dividido em partes que não dialogam. É necessário que todos que participam do cotidiano da escola pensem e ajam interdisciplinarmente, não cabendo ao professor sozinho a difícil tarefa estabelecer práticas interdisciplinares. O projeto interdisciplinar propõe a formação integral do educando, isto é, uma educação do “ser humano inteiro” e a transformação em cidadão.

Pensar e agir interdisciplinarmente não é fácil, pois passar de um trabalho individual e solitário, no interior de uma disciplina escolar, para um trabalho coletivo faz emergirem as diferenças e as contradições do espaço social que é a escola. O pensar interdisciplinar vai à busca da totalidade na tentativa de articular os fragmentos, minimizando o isolamento nas especializações ou dando novo rumo a elas e promovendo a compreensão dos pensamentos e das ações desiguais, a não fragmentação do trabalho escolar e o reconhecimento de que os alunos e professores são idealizadores e executores de seu projeto de ensino (PONTUSCHKA, 2009, p.149).

Romper com o isolamento das disciplinas, estas fechadas para dentro de si, é compreender o ser humano como totalidade e não uma soma de conhecimentos, experiências e vivências diferentes. A Ciência Geográfica sob essa orientação é um dos (pra não falar o mais, principalmente pela evolução do pensamento geográfico com intersecções) conhecimentos mais interdisciplinares para se trabalhar na escola.

A pesquisa na formação dos professores muitas vezes não é levada em consideração, visto que se atribui a pesquisa aos cursos de bacharelado. No entanto, pesquisar é inerente à formação do licenciado e a própria prática educativa. Buscar propostas interdisciplinares para serem trabalhadas na escola é uma possibilidade efetivamente de se fazer pesquisa.

Se considerarmos a docência como atividade intelectual e prática, revela-se necessário ao professor ter cada vez maior intimidade com o processo investigativo, uma vez que os conteúdos, com os quais ele trabalha, são construções teóricas fundamentadas em pesquisa científica. Assim, sua prática pedagógica requer de si uma reflexão, crítica e constante criação e recriação do conhecimento e das metodologias de ensino, o que pressupõe uma atividade de investigação permanente que necessita ser apreendida e valorizada (PONTUSCHKA, 2009, p.95).

O ensinar também é pesquisar, seja a pesquisa individual do educador prévia para a prática em sala de aula, seja o próprio anúncio da pesquisa aos alunos. Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino, isto quer dizer que o professor tem de ser/é pesquisador e pesquisar faz parte da natureza do ensino. A assunção do ser enquanto professor e também como pesquisador é a passagem de uma “curiosidade ingênua” para uma “curiosidade epistemológica” de ambos os participantes da prática educativa da escola (FREIRE).

Em uma das etapas de desenvolvimento do projeto trabalhou-se com oficinas com a proposta do uso da dramatização como recurso didático para aulas mais dinâmicas e interativas, isto é, usar a dramatização como linguagem didática. A utilização da dramatização como recurso didático é uma possibilidade de tornar os alunos participantes e fazedores do próprio conteúdo a ser ensinado. É uma alternativa para a prática cotidiana da sala de aula, visto que é uma estratégia eficiente de ser trabalhar conteúdos encarados por hora complicados. A oficina teve como objetivo fornecer e pensar práticas de inserção da dramatização no ensino escolar. Ponto importante a destacar é o ensino aprendizagem, visto que a encenação não é um fim em si mesmo, mas o início de um longo processo de aprendizado, com a necessidade de debater o tema, enredo com todos os interessados em participar da criação da peça.

Tema: Migrações internas no Brasil.

Objetivo: Compreender a busca por melhores condições de vida de nordestinos para os grandes centros do Centro Sul.

Personagens:

Homem

Mulher

Duas crianças

Cena I

A situação

Ave maria sertaneja- Luís Gonzaga

Estamos em algum lugar no nordeste do Brasil durante os anos 50, 60 e 70. Os sertanejos estão prestes a ver o sertão pegar fogo em pleno declínio

econômico face ao desenvolvimento em direção ao sul. O sol chupava os poços e os urubus levavam o resto da água, mataram o gado. Os seus produtos agrícolas tradicionais estavam em menor procura. A vida se tornara insustentável. Seria preciso migrar em busca de melhores possibilidades de existência? Uma família, igual a muitas outras famílias de nordestinos, agarrou-se a esperanças frágeis. Seguiram viagem ao sul como opção. As desgraças eram muitas. Necessário era abandonar aqueles lugares por hora amaldiçoados.

A triste Partida- Luís Gonzaga

Cena II

O estranhamento

Carcará- Maria Bethânia

Realmente as coisas estavam bem diferentes do nordeste. Eles chegaram a São Paulo, no período áureo do café e com a indústria em desenvolvimento. Mas mesmo assim a vida fora da terra natal não seria fácil.

Xote das meninas- Luís Gonzaga

Crescimento dos filhos.

A esperança de voltar para casa.

Lembrança de primavera- Luís Gonzaga

Cena III

A Volta

Asa Branca- Luís Gonzaga

A volta da asa Branca. A primavera chegou. A saudade ficou. A família ao nordeste retornou.

A volta da asa branca- Luís Gonzaga

Encerramento:

Viva o centenário de Luís Gonzaga e a todo nordeste brasileiro. Viva ao anjo com corpo de homem e alma de poeta que enriqueceu a cultura brasileira.

As cartas possibilitam o resgate da linguagem pessoal, das palavras próprias, dos indivíduos enquanto autores e não somente leitores. Toda vez que, fatalmente, nos reduzem a posição de reprodutores do conhecimento

produzido por outros, nos esvaziam da autoria necessária para transformação da sociedade. A lucidez crítica e criadora nos proporciona a possibilidade de leitura e compreensão do mundo.

Uma das maiores crises de nosso tempo é a crise da linguagem. A perda da palavra, a perda da expressão própria, a perda da comunicação autêntica, a perda de uma linguagem pessoal e criadora. Essa é uma das mais profundas desfigurações da segunda metade do século XX. E um dos maiores paradoxos da nossa era: vivemos cercados de sistemas de comunicação, temos os maiores e mais complexos instrumentais da comunicação de toda a história, e ao mesmo tempo, nunca tivemos tão pouco a palavra própria, a expressão pessoal, uma linguagem que expressasse e encarnasse nossa identidade pessoal, uma comunicação verdadeira em que mutuamente no reconhecêssemos (ANTÔNIO, 2002, p.33).

Com as novas tecnologias da informação, ampliaram-se as possibilidades de comunicação e acesso a diversas leituras. No entanto a comunicação autêntica e própria está estagnada. O valor pedagógico da troca de cartas é extremamente observado na atividade. O espaço percebido pela imaginação é uma geografia imaginária, experimentada através da poesia. A realidade é composta também por aquilo que não existe, isto é, as coisas pensadas, sonhadas e idealizadas. Compreende-se, assim, que a leitura simbólica do espaço não se opõe à realidade, sendo um modo de interpretação do real.

Este entrelace entre arte e ciência, entre espaço vivido e concebido é afim à concepção da Geografia Humanista: “Esta tendência examina e mesmo privilegia as experiências vividas pelos indivíduos e grupos sociais contemplando a maneira de agir, bem como sentimentos, projeções, angústias, entendimentos e delírios das pessoas em relação a seus lugares” (BATISTA, 2005). A Geografia Humanista valoriza as geografias deixadas de lado muitas vezes pela academia, isto é, as geografias subjetivas. Há uma valorização do sujeito e do lugar como **geografia vivida em ato** (DARDEL).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aproximação novamente da arte com a educação se faz necessária para o resgate da qualidade do ensino da escola. Educação e arte foram intencionalmente separadas, posto que unidas, tornam o indivíduo mais

preparado criticamente. O valor pedagógico, político e científico da interdisciplinaridade leva a a qualidade e otimização da escola basta ter criatividade e força de ação.

A ciência passou a maior parte de sua história desprezando o cotidiano, embora toda ciência seja a emancipação do cotidiano e sua formalização em conhecimento metódico. Temos mania de achar que o que se aprende no dia a dia não é tão bom quanto o que se aprende em cursos estruturados com programa, ementa e certificado (MARANDOLA, 2004, p.344) .

A moldagem artística do mundo é entendida como um trabalho mimético, de transformação para compreensão mais significativa da própria realidade. "A literatura, como se vê, goza de uma autonomia sobre o mundo exterior que lhe faculta empreender não cópias ou reproduções da "realidade", mas representações e interpretações do real, às custas de experiências existenciais imaginárias" (NUNEZ, 2010).

Como se pode perceber a arte está intrinsecamente ligada ao cotidiano ordinário das pessoas, e às suas experiências e sentimentos construído em relação aos lugares. Optando pela linguagem que se relaciona apenas ao espaço real, a ciência menospreza a linguagem do espaço simbólico e seu subjetivismo. É necessário o romper com a dualidade entre a objetividade e a subjetividade.

A ciência e a arte são maneiras de leitura de mundo, isto é, são representações da realidade. Nas palavras de Moreira (2001, p. 107), "chamamos de mundo ao modo como estruturamos nossa relação com as coisas que nos rodeiam a partir da ideia que formamos dela". Espaços idealizados e espaços concretos se fundem e se confundem na vida dos indivíduos, ou seja, os mundos imaginário e pessoal tem intrínseca relação a experiência com o mundo exterior. Sonhar e imaginar são artifícios da arte, mas também da vida, para ver com maior clareza o entorno. O mundo tornado mundo do ente e do ser pela familiarização com o ambiente resulta na geograficidade, no fazer-se gente do mundo.

REFERÊNCIAS

ANTÔNIO, Severino. **A utopia da palavra- linguagem poesia e educação: algumas travessias.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

BATISTA, J. **Espaço E Cultura, Uerj, RJ, Nº. 19-20, P. 33-39, JAN./DEZ. DE 2005.**

MARANDOLA JR, E. Tempo e espaço cotidiano- crônicas de um tecido inacabado. In: MARANDOLA JR, E. **Geografia e literatura: ensaios sobre geografia, poética e imaginação.** Londrina: EDUEL, 2010.

MOREIRA, R. **Geografia e Práxis: A presença do espaço na teoria e prática geográficas.** São Paulo: Contexto, 2012.

NUNEZ, C. F. P. **Uma Odisseia no espaço: a geografia na literatura.** In: ROSENDAHL, Z. Temas e caminhos da geografia cultural. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

PONTUSCHKA, N. **Para ensinar e aprender Geografia . 1a ed. - São Paulo: Cortez, 2009**

O Lugar de Vivência do Sujeito - Considerações e Possibilidades Pedagógicas

Paloma C. Góis Soares, motira- 83@hotmail.com, UFRGS

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa busca investigar como se dá a construção da permanência do sujeito em um lugar específico, a partir das informações extraídas deste lugar identificamos possibilidades pedagógicas para o desenvolvimento de didáticas educativas. O lugar, como objeto de estudo da geografia está presente nos anos iniciais da educação básica e geralmente as metodologias utilizadas para estudar o lugar são metodologias tradicionais.

Embora acreditemos em um consenso a respeito da fragilidade do ensino tradicional, superá-lo ainda é um processo. De forma geral os professores abordam os conteúdos pressupondo um conhecimento comum, ou seja, a prática docente tem sido mecanizada por ações reprodutivas a cerca de conteúdos. Nesse caso não temos uma disposição favorável à troca de saberes, uma vez que muitos professores desconsideram os conhecimentos prévios dos alunos e tomam como base um conhecimento padrão.

Com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa sobre o lugar, esta pesquisa apresenta algumas possibilidades pedagógicas que visam nortear a prática docente em uma perspectiva dialética.

Para tanto estudamos um lugar específico no período de aproximadamente 7 meses, este lugar compreende o conjunto habitacional jardim Albion, localizado na zona leste de Porto Alegre. Este lugar é denominado o objeto de estudo, o qual também chamamos de lugar de vivência do sujeito. Nesta pesquisa consideramos o lugar de vivência do sujeito indissociável do tempo, fator inerente à sua existência. Com base na articulação destes dois fatores foram entrevistadas pessoas que moram há

mais de 20 anos neste condomínio. A partir das entrevistas e do parâmetro histórico estabelecido procuramos saber como se deu a construção da permanência dos sujeitos neste lugar.

As respostas dos moradores evidenciaram a presença de fatores culturais procedentes do contexto social onde estão inseridos, assim como trouxeram contribuições relevantes para o estudo do lugar.

As contribuições relevantes para o estudo do lugar foram criadas por meio da análise das entrevistas, desse modo foi possível verificar aspectos geográficos e conseqüentemente possibilidades pedagógicas.

O PRINCÍPIO FUNDAMENTAL DA DIDÁTICA E AS CARACTERÍSTICAS CULTURAIS

No lugar de vivência construímos nossas memórias, este lugar possibilita a criação de vínculos e nos faz produtores de uma cultura. Enquanto produtor de uma cultura o sujeito expressa formas de ser e estar no mundo. Estas formas de ser e estar fazem parte da influência do contexto social dos sujeitos. Das influências do contexto social onde os sujeitos estão imersos surgem características próprias, tanto do lugar, como do sujeitos. Estas características são provenientes do lugar e das relações construídas nesse lugar, com isso podemos agregar às nossas didáticas pedagógicas estas características. Mas como elas se configuram? Como identificá-las?

Algumas demandas culturais e sociais trazidas pelos sujeitos são notáveis, como o vestuário, comportamento, linguagem, valores entre outros. Desta forma, atribuímos aos sujeitos uma identidade, oriunda destas características que, por sua vez nos remetem ao lugar de vivência do sujeito.

Por isso as características culturais são mais que mensagens explícitas sobre o lugar, são ferramentas pedagógicas para estudar o lugar.

Nessa perspectiva, estudar o lugar utilizando as características culturais dos sujeitos significa, contextualizar e problematizar estas características, potencializando-as pedagogicamente. Deste modo contemplamos o princípio fundamental da didática construtivista, que parte do

conhecido para o desconhecido. Ao ser empreendida uma prática pedagógica, alicerçada neste princípio, possivelmente começamos a convergir para desenvolver propostas pedagógicas para o estudo do lugar.

Porque mesmo que existam características culturais, elas podem ou não fomentar a criação de uma proposta pedagógica. Nessa lógica, a gênese do processo de construção de uma proposta pedagógica poderia ser dividida em duas etapas, primeiro, considerar o princípio fundamental da didática construtivista, em segunda instância, contextualizar e problematizar as características culturais dos sujeitos.

Tendo em vista esta organização pedagógica, a contextualização e a problematização destas características seriam os instrumentos utilizados para estudarmos o lugar.

AS POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

No presente estudo, nos detemos basicamente, na análise das entrevistas dadas pelos moradores do conjunto residencial Jardim Albion, buscamos com isso identificar aspectos importantes para o estudo do lugar.

Neste processo consideramos o diálogo o fator essencial para a realização da pesquisa, do contrário não teríamos subsídios para desenvolver possibilidades pedagógicas. Acreditamos que, as informações obtidas através das entrevistas são relevantes no que tange ao desenvolvimento de possibilidades pedagógicas.

Ao estabelecermos o diálogo como fator essencial na realização da pesquisa, objetivamos enfatizar a importância daquilo que se fala sobre o lugar, no sentido de atentarmos para as informações contidas nas falas dos sujeitos.

Nesta pesquisa o diálogo foi a base para o desenvolvimento de possibilidades pedagógicas, porque ao ouvirmos os sujeitos obtivemos informações interessantes a respeito do lugar. De igual modo, no âmbito escolar o diálogo proporciona ao professor inteirar-se sobre os

conhecimentos prévios dos alunos e conhecer quais são as ideias que permeiam sua lógicas.

Obviamente as informações extraídas das entrevistas nos transmitem uma realidade local e específica, sendo assim tornam-se suscetíveis a adaptações, com o fim de contemplar as necessidades de outras localidades.

A ideia principal na realização da análise das entrevistas é mostrar o potencial pedagógico que existe naquilo que as pessoas falam a respeito do lugar onde vivem.

Inicialmente vimos que as características culturais dos sujeitos nos reportam ao lugar de suas vivências e que, o princípio fundamental da didática construtivista parte do conhecido para o desconhecido. Deste modo, as características culturais dos sujeitos e o princípio fundamental da didática constituem uma relação indissociável.

Com a finalidade de obter informações sobre o lugar de vivência do sujeito elaboramos algumas questões, são elas respectivamente; Por que tu moras aqui há tanto tempo? Quais são as qualidades deste lugar? O que este lugar significa para ti? Vejamos a seguir algumas respostas;

“ Aqui tem tudo perto, supermercado, ônibus, banco, nunca pensei em sair daqui” (Eldah Tomé, mora há 35 anos no conjunto habitacioanl Jardim Albion)

Ao analisarmos esta resposta percebemos que a localização do lugar onde ela vive é favorável à sua permanência, pois a garantia do suprimento de suas necessidades cotidianas é um privilégio concedido pelo lugar. Daí podemos desencadear uma problematização a respeito dos privilégios concedidos por alguns lugares. Sabemos que a segregação social é um fato recorrente nas grandes métrópoles, por isso existem lugares distantes dos privilégios de localização do espaço geográfico, poderíamos também nesse contexto criar alternativas para o estudo do lugar.

“ É bom aqui, isso aqui é meu, não moro de aluguel, tá pago, é perto do meu trabalho, tem hospital perto e ônibus na porta e agora a zona valorizou com a construção de outros prédios. Aqui também tem pouca violência “.

(Cláudio Miranda, mora há 36 anos no conjunto habitacioanl Jardim Albion)

Esta resposta além de enfatizar a localização favorável ao suprimento das necessidades cotidianas do sujeito, evidencia a importância de ter posse de um espaço, a ideia de propriedade e patrimônio parecem explicar a permanência de Cláudio neste lugar. As possibilidades pedagógicas a partir destas informações teriam como base a propriedade, como se deu e como se dá a conquista de um patrimônio, quais os caminhos para adquirir um patrimônio, que tipos de patrimônio existem seriam algumas sugestões.

Encontramos ainda uma frase interessante na resposta de Cláudio, “ a zona valorizou com a construção de outros prédios” podemos com esta informação interagir com os alunos a respeito da construção de prédios em lugares que anteriormente eram áreas verdes. Tendências das políticas neoliberais são alternativas para estudarmos o lugar nessa perspectiva. Para se pensar na educação sob novas bases, é imprescindível considerar as transformações pelas quais o capitalismo vem passando (FREITAS, Luiz .C, 1994).

Segue abaixo esquemas para organizar o trabalho pedagógico, a partir dos elementos inseridos na geografia do lugar e citados nas entrevistas.

Elemento citado	Temática	Recursos didáticos
Supermercado	Relações econômicas no lugar.	Embalagens de produtos
Ônibus	Os meios de transporte e os lugares	Criação de mapas com rotas alternativas para melhorar o fluxo do trânsito.
Banco	População economicamente ativa	Música – Legião Urbana Perfeição
Prédios	Preservação ambiental	Dinâmica de imagens

Os elementos citados acima estabelecem uma relação de interdependência entre si, ambos apresentam-se nas configurações

geográficas dos lugares. Para o primeiro elemento citado, propomos que as relações econômicas no lugar sejam compreendidas em etapas, que constituem um processo. Os produtos são comercializados com base em processos de industrialização, logo estão articulados em uma sequência lógica; matéria-prima → extração da matéria → industrialização → comercialização → consumo. Nos recursos a ideia de utilizar embalagens de produtos é discutir as informações nelas contidas, (produtos nacionais ou importados?) considerando também a carga tributária dos produtos e as relações de exportação/ importação.

Quando chegamos ao segundo elemento citado percebemos a relação estreita que ele estabelece com o primeiro, uma vez que os meios de transporte são responsáveis em grande parte pela distribuição de mercadorias, daí podemos discutir as condições das rodovias, principal via de acesso para circulação de produtos. Além de promover esta relação com o primeiro, o segundo elemento citado otimiza a discussão de acontecimentos atuais, como o caos do trânsito nos grandes centros urbanos. Após a discussão a proposta é criar rotas alternativas (realização discente), implementando-as nas principais avenidas. Neste momento a cartografia contribui de forma significativa, porque é possível utilizar imagens projetadas de diferentes ângulos e analisar os detalhes na extensão da área geográfica, vislumbrando uma intervenção nos pontos mais críticos da cidade. Acreditamos que mapas seriam interessantes no desenvolvimento desta atividade.

Os próximos elementos estão interligados e nos auxiliam na abordagem de assuntos burocráticos. Quando pensamos em banco (terceiro elemento citado) facilmente pensamos em movimento de capital, sendo assim a distribuição de renda, a organização do trabalho, além de questões salariais e taxas de desemprego são fatores relevantes nesse contexto. Um assunto burocrático exige uma abordagem diferenciada, por isso sugerimos a música Perfeição da Legião Urbana, nela as questões burocráticas deverão ser identificadas pelos alunos (pós aula explicativa) propiciando uma investigação e alunos ativos no processo de construção do conhecimento.

Outra possibilidade é solicitar que os alunos escolham que profissão gostariam de exercer, justificando a sua escolha.

O último elemento citado apresenta um viés burocrático, o fato de encontrarmos áreas devastadas e outras ocupadas por construções exorbitantes, é possível por meio da manutenção de uma matriz burguesa.

Enquanto a iniciativa privada devasta e ocupa áreas verdes, os fenômenos climáticos e o desequilíbrio na biodiversidade se alteram em escalas preocupantes. O aquecimento global, a indefinição das estações e a má qualidade do ar já estão presentes na realidade das grandes cidades, tudo isso em prol de uma minoria privilegiada. Portanto seria oportuno trabalhar com imagens que mostrem a configuração de áreas ao longo do tempo, o que mudou, porque mudou e quais os efeitos causados pelas transformações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para iniciarmos essa seção partiremos de mais duas respostas:

“ Aqui é um lugar seguro, criei meus filhos aqui, fazia lanche para os amigos deles, assim eu podia controlar com quem meu filho estava se relacionando, melhor estar aqui do que se envolver com drogas” Gislaine Scudiero, (mora há 27 anos no conjunto habitacional Jardim Albion)

“ Conheço todo mundo por aqui e todo mundo me conhece” Eva da Silva, mora há 33 anos no conjunto habitacional Jardim Albion).

Podemos perceber o caráter subjetivo das respostas, cada pessoa manifestou uma singularidade nas razões que fazem a manutenção de sua permanência.

Verificamos na primeira resposta que, a manutenção da permanência de Gislaine se deu por conta da segurança proporcionada pelo lugar, facilitando também o crescimento saudável de seus filhos.

Na segunda resposta temos uma afirmação contundente, pois o que nos parece é que os vínculos estabelecidos neste lugar explicam a permanência de Eva nele. Não apenas isso, existe uma relação de

reciprocidade, talvez implícito na frase, conheço todo mundo por aqui e todo mundo me conhece. Nesse caso, considerando que Eva estabeleceu vínculos, o compartilhar experiências torna-se elementar. Possivelmente Eva é uma pessoa que se sente valorizada, pois esta é uma das tendências do compartilhar experiências, saberes e leituras de mundo. Será que temos valorizado e considerado as experiências, os saberes e as leituras de mundo dos alunos? De forma geral a cultura da reprodução e a ausência de espírito crítico de muitos professores, minimizam as potencialidades dos alunos, criando um ambiente escolar medíocre e mórbido. Com isso ao invés de emanciparmos os sujeitos, favorecendo sua autonomia, formamos seres dependentes. Há que se promover transformações no trabalho docente que garantam a mediação da aprendizagem como opção consciente de ação pedagógica” (MEIER, 2007).

Enquanto produtor de uma cultura o sujeito reflete as demandas do lugar onde vive, no entanto, seus saberes geralmente não são valorizados. Falando majoritariamente, os professores procuram ensinar partindo do desconhecido, quando o conhecido (características culturais) poderia ser transformado em propostas pedagógicas.

Se ao estudarmos o lugar considerarmos que o sujeito apresenta características provenientes do lugar onde vive, a leitura da realidade dos sujeitos será a leitura da diferença, não a leitura da padronização, porque, “cada lugar é, a sua maneira o mundo” (Santos, 1996, p. 152)

A ação docente nos espaços educativos, em suma, não compreende a autoridade do saber como uma possibilidade de criar um ambiente favorável para aprender. Assim a autoridade do professor é entendida a partir de uma hierarquia, caracterizada pelo constante controle.

Tal controle carrega o estigma da obviedade e da previsibilidade de ações, tanto docentes como discentes. Essa tendência tradicional de ensino unidirecional e ausente de sentido para os alunos não promove a apropriação efetiva dos conhecimentos ministrados.

A cultura da cópia e das verdades absolutas desconstituem o papel mobilizador da escola, assim, considerando as trajetórias históricas da escola, receptores passivos frente aos objetos de estudo, são maioria.

Acreditamos que articulando o princípio fundamental da didática à problematização das características culturais dos sujeitos, possibilitando também a abertura ao diálogo, podemos estudar o lugar de forma dinâmica e significativa. O diálogo nos permite desacomodar o paradigma do silêncio e proporcionar a ação do sujeito sobre o objeto de estudo. Esta pesquisa analisou falas diversas sobre o lugar de vivência do sujeito e, utilizou as informações contidas nas falas para criar possibilidades pedagógicas. Com isso percebemos a importância do diálogo na construção de propostas pedagógicas.

As trajetórias educativas operaram o operam na consolidação de uma prática docente que não dá margem para a dúvida, para a criação de estratégias de raciocínio, para o desequilíbrio. Deste modo, não considera-se o desequilíbrio como parte do desenvolvimento cognitivo, nem mesmo que ele precede o equilíbrio e é inerente à uma aprendizagem significativa.

Se alguém nunca se deequilibrou como aprenderá a equilibrar-se? No momento de desequilíbrio estamos inseguros, temos algumas dúvidas, as coisas parecem obscuras. No entanto sem estes momentos não chegaremos ao equilíbrio, tão pouco à segurança, tão importante para a permanência do sujeito, ao menos para Gislaine.

REFERÊNCIAS

FREITAS, Luiz Carlos de Ensino de 1º grau: instrumento de educação econômica? **Universidade e Sociedade**, São Paulo, 1994.

MEIER, Marcos; GARCIA, Sandra. **Mediação da aprendizagem: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky**. Curitiba: Edição do autor, 2007.



SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** São Paulo: Hucitec, 1996.

Postais como Janelas para os Mundos

Renan Darski Silva, renan.darski@gmail.com, UFRGS

INTRODUÇÃO

Dos desafios de minha docência, o maior sempre foi uma busca por ordenar os conteúdos como quem escreve um roteiro, como quem elabora um conto, uma estória. Apresentar a Geografia de forma relacionada e gradativa, ao contrário do que muitos dos livros didáticos mais conhecidos fazem, que jogam ao aluno conceitos e mais conceitos, lugares e mais lugares. Longe de ser uma preferência, me foi sempre uma necessidade, pois entendo como efetivo um ensino que prima por estas relações e gradações, pois venho de uma formação extra-escolar puramente artística. Sou artista, sempre fui, e me é cacoete fazer ligações entre elementos de uma narrativa - sempre fui enveredado para o lado das histórias em quadrinhos, arte que narra em sequência.

Neste artigo relato uma solução para esta necessidade que me atormentou em meu Estágio Curricular em Docência, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no ano de 2011. Fui professor por três meses de uma turma de 7ª série, substituindo temporariamente a professora titular. Esta situação me foi útil para uma “distorção lúdica” da realidade: tomei como tema gerador para as aulas que se seguiriam uma viagem fictícia da professora, “*que foi visitar a África. Ela enviou um postal para seus pequenos geógrafos, pedindo ajuda, pois estudados que são sabem muito daquele continente. Vamos ajudá-la?*”. As práticas que se seguiram possuíam como comando os auxílios a viajante, tanto práticos quanto reflexivos, pois ela compartilhava também suas impressões a respeito do que via.

Aqui me ateno a primeira experiência, que envolvia cartões postais, utilizados por mim como janelas para o mundo África.

MATERIAL E MÉTODOS

Com base em recursos financeiros do professor (por volta de 12 reais), foram impressas imagens da internet, as quais foram coladas em uma folha de cor azul. Poderia ter sido qualquer outra folha, desde que colorida.

Hoje, pensando melhor a respeito, esta Geografia poderia ter sido feita através de recortes e colagens, como bem me ensinou minha professora do jardim de infância, mas isto demandaria um tempo maior de pesquisa atrás de revistas que contivessem algumas imagens. Tempo eu não tinha, portanto investi um pouco de dinheiro.

As imagens foram pesquisadas na internet, ajustadas no Word quanto ao contraste e luminosidade, sendo todas salvas em JPEG. Importante falar isso, pois vejo uma preocupação estética muito pequena entre os professores. O ajuste das imagens e uma análise estética do que é impresso para o aluno enriquece e legitima qualquer cobrança por capricho que se venha a fazer ao aluno. Somos modelos, não somos? Então que aprendamos a usar a tecnologia.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Momento 1: apresentação do problema a ser resolvido

Iniciei dando a notícia de que seria professor da turma temporariamente, pois a professora titular estava de "férias na África".³⁴ Rapidamente já li a carta da professora, a qual dizia:

"Pois é, estou viajando. Nesta minha ausência deixo vocês com o professor Renan. Acho que vocês se entenderão bem. Lembrem-se:

³⁴ Obviamente era uma inverdade, mas por segundos as reações de alguns foram de espanto perante a notícia. Minha intenção era que soasse como inverdade através de uma fala ligeiramente dramática. Mas a dúvida surgiu, quanto a veracidade, e um debate político se atreveu a tomar conta da cena. "Como um professor do Estado poderia ir à África?" Um ponto a ser explorado em próximas oportunidades de sala de aula.

vocês são agitados, mas educados, hein. Eu disse isso pra ele. Comportem-se.

Aproveito para pedir uma ajuda aos meus alunos: quero aprender mais sobre a África, conhecer alguns lugares que sejam bem diferentes da minha terra natal, mas não tenho acesso à internet aqui. Estudioso que são, me ajudem à escolher algum destino de paisagem bem diferente. Alunos, qual seria um bom destino neste continente?"

O primeiro postal foi remetido pela professora Maria do Carmo, que estava "sem internet" devido a percalços da viagem, dificuldades logísticas, enfim, "estas coisas que acontecem com a gente quando viajamos, não é mesmo, pessoal".

A viagem, portanto, era o tema gerador, o nosso "problema", que a cada aula seria retomado através de um comando que era apresentado via cartão postal. Estavam estabelecidas, assim, três coisas:

1. A forma que os comandos seriam dados nas aulas que se seguiriam;
2. O meu papel de substituto da professora viajante;
3. O conteúdo a ser estudado, que seria o Continente Africano;

Momento 2: o que faremos

Como primeiro auxílio a viajante, os alunos deveriam enviar uma carta com sugestões de lugares a serem visitados. Deveriam criar mensagens escritas com base em postais previamente escolhidos pelo professor, que seriam entregues a cada grupo³⁵. Os grupos receberam os postais e o que lhes caíssem em mãos seria a paisagem defendida. O postal deveria conter nome, sobrenome³⁶ e letra legível. A mensagem deveria tratar (necessariamente) de ao menos duas das seguintes coisas³⁷:

- beleza da paisagem;
- sensações que a imagem transmite.
- relação vestuário e clima;

³⁵ "Grupos de quantos?". A resposta a esta pergunta só foi dada após todos terem clareza do que era pra ser feito.

³⁶ Pois quantos Eduardos e Mônicas e Júlias existem no mundo? Peça ao aluno que se apresente com nome e sobrenome.

³⁷ Aqui já introduzo a idéia de palavra-chave, pois solicita que o aluno escreva sob determinado foco.

- possibilidades de consumo;

Todos os postais podem trazer sensações a quem os observa, então foi ponto corrente na análise das paisagens. A beleza da paisagem também, e junto ao primeiro item foi válvula de escape para grupos que preferiram não se aprofundar. Mas os que se apropriaram da proposta, a relação vestuário e clima fora debatida densamente, com todo um cuidado com a saúde da professora.

Já as possibilidades de consumo e as sensações que as imagens transmitiam obtiveram diversas reações, e muitas perguntas sem respostas precisas. Foi a melhor parte, confesso.

Momento 2: respondendo a carta

Distribui os postais em branco que continham algumas paisagens da África. As representações variavam de escala, de cores, mas não de tamanho, para não parecer que o “postal do outro é maior que o meu”. Os postais a seguir, seguidos de algumas observações baseadas na reação dos alunos e nas outras serventias da atividade que só puderam ser observadas durante a sua aplicação.

As Pirâmides do Egito

A idéia de que o Egito não fica na África por muito tempo esteve em minha cabeça juvenil. Por anos imaginei isto, e no Estágio em Docência ter utilizado desta imagem foi uma maneira de lecionar para mim mesmo. Frustrado eu fiquei ao não notar surpresas em relação ao Egito e sua localização.



Figura 1 - Pirâmides do Egito

Margens cultivadas do Rio Nilo, Egito

Em contraste a paisagem desértica das pirâmides, trouxe as margens férteis do Rio Nilo. Rios e verde na África? Interessante, professor.



Figura 2 - Margens cultivadas do Rio Nilo, Egito

Soccer City em Joanesburgo, África do Sul

Pois em anos seguintes teríamos a copa do mundo no Brasil, logo, discutir a copa do mundo na África era pauta extremamente pertinente.



Figura 3 - Soccer City em Joanesburgo, África do Sul

Mercado em Marrakesh, Marrocos

Agora numa outra escala, uma paisagem para o consumo. Correndo o risco de ser machista em meu relato, mas sem intenção, as meninas gostaram muito deste postal.



Figura 4 - Mercado em Marrakesh, Marrocos

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta comunicação pelos postais envolveu conceitos geográficos diversos, assim como o exercício de escrita e elaboração de imagens que trabalhavam a síntese. Ao ler uma imagem e depois elaborar um texto, o aluno já estuda de maneira menos maçante, o que abre espaço para a inserção de conceitos que apresentados de forma mais tradicional seriam um dos tradicionais motivos de aversão a Geografia.

Meu objetivo inicial era este: diversificar, impactar em uma primeira aula, não ser chato, por extensão, não chatear a Geografia daqueles meninos e meninas.

O compromisso imediato de toda a atividade de sala de aula parece ser dar conta do conteúdo de forma eficaz, compromisso esse que não devemos abrir mão, mas que deve ser considerado como concomitante a outro compromisso que é a difusão de outra Geografia

Em minha leitura, outras Geografias nascem assim, quando aparecem como opções ao que se faz de outra forma normalmente. Senti-me assim.



Quanto aos alunos, estes não sentiram a atividade com pesar, mas como quem olha alguma coisa de verdade, como quem direciona o olhar, como quem pensa o que olha. Enxergaram a África ali! Ponto. Trabalho concluído. Professor satisfeito por hora.

REFERÊNCIAS

Atlas National Geographic: África I. Vol 9 - São Paulo: Abril, 2008.

Atlas National Geographic: África II. Vol 10 - São Paulo: Abril, 2008.

Casa das Áfricas <http://www.casadasafricas.org.br>

Geografia e juventudes: diálogos e aproximações

Victor Hugo Nedel Oliveira, victornedel@hotmail.com, UFRGS

Nestor André Kaercher, nestorandre@yahoo.com.br, UFRGS

DAS MOTIVAÇÕES...

A cada dia, a sociedade passa por transformações que mudam seu perfil com rapidez e intensidade. As novas tecnologias, as redes sociais de relacionamento, o cotidiano conturbado das pessoas colaboram para que estas transformações ocorram. A escola não deixa de passar por estas transformações. Como instituição pertencente à sociedade, a escola torna-se um espaço social, espaço este no qual diferentes manifestações sociais surgem. Os alunos também mudam, também refletem o que a sociedade produz neles, dentro da escola. A escola torna-se, então, um espaço de sociabilização destes sujeitos.

Temos a escola com um alunado que se preocupa muito com a roupa que está vestindo, com o último lançamento musical, com quem o amigo está ficando, com as instantaneidades e a fluidez com que ocorrem os acontecimentos. A família delega funções à escola, sem saber se ela está preparada para lidar com isto. Mas é na escola, este espaço complexo por si só, que o aluno está. E é na escola onde se desenvolvem as afetividades, as amizades e também, o conhecimento.

A Geografia tem muito a dizer e refletir com os alunos sobre estes acontecimentos. Se falarmos em pessoas, falamos em população: isto é Geografia. Se falarmos na casa que inundou, falamos em clima: isto é Geografia! Mas por que, muitas vezes, torna-se ela uma disciplina chata e enfadonha, com fins de pintar mapas e unicamente decorar nomes de capitais? E como pensar uma escola em constantes modificações, mas que se mantém com um formato muito próximo daquele da sua origem? Qual a real contribuição das aulas de Geografia para o cotidiano dos alunos?

DAQUILO QUE QUEREMOS...

Este trabalho possui seu principal objetivo em trabalhar, no Encontro máximo da área de ensino de Geografia do país, as discussões sobre o projeto de mestrado do autor, aprovado, e em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

O referido trabalho objetiva-se a identificar as visões de Geografia e seu ensino bem como de compreensão de mundo/espço de alunos e professores da disciplina no Colégio Estadual Júlio de Castilhos – CEJC (Porto Alegre – RS) – espaço da pesquisa, para entender como o ensino da disciplina vem contribuindo na formação social dos sujeitos alunos, sendo estes categorizados como alunos contemporâneos – jovens.

Ainda como objetivos específicos o referido projeto propõe-se a: 1 - Conhecer as políticas educacionais do CEJC; 2 - Revisitar professores de Geografia aposentados do CEJC, verificando como era o ensino de Geografia em seu tempo; 3 - Mapear quem são os alunos atuais do Julinho³⁸, o que pensam de Geografia, o que aprendem em Geografia e o que gostariam de aprender em Geografia, por meio de entrevistas semiestruturadas, abrangendo a maior parcela do alunado da escola; 4 - Verificar quem são os professores de Geografia atuais do Julinho e o que pensam sobre Geografia e Geografia escolar. Além disso, constatar o que e como ensinam em Geografia, e quem são seus alunos; 5 - Dialogar estes dois últimos objetivos, buscando verificar possíveis encontros ou desencontros.

DE COMO ESTAMOS FAZENDO...

Para a execução do referido projeto de mestrado, propõe-se a seguinte metodologia, pautada nos estudos de Esteban (2010), quando discorre sobre a temática da pesquisa qualitativa em educação, pretendo desenvolver esta

³⁸ O Colégio Estadual Júlio de Castilhos é tratado, carinhosa e afetivamente, por “Julinho”, dada a proximidade que tem com sua comunidade escolar e Porto-alegrense.

pesquisa em três momentos, a seguir citados e com as respectivas subsequências.

1. Pesquisa e revisão bibliográfica: neste momento da pesquisa realizamos a pesquisa sobre três eixos: o Colégio Estadual Júlio de Castilhos; o ensino de Geografia; o aluno e a escola contemporânea, as juventudes e a leitura das principais bibliografias que abordam as temáticas desenvolvidas na pesquisa.

2. Trabalho de campo e entrevistas: Nesta etapa, prevê-se a elaboração e realização de entrevistas semiestruturadas, abrangendo as duas parcelas envolvidas na pesquisa, quais sejam, alunos e professores do CEJC, sendo esta última também realizada com os professores de Geografia da ativa e os aposentados, com o intuito de estabelecer uma revisão histórica do ensino de Geografia no campo da pesquisa. Pretendo formalizar e, posteriormente tabular as entrevistas realizadas com moldes semelhantes aos que foram desenvolvidos na Tese de Doutorado de Kaercher (2004), uma vez que os mesmos permitem visualizar com maior clareza os dados encontrados. Neste momento, ainda espera-se observar determinado número de aulas dos professores de Geografia do CEJC, para que se possam estabelecer relações entre suas falas e as falas dos alunos.

3. Análise e sistematização dos dados coletados: por fim, analisaremos os dados coletados tanto nas entrevistas como nas observações das aulas para discutir estes dados com os autores elegidos e lidos no primeiro momento e, ainda, verificar as alternativas para uma possível proposição de um novo olhar sobre o caso estudado.

DAS LEITURAS E DOS ACHADOS INICIAIS...

1. Considerações preliminares sobre o espaço da pesquisa

Em minha trajetória acadêmica e docente, a pesquisa vem se mostrando presente e fortemente atuante. Não consigo conceber a escola sem ser um espaço de pesquisa e um espaço para a pesquisa.

Aqui, muito se poderia justificar sobre as competências do Colégio Estadual Júlio de Castilhos – espaço da pesquisa. Mas, a principal justificativa é que este é o local onde realizo minhas atividades docentes, na rotina da escola, estando presente em grande parte dos acontecimentos, ou seja, pulsando junto com ela. Cabe ressaltar que é lá que me realizei e me encontrei profissionalmente, pois a escola possui – em comparação a outras – um nível de organização e infraestrutura fantástico, além de um corpo de alunos que me surpreendem a cada dia. Dados importantes a serem considerados é que o CEJC é a maior escola pública estadual do Estado do RS. Possui tradição e nome no ensino, além de forte presença histórica, sendo que importantes acontecimentos ocorreram em suas dependências ou relacionados a seu nome, fazendo desta escola parte da história do Rio Grande do Sul e de Porto Alegre.

O CEJC apresenta parcela significativa e representativa da população do alunado de Porto Alegre uma vez que este vem de todas as regiões da cidade incluindo cidades próximas, e é composto por diferentes classes sociais, raças, credos religiosos, gênero e opções sexuais. Entre outras palavras, temos uma escola grande, com muitos alunos, e acima de tudo, com grande diversidade, condições ideais para o desenvolvimento da pesquisa. Compreender então, o ensino de Geografia em uma escola deste porte trata-se de tarefa de suma importância para o andamento das pesquisas relacionadas à Geografia escolar.

2. Algumas leituras já realizadas

Para uma melhor compreensão deste tópico de leituras, divide-se o mesmo em três grandes blocos: o Colégio Estadual Júlio de Castilhos; o ensino de Geografia e o aluno e escola contemporânea - juventudes.

No primeiro bloco, procura-se estudar a história do CEJC, e verificar quem é seu alunado. Neste sentido, Michalski (2010) apresenta a identidade do aluno Juliano³⁹, destacando aspectos importantes como: a liberdade que o aluno encontra dentro da escola, os diferentes espaços e grupos que a escola proporciona ao aluno e as oportunidades extracurriculares que são fornecidas ao aluno.

O Julinho proporciona contatos sociais dos mais diversos, e isso vem a ser um diferencial desta escola. Dou-me conta de suas identidades são enriquecidas nas relações sociais que ocorrem dentro do colégio, o que necessariamente leva a um amadurecimento, ao aprendizado da tolerância e da solidariedade (MICHALSKI, 2010, p. 38).

Mas é necessário também falar da história desta escola, já que ela possui presença marcante, na comunidade gaúcha e porto-alegrense. Para isso, apoio-me nos estudos de Lima (1990, 2000), Beleza (2000) e Copstein (2001), que publicam obras relacionadas à história do CEJC. Importante lembrar que outros trabalhos acadêmicos já foram realizados no CEJC, não na área de Geografia escolar, mas que podem colaborar na pesquisa, uma vez que trabalham com o mesmo *corpus* de pesquisa. O mais recente é a dissertação de mestrado de Esperança (2011), que discorre sobre o ensino de matemática na escola, enquanto ainda a escola não era pública, e sim privada.

No segundo bloco, ensino de Geografia, embasam meus conhecimentos autores que estão presentes em meu cotidiano, uma vez que trabalho com pesquisa nesta área desde meu primeiro semestre de graduação. Cabe ressaltar o que é a Geografia Escolar, ciência que possui uma especificidade que advém em parte dos conhecimentos acadêmicos, em parte do movimento autônomo dos processos e práticas escolares e em parte das

² Entende-se, por aluno Juliano, o aluno que está atualmente matriculado no CEJC ou que já foi aluno desta escola. Este termo é utilizado justamente para reforçar esta ideia de pertencimento identitário ao colégio.

indicações formuladas em outras instâncias, como as diretrizes curriculares e os livros didáticos (CAVALCANTI, 2008, p. 26).

Falar sobre Geografia escolar é também pensar no professor de Geografia. Kimura (2010, p. 67), afirma-nos que “diante da dificuldade de uma leitura do mundo, o trabalho do professor de Geografia torna-se muito mais complexo”. Este dado é fundamental para a pesquisa, uma vez que se pretende entrevistar e observar aulas dos professores de Geografia do CEJC. Já é sabido então, da complexidade de sua função.

Ainda neste bloco, encontramos uma obra que possui bons textos para auxiliar na reflexão do ensino de geografia: *O Ensino de Geografia e suas composições curriculares*, organizada por Tonini et al. (2011). Esta obra apresenta temáticas de extrema relevância, sendo um importante compêndio para a pesquisa. Rego et al. (2011) também embasam teoricamente esta pesquisa, pois possuem uma publicação em dois volumes, que abordam diretamente o ensino de Geografia no ensino médio, ou seja, recorte exato do nível de ensino da escola escolhida para a pesquisa. E é nesta obra que Castellar (2011, p. 77) nos alerta que

ao entender esses conflitos existentes na escola que a aula pode fazer diferença, conforme o aluno, ao ser colocado em situação de desafios, é estimulado a estabelecer nexos entre o que aprende e a realidade, o que pode lhe dar instrumentos para romper com as desigualdades.

Com este trecho, quero lembrar a importância dos conflitos presentes na escola e de como as aulas de Geografia podem romper e acrescentar novos conhecimentos aos alunos, já que estes podem – e deveriam – ser constantemente estimulados. Bem como o fato de que a pesquisa também observará aulas de Geografia, e como estas aulas colaboram na construção destes conhecimentos.

O bloco três deste referencial prévio procura assinalar sobre o aluno, a escola contemporânea e as juventudes, no qual podemos estudar diferentes temáticas como: a função da escola e o processo do ensino-aprendizagem.

Podemos encontrar isto em Sacristán e Gómez (1998), na obra *Compreender e Transformar o Ensino*. Cury (2003) ajuda-nos a compreender a tão importante temática da discussão da busca pelo “bom professor” e afirma que os bons professores transformam a informação em conhecimento e o conhecimento em prática.

Ainda neste bloco cabe revelar a temática referente ao aluno contemporâneo e sobre isto, encontramos apoio nos estudos de Garbin (2006), quando versa sobre as culturas juvenis contemporâneas e as diferentes facetas destas culturas, que encontram na internet, a sociabilização, como novas formas de se relacionarem.

Por fim, para unir os últimos dois blocos, deve se lembrar da importante discussão do ensino de Geografia, publicada recentemente por Portugal e Chaigar (2012) que são as outras linguagens no ensino de Geografia, como a música, o cinema, a internet, a literatura, o rádio e as geotecnologias. Nossa aula com certeza será mais enriquecida, nos tempos virtuais em que vivemos se soubermos utilizar tais ferramentas. Esta discussão torna-se válida para a pesquisa, uma vez que se possa constatar a utilização, ou não, destas linguagens nas aulas observadas.

DAS REFERÊNCIAS...

BELEZA, Constantino Fuchs (org). **Eu vivi esta história no Julinho**. Porto Alegre: Didática Sul, 2000.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Mudanças na prática docente: a aprendizagem em espaços não formais. In: REGO, Nelson. et al. **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio**. Porto Alegre: Penso, 2011. v. 2.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas: Papyrus, 2008.

COPSTEIN, Cora Schilling; SILVA, Márcia Ivana e; SCHÄFFER, Neiva Otero (orgs.). **O Julinho sempre foi notícia.** Porto Alegre: Colégio Estadual Júlio de Castilhos, 2001.

CURY, Augusto Jorge. **Pais brilhantes, professores fascinantes.** Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

ESPERANÇA, Antonio César dos Santos. **O ensino de matemática no Instituto Júlio de Castilhos:** um estudo sobre as provas do curso complementar. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

ESTEBAN, María Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação:** fundamentos e tradições. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GARBIN, Elisabete Maria. **Identidades juvenis em territórios culturais contemporâneos.** UniRevista, São Leopoldo, v. 1, n. 2, abr. 2006.

KAERCHER, Nestor André. **A geografia escolar na prática docente:** a utopia e os obstáculos epistemológicos da geografia crítica. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004.

KIMURA, Shoko. **Geografia no ensino básico.** São Paulo: Contexto, 2010.

LIMA, Otavio Rojas (org.). **Memórias do Julinho:** Colégio Estadual Júlio de Castilhos 1900 – 1990. Porto Alegre: Sagra, 1990.

LIMA, Otavio Rojas; LEDUR, Paulo Flávio (org.). **Julinho:** 100 anos de história. Porto Alegre: AGE, 2000.

MICHALSKI, Marion Fassina. **Identidade do aluno Juliano: liberdade e identidade no ensino médio.** Porto Alegre: Colégio Estadual Júlio de Castilhos, 2010.

PORTUGAL, Jussara Fraga; CHAIGAR, Vânia Alves Martins. **Cartografia, cinema, literatura e outras linguagens no ensino de geografia.** Curitiba: CRV, 2012.

REGO, Nelson et al. **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio.** Porto Alegre: Penso, 2011. v. 2.

SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, Pérez. **Comprender e transformar o ensino.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

TONINI, Ivaine Maria et al (orgs). **O ensino da geografia e suas composições curriculares.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

O consumo nos livros didáticos de Geografia

Clarissa Imlau, UFRGS⁴⁰
Ivaine Maria Tonini, ivaine@terra.com.br, UFRGS⁴¹

INTRODUÇÃO

O livro didático atualmente é considerado uma peça de apoio ao professor no processo de ensino e aprendizagem, pois ele está praticamente em todas as escolas públicas e privadas do país. O professor utiliza o livro didático para complementar suas aulas, utilizando seus textos, mapas, imagens, gráficos e as atividades contidas nele. Sendo assim, o livro didático é um objeto de consumo do aluno.

A questão do consumo é de relevante importância a ser discutida atualmente, por ele estar intrínseco no nosso dia a dia, independente, de raça, gênero ou classe social, todos nós consumimos, mesmo que seja de forma diferente, consumimos serviços, objetos... Enfim, todos nós somos potencialmente consumidores, por fazermos parte de uma sociedade capitalista, onde estamos consumindo todo o tempo produtos e serviços, e conforme a mídia vai apresentando novidades, vamos imediatamente trocando por outros produtos e serviços. Partindo da constatação que nos últimos tempos mudaram as condições sociais, as relações culturais e as racionalidades, conseqüentemente mudam os espaços, as políticas e as desigualdades, fazendo que tenhamos diferentes distâncias geográficas. Assim o modo de consumo também vai mudando com o passar dos tempos.

O consumo é um tema que provavelmente não deve estar explícito como assunto principal de um capítulo, por exemplo, mas que está nas “entre linhas”, fazendo parte de diversos conteúdos abordados nos livros didáticos de Geografia. Desta forma começou a nos despertar algumas dúvidas a respeito

⁴⁰ Mestranda em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

⁴¹ Professora doutora no programa de pós-graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

deste assunto. E, chamar a atenção sobre a importância do “Consumo” nos dias de hoje, pois se encontra diretamente relacionado nas nossas vidas. Todos nos consumimos diariamente uma infinidade de serviços e produtos desde a hora que acordamos até a hora que dormirmos. Diante dessa constatação, começamos a pensar de que maneira esse tema está representado nos livros didáticos para ser discutidos com os jovens estudantes em sala de aula. Justamente eles que estão mais receptivos aos bombardeios da mídia todos os dias, pois são os jovens que estão cada vez mais conectados em locais que incentivam o consumo.

A importância de pesquisar a temática consumo dentro dos livros didáticos, não se restringe somente para os professores, é ir mais além, no sentido de compreender como esse tema está representado para que juntamente com os alunos seja possível fazer relações para que eles possam ter um melhor entendimento da dinâmica econômica e social e possibilitar uma visão mais pontual sobre esta questão em seus cotidianos.

Assim, este estudo tem a intenção de contribuir, no sentido de mostrar a importância desse tema nos dias atuais no campo da Geografia. E, que dependendo de como é representado determinado assunto nos livros didáticos pode ou não influenciar na crítica do aluno.

Coincidentemente ou não, o aumento do interesse pelos livros didático veio mais ou menos ao mesmo tempo em que foi lançado o *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD) na década de 80. Este programa impulsiona geometricamente a edição de novos títulos, caracterizando esta fase como a implantação da indústria do livro didático. Este evento emerge por estar diretamente relacionado com a compra deste material pelas políticas públicas, ou seja, as editoras tem nelas um mercado consumidor garantido. Isto também passa a impulsionar as pesquisas sobre livros didáticos, principalmente, junto aos programas de pós-graduação das universidades. Na Geografia como objeto de estudo o livro didático sempre foi, ainda é, o menos pesquisado no ensino. É mais recorrente aparecer como itens da pesquisa ou mesmo apenas como capítulos de um livro.

Assim observo que a temática de consumo vai também nesta direção. Poucas pesquisas sobre ela são realizadas, as encontradas não estão na área de ensino da Geografia, estão na Educação, como a da Mariangela Momo, tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação, *Mídia e consumo na produção de uma infância pós-moderna que vai à Escola*, na Administração, como a dissertação de Diego Mota Vieira, com a dissertação *O consumo socialmente irresponsável* e Fernanda Kraemer da Silva, com a dissertação *Relações entre resistência ao consumo e personalidade*, na Economia, como a dissertação de Henrique Feldmann, com a dissertação *O comportamento de consumo do adolescente e a teoria do consumidor*, no planejamento Urbano e Regional, com a dissertação *Publi(cidade): anunciando o espaço urbano para consumo* de Elias Noe Gabbardo.

MATERIAL E MÉTODOS

O Brasil é um dos países com um dos maiores programas de avaliação, compra e distribuição de livros de forma gratuita através da rede pública de ensino. Fazendo do livro didático um importante instrumento para auxiliar o ensino e para o professor, pois ele se encontra nas mãos de milhões de estudantes desde o ensino fundamental até o final do ensino médio.

O livro didático está inscrito pelo método de cada autor, claro que antes de ir a venda passa pela avaliação das normas da PNLD e das editoras, e é através desta leitura que percebemos as diferentes visões de mundo destes autores. Ele está repleto de diferentes linguagens, imagens, mapas, quadrinhos, gráfico, entre outros e todos eles se propõem a dialogar com o texto e ilustrar aquilo que está dito através de outras formas. Para o aluno contemporâneo não basta apenas saber ler textos para se imbuir de saber, é necessário muito mais, ele precisa saber interpretar as diferentes linguagens que contém nos livros didáticos e outras mídias, além de conseguir lançar um olhar crítico diante da interpretação feita, cabe também ao professor auxiliar o aluno nessas habilidades. Como defende Castrogiovanni e Costella “Ler o mundo, ou as representações dele, requer um exercício constante no

estabelecimento de relações para que ocorram as (re)significações. A este exercício chamamos de alfabetização” (2007, p.14).

Não é somente através da leitura de textos que o aluno adquire conhecimento, hoje, as imagens também tem um papel fundamental. Elas devem ser compreendidas como produtoras de uma suposta realidade é um ponto de vista, pois até mesmo que tirou uma determinada foto, ou faz determinado quadrinho, ou constrói um gráfico estará abordando o assunto em questão sobre o seu ângulo, o seu ponto de vista da situação.

Tonini percebe o livro didático como um artefato cultural:

O livro didático é como um artefato cultural, ou seja, percebo os livros didáticos como máquinas de produção de sentidos, de significados. Eles funcionam proliferando o real. Os livros didáticos são produtores de uma dada sensibilidade e instauradores de uma dada forma de ver e dizer a realidade. São máquinas históricas do saber (2000, p.2).

Os livros didáticos trazem inumeráveis exemplos de relações de poder expressas através dos diferentes territórios mundiais. Constituindo assim, os discursos geográficos ali inscritos. Por isso, a tarefa do professor escolher um livro didático para ser trabalhado durante o ano com seus alunos deve ser vista com máxima importância, pois também é um campo da produção do saber. Tonini comenta que o livro didático “não é um depósito de conteúdos, lugar onde os autores registram os conhecimentos geográficos, mas também, e principalmente, um lugar de produção de significados”. (2003, p. 36)

O livro didático não deixa de ser uma mercadoria, onde o aluno é o consumidor deste produto. Claro que antes de chegar até as mãos do consumidor ele passa por inúmeras pessoas desde ao autor, passando pelas editoras até as livrarias, passando por uma série de regras, restrições.

Ainda não sabemos se num futuro, os livros didáticos passarão a ser comercializados para *download*, provavelmente vamos chegar a esse momento. Claro que nunca terá o cheiro de um livro impresso, nunca terá a mesma sensação ao toque. Porém não deixara de ter o mesmo propósito de auxiliar o professor em suas aulas. E, de ser um produto que de uma forma ou

de outra chegara para consumo dos alunos, para que ele utilize do mesmo jeito como faria com um livro físico.

Utilizaremos livro didático como objeto para a investigação, e também o que já foi produzido sobre ele para aí estranhar, questionar e desconfiar o que ele apresenta. Devemos sempre desconfiar das verdades e das certezas, as respostas derivadas de pesquisas devem sempre ser compreendidas como provisórias e parciais. Assumindo sempre nossas intenções, pois o pesquisador produz e reproduz verdades, porém seu saber não é completo e sim parte integrante. Portanto, devemos abandonar a pretensão de totalidade, pois os conhecimentos produzidos pela pesquisa será sempre parcial e não total. E sempre ter uma postura ética, sendo um dos desafios éticos mais importantes em não reforçar posições de sujeito que pretendemos contrapor com a pesquisa. A partir daí tentar levantar as marcas discursivas de como é mostrado/estudado o consumo nos livros didáticos.

São através das diferentes linguagens nos livros didáticos que o autor passa o quer dizer a respeito de determinado assunto. São materiais de expressão. Como comenta Tonini (2002, p. 36), “não faço diferença entre um texto escrito, uma fotografia ou um mapa; todas são compreendidas como produtoras de uma suposta realidade”.

Para tentar responder a seguinte pergunta: De que maneira o tema consumo está apresentado nos livros didáticos de Geografia para ser discutidos com os jovens estudantes em sala de aula? Serão analisadas as imagens do material empírico que são os livros didáticos aprovados no Programa Nacional do Livro didático em 2011, serão utilizados os livros do oitavo e nono ano do ensino fundamental.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As imagens 1 e 2 a seguir mostram o consumo de diferentes objetos para escrever, o velho papel e caneta e o computador.

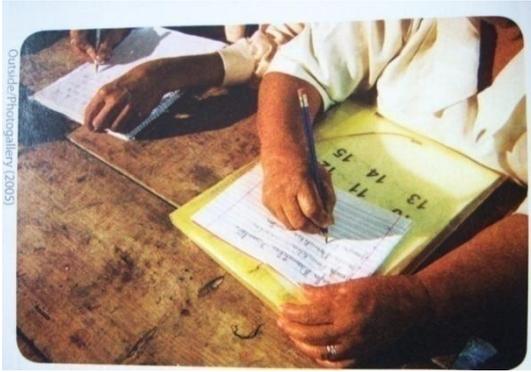


Figura 1

Fonte: Livro didático do 9º ano - Geografia: Sociedade e Cotidiano.

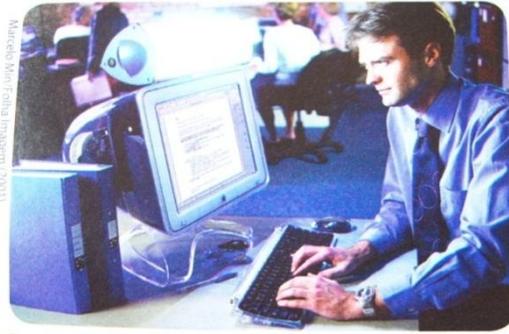


Figura 2

As imagens 3 e 4 a seguir mostram o consumo de um mesmo tipo de alimento feito em países diferentes.



Figura 3

Fonte: Livro didático do 9º ano – Geografia – Projeto Radix



Figura 4

Devemos ter como premissa que vivemos na contemporaneidade, vivendo muitos desafios, onde é necessário buscar sempre novas formas de elucidar as inquietações que nos vem bater a porta. Portanto, não podemos mais pesquisar como fazíamos antigamente, devemos olhar para a complexidade das coisas, atentando para as questões de gênero, sexualidade, raça/etnia, geração, idade, cultura, regionalidade, nacionalidade, localidade, além da classe social. Conforme aborda Paraíso, analisando o sujeito como “as formas pelas quais as práticas vividas constituem e medeiam certas relações das pessoas consigo mesma” (2012, p. 29).

A imagem 5 a seguir mostra pessoas de diferentes nacionalidades, cada uma consumindo uma roupa de acordo com sua cultura.



Figura 5

Fonte: Livro didático do 9º ano – Geografia – Projeto Radix
Considerações finais

As imagens que exibem papel crucial na maioria das demais mídias, sobretudo jornalísticas, jornais, revistas e páginas na web. Elas são um meio de comunicação por si só pela sua alta potência de subjetivação ao funcionar com uma imediatez no objetivo de transmitir informações ou ideias. Também outro elemento pontual é na sua plasticidade, ou seja, não estabelece um roteiro de leitura como uma frase. Uma vez diante dela, podemos começar a ler por onde bem entendermos. Assim, diferentemente de um texto que sempre temos que começar pelo início, começamos por onde nos interessa.

A interpretação da imagem está conectada diretamente na cultura. Não somente interpretamos o que vemos em busca de um padrão qualquer que faça sentido dentro do nosso mundo em termos simples, as imagens são compostas por linhas, formas e cores, capazes de produzir, as combinações mais variadas e com um efeito poderoso.

É preciso deixar de lado a velha premissa que é apenas através da leitura de textos que o aluno adquire conhecimento. Hoje existem inúmeras formas se adquirir o conhecimento, além do antigo método de leitura de texto e de responder questionário, o professor precisa prender a atenção do aluno que é bombardeado de informações pela mídia o tempo todo e de forma instantânea. Por isso, além do texto, a imagem é muito importante nesse sentido, pois o aluno com a instantaneidade de um olhar absorve a informação.

REFERÊNCIAS

CASTROGIOVANI, Antonio C; COSTELLA, Roselane Z. **Brincar e Cartografar com diferentes mundos geográficos: A alfabetização espacial**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

PARAÍSO, Marlucy. A. Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar. E; PARAÍSO, Marlucy. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

TONINI, Ivaine. Cenas etnias no livro didático de Geografia. In: I CONGRESSO NACIONAL DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, Rio de Janeiro. **Anais**, 2000.

_____. **Identidades capturadas: Gênero, geração e etnia na hierarquia territorial dos livros didático de Geografia**. Tese. (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

_____. **Imagens nos livros didáticos de Geografia: seus ensinamentos, sua pedagogia...** **Mercator**. Fortaleza, ano 02, número 04, 2003

REFERÊNCIAS LIVROS DIDÁTICOS

BIGOTO, Francisco; MARTINS, Dadá; VITIELO, Márcio. **Geografia sociedade e cotidiano: espaço mundial II, 9º ano**. São Paulo: Escala Educacional, 2009.

BELLUCE, Beluce; PIRES, Valquiria. **Projeto radix: Geografia, 9º ano**. São Paulo: Scipione, 2009.

Lajeado *online* - proposta didática com objetos de aprendizagens

Fernando De Oliveira, nando.oli.geo@gmail.com, UFRGS

Ivaine Maria Tonini, ivaine@terra.com.br, UFRGS

DAS PRIMEIRAS CONECTADAS

As aulas de Geografia conectadas à internet são mais simples do que os professores imaginam. Políticas públicas há tempos vêm ofertando novas ferramentas de informática com tecnologias de imagem e localização e apoiam iniciativas nas quais a computação é utilizada na escola. E porque o professor resiste, não utiliza ou não se interessa por saber a usar estas ferramentas? Soa estranha esta atitude já que na sua vida fora da escola utiliza, a maioria dos professores usa celulares, e-mail, câmaras digitais e, muitos, até são usuários de redes sociais. No entanto, inserir estas ferramentas em sala de aula é uma atitude pouco presente.

Hoje, o acesso à internet no Brasil é de 40,56%⁴², porém nas escolas esse índice é inferior. Embora 81% das escolas públicas do Brasil possuam laboratórios de informática, apenas 4% delas disponibilizam acesso à ferramenta em sala de aula⁴³. De certa forma, o investimento das escolas na infraestrutura de informática não tem tido resultados esperados. No entanto, para os alunos, a escolha entre a aula tradicional e a aula com internet é clara: ganha aquela que mais se atualiza e que é mais atrativo. Quanto aos professores, é necessária uma formação direcionada para cursos práticos para ensiná-los a usar a internet em sala de aula.

A prática do uso da internet como ferramenta de auxílio na educação é pouco explorada na escola. Assim como um mapa do livro didático, cuja leitura

⁴² Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2010.

⁴³ Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (CETIC), 2011. Criado em 2005, é um departamento do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br) responsável pela coordenação e publicação de pesquisas sobre a disponibilidade e uso da Internet no Brasil.

é ensinada pelo professor aos alunos, o uso da internet em sala de aula também precisa ainda ser ensinado ao professor.

Uma prática constante nas escolas é bloquear o acesso a sites de relacionamento pessoal, quando a escola deveria seguir rumo alternativo: instruir o uso de tais ferramentas para construção do conhecimento. A mudança do ponto de vista em relação às tecnologias digitais precisa ser (re)construída em direção a um futuro de aliança com o ensino, não como uma concorrente como tem sido entendida pela maioria das escolas.

Neste sentido, fazemos algumas indagações: Como a internet é utilizada pelo professor na sala de aula atualmente? Que ferramenta de ensino pode ser construída para auxiliar no processo de ensino sem roubar espaço da figura do professor? Como utilizar a rede mundial de computadores de forma colaborativa na educação? É possível tornar a educação mais dinâmica com a utilização de objetos de aprendizagens (OAs)⁴⁴? Qual o ganho de qualidade que se tem ao construir um OA em conjunto com professores, pesquisadores e programadores?

Com estas perguntas pensamos que um dos encaminhamentos para inserção das tecnologias digitais seria proporcionar uma ferramenta digital interativa, mas que não seja apenas uma plataforma em que o conteúdo a ser trabalhado seja para se assistir, mas planejado para arquitetar percursos que supõem autoria e colaboração dos alunos para construção do conhecimento.

Esta arquitetura de sala de aula permite maior participação dos alunos através das suas intervenções tornando uma sala de aula interativa, onde conforme Silva (2012, 72) “a participação do aluno se inscreve nos estados potenciais do conhecimento arquitetados pelo professor de modo que evoluam em torno do núcleo planejado com coerência e continuidade”. Logo, a importância do professor é sobressaltada, sendo essa uma das metas de um

⁴⁴ Para Handa e Silva (2003, 5) objeto de aprendizagem (OA) pode ser “um arquivo digital (imagem, filme, etc.) que pretende ser utilizado para fins pedagógicos e que possui, internamente ou através de associação, sugestões sobre o contexto apropriado para sua utilização”.

processo onde a educação não compete com a tecnologia, mas sim, alia-se a ela.

A partir dessas reflexões, elaboramos alguns OAs que permita o aluno deixar de ser um usuário-consumidor daquilo que é disponibilizado *online* para ser um usuário-produtor e participante ativo na construção das informações e conteúdos disponibilizados na rede. Para tanto a proposta metodológica teve como objetivos: estudar o entendimento de sala de aula interativa através do uso de tecnologias digitais com a finalidade de compreender a educação *online* como elemento estruturante pra construção do conhecimento; refletir sobre o uso das tecnologias como elemento estruturante para construção do conhecimento em sala de aula e elaborar OAs com a intenção de contribuir para a criação de sala de aula *online*.

DOS OBJETOS DE APRENDIZAGENS E PRÁTICAS DIDÁTICAS

A informática como ferramenta auxiliar na educação no Brasil vem se inserindo desde a década de 1980 através de jogos e ferramentas educativas. Na década de 1990, o advento da internet trás a digitalização dos conteúdos impressos disponibilizada na rede mundial de computadores, amedrontando professores e criando uma grande expectativa frente a essas tecnologias. De lá para cá, pouca coisa mudou no discurso pedagógico, ao passo que muito se cumpriu diante da expectativa às tecnologias.

Entramos no século XXI e as possibilidades do meio digital se ampliaram a partir das redes formadas pela internet nos diversos meios onde ela é utilizada. A economia, a política e os interesses sociais são compartilhados intensamente na rede mundial de computadores. Já na segunda década deste novo século, a utilização das redes sociais para a divulgação e compartilhamento de informações expande seus horizontes vertiginosamente. Contudo, quando pensamos a internet e o uso das redes sociais para e a partir da educação, especialmente no Brasil, não temos presenciado grandes movimentos entre as escolas, alunos e professores. Conforme Behar (2009, 78), “à medida que vão aparecendo no mercado novas tecnologias, elas vão

sendo incorporadas ao sistema educacional, fazendo com que as questões de Ensino a Distância (EAD) sejam olhadas mais do ponto de vista tecnológico do que pedagógico”, trazendo resultados negativos ao ensino por uma confusão de foco: a tecnologia, ao invés dos paradigmas.

As ferramentas digitais merecem estar presentes na escola, pois contribuem, conforme Sampaio (2011) para: a) diversificar as formas de atingir o conhecimento; b) ser estudadas, como objeto e como meio de se chegar ao conhecimento, já que trazem embutidas em si mensagens e um papel social importante; c) permitir ao aluno, através da utilização da diversidade de meios, familiarizar-se com a gama de tecnologias existente na sociedade; d) serem desmistificadas e democratizadas. Logo, sabemos que a tarefa de arquitetar e construir uma ferramenta digital vai muito além de uma simples digitalização de conteúdo. De tal modo que “a tecnologia é uma parceira para promoção de uma educação como forma de liberação e de libertação do homem” e, nestes novos processos educativos, “não há possibilidade para práticas tradicionais de transmissão de informação pronta e de verdades absolutas” (ASSMANN, 2005, 125).

DOS LINKS DA CIDADE COM OBJETOS DE APRENDIZAGENS

A vivência do lugar é, primeiramente, o espaço onde o aluno estabelece suas práticas sociais, as noções espaciais, os laços afetivos. Castrogiovanni e Costella (2006, 174) trazem o espaço vivido como aquele que o aluno “vivencia através do domínio concreto, onde se movimenta, onde ele atua intuitivamente”. A busca por um OA que propiciasse um conhecimento global a partir do local foi em direção ao estudo do lugar.

Assim foi pensado em construir as OAs tendo a cidade como local empírico para realizar as atividades desenvolvidas em sala de aula. Tais OAs podem ser usadas em diversos anos do ensino por serem construídas tendo um mapa como tela de fundo, onde a interatividade para o georreferenciamento torna-se possível.

A escolha por um mapa de tela esta por pensarmos que a “a interpretação de *um mapa* é baseada nas experiências do sujeito que a interpreta, referenciadas, por sua vez, na sociedade em que vive e na sua habilidade cognitiva” (BEHAR, 2009, 25). A autora comenta ainda a utilização da imagem, neste estudo é o mapa, como potencial atrativo dos OAs, porém com valor didático nulo quando a imagem recebe caráter ilustrativo. Assim, o uso do mapa como palco da interatividade coloca o aluno em uma posição de destaque na criação e utilização do OA.

Uma das primeiras etapas a ser realizada para se escolher a temática de um OA é colocar-se no lugar do aluno e imaginar qual o interesse do mesmo nos diversos assuntos abordados em Geografia. A utilização de exemplos práticos e reais também é fundamental, uma vez que o aluno precisa de modelos de realidade para relacionar a um determinado conteúdo. Seguinte a isso, deve haver variadas possibilidades de interação do aluno com o OA, tendo em vista a capacidade de interação fornecida ao aluno por um computador.

Uma paisagem seja de uma rua, de um bairro ou de uma cidade, além de representar uma dimensão concreta e material do mundo, está impregnada de significados que são construídos pela percepção de forma imediata com essas representações sociais. Quando um aluno muda de rua, de escola, de bairro ou de cidade, ele não sente apenas as diferenças das condições materiais nos novos lugares, mas também as mudanças de símbolos, códigos e significados com os lugares.

Com isto, evidencia-se a importância do lugar no ensino da Geografia. Cavalcanti (2008) comenta que ao refletir o ensino da Geografia como forma de “ajudar as pessoas, os cidadãos, a formarem um pensamento espacial, a perceberem a espacialidade das coisas e dos fenômenos que elas vivenciam, a compreenderem que a espacialidade é uma dimensão importante no processo de compreensão dos fenômenos” este se torna mais significativo para suas práticas sociais.

Isto mostra tamanha importância que tem a escala de estudo para o cotidiano do aluno, por ser no estudo do lugar que ele se amplia a partir do

estudo do seus horizontes mais amplos, chegando ao global, pois “o lugar é, portanto, o habitual da vida cotidiana mas, por outro lado, também é por onde se concretizam relações e processos globais. O lugar produz-se na relação do mundial com o local, que é ao mesmo tempo a possibilidade de manifestação do global e de realização de resistências à globalização” (CAVALCANTI, 2008, 65).

Também Santos (1998, 112) sobre estas reflexões ao afirmar que:

cada localização é, pois, um momento de imenso movimento do mundo, apreendido em um ponto geográfico, um lugar que está sempre mudando de significação em função do movimento social, onde a cada instante as frações da sociedade que lhe cabem são as mesmas. Nesse sentido o lugar é concebido como um espaço em que ocorrem confluências das relações verticais relacionadas às influências externas, ao poder constituído de relações econômicas e culturais em conexão com as relações horizontais que são representadas pela função desempenhada pelos indivíduos e os grupos de interesses às contradições, à resistência.

Por lugar também podemos entender a cidade. O estudo da cidade fundamenta essa proposta didática deste estudo, por acharmos importante e necessário para o aluno, na medida em que ele está vivendo o espaço e o tempo da sua cidade. Isto permite que se reflita e busque a compreender todos os elementos da complexidade do lugar. É trabalhar com uma escala geográfica que permite que tenhamos próximos de nós todos aqueles elementos que expressam as condições sociais, econômicas, políticas do nosso mundo.

Com o mapa de tela nos OAs permite ter uma função de amortecedor das reflexões, pois é a partir dele que o aluno vai reconhecer ruas, rios e arroios, a sua escola e demais pontos de referência, e em cima desses inserir/construir o seu conhecimento, mediado pelo professor.

Foram construídos dois OAs⁴⁵ denominados de **Quebra-cabeça: Bairros de Lajeado/RS** e **Lajeado Virtual** sem a intencionalidade de fixá-los em algum dos anos da educação básico. Isso deixamos para os professores escolherem. Tal atitude deve-se a possibilidade da adequação

⁴⁵ Para a construções dos OAs foram buscada ajudas de programador de informática. Todas foram realizadas por Rafael Monteiro, da *LiquidWorks* - soluções em TI/Lajeado/RS. Devido ao formato deste arquivo não é possível demonstrar a interatividade dos OAs, mas eles estão disponíveis em: <<http://www.lajeadovirtual.com.br>>.

destes OAs em diversos temas relacionadas ao estudo da cidade. Com isto o professor pode selecionar a temática que interessa e operar com os OAs propostos.

O OA **Quebra-cabeça: Bairros de Lajeado/RS**, Figura 1, foi construído com a intenção de se trabalhar com um conteúdo que abordasse mais diretamente o local de vivência do aluno, seu bairro. São infinitas as atividades que podem ser propostas em sala de aula e todas elas lincadas com o cotidiano dos alunos, podem ser mais inicialmente de apenas de localização das ruas, dos elementos físicos da natureza e para, posteriormente, estabelecer conexões com as outras escalas geográficas.

O tema para construção deste OA Bairros de Lajeado/RS foi escolhido seguindo sugestão, entre outros, pelos professores da cidade. Pensando em prática didática com interatividade criamos um quebra-cabeças onde as peças eram o contorno de cada bairro e cada uma tinha informações e imagens referentes ao lugar. A ideia evoluiu também com a criação de uma *wiki* que traria a contribuição dos alunos sobre seu bairro. Na prática, a *wiki* tinha certas limitações em algumas escolas, pois era preciso um espaço no servidor da prefeitura ou outro particular. Estando pronto, o OA foi distribuído entre as escolas da rede municipal e aplicado pelos professores de informática e Geografia.

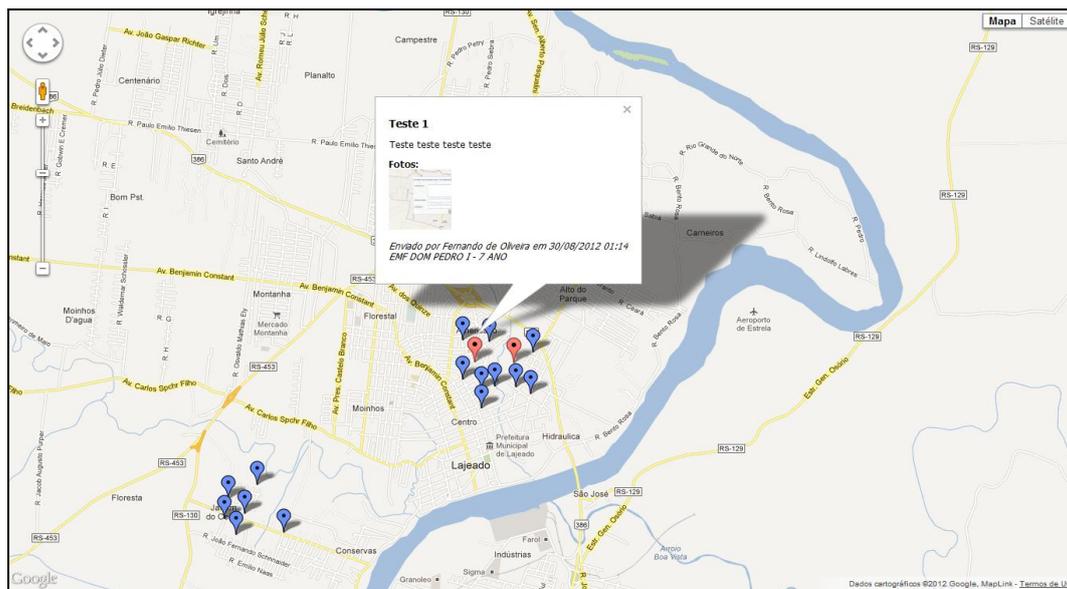
Figura 1– Tela do OA Quebra-cabeça: bairros de Lajeado/RS.



Fonte: Oliveira, Fernando de.

Partiu-se deste ponto para a arquitetura do objeto de aprendizagem **Lajeado Virtual**. Usamos como imagem de fundo o mapa centralizado a partir do município de Lajeado⁴⁶. O mapa, já bastante difundido e conhecido na internet, é do servidor Google, como mostra a Figura 3. Nele encontramos ferramentas que vão além das nossas necessidades. Um exemplo é a imagem de satélite, onde o aluno pode reconhecer a partir da visão vertical e oblíqua o lugar onde mora; e o outro exemplo é o Google Street View, no qual imagens em 360 graus mostram a cidade a partir do ângulo da rua. Com essas inovações, tecnologias que surgem no século XXI, o aluno tem a atratividade convidando-o a dar um passeio pelos lugares que conhece no cotidiano, e outros que ouve falar na escola, a partir da tela do computador.

Figura 3 – Ambiente de compartilhamento Lajeado Virtual 2.0.



Fonte: <<http://www.lajeadovirtual.com.br/mapa.php>>.

⁴⁶ O mapa centralizado e outras ações não comuns do Google Maps e do Google Earth são feitos da programação.

Os professores terão um espaço onde podem aprovar, editar ou excluir as postagens dos alunos. É nesse espaço que o professor terá o controle sobre as publicações, catalisando as mesmas e controlando a veracidade e os termos usados nessas.

DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

As intenções da construção destes OAs são apenas de contribuição para inovação de práticas didáticas de Geografia, a fim de alcançar uma sala de aula interativa, conectada as praticas cotidianas de nossos alunos do século XXI. A partir disso pensamos na construção de OAS que tivesse forte apelo de aquisição entre professores da cidade de Lajeado/RS, para isto buscamos junto a eles os conteúdos trabalhados em sala de aula, as vontades diante das possibilidades do meio digital, e as necessidades da digitalização de conteúdos pouco abordados em sala de aula. Assim a proposta é de uma interação entre o aluno e a máquina, num conteúdo virtual, que permite ao primeiro a escolha do destino da sua construção de conhecimento e condizente com as linguagens de programação.

Os OAs são poderosas ferramentas para auxiliar o processo de apreensão de conteúdos sobre a cidade pelos alunos. Com elas, é possível criar um ambiente virtual no processo ensino/aprendizagem, tornando-os ferramentas que aceleram esse processo e que facilitam ao professor na mediação do processo de ensinar. Do mesmo modo, os OAs podem ser considerados uma ferramenta cognitiva para buscar uma qualificação do processo ensino/aprendizagem.

Outras vantagens deste recurso didático esta por ser altamente dinâmico e interativo; de evidenciar ao aluno seu potencial como construtor de seu próprio conhecimento; desenvolver-se nas modalidades presenciais, a distancia ou hibrida; durabilidade, facilidade para atualização, flexibilidade, interoperabilidade, modularidade, portabilidade, entre outras; passíveis de combinação com outros objetos educacionais ou qualquer outra mídia digital (vídeos, imagens, áudios, textos, gráficos, tabelas, tutoriais, aplicações, mapas,

jogos educacionais, animações, infográficos, páginas web) por meio da hiperconexão.

Estes OAs propostos já estão sendo usados em algumas escolas da cidade de Lajeado/RS, com atividades nem imaginadas por nós, apenas para exemplificar relatamos dois modos de usos diferentes. Numa sala de aula de geografia foi solicitado aos alunos um roteiro pelo mapa apontando pontos que já visitariam no município, como a Prefeitura, Biblioteca Municipal, a Casa De Cultura, o Jardim Botânico, entre outros pontos. Outro exemplo é de mostrar que estes OAs tornou-se interdisciplinar ao ser utilizado por outras disciplinas, como a Biologia, a professora solicitou aos alunos pesquisarem no bairro Conservas pontos onde o lixo é depositado incorretamente, compartilhando as fotos no mapa. As duas atividades já denotam um tom multidisciplinar aos OAs, tornando-se provavelmente uma ferramenta de uso abrangente e socialmente inclusiva.

REFERÊNCIAS

ASSMANN, Hugo. **Redes digitais e metamorfose do aprender**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BEHAR, Patrícia Alejandra. **Modelos pedagógicos de educação à distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância RIVED. <http://rived.mec.gov.br>. [Último acesso, 15 julho 2012].

HANDA, J. K.; SILVA, J. B. G. “Objetos de Aprendizagem” (Learning Objects). Boletim EAD, Campinas, n. 43, jan. 2003.

CAVALCANTI, Lana. **Geografia Escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para vida urbana cotidiana**. Campinas: Papyrus, 2008.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; COSTELLA, Roselane Zordan. **Brincar e Cartografar com os diferentes mundOs geográficos: alfabetização espacial.** Porto Alegre: PUC/RS, 2006.

SAMPAIO, Marisa Narcizo. **Alfabetização Tecnológica Do Professor.** Petrópolis: Vozes, 2011.

SANTOS, Edméia. “Introdução”. IN: Salto para o Futuro. Ano XXI, Boletim 03, p.5-10. <http://tvescola.mec.gov.br>. [Último acesso, 10 agosto 2012].

SILVA, Marco (Org.). **Formação de professores para docência online.** São Paulo, Loyola, 2012.

_____. Entrevista a Revista Paidéi@. <http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br>. [Último acesso, 10 agosto 2012].

TAVARES, R. Animações interativas e mapas conceituais. In: XVI Simpósio Nacional de Ensino de Física. Anais... Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

_____. Aprendizagem significativa, codificação dual e objetos de aprendizagem. <http://www.fisica.ufpb.br/~romero>. [Último acesso, 15 julho 2007].

VALENTE, José Armando. **O computador na sociedade do conhecimento.** Brasília: MEC/SEED, 2005.

Tecnologias de informação e comunicação disponíveis no ciberespaço para ensinar e aprender Geografia

Ana Claudia Giordani, aninhagiordani@gmail.com, UFRGS

Vanessa Oliveira da Silva, nessa.geo@gmail.com, UFSM

Ivaine Maria Tonini, ivaine@terra.com.br, UFRGS,

INTRODUÇÃO

Na agenda contemporânea da educação o ciberespaço e as Tecnologias da Informação E Comunicação (TICs) são pautas complexas para cada área do conhecimento. O ensino de Geografia tem potencialidades de inserção das TICs, especialmente em um contexto de plataformas criativas para professores e alunos.

Este artigo insere-se nestas preocupações, procurando explicitar algumas reflexões acerca das TICs disponíveis no ciberespaço para ensinar e aprender geografia. Para tal, propõem-se articular o ciberespaço e as TICs objetivando cartografar possibilidades de mapas interativos, imagens de satélite, objetos de aprendizagem que intensificaram a disponibilidade de novos materiais, linguagens, metodologias e abordagens no ensino de geografia.

Salienta-se a relevância desta temática mediante o desenvolvimento e a evolução da tecnologia voltada à informação e comunicação e suas possibilidades para o ensino de geografia. Neste contexto Tonini (2011, p. 93):

Nos últimos tempos, a velocidade das mudanças trazidas pelos meios de comunicação vive de recordes. São incontáveis as acelerações tecnológicas surgidas em uma sociedade líquido-moderna, na qual em curtíssimo espaço de tempo, criam-se novos aparatos midiáticos, dando-nos sempre a sensação de estarmos obsoletos. As tecnologias transformam-se antes de termos a chance de aprendê-las definitivamente, exigindo constantes reinícios.

A diversidade de possibilidades de TICs coloca os professores em dificuldades para elaborar propostas pedagógicas que vislumbrem seu uso. O conhecimento técnico e pedagógico demanda tempo para o planejamento que

potencializar as TICs e não apenas usá-las sem contexto de objetivos e metodologias escolares. No entanto a velocidade das transformações das TICs demanda movimentos dos professores para adequar a esses tempos vertiginosos.

Contextualizamos a ciberespaço como conceito fundamental para as TICs em interface com o ensino da Geografia. Além do professor e as práticas pedagógicas consoantes a contemporaneidade. Como referencial teórico, sublinhamos Pierre Lévy e Philippe Perrenoud.

CIBERESPAÇO

Na concepção de Serra (1995), o termo ciberespaço, etimologicamente é formado a partir de cyber (que significa "homem do leme", "piloto", e que também integra o termo "Cibernético", que designa o "estudo dos mecanismos de controle no animal e na máquina") e de espaço - o que dá, desde logo, a idéia do *cyberspace* como "espaço do controle.

O ciberespaço para Lèvy (2000) constitui um espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores, possibilitando "o acesso à distância aos diversos recursos de um computador. Ciberespaço é o "novo meio de comunicação que surge com a interconexão mundial de computadores"; é "o principal canal de comunicação e suporte de memória da humanidade a partir do início do século 21"; "espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores"; "novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, mas também o novo mercado da informação e do conhecimento" que "tende a tornar-se a principal infra-estrutura de produção, transação e gerenciamento econômicos". (LÉVY, 1999).

"O ciberespaço é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo" (LÉVY, 1999, p. 17).

Outra contribuição teórico-conceitual a essa temática encontra-se em Carvalho (2002), ao refletir sobre o ciberespaço como um novo meio em que todos os conhecimentos humanos estão confluindo gradativamente, é um espaço de virtualidades que se projetam em nosso cotidiano e nos dão asas, multiplicando as possibilidades inerentes ao próprio mundo.

E, O PROFESSOR?

Refletir sobre a atuação docente contemporânea tem constituído tarefa para diversos pesquisadores. Entre eles, elencamos Perrenoud (2000, p. 139) ao abordar que o professor pode “mudar de paradigma e concentrar-se na criação, na gestão e na regulação de situações de aprendizagem”. As informações invadem o cotidiano das pessoas, saber selecioná-las, contextualizá-las e aplicá-las tornou-se função dos mecanismos de atuação do ser humano. Assim, a aprendizagem ocorre em diferentes ações e por distintos recursos didáticos, a autonomia vislumbra-se como fundamental para alunos contemporâneos.

O autor aborda o domínio das tecnologias pelos professores. Todo professor que se preocupa com a transferência, com o reinvestimento dos conhecimentos escolares na vida, teria interesse em adquirir uma cultura básica no domínio das tecnologias – quaisquer que sejam suas práticas pessoais – do mesmo modo que ela é necessária a qualquer um que pretenda lutar contra o fracasso escolar e a exclusão social (PERRENOUD, 2000).

Para o ensino da Geografia, tais recursos contribuem para auxiliar a aprendizagem de fatos e fenômenos, que são melhor apreendidos a partir de linguagens gráficas associadas a linguagens textuais. A simulação de espaços geográficos por meio do ambiente virtual possibilita a aproximação do educando com seu objeto de investigação, além de democratizar o acesso e aumentar a capacidade de análise sobre informações.

Almeida (2000, p.70) realiza uma reflexão sobre o papel das TICs quando afirma que

[...] uma vez que as idéias representadas no computador expressam o mundo tal como o sujeito o percebe, ele propicia a comunicação desse mundo às outras pessoas, que, por sua vez, se envolvem na construção compartilhada de conhecimentos sobre esse mundo percebido.

Para tanto é fundamental que o professor realize uma busca criteriosa desses materiais, e se esforce em contextualizar com a realidade do contexto educativo, por meio de seus temas e conteúdos, bem como a realidade do aluno. A adequada atuação do professor é, sobretudo uma ação pessoal, intuitiva e subjetiva.

METODOLOGIA

A metodologia da pesquisa foi estruturada em procedimentos metodológicos seqüenciais. Deste modo a primeira etapa foi contextualizar o referencial teórico aos objetivos de articular os conceitos de ciberespaço e a prática pedagógica. Justificamos a escolha desses conceitos porque entendemos as potencialidades das TICs no ensino de Geografia neste contexto.

A segunda etapa foi à pesquisa e cartografia de materiais didáticos disponíveis no ciberespaço para ensinar e aprender Geografia. Na sequência a sistematização dos mesmos para compor os resultados da pesquisa, cuja apresentação centra-se no conceito do tipo de material e em figuras representativas dos sites que os disponibilizam.

RESULTADOS

OBJETOS DE APRENDIZAGEM

Os objetos de aprendizagem são caracterizados como um recurso pedagógico eficaz no ensino de conteúdos de disciplinas da Educação Básica. As atividades desenvolvidas através de sua utilização, permitem a interatividade entre os alunos, e a aprendizagem em ambiente virtual.

A principal característica consiste na reutilização desses materiais em diversos contextos. Essa característica é posta em prática por meio dos diferentes repositórios que se constituem, segundo Tarouco (2003), em coleções de recursos de aprendizagem armazenados em bases de dados ou sistemas de arquivos. Assim, os professores podem ter acesso aos materiais específicos ao ensino da Geografia, dentro os principais , podemos citar:



Fonte: <https://sites.google.com/site/oasgeograficos/>

BANCO INTERNACIONAL DE OBJETOS EDUCACIONAIS

O Banco Internacional de Objetos Educacionais é um portal para assessorar o professor. No banco, estão disponíveis recursos educacionais gratuitos em diversas mídias e idiomas (áudio, vídeo, animação/simulação, imagem, hipertexto, softwares educacionais) que atendem desde a educação básica, as diferentes modalidades de ensino e a superior, nas diversas áreas do conhecimento.

The screenshot shows the website interface with a search bar and several filters. A dropdown menu is open, showing the following options for 'Tipo do recurso':

- Animação/Simulação
- Áudio
- Experimento Prático
- Hipertexto
- Imagem
- Mapa
- Software Educacional
- Vídeo

Fonte: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/>

MAPAS INTERATIVOS

Os Mapas Interativos são definidos conceitualmente por meio de estudos sobre Visualização Cartográfica, onde seu foco principal é o leitor e o uso do mapa feito por ele. A visualização cartográfica combina tecnologias, programas e conceitos como multimídia, interatividade e formas de distribuição no desenvolvimento de aplicações cartográficas.

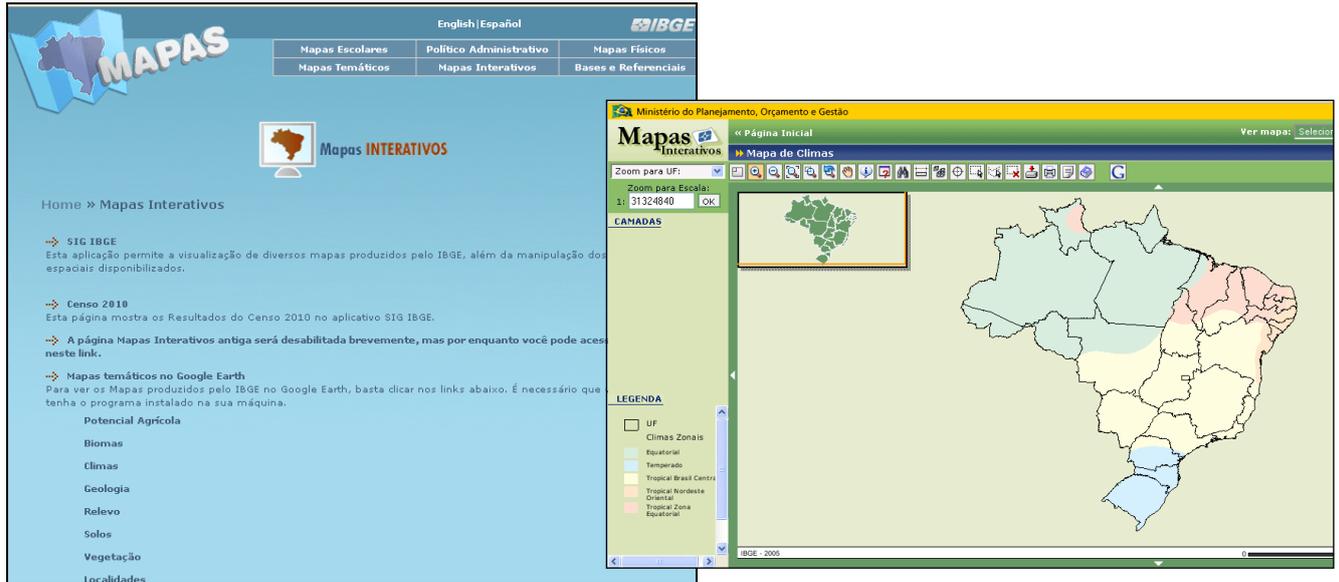
Ramos (2005) afirma que compreender o uso da cartografia digital e também de sistemas de informação geográfica como subsídio para a elaboração de mapas estruturados para consulta em ambientes digitais interativos, ou seja, mapas elaborados para serem instrumentos de análise exploratória. Os mapas interativos podem ser divididos em três grupos, de acordo com o nível de interatividade (PETERSON, 1996):

1) Atlas Eletrônico: combinam recursos de multimídia com a visualização dos mapas. Podem permitir desde a seleção de diferentes imagens até informações ou conceitos importantes relacionados.

2) Mapas para navegação pessoal: tem como objetivo obter informações sobre percursos. Apresenta recursos de ampliação e redução de escala (zoom-in e zoom-out, respectivamente). Caso sejam integrados a receptores GPS são chamados de sistemas de navegação automática.

3) Mapas para análise de dados: são sistemas para mapeamento interativo que permitem aos usuários a geração de mapas com diferentes classificações, e observações detalhadas de cada fenômeno espacial, entre outras funções.

Os mapas interativos, em sua grande maioria podem ser encontrados em sites de domínio público, como por exemplo o IBGE



Fonte: http://www.ibge.gov.br/mapas_ibge/interativos.php

ATLAS MULTIMÍDIA

De acordo com Oliveira (1988) o Atlas pode ser definido como uma coleção ordenada de mapas, com a finalidade de representar um espaço dado, e expor um ou vários temas. Com o desenvolvimento das técnicas cartográficas, os mapas cada vez mais são utilizados eletronicamente, descartando a necessidade de impressão e tornando-os interativos.

A elaboração de um Atlas Multimídia possibilita a simulação e interação com o mundo real, além de dinamizar o processo leitor/usuário colocando-se em vantagem em relação aos Atlas impressos, pois utiliza-se de recursos em multimídia definido por Ramos (2005) como a integração de várias formas de comunicação para transmitir informação utilizando para tal diferentes mídias, tais como fotos, vídeos, desenhos, vídeos, entre outros, podendo seguir uma seqüência linear, em que um tema desencadeia o outro, com opções de avançar e retroceder ou não-linear que não segue o encadeamento das funções através de uma seqüência predefinida.

Essa é uma maneira de inovar os recursos didáticos tradicionais, contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem, utilizando a multimídia e proporcionando um aprendizado lúdico, além de oportunizar o estudo do espaço vivido permitindo que o aluno desenvolva maior interesse pelo estudo do espaço geográfico. Dentre os principais temas mapeados, podemos citar atlas multimídia escolares, municipais, populacionais, climáticos.

27 http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/atlascolar/apresentacao/queatlas.pdf

ATLAS
 geográfico escolar



O QUE É UM ATLAS?

Um Atlas, por definição, é um conjunto de mapas ou cartas geográficas. Porém, o termo também se aplica a um conjunto de dados sobre determinado assunto, sistematicamente organizados e servindo de referência para a construção de informações de acordo com a necessidade do usuário.

A palavra Atlas é inspirada na mitologia grega, que narra a história do titã Atlas. Conta-se que Atlas tomou a frente das batalhas de Cronos e dos Titãs contra os deuses do Olimpo, deixando Zeus furioso. Como castigo, foi obrigado a carregar o mundo nas costas, para sempre.

Por causa disto, a palavra atlas está quase sempre associada a algum tipo de apoio: na coluna vertebral, por exemplo, a primeira vértebra se chama atlôide, porque sustenta a cabeça. Atlas também pode designar uma figura masculina que serve como coluna de sustentação em construções.

Um atlas escolar funciona como apoio à aprendizagem e realização de pesquisas. Portanto, ter à mão um Atlas é ter um mundo de informações.



MAPAS DO BRASIL

FEDERAÇÃO E TERRITÓRIO <ul style="list-style-type: none"> • Político • Físico • Malha Municipal DIVERSIDADE AMBIENTAL <ul style="list-style-type: none"> • Espaço Geológico • Unidades de Relevô • Clima • Potencialidade Agrícola • Bacias Hidrográficas • Vegetação - Cobertura atual • Retração da Vegetação Nativa • Evolução do Antropismo na Amazônia Legal • Parques e Reservas Nacionais CARACTERÍSTICAS DEMOGRÁFICAS <ul style="list-style-type: none"> • Densidade Demográfica • Idosos e População Idosa 	DESIGUALDADE SOCIOECONÔMICA <ul style="list-style-type: none"> • Analfabetismo • Ensino Superior • Rendimento • Participação Feminina na PEA ENDEMIAS - 2000 <ul style="list-style-type: none"> • Malária, Dengue, Tuberculose, Leishmaniose, Hanseníase e Aids BENS DURÁVEIS E SERVIÇOS - 2000 <ul style="list-style-type: none"> • Eletrodomésticos e Energia Elétrica ESPAÇO ECONÔMICO <ul style="list-style-type: none"> • Distribuição Espacial da Indústria TURISMO <ul style="list-style-type: none"> • Tipologias dos Municípios e Desembarques em Vãos URBANIZAÇÃO E GESTÃO AMBIENTAL <ul style="list-style-type: none"> • Regiões Metropolitanas
--	---

[voltar](#)
 Para entrar em contato conosco, utilize os recursos abaixo:
 Fale conosco: 0800 219181 E-mail: ibge@ibge.gov.br



Fonte: <http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/atlascolar/index.shtm>

IMAGENS DE SATÉLITE

Com o desenvolvimento tecnológico, e dos SIGs, a ciência geográfica pode observar o desenvolvimento de sensores satelitais, câmaras aéreas, scanner, entre outras tecnologias, que permitem realizar uma análise e detecção do local através da geração, processamento e apresentação visual dos dados que geram a informação necessária para determinar as evoluções espacial e temporal de um fenômeno geográfico e as inter-relações entre os diferentes fenômenos. Assim, a representação bidimensional e tridimensional da realidade, e as técnicas de realidade virtual, constituem formas artificiais de representar a realidade, através do computador.

Atualmente, imagens digitais de todos os tipos, inclusive as resultantes do sensoriamento remoto, podem ser usadas como fonte de informação ambiental e espacial e constituem-se como dos principais recursos didáticos a serem utilizados em sala de aula. Porém, o que se observa na realidade, e nas escolas ainda há um longo caminho a percorrer na inserção de imagens de satélite enquanto recursos didáticos. O Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE) desenvolve projetos e metodologias que visam auxiliar o professor nesse desafio. Neste sentido, as imagens de satélite podem ser obtidas em diferentes sites de empresas especializadas, mas principalmente, as disponibilizadas no site do INPE.

Especificamente na área da educação, essas imagens são disponibilizadas por meio de cartilhas didáticas e de Cartas Imagens gratuitas para downloads. Destaca-se em nível nacional, o projeto Educa SeRe, desenvolvido no INPE, que tem por objetivo disponibilizar, a baixo custo, para a comunidade em geral, dados de sensoriamento remoto dedicado à área de recursos naturais; difundir o uso de dados de

sensoriamento remoto como recurso didático, nas disciplinas de ciência e geografia; tornar acessível, de forma ampla e a baixo custo, material didático para o ensino de sensoriamento remoto e de recursos naturais.

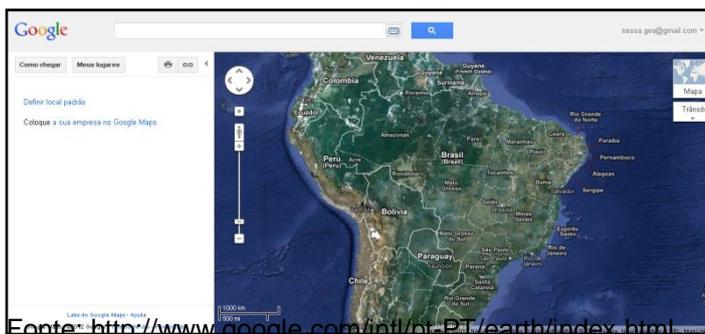


Fonte: <http://www.inpe.br/unidades/cep/atividadescep/educasere/index.htm>

GOOGLE MAPS E GOOGLE EARTH

Google Maps é um serviço gratuito fornecido pelo Google, com a finalidade de pesquisa e visualização de mapas e imagens de satélite e possibilidade de zoom, em diferentes Escalas. É possível pesquisar e destacar as suas próprias rotas, pontos e áreas, gerar comentários e compartilhar o links do mapa criado.

Atualmente disponibiliza o aplicativo *Google Street View*, onde é possível realizar uma vista virtual e obter a visão do local ao nível do solo e em 280° e 360°, o usuário se torna um “pedestre” virtual.



Fonte: <http://www.google.com/intl/pt-BR/earth/index.html>

O Google Earth, atualmente é um dos *softwares* mais popular e utilizado, sua aplicação didática em sala de aula torna as temáticas mais atraentes. Dentre os

principais temas que podem ser trabalhados, destaca-se: localização, estudo ambientais e físicos, trabalhados em diferentes escalas de análise. O quadro 1 busca sintetizar as temáticas do ensino de Geografia que podem ser ter seu estudo auxiliado pelo Google Earth.

Aspectos físicos	Aspectos humanos
Localização	Conurbação
Escala cartográfica	Escala geográfica
Relevo	Distinção entre zona rural e urbana
Vegetação	Limites e fronteiras
Hidrografia	Impactos que a monocultura pode causar ao solo
Topográfica	Demográfica
Evolução da cartografia os alunos poderão comparar mapas antigos com as atuais imagens do Google Earth	Impactos ambientais
Desmatamento	Monumentos e lugares históricos e culturais

Quadro 1: Quadro de sugestões para a aplicação do Google Earth no ensino da Geografia.
Fonte: Giordani, A. C. 2006.

Além dessas temáticas o Google Maps e o Google Earth são ferramentas cartográficas que podem auxiliar ensino de para despertar a leitura de mundo através da cartografia. Para Oliveira; Cassol (2010) a cartografia através da representação dos elementos espaciais, contribui para que os alunos aprendam a analisar o cotidiano geograficamente e a construir uma consciência espacial dos fatos e fenômenos, das relações sociais, culturais e políticas, e conhecimentos socialmente produzidos ou grupos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Deve-se então trabalhar com diferentes linguagens como forma de elaborar observações, registros, descrições e representações de aspectos da natureza, da paisagem e da cultura, o que proporcionará para o aluno um maior desenvolvimento da capacidade de análise, da consciência de seu papel no lugar e no mundo, tornando-o apto para exercitar a cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos constatar que há no ciberespaço diversidade de TICs para serem exploradas no ensino de Geografia. Apontamos que a inserção e reflexão das TICs demandam a orientação do professor e a pesquisa do aluno, visualizamos a autoria como fundamental aos saberes e fazeres contemporâneos.

A pesquisa constitui tarefa e desafio constante! Assim, não há como findarmos um trabalho sem planejarmos e visualizarmos trabalho futuros. Desde modo, sugerimos a continuidade na aplicação e reflexão na educação básica dos elementos cartografados no ciberespaço com potencialidades para ensinar e aprender Geografia.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. **Proinfo: Informática e formação de professores**. Brasília: Ministério da Educação/SEED, 2000. 192 p.

GIORDANI, A. C. et al **Inserção do Google Earth no Ensino de Geografia**. Disponível em: <http://www.unifra.br/eventos/jornadaeducacao2006/2006/pdf/artigos/geografia/a%20inser%20er%C3%A7%C3%A3o%20do%20google%20earth%20no%20ensino%20de%20geografia.pdf>. Acesso em: 02 maio de 2012.

OLIVEIRA, V.; CASSOL, R. **Evolução da cartografia no ensino da geografia: um olhar sobre os caminhos percorridos**. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistageografia/index.php/revistageografia/article/viewFile/175/122>. Acesso em 29 abr. de 2012.

OLIVEIRA, C. de. **Curso de cartografia moderna**. Rio de Janeiro: IBGE, 1988.

PETERSON, (1996). Reflexões sobre Atlas Eletrônicos. Boletim de Ciências Geodésicas Disponível em: <http://calvados.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/bcg/article/viewFile/1422/1176>. Acesso em: 05 maio de 2012.

RAMOS, C. da S. **Visualização Cartográfica e Cartografia Multimídia: Conceitos e Tecnologias**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2005. 178 p.

TONINI, I. M. Para pensar o ensino de geografia a partir de uma cultura visual. In: REGO, N.; CASTROGIOVANNI, A.; KAERCHER, A. N. **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio**. Porto Alegre: Penso, 2011.

A lugarização do ensino de Geografia como meio para potencializar a aprendizagem

Jussie Bittencourt Hahn, jussiebittencourthahn@gmail.com, UFRGS
Nestor André Kaercher, nestorandrek@gmail.com, UFRGS

INTRODUÇÃO

Falar sobre geografia, na sociedade, no grupo de amigos e até nas reuniões pedagógicas da escola, proporciona a ouvir respostas e definições clássicas quase sempre ligadas a etimologia da palavra ou a classificação e definição de fenômenos da natureza gerando respostas como: “Geografia é muito chata, tem que decorar o nome dos lugares, as capitais, pintar mapinha e fazer cruzadinha!” ou “nas aulas de geografia a gente só lia no livro e hoje eu pouco sei!” E ainda: “Ah! até lembro das classificações de climas e relevos mas nunca entendi por que tinham aqueles nomes!” E mais, quando alguém encontra algum universitário que está cursando geografia, geralmente as pessoas dizem: Bah! “Que legal pra ti que gosta, porque eu não gostava nada...”

Respostas como essas são muito comuns. Isso por que as pessoas, de um modo geral, vivenciaram por gerações o ensino de uma geografia tradicional, memorizada, sem sentido, sem contextualização, o que gera um desinteresse da parte do aluno em seu contexto educacional, e este acaba formulando uma imagem empobrecida da Geografia, que na maioria das vezes é adquirida na própria sala de aula. Goulart (2011) nos alerta que:

“...a Geografia aprendida na escola, fruto da formação na educação básica. Essa Geografia desprovida de sentido, calçada na memorização e reprodução, continua, ainda hoje, a fazer parte dos currículos escolares, colaborando para compreensão simplificada do significado do conhecimento geográfico.” (GOULART. Pág. 29, 2011)

Diariamente o ensino de Geografia é apresentado de maneira desvinculada do cotidiano do aluno onde muitos são levados a vivenciar uma geografia distante da sua vivência diária. Uma Geografia do cartão postal,

como se o aluno embarcasse em um ônibus e sai viajando por vários lugares, apenas observando a paisagem. O professor, guia turístico, passa inúmeras informações sobre esses lugares e ao final de 50 minutos de viagem (aula) o aluno desembarca sem bagagem.

Fatos como esse nos remete a pensar sobre o papel do professor, do aluno e da comunidade escolar no processo de ensino aprendizagem. Que aprendizagem acontece realmente? Que caminhos apontar? E as particularidades cotidianas apresentadas por diferentes contextos como ficam? Por exemplo: o conceito de cidade pode ser compreendido de diferente maneira por um aluno que reside em Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul, daquele que reside em Itati, município do interior gaúcho com aproximadamente 2600 habitantes. Isso demonstra que é no cotidiano que se encontram os subsídios que fornecem o embasamento para o aluno olhar pela janela e perceber que a todo momento Geografizamos.

Que estratégia de ensino pode possibilitar a mudança dessa realidade? Partindo desse pressuposto propõe-se uma aproximação daquilo que é representado e construído por eles no dia-a-dia com o conteúdo da sala de aula. A isso denominamos lugarização.

Faz-se necessário então pensar como a lugarização do ensino de Geografia pode potencializar a aprendizagem, para que esta passe a ter sentido para o aluno. Discutir a respeito disso, pensar em hipóteses e caminhos para o ensino de geografia para que esse possa despertar o interesse no aluno e no professor para buscar respostas para suas inquietudes.

MATERIAL E MÉTODOS

Para que se construa uma boa prática de ensino de Geografia o professor precisa assumir seu papel de protagonista em sala de aula. Não se omitir da sua responsabilidade de ser também. Dar ouvidos aos alunos na construção desse processo. É necessário escutar para ser escutado. Se o professor quer alunos interessados pela aula, deve ser ele, o primeiro, a demonstrar o interesse e o interessante. Mobilizar os alunos, mostrar para eles

que o que está ali na frente deles é importante. Tem aplicabilidade e sentido, pois:

“Se a escola for um espaço de diálogo e de questionamento estaremos deixando boas sementes para que essas qualidades – diálogo e questionamento – se enraízem pelas demais instituições da sociedade.” (KAERCHER. Pág. 57, 1999)

O diálogo surge como motor do desejo de aprender. Tenho que ouvir o outro por que o outro é sujeito do processo. O aluno é sujeito, o professor é sujeito, a comunidade escolar é sujeito. Se eles não conseguirem a sintonia das velas para aproveitar a força do vento que os impulsiona ao desconhecido, o processo estará fadado ao naufrágio. Todos os envolvidos devem questionar, ter voz ativa. Sentirem-se confiantes para embarcarem. Se não tiver o desejo de estar a bordo, tampouco terá o desejo de desvendar o desconhecido! Será hora de se pensar em uma outra concepção de se ensinar geografia?

A geografia é importantíssima e se faz necessária ao ser humano. O que faz dela, monótona, sem vida, para muitos é a forma com que seus ministrantes a tratam e expõem aos alunos. Nesses casos percebo o professor como um apresentador e o aluno como um telespectador, que pouco é solicitado a aparecer no processo.

Muitas vezes é preciso desconstruir para reconstruir e assim mostrar diariamente, na prática, que a geografia é essencial para o ser humano. Na qual, muitas vezes, utilizam-se da geografia sem perceber, como nas seguintes expressões: “Moro lá no morro.” “O vento é norte.” “O tempo está de viração...”

É necessária a aproximação daquilo que é representado e construído por eles na sociedade com a teoria da sala de aula. Para isso é importante que o professor conheça a realidade em que a escola está inserida, adapte suas práticas ao grupo de alunos que possui, pois é importante conhecer e relacionar com o cotidiano para depois ir além dos muros da escola.

Surge então como proposta trabalhar o que definimos como lugarização do ensino de geografia, ou seja, lugarizar o conteúdo proposto, aproximá-lo e exemplificá-lo a partir da cotidianidade da escola, ter como ponto de partida o local ou ao menos estabelecer relações com o local, para que o aluno se encontre e sinta-se dentro deste processo para então dar seqüência

em direção ao global. Se não conheço a mim e ao que me rodeia, como posso conhecer o compreender o que está além do meu cotidiano?

Exemplificando: se eu tenho em sala de aula um grupo de alunos, filhos de pequenos agricultores, como não relacionar o conteúdo a realidade vivida por eles? Se trabalhar os climas como não relacionar com as épocas do plantio de determinadas plantas. Ou a questão da preservação ambiental que está diretamente relacionada e até gera alguns conflitos com a prática agrícola, ou ainda, os movimentos migratórios e não buscar um estudo da genealogia deles, sabendo que a região recebeu diversas etnias em seu processo de povoamento.

Ao falar de êxodo rural perguntar se nenhum parente foi embora do município, buscar saber a causa que levou esse ocorrido. São lugarizações como essas que podem potencializar a aprendizagem e o ensino de geografia.

Propomos então que a aula deva iniciar com um tema gerador. A partir desse tema, identificar os conhecimentos que os alunos apresentam sobre o assunto, respeitando assim a sua autonomia. Com isso diagnosticar qual o melhor caminho para potencializar a relação de aprendizagem e aí seguir com a prática que consideramos ser mais adequada

Elaborar uma pesquisa socioantropológica, envolver os alunos e professores na construção da proposta pedagógica, oportunizá-los a conhecer a realidade socioeconômica escolar, fazê-los sentir-se agentes/sujeitos do processo aprendizagem, percebendo que sua participação e opinião é fundamental na construção desse processo.

Para se fazer essa pesquisa é necessário formular perguntas coletivamente com os alunos e se possível envolver outras disciplinas para que estas também conheçam quem está na sala de aula.

São questões interessantes de se propor para a pesquisa: A casa é própria? Possui computador e acesso a internet? Quantas pessoas moram na casa? Que distancia percorre e como vem até a escola? Qual atividade econômica exercida pela família? O que você mais gosta e o que não gosta na escola? E tantas outras possíveis de elaborar.

Após o questionário construído, fornecer um prazo para a coleta de dados e após elaborar gráficos para melhor visualização e interpretação dos resultados. Com isso envolvemos as famílias entrevistadas e os alunos na atividade que permite a construção e interpretação dos gráficos, como a análise da distribuição das famílias pela área territorial da área em estudo. As economias praticadas, as condições de moradias e o acesso aos recursos tecnológicos.

Assim, o professor e o aluno são sujeitos e não objetos nessa caminhada, os dois tem algo a ensinar e a aprender, mas para isso é preciso desacomodar, abrir-se ao diálogo e estar disposto a buscar um ponto de partida no cotidiano do aluno, permitir-se navegar. Os conhecimentos que serão construídos é que guiarão os ponteiros da bússola para a direção do caminho mais adequado, buscando atingir o objetivo que é construir o conhecimento.

Quanta reflexão possível! Com isso o aluno vai começar a compreender o espaço geográfico em que vive, e o professor terá conhecimento e uma série de subsídios para pensar suas próximas práticas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Uma atividade como essa permite ao professor e o aluno se conhecer. Compreender a cotidianidade do outro e para o professor pensar em como planejar suas práticas para que aconteça uma aprendizagem significativa.

Justifica-se então a lugarização do ensino pois esta pode potencializar o ensino de geografia permitindo que o aluno seja conhecedor e aja em seu cotidiano.

Outro fator importante é que se faz necessário respeitar a autonomia do educando, pois este não chega vazio na escola. Ele já tem um pré-conhecimento que precisa ser trabalhado para se tornar em conhecimento. Mostrar que ele é capaz de conduzir a si mesmo, e que esse ensino possibilita uma forma de intervenção no mundo.

Ainda sobre o processo de transformação do ensino, de busca de uma nova direção, um novo segmento para (re) significar a geografia para os envolvidos no processo de ensino aprendizagem, Rego (2011, pág. 9) escreve que:

“A transformação do ensino de geografia em direção a uma geografia educadora necessita da criação de práticas que transformem temas da vida em veículos de compreensão do mundo. Um mundo compreendido não apenas como conjunto de objetos, mas como obra de criadores.”

Isso vem a reforçar a importância de atividades que contemplem os espaços cotidianamente vividos, as problemáticas que estes apresentam. Pensar em possíveis soluções, agir sobre o espaço no qual está inserido. Talvez esse ensaio em um espaço menor aumente as chances de no futuro compreender espaços maiores.

É dessa geografia educadora que a escola carece. Geografia que traz o cotidiano vivido para a sala de aula, pois este cotidiano é um espaço pleno de possibilidades, de perguntas a serem feitas, discutidas, pensadas e por que não, postas em práticas.

Para isso é pertinente abordar as relações entre alunos e os professores de Geografia por meio de entrevistas e observações em sala de aula. Dialogando com os sujeitos. Buscando caminhos para uma geografia crítica e transformadora, onde estes consigam compreender o território em que vivem, agindo nesse espaço. Construindo saberes que sejam fundamentais para seu desenvolvimento pessoa. Entendendo seu lugar e por fim sabendo que a geografia está diretamente relacionada com seu meio de vida.

Nas palavras de Freire (1995) entendemos que quanto mais arraigado em minha localidade, mais possibilidades tenho de compreender outras realidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aluno traz consigo muitas vivências que são de grande valia no processo de ensino aprendizagem e que muitas vezes não são percebidas ou

ignoradas pelo professor, o qual se preocupa apenas em seguir para o capítulo seguinte do livro didático com a necessidade ilusória de cumprir com a “lista de conteúdos” que por vezes não tem relação nenhuma com a realidade que envolve o aluno. Fazer com que o aluno deixe de ser assistente e passe a ser agente do processo de aprendizagem, para que construa seu conhecimento de maneira que este o pertença. Eis o desafio do professor!

Calvancanti escreve que o ensino de geografia:

“...não se deve pautar pela descrição e enumeração de dados, priorizando apenas aqueles visíveis e observáveis na sua aparência (na maioria das vezes impostos, à “memória” dos alunos, sem real interesse por parte destes). Ao contrário, o ensino deve propiciar ao aluno a compreensão do espaço geográfico na sua concretude, na suas contradições.” (1998,p.20)

Mas para que isso deixe de ser uma utopia e se torne prática constante em sala de aula cabe ao professor estar em constante pesquisa. Ele, para professar com êxito, necessita estar em consonância com a realidade escolar. Precisa compreender o que acontece nesse meio, observando, analisando e pesquisando o local em que o aluno está inserido. Que conhecimento prévio esse aluno traz consigo? Que significado e importância o conteúdo que o professor irá trabalhar apresenta para vida do aluno?

A significação do ensino de Geografia a partir do que se constrói em sala de aula é o que permite essa concretude. É no cotidiano que se encontram os subsídios que fornecem o embasamento para o aluno enxergar que a todo o momento geografizamos. Que olhamos pela janela e vemos um mundo cheio de Geografia que nos convida a conhecê-lo.

O processo de ensino aprendizagem precisa, sempre que possível, priorizar a compreensão a partir de uma escala local para uma escala global, ou seja, promover a lugarização como forma de potencializar a construção de conhecimento, pois acreditamos que assim contextualizando e estabelecendo relações com o cotidiano do aluno estaremos abolindo a prática da Geografia do cartão postal.

Quando o aluno se identifica nesse processo e traz para o seu dia-a-dia o conteúdo enxergando nele uma aplicabilidade, a aprendizagem tende a ser mais significativa.



Então a lugarização do ensino de geografia surge como uma alternativa metodológica para se trabalhar em sala de aula.

REFERÊNCIAS

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

FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'água, 1995

GOULART, Lígia Beatriz. **A aprendizagem e Ensino: uma aproximação necessária à aula de geografia**. *In: O ensino da geografia e suas composições curriculares*. Porto Alegre. UFRGS, 2011.

KAERCHER, Nestor André. **Desafios e utopias no ensino de geografia**. 1º Ed. 2º reimpressão. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, (1999) 2003.

REGO, Nelson. **Em direção a uma geografia educadora**. *In: Geografia e práticas pedagógicas para o ensino médio/ Organizadores, Nelson Rego, Antonio Carlos Castrogiovanni, Nestor André Kaercher – Porto Alegre: Penso, 2011.*

Geografia e religião: estudo da espacialidade sagrada das religiões de matriz africana em Porto Alegre/RS

Diego Neves Sampaio

Antonio Carlos Castrogiovanni

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa refere-se ao tema Geografia das Religiões, enfatizando a constituição da espacialidade sagrada das religiões de matriz africana em Porto Alegre/RS. É analisado o comportamento e a organização espacial de uma sociedade, através das concepções sociais e religiosas, em segmentos temporais diferenciados, por meio das concepções territoriais. Dessa forma, o objetivo desta análise tem como objeto empírico, o estudo da constituição do Espaço Sagrado das religiões de matriz africana em Porto Alegre/RS, através da formação simbólica e de identidade religiosa, associadas às condições espaciais influentes.

A noção de Espaço Sagrado está associada à perspectiva da Geografia Cultural e Humanística, nas quais às religiões, como conjuntos de crenças se caracterizam a partir do sagrado, como centro de atividades símbolo-culturais. Nesse contexto, como embasamento desta análise, evidencia-se o papel da Geografia, como contribuinte, ou não, para a compreensão da formação do Espaço Sagrado das religiões afro-gaúchas.

O método utilizado remete a uma aproximação com a Dialética, tendo em vista que para compreender o objeto, é necessário estudar todos os seus aspectos, e todas as suas relações e mediações.

A noção de Espaço Sagrado, o fenômeno da inserção do negro no Rio Grande do Sul, a constituição dos templos espirituais das religiões de matriz africana em Porto Alegre, e as territorialidades afro-gaúchas, representam os principais aspectos a serem analisados, através da constituição da espacialidade sagrada das religiões de matriz africana em Porto Alegre/RS. Geografia e Religião apresentam processos nos quais pode-se observar

inúmeras formas de interpretação e análise espacial. Através da fé, podemos entender como a forma simbólica se consolida no espaço geográfico, no território e na paisagem. Enfatiza-se a importância no desenvolvimento de pesquisas futuras, uma vez que, o geógrafo pode utilizar o fenômeno religioso, como ferramenta de análise espaço-territorial.

De suma importância para o norteamento desta pesquisa, é o fenômeno da inserção do negro no Rio Grande do Sul, junto à dinâmica desenvolvida no período escravista. O negro representou um dos principais elementos de desenvolvimento da Província, na época das charqueadas gaúchas. Dessa maneira, na constituição das Irmandades religiosas africanas podemos observar o embrião dos “Candomblés”, resultando na reconstrução do espaço de pertencimento e da identidade do negro, em diferentes subespaços, no Rio Grande do Sul.

Destacamos, por meio da instauração destas Irmandades, a constituição dos territórios sagrados, constituídos a partir do desenvolvimento das diferentes culturas e dos diferentes aspectos étnicos africanos no território Sul-Riograndense, e em Porto Alegre. Dessa forma, a espacialidade do Sagrado se manifesta a partir do momento em que as expressões religiosas se baseiam na experiência do sujeito, ou seja, no empírico imediato, de forma que o Espaço Sagrado corresponda ao centro privilegiado das práticas religiosas e culturais, através dos elementos símbolo-espaciais.

MATERIAL E MÉTODOS

ESPAÇO SAGRADO: REVISITANDO CONCEITOS

Para analisar o fenômeno do Espaço Sagrado é essencial a compreensão de como o objeto de estudo da Geografia, é constituído e fundamentado a partir das diferentes bases conceituais, atrelados às diversificadas manifestações culturais presentes na sociedade. Para isso, o viés geo-religioso será analisado através da organização espacial, perante a cultura simbólica que a nós equivale como ponto de investigação. Nesse sentido, em relação à formação do espaço, e suas características, Santos

(2006) afirma que “O espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá.” (SANTOS, 2006, p.39).

Nessa perspectiva, nota-se que os sistemas de objetos e os sistemas de ações são, nesse primeiro momento, a base para o entendimento da relação entre o homem e o seu meio, dinamizando a interação entre estes sistemas e enfatizando a noção de que o ser humano pode ser considerado um fator geográfico.

O espaço está relacionado ao tempo, diferenciando-se de acordo com a sua forma, estrutura e evolução histórica. Dessa maneira, Santos (2012) considera o espaço como um distinto conjunto de elementos de diferentes épocas, que resume a evolução da sociedade e explica as situações da atualidade social; logo, é indissociável a noção de espaço, em relação à noção de sistemas temporais. Na concepção de Castro et al (2012 p.101) “o espaço na concepção do pensamento geográfico, permite uma explicação em torno dos temas relacionados à cultura”.

A partir da concepção da organização espacial, Corrêa (1995 p.10 apud ISNARD 1982) contempla o espaço, a partir da constituição de um campo de representações simbólicas, que cumprem a função de expressarem as estruturas sócias em suas distintas funções.

Ainda assim, Santos (1988) afirma que o espaço é constituído pela ação do indivíduo, sobre o seu próprio espaço, se relacionando com objetos naturais e não naturais, ou seja, o espaço pode ser considerado como a soma entre sociedade e paisagem, tendo em vista as diferentes relações e metamorfoses existentes entre o homem e o seu meio. Contribuindo para a compreensão do espaço, através das formas espaciais simbólicas, Corrêa (2012) contempla que:

As formas simbólicas tornam-se espaciais quando estão diretamente vinculadas ao espaço, constituindo-se em fixos e fluxos, isto é, localizações e itinerários, que são atributos primários da espacialidade. Palácios, templos, cemitérios, memoriais, nomes de ruas, shoppings, parques temáticos, montanhas, rios, cidades, bairros, ruas, praças e prédios podem ser vistos como fixos simbólicos. Por outro lado, procissões, paradas, desfiles e marchas,

são em geral, fluxos impregnados de significados simbólicos.
(CORRÊA, 2012, p.137)

Dessa maneira, o indivíduo materializa-se sobre o espaço, através de suas ações, caracterizadas pelo trabalho, movimentando-se entre uma paisagem e outra; em relação ao trabalho, Santos (1988) introduz dois conceitos respectivamente; o trabalho morto, caracterizado pelas formas geográficas, e o trabalho vivo, apresentado como o contexto social presente. Por esta razão, o espaço seria a junção entre trabalho morto com o trabalho vivo. Diante disso, pode-se observar de acordo com Santos (1979), que o espaço é um objeto social que está presente na vida do homem de maneira muito intensa, ocasionando uma imposição sobre as práticas sociais desse indivíduo, seja no trabalho, nos pontos de encontro, enfim, no seu cotidiano.

Deve-se levar em conta as diferentes abordagens sobre a natureza do objeto de estudo da Geografia, para isso, alguns aspectos devem ser levados em conta, no momento em que esta análise aborda uma perspectiva sobre a Geografia da religião. Para isso, ao estudar o espaço sagrado, devemos estabelecer alguns conceitos que podem ser chave para o desenvolvimento da pesquisa, e que de acordo com Gil Filho (2008), podem ser representados pelo poder, pelas representações, e pelas simbologias do sagrado. Nesse ponto Rosendahl (1994), aborda o sagrado através da impressão que as atividades religiosas ocasionam no espaço, tendo em vista as transformações relacionadas com os aspectos culturais da comunidade; para isso, o espaço pode ser entendido de acordo com os valores simbólicos que ali estão representados. No ponto de vista da religião como sistema simbólico, Gil Filho (2008) afirma que:

A religião não se restringe a uma modalidade social, mas, além dessa premissa, também se configura como um sistema simbólico reunido em torno da experiência do concreto, não só da dimensão da sociedade, mas também na de cada e qualquer indivíduo. (GIL FILHO, 2008, p.46).

Se pensarmos na abordagem simbólica, que o espaço pode apresentar em diferentes situações, e que está atrelado à sua forma, podemos chegar à conclusão, de que, no momento em que os símbolos são materializados no

espaço, a cultura é modelada e estruturada. Desta maneira, de acordo com Hall (1997, apud Corrêa 2007, p.7): “as formas simbólicas são representações da realidade, resultantes do complexo processo pelo qual os significados são produzidos e comunicados entre pessoas de um mesmo grupo cultural”. Neste ponto, pode-se notar que a cultura, em muitos casos, caracteriza-se como forma modeladora do comportamento de uma determinada sociedade, não obstante, podemos atrelar os distintos modelos de comportamento social, aos atributos culturais de uma determinada religião. Neste momento, ao enfatizarmos a religião como foco da diversidade cultural e espacial de uma determinada região, salientamos a importância da compreensão, e da abordagem simbólica, que o espaço pode apresentar, na medida em que estes símbolos podem variar, de acordo com a condição em que o homem se apresenta, perante a uma determinada sociedade, grupo, etnia, aldeia, etc. Nessa perspectiva, podemos analisar o homem, como um ser sociável, à medida que estes símbolos e representações culturais são o que determinam o formato das suas relações, junto aos demais componentes, presentes neste espaço. Neste contexto espaço-simbólico, Norton (2000, apud Rosendahl 2008, p.6) afirma que: “Os lugares simbólicos são lugares criados pela ocupação humana dos espaços e pelo uso de símbolos para transformar aquele espaço em lugar”.

Diante disso, é interessante estabelecermos uma breve relação entre a Geografia e a religião, para posteriormente abordarmos a dinâmica do espaço sagrado. Por conseguinte, segundo alguns autores, como Rosendahl (1996), Geografia e religião numa primeira abordagem, não apresentam ligações, no entanto, são consideradas duas práticas sócias, na qual, o homem esta inserido no espaço e na Geografia, e a religião sempre foi parte constituinte da história e da vida do homem, junto a este espaço, como se fosse uma forma de compreensão do viver. Ambas as práticas sociais, se deparam através da dimensão espacial, tendo em vista o fato de que a Geografia analisa o espaço, e a religião como fenômeno cultural, ocorre espacialmente.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

TEMPLOS ESPIRITUAIS DE MATRIZ AFRICANA: CONCEPÇÕES ESPACIAIS E DISTRIBUIÇÃO TERRITORIAL EM PORTO ALEGRE/RS

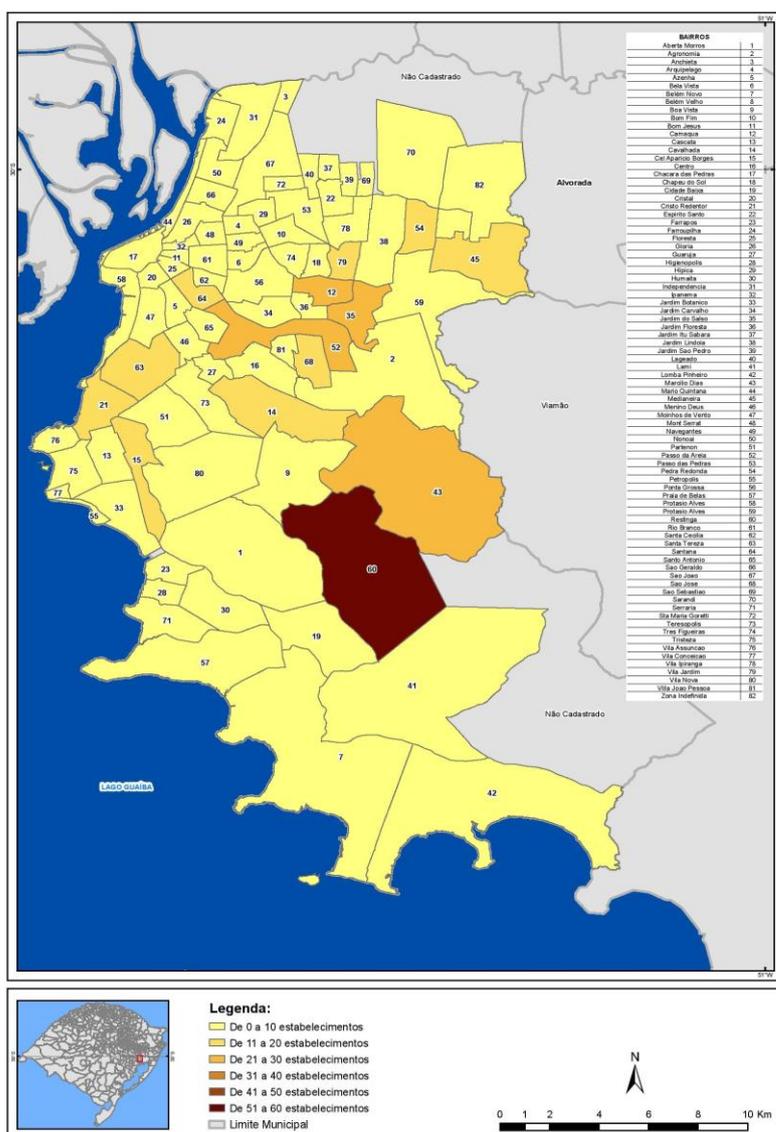
No que se refere à distribuição espacial dos templos espirituais das religiões de matriz africana, observamos que o Estado é um dos maiores concentradores de religiões de matriz africana no Brasil, os maiores números de terreiros e ainda assim o maior número de indivíduos que se auto declaram praticantes deste segmento religioso, ocasionando certa estranheza, uma vez que esse Estado fora colonizado basicamente por europeus, ou seja, colonizadores brancos (ORO 1999). Esse aspecto reflete por conta da exclusão do negro e dos índios na construção histórica do Estado, tendo em vista o enraizamento das culturas europeias estabelecidas em solo gaúcho. Nesse contexto, Oro (1999) aponta que as religiões afro-gaúchas são constituídas por uma parcela de 14% da população do Estado, ou pelo menos 30 mil terreiros espalhados pelo Rio Grande do Sul, com maior incidência na Região Metropolitana de Porto Alegre.

Através dessas informações podemos observar a consolidação das religiões de matriz africana no Rio Grande do Sul, contrapondo Estados como a Bahia, por exemplo, que, aos olhos da população, denomina-se seguidora das práticas religiosas afro-brasileiras. O censo realizado no ano de 2012 aponta um número existente de 157.599 pessoas praticante dos segmentos religiosos Candomblé e Umbanda, nesse caso com fins de generalização supomos que o Batuque esteja caracterizado como Candomblé, tendo em vista que o Batuque é a denominação utilizada especificamente no Rio Grande do Sul.

Procurando entender a espacialidade dos templos espirituais de religião de matriz africana, buscamos a atualização e a comprovação da distribuição territorial das Casas de Religião de Matriz Africana de Porto Alegre, através da pesquisa com base no Censo das Casas de Religião de Matriz Africana de Porto Alegre, realizado no primeiro semestre de 2012 pelo Gabinete de Políticas Públicas para o Povo Negro da Prefeitura Municipal. De acordo com as informações obtidas, observamos no mapa temático a seguir, que

atualmente às Casas de Religião de matriz Africana ainda mantêm sua territorialidade marcante no bairro Restinga, apontando um número limite de 60 estabelecimentos religiosos (Figura 01). Nesse contexto, percebemos que a espacialidade sagrada das religiões de matriz africana em Porto Alegre encontra-se segregada, no entanto, percebemos que a região do bairro Restinga não é a única a concentrar um número considerável de terreiros.

Figura 01: Censo das Casas de Religião de matriz africana de Porto Alegre 2012



Organização: Sampaio (2012)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do espaço geográfico, podemos observar a constituição do fenômeno do Sagrado a partir da constituição simbólica estabelecida no espaço religioso. O Espaço Sagrado é constituído pela base símbolo-cultural materializado de uma determinada sociedade, nesse caso, a base simbólica de culturas afro-religiosas. Ainda assim, destacamos a importância da Geografia, na construção da espacialidade sagrada das religiões de matriz africana de Porto Alegre, a partir da identificação do sujeito religioso e da sacralização de sua percepção religiosa, ou seja, o simbolismo espaço-religioso está associado ao culto, à ação de peregrinação, caracterizando-se pelo ato comum, esse ato evidencia-se pela volta periódica do fiel, em busca do conforto espiritual.

A presença do negro no Rio Grande do Sul é de suma importância para o norteamento da pesquisa. Ao se estabelecerem em território gaúcho, as culturas africanas imprimem em determinados espaços concepções simbólicas que caracterizam os sujeitos, destacando-os, através do sentimento de pertencimento. Nesse contexto, observamos que a fixação do negro remete ao desenvolvimento econômico do Estado, destacando a participação da mão-de-obra escrava no desenvolvimento das charqueadas gaúchas. Através dos processos de reterritorialização e territorialização, podemos ressaltar a importância da constituição das Irmandades negras, estabelecidas através do vínculo sociocultural e religioso, mesmo com a miscigenação de tribos africanas, traficadas para o Brasil. Nesse contexto, podemos analisar, através da ótica geográfica, que as relações simbólicas apresentadas nas irmandades resultavam em questões como a reconstrução do espaço de pertencimento e da identidade, a partir do momento que estes agrupamentos se consolidavam. A relação de projeção do antigo espaço simbólico original, o do continente africano, cristalizava-se em território brasileiro. Geografia e Religião apresentam processos nos quais podemos observar diversas formas de interpretação e análise espacial. Entendemos a importância no desenvolvimento de pesquisas futuras, uma vez que, o geógrafo pode utilizar o fenômeno religioso, como ferramenta de análise espaço-territorial.

REFERÊNCIAS

CASTRO, Iná Elias. GOMES, Paulo Cesar da Costa, CORRÊA, Roberto lobato. **Olhares geográficos: Modos de Viver o espaço**. Bertrand Brasil. Rio de Janeiro – RJ, 2012

CORRÊA, Norton F. **O Batuque do Rio Grande do Sul: Antropologia de uma religião Afro-riograndense**. 2ªed. Cultura e Arte. São Luís – MA, 2006.

CORRÊA, Roberto Lobato, ROSENDAHL, Zeny. Org. **Manifestações da Cultura no Espaço**. Eduerj, Rio de Janeiro - RJ, 1999.

CORRÊA, Roberto Lobato, ROSENDAHL, Zeny Org. **Paisagem, Imaginário e Espaço**. Eduerj, Rio de Janeiro - RJ, 2001.

GIL FILHO, Sylvio. **Espaço Sagrado: Estudos em geografia da religião**. IBPEX, Curitiba – PR, 2008.

HALL, Stuart. **Representations: Cultural Representations and Signifying Practices**. Londres, Sage Publications.

ORO, Ari. **Horizontes Antropológicos: Religiões Afro-Americanas**. Porto Alegre – RS, 1995.

ORO, Ari. Axé Mercosul. **As Religiões Afro-Brasileiras nos Países do Prata**. Vozes, 1999.

ROSENDAHL, Zeny. **Espaço e Religião: Uma abordagem geográfica**. Eduerj, 2ª ed. Rio de Janeiro - RJ, 1996.

SANTOS, Milton. **Espaço e Sociedade**. Vozes, Petrópolis – RJ, 1979.

SANTOS, Milton. **Metamorfose do espaço habitado: Fundamentos teóricos e metodológicos da geografia**. Hucitec. 3ª ed. 1988, São Paulo – SP.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. Edusp 4ª ed, São Paulo – SP, 2006.

SANTOS, Milton. **Espaço e Método**. Edusp, 5ª ed, São Paulo – SP, 2012.

O blog como recurso didático pedagógico ao estudo do lugar nos bairros Km 3 e Itararé, Santa Maria/RS

Sandra Ana Bolfe, UFSM – sabolfe@hotmail.com
Paulo Ricardo Rosa da Rosa, UFSM – rosapaulo1@yahoo.com.br
Thaís Silveira Alves, UFSM – thaís_cristalsm@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Este trabalho trata de análises do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido pelo projeto de pesquisa “Atlas Geográfico no Ensino de Geografia: o estudo do lugar na/da cidade”, desenvolvido na escola Celina de Moraes em 2010, pertencente ao bairro KM 3, e na escola Antônio Xavier da Rocha em 2011, no bairro Itararé, ambas localizadas na Sede do município de Santa Maria/RS.

A pesquisa inicial centrou-se no ensino de geografia pela categoria e estudo do lugar utilizando tecnologias, mais precisamente o computador e a internet, como ferramentas didático-pedagógicas no auxílio do ensino de conceitos geográficos em sala de aula.

Mesmo que muitas escolas já possuem estes recursos tecnológicos, é preciso qualificar profissionais para manusear/operar essas máquinas, a fim de efetivar seu uso no ensino. Isto não ocorre facilmente nas escolas, porque, muitos professores não estão preparados adequadamente para lidar com todos estes aparatos tecnológicos ligados ao uso do computador.

Conseqüentemente, os alunos são prejudicados e deixam de aprender e refletir sobre conceitos importantes, através de uma forma inovadora e dinâmica, sendo que na maioria das vezes, não conseguem dispor de informações que seriam complementares em sala de aula e no seu cotidiano.

Pensando neste momento de “despreparo” tecnológico em que as escolas públicas, em sua maioria, se encontram, esta pesquisa inicial se desenvolveu em escolas distintas, nas quais se buscou trabalhar com os

alunos questões sobre os bairros vivenciados, como por exemplo: a cidadania, o meio ambiente, a localização, enfatizando a categoria lugar no contexto da prática de pesquisa, com a finalidade de inserir os alunos, professores e comunidade em geral em meio às tecnologias de informação e comunicação.

Para Santos (2010), compreender o lugar em que se vive permite ao aluno conhecer a sua história e entender o espaço que o rodeia. De acordo com esta afirmação, partiu-se do princípio que os alunos fazem parte do espaço vivido e isto os leva a interpretar e fazer uma síntese dos aspectos do seu cotidiano. Estes aspectos trabalhados com os alunos tiveram como objetivo final a elaboração de um recurso didático para auxiliar os professores nas aulas de Geografia e em outras aulas do currículo escolar, tratando-se, portanto, da criação de um *blog* inserido na *World Wide Web* (WEB) sobre o estudo do lugar, na escala do bairro.

MATERIAIS E MÉTODOS

Os procedimentos metodológicos analisados neste trabalho devem-se no primeiro momento ao levantamento bibliográfico para obtenção de suporte teórico-metodológico relevante ao desenvolvimento das atividades realizadas na pesquisa. Cada projeto desenvolvido nas escolas teve como produto final a elaboração de um *blog*, este feito pelos alunos das escolas, servindo como um recurso didático pedagógico disponibilizado na internet para o acesso da comunidade geral.

Para o cumprimento dos objetivos desenvolveram-se atividades em sala de aula, abrangendo questões sobre relações entre o local e o global; o conhecimento empírico e o lugar de vivência dos alunos; e também, práticas de trabalho de campo pelos bairros onde cada escola se situava, procurando registrar por meio de fotografias e imagens, anotações e entrevistas, as diferentes variáveis que faziam parte do cotidiano das comunidades.

A seguir apresentam-se as atividades didático pedagógicas realizadas nas escolas participantes do projeto, as quais foram analisadas de forma

comparativa no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, bem como a sua validação como proposta de metodologia de ensino para a geografia.

1ª Etapa:

- a) Questionário aplicado aos alunos para conhecimento da sua realidade e percepção do bairro.
- b) Elaboração de mapa mental do caminho casa-escola para observar as representações que os alunos possuem dos lugares.
- c) Estudo sobre a relação escalar local – global – local: Utilizando uma relação de mapas que representam os espaços em transição escalar gráfica do bairro ao Globo terrestre, os alunos localizaram os diferentes territórios, realizando também relações de escala social sobre fatos que neles podem ocorrer ou mesmo que aconteceram.
- d) Visualização de vídeos e discussão.

Vídeo 1. “O que o meu bairro tem de melhor”, Vídeo 2. “O que é ser cidadão do mundo” e Vídeo 3. “Direitos Humanos”.

2ª Etapa:

- a) Foram identificados pelos alunos os lugares do bairro considerados significativos na sua percepção.
- b) Em seguida foram elaboradas questões para entrevistas nestes lugares:
- c) Primeiro trabalho de campo: agendamento das entrevistas aos moradores e estabelecimentos do bairro.
- d) Segundo trabalho de campo: os alunos buscaram aspectos e lugares do bairro considerados por eles como os mais importantes, registrando dados e informações e capturando imagens fotográficas;

3ª Etapa:

- a) Elaboração do *blog* a respeito dos bairros KM3 e Itararé, disponibilizado na *internet*. Para sua elaboração utilizou-se os recursos do programa do *blog da internet*, de recursos gráficos, textuais e visuais.
- b) Inserção no *blog* de textos e dados de informação sobre o projeto;
- c) Inserção de imagens fotográficas dos lugares do bairro;

d) Elaboração dos mapas temáticos: o mapa que mostra os principais pontos do bairro, o mapa dos lugares de riscos e problemas ambientais e o mapa turístico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na análise dos resultados procedeu-se com uma a interpretação comparativa das atividades didático-pedagógicas realizadas nas duas escolas com o projeto **Atlas Geográfico “Digital” no Ensino de Geografia: o estudo do lugar na/da cidade**”.

Das atividades pedagógicas resultou-se a criação do produto digital; o *blog* com dados e informações sobre os bairros, colocando os alunos em um processo de ensino-aprendizagem com participação, sendo esta ferramenta veiculada a um meio de informação e comunicação que os permite serem protagonistas.

Dos questionários aplicados aos alunos para conhecimento da sua realidade e percepção dos bairros Km3 e Itararé, respectivamente:

Na **E.M.E.F. Celina de Moraes**, os alunos relataram alguns lugares como sendo importantes para a convivência deles e de seus familiares, como um campo de futebol existente nas proximidades da escola. Quanto à questões referentes ao meio ambiente, os alunos relataram e viram por meio do trabalho de campo a poluição nos rios, ruas e nos terrenos baldios. A maioria dos deles relataram gostar de morar no bairro e mesmo de estudar, pelo fato de escolherem a escola como um local de referência e de gosto, porém, as pessoas sentiam-se inseguras com a violência provinda de assaltos e drogas.

Foi possível também constatar que a maioria dos alunos provinha da área de ocupação irregular Estação dos Ventos, onde residem famílias carentes que buscam seu sustento, em grande número na condição de catadores de materiais recicláveis.

Na **E.M.E.F. Antonio Xavier da Rocha**, os alunos relataram que era necessária uma boa atuação do poder público municipal no bairro para a diminuição dos problemas nele existentes, como assaltos, melhoras na área da

saúde, criação de espaços de uso comum e de lazer e melhorias na área da educação. Os alunos também colocaram que a prática de esporte no bairro serviria como um grande fator para que as crianças e adolescentes não se envolvessem com a violência e que, para isso, seria necessária a volta do funcionamento do Clube 21 de Abril, pois neste poderiam participar de atividades extracurriculares ao invés em horário inverso ao da escola, proporcionando-lhes melhor ocupação do tempo e educação cidadã.

Diante da análise dos questionários aplicados aos alunos das duas escolas, pode-se perceber que algumas das reflexões realizadas por estes são bastante parecidas, enfatizando a constante ocorrência de assaltos e agressão ao meio ambiente. Porém, ressalta-se que os alunos provindos da E.M.E.F. Antonio Xavier da Rocha tiveram as visões política e social como fatores importantes para a solução dos problemas do Bairro Itararé, assim como a atuação de um local recreativo, o Clube 21 de Abril, como sendo agente transformador da realidade dos alunos e adolescentes do bairro, o qual oportunizaria opções de lazer e recreação a sociedade.

Dos mapas mentais: Casa – Escola

Diante da aplicação desta atividade, pode-se destacar o envolvimento dos alunos da **E.M.E.F. Celina de Moraes** durante a sua elaboração, pois o ato de representar em forma de desenho a sua realidade foi bastante proveitoso, demonstrando a vontade para a elaboração dos mapas mentais. Os alunos representaram nos mapas mentais os lugares que eles conheciam, ou seja percebidos por eles e com significados de vida. (ALMEIDA, 2003)

A mesma atividade de representação do lugar em formato de desenho não ocorreu de forma significativa com os alunos da **E.M.E.F. Antonio Xavier da Rocha**, pois demonstraram não gostar de desenvolver atividades nas quais era necessário desenhar e/ou escrever, gerando assim, representações pouco exploradas.

Dos vídeos apresentados aos alunos:

Diante da apresentação de vídeos aos alunos, teve-se a oportunidade de gerar uma discussão sobre suas relações socioespaciais com o bairro, enfatizando a escola – bairro – aluno – comunidade geral. É viável salientar

que a mostra destes vídeos auxiliaram aos alunos a elaborar uma visão crítica do lugar.

Os alunos da **E.M.E.F. Celina de Moraes** obtiveram um maior êxito nas discussões, porque a turma mostrava-se atenciosa diante da atividade e isso proporcionou a eles concluir que a escola era um bom local para eles, um local de referência no bairro.

Dos trabalhos de campo:

Os trabalhos de campo realizados serviram como uma sequência à identificação dos lugares considerados representativos para os alunos para a comunidade em geral. O objetivo desta atividade era a coleta de dados/informações e levantamento de imagens dos bairros em questão para compor o *blog* inserido na internet posteriormente.

Na **E.M.E.F. Celina de Moraes** o trabalho de campo foi bastante proveitoso e positivo, pois os alunos encontraram uma forma de registrar por meio de imagens e informações a realidade do bairro de acordo com a análise do lugar.

Na **E.M.E.F. Antonio Xavier da Rocha** os alunos realizaram a saída de campo de uma forma bastante produtiva, fazendo um levantamento de imagens para compor o *blog*.

Da identificação dos lugares do bairro considerados significativos na percepção dos alunos;

Esta atividade propunha aos alunos identificar os lugares do bairro considerados mais significativos de acordo com o conhecimento empírico deles, enfatizando a sua importância para moradores e comunidade em geral. Os alunos da **E.M.E.F. Celina de Moraes** sentiram-se à vontade para participar desta atividade, sendo que os mesmos identificaram os locais representativos no cotidiano deles e elaboraram as questões para compor o questionário a ser aplicado nos lugares necessários encontrados no Bairro Km3. Diante da proposta da identificação dos principais lugares do bairro Km3 considerados pelos alunos, obteve-se um mapa conforme (figura 1):

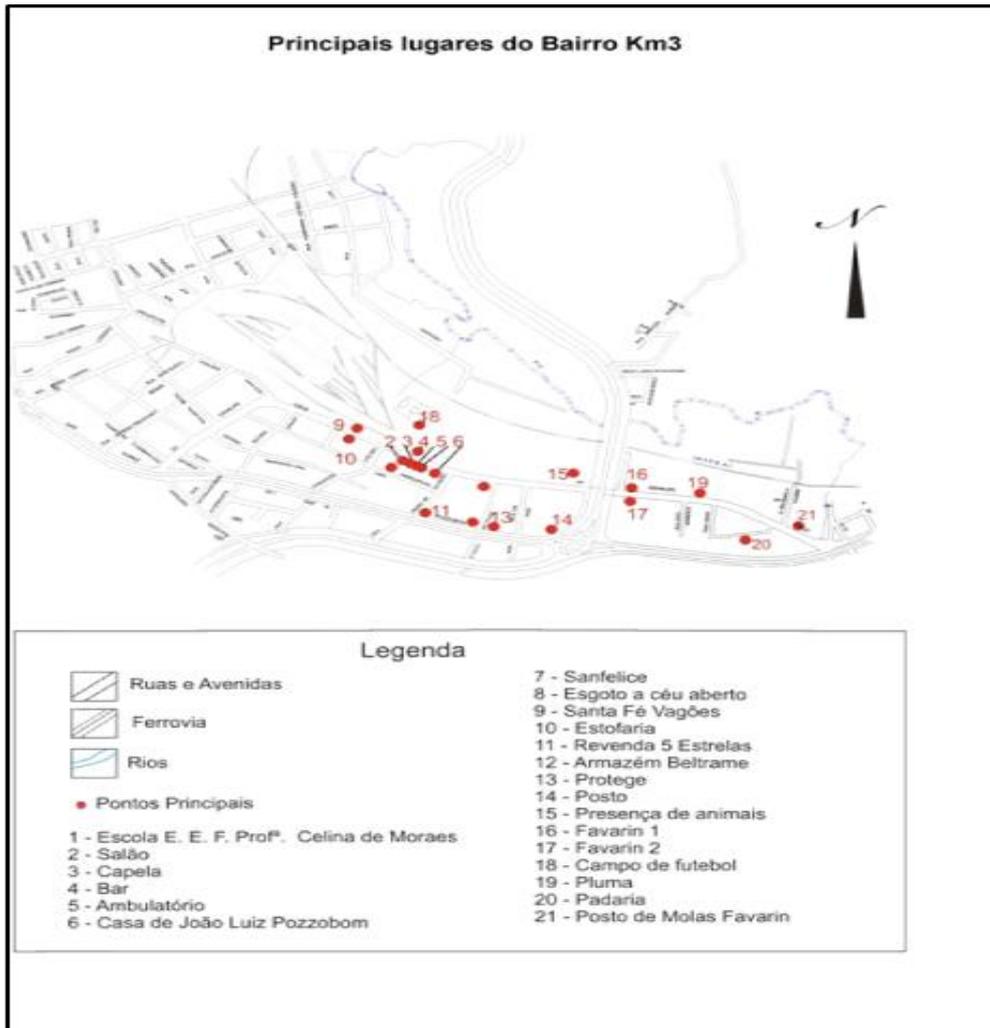


Figura 1. Mapa dos principais lugares do Bairro Km3.
Org: Paulo Rosa.

Os alunos da **E.M.E.F. Antonio Xavier da Rocha** localizaram os lugares representativos do seu cotidiano, Diante da proposta da atividade, tem-se o mapa elaborado pelos alunos considerando os lugares mais importantes do bairro Itararé (figura 2):

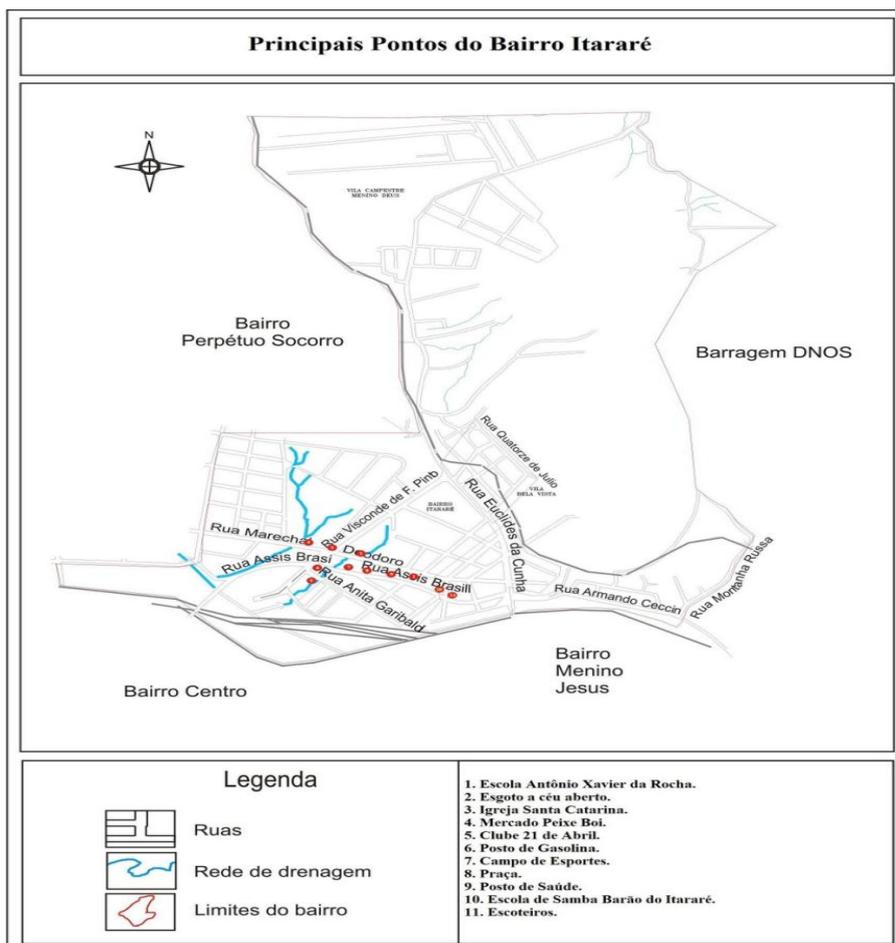


Figura 2. Mapa dos principais lugares do bairro Itararé.
Org: Paulo Rosa.

Da atividade Relação Escalar Local – Global – Local

Esta atividade teve como objetivo auxiliar os alunos no entendimento das relações Local – Global – Local, onde se explicou como pode-se interagir do bairro onde estão inseridos com outros bairros, com a cidade, o Estado, o País e o Mundo, visando despertar o entendimento dos alunos em vista das pessoas e das tecnologias que fazem parte do mundo globalizado.

Os alunos de ambas as escolas envolvidas nos projetos obtiveram sucesso nesta atividade, porém, destacam-se as indagações feitas pelos alunos da **E.M.E.F. Antonio Xavier da Rocha**, os quais tiveram maior desempenho e facilidade no entendimento das explicações e na colocação das suas opiniões a respeito das tecnologias e das relações escalares importantes para o bairro e para as pessoas que nele vivem e/ou vivenciam.

Da criação do *Blog*

A criação do *blog* foi feita pelos alunos, com o auxílio da internet e de computadores disponibilizados nas escolas envolvidas nos projetos.

Na **E.M.E.F. Celina de Moraes** os alunos mostraram-se bastante interessados na elaboração do *blog*, sendo muito positivas as atividades e os encontros que levaram à criação do mesmo. Avaliou-se o avanço no processo de ensino–aprendizagem dos alunos, pois a oportunidade de criação da página na internet exerceu motivação pois poderia ser visitada por outras pessoas em todo o Planeta.

Além disso, os alunos sentiam-se responsáveis pelo conteúdo informativo do *blog* sobre o bairro Km 3, a escola e a vida cotidiana das pessoas que vivenciam o lugar. O *blog* construído está no endereço: “***www.atlasgeograficokm3.blogspot.com***”

Na **E.M.E.F. Antonio Xavier da Rocha** os alunos mostraram-se interessados em ocupar a internet e o computador para acessar as redes sociais em primeiro momento, sendo necessário chamar a atenção nos últimos encontros do projeto para que houvesse resultados. A partir desse momento houve aumento do interesse dos alunos pela atividade da criação do *blog*, porém não foi tão satisfatório quanto o da edição anterior. O *blog* elaborado pelos alunos está no endereço: “***www.projetogeografiatarare.blogspot.com***”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho visou à análise comparativa dos projetos “Atlas Geográfico no Ensino de Geografia: o estudo do lugar na/da cidade” , desenvolvidos nos anos de 2010 e 2011, desenvolvidos na E.M.E.F. Celina de Moraes e E.M.E.F Antonio Xavier da Rocha, respectivamente.

A validação das atividades didático-pedagógicas foi possível na relação de ensino-aprendizagem dos alunos de ambas as escolas, os quais obtiveram visões diferentes dos lugares e no cotidiano em que estão inseridos. São escolas localizadas nos bairros KM3 e Itararé, onde as realidades são diferenciadas pelo próprio processo histórico da ocupação, assim como, modos

de viver e de atuar no ambiente como agente transformador do espaço. Durante as etapas realizadas pelas atividades didático-pedagógicas os alunos foram instigados em exercitar o seu conhecimento empírico, trabalhando também com as dinâmicas espaciais do seu cotidiano e com informações levantadas em sala de aula, facilitando a sua compreensão no que tange a sua realidade vivida.

A partir deste trabalho, pode-se concluir que os projetos que envolveram a elaboração do *blog* de acordo com as etapas realizadas favorecem a construção de importantes recursos didáticos nas escolas. São recursos que podem ser sendo criados de forma crítica e comunicativa pelos professores e alunos da rede básica de ensino, enfatizando estudos com o uso da categoria lugar - o bairro e outras áreas da cidade e do Mundo vivenciadas pelos alunos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, L. M. B. O ensino de ciências nos atlas escolares municipais: entre temas, professores e pesquisa. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 60, p. 198-209, agosto 2003

AGUIAR, V. Os Atlas de Geografia: peso na mochila do aluno? **Revista Geografia e Ensino**, Belo Horizonte, v. 6, n.1, p. 39-42, 1997.

ALMEIDA, R. D. de. Do desenho ao mapa. **Iniciação cartográfica na escola**. São Paulo: Contexto, 2003. (Caminhos da Geografia).

ALMEIDA, R. D. e PASSANI, E. Y. **O espaço geográfico: ensino e representação**. São Paulo: Contexto. 1989.

BONILLA, M. H. S. **Educação e informática**. Uniagenda. Ano 3, n. 122. Ijuí - RS, 26 set. a 10 out. 1997, p. 2.

CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo, In: CASTROGIOVANI, A. C. (Org.) Ensino de Geografia. **Práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2000, p. 83 – 134.

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

HISSA, C. E. V.; CORGOSINHO, R. R. **Recortes de lugar**. In: Geografias. Belo Horizonte, 2006.



LACOSTE, Y. **A Geografia serve antes de mais nada para fazer a guerra.** 3 ed., Capinas:Papirus, 1993.

SANTOS, F. C. **O uso de imagens de satélite como recurso didático para o estudo do lugar na 5ª série do Ensino Fundamental.** 2010. 84f. Trabalho de Graduação de Licenciatura II (Graduação em Geografia) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

RESPONSABILIDADE SOCIOAMBIENTAL

A escola como veículo para práticas ambientais responsáveis através do resgate da memória do lugar, da identidade e territorialidade de seus alunos.

Alexandre Dalla B. De Almeida PUC/RS - alexandre.dalla@acad.pucrs.br
Jéssica Martins de Monteganha PUC/RS - jessica.monteganha@acad.pucrs.br
Marcelo Juliano S. dos Santos PUC/RS - marcelo.juliano@acad.pucrs.br
Susana Camargo da Silva PUC/RS - susana.silva@acad.pucrs.br
Vinicius Maia Vignol PUC/RS - vinicius.vignol@acad.pucrs.br

INTRODUÇÃO

Paisagem - Valor e Significado

Entendendo o espaço geográfico como uma instância da sociedade como resalta Santos(1996), o espaço “[...] é formado por um conjunto, indissociável, solidário e, também, contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá”(SANTOS,1996, p.51). Com a noção de espaço considerado como uma totalidade, a exemplo da própria sociedade que lhe dá vida, desenvolvemos algumas interações provocativas com clara intenção de propor um novo olhar a respeito da representação do espaço que os alunos traziam em sua memória sobre a escola, e a realidade diária vivida por eles neste território.

Tendo a paisagem como temática que engendra conceitos e temas diversos como: geocultura, geobiodiversidade, ecologia, sustentabilidade, estética e política, associada como marca e matriz do lugar, desenvolvemos atividades de contemplação das diferentes paisagens que compõe o mosaico território/escola/ecopaisagem. Começamos a dialogar com os alunos e trazer novos questionamentos dentro de um contexto onde usamos questões desequilibrantes, segundo estudos de Piaget(2000), o ato de aprender se dá a partir de uma re-interpretação do conhecimento que ocorre após a assimilação e a acomodação, ligada a este momento inicial de desequilíbrio. A equilibração por sua vez é o mecanismo autorregulador ou ponto de equilíbrio entre a assimilação e a acomodação e é neste ponto que o sujeito fixa aquilo que

aprende, ou seja, constrói o conhecimento através da realidade externa e das interações com outros sujeitos.

Após a discussão inicial e ainda tendo a contemplação da paisagem como tema, realizamos atividade através de um trabalho onde cada turma envolvida fez um desenho/texto a partir de um olhar sobre o “espaço escola”. Com o objetivo de mostrar esta paisagem/texto a alguém e outro desenho sobre o mesmo “espaço escola” com uma paisagem que não gostaria de mostrar a ninguém. Percebemos nesta atividade que muitos alunos passam a interagir com o “espaço escola” de forma a sentir-se responsáveis por toda ação que ali se desenvolve.

Quando entendemos que o sujeito constrói sua identidade, a partir da memória e cognição e esta por conseguinte evolui com e na paisagem, temos a aceitação da paisagem como texto que serve a uma multiplicidade de leituras. Augustin BERQUE (1998), alerta para o fato de que é preciso compreender a paisagem de dois modos: enquanto *marca*, ela é vista por um olhar, experienciada por uma consciência, valorizada por sua utilidade e por sua estética, regulamentada por uma política, etc., e, enquanto *matriz*, ela determina esse olhar, essa consciência, essa valorização, essa política, etc.

Este duplo sentido também pode ser reconhecido - a partir das idéias que articulamos neste ensaio - no enquadramento da paisagem como campo de visibilidade e de significação. Em sua dimensão visível ou morfológica, a paisagem tende a ser definida como um conjunto de formas naturais e culturais existentes e associadas em uma dada área (CORREA e ROZENDAHL, 1998). Já em sua dimensão semântica, é preciso ter em mente que o arranjo de formas naturais e/ou artificiais assume diferentes sentidos segundo o "modo de olhar" (atribuir significados). Oferecida a nossa percepção e, ao mesmo tempo, produto de nossas experiências, a paisagem traduz-se como campo de significação individual e sociocultural (BARBOSA, 1998); indicando que essa categoria geográfica deve ser considerada em seu caráter pluridimensional, isto é, como um campo de coexistência de diversos fenômenos inter-relacionados.

Sobretudo, tomar a paisagem como campo de significação, é concebê-la como encontro de lógicas provenientes de diferentes escalas (indivíduo-grupo-sociedade). Lógicas essas, determinantes e determinadas pelos diferentes atores sociais que interagem e se apropriam diferentemente da paisagem. Para sermos coerentes com a realidade é preciso dizer que por esse viés, a paisagem também se apresenta como campo de sobreposição de interesses, e, portanto, reveladora de tensões e conflitos socioambientais que são constituintes dos espaços onde dialogam/interagem os próprios atores.

Percebemos em última análise que através destas diversas fronteiras que se inter-relacionam, fazendo com que se destaquem reciprocamente (o morfológico posto à luz pelo político, este pelo psicológico, aquele pelo ecológico), o que torna a paisagem um campo de visibilidade e de significações. Diante das limitações e dificuldades de realizar tal tarefa, BERQUE (1998), nos encoraja lembrando que se tais laços não existissem, não haveria nem sociedade e nem paisagem.

Por fim a nova tecnourbesfera contemporânea como bem salienta MENEGAT(2004) é a acumulação a um só tempo de sociedade, tecnologia, paisagem e história, onde o artefato urbano conhecido como cidade e própria dinâmica de seus eventos urbanos, impulsionados por complexos sistemas tecno-industriais, passam a modificar, assimilar e metabolizar as porções das esferas planetárias, onde em escala local comumente entendemos como domesticação da natureza. Mas e agora o que vem depois? Para onde vamos? Uma lacuna de possíveis estudos à respeito de um novo e intrigante capítulo geológico de nosso planeta já começamos a escrever: o Antropoceno.

MATERIAL E MÉTODOS

Materiais Utilizados

- Carrinho de mão
- Ancinho
- Vassouras
- Pás de ferro e de plástico
- Sacos de lixo (para papel e para plástico)

- Caixas de papelão (para metal)
- Garrafas Pet (para vidro)

Métodos Empregados

Mutirão de Limpeza

Inicialmente organizamos uma reunião no pátio da escola onde os acadêmicos debateram as questões mais pertinentes sobre a ação a ser desenvolvida e sobre os resultados esperados, foi aberto espaço para perguntas e debates paralelos entre os alunos. Após este momento inicial os grupos foram direcionados para o desenvolvimento da atividade em áreas da escola divididos em elementos como segue:

- Papel
- Plástico
- Terra
- Folha
- Vidro
- Metal
- Madeira

Foram confeccionados pelos acadêmicos da geografia, crachás com material reciclado (papelão) tendo o nome do projeto, nome do aluno e seu respectivo elemento. Os grupos foram então orientados a recolher os elementos e separá-los adequadamente e após a conclusão da tarefa o volume recolhido foi quantificado e devidamente destinado.

Cada grupo de elementos trazia um monitor escolhido pelo pibidiano orientador, o orientador trabalhou em conjunto com os alunos para atingir seus objetivos, direcionando e controlando as atividades de uma forma positiva e participativa, liderando pelo exemplo.

O orientador a fim de construir uma relação que possibilite a continuidade e o avanço do projeto dentro da comunidade escolar deu suporte ao monitor. No decorrer das atividades chamou a atenção sempre que oportuno para conceitos inerentes ao objeto de estudo da geografia, ou seja o

espaço geográfico e toda sua dinâmica, exemplos: os ciclos naturais e suas conexões no planeta, a importância da energia solar, localização, orientação solar, clima, relevo, uso e

Responsabilidade Socioambiental
 E.E.E.M. Agrônomo Pedro Pereira
Susana Camargo
 Orientador
 Vidro - Metal

Responsabilidade Socioambiental
 E.E.E.M. Agrônomo Pedro Pereira
Jéssica Marteganha
 Orientador
 Plástico - Papel

Responsabilidade Socioambiental
 E.E.E.M. Agrônomo Pedro Pereira
Vinícius Maia
 Orientador
 Folha

Crachás

Responsabilidade Socioambiental
 E.E.E.M. Agrônomo Pedro Pereira
Marcelo Juliano
 Orientador
 Terra – Madeira

DESENVOLVIMENTO

Tendo como tema gerador a “Sociedade e Meio Ambiente” que se inter-relaciona com o grande projeto da escola Agrônomo Pedro Pereira “Território Memória e Identidade: eu e a escola no mundo.” O projeto

pedagógico elaborado pelos pibidianos da geografia para a escola estrutura-se em três fases distintas como segue:

1ª Fase. Mutirão de limpeza nas áreas de uso comum da escola.

Áreas de uso comum em fase de intervenção



2ª Fase. Pintura/Graffiti da fachada externa da escola e da parte interna do espaço Pibid.

Fachada da Escola

Antes



Depois



3ª Fase. Saída de Campo - Itapuã (em andamento)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Construção de um espaço-escola analítico/reflexivo

A análise e reflexão sobre os engendramentos em um espaço geográfico, que é dinâmico, socionatural e também sociocultural, se faz urgente nos dias de hoje, pois a natureza das diversas paisagens que nos cercam, estão sendo vencidas por nosso desenvolvimento técnico científico, que faz da cidade uma fronteira sem história. O que nos leva a uma análise reflexiva de difícil construção, pois passamos apressados entre ilhas naturais citadinas sem notar a beleza ou diversidade ali presentes, andamos sobre uma cidade que esconde com concreto os leitos dos rios e arroios, privando os cidadãos daquilo que originou seus primeiros núcleos urbanos. E os tantos versos, poesias e musicas criadas para contar a beleza de sua paisagem e seus recursos naturais reiteram este materialismo histórico esquecido pelo avanço e evolução dos sistemas integrados à própria evolução da cidade.

Eixos de Discussões Temáticas

Os temas desenvolvidos trataram de assuntos como:

- Sustentabilidade;
- O espaço como lugar referencial de compartilhamento de experiências e vivências.
- Desenvolvimento Sustentável;
- Energias Renováveis;
- Recursos Naturais;
- Coleta Seletiva/Reciclagem;
- Consciência e Responsabilidade Ambiental;
- Capitalismo Sustentável;
- Desastres Naturais;
- Aquecimento Global;
- A importância do equilíbrio dos ciclos naturais no planeta.

Formação de Multiplicadores

Monitores e Suplentes

A escolha de um monitor e um suplente por turma envolvida, na primeira fase do projeto, deu-se através do perfil e do rendimento do aluno. Alunos com baixo rendimento escolar puderam ser escolhidos por deliberação e entrevistas com os integrantes do projeto, bem como com a direção da escola, desde que seu rendimento escolar tenha avanços positivos a partir do desenvolvimento e/ou início das atividades.

Perfil do Monitor

A liderança pelo exemplo é uma ferramenta com a qual o monitor atinge seus pares, portanto, o aluno que escolher se associar a este projeto deve ter uma pré-disposição à liderança positiva. Seus argumentos serão aceitos pelo grupo quando ele próprio estiver ciente de que as questões levantadas estão adequadas, coerentes e integradas com a relevância dos temas ambientais.

SAÍDA DE CAMPO PARQUE ESTADUAL DE ITAPUÃ

Síntese pré-campo

O Parque Estadual de Itapuã, além da importância ecológica representada pela grande variedade de ecossistemas, nos quais ocorrem várias espécies da fauna e flora constantes na *Lista Brasileira de Espécies Ameaçadas de Extinção*, apresenta grande valor do ponto de vista cultural, face à existência de sítios arqueológicos da Tradição Tupi-guarani e Umbu. Ali também ocorreram fatos importantes da história do Rio Grande do Sul, como episódios da Revolução Farroupilha e o estabelecimento dos casais açorianos que fundaram Porto Alegre.

O patrimônio genético abrigado na área e a proximidade com os grandes centros culturais como universidades e instituições de pesquisa, fazem dessa Unidade de Conservação um local de grande interesse da comunidade científica, tanto para o desenvolvimento de projetos de pesquisa como para a

realização de aulas práticas. A pesquisa tem indicado a ocorrência de espécies endêmicas, raras e vulneráveis, bem como registrado novas ocorrências para o Estado e espécies novas. A qualidade visual das paisagens constitui um valioso atributo do Parque, atraindo grande número de visitantes. Das oito praias, tanto ao longo do Guaíba como da Laguna dos Patos, algumas são caracterizadas por estreitas faixas de areia margeadas por rochas, seguidas de mata nativa, onde destacam-se figueiras cobertas por barba-de-pau. Outras, como a praia de Fora, possuem faixas de areia mais largas e dunas, seguidas da mata nativa. Todas elas constituem locais de grande atrativo para a população.

Nas trilhas distribuídas em vários locais, além das paisagens, podem ser observadas várias espécies da flora e fauna silvestre. A localização do Parque Estadual de Itapuã na Região Metropolitana de Porto Alegre e os valores ecológicos, culturais e paisagísticos que apresenta, fazem desta unidade uma das áreas mais procuradas pelos habitantes da região e uma das unidades de conservação de maior destaque do Sistema Estadual de Unidades de Conservação.

Atividades pós-campo

A intenção e objetivo da saída de campo é fechar um ciclo de atividades, levando o aluno a um nível de aprendizado onde ele possa relacionar o que foi construído dentro das relações espaciais no território-escola, com aquilo que aprendeu e percebeu através da interação com outras paisagens. No caso específico de Itapuã, uma paisagem ancestral com elementos geobiodiversos que interferem em nossa memória e cognição. A análise geográfica e socioambiental neste ponto se dá em todo percurso nesta interação entre a área de preservação visitada e sua interface com os sistemas construídos/modificados pelo homem quando agente de transformação da natureza.

Podemos destacar como resultado desta atividade, os seguintes produtos pedagógicos: a “Cartilha de Saída de Campo”, as entrevistas com usuários do parque e moradores da vila de Itapuã, bem como a análise

orientada sobre os projetos de parques e áreas de preservação natural em nosso Estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consenso do Grupo

Nossa conclusão para as atividades associadas ao contexto onde propomos a discussão e o trabalho com a Paisagem e a Responsabilidade Sócio Ambiental, é de que existem muitas possibilidades para atingirmos e evocarmos a memória impressa nos alunos. Sua história familiar, seu círculo social, seus conhecimentos prévios e sua capacidade de ordenar e organizarem-se em seu território, todos têm uma experiência social única e também compartilhada, que por sua vez contribui para a formação da própria identidade.

E o que nós como pibidianos iniciantes neste mundo docente percebemos é que precisamos auxiliar estes jovens a fortalecer/reconhecer sua identidade através deste resgate cultural/escolar. Que é uma ação geográfica, histórica, linguística, cívica, regionalista, nacionalista, enfim, atuar interdisciplinarmente usando referências culturais que façam a ponte entre o sujeito, sua memória, sua identidade, e seu próprio território. A partir de dinâmicas pedagógicas, oficinas, debates, discussões que propiciem aos alunos algo mais do que meros ditados de livros escolares, que insiram a complexidade lógica necessária para que os sujeitos possam evoluir em pensamentos e ações.

REFERÊNCIAS

BERQUE, Augustin. Paisagem-marca, paisagem-matriz: elementos da problemática para uma geografia cultural. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (eds.). **Paisagem, tempo e cultura**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1998 [1984], p. 84-91.

SANTOS, Milton. **A natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. - 4. Ed. 2. Reimp. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. (Coleção Milton Santos; 1)

__ . A geografia está em toda parte: cultura e simbolismo das paisagens humanas. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (orgs.). **Paisagem, tempo e cultura**. Rio de Janeiro : EdUERJ, 1998^a [1989], p. 92-123.

BARBOSA, J. L. **Paisagens Americanas: imagens e representações do wilderness**. Espaço e Cultura, Rio de Janeiro, n.5, p.43-53, jan./jun.1998.

__. Entre a Paisagem e o Lugar: contribuições ao estudo da espacialidade do turista. In: OLIVEIRA, L.; FERREIRA, Y. N.; GRATÃO, L. H. B. (Orgs.) **Geografia, Percepção e Cognição do Meio Ambiente**. Londrina: Edições Humanidades, 2006. p.129- 162.

PIAGET, J. **A psicologia da inteligência: A inteligência e a percepção**. Portugal: Fundo de Cultura Brasil, 1967.

MENEGAT, Rualdo (Org.) - **Atlas Ambiental de Porto Alegre 2.ed.** Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1999. 228p.

MENEGAT, Rualdo (Org) - **Desenvolvimento Sustentável e Gestão Ambiental nas Cidades: Estratégias a partir de Porto Alegre**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2004. 422p.

Os espaços não formais e a construção do conhecimento em Geografia

Francisco de Assis do Nascimento Junior IFRN - francisco.ifrn.jr@hotmail.com

Francisco Antônio da Silva Junior IFRN - francisco.ifrn.jr@hotmail.com

Francisco Ednardo Gonçalves UFRGS/IFRN - ednardo.goncalves@ifrn.edu.br

INTRODUÇÃO

Este artigo pretende elucidar sobre as possibilidades dos espaços não formais no Ensino de Geografia. Destarte, algumas considerações serão feitas no sentido de justificar o uso desses espaços, bem como esclarecer as diversas possibilidades dessa ferramenta para o professor.

Qualquer prática escolar que tenha como objetivo ampliar as possibilidades do aluno em desenvolver conhecimentos acerca da Geografia Escolar necessita, primordialmente, da compreensão do que na verdade é Geografia. Isto é, para se ensinar Geografia é necessário saber Geografia. A relação entre a epistemologia da Ciência Geográfica e a Geografia Escolar é, no entanto, tênue. Mas isso não significa que essas são as mesmas 'coisas'. Pelo contrário, a Geografia Escolar, diferentemente do que se propõe a Científica, deve ser encaminhada por possibilidades de engendrar aprendizagem para um público em que os elementos e conhecimentos geográficos sejam dispostos para a vida, para o exercício da cidadania. Já a Científica preocupa-se, entre outros objetivos, instrumentalizar o profissional para conhecimento, reflexão e pesquisa de seu objeto de estudo, o espaço geográfico. Destarte, não se objetiva na Geografia Escolar formar geógrafos, portanto, a exigência e aprofundamento naquilo que compreende-se por Ciência Geográfica são ressignificados. Ou seja, preconiza-se a compreensão do espaço, mas, principalmente, no sentido de entender o mundo, a realidade que é complexa.

A motivação do aluno em aprender Geografia não está diretamente ligada a cadeiras enfileiradas, voltadas para um quadro branco ou negro, ou até mesmo a algum recurso tecnológico, a forma como a Geografia é

apresentada na aula é o que motiva e envolve o aluno, sendo assim o professor tem um papel indispensável que vai desde da produção da aula, até o momento com os alunos. Segundo Castellar (2012) o professor deve apropriar-se de seus conhecimentos teóricos-metodológicos e de sua experiência para atuar qualificadamente na escola, de forma que a construção do conhecimento deve ser o foco principal de cada aula produzida. A sala de aula não é o único ambiente que possibilita um aprendizado significativo, existem outros espaços que podem ser desenvolvidas atividades didáticas científicas pedagógicas que possibilitem um aprendizado incisivo de forma mais reflexiva, estes espaços são os espaços não formais.

Segundo Souza Neto (2001), não há fórmula pronta para a sala de aula e muito menos pra atividade professoral, não há uma fórmula de como devem ser as aulas. Nesse caso é possível afirmar que a forma que a Geografia será apresentada dependerá de como o professor estimulará o aluno, já que não há regras ou fórmulas que ditem como fazer uma aula com o máximo de envolvimento e interesse dos alunos e também não há uma obrigatoriedade no que diz respeito ao local das aulas, o que abre uma chance para a utilização dos espaços não formais, que funcionam como verdadeiras ferramentas no processo ensino-aprendizagem. Porém, a função desses espaços não é a substituição da sala de aula e sim de estimular a formulação reflexiva de hipóteses partindo do que o aluno observa.

Castrogiovanni (2007) afirma que a Geografia deve buscar a compreensão do espaço produzido pela sociedade, que continua a apresentar desigualdades, contradições e tensões. Dessa forma é essencial estimular o aluno a fazer reflexões sobre esses aspectos que envolvem a Ciência Geográfica e utilizar os espaços não formais para tal prática é superar a ideia que a sala de aula é o único ambiente em que se pode obter uma aprendizagem significativa. Os espaços não formais permitem que o aluno associe aspectos observados a sua volta ou até mesmo do seu cotidiano, ao saber científico e essa associação de maneira nenhuma pode ser desprezado, pois funcionam como impulso para a construção do conhecimento geográfico.

Assim como Freire (1996), pensamos que os saberes dos alunos construídos na prática comunitária devem ser respeitados e aproveitados na prática escolar, desse modo, o saber sistematizado criará um sentido para o aluno, e conseqüentemente, a Geografia, no âmbito da escola, será mais precisamente será algo “vivo” e se tornará algo impossível de não ser “percebida” e “sentida”, diferentemente de quando o aluno não percebe relação nenhuma com o seu cotidiano, qualquer disciplina ou mesmo qualquer assunto relativo a escola, torna-se algo enfadonho, desinteressante e sem função real.

Os espaços não formais enquanto ferramenta didático-metodológica na construção do conhecimento geográfico procura criar condicionamento para que seja possível uma aprendizagem que adicione elementos para a formação do sujeito enquanto cidadão. Neste sentido, concatenados a ideia de Castellar (2012), pensamos que o exercício do aprender é uma atividade muito delicada e exige análise dos procedimentos do ensinar, o que justifica a busca de novas formas que possibilitem uma aprendizagem realmente significativa, sendo portanto mais do que um desafio. A ideia é que as possibilidades nos espaços não formais fazem parte dessa busca, uma vez que eles articulam a escola e os espaços que vão além dos seus muros. Relacionar, contextualizar, dar significado, reconhecer e associar, são alguns dos elementos que norteiam o objetivo do uso dos espaços não formais na Geografia Escolar, buscando um envolvimento mais elevado do aluno com os assuntos discutidos.

OS ESPAÇOS NÃO FORMAIS: também se faz Geografia com ações, com (os) sentidos, e nos espaços!

Primeiramente, para melhor entendimento da temática, entendemos que, antes de tudo, seja necessária a explicação do que compreendemos sobre os espaços não formais enquanto possibilidades para o processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, nos baseamos em Castellar & Vilhena (2012) para elucidar a importância desses espaços bem como o apontamento de possibilidades nesses ambientes. A educação em espaço não formais “é toda atividade organizada, sistematizada e educativa realizada fora do marco

do sistema oficial” para facilitar a aprendizagem (CASTELLAR & MORAES, 2012, p.124).

Neste sentido, estes espaços contemplam a concepção de que a aprendizagem pode se dar em diferentes momentos-espacos. No entanto, reinteramos que os espacos não formais, apesar de ser concebido nestas palavras, não condicionam a uma aprendizagem não sistematizada, não planejada, tida como “vamos passear no bosque enquanto seu lobo não vem”.

É necessário conceber esses espacos são engendrações do trabalho da sociedade, e por isso, os espacos não formais devem ser compreendidos como sendo espacos que imbuídos a eles estão os elementos culturais, sociais e histórico-geográficos. Os espacos não formais entendidos como sendo uma parte da totalidade podem nos esclarecer que são fruto do trabalho humano para a própria existência, o que reforça a utilização desses espacos para a Geografia Escolar. Sobre a questão do trabalho *versus* homem *versus* natureza:

“[...] um processo em que o homem por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural com uma força natural. [...] Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ela ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza” (MARX, 1983. p. 149).

Sendo assim, podemos inferir que a transformação da natureza está atrelada ao movimento e ações que ocorrem no espaco geográfico. Neste sentido, os espacos não formais contemplam a necessidade da socialização dos conhecimentos adquiridos historicamente, o que implica que esses saberes e que o tratamento acurado desses saberes não podem ser negligenciados. Neste mesmo caminho, apoiados em Castellar & Morais entendemos que os espacos não formais

“[...] podem ser entendidos como locais nos quais são facilitados as possibilidades de intervenção educativa, do ponto de vista de se provocar um melhor entendimento conceitual, uma vez que permitem, muitas vezes, maior relação do aluno com o mundo científico, incentivando-o a formular hipóteses a partir do que ele observa ou já conhece a interagir com conhecimentos de diferentes disciplinas, constituindo, assim, um caminho para a educação interdisciplinar” (CASTELLAR & MORAES, 2012, p.126).

No entender das mesmas autoras, os espaços formais e não formais, sob o ponto de vista da inovação e da organização curricular: vislumbra-se o uso didático que almejam que os alunos tivessem “atividades de aprendizagem e de ensino, nos quais foram relacionados os conteúdos teóricos com o cotidiano do aluno, em uma perspectiva interdisciplinar e por meio de diferentes linguagens [...]”(CASTELLAR & MORAES, 2012, p.124). Para tanto, chamamos a atenção para que, no sentido estabelecido, o professor situe metas e objetivos para que as aulas potencializem a capacidade dos seus educandos, para que possam construir conceitos, explicações e desejar descobrir (CASTELLAR & MORAES, 2012).

Os espaços não formais de aprendizagem, como podemos inferir, podem inserir os sujeitos professores e alunos em situações práticas que constituam como alternativas àquelas que eles estavam acostumados a realizar no cotidiano. Sendo assim, possibilitando (res)significação (ões) entre os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. É, pois, imprescindível que o aluno resolva problemas, traga consigo conhecimento prévio e seus referenciais culturais torna a aprendizagem mais significativa e com sentido social (CASTELLAR & MORAES, 2012).

Assim como Gadotti (2005), chamamos a atenção para o fato de que os espaços não formais não podem ser concebidos enquanto espaços em oposição os espaços formais, porque implica na ideia de que nos espaços formais não existe informalidade. Para efeito de exemplificação, trouxemos um recorte do pensamento Gadotti para explicar essa questão:

Toda educação é, de certa forma, educação formal, no sentido de ser intencional, mas o cenário pode ser diferente: o espaço da **escola** é marcado pela formalidade, pela regularidade, pela seqüencialidade. O espaço da **cidade** (apenas para definir um cenário da educação não-formal) é marcado pela descontinuidade, pela eventualidade, pela informalidade (GADOTTI, 2005, p.2).

Para melhor compreensão do que sugerimos a respeito dos espaços não formais, orientamos que para cada espaço não formal seja analisado ao seu contexto histórico-geográfico, adotando escalas de análise geográfica como propõe Callai (2011). Assim como a autora, pensamos que o professor

deve pensar na problematização, pois, é preciso estabelecer critérios, organizar conteúdos para que eles sejam reorganizados, e resignificados. Assim como estabelece a mesma autora, corroboramos que é necessário estabelecer: Critérios para definir os conteúdos da geografia escolar; Olhar espacial; Análise geográfica; A dimensão histórica na geografia; O cotidiano; Os conceitos científicos; Observação e descrição; Comparação e correlação; Sínteses (CALLAI, 2011). Além disso, estabelecer causa-efeitos, análise socioespacial seriam outros pontos pertinentes para a construção de uma visão mais acurada da realidade, que neste caso, propomos o uso dos espaços não formais enquanto possibilidade de leitura do mundo.

A compreensão dos espaços não formais, dentre as diversas possibilidades, implica diretamente no auxílio da compreensão do espaço geográfico, contribuindo, portanto, para que os alunos:

[...]reconheçam a ação social e cultural de diferentes lugares, as interações entre as sociedades e a dinâmica da natureza que ocorrem em diferentes momentos históricos. Isso porque a vida em sociedade é dinâmica, e o espaço geográfico absorve as contradições em relação aos ritmos estabelecidos pelas inovações no campo da informação e da técnica, o que implica, de certa maneira, alterações no comportamento e na cultura da população dos diferentes lugares. (CASTELLAR & VILHENA 2010, p. 9-10)

Essas premissas indicam o quão necessário se faz a utilização desses espaços na tentativa de (re) conhecê-los enquanto objeto - produto de estudo. O que se quer dizer, também, é que não podemos conceber a escola como o único local de aprendizagem (sistemizada, organiza, composta por intencionalidade)! Negligenciar o fato de o espaço ser, também, produto do trabalho humano, em que imbricado nele está várias marcas, rugosidades, ideais e valores é não conceber a dimensão simbólica do espaço.

Não se pode perder de vista o fato de contemplar a sociedade, que se organiza, e se legitima sociedade no espaço (KAERCHER, 2004), destarte, podendo ser compreendida por meio da compreensão do espaço. Este, por sua vez, deve ser meio pelo qual o professor deve trabalhar a espacialidade, no

sentido de prepará-los para uma consciência cidadã mediatizada pela compreensão do espaço. Os estudantes precisam conhecer a realidade socioespacial, em virtude de sua formação humana intelectual-científica. O espaço, como esclarece Santos (2001, p.12), “é um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de sistemas de ações” os que nos leva a entender que o espaço é fruto de uma multiplicidade de situações e processos. É, também, com esta intencionalidade que propomos a utilização dos espaços não formais. Os alunos precisam conhecer os vários processos e fenômenos que acontecem no espaço geográfico.

Por mais que inúmeros autores elucidem sobre a importância do conhecimento sobre o espaço geográfico, reforçamos aqui alguns pressupostos de que ele é um dos elementos pelo qual os estudantes podem edificar seus conhecimentos criticamente: O espaço geográfico é “fruto do trabalho humano na necessária e perpétua luta dos seres humanos pela sobrevivência. Nessa luta, o homem usa, destrói/constrói/modifica a si e a natureza. O homem faz geografia à medida que se faz humano, ser social” (KAERCHER, 2003, p. 11). A busca, por pensar o espaço enquanto totalidade por onde passam todas as relações cotidianas e onde se estabelecem as redes sociais, requer um esforço que sugere o estabelecimento de várias relações com os diversos ramos do saber.

O estudo da Geografia é muito importante para entendermos o lugar em que vivemos. Esse lugar pode ser entendido como nossa casa, nossa rua, nosso bairro e este “abre perspectiva para se pensar o viver e o habitar, o uso e o consumo, os processos de apropriação do espaço” (CARLOS, 1994, p. 303). De acordo com Oliva (2003), por intermédio do seu objeto de estudo, a Geografia pode, e deve, oferecer elementos necessários para o entendimento de uma realidade mais ampla.

Outro fator que deve ser considerado, quanto ao entendimento para o uso dos espaços não formais, é o fato desses espaços estarem ligados ao cotidiano de nossos alunos, isto é, nossos alunos os vivenciam, utilizam estes para a produção da própria vida. Para tanto, surge a “necessidade” de a Geografia Escolar apresentá-los uma nova leitura desses espaços. Isto

significa que os espaços não formais precisam ser ressignificados, de forma que sejam apresentadas as várias facetas que são/estão impregnadas a eles. Precisamos mostrar aos nossos alunos ‘o mundo’ por meio de cada espaço não formal. Assim, é necessário que eles possam entender que em cada espaço existem várias dimensões: a da vida, a da morte, a do movimento, a da inércia, a dos sentidos, a da memória, a dos sentimentos, a dos “não lugares (!)”, etc.

Neste sentido, ressaltamos que não se trata de tentar reinventar a roda, muito menos impor essa possibilidade metodológica, bem como concebê-la enquanto “redentora” da Geografia Escolar. A cruz que carregamos é, na verdade, uma bandeira! Essa bandeira defende a postura epistemológica que incide no rompimento da “Geografia mnemônica, meramente informativa na sua versão empobrecida. [...] sem uma teoria geral que ligue os fatos discutidos entre si e, salvo exceções, sem ligação dos assuntos vistos com a vida dos alunos” (KAERCHER, 2004, p.41). De fato, o que se busca é a resignificação dos saberes, do pensar e do agir sobre o espaço. Para tanto, propor esse tipo de vivência e de aprendizagem nos espaços não formais significa que a preocupação se dá em virtude do entendimento do espaço geográfico. A ideia é que se pense o espaço no espaço! Isso não se trata de uma frase de efeito, que de tão óbvia deve ser desconsiderada. Pensar o espaço no espaço significa vivenciá-lo na condição de engendrar relações de aprendizagens que consista no compreender, pensar, e percebê-lo. Isso significa que se propõe é vivenciar esses espaços não formais objetivando aprendizagem!

Neste sentido, algumas questões nos levam a refletir sobre o uso dos espaços não formais: Em sala de aula, (a) onde os alunos estão com a cabeça? Estariam apenas de corpo presente? Estariam ‘no espaço’ pensando em espaços mais agradáveis? Não estaríamos exigindo demasiadamente ao falar de um lugar que não é conhecido? Esse exercício não seria demasiadamente abstrato? Essas questões não serão respondidas aqui, elas servirão para nortear nossa reflexão a respeito do uso dos espaços não formais. Saber (a) onde nossos alunos estão com a cabeça nos permite refletir sobre a nossa intencionalidade educacional. Permite, outrossim, pensar sobre

uma ‘ferramenta’ que deve ser utilizada indispensavelmente em qualquer prática pedagógica: a mente dos alunos. Assim como Andrade e Gonçalves (2012, p. 5) concebem a mente, pensamos que ela deve ser a “matéria-prima do professor”, isto é, utilizar

CONSIDERAÇÕES

A observação do espaço geográfico pelo aluno nos espaços não formais, estimulado pelo professor, somado ao reconhecimento do aluno de que os elementos presentes no seu cotidiano e registrados por ele podem implicar algo significativo pra ele na construção do conhecimento geográfico, rompe com a prática do pensar geografia somente na sala de aula, evidenciando a necessidade de se utilizar ferramentas didáticas que estimulem a relação, a contextualização reconhecimento e associação de elementos do espaço de forma mais estimulante pro aluno.

REFERÊNCIAS

CALLAI, Helena. **Escalas de análise geográfica**. In: Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia, 11., 2011, Goiânia, Anais... Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2011. p. 1-8.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A (re)produção do espaço urbano**. São Paulo: EDUSP, 1994.

CASTELLAR, S. M. VANZELLA; MORAES, J. V.. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Thompson, 2010.

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

KAERCHER, Nestor André. **O gato comeu a Geografia crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de Geografia**. In: PONTUSCHKA, Nídia (org.) *Geografia em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2002. p. 221-231.

_____. **Desafios e utopias no ensino de geografia**. Santa Cruz do Sul. Edunisc. 2003. 150p.



OLIVA, Jaime Tadeu. **Ensino de Geografia**: um retrato desnecessário. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (org.) *A Geografia em sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2003. p. 34-49.

Projeto Chove Chuva – uma prática de ensino-aprendizagem

Igor Armindo Rockenbach, UFPel, igorrock.14@hotmail.com

Cíntia Weber Cardoso, UFPel, cintiaweber1@gmail.com

Erika Collischonn, UFPel, ecollischonn@gmail.com

INTRODUÇÃO

Presenciamos todos os anos situações de calamidade pública causada por eventos extremos que causam na maioria das vezes prejuízos socioeconômicos e humanos. Embora sejam crescentes os casos de desastres naturais, tanto no Rio Grande do Sul quando em todo o mundo, não podemos simplesmente evitá-los, todavia, temos o poder de minimizá-los através de um trabalho árduo de preservação. Lembrando que desastre natural é uma catástrofe que ocorre quando um evento físico perigoso (tal como uma erupção vulcânica, um sismo etc.) provoca direta ou indiretamente danos extensos à propriedade, faz um grande número de vítimas ou ambas.

Analisando dados estatísticos do município de Pelotas, percebe-se que a cidade enfrentou casos onde houve a necessidade de recorrer à Defesa Civil. Isso ocorreu, muitas vezes, devido ao fato de não ser respeitado o sítio do desenho urbano do município. Em muitos casos, como o supracitado, a apenas a mídia como meio de informação.

Como a universidade é um centro de pesquisa, não há razões para que a mesma abdique de estudar questões que possam ser relevantes para a sociedade. Em vista disso, surgiu, na Universidade Federal de Pelotas, o Projeto Chove Chuva, projeto esse que vem buscando utilizar a universidade e seus alunos a produzirem este conhecimento que pode ser tão útil. Visto isso, evidencia-se que a pesquisa é muito útil, pois:

Pesquisa pode significar condição de consciência crítica e cabe como componente necessário de toda proposta emancipatório. Para não ser mero objeto de pressões alheias, é mister encarar a realidade com espírito crítico, tomando-a como palco de possível construção social alternativa. (DEMO, 2006, p.10)

Destarte, os alunos de licenciatura e bacharelado em Geografia da UFPel puderam ultrapassar o teórico, por meio de um projeto de ensino-aprendizagem de monitoramento da distribuição da precipitação na cidade de Pelotas no verão/outono de 2013. Esse projeto começou em janeiro de 2013, com a definição que seriam realizados encontros semanais. Neste primeiro encontro, houve a distribuição dos pluviômetros, tanto digitais como analógicos, entre os participantes que moravam em locais estratégicos da cidade, que utilizariam o pátio da suas residências como ponto de coleta dos índices pluviométricos diários.

Logo nas primeiras reuniões coletaram-se sugestões de nomes fantasia para o projeto, dentre os quais foi escolhido, por votação, o nome “Projeto Chove Chuva”. Como ferramenta de divulgação o grupo resolveu criar tanto um e-mail como um blogue nos quais pudessem compartilhar relatórios e socializar os conhecimentos construídos ao longo do projeto.

O uso da internet pelo Projeto Chove-Chuva foi uma alternativa utilizada para conseguir transmitir de forma mais clara as informações que estavam sendo coletadas e formuladas pelos colegas participantes e fazer a divulgação dessas através do e-mail grupo e, principalmente, pelo blogue online. Mas, além de ser um local para submeter as informações e pensamentos dos participantes do projeto, essa mídia social também serviu para a socialização do conteúdo para todas as pessoas que estivessem interessadas, sendo, portanto, um conhecimento compartilhado para qualquer um que desejava conhecer mais sobre o assunto.

MATERIAIS E MÉTODOS

Em termos de materiais, possui-se 10 pluviômetros cilíndricos sem fio e seus respectivos sensores remotos digitais da marca *TFA* e com 5 pluviômetros analógicos (Figura 1), além de uma mini-estação meteorológica *TFA*. Tem-se assim 11 pluviógrafos, que registram a quantidade de chuva recolhida pelo pluviômetro no sensor, podendo também registrar o instante de

ocorrência da chuva e sua intensidade (quantidade por unidade de tempo) e os demais instrumentos demandam leitura diária.

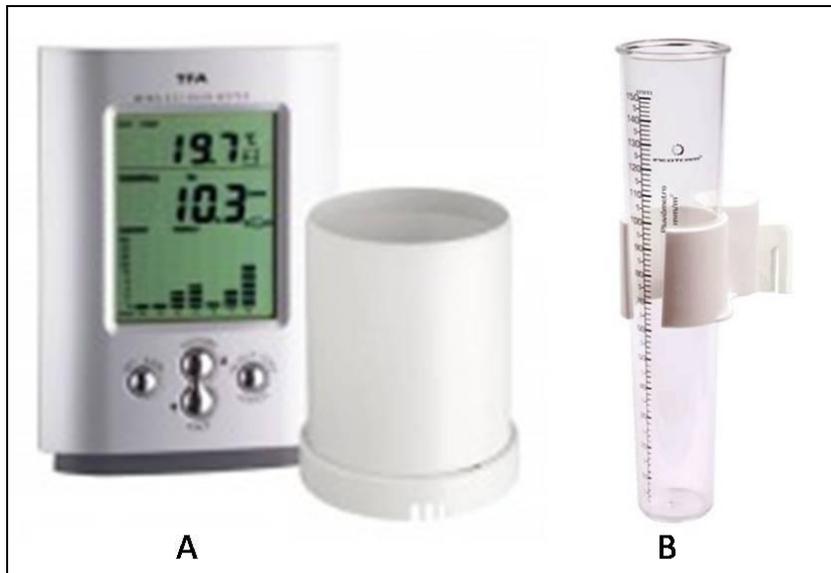


Figura 7 - A- Pluviômetro cilíndrico e respectivo sensor digital (transferência sem fio) e B- Pluviômetro analógico marca Incoterm.

Os pluviógrafos têm um diâmetro de cerca de 20 cm no topo, sendo que água recolhida é conduzida por um funil a uma pequena abertura para o interior do instrumento. Internamente o pluviometro tem dois compartimentos, cada qual com capacidade de 0,4mm de chuva, situados na base do funil. Quando um dos compartimentos está cheio, ele entorna e se esvazia. Durante este intervalo o outro compartimento toma seu lugar na base do funil. Cada vez que um compartimento entorna, um circuito elétrico é fechado e a quantidade de precipitação é automaticamente registrada no sensor. A transmissão dos dados de precipitação pluviométrica é feita por sinal de 868Mhz.

Além dos pluviógrafos, para que mais estudantes pudessem acompanhar o levantamento de dados, foram distribuídos cinco pluviômetros de leitura direta (com intervalos de escala de 2mm) – marca Incoterm.

Para a escolha do local de instalação dos instrumentos foram levados em conta alguns parâmetros. Baseado nos preceitos de Barry e Chorley e também de Vianello e Alves, Assis (2009, p. 181) nos lembra que “o volume da chuva captado por um pluviômetro em determinado local depende de fatores como velocidade dos ventos, taxa de evaporação, obstáculos e da altura do

pluviômetro acima do solo”. Por isso, os equipamentos foram instalados e fixados a uma altura entre 1,50m a 2m da superfície em local aberto, tendo a preocupação de se evitar qualquer obstáculo capaz de interferir no volume de chuva coletado, principalmente edificações e árvores. Assim, a escolha dos locais a serem instalados os pluviômetros procurou atender estes requisitos.

A distribuição dos pontos amostrais foi realizada de acordo com a disponibilidade de alunos que dispunham de domicílios com pátios abertos em diferentes Regiões Administrativas da Cidade de Pelotas. Os pluviômetros registradores ficaram assim distribuídos na cidade: 4 no Centro, 3 no Fragata, 1 no Areal, e 3 no Bairro Três Vendas. Os pluviômetros de leitura direta ficaram assim distribuídos na cidade: 1 no São Gonçalo, 2 no Fragata, 1 no Areal, 1 no Laranjal e 1 no Bairro Três Vendas.

Depois de instalados, cada participante-observador definiu a posição do seu instrumento, através de coordenadas UTM obtidas via *Google Earth*. Na imagem (Figura 2) destaca-se em marcador vermelho a localização dos 16 instrumentos que tem registrado convenientemente os dados.

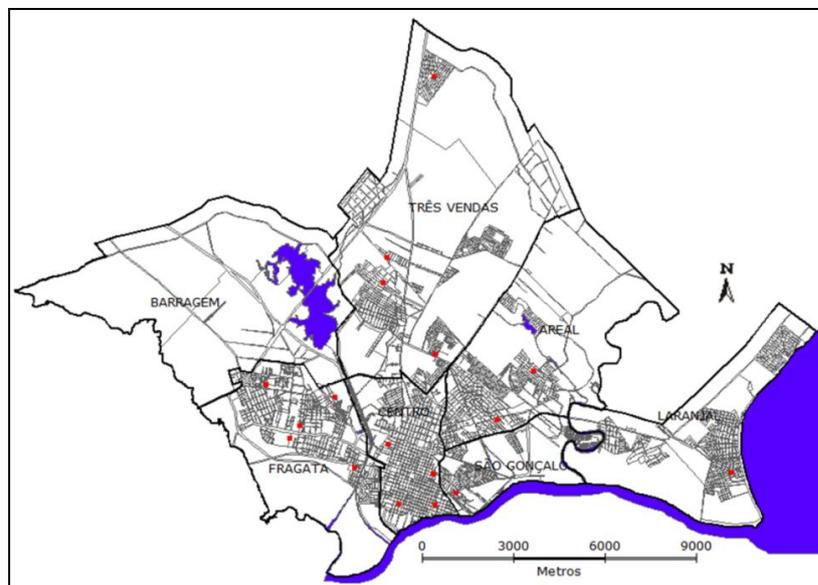


Figura 2 - Distribuição dos pluviômetros na cidade de Pelotas, RS

A incumbência de maior responsabilidade do participante-observador, no entanto, está sendo a de registrar os dados diários de precipitação (2hGMT –

24hHBV) e de enviar semanalmente os dados em tabelas e em gráficos de distribuição ao longo dos dias, para o email do projeto, onde ficam disponíveis para as demais equipes.

Outra equipe organiza todos dados numa planilha conjunta para que se possa fazer a representação tanto na forma de gráficos (distribuição temporal) como na forma de mapas (distribuição espacial). Para criarem-se as superfícies de distribuição espacial da precipitação está se utilizando a técnica de interpolação entre pontos amostrais representativos de cada leitura do pluviômetro (manualmente e através do programa *Surfer*). Os dados de distribuição temporal da chuva dos pluviômetros do projeto são representados em gráficos de coluna elaborados no Excel e, mas também está sendo elaborado mensalmente um gráfico de análise rítmica, conforme proposto de Monteiro (1971) e automatizado por Borsato et al (2004) no programa Ritmo Análise. O projeto conta também com uma equipe que organiza informações sobre os efeitos da precipitação na cidade, coletadas a partir dos registros de todos os envolvidos no projeto em seus trajetos diários e na imprensa local; e, por último, com uma equipe que divulga os dados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O projeto de ensino, cujos primeiros resultados são relatados aqui, esteve em preparação desde outubro de 2012. Entre outubro e dezembro, enquanto o projeto passava pelos trâmites acadêmicos, foram testados os instrumentos através de instalação e acompanhando dos registros. Através desta verificação constatou-se que a diferença de leitura entre o pluviômetro analógico e o digital dispostos num mesmo local era de menos de 2mm e que, portanto, os pluviômetros analógicos poderiam servir de apoio. Ainda em dezembro, por correio eletrônico foi feito o convite às diferentes turmas dos cursos de licenciatura e bacharelado em geografia da UFPel a participação no projeto, destacando a necessidade de locais sem obstrução para a instalação dos pluviômetros. No dia 17 de janeiro de 2013 foi realizada uma reunião de socialização do projeto, com: explanação dos objetivos, justificativa, metodologia e equipes de ação propostas; auto-apresentação de cada um dos presentes destacando a forma como pretendia se integrar ao projeto, definição das equipes de trabalho e

distribuição dos instrumentos. Como não havia instrumentos para todos, definiram-se seis equipes de trabalho: de logística, de registro de precipitação, de coleta de dados sobre o tempo meteorológico e circulação atmosférica, de confecção de mapas e gráficos, de divulgação do projeto e de coleta de dados de impactos da precipitação. Com isto acordado, ficou definida a data de 20 de janeiro de 2013 (domingo), para o início do registro de dados de precipitação pelos pluviômetros e pluviógrafos do projeto.

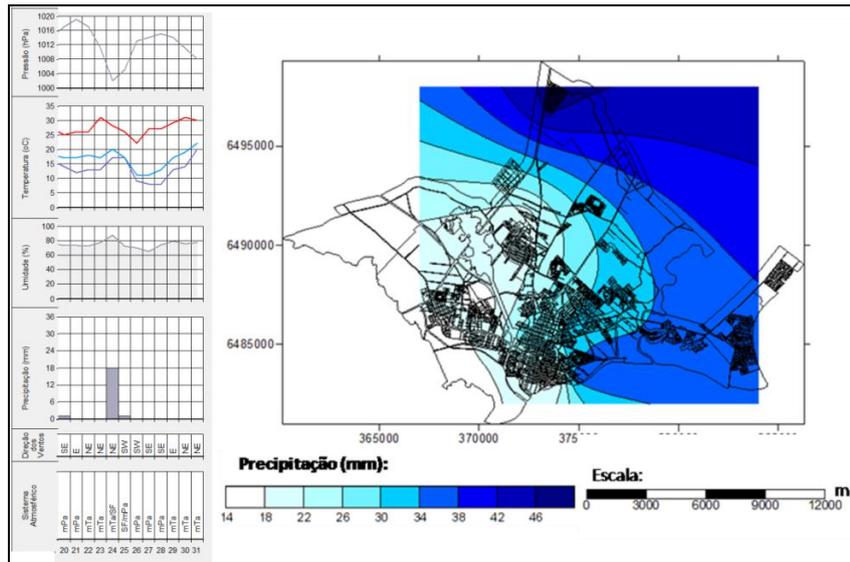
Para os doze dias do mês de janeiro de 2013, uma das equipes elaborou um gráfico de análise rítmica utilizando o programa RitmoAnálise. Neste gráfico estão representados em escala diária os seguintes elementos: temperatura, pressão atmosférica, umidade relativa, precipitação, direção do vento e sistemas atmosféricos predominantes (Figura 3). O procedimento permite reconstituir os tipos de tempo atuantes, em escala diária e, classificá-los de acordo com sua gênese e dinâmica. Para realizar estes gráficos foram utilizados como referência os dados dos elementos meteorológicos da estação agroclimatológica de Pelotas (UFPeI/EMBRAPA/INMET) e para a identificação dos sistemas atmosféricos foram utilizadas cartas sinóticas da Marinha do Brasil, disponíveis no site <www.dhn.mar.mil.br>, bem como as cartas sinóticas e imagens do satélite GOES 12 para a América do Sul, projeção cilíndrica, no canal visível e infravermelho, disponíveis no site <www.cptec.inpe.br>.

Como se observa no gráfico (Figura3) nos doze dias de janeiro transcorridos depois do início oficial do projeto, na estação agroclimatológica, que serviu de referência para o projeto, choveu nos dias 20 (1,7mm), 24 (18,3mm) e 25 (1,4mm). Esta estação localiza-se a sudoeste da cidade de Pelotas, distando 4km desta. Nos pluviômetros instalados na cidade somente dois registraram precipitação, também de menos de 2mm no dia 20/01. Uma pequena divergência pode se registrar aí, talvez porque os momentos de coleta na estação padrão e nas do projeto não coincidiam e no dia 19/01 a noite choveu. No dia 24/01, devido à passagem de um sistema frontal, todos os pluviômetros registraram precipitação, mas houve uma variação significativa entre eles, um mínimo de 12,3mm e um máximo de 45mm. No dia 25/01, houve registros de até 5mm, mas somente em três pluviômetros situados mais a oeste da cidade.

Com base nas amostras irregulares de pontos de coleta de precipitação diária foi criada no programa Surfer uma representação matemática da distribuição espacial da precipitação vinculada à superfície real, ou seja, um modelo numérico digital.

Os dados de modelo numérico estão representados pelas coordenadas xyz, onde z, o valor da precipitação no período escolhido, é função de xy (Coordenadas UTM), ou seja: $z=f(x,y)$. Os dados de posicionamento de entrada para a criação do modelo no programa Surfer são oriundos das coordenadas UTM dos nossos pontos de coleta que apresentam uma distribuição irregular no plano xy, já o valor de z é o registro da precipitação nestes mesmos pontos. O modelo é gerado pelo processo de interpolação, que consiste na estimativa de valores entre dois ou mais pontos de valores conhecidos, baseado em proporções simples, ao longo de uma variação gradiente supostamente uniforme considerando a média ponderada à distância aos pontos amostrais. Depois, a partir do modelo criado é gerado o mapa de distribuição da precipitação por fatiamento do modelo em intervalos de classe definidos. O mapa (Figura 3) foi um dos que resultou deste processo. Neste mapa observa-se que os valores de precipitação para o período avaliado foram crescentes de oeste para leste e de sul para norte.

Nos encontros de socialização do projeto, que ocorrem a cada sete dias foram realizadas as seguintes ações: escolha do título “Projeto Chove Chuva” para blogue entre as várias sugestões anteriormente colhidas, avaliação conjunta dos dados coletados dispostos de modo analógico sobre uma imagem de satélite da cidade de Pelotas no intuito de pensar-se numa distribuição contínua destes dados, apresentação de resultados pelas equipes de mapeamento de reconstituição dos tipos de tempo atuantes; decisão de comentários e experiências a serem partilhados no blogue. Num dos primeiros encontros em que os dados coletados foram avaliados de forma conjunta, um acadêmico chegou à conclusão de que uma parede, que ele julgava distante o suficiente do pluviógrafo que instalou, estava com certeza interferindo na recepção da chuva, pois o seu registro era sempre muito inferior a outros dois muito próximos.



oportuniza, é um aprendizado que dificilmente um graduando em Geografia pode ter, dada carga horária exígua de climatologia existente nos cursos.

Por fim, o uso das mídias sociais como ferramenta de propagação do conhecimento desenvolvido na universidade é muito importante, tendo em vista que é um dos meios mais úteis para a socialização do que se produz na academia com as pessoas que dela não fazem parte. Assim, é importante depreender que o uso da tecnologia pode e deve se aproximar da universidade se utilizado de forma benéfica não somente para a pesquisa, mas também para a divulgação da mesma.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Wellington L. Variações temporais e espaciais da precipitação em áreas em áreas urbanas: estudo de caso na região oeste do município de Belo Horizonte. **Geosul**, Florianópolis, v. 24, n. 48, jul./dez, p 177-196, 2009.

BORSATO, V. A. BORSATO F. H e SOUSA E. E. Análise Rítmica e a Variabilidade Têmpora – Espacial. In: VI Simpósio Brasileiro de Climatologia Geográfica. Teoria e Metodologia em Climatologia. Universidade Federal de Sergipe, Núcleo de pós Graduação Geográfica. **Anais**. Aracajú – SE, 2004. Comunicações Eixo 3, tema 3 – CD-ROM.

BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia CPTEC/INPE.– Tempo – Análise sinótica. Disponível em: <<http://tempo.cptec.inpe.br/>>. Acesso em: 10 fev. 2013.

BRASIL. Ministério da Marinha. Serviço Meteorológico da Marinha - Cartas sinóticas. Disponível em: <<http://www.mar.mil.br/dhn/chm/meteo/prev/cartas/cartas.htm>>. Acesso em: 10 fev. 2013.

COLLISCHONN, E. Variação temporal e espacial da precipitação - uma experiência didática. In: V Simpósio Brasileiro de Climatologia Geográfica, 2002, Curitiba. Contribuições Científico Técnicas (CD-ROM). Curitiba /PR, 2002.

COLLISCHONN, E.; FIALHO, Edson Soares. Problematizando a inscrição sócio-cultural do pensamento politicamente correto em tempos de mudanças climáticas. **Boletim Gaúcho de Geografia**, v. 33, p. 191-214, 2008.

COLLISCHONN, E. Superando a educação bancária na formação de professores de geografia através da Experimentação. **Ágora**, v. 13, n. 1, p. 205-228, jan./jun. 2007.

DEMO, Pedro. Pesquisa: princípio científico e educativo. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2006.



FIALHO, Edson S. Práticas do ensino de climatologia através da observação sensível. **Ágora**, v. 13, n. 1, p. 105-123, jan./jun. 2007

LIMA, M. G. de. Climatologia: Reflexões sobre o seu ensino no curso de Graduação em Geografia. In: Anais do VII Simpósio Brasileiro de Climatologia Geográfica. **Anais**. Rondonópolis- MT, agosto de 2006. Artigos,p. 1-7. CD-ROOM.

MACHADO, D. V. et al. Mapeamento pluvial: uma experiência didática-pedagógica para a Região Metropolitana do Rio de Janeiro. In: VI Simpósio Brasileiro de Climatologia Geográfica, 2004, Aracaju. **Anais...** Aracaju: Núcleo de Pós-Graduação em Geografia/ UFS, 2004. Artigos CD-ROM.

MENDONÇA, F.A. (org). **Impactos socioambientais urbanos**. Curitiba: ed. da UFPR, 2004.

MONTEIRO, C. A. de F. **A análise rítmica em climatologia: problemas da atualidade climática em São Paulo e achegas para um programa de trabalho**. São Paulo: USP, 1971 (Série Climatologia, 1 p. 1-21).

MONTEIRO, C.A.F. Teoria e clima urbano: um projeto e seus caminhos. In: MONTEIRO, C.A.F.; MENDONÇA, F. (org). **Clima urbano**. São Paulo: Contexto, 2003.

Projeto Chove Chuva. Disponível em: <http://projetochovechuva.blogspot.com.br/> Acesso em 14 fev. 2013.

UFPEL/ EMBRAPA. Boletim Agroclimatológico – Janeiro 2013. Disponível em: <<http://www.cpact.embrapa.br/agromet/estacao/boletim.html>>. Acesso em: 10 fev. 2013.

PRÁTICA DE ENSINO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE GEOGRAFIA DA UNICENTRO – CAMPUS DE IRATI – PR: fortalecendo a licenciatura na parceria universidade e escola básica

Wanda Terezinha Pacheco dos Santos, UNICENTRO – Campus de Irati – PR
wanda.pachecosantos@gmail.com

Luiz Carlos Basso, UNICENTRO – Campus de Irati – PR
bassolc4@gmail.com

INTRODUÇÃO

O Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO – Campus de Irati – PR, teve mudanças significativas em sua estrutura curricular em razão da adequação às normas do Conselho Nacional de Educação- Res. CNE/CP 2, DE 19 de fevereiro de 2002.

Participamos da Comissão de Ensino responsável pela organização do debate, discussão e posterior elaboração do Projeto Pedagógico do Curso, por consideramos de fundamental importância a discussão sobre currículo no âmbito da universidade. É evidente que:

quando se fala em mudança curricular no ensino superior, os departamentos tremem, pois o currículo se transforma numa arena de conflitos e de disputas e há sempre um grupo de professores querendo defender o lugar de sua disciplina nas propostas oficiais. (MOREIRA, 2004, p.291).

Muitas são as dificuldades de implementação de mudanças nos cursos de formação de professores e, que são o reflexo da relação de forças, das lutas e estratégias, dos interesses e lucros estabelecidos no campo universitário brasileiro, desde a sua origem. (PEREIRA, 2000b)

Outro aspecto importante quando se trata de reformulação curricular diz respeito “à importância do diálogo entre os que refletem e teorizam sobre currículo e os que centram suas atenções nos aspectos teóricos e práticos das disciplinas específicas”, pois um diálogo intenso entre esses dois mundos

separados e incomunicáveis, com certeza, beneficiaria a todos e possibilitaria formas mais criativas de efetivar renovações curriculares (MOREIRA, 2000).

Considerando essas reflexões, apresentamos a proposta da operacionalização da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado, bem como resultados de sua efetivação, através das disciplinas de Prática de Ensino I (2º ano) e Estágio Supervisionado para o Ensino Fundamental (3º ano), nossa área de atuação, no Curso de Geografia da Unicentro, Campus de Irati-PR.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nossa proposta da Prática Pedagógica procura ir ao encontro com o que estabelecem as premissas jurídicas⁴⁷ em vigor e contribuir para a qualidade da formação docente, no sentido de articular a teoria e a prática.

Em observância à Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, que institui a carga horária mínima para os cursos de Licenciatura, nos incisos I e II do artigo 1º, que versam sobre as 400 horas de prática e 400 horas de estágio supervisionado, pensamos uma estrutura curricular que possa qualificar esta enorme quantidade de carga horária que vem ampliar a formação básica de professores.

Para tanto, no quadro 1 apresentamos a configuração das disciplinas que compõem a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado:

QUADRO 1 – OPERACIONALIZAÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO E DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO			
DISCIPLINAS DE PRÁTICA PEDAGÓGICA	C. H.	DISCIPLINAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO	C. H.
Prática de Ensino I	136	Estágio Supervisionado para o Ensino Fundamental	136
Prática de Ensino II	136	Estágio Supervisionado para o Ensino Médio	136

⁴⁷ Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, Resolução do CNE/CP1 de 18 de fevereiro de 2002.

Geologia Geral	20	Estágio Curricular – como componente curricular não-disciplinar.	180
Cartografia e Geocartografia	20		
Didática aplicada ao ensino da Geografia	20		
Psicologia da Educação	20		
Biogeografia	20		
Geomorfologia ambiental	20		
Libras	20		
TOTAIS	412		

Fonte: Projeto Pedagógico Curso de Geografia- Unicentro – Campus de Irati – Pr, 2011.

As disciplinas de Prática Pedagógica foram estruturadas de forma a iniciar o aluno em questões que o levem a refletir sobre educação, ensino de Geografia e prática pedagógica do professor; estimular a pesquisa em educação e em ensino de Geografia; apresentar as discussões recentes sobre ensino de Geografia na nova legislação para o ensino fundamental e médio, problematizando-as; e, por fim, apresentar propostas metodológicas de ensino de Geografia para intervenção no ensino básico.

As disciplinas que compõem as 400 horas de prática pedagógica são: Prática de Ensino I (2ª série), Prática de Ensino II (3ª série), bem como disciplinas de conteúdos específicos que terão parte de sua carga horária destinada a prática como componente curricular, quais sejam: Geologia (1ª série), Cartografia e Geocartografia (1ª série), Psicologia da Educação (1ª série), Didática aplicada ao ensino da Geografia (2ª série), Biogeografia (3ª série), Geomorfologia Ambiental (3ª série) e Libras (4ª série). Elas vão de encontro ao que estabelece a Resolução do CNE/CP1 de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de

Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena em seu Artigo 12º, parágrafo 3º:

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão sua dimensão prática.

Assim, o licenciando terá a oportunidade de contato com a escola - sempre supervisionado pelos professores das disciplinas - pois, além da importância de vivenciar diferentes atividades práticas durante sua formação inicial, esse contato poderá auxiliar na mudança de concepções de formadores de professores, com relação à profissão docente.

Em pesquisa realizada nos cursos de licenciatura em Geografia nas universidades estaduais paranaenses e paulistas para verificar como estão desenvolvendo (na prática) as atividades da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado, considerando as exigências do CNE que delibera sobre a carga horária de 800 horas para as referidas disciplinas⁴⁸, ouvimos de uma professora entrevistada que é “excelente a idéia da diluição, pois não fica somente na mão do Estágio; no entanto não é fácil, pois muitos professores não se comprometem com a prática de ensino”.

A nosso ver, esse descomprometimento é resultante da idéia generalizada nos cursos de licenciatura de que compete aos professores das disciplinas pedagógicas a responsabilidade pela formação do futuro professor, acentuando-se a dicotomia teoria e prática. Concordamos com outro professor de estágio entrevistado I que “a prática de ensino deveria ser um elemento central na fundamentação dos conteúdos específicos e que os professores deveriam abordar em cada disciplina trabalhada, não ficando restrita sua discussão às disciplinas pedagógicas”.

Na Prática de Ensino I oportunizamos aos acadêmicos do 2º ano vivenciar o cotidiano escolar, desenvolvendo análise crítica da prática pedagógica do professor de Geografia a partir de observações, entrevistas e

⁴⁸ Projeto de Pesquisa “Operacionalização da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura em Geografia nas universidades estaduais paranaenses e paulistas diante das reformulações curriculares” sob supervisão do Prof. Dr. Maurício Compiani (UNICAMP) - 2009-2010.

conversas informais, bem como compreender, a partir de subsídios teóricos, a importância das pesquisas na área do ensino e da educação. Temas como: biblioteca escolar, trabalho de campo, inclusão de alunos com necessidades especiais, utilização do livro didático, dificuldades dos professores do ensino básico em início de carreira foram eleitos pelos acadêmicos para pesquisa na escola. Além disso, professores da educação básica vêm à Universidade, por nós convidados, para conversar sobre o cotidiano da escola justamente no momento em que eles estão vivenciando, através das observações, a prática pedagógica. Temas como inclusão escolar, preenchimento do livro de chamada, indisciplina e carreira do professor sempre são abordados nesses encontros.

Já o Estágio Curricular Supervisionado é desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso (Estágio Supervisionado em Geografia para o Ensino Fundamental (136h); Estágio Supervisionado em Geografia para o Ensino Médio (136h); Estágio curricular fora sala fora sala de aula (180h), num total de 452 (quatrocentas e cinquenta e duas) horas, de conformidade com Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária desta modalidade em 400 (quatrocentas) horas dentro de um do curso de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.:

O Estágio Supervisionado em Geografia deve possibilitar ao professor em formação tanto superar as dificuldades iniciais do contato com a atividade docente, quanto oferecer possibilidades de reflexão sobre o que é o ensino, a prática de ensinar, a escola e a realidade do aluno. Assim, espera-se estar formando realmente professores que, se não totalmente preparados para a realidade escolar, capazes de repensar sua prática seu conhecimento, para melhor intervir nesta realidade.

Na forma como concebemos a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado, intencionamos que o momento de ação, em que o estágio se constitui, não esteja separado da reflexão e que a ação seja, ela mesma, fonte para a reflexão. Processo este que deve culminar com a elaboração e execução de novas propostas de ação. Por isso, nesta proposta, o

estágio/intervenção está articulado com a discussão teórica e a pesquisa em ensino⁴⁹, realizadas nas disciplinas de Prática de Ensino.

Entendemos que o Estágio Supervisionado também pode ser uma ponte entre os diferentes níveis de ensino, permitindo a universidade estar mais presente nas escolas de ensino fundamental e médio, pesquisando-as e devolvendo a elas os frutos de seu trabalho, através da intervenção dos alunos.

As disciplinas de Estágio estão organizadas em dois momentos, sendo um de intervenção no ensino fundamental e um de intervenção no ensino médio, intervenção que não é necessariamente ministrar aulas, mas também realizar projetos de ensino nas escolas.

Nessa disciplina, oferecida na 3ª série, o estagiário desenvolve em sala de aula, nas escolas de ensino fundamental, proposta de intervenção elaborada na Prática de Ensino I, buscando integrar temas e metodologias que venham colaborar para a formação do aluno como sujeito do processo educativo. É dada a oportunidade ao estagiário de ministrar aulas, bem como o planejamento e desenvolvimento de projetos de ensino na escola. Considerando relevante a socialização dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos, como forma de conhecimento dos diferentes aspectos propostos nos projetos de intervenção, é organizada, pelo professor da disciplina de Estágio Supervisionado, a apresentação e apreciação dos trabalhos desenvolvidos. Ao final, os acadêmicos apresentam um relatório com os resultados da intervenção.

Concordamos com Lima (2009, p. 45) que nos ajuda a compreender a Prática Pedagógica e o Estágio como

a metáfora da árvore, cujas raízes representam a fundamentação teórica estudada, o tronco simboliza a pesquisa, os galhos e as folhas são as atividades desenvolvidas e os frutos representam os registros reflexivos realizados pelos estagiários.

⁴⁹ Diversos temas são pesquisados pelos acadêmicos do 2º ano no 2º semestre da disciplina de Prática de Ensino I, entre eles: utilização da TV pendrive nas aulas de Geografia, biblioteca escolar, inclusão escolar, educação ambiental, uso das tecnologias na escola.

Apresentamos um dos projetos: “Geografia num Click” desenvolvido no Colégio Estadual Antonio Xavier da Silveira⁵⁰, no município de Irati – PR, por quatro acadêmicos do 3º ano, em duas turmas de 8º anos, durante o 2º semestre de 2012.

O grupo se apresentou ao professor de Geografia com a proposta de realizar um concurso fotográfico, após o desenvolvimento de uma oficina com a temática paisagem urbana e rural, bem como algumas técnicas fotográficas – entre os acadêmicos um deles é fotógrafo.

A proposta foi bem aceita pelos alunos dos 8ºs anos, como relata o acadêmico William: “em uma das turmas não houve muito entusiasmo com nossas primeiras falas, mas assim que começamos a descrever do que se tratava o projeto essa reação mudou, saber que foram escolhidos para participar de algo diferente na escola deixou-os felizes”. Para o acadêmico Miguel: “Já na outra turma a reação foi completamente diferente, ficaram eufóricos o que nos deixou mais confiantes de que o trabalho se desenvolveria a contento”.

A oficina foi realizada com 59 alunos que se inscreveram para essa atividade e durante uma tarde discutiram aspectos da paisagem, bem como algumas fotografias trazidas pelo grupo de estagiários. Também foram apresentadas pelo estagiário - que é fotógrafo - técnicas básicas de fotografia, já que as fotos do concurso seriam de autoria dos próprios alunos dos 8ºs anos.

Em data estipulada o grupo coletou as fotos que passaram pela análise, selecionando 15 delas. Essas fotos foram expostas no saguão do colégio durante três dias. (Foto 1)

⁵⁰ Esse colégio faz parte do Projeto Prodocência da Unicentro: “Universidade em construção: fortalecimento das licenciaturas em prol da qualidade da educação básica no centro-sul do Paraná” em desenvolvimento, através do subprojeto do Curso de Geografia – Campus de Irati – PR.



“Geografia num Click”. Fonte: CHAVES, 2012.

Foram computados 365 votos, sendo que a aluna Luana do 8º ano B foi a vencedora com 62 votos com a foto “Paisagem eólica” tirada em Palmas – PR. (Foto 2) A premiação será realizada na Semana Cultural que acontecerá de 12 a 14 de dezembro de 2013 na escola.

Para o estagiário William “o que nos deu maior satisfação foi o fato do professor da turma ter apresentado o projeto a outros professores, inclusive os coordenadores da Semana Cultural, professora de Artes e de Língua Portuguesa que também se interessaram”. A professora de Artes estendeu o projeto para as outras três turmas de 8ºs anos e todas as fotos irão para a exposição na Semana Cultural. O professor de Língua Portuguesa auxiliou na correção dos textos que acompanham as fotos.

Foto 2 – Foto “Paisagem eólica” da aluna Luana – 8º ano B.



Fonte: OLIVEIRA, 2012.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, o subprojeto “Laboratório de Ensino de Geografia como espaço pedagógico de formação inicial e continuada em articulação com as escolas de ensino básico”, desenvolvido pelo Departamento de Geografia da Unicentro – Campus de Irati – PR e que faz parte do Programa de Consolidação das Licenciaturas – PRODOCÊNCIA: “Universidade em construção: fortalecimento das licenciaturas em prol da qualidade da educação básica no centro-sul do Paraná” vem realizando atividades que buscam aproximar a universidade da escola básica, através das disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, bem como do desenvolvimento de pesquisas na área do ensino de Geografia.

Em nosso entendimento, nos cursos de formação de professores a prioridade das pesquisas deve ser as que tratam do Ensino e da Educação, pois podem ser momentos privilegiados de articulação teoria/prática e de problematização da prática pedagógica e em razão disso, lugar de produção do conhecimento. Defendemos como Terrazzan (2009) que “as pesquisas utilizadas e/ou articuladas às atividades de ensino tenham forte relação com o campo de atuação profissional e/ou acadêmica dos alunos”. (p.7).

Em pesquisa realizada por Ramos (2009) a autora destaca que os principais desafios encontrados pelos professores recém-formados da Universidade Estadual do Centro-Oeste - Campus de Irati – Paraná, ao se assumirem como professores do ensino fundamental e médio em escolas de Irati e municípios vizinhos são: a formação continuada, apoio da equipe pedagógica e de professores mais experientes, relação dos conteúdos geográficos e a realidade dos alunos e melhoria da qualidade de ensino na universidade.

Durante o acompanhamento nas escolas, através do Estágio Supervisionado, bem como do relato dos acadêmicos que desenvolvem atividades de pesquisa nessas e em outras escolas, constatamos que é urgente que a Universidade se coloque como parceira na melhoria da qualidade do ensino.

Assim sendo, nossa intenção é ampliar as atividades do Laboratório de Ensino promovendo palestras, oficinas, cursos e encontros na universidade e nas escolas, no sentido de contribuir com a formação do professor da educação básica.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação: Resolução CNE/CP 01, de 18 de Fevereiro de 2002 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília/DF.

_____: Resolução CNE/CP 02, de 19 de Fevereiro de 2002 – Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília/DF.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. O estágio nos cursos de licenciatura e a metáfora da árvore. **Pesquiseduca**, Santos: SP, v.1, n.1. p.45-48, jan-jun.2009.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo: novas trajetórias para a escola pública básica. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia et al (orgs.) **Escola Viva**: elementos para a construção de uma educação de qualidade social. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

_____. Políticas curriculares descentralizadas: autonomia ou recentralização? **Educação e Sociedade** – Políticas Curriculares e decisões epistemológicas. Ano XXI, n. 73, dez. 2000, p. 109-138.

PEREIRA, Julio Diniz. **Formação de professores** – pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica. 2000b.

RAMOS, Rafaela da Silva. **Os desafios dos professores no ensino de geografia na escola básica**. Universidade Estadual do Centro-Oeste. Departamento de Geografia. Monografia de conclusão de curso, 2009.

SANTOS, Wanda Terezinha Pacheco dos; COMPIANI, Maurício. Operacionalização da prática de ensino e do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura em Geografia nas universidades estaduais paranaenses diante das reformulações curriculares. **Revista Guairacá**, Guarapuava, PR, n.24,p.105-129, 2008.

TERRAZZAN, Eduardo A. **As diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica e os impactos nos atuais cursos de**



licenciatura.

Disponível

em

<http://www.cienciasbiologicas.ufsc.br/reforma/eduterr.htm> Acesso 10/06/2009.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, Departamento de Geografia. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Geografia – Licenciatura Plena.** Guarapuava: UNICENTRO, 2003. (Digitado).

Prática de ensino em Geografia dos Alimentos: uma contribuição

Thaís Grudtner Basílio, UDESC, thaisgrudtner@gmail.com
Aurora Maria Putton Barbosa, UFSC, aurorampb@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este trabalho parte das reflexões obtidas a partir da prática de ensino sobre a geografia dos alimentos realizada em uma turma de geografia do curso técnico PRO-EJA em Cozinha no Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC no período noturno de 2012.

As aulas do estágio tiveram o objetivo de aprimorar o entendimento sobre suas práticas em relação à alimentação com os processos sociais de consumo e produção de alimentos. Elas foram divididas de maneira a abordar questões gerais da geografia, como paisagem, território, lugar e região através das formas de ocupação agrícola do espaço geográfico e suas especificidades, no caso a produção agrícola em Santa Catarina.

A agricultura brasileira possui dois grandes modelos de exploração agrícola, um baseado na pequena propriedade familiar e outro na grande propriedade voltada para uma única cultura. Santa Catarina não foge a este modelo geral, embora quando comparada aos demais estados federativos concentre uma grande quantidade de pequenas e médias propriedades. Estes universos agrícolas tão distintos puderam ser experimentados e vivenciados em uma saída de campo para propriedades agrícolas de Santa Catarina. Desse modo, foram trabalhados temas como a questão urbana e rural, agronegócio e agricultura familiar, fome, problemas ambientais, indústria dos alimentos e hábitos de consumo.

MATERIAL E MÉTODOS

O entendimento da agricultura e produção de alimentos partiu da noção de formação socioespacial do Brasil (SANTOS, 1977) e das especificidades regionais de Santa Catarina (MAMIGONIAN, 1966, 1986, PELUSO Jr, 1991). Para o processo de ensino-aprendizagem buscamos aproximar a realidade dos

alunos com os assuntos abordados em sala, construindo um conhecimento crítico que contém em si a oportunidade de conscientização e a libertação do indivíduo enquanto ser histórico que é. Buscou-se ainda colocar o aluno como sujeito, como agente ativo e transformador da realidade da qual está apre(e)ndendo (FREIRE, 1981, 2003).

Esta visão geral sobre o processo de formação social brasileira e da educação geográfica norteou a escolha das bibliografias (CASTRO, 1968 SAMPAIO, 2005) e dos materiais didáticos utilizados (RIBAS Jr, 1998, CARDOSO, 2000, BOLIGIAN, ALVES, 2005), assim como os elaborados especialmente para a execução das aulas.

RESULTADO E DISCUSSÃO

A primeira aula do estágio foi preparada de forma a ser um norte por onde seguiríamos com o planejado. De forma a conhecer a turma, e iniciar o tema “Geografia dos Alimentos”, pedimos para que cada aluno respondesse a algumas perguntas relacionadas aos locais de nascimento e hábitos alimentares, bem como uma lista com os sete alimentos consumidos com mais frequência por cada um deles.

A lista contendo os alimentos mais consumidos foi o gancho para iniciar o debate sobre a produção, distribuição e consumo de alimentos no Brasil e no mundo. Fazendo-os pensar nas respostas das outras perguntas, nossa intenção era mostrar que todas essas questões estão relacionadas, são tanto causas como consequências umas das outras. O ato de se alimentar é um processo que gera grande movimentação econômica, desde sua produção à sua distribuição, sendo assim assunto muito pertinente à Geografia, uma vez que é possível se trabalhar a questão agrária e urbana, agronegócio e agricultura familiar, fome, problemas ambientais, indústria dos alimentos e hábitos de consumo.

Durante a conversa sobre as listas de cada aluno surgiram comentários interessantes em que pudemos constatar que apesar da maioria dos alunos ter vindo de outros lugares os alimentos consumidos se mantiveram praticamente

os mesmos. Alguns alunos também fizeram comentários sobre a Revolução Verde, e deram a opinião que possuíam a respeito da atual forma de produzir e consumir alimentos em Santa Catarina. Por exemplo, de que o estado não possui um prato específico que o caracterize ou que leve a identidade catarinense. Esse comentário em especial se fez importante, uma vez que partiu de um aluno que não tinha conhecimento anterior sobre a discussão “identidade catarinense” que existe nos cursos de Geografia do estado. Veio de uma constatação empírica, que confirmou a bastante conhecida teoria de que Santa Catarina é formada por várias “Ilhas” regionais, compostas por unicidade cultural, étnica e econômica, mas que levaram muito tempo para começarem a se integrar. Formou-se assim um estado multifacetado, sem elementos em comum entre essas ilhas regionais, que pudessem caracterizar o que é o catarinense. Um destes se mostrou na grande variedade de hábitos alimentares.

Para essa primeira discussão sobre o tema com os alunos, o material utilizado foi preparado pelas próprias estagiárias. Tratou-se de um texto que introduzia questões gerais sobre agricultura, como origem da agricultura na história, formas de cultivar o solo, Revolução Verde e os alimentos mais produzidos no mundo, bem como os seus países de origem. Também foi anexado um mapa que ilustrava a origem geográfica de alguns alimentos, como milho, aveia, banana, cacau, café, etc. Este mapa foi projetado na lousa, e pedimos para que os alunos comparassem as suas respectivas listas e verificassem se aparecia algum de seus alimentos listados nos que estavam sendo projetados.

Os dois alimentos que apareceram em todas as listas, como já era esperado, foram o feijão e o arroz. De acordo com nosso planejamento inicial a segunda aula foi preparada de maneira a serem discutidas as características da produção desses alimentos no Brasil, evidenciando as relações nos processos produtivos, com destaque para as diferenças entre a agricultura familiar e do agronegócio. Buscou-se assim relacionar as práticas agrícolas com a organização do território, seu processo de ocupação e problemáticas ambientais. Preparamos uma apresentação de power point sobre o arroz e o

feijão que traziam mapas com a origem do consumo destes alimentos no mundo, a forma de produção, como chegaram ao Brasil, mapas com os estados que mais produzem estes alimentos bem como a maneira como são produzidos, mapas do fluxo de exportação e importação, imagens das lavouras de arroz e feijão pelo mundo, e receitas culinárias típicas usando-os como ingredientes principais. Desta vez as aulas voltaram a acontecer no Laboratório de Imagem e Oralidade por ser uma sala com recursos digitais.

Nessa segunda aula foi possível trabalhar bem as categorias pequena produção familiar e monocultura dentro de uma visão geográfica crítica. Pode-se mostrar que estes dois alimentos, tão importantes no nosso hábito alimentar cotidiano, eram produzidos em pequenas propriedades e em locais muito próximos de onde os alunos moravam.

Durante nossa explicação os alunos se mostraram silenciosos e interessados no conteúdo. Quando a apresentação foi finalizada surgiram perguntas interessantes como quais as maiores cidades produtoras de Santa Catarina, o volume dessas produções, por que o arroz irrigado produz mais que o seco, o tipo da mão de obra usada, etc. O conteúdo foi preparado de modo a abarcar as formas de produção, a localização no país, sua importância na economia brasileira e os aspectos culturais e naturais envolvidos. De um modo geral, o material em slides que produzimos pareceu corresponder ao que planejamos. Contudo, ao fim da aula, o professor da turma comentou deveríamos ter usado mais dinâmicas, aulas menos centradas em nossas próprias falas, mais discussões, debates leitura. Dessa maneira o roteiro do primeiro planejamento foi mudado.

Para a terceira aula escolhemos trazer o tema da fome no Brasil e no mundo, através da leitura de um texto de Josué de Castro, extraído do livro “Geopolítica da fome”, estimulando assim a leitura, interpretação e escrita dos alunos. Também foi selecionado um documentário sobre a vida do autor chamado “Josué Cidadão do Mundo” produzido por Silvio Tendler. O objetivo foi discutir o porque ainda existir fome no planeta, as origens dessas causas, e de que forma o assunto vem sendo discutido ao longo dos anos pela comunidade científica.

O livro escolhido, apesar de um tanto antigo para os parâmetros atuais da ciência contemporânea (primeira edição de 1951), trouxe ao mundo as reais motivações da existência da fome. Antes vista, sobretudo como resultado de dificuldades naturais, associando-a com a infertilidade dos solos, com os períodos de fortes tempestades e neves que dificultavam a produção de alimentos, assim como o aumento significativo da população mundial, Josué de Castro demonstrou que estes são argumentos falaciosos para explicar a existência da fome e que mascaram as relações desiguais de distribuição e consumo dos alimentos produzidos socialmente.

Estes argumentos contestados pelo autor já naquela época são ainda frequentemente utilizados para justificar o problema da fome. Por isso mesmo é que durante esses sessenta anos de existência de sua obra, a mesma segue bastante atual. A essência do problema levantada pelo autor, fundada nas relações sociais de produção distribuição e consumo dos alimentos, segue a mesma.

A aula foi iniciada com a apresentação de alguns trechos do já mencionado documentário, que ressaltavam a origem humilde de Josué, e a sua inserção no cenário mundial, passando a ser referência internacional na questão da fome no mundo. A seguir, foi distribuída uma cópia do texto para cada aluno e as perguntas relacionadas com ele que deveriam ser respondidas e entregues por escrito para as estagiárias no decorrer das próximas aulas. O texto selecionado foi dividido em três tópicos: “O tabu da fome”, “Fome e imperialismo econômico” e “Abundância e mesquinhez da natureza”.

Foi proposta uma leitura dinâmica em grupo e a discussão em seguida, que apresentou algumas dificuldades. Primeiramente pelos comentários reacionários, pouco críticos e profundos, por parte de alguns alunos, sobre o tema da fome. Argumentos como de que o Bolsa Família beneficia os que não necessitam, do quanto essas pessoas beneficiadas pelo programa se acomodam com tal benefício e já não se preocupam mais em superar sua situação de dificuldades econômicas e financeiras, de que estas pessoas chegavam a tal situação de vulnerabilidade em consequência de uma índole preguiçosa e pouco disposta ao trabalho, destoavam completamente não só

daqueles contidos no texto mas também da própria realidade brasileira, que apresenta um quadro histórico de muita violência e expropriação de milhares de trabalhadores do campo, que formam hoje grande parte dos pobres e miseráveis que sofrem com o problema da fome em nosso país.

Tentamos contornar estes argumentos difusos a partir dos argumentos do texto. No entanto, alguns alunos contestaram nossas falas com veemência e, muitas vezes, direcionadas pessoalmente, e não para o texto. Mesmo assim buscamos dirigir a discussão de forma a ser descolada do senso comum para o plano do texto. Os alunos que protestavam desde o início da discussão pareciam entender e concordar com as ideias do texto, no entanto, de forma contraditória, falavam da preguiça, comodidade e corrupção do governo que explicariam o problema da fome, o que deixava uma situação bastante confusa.

Na quarta aula demos continuidade ao que havíamos iniciado na aula anterior, trabalhando com os aspectos sociais que envolvem questão da fome. Partimos de uma explanação mais conceitual, tendo em vista as dificuldades de entendimento terem girado em torno das distintas visões sobre certos termos.

Josué de Castro tem como um de seus conceitos chaves a *relação de classe*, e prova ao longo de sua obra que o problema da fome se relaciona muito mais com o acesso e a distribuição dos alimentos do que a produção em si. Assim, buscamos no início da aula trazer para discussão o que significava uma sociedade de classes com as seguintes frases escritas na lousa:

“A história da humanidade tem sido, desde o princípio, a história da luta pela obtenção do pão nosso de cada dia” (Josué de Castro, 1968).

“A história das sociedades até os nossos dias, não foi senão, a história da luta de classes” (Karl Marx, 1848).

Pedimos para que os alunos refletissem e comentassem sobre as frases. Os alunos fizeram vários comentários interessantes, que as pessoas lutam pelo alimento, das dificuldades que ocorrem, etc. Contudo, logo houve certa dificuldade em conduzir a aula, pois dois alunos se puseram bastante contrariados com a utilização de uma frase do Marx, fazendo muitos comentários deslocados a respeito do comunismo em diferentes países.

Relacionamos as frases com o que havíamos visto nas aulas anteriores, apontando que o processo de modernização do campo (visto na primeira e segunda aula) e a existência da fome no Brasil (vista na terceira aula) estavam relacionados com o processo de expropriação dos agricultores que viviam no campo. Os diversos conflitos agrários que marcaram esta expropriação matam centenas de trabalhadores rurais pelo país, cuja violência no campo, tão significativa em nosso país, é tema discutido internacionalmente.

Justamente em função desses processos violentos, marcando a relação nada pacífica entre as classes sociais, é que não devemos considerar o miserável ou os famintos do país, e dos demais países em geral, sob o ponto de vista da preguiça, má índole, ou qualquer coisa do gênero.

Após um debate caloroso sobre essas questões, repleto de discordâncias e bloqueios de dois alunos em considerar nossas ideias, seguimos com a dinâmica que havíamos iniciado na aula anterior, onde os alunos sentados em roda liam um parágrafo e, em seguida, abríamos para discussão.

Para a quinta e última aula preparamos uma atividade pré-campo. Trabalhamos sobre as formações socioespaciais e a produção de alimentos em Santa Catarina. Mesmo possuindo um pequeno território se comparado aos demais estados federativos, Santa Catarina é um dos principais produtores agrícolas do país, destacando-se na produção de maçã, milho, alho, cebola, hortaliças, carne de aves e suínos, etc. Tal riqueza é resultado do longo processo de ocupação e estruturação fundiária, além da organização produtiva das propriedades agrícolas.

Iniciamos a aula projetando um mapa do Brasil de 1730 demonstrando a origem da atual estrutura fundiária do estado. De modo geral, as duas principais regiões do estado - litoral e planalto - resultaram em organizações socioeconômicas distintas. As áreas florestadas (como na região litorânea, vales atlânticos e vales do interior) organizaram-se a partir de pequenas propriedades com trabalho livre de famílias de origem europeia. Já nas áreas de campos do planalto o trabalho girava entorno de grandes fazendas pecuaristas, onde a lida na fazenda era realizada por fazendeiros e seus

agregados geralmente de origem cabocla. Neste momento, mostramos um mapa do relevo catarinense, em que fica evidente a divisão natural que as serras provocam no estado. Havíamos preparado um material com texto sobre os principais alimentos produzidos no estado, e com mapas físicos de Santa Catarina. Enquanto falávamos os alunos liam este material que entregamos no início da aula.

Algumas das atividades agrícolas, comerciais e produtivas dos colonos possibilitaram surgimento de pequenas oficinas e indústrias. Logo no período de modernização e industrialização do país, algumas dessas iniciativas locais ascenderam e se tornaram grandes indústrias (Sadia, Perdigão, Teka, Tupi, etc.). A estrutura fundiária em pequenas propriedades favoreceu também que o estado se tornasse um dos maiores produtores de animais de pequeno porte do mundo (aves e suínos).

Seguimos a aula com alguns *slides* sobre a indústria catarinense de alimentos. Hoje Santa Catarina importa mais alimentos que exporta, contudo o setor agro-alimentar é responsável por uma grande parte arrecadação estadual, geração de empregos e movimentação da agricultura.

Ao concluir nossa explanação devolvemos a listagem dos alimentos que os alunos escreveram no primeiro dia de aula e, de acordo com o conteúdo da aula e do texto de apoio, pedimos para que eles assinalassem no mapa qual o local de produção cada alimento por eles escritos. Espontaneamente os alunos se aproximaram e preencheram seus mapas em conjunto, o que nos pareceu uma boa forma de fixar o conteúdo, tendo em vista que conversavam e compartilhavam as informações entre si. Assim que terminaram a atividade encerramos a aula.

Na saída de campo visitamos duas propriedades agrícolas: uma no município de São Bonifácio, localizado na região litorânea onde predomina pequenas propriedades de origem colonial, e outra no município de Bom Retiro, situado no Planalto catarinense onde predomina a monocultura em propriedades maiores. Buscamos, desse modo, trabalhar com os temas abordados em sala de aula, como as diferenças de policultura e monocultura, mão de obra familiar e agronegócio.

Fizemos algumas explicações sobre as feições naturais ao longo do trajeto. Distribuímos mapas com a geologia, relevo e vegetação do Estado para que ajudar na compreensão da paisagem que observavam da janela do ônibus.

A propriedade se localiza em meio à mata atlântica exuberante. Plantam diversos tipos de hortaliças e vegetais (cebolinha, alface, acelga, repolho, etc.), além algumas frutas. Todos cultivados de forma agroecológica, sem uso algum de agroquímicos, fertilizantes ou defensivos. O agricultor nos levou à área cultivada e fez explicações sobre seu trabalho. Os alunos ficaram bastante entusiasmados, fizeram muitas perguntas, faziam anotações e sacavam fotos.

Depois de um almoço preparado com os ingredientes da propriedade, fomos visitar a fábrica de bolachas, de onde a família extrai a renda principal. Situava-se ao lado da casa principal e era o local de trabalho das mulheres da família.

Seguimos viagem para Bom Retiro pela BR 282 e, na medida em que subíamos a serra, foi possível comentar com os alunos as mudanças da vegetação, das feições do relevo e do clima. Chegando ao Morro da Boa Vista pudemos mostrar as primeiras machas de campos e os chapadões típicos do relevo de planalto, e as grandes áreas destinadas ao reflorestamento.

Em Bom Retiro visitamos uma média propriedade dedicada à produção de maçã. O proprietário relatou suas atividades em relação aos investimentos necessários, de encontrar mão de obra para a colheita, equilíbrio das despesas, etc. Presenciamos a pulverização de fungicidas por tratores nas macieiras. Um aluno comentou que agora estava vendo na prática o que já havia estudado em aulas anteriores, como a monocultura e o acesso a terra. Disse que não conseguir entender como algumas pessoas possuíam grandes partes de terra enquanto outras não tinham nada. Procuramos respondê-lo trazendo as questões que vínhamos trabalhando com eles, como a modernização da agricultura. Esta inquietação nos pareceu muito positiva, pois demonstrou uma reflexão crítica sobre o tema, sendo justamente este o nosso objetivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo o processo de observação, elaboração de planos de aula e construção dos materiais, bem como a prática de ensino, foram enriquecedoras no processo de aprendizagem das estagiárias, inclusive os desafios enfrentados. Alguns deles foram encontrar material didático e conteúdo sobre o tema, dificuldade estabelecer um ambiente respeitoso de ensino-aprendizagem dentro de sala de aula, tempo limitado do estágio, espaço físico da sala de aula e dificuldade em estabelecer o debate e uma abordagem crítica sobre os temas. Acredita-se que o esforço empreendido em planejar as aulas e elaborar os próprios materiais didáticos pode ser aproveitado e melhorado para outras práticas sobre o assunto.

REFERÊNCIAS

BOLIGIAN Levon; ALVES, Andressa. **Geografia, Espaço e Vivência** - Ensino Médio, Vol. Único. São Paulo, Atual, 2005.

CARDOSO, Kátia. **Claudia Cozinha Brasileira**. São Paulo: Abril, 2000

CASTRO, Josué. **Geopolítica da fome: ensaio sobre os problemas de alimentação e de população**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1968

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 27.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

MAMIGONIAN, Armen. **Vida regional em Santa Catarina**. Orientação, IGEO/USP, set.1966.

_____. **Indústria**. In: Atlas de Santa Catarina. Florianópolis, Gabinete de

Planejamento e Coordenação Geral de Santa Catarina/Subchefia de Estatística, Geografia e Informática, 1986

MARX, Karl. **Grundrisse**. 1ª edição, São Paulo: Boitempo, 2011.



PELUSO Jr., Victor A. **Aspectos geográficos de Santa Catarina.** 1 ed. Florianópolis: FCC Ed./Ed. da UFSC, 1991.

_____. **Estudos de geografia urbana de Santa Catarina.** Florianópolis: Ed. Da UFSC, 1991.

RESENDE, Márcia Spyer. *A **geografia do aluno trabalhador** caminhos para uma prática de ensino.* São Paulo, Loyola, 1986.

RIBAS Jr, Salomão Antônio. **Retratos de Santa Catarina:** concursos e vestibulares : aspectos históricos, geográficos, políticos, constitucionais, econômicos e sociais . Florianópolis: O Autor, 1998.

SAMPAIO, F. Dos Santos. **Cadernos Geográficos** Dinâmica Capitalista na Agricultura Brasileira: acumulação e relações de trabalho. 11. ed. Florianópolis: Imprensa Universitária, 2005.

SANTOS, Milton. Sociedade e espaço: a formação social como teoria e como método. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo: AGB, 1977.

As paisagens e o futebol no ensino de Geografia

Flávio Lopes Holgado, Professor da rede pública municipal de Porto Alegre,
flavioholgado@hotmail.com

Resumo: O futebol produz paisagens em vários locais, independente da localização geográfica, entre estes locais, estão as escolas. Este trabalho apresenta reflexões entre a temática do futebol na produção de paisagens e o ensino de Geografia. Através do futebol e a partir da noção do conceito de paisagem, produzida e reproduzida nos simbolismos das práticas culturais, investiga-se em que medida os alunos compreendem a produção das paisagens através do futebol. As reflexões foram realizadas a partir do solo teórico da Geografia Cultural para compreender o conceito de paisagem como produção de valores. As paisagens deste esporte geram modos de ser e de comportar-se, o que possibilita os alunos tenham uma compreensão diversificada sobre ela. O material empírico desta pesquisa compreende as atividades didáticas realizadas com os alunos do ensino fundamental de uma escola pública localizada no município de São Leopoldo, RS. Os resultados das atividades confirmam que as paisagens geradas pelo futebol são diversas, influenciam e possuem um valor simbólico para os alunos. Também, o futebol destaca-se como um importante elemento na formação da identidade dos alunos, destacando-se a forte identidade em relação aos estádios dos clubes de futebol que são torcedores. Assim, foi possível analisar sobre a presença do futebol no cotidiano dos alunos, de forma a produzir paisagens, principalmente através dos valores simbólicos vinculados ao esporte que se manifestam nas paisagens, seja em locais próximos ou distantes dos alunos. Neste contexto, a mídia apresenta-se como uma importante forma de influenciar os alunos em relação aos simbolismos das paisagens relacionadas ao futebol. Com as atividades conseguiu-se analisar com os alunos as paisagens produzidas pelo futebol e proporcionar a reflexão sobre as mesmas.

Palavras-chaves: paisagem, ensino de geografia; proposta pedagógica.

O FUTEBOL NAS PAISAGENS

O estudo das paisagens no ensino de Geografia pode ser uma forma de discutir e analisar elementos que fazem parte do cotidiano dos alunos. Onde é possível propor diversas reflexões na busca por compreender como estas paisagens se formam e quais significados elas podem representar. Pode-se entender, a partir do que diz Cosgrove (2004), que esse simbolismo deve ser reconhecido pelas pessoas na vida diária. Ou seja, ao ver a paisagem, deve-se lembrar do que aquele local representa. Nesse sentido, destacam-se as paisagens urbanas. Nestas pode-se perceber os inúmeros registros de marcas culturais. Entre esses elementos culturais/simbólicos, destacam-se os

relacionados com a prática esportiva. Estádios, ginásios e quadras públicas são elementos que se destacam no espaço urbano, caracterizando o seu uso e sua função e pode-se afirmar, com isso, que os esportes detêm a capacidade de produzir sua própria paisagem (MASCARENHAS, 1999).

O futebol é um elemento cultural que se destaca no cotidiano da sociedade e as paisagens diárias serão influenciadas por esse elemento cultural. Deste modo, as reflexões feitas nesta pesquisa foram realizadas a partir do solo teórico da Geografia Cultural. A cultura é um importante elemento no estudo da paisagem, já que várias transformações surgem a partir dos hábitos e dos modos de vida de uma população, assim, “a dimensão cultural torna-se necessária para a compreensão do mundo” (CORRÊA, 1999, p. 51).

Entender como esse elemento cultural pode estar presente e influenciar a vida das pessoas torna-se relevante para pensar a própria relação das pessoas com diferentes espaços. Desta forma, é possível refletir acerca do vínculo dos indivíduos com paisagens relacionadas ao futebol. Considerando esse fenômeno, foram desenvolvidas atividades com alunos de turmas de 7º e 8º anos do ensino fundamental, onde se buscou analisar como este esporte pode influenciar as paisagens, e conseqüentemente, o cotidiano das pessoas. Pode-se pensar a relação com os estádios de futebol devido à representatividade que podem ocupar junto aos torcedores. No caso dos alunos que participaram da pesquisa e no momento que esta foi desenvolvida, os estádios que ostentam maior significado ou importância são Beira-Rio e Olímpico, respectivamente, estádios do *Sport Club Internacional* e do *Grêmio Foot-Ball Porto Alegrense*. Contudo, também deve ser considerado a nova Arena do *Grêmio*, o que indica que a relação dos alunos com as paisagens dos estádios, principalmente dos alunos que são torcedores deste clube, pode se alterar ao longo do tempo. Ao analisar, com os alunos, as imagens, os vídeos e reportagens, relacionadas a estas paisagens, verificou-se a possibilidade de organizar a discussão para se perceber como o futebol está presente no cotidiano e pode influenciar na formação de determinadas paisagens.

OS ALUNOS E AS PAISAGENS DO FUTEBOL

Ao pensar na relação dos alunos com as paisagens do futebol podemos partir do momento em que são apresentadas imagens onde estão presentes os estádios de *Grêmio* e *Internacional*, a maioria dos alunos não fica indiferente ao que é mostrado, são falados elogios ou termos que depreciam os estádios, assim consegue-se perceber a importância que estas paisagens podem possuir. Desta forma, ao analisar as paisagens vinculadas aos clubes de futebol, os alunos destacaram elementos que dão subsídios para discuti-las nas aulas de Geografia e, desta forma, pensar no simbolismo das paisagens observadas. Para iniciar as reflexões, considera-se o relato de duas alunas, que nos levam a refletir sobre a relação das pessoas com uma determinada paisagem, elas dizem que:

No dia que fui no jogo do Inter ‘me influenciei’ em comprar um casaco, pois era muito mais legal pensar que eu estava comprando um casaco e logo depois iria assistir o jogo, mas antes disso fui visitar o estádio e comprei uma camiseta, mas foi muito melhor quando comprei o casaco pois ia no jogo (Sílvia⁵¹, 8º ano).

Vai ser mais emocionante se comprarmos uma camisa no estádio no dia do jogo, e o nosso time ser vencedor, do que comprarmos em qualquer outro lugar (Patrícia, 8º ano).

A partir do relato dessas alunas, pode-se pensar nos valores simbólicos que essa paisagem transmite, ou seja, os significados que estão presentes naquelas paisagens, pois através de sua própria experiência a primeira aluna pode perceber um valor simbólico presente naquela paisagem e como isso pode influenciá-la. A segunda aluna pode representar o valor de uma paisagem que chega até ela e como essa paisagem pode influenciá-la. Assim, percebe-se nos relatos a relação desses espaços com as suas vidas.

No caso do estádio, que são as paisagens citadas pelas alunas, esse simbolismo poderá surgir, principalmente, com a realização dos jogos de

⁵¹ Os nomes das alunas e alunos foram alterados para manter a privacidade dos mesmos. As falas dos alunos são apresentadas conforme foram ditas e escritas por eles.

futebol, as quais terão um significado para os torcedores. O significado pode variar se for considerado o representa para os torcedores do clube dono do estádio ou se forem torcedores do clube adversário. Entretanto, não bastará somente afirmar que o estádio pertence a determinado clube, será necessário que os torcedores percebam a importância deles para, assim, ser considerado um local representativo para eles. Os valores que as paisagens possuem precisam ser reforçados, o que pode ocorrer através de rituais públicos (COSGROVE, 2004). Esse reforço ocorre através dos jogos que se realizam naquele local, o que possibilita o reconhecimento diário pelas pessoas. As alunas nos dão a ideia da importância desse ritual que é o jogo de futebol. Com o entendimento sobre os elementos que podem dar significado a um local, os alunos podem pensar em diferentes locais que terão diversos valores devido às cerimônias ou fatos que ocorrem neles.

Assim, destaca-se o time de futebol como um importante elemento na paisagem, aquele que gerará mais significados nesse local, desta forma

O elemento mais importante é o time, pois eu pelo menos quando vou ao estádio é para assistir o jogo do time (Sílvia, 8º ano).

Os times, porque sem eles teriam menos elementos e não teriam propagandas (Bernardo, 8º ano).

De acordo com os alunos, portanto, verifica-se que o time de futebol acaba por ter importância devido a sua relação com o torcedor, por este ser o motivo de os torcedores estarem ali. Nesse contexto, através dos jogos, podem gerar um simbolismo na paisagem. Também é destacado que

Os elementos mais importantes são as pessoas, porque sem elas não teria jogo, não teria estádio e não teria bancas (Marta, 8º ano).

Para mim, na imagem que pude observar, tanto os jogadores quanto os torcedores são importantes, pois sem jogador e torcedores não tem jogo (Bianca, 8º ano).

Os jogadores, em suas equipes, atraem as pessoas para aquele local. Sendo assim, estes dois elementos da paisagem devem ser destacados, pois é

essa a relação que se estabelece. Todavia, sem o local adequado para a prática do futebol, no caso das imagens analisadas (os estádios), também não haverá o jogo de futebol da forma que está sendo discutida.

Entre times, torcedores e estádios pode se estabelecer uma relação em que ambos influenciam no simbolismo da paisagem. O jogo de futebol, através de seus jogadores, pode gerar o simbolismo da paisagem, destacando o estádio, pois é o local onde ocorre o evento; e os torcedores podem se inserir como uma forma de reforçar este simbolismo, sendo influenciados e influenciando no que ocorre naquele espaço.

Esses relatos apresentados pelos alunos podem ser pensados a partir das ideias de *paisagem marca* e *paisagem matriz* analisadas por Berque (2004). O estádio de futebol pode ser uma marca presente na paisagem, elemento de destacada presença que se diferencia das paisagens e que representa um importante elemento cultural. E, agindo como matriz, possibilita uma influência sobre a percepção das pessoas, direcionado a relação das pessoas com esse espaço. Pode-se pensar nos relatos dos alunos, onde se produz uma marca, que é o estádio, e esse estádio produz significados, influencia a vida das pessoas e, desse modo, altera a forma de ver esse elemento da paisagem. Nesse sentido, ele é matriz, pois exerce influência na forma como é percebida pela população. A paisagem como matriz pode ser percebida através do que dizem os alunos de como as paisagens analisadas podem influenciá-los e dos termos que utilizam quando falam delas.

Nesses jogos ou nos jogadores, nos estádios e nos torcedores, é possível ser analisada a forte representatividade dos estádios para os seus torcedores, o que se pode entender como a paisagem na condição de matriz. Sobre isso, pode ser considerado que

Se for o estádio do meu time, é bom, importante, se não for não é, porque eu vou poder ver os jogos do meu time no seu próprio estádio (Pedro, 7º ano).

Nos estádios estão as “casas” dos times e dos torcedores e principalmente a sua história (Tiago, 7º ano).

O Beira-Rio influencia muito a minha vida, o Gigante é a minha segunda casa (Valéria, 7º ano).

Porque é o estádio do meu time, e se eu gosto do meu time eu vou gostar do estádio (Tatiana, 8º ano).

Como esses relatos, e também com os anteriores, é possível verificar a relação que pode se estabelecer entre as pessoas e os espaços. Pode-se perceber a manifestação de uma identificação a partir do estádio de futebol. Então, este é como um elemento importante para a identidade dos alunos ou dos torcedores. Em relação à *Grêmio e Internacional*, destaca-se o fato de “[...] a dimensão identitária do estádio de futebol adquirir maior intensidade, devido a uma particularidade local no contexto brasileiro: os dois grandes clubes rivais possuem seus estádios próprios equipamentos de porte semelhante ao dos grandes estádios públicos [...]” (MASCARENHAS, 2005, p.63). Neles, os torcedores de cada clube podem manter identidade relacionada com esses elementos da paisagem devido aos jogos de futebol que ali ocorrem. Diante disso, considerando essa relação entre a paisagem e a identidade, verifica-se que “[...] no caso porto-alegrense-do-sul, o simbolismo do estádio como paisagem está fortemente imbuída de identidade clubística” (MASCARENHAS, 2005, p.63). Esse aspecto pode ser percebido na fala dos alunos, quando eles manifestam uma identificação em relação ao estádio do seu clube. No caso do *Grêmio*, verifica-se que essa identificação em relação ao estádio Olímpico já está sendo transferida para o novo estádio do clube, a Arena.

Desta forma, deve-se perceber que quando alguém se refere a um espaço como *casa*, deve-se entender todo o valor e a importância que isso pode ter para as pessoas. É preciso perceber que esse espaço estará repleto de valores que de alguma forma terão importância para as pessoas. Quando os mesmo alunos foram questionados se iam a jogos de futebol dos seus times, foram feitos os seguintes relatos dos mesmos alunos:

Sim, já fui em alguns jogos, mas não sempre, pois o custo para ir ao estádio é muito alto, não vou constantemente (Tiago, 7º ano).

Sim, fui na final da Libertadores de 2010 (Pedro, 7º ano).

O fato de poder assistir aos jogos no próprio estádio mostra como pode se constituir essa relação de importância desse local. No caso desses dois alunos pode-se entender desta forma. Mas no caso das alunas citadas, essa relação com os espaços torna-se mais complexa, pois outros fatores podem estar envolvidos. Ao serem questionadas se iam ou já tinham ido a jogos de futebol, as alunas responderam:

Sim, nos jogos do Aimoré, porque meu irmão jogava lá (Valéria, 7º ano).

Por incrível que pareça eu nunca fui num jogo (Tatiana, 8º ano).

O caso delas difere na forma como pode se construir esse simbolismo da paisagem. Chega-se a uma situação em que uma das alunas chama o estádio de sua “segunda casa”, mesmo não tendo frequentando esse local. Com esses relatos, verifica-se a força com que determinados simbolismos da paisagem atingem as pessoas. O caso das alunas evidencia como as pessoas podem ser influenciadas por uma paisagem, mesmo elas não estando presentes neste local. Entende-se, assim, a importância de que esses elementos ou estas paisagens possuem um reconhecimento público através dos rituais que ocorrem naquele local (COSGROVE, 2004). Algumas situações apontam a grande exposição dessas paisagens na mídia. Constata-se a importância da divulgação dos valores que a paisagem representa, seja para quem está presente no local ou quem está distante. Assim, percebe-se como a mídia possui uma importância para a divulgação de informações e paisagens que chegam até os alunos. Cabendo refletir como isso está presente na vida dos alunos, o que pode ser feito a partir da sua fala em relação ao futebol.

Mesmo tendo a ideia de que se pode estabelecer uma relação entre o time de futebol e o estádio, sendo que o time vai dar significado ao estádio, as falas das alunas Tatiana e Valéria demonstram esse simbolismo da paisagem e como estará presente em diversas pessoas. E estes não serão os únicos relatos que podem demonstrar como os valores que uma paisagem representa podem chegar a diferentes pessoas em diferentes locais. O que se percebe é

que não basta que a paisagem tenha um reconhecimento no cotidiano através dos rituais que ocorrem naquele local, deve haver uma divulgação desses elementos para que o seu simbolismo e seus valores sejam mais presentes para as pessoas. Neste momento, pode-se perceber o papel da mídia na divulgação destas informações, ou seja, uma relação entre mídia e paisagem. Onde pode-se destacar a mídia como “[...] um local de produção de inúmeras paisagens através de imagens e fluxos informáticos que estão disseminadas de forma impressa ou eletrônica em jornais, revistas, outdoors, encartes de propagandas, televisão, cinema e portais da internet” (TONINI, 2011, p. 93).

Durante as atividades percebeu-se que os valores simbólicos dessas paisagens estavam presentes naqueles alunos. Os valores dessas paisagens estavam presentes, mesmo estando fisicamente distantes. As paisagens vistas estavam carregadas de simbolismo, que estavam presentes nas falas dos alunos, parecendo que estava do realizando um jogo naquele momento.

Os valores que estas paisagens apresentam são reforçados pelos rituais públicos. No entanto, não necessariamente o indivíduo precisa estar nesses locais para que estes tenham importância e significado. Ou, no caso, das alunas, não é necessário que elas tenham ido a um jogo para considerar o estádio do seu time importante. A partir dessas situações, é possível verificar que os valores que algumas paisagens levam vão influenciar diversas pessoas.

Destaca-se o seguinte relato, em que a aluna foi questionada sobre a importância das paisagens analisadas durante as aulas. Ela coloca que

Podem influenciar sim porque ninguém vai num jogo sem estar com a camiseta. Mas por isso que tem a loja no clube se você não for, compra lá por isso influencia (Karina, 8º ano).

A partir deste relato, podem ser feitas algumas considerações sobre as influências das paisagens. Nenhum torcedor é obrigado a ir ao estádio com a camisa do clube, mas os torcedores sabem que o ideal é ir com a camisa do seu clube, ou seja, para estar de acordo com o que é transmitido por aquela paisagem. E se o torcedor não for com a camisa, ou seja, não estiver de acordo com as normas daquele local, pode comprar lá. Verifica-se como esses simbolismos das paisagens dos estádios estarão presentes nos alunos, onde

pode-se verificar a relação deles com diferentes espaços. Percebe-se a presença de valores e normas que reforçam esse comportamento.

É uma norma cultural que captura as pessoas a utilizarem determinadas roupas devido à presença do simbolismo de uma paisagem. Torna-se relevante analisar as normas que devem ser seguidas ao ir a um estádio de futebol, ou seja, os valores que estão relacionados com essa paisagem, pois uma paisagem “serve ao propósito de reproduzir as normas culturais” (COSGROVE, 2004, p. 106). Além do que está nos relatos dos alunos, isso pode ser exemplificado pelas músicas que são cantadas pelas torcidas durante a partida de futebol, pela forma de torcer etc., representando situações e objetos que são de alguma forma impostos por esse local. Durante as discussões com os alunos sobre essa temática, foi possível perceber os valores que essas paisagens relacionadas ao futebol representam. Portanto, verificou-se que “a paisagem é portadora de significados, expressando valores, crenças, mitos e utopias: tem assim uma dimensão simbólica” (CORREA e ROSENDAHL, 2004, p.8).

A partir disso, pode-se verificar como, muitas vezes, não se reflete sobre atos que são do cotidiano e podem estar relacionados com as paisagens. E, como algumas paisagens representam elementos que podem colocar determinadas situações como sendo algo quase obrigatório, que parece não poder ser contestado. Com isso, verifica-se a necessidade de discutir com os alunos essa relação que as pessoas podem estabelecer com as paisagens ou como elas influenciam as pessoas, pois muitas vezes isso não faz parte das aulas de Geografia, mesmo tendo elementos espaciais envolvidos.

FIM DA PARTIDA... MAS A BOLA NÃO PARA...

Devido à relação que a maior parte dos alunos mantém com essa prática cultural, o futebol torna-se uma possibilidade de se refletir sobre a sociedade em que vivemos, sobre assuntos que fazem parte do seu cotidiano. O que pode representar uma superação do que nos mostra Kaercher (2007),

onde o autor aponta a pouca reflexão sobre a influência dos espaços na vida das pessoas.

Pensando a partir do estádio de futebol, os alunos podem pensar a sua relação com outros espaços ou paisagens, em quais valores e normas presentes neles também podem influenciar a sua vida. Assim, verifica-se que “a recuperação do significado em nossas paisagens comuns nos diz muito sobre nós mesmos” (COSGROVE, 2004, p. 121). A partir da análise das paisagens que estão presentes no cotidiano dos alunos, pode-se discutir e analisar com eles os elementos que fazem parte das suas vidas.

A partir do que foi verificado durante as aulas e dos relatos feitos pelos alunos durante a realização das atividades, percebe-se que esta temática apresenta-se como uma possibilidade, em que se parte de um assunto que desperta interesse em um grande número de alunos para pensar sobre os espaços que em vivem, que são do seu cotidiano. Onde os alunos podem pensar e refletir sobre um espaço que pode influenciar a sua vida, para, depois, pensar sobre outros espaços que podem ser significativos para eles.

REFERÊNCIAS

- BERQUE, Augustin. Paisagem-Marca, Paisagem-Matriz: Elementos da problemática para uma Geografia Cultural. In: CORREA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (Orgs.). **Paisagem, Tempo e Cultura**. 2 ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004. p. 84-89.
- CORRÊA, Roberto Lobato. Geografia Cultural: passado e futuro – uma introdução. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (Orgs.). **Manifestações da cultura no espaço**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999. p.49-58.
- CORRÊA, Roberto Lobato e ROSENDAHL, Zeny. Apresentando leituras sobre Paisagem, Tempo e Cultura. In: CORREA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (Orgs.). **Paisagem, Tempo e Cultura**. 2 ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004. p. 7-11.
- COSGROVE, Denis. A Geografia está em toda a parte: cultura e simbolismo nas paisagens humanas. In: CORREA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (Orgs.). **Paisagem, Tempo e Cultura**. 2 ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004. p. 92-123.
- KAERCHER, Nestor André. A Geografia escolar: gigante de pés de barro comendo pastel de vento num *fast food*? **Terra Livre**, Ano 23, v. 1, n.28, p. 27-44. Jan-Jun/2007.



MASCARENHAS, Gilmar. À Geografia dos Esportes. Uma introdução. **Scripta Nova**. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona, nº 35, 1 de março de 1999. Disponível em: <<http://www.ub.es/geocrit/sn-35.htm>>. Acessado em: 13 jun. de 2011.

_____. A mutante dimensão espacial do futebol: forma simbólica e identidade. **Espaço e Cultura**, UERJ, nº 19-20, jan/dez 2005. p.61-70. Disponível em www.nepec.com.br/mascarenha_espaco_e_cultura_19-20.pdf. Acessado em: 24 jun. 2011.

TONINI, Ivaine Maria. Para pensar o ensino de geografia a partir de uma cultura visual. In: REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André (Orgs.). **Geografia**: práticas pedagógicas para o ensino médio: v. 2. Porto Alegre: Penso, 2011. p. 93-103.

Proposta de atividade de ensino de dinâmicas espaciais a partir do uso de geotecnologias – Google Earth - nas aulas de geografia do ensino fundamental

Betania Bonada Cana, UFRGS, betania.bonada@ufrgs.br
Kátia Kellem da Rosa, UFFS, katiakellem@gmail.com

Resumo: O presente artigo propõe a inserção das geotecnologias atuais nas aulas de geografia do Ensino Fundamental para o estudo das transformações espaço/temporais, utilizando como recurso didático o programa Google Earth que - por fornecer imagens tridimensionais do globo terrestre de forma gratuita - se consolida como um excelente instrumento no processo de ensino-aprendizagem da disciplina. O desenvolvimento da atividade didática proposta para as turmas de quinto ou sexto ano do Ensino Fundamental envolve práticas interativas com os alunos, utilizando-se as coordenadas como pontos de referencia e analisando diversas imagens satelitais ao longo dos anos a efeitos de verificar a evolução não apenas espacial, como também temporal da área a ser estudada. Com o uso de um GPS de navegação propõe-se uma saída de campo para definir os diversos pontos do trajeto, efetuando posterior identificação dessas marcações obtidas em campo como coordenadas na imagem do Google Earth. As atividades pretendem estimular a maior compreensão da dinâmica de transformação da paisagem ao longo do tempo e desenvolver percepções para cenários de desenvolvimento urbano, promovendo os conhecimentos da Geografia através do estudo do meio onde o aluno vive em seu cotidiano; aproveitar-se-á também o ensino de noções cartográficas de escala, orientação, coordenadas geográficas, proporção e uso de simbologias; demonstrando para os alunos a inserção e a apropriação das geotecnologias disponíveis apresentadas.

Palavras-chave: Ensino de geografia, alfabetização cartográfica e geotecnologias.

INTRODUÇÃO

As imagens de satélite se consolidam como principal produto do Sensoriamento Remoto. Aplicado em diferentes áreas do conhecimento - como estudos climatológicos, acompanhamento das transformações do meio urbano ao longo do tempo, crescimento de áreas urbanas e/ou decréscimo de áreas verdes e seus decorrentes problemas ambientais, mudanças nos cursos d'água e alterações nos sistemas fluviais, entre outros propósitos de estudo - a ferramenta Sensoriamento tem como principal função a compreensão do espaço geográfico, por isto o estudo de imagens satelitais tem se tornado de extrema valia.

A maioria dos alunos do ensino fundamental nasceu durante diversos processos de alteração urbana vivenciando-os diariamente. Desta forma, torna-se importante que eles percebam as repercussões destas mudanças no seu cotidiano, ao mesmo tempo em que tomem ciência e consciência das ações sobre o meio em que vivem.

Segundo Braga (2009), o âmbito educacional apresenta desafios constantes relacionados as questões estruturais, ao distanciamento entre o conteúdo de ensino e o cotidiano discente, procurando integrar a teoria piagetiana de Epistemologia Genética, bem como os preceitos construtivistas no processo de ensino aprendizagem. Nesta proposta de trabalho o ensino é reconhecido como objetivador na aprendizagem ativa dos alunos, levando-se em consideração as experiências e saberes dos mesmos, incluindo suas representações sociais, buscando também o desenvolvimento de capacidades cognitivas e operativas através da construção de conceitos importantes na disciplina de Geografia (como exemplo as coordenadas geográficas e localização), numa prática de aproximação da escola com a realidade discente.

A Internet está consagrada como meio eficaz e muito popular na obtenção e troca de informações em tempo real. E nesta popularização, o computador pessoal cumpre função importante, levando diversas possibilidades às residências dos usuários, principalmente aos adolescentes que acessam diariamente vários sites da Internet.

Como pilares teóricos na proposição esta atividade serão utilizados os seguintes conceitos chave: Desenvolvimento Infantil, Construtivismo e Alfabetização Cartográfica - que serão os alicerces desta proposta.

O conceito de Desenvolvimento Infantil está baseado na teoria epistemológica de Jean Piaget, que diz respeito às fases do avanço no que diz respeito à inteligência nos seres humanos. Este desenvolvimento intelectual dos indivíduos ocorre a partir de exercícios e estímulos oferecidos pelo meio que o cerca (BELLO, 1995). Portanto, Piaget demonstra que uma criança só receberá um determinado conhecimento se estiver preparada para isso. Ou seja, é preciso que o organismo tenha um conhecimento anterior, para poder

assimilar o seguinte e transformá-lo (PIAGET, 1982). Em sua obra Jean Piaget não mostra uma forma didática específica sobre como realizar este desenvolvimento da inteligência do aluno, mas comprova em sua teoria que cada fase apresenta características e possibilidades de crescimento que permitiriam aos professores oferecer estímulos adequados para a melhoria intelectual e cognitiva de cada indivíduo.

Do ponto de vista do construtivismo como forma de aquisição de novos conhecimentos considera-se que: “O conhecimento como capacidade não está pronto, nem no genoma do recém nascido, nem no meio social; cada indivíduo precisa construí-lo para si.” (BECKER e MARQUES; 2007, p.14). Seguindo esta interpretação, o conhecimento é um objeto a ser conquistado, a ser assimilado, que não está disponível no meio social. E para isso diversas construções serão necessárias mediante inúmeras acomodações, em reposta aos desequilíbrios provocados a cada assimilação anterior. Cabe ao professor – como elemento epistêmico – continuar seu aprendizado, ampliando sua capacidade de conhecer, de reaprender conteúdos mais complexos. Ainda, para ensinar, ele precisa aprender sobre seu aluno – saber das capacidades e necessidades cognitivas do mesmo –, tornando-se assim um pesquisador no sentido amplo. Ainda citando Becker e Marques (2007, p. 27): “Conhecer o mundo é agir sobre ele e transformá-lo, transformando-se a si mesmo”. No caso do professor, deve-se somar ainda a necessidade de considerar as experiências e saberes dos alunos para que eles – por si mesmos – consigam o desenvolvimento das próprias capacidades cognitivas e operativas.

Nesta perspectiva, pelo fato da Geografia ser a ciência dedicada à espacialização dos fenômenos que ocorrem na Terra, com a correspondente representação gráfica através de mapas e cartas topográficas, deduz-se que estes deveriam ser os principais elementos utilizados em sala de aula. Diante das inúmeras transformações que o mundo atualmente enfrenta e dada a rapidez da evolução tecnológica, torna-se necessária uma nova postura pedagógica, além de atualizações de material geográfico a ser utilizado no processo de ensino aprendizagem.

Segundo Passini (1994), a alfabetização cartográfica visa desenvolver nos alunos a construção de estruturas que ofereçam as condições necessárias ao uso cotidiano de mapas, não somente no mundo escolar, mas também para que possam entender e compreender o mundo, visto que o mapa é uma das formas fundamentais para tal propósito.

De encontro a este postulado, pela linguagem gráfica se consegue implantar no jovem o raciocínio lógico, que possibilita a realização de uma análise rápida e detalhada, facilitando a memorização das distribuições espaciais representadas nos mapas, bem como uma maior reflexão e análise das questões ambientais que afetam o meio em que estes jovens convivem (LE SANN, 1996).

Conforme trabalho apresentado por Maia e Pádua no Encontro de Geógrafos da América Latina, acontecido na República Oriental do Uruguai no ano de 2009, é preciso traçar planos estratégicos para a disseminação de conhecimentos e uso do Sensoriamento Remoto nos estudos escolares pela difusão dos conhecimentos relacionados às questões ambientais, permitindo também que o sujeito social desenvolva métodos próprios de entendimento do espaço geográfico.

Estes conceitos vêm de encontro à política nacional da educação que, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e à Nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96), preconizam a necessidade da educação escolar trabalhar com conteúdos e recursos que qualifiquem o cidadão para viver na moderna sociedade tecnológica.

MATERIAIS E MÉTODOS

Analisa-se a possibilidade de inserir a ferramenta Google Earth nas aulas de Geografia através da proposição de atividades a serem trabalhadas em sala de aula, utilizando-se noções cartográficas. O programa é desenvolvido e disponibilizado gratuitamente e tem como principal função a apresentação de um modelo tridimensional do Globo Terrestre, construído a partir de imagens de diversos satélites.

Para efetiva aplicação, serão necessários materiais específicos como: mapa físico com representação topográfica; um aparelho de Sistemas de Posicionamento Global (GPS) para marcação de pontos referenciais de coordenadas; um computador com projetor de apresentações multimídia a efeitos de mostrar, na sala de aula, a ferramenta Google Earth e suas possibilidades de orientação e localização, bem como a capacidade de registro de coordenadas geográficas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pelo fato da alfabetização cartográfica geralmente acontecer no planejamento de ensino para as turmas de quinto ou sexto ano do Ensino Fundamental, propõe-se que as atividades apresentadas neste artigo sejam realizadas dentro desse período escolar.

A aplicação desta proposta poderá ter oito encontros. No primeiro, será ministrada uma aula sobre Sensoriamento Remoto, definindo seus princípios, suas utilizações e aplicabilidades. No segundo, será realizada a apresentação da ferramenta Google Earth com utilização do projetor. No terceiro encontro, utilizando o laboratório da escola, os alunos serão organizados em duplas e aprenderão a navegar na ferramenta, aplicando noções básicas de localização, escala e orientação. No quarto encontro será ensinado como realizar marcações de pontos específicos no programa (casa, escola, etc.) enfatizando as coordenadas geográficas.

Os locais importantes da cidade serão propostos como tema do quinto encontro, navegando na imagem da cidade e utilizando as coordenadas como pontos de referencia. No sexto encontro desenvolve-se a temática através da análise temporal, comparando imagens antigas com atuais na mesma área de estudo. Os alunos selecionarão pontos em imagens de diferentes anos, onde tenham acontecido transformações na área urbana, verificando a evolução - não apenas espacial - como também temporal. Propõe-se uma saída de campo no sétimo encontro, quando serão marcados no aparelho GPS pontos do trajeto para posterior identificação na imagem do Google Earth. Concluindo a

experiência com a turma, no oitavo encontro será feita uma avaliação do processo de ensino-aprendizagem proporcionado pelas atividades desenvolvidas.

Esta proposta de atividade a ser realizada com alunos nas aulas de Geografia insere-se em um contexto onde se ressalta a Escola como agente educador, oportunizando a inserção da nova realidade tecnológica, visto que o computador é considerado o recurso didático do Século XXI, graças a variedade de atividades multimídia que permite, principalmente quando conectado à Rede Internet (SILVA e CHAVES, 2001).

As atividades apresentadas permitirão a compreensão da dinâmica da transformação da paisagem ao longo do tempo e desenvolverão percepções para cenários da modificação urbana; promovendo os conhecimentos de geografia através do estudo do meio onde o aluno vive em seu cotidiano; desenvolvendo noções cartográficas de escalas, orientação, coordenadas geográficas, proporção e uso de simbologias; proporcionando aos alunos a inserção e a apropriação das geotecnologias disponíveis apresentadas, capacitando-os com noções básicas do funcionamento da ferramenta Google Earth.

O estudo das transformações urbanas do local onde os alunos vivem possibilita dar significado ao que está sendo trabalhado nas aulas de geografia. Apesar de pouco utilizado, o uso de geotecnologias mostra-se como importante recurso didático para extrair informações e realizar análises das paisagens em transformação (HOLGADO e ROSA, 2011).

Neste sentido, como é destacado por Guimarães (1995), é necessário que o educador não se restrinja apenas ao conteúdo pelo conteúdo, pois sem relacioná-lo com a realidade estará descontextualizando esse conhecimento, tirando-lhe o significado.

Adicionalmente destaca-se que o estudo do espaço cotidiano por parte dos alunos e o uso de recursos como fotos aéreas, imagens de satélite e trabalhos de campo, promovem uma aproximação entre “o científico e o cotidiano” na medida em que estabelecem uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente esquematizados com as questões da vida real

das quais professores e alunos também fazem parte (SANTOS, 2011). Assim, propõe-se que os conteúdos trabalhados em sala de aula sejam organizados de forma que possam ser compreendidos, fazendo sentido na vida dos alunos.

Nesta proposta de atividades demonstra-se que as imagens de satélite e fotografias aéreas se tornam importantes recursos didáticos para a compreensão do processo de uso e ocupação dos espaços, além de registrar as transformações ao longo do tempo, conforme explanado por Santos (2011). Os recursos de Sensoriamento Remoto visam o desenvolvimento de raciocínio espacial e temporal, contribuindo para o estabelecimento de relações entre o local e o global no entendimento de problemas sócio-ambientais, nas diferentes escalas de sua dinâmica. Quando integrados aos trabalhos de campo, esses recursos permitem uma visão ampla da repercussão de problemas acontecidos através do espaço temporal decorrido (uso de imagens com diferentes datas ou períodos).

Como resultado desta proposta espera-se despertar o interesse do aluno para uma ferramenta disponibilizada gratuitamente e que lhe permite recursos de pesquisa e confirmação de dados, com destaque para a importância de instigar o manuseio e a apropriação de conhecimentos, relacionando assim a prática do ensino com o cotidiano do aluno.

A aplicação destas atividades permite a percepção dos efeitos que o uso do computador e da Internet podem proporcionar aos alunos, ao mesmo tempo em que se inserem dentro os objetivos das Políticas Nacionais de Educação que preconizam a formação de cidadãos autônomos, críticos e preparados para exercerem sua cidadania frente à realidade que vivem (FERREIRA e CUNHA, 2010).

Ajustando-se a essas políticas, o Google Earth integra-se ao desenvolvimento curricular nas Escolas, tornando-se uma ferramenta que possibilita aos professores a mediação do processo de ensino-aprendizagem, e aos alunos uma postura de aprendizes pensadores/investigadores diante dos conteúdos apresentados. Não substituindo as aulas, mas acrescentando outro recurso didático. Ainda, permite que a área de Geografia se torne um facilitador no processo de descobertas, com fácil aprendizagem do desenvolvimento da

sociedade e suas relações com o espaço físico, tornando o aluno cidadão consciente, crítico e politizado, capaz de compreender e contribuir para a transformação da sociedade num meio mais justo, permitindo oportunidades mais equitativas (GIORDANI; AUDINO e CASSOL, 2006).

Adicionalmente, o processo de alfabetização cartográfica é de suma importância, capacitando-os para saber localizar-se e deslocar-se diariamente, através do uso de mapas. Estes elementos possibilitam, de forma ampla, a representação de diferentes recortes espaciais, já que a Cartografia se fundamenta, basicamente, na leitura e representação geográfica, permitindo uma melhor visualização do espaço estudado. A percepção dos componentes paisagísticos pode ser ampliada na medida em que o aluno demonstre capacidade de observação de forma intencional e orientada, consolidando-se então a Cartografia como manifestação de utilidade imediata.

Por todos estes fatores, este trabalho deve ser encarado como procedimento de grande relevância nos estudos da Geografia. Assim, como o material a ser utilizado deveria estar propriamente atualizado, a efeitos de que os alunos possam construir os conceitos das relações espaciais em bases sólidas e com dados recentes. Neste contexto, o Sensoriamento Remoto consagra-se como importante tecnologia a ser utilizada no estudo da Geografia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ferramenta Google Earth, por possibilitar acessos gratuitos, facilidade de manipulação, atualização permanente e agilidade na renovação de conteúdos, consolida-se como recurso integrador no desenvolvimento curricular da disciplina de Geografia, agregando possibilidades para que os alunos possam adotar uma postura de aprendizes pensadores, investigadores e solucionadores de problemas.

Cabe às escolas e aos educadores a atualização necessária para que este tipo de ferramenta esteja cada vez mais presente nos estabelecimentos de ensino para que - cada vez mais - os professores se sintam confortáveis

no uso de novas tecnologias que possibilitam a integração entre a realidade cotidiana e os conteúdos trabalhados em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BELLO, J. L. P. A Teoria Básica de Jean Piaget. **Pedagogia em Foco**, disponível em: <www.pedagogiaemfoco.pro.br/per09.htm>, Acessado em: 15 set. 2012.

BECKER, F.; MARQUES, T. **Ser Professor É Ser Pesquisador**. Ed. Mediação: Porto Alegre, 2007.

BRAGA, F. F. A Construção do Conceito de Bacia Hidrográfica no Ensino de Geografia: uma proposta didática. In: ENCUESTRO DE GEÓGRAFOS DE AMÉRICA LATINA, 12, 3 a 7 de abr., 2009, Montevideo, Uruguai. **EGAL 2009** – Programa on Line. Disponível em: <http://egal2009.easyplanners.info/area03/3098_Fernanda_BRAGA.pdf> acessado em: 28 set 2012.

FERREIRA, D. M.; CUNHA, F. S. S. O Software Google Earth Aplicado a Disciplina de Geografia no 1º Ano do Ensino Médio da Escola de Ensino Fundamental e Médio Professor Luis Felipe, Sobral-CE. **Revista Homem, Espaço e Tempo**. V. 2, n.6, p. 196-213, 2010.

GIORDANI, A. C. C.; AUDINO, D. F.; CASSOL, R. Inserção do Google Earth no Ensino de Geografia. IN: Jornada da Educação, **UNIFRA**, Centro Universitário Franciscano, Santa Maria/RS, 2006. Disponível em: <www.unifra.br/eventos/jornadaeducacao2006.asp>, Acessado em: 18 set. 2012.

GUIMARÃES, R. B. **A Geografia e o processo de alfabetização**. Nuances (Presidente Prudente), Presidente Prudente - FCT/UNES, v. 1, p. 53-55, 1995.

HOLGADO, F. L.; ROSA, K. K. Olhares sobre a paisagem a utilização de imagens de satélite e fotografias aéreas no ensino de Geografia. **Geografia. Ensino & Pesquisa** (UFSM), v. 15, p. 129-138, 2011.

LE SANN, J. G. **O Caminho das Noções Básicas de Geografia**. Dimensão: Belo Horizonte/MG, 1996.

MAIA, F. O. A.; PÁDUA, L. C. T. Uso do Sensoriamento Remoto Como Recurso Didático Para Estudos do Espaço Geográfico. In: ENCUESTRO DE GEÓGRAFOS DE AMÉRICA LATINA, 12, 3 a 7 de abr., 2009, Montevideo, Uruguai. **EGAL 2009** – Programa on Line. Disponível em:



<http://egal2009.easyplanners.info/area03/3327_Maia_Fernanda.pdf>, acessado em: 28 set. 2012.

MEC – Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei 9394/96. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>, acessado em: 08 out. 2012.

MEC; SEF. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: geografia**. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/geografia.pdf>>, acessado em: 23 out. 2012.

PASSINI, E. **Alfabetização Cartográfica e o Livro Didático: Uma análise crítica**. Lê: Belo Horizonte/MG, 1994.

PIAGET, J. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. 4 ed., Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

SANTOS, V. M. N. **Educar no Ambiente - Construção do Olhar Geocientífico e Cidadania**. 1a. ed. São Paulo: Annablume, 2011. v. 1. 178p.

SILVA, A. P. A.; CHAVES, J. M. Utilização do Google Maps e Google Earth no Ensino Medio: Estudo de caso no Colégio Estadual da Policia Militar. IN: Simpósio Brasileiro (SBSR), 15, 2011, Curitiba/PR. **Anais...** São José dos Campos: INPE, 2011. Artigos, p. 3220-3226. On-line. Disponível em: <<http://www.dsr.inpe.br/sbsr2011/files/p1657.pdf>>, Acessado em 11 set. 2012.

O lugar Jardim Botânico como espaço pedagógico em Geografia

Bruno Nunes Batista, UFRGS, brunonunes.86@hotmail.com

Antonio Carlos Castrogiovanni, UFRGS, castroge@ig.com.br

INTRODUÇÃO

Parece muito simples e ao mesmo tempo muito complexo efetivar a opção de realizar uma pesquisa. Por um lado, numa área de conhecimento tão abrangente quanto a Geografia, o nosso cotidiano coloca-nos frente a frente com imensa variedade de questões a serem respondidas – mesmo que temporariamente. Da mesma forma, se fizermos um recorte e nos enveredarmos para uma linha específica, como a de ensino e educação de Geografia (onde nos encontramos), os problemas continuariam a existir, a busca por respostas continuará a ser constante. Portanto, nesse sentido opções de objetos para serem pesquisados não faltariam, bastaria apenas tomar a decisão de escolher um caminho e ir em frente. Simples.

Uma pesquisa, contudo, não pode ser, por si só, *simples*. Ela deve ser, para nós, o corolário de angústias e desejos os quais caminham conosco diariamente, nas nossas práticas profissionais, nas nossas trajetórias emocionais e – por que não? – nos nossos sonhos e esperanças para as nossas vidas. Pesquisar está no cerne, assim, de encontrar soluções não apenas acadêmicas ou científicas, conquanto o valor dessas seja imprescindível. Pensar um projeto, definir um objeto e averiguar um problema é, no nosso entendimento, *viver*. É fazer com que um mundo tão complexo, de relações interpessoais tão confusas, torne-se para nós um pouquinho mais claro. A decisão de iniciar um trabalho vai além do circuito acadêmico. É a busca, efetivamente, de uma evolução enquanto *sujeito*.

Para nós, o estudo do meio é a porta de abertura para a elevação dos alunos a outros patamares de complexidade geográfica, através dos estudos

urbanos, da Geografia econômica, das questões ambientais, etc. Aliando a consciência científica inerente a Geografia com o conhecimento prévio dos alunos dos seus arredores escolares, o ensino passa a fazer sentido, deixando de ser apenas uma ferramenta de aprovação ou reprovação, mas uma forma de crescimento individual de cada um. Não se trata de desmerecermos os conteúdos trabalhados em sala de aula, focando apenas em trabalhos de campo orientados e atividades lúdicas. Jamais. Objetivamos, de fato, nos “pós-modernizar” nos nossos fazeres pedagógicos, sem abrir mão, de forma alguma, do que a modernidade produziu de melhor na escola. Temos a ideia, contudo, de que um diálogo com o entorno da escola, com a historicidade da cidade presente nas suas formas, funções e processos, além de quebrar a desatenção e a postura apática que a sala de aula comumente produz, é um recurso pedagógico muito eficaz para o ensino de Geografia.

Temos consciência (neste momento!), que conceber o Jardim Botânico de Porto Alegre como recurso pedagógico pode alcançar patamares muito proveitosos de ensino para os alunos. Esse lugar, no coração de Porto Alegre, parece abarcar uma potencialidade ainda subaproveitada, para despertar nos alunos sentimentos não somente topofílicos, mas também a tomada de consciência de um mundo desigual, injusto e paradoxal. A questão ambiental, grande pauta de discussão do século XXI e transversal a todas as áreas do conhecimento escolar, pode ser contemplada de uma forma muito interessante, criativa e, sobretudo, crítica e reflexiva.

O JARDIM BOTÂNICO DE PORTO ALEGRE

A concepção do que viriam a se tornar os jardins botânicos advém desde Aristóteles, em Atenas, quando em locais apropriados os estudantes observavam as plantas para depois classificá-las (PESSOA; SILVA, 2009). Com as grandes navegações, no século XI, os europeus, ao voltarem das terras “descobertas”, usavam áreas fechadas para cultivarem plantas exóticas de outros continentes. Com o tempo, a função foi se modificando em virtude de processos históricos. Hoje, tais áreas têm como objetivos primordiais pesquisas

em biotecnologia, manutenção da biodiversidade, preservação do meio ambiente natural do planeta e interromper a perda de espécies.

A idéia de Porto Alegre possuir um jardim botânico vem de 1883, com o objetivo de aproveitar científica e socialmente a várzea localizada no bairro Petrópolis. Todavia, somente em 1957 o plantio das espécies se inicia, e o local é inaugurado em 1958. Na década de 1970, o Jardim Botânico começa a integrar a Fundação Zoobotânica do Rio Grande do Sul (FUNDAÇÃO ZOOBOTÂNICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2004, p. 27).

Localizado em área central do município, numa das regiões de maior concentração populacional do Estado, hoje o Jardim Botânico de Porto Alegre visa à conservação integrada da flora nativa e dos ecossistemas regionais. Além disso, tem como missão não ser apenas um parque de lazer, mas um espaço educativo, de pesquisa e conservação.

O parque caracteriza-se por um contexto geomorfológico no qual se encontra um platô mais elevado e uma área de depressão onde se encontram os banhados. A vegetação varia por localidade, engendradas por áreas expostas ou não ao vento e à radiação solar. O Jardim Botânico é ocupado pelos principais ecossistemas florestais do país (FUNDAÇÃO ZOOBOTÂNICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2004, p. 33).

No seu Plano Diretor (2004, p. 30), encontra-se especificado um programa de educação ambiental e uso público do Jardim Botânico. Nele, temos acesso a um conjunto de diretrizes que buscam conscientizar os visitantes sobre a importância da conservação da biodiversidade e dos ecossistemas.

POR QUE ESTAMOS INDO NESSA DIREÇÃO?

Durante muito tempo, perpassada por uma visão de mundo positivista e linear, a Geografia adquiriu o estereótipo de uma ciência de localizações e das descrições. Nesse sentido, no ensino da disciplina estava arraigado um olhar geográfico sincrético da paisagem (CASTROGIOVANNI, 2004, pg. 14). Portanto, a educação geográfica não se preocupava em compreender como se

formava o Espaço Geográfico, objeto nosso de estudo. Sabemos que o Espaço Geográfico é tenso e dinâmico, um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de ações (SANTOS, 2009, p. 22). Contudo, durante muito tempo, e até hoje em muitos casos, encontramos nas escolas processos pedagógicos entremeados por verdades postas e certezas absolutas.

Destarte, é premente para nós educadores buscarmos uma pedagogia do espaço em sala de aula, inserida num contexto de dúvidas constantes e verdades temporárias, tal como é a vida. Esse contexto, entretanto, deve partir, para nós, de colocar o local, onde a vida faz sentido para o aluno, como categoria primordial e preliminar de análise. Para Costella (2008, p. 14),

“A análise do lugar é a porta de entrada do sujeito num determinado patamar de complexidade e a porta de saída para outros patamares até chegar a uma compreensão das relações planetárias.”

O QUE NOS MOTIVA?

Acreditamos que o Jardim Botânico de Porto Alegre pode vir a ser um excelente lugar para o ensino de Geografia para estudantes de ensino básico. Todavia, partimos da ideia de que apenas uma suposta vocação natural do lugar não é o suficiente para um trabalho educacional exitoso, no sentido de que deveriam ser desenvolvidas situações que instigassem o imaginário dos alunos. Cremos (neste momento!) que as interpelações midiáticas do Jardim Botânico de Porto Alegre não contribuem para que o visitante/estudante/turista tenha conhecimento do processo histórico e das singularidades do lugar.

Nessa conjuntura, o processo de ensino de Geografia no Jardim Botânico não é satisfatório, ocorrendo uma situação que vai ao encontro das palavras de Castrogiovanni (2004, p. 282): “Pela falta de conhecimento, os diferentes olhares do Lugar podem resultar numa única expressão”. Apenas as informações que o Jardim Botânico transmite não seriam, logo, suficientes como recurso pedagógico em Geografia. É um problema que, aliás, ronda as aulas de Geografia há muito: o excesso de informação, que não transformada

em conhecimento (e sabedoria), torna os conteúdos da disciplina sem significado algum para os alunos. Como Milton Santos brilhantemente escreveu

“Descrição e explicação são inseparáveis. O que deve estar no alicerce da descrição é a vontade de explicação, que supõe a existência prévia de um sistema. Quando este faz falta, o que resulta em cada vez são peças isoladas, distanciando-nos do ideal de coerência próprio a um dado ramo do saber e do objeto de pertinência indispensável.” (SANTOS, 2009, p. 18).

Nesse sentido, acreditamos que podemos contribuir, nesta jornada, para a conscientização, pelo ensino de Geografia, do valor e das especificidades do Jardim Botânico de Porto Alegre, estabelecendo uma relação dialógica e transdisciplinar a qual possibilite compreender a produção histórica e a existência do lugar Jardim Botânico, na sua individualidade e no seu caráter de imagem polissêmica. E uma leitura da sua paisagem, na sua totalidade, é uma importante ferramenta como recurso pedagógico, afinal sendo essa uma porção *complexa* do espaço, poderia envolver as diferentes inteligências e conhecimentos anteriores que os estudantes possuem.

COMO PERCORREMOS ESSA JORNADA?

Nossa orientação terá como método de análise o Paradigma da Complexidade, através da pesquisa qualitativa. Utilizamos a leitura de Castrogiovanni (2004, p. 29) acerca do Paradigma da Complexidade: “uma cumplicidade de desconstrução e de criação, de transformação do todo sobre as partes e das partes sobre o todo”. Destarte, partimos desde já do postulado no qual é impossível simplificar a nossa pesquisa: o princípio da incerteza (MORIN, 2000, p. 79) nos leva a buscarmos um conhecimento transversal, contrário a um pensamento isolado, reduzido e simplificado.

No que concerne à escolha pela pesquisa qualitativa, deve-se ao seu caráter transdisciplinar: não se preocupa com o número de resultados ou com a quantificação das dimensões. Engendra um processo dialógico da sociedade com o lugar. Como assevera Castrogiovanni (2004, p. 142), “A Pesquisa

Qualitativa tem a preocupação em explicar a dinâmica das relações sociais, que, por sua vez, são depositárias da Cultura de cada sociedade”.

COMO OS SUJEITOS ALUNOS PODEM NOS ACOMPANHAR?

Acreditamos que trabalhar o espaço Jardim Botânico com os alunos do ensino básico contribuirá para que eles entendam as especificidades e a importância dos conceitos presentes em Geografia no currículo. A leitura da paisagem insere-se nesse contexto como tarefa preliminar para um trabalho pedagógico exitoso. Para Cavalcanti (2012, p. 82), a observação da paisagem

“trata-se de uma habilidade que pode ser desenvolvida nas escolas, que tem nas formas espaciais um primeiro nível de análise do próprio espaço. (...) É importante que o aluno possa descrever aquilo que observa, possa ouvir o que os outros observam – e que possam juntos questionar o que viram e observaram na paisagem e o que não viram, ou o que alguns não viram”.

Nas nossas práticas em sala de aula, nos acostumamos a ouvir dos alunos que paisagem sempre se referia a algo belo e belo. Embora existam de fato certas porções visíveis do espaço com formas realmente esplêndidas (dependendo, claro, de quem as observa), como o próprio Jardim Botânico, nossa intenção é atribuir aos estudantes ferramentas que os tornem competentes para pensar, refletir e – por que não? – agir sobre tal espaço. Acreditamos que a topofilia, “o elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico” (TUAN, 1980, p.5) presente nas suas trajetórias através dos lugares que eles vivenciam é um bom início de reflexão. De certa maneira, o nível concreto deles de aprendizagem proporciona isso de forma até mais satisfatória. Como assevera Tuan (1980, p. 65)

“É difícil para um adulto recapturar a perda vividez das impressões (exceto sensorialmente) como a frescura de uma cena após a chuva, a fragrância penetrante do café antes do desjejum, quando a concentração de açúcar no sangue está baixa, e a pungência do mundo durante a convalescência, após uma doença. Uma criança, de cerca de 7 a 8 anos os treze, catorze, vive a maior parte do tempo, neste mundo vivido.”

Os alunos da pós-modernidade convivem com diferentes emoções, por meio da quantidade de informações com as quais eles mantêm contato, seja através da mídia ou dos seus colegas, amigos, familiares. Num mundo no qual a incerteza impera e certos valores (família, igreja, escola) são desconstruídos rapidamente, o lugar e a paisagem podem quem sabe ser os espaços onde eles se sintam seguros, abrigados e, portanto, possam realizar uma aprendizagem significativa. Tal carga afetiva vai ao encontro das palavras de Tuan (1980, 65), quando o autor afirma que uma criança pode “ver a paisagem ‘lá de fora’, artisticamente arranjado, mas também a conhece como uma força, uma presença envolvente e penetrante”. Será que o Jardim Botânico atualmente abarca as emoções da topofilia em conexão com os saberes pedagógicos necessários à Geografia? Pensamos que não. Afinal,

“A apreciação da paisagem é mais pessoal e duradoura quando está mesclada com lembranças de incidentes humanos. Também perdura além do efêmero, quando se combinam o prazer estético com a curiosidade científica.” (TUAN, 1980, p. 110).

Trabalhar a paisagem do Jardim Botânico com os alunos também é, sobremaneira, uma forma de se trabalhar cientificamente o espaço geográfico, de maneira que eles possam ser competentes para observar de forma menos superficial outros lugares, como sua própria rua, seu bairro, sua cidade. Temos que mostrar que o que eles veem durante o dia e gostam – e também o que não gostam, o que eles notam, deixam de notar, e seus colegas e amigos enxergam ou não, tem um processo acontecendo constantemente, pois “A paisagem existe através das suas formas, criadas em momentos históricos diferentes, porém coexistindo no momento atual.” (SANTOS, 2009, p. 104). E tal movimento, precisamos mostrar com ênfase para eles, a Geografia explica com propriedade, legitimando a sua importância no currículo escolar.

“Paisagem e espaço não sinônimos. A paisagem é o conjunto de formas que, num dado momento, exprimem as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre homem e

natureza. O espaço são essas formas mais a vida que as anima.” (SANTOS, 2009, p. 103)

Dependendo do nível de abstração no qual tal turma se encontra, podemos utilizar termos mais simples e diretos, que da mesma forma os fará alcançar os objetivos propostos e as habilidades necessárias. As palavras de Souza Neto elucidam de forma muito interessante nossa proposta:

“Essas coisas todas que mexem com meus sentidos se misturam quando entro em contato com o mundo, estabelecem códigos de afetividade, desenham seus traços sensoriais dentro de mim. A isso tudo posso denominar de paisagem e repaginá-las para saber de mim sempre que preciso delas.” (2008, p. 69)

O extraordinário, confuso, contraditório, injusto e também fascinante espaço geográfico nos proporciona diversas formas de tocarmos os alunos, seja através das suas imagens polissêmicas, das lembranças, alegrias, tristezas e emoções que ele carrega. Precisamos desequilibrar nossos alunos, e pela instabilidade dos lugares, isso não é difícil: “Uma simples imagem, se for nova, abre um mundo. Visto das mil janelas do imaginário, o mundo é mutável.” (BACHELARD, 1978, p. 285). Que outra categoria da Geografia é tão multifacetada quanto a paisagem? Lê-la com atenção é uma viagem sem volta: “a imaginação aumenta os valores da realidade.” (BACHELARD, 1978, p. 199). Parece-nos que o Jardim Botânico possui uma grande variedade de informações, mas os estudantes de ensino básico que o visitam, realmente transformam a sua comunicação num efetivo conhecimento? Cremos que não, e isso porque não os estamos ajudando, nos nossos fazeres pedagógicos como professores de Geografia, a observar a paisagem de uma forma que alcancem patamares superiores ao senso comum. Concordamos, nesse sentido, com Pontuschka (2009, p. 263)

“Se a leitura do mundo implica um processo permanente de decodificação de mensagens, de articulação/contextualização das informações, cabe à escola ensinar o aluno a lê-lo também por meio de outras linguagens e saber lidar com os novos instrumentos para essa leitura. Assim, a escola constitui lugar de

reflexão acerca da realidade, seja ela local, regional, nacional ou mundial, fornecendo instrumental capaz de permitir ao aluno a construção de uma visão organizada e articulada do mundo. É nessa perspectiva de tratamento da informação que é possível transformá-la em conhecimento, ou seja, ela só gera conhecimento quando submetida a um tratamento adequado.”

Como até os dias de hoje o estudo da paisagem, do lugar, da Geografia como um todo, foi ficando em segundo plano nas escolas? Como os alunos chegaram ao ponto de não perceber a presença da Geografia nas suas vidas? Muitas respostas. Podemos dizer que o aluno que não é capaz de analisar criticamente a paisagem está realmente encrencado? Pensamos que sim.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa está em processo inicial de construção. As atividades que pretendemos realizar com os estudantes encontram-se em processo de reflexão para posteriormente aplicação. As atividades que iremos planejar estão no cerne da observação da paisagem, algo que para nós, durante a escrita do anteprojeto, não estava claro. Dessa maneira, encontramos um foco a trabalhar, uma luz, um caminho – ainda que esse caminho seja sendo construído durante a caminhada.

Nossas atividades podem abarcar tais competências e habilidades que os alunos têm e podem aperfeiçoar. Alguns recursos que iremos utilizar para a leitura da Paisagem do Jardim Botânico são: exercícios de percepção visual/sensorial; manipulação e experimentação; medição; anotações; comparação e dedução. Bom trabalho para nós!

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Na sala de aula**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

BACHELARD, Gaston. **A filosofia do não; O novo espírito científico; A poética do espaço**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores)

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. **A geografia do Espaço Turístico como Construção Complexa da Comunicação**. Porto Alegre: Tese (doutorado), Faculdade de Comunicação, PUCRS, 2004.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; COSTELLA, Roselane Zordan. **Brincar e cartografar com os diferentes mundos geográficos: a alfabetização espacial**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2012.

COSTELLA, Roselane Zordan. **O significado da construção do conhecimento geográfico gerado por vivências e por representações espaciais**. Tese (Doutorado em Geografia) - Instituto de Geociências, UFRGS. Porto Alegre, 2008.

FUNDAÇÃO ZOOBOTÂNICA DO RIO GRANDE DO SUL. **Jardim Botânico de Porto Alegre**: Plano Diretor do Jardim Botânico de Porto Alegre. Porto Alegre: 2004.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

PESSOA, Fernando; SILVA, Ricardo. "Educação Ambiental Crítica e formação do professor de Geografia: o caso do estágio docente no Núcleo de Educação Ambiental do Jardim Botânico do Rio de Janeiro". In: **10º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia Porto Alegre**. Porto Alegre: X ENPEG, 2009.



PONTUSCHKA, Nídia Nacib. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2009.

SAÍSSE, Maryane Vieira. “Educação no Jardim: da botânica ao ambiente”. In: **Jardim Botânico do Rio de Janeiro: 1808-2008**. Instituto de Pesquisas do JBRJ (org.). Ministério do Meio Ambiente, 2008.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

SOUZA NETO, Manoel Fernandes de. **Aula de geografia e algumas crônicas**. Campina Grande: Bagagem, 2008.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia - Um estudo da percepção, atitude e valores do meio ambiente**. São Paulo: Difel, 1980.

VESENTINI, José William (org.). **O ensino de Geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, 2004.