

GEOGRAFIAS INTERATIVAS



Organizadoras:

Rosa Elisabete Militz W. Martins
Ivaine Maria Tonini
Roselane Zordan Costella

GEOGRAFIAS INTERATIVAS

Organizadoras

Rosa Elisabete Militz W. Martins

Ivaine Maria Tonini

Roselane Zordan Costella

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC

Dilmar Baretta

Reitor

Luiz Antonio Ferreira Coelho

Vice-Reitor

Nerio Amboni

Pró-Reitor de Ensino

Leticia Sequinatto

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Mayco Moraes Nunes

Pró-Reitor de Extensão, Cultura e Comunidade

Marilha dos Santos

Pró-Reitor de Administração

Márcio Metzner

Pró-Reitor de Planejamento

EDITORA UDESC

Marcia Silveira Kroeff

Coordenadora

CONSELHO EDITORIAL

Marcia Silveira Kroeff - Presidente

Alexandre Magno de Paula Dias - CESFI

Fernanda Simões Vieira Guimarães Torres - CEFID

Giovanni Lemos de Mello - CERES

Janine Kniess - CCT

Monique Vandresen - CEART

Nilson Ribeiro Modro - CEPLAN

Rafael Tezza - ESAG

Renan Thiago Campestrini - CEAVI

Rosana Amora Ascari - CEO

Roselaine Ripa - CEAD

Silvia Maria Favero Arend - FAED

Veraldo Liesenberg - CAV

EDITORA UDESC

Fone: (48) 3664-8100

E-mail: editora@udesc.br

<http://www.udesc.br/editorauniversitaria>

Capa

Cláudia Machado da Camara Canto
Carolina Hommerding

Projeto Gráfico/ Diagramação

Cláudia Machado da Camara Canto

Imagem da capa

Freepik

G343 Geografias interativas / Rosa Elisabete Militz W. Martins; Ivaine Maria
Tonini; Roselane Zordan Costella (org.) - Florianópolis: UDESC, 2020. 436
p. : il. color

Inclui referências

ISBN: 978-65-88565-08-7

ISBN-e: 978-65-88565-09-4

1. Geografia – Estudo e Ensino. 2. Professores – Formação. I. Martins,
Rosa Elisabete Militz W. II. Tonini, Ivaine Maria. III. Costella, Roselane
Zordan. IV. Título.

CDD: 910.7 - 20. ed.

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Mariana O. S. Pflieger CRB 14/1243
Biblioteca Central da UDESC

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	9
APRESENTAÇÃO.....	15
1. FORMAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA.....	29
Funes, o memorioso e a formação docente em geografia: um olhar sobre o método(auto)biográfico.....	31
Leonardo Pinto dos Santos Victória Sabbado Menezes	
Do interior de uma combi escolar vislumbrando o licenciar.....	49
Roselane Zordan Costella	
A formação inicial dos professores do componente curricular de geografia em Porto Alegre: um olhar cauteloso a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais.....	69
Henrique Silva Gorziza Viviane Regina Pires	
Prática formativa sobre educação étnico-racial na educação geográfica.....	85
Andrea Coelho Lastória Sandra Maria Maciel Nunes	
Aspectos legais e políticos na formação inicial de professores de geografia do Brasil.....	103
Flávia Spinelli Braga	
Experiências internacionais de articulação entre a universidade e a escola e os desafios da formação inicial.....	119
Maria Anezilany Gomes do Nascimento	
A implantação do novo currículo no curso de licenciatura em geografia da Universidade do Estado de Santa Catarina — FAED/UDESC.....	143
Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins Amabili Fraga Carolina Araújo Michielin Gabrielle Luana Rosinski	

2. DOCENCIAR E RESSIGNIFICAR O SABER
GEOGRÁFICO.....175

É de parar o trânsito! Reflexões sobre a paralisação dos caminhoneiros e a política de preços do diesel no Brasil: uma proposta de análise e de abordagem a partir da Geografia.....177

André Baldraia

Encontros e possibilidades sob as lentes de Foucault e Morin, na busca de um ensino de geografia com mais sentido.....197

Juliana Garcia Nunes

Quando a escola é contexto para apr(e)ender na/desde a prática de ensino.....217

Maria Francineila Pinheiro dos Santos

Edna Telma Fonseca e Silva Vilar

“A casa é colômbia mesmo, no meio você vê as linhas do mundo inteiro”: desacostumando espaços geográficos com as crianças na educação infantil.....233

Jader Janer Moreira Lopes

Mathusalam Pantevis Suarez

Patrícia Maria Reis Cestaro

Machado em nosso mar congelado, Minuto deus: decepcionar leitores para geografizar nossa existência e existenciar a Geografia.....255

Nestor André Kaercher

Denise Wildner Theves

Territórios infantis: o brincar no espaçotempo recreio.....275

Beatriz Garcia Nunes

Larissa Corrêa Firmino

Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins

3. EXPERIÊNCIAR NO FAZER GEOGRÁFICO.....291

Peripécias de Jomanav: leitura do mundo da educação geográfica em três tempos.....293

João Guilherme Zenatti Paz

Marina Vargas Leonhardt

Nataniel Antonio Vicente

Das páginas às telas: a lei 13.006/14 na avaliação de livros didáticos: possíveis desdobramentos.....	307
Flaviana Gasparotti Nunes	
Cultura acadêmica e escolar — anacronismo no campo teórico e prático da educação geográfica e mediações para a cartografia escolar.....	323
Rosemy da Silva Nascimento Kalina Springer Adilson Tadeu Basquerote Silva	
Explorando as potencialidades do dispositivo blog no ensino de Geografia.....	347
Elizangela Agostini Volani Luiz Martins Junior Rosa Elizabete Militz Wypyczynski Martins	
(Re)pensando práticas escolares no ensino de Geografia.....	365
Larissa Anjos Santos Rosa Elizabete Militz Wypyczynski Martins Angel Albano	
O imperativo da conectividade e interatividade na educação geográfica e o letramento digital dos seus professores.....	383
Ana Maria de Oliveira Pereira Robson Olivino Paim	
As páginas abertas da América Latina: Uma leitura dos livros didáticos de Geografia.....	401
Larissa Casagrande Foppa Ivaine Maria Tonini	
SOBRE OS AUTORES.....	429

PREFÁCIO

É incrível observar que, mesmo diante das atuais medidas políticas severas que projetam uma educação e, portanto um país, centralizadores, homogêneos e geridos pelo mercado, há tanta Geografia viva nas salas de aula das escolas básicas e nas universidades brasileiras, sendo ensinada, pesquisada, problematizada, experienciada e criada. É isto que este livro traz aos leitores que queiram se entusiasmar e afetar-se pela Geografia. É isto que os autores destes textos demonstram concretizar em muitos lugares desse país e nos motivam a fazer.

Os aprimorados e múltiplos caminhos investigativos, metodológicos e teóricos narrados nos textos revelam que as organizadoras fizeram não apenas uma tarefa de coletânea de escritos, mas um esforço coletivo, que se mantém ao longo de anos, de encorajar e alimentar o trabalho em torno do campo de conhecimento da Geografia e da atuação não somente profissional, mas vital e existencial, dos pesquisadores/professores da educação geográfica.

O enfrentamento às políticas que representam retrocessos à educação brasileira e possíveis avanços vêm de trabalhos como estes, imersos nas práticas, pesquisas, leituras e experiências na área de ensino de Geografia e de formação de professores. Da mesma forma, emerge a necessidade premente no contexto atual de ler, conhecer e ampliar os movimentos explicitados por estas experiências, o que nos motiva à resistência no âmbito político e das nossas práticas escolares.

Aos leitores, cujo livro caiu em suas mãos, que estes escritos os inspirem como “cantos de experiências”, sendo eles mesmos os cantos vibrantes ou que com eles sejamos capazes de “convertê-los em cantos”, tal como diz Jorge Larrosa (2018) no livro “Tremores: escritos sobre experiência”¹. Conforme o próprio título sugere, e apoiado em Jay Martin, aprendemos que não basta que a experiência (nos)aconteça, é preciso que ela balance, estremeça, inquiete

A experiência é algo que (nos)acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos

¹ LARROSA, Jorge. Tremores: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto (LARROSA, 2018, p. 10).

Nesse sentido, os escritos no livro “Geografias Interativas”, são devir de cantos de experiência referidos à educação, sobretudo à geográfica. Larrosa ainda diz que os cantos da experiência ressoam em outras experiências, tremores e cantos diversos. Frente a tantos silenciamentos vindos das recentes políticas de desvalorização da profissão de professor e da disciplina Geografia, que ferem a autonomia pedagógica das escolas básicas e universidades, e que tentam um apagamento das diferenças e diversidades presentes no nosso país, talvez os escritos deste livro ressoem como cantos pela vida e existência da Geografia na escola como um “direito de todos e todas produzirem, expressarem e transformarem, pela Geografia, o mundo em que se vive”. Cantos pelo reconhecimento da potência do conhecimento geográfico, que está na “constante provocação de olhar para o mundo, reconhecendo os arranjos espaciais expressos nas suas localizações, distribuições, correlações, em múltiplas escalas” (ANPEGE/AGB, 2018)². Portanto, no momento, “cantos de protesto, de rebeldia, cantos de guerra ou de luta contra as formas dominantes de linguagem, de pensamento e de subjetividade”, como Larrosa (2018, p. 10) diz existirem em algumas ocasiões.

Para nossa busca por converter as experiências em cantos, explicita-se que experiência “é um significante suscetível de desencadear profundas emoções em quem lhe confere um lugar de privilégio em seu pensamento” (MARTIN, 2009 apud LARROSA, 2018, p. 9). A imersão no campo de conhecimento da Geografia ainda nos faz conectar experiência àquilo que o autor apresenta como “inquietaude”, que talvez pertença não somente às crianças e aos viajantes, como diz o autor, mas

2 Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia; Associação de Geógrafos Brasileiros. Carta aberta ao Parlamento Brasileiro: porque ensinar Geografia no Ensino Médio. XII Encontro Nacional de Pós-Graduação em Geografia (ENANPEGE). Porto Alegre/RS: Comissão ANPEGE e AGB, 15 de outubro de 2017.

também aos professores de Geografia e seus estudantes. A inquietude nos impele à pergunta “perturbadora e perigosa ‘o que eu faço aqui?’ Por isso aqui, no limbo, o principal não é interrogar o que somos, e sim onde estamos. E isso para partir imediatamente”. (LARROSA, 2018, p. 105). Assim, os escritos deste livro podem ser cantos de experiência e de inquietudes que nos fazem interrogar sobre onde estamos e nos “botar a caminho”, para “novos horizontes”, como citado pelas organizadoras na apresentação deste livro.

Para esses cantos e outros diversos que podem advir, o leitor encontra escritos que lhe possibilitem ressoar cantos de experiência referenciados em, pelo menos, três movimentos e inquietudes: o de formação e transformação do professor de Geografia; o de docenciar e ressignificar o saber geográfico; e o de experienciar com consciência no fazer geográfico – sendo estas as três seções do livro, que agrupam os textos.

Com a leitura dos textos da primeira seção, os cantos podem ressoar sobre o uso de métodos (auto)biográficos para aperfeiçoar a formação de educadores; sobre a ressignificação de memórias que revelam a existência como responsável pelo docenciar; sobre a importância da formação baseada em práticas reflexivas aos professores que atuam no componente curricular de Geografia na rede de ensino básico; sobre práticas formativas de professores de Geografia que abordem as relações étnico-raciais; sobre a oscilação das políticas educacionais no Brasil, entre o século passado e o que vivemos, devido às leis e diretrizes também serem dos dois séculos; sobre experiências de articulações entre escola e universidade em projetos desenvolvidos em Portugal e Holanda; sobre mudanças curriculares em cursos de licenciatura em Geografia que atendem as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Alguns dos movimentos possíveis a partir do segundo agrupamento de escritos são sobre aulas de Geografia na escola e o papel da dimensão espacial na análise de situações cotidianas como

a paralisação de caminhoneiros no Brasil; sobre como a Geografia escolar colabora para a construção de identidades sociais positivadas na localidade de vivência dos estudantes; o estudo das potencialidades das práticas de ensino na formação inicial de professores narradas por estudantes espanhóis; sobre como a Geografia contribui na educação infantil, a exemplo de um projeto intitulado “De mãos dadas: Brasil e Colômbia”; sobre as experiências de estagiários de Licenciatura em Geografia e o uso de crônicas jornalísticas a respeito de temas éticos e existenciais que auxiliem o docenciar mantendo a capacidade de fazer perguntas abertas e produzir espantos; sobre os papéis da espacialização dos brinquedos e as brincadeiras dos estudantes dos Anos Iniciais entendidos a partir da Geografia da Infância e Sociologia da Infância.

Na terceira parte do livro estão organizados os textos que podem mobilizar cantos de experiência e inquietudes, por exemplo, sobre as experiências cruzadas de três autores que são professores/pesquisadores de Geografia da Educação Básica; sobre modos como o cinema pode se fazer presente na escola, sobretudo a partir da legislação que atribui a obrigatoriedade de exibição de filmes de produção nacional na escola; sobre a mediação pedagógica de conhecimentos geográficos como orientação e localização na escola; sobre experiências de ensino de Geografia e as interatividades proporcionadas pelas tecnologias digitais; sobre propostas de práticas pedagógicas que motivam trabalhos de conteúdos geográficos escolares; sobre motivações e práticas de uso de tecnologias digitais de informação e comunicação como potencial educativo de conectividade e interatividade na educação geográfica. e, por fim, sobre os dizeres de América Latina nos livros didáticos de Geografia.

Enfim, leitores, “Geografias Interativas” caiu em suas mãos. Que os escritos os ajudem a converter experiências em cantos e inquietudes, e a impulsionar a Educação e a Geografia a mover-se ao horizonte.

Amanda Regina Gonçalves
Julho de 2020.

APRESENTAÇÃO

À medida que nos movemos para o horizonte, novos horizontes vão surgindo, num processo infinito. Mas, ao invés de isso nos desanimar, é justamente isso que tem de nos botar, sem arrogância e o quanto antes, a caminho. (VEIGA-NETO, 2011, p. 26).

Este livro foi organizado com o objetivo de reunir produções acadêmicas no campo da Educação Geográfica. Neste sentido, **“Geografias Interativas”** reúne contribuições de pesquisas, experiências, reflexões e práticas desenvolvidas por pesquisadores/professores de Geografia que atuam em várias instituições do Brasil.

A construção e organização deste livro são frutos de um esforço coletivo e parceria entre colegas do Centro de Ciências Humanas e da Educação — FAED da Universidade do Estado de Santa Catarina — UDESC, através do Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia — LEPEGEO e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul — UFRGS com o Núcleo de Estudos em Educação e Geografia — NEEGEO/UFRGS que, ao longo de anos tem fomentado pesquisas, leituras e experiências na área do ensino de Geografia e formação docente nas diferentes linguagens envolvidas no processo didático e pedagógico nos espaços acadêmicos, escolares e não escolares.

Os horizontes nos levam as fronteiras, que nos transportam para novos espaços, cujos caminhos geram outras experimentações que não aquilo que tradicionalmente é estudado. E neste atravessamento nos perguntamos: Para que serve o ensino e a aprendizagem de Geografia se não para isso do ir ao encontro com a diferença? Desprovidos de arrogância e com muita vontade de acertos, mesmo que provisórios, nos encorajamos na escrita desta coletânea de artigos.

As transformações trazidas pelo ~~do~~ contemporâneo nos desafiam a colocar em movimento diferentes geografias e/ou geografias interativas que contribuam para pensar outras espacialidades e territorialidades. Geografias interativas que movimentam pensamentos e dão fluidez ao ensinar de forma significativa. As diferentes geografias permitem o geografizar valendo-se de muitas e múltiplas linguagens.

Esta comunicação é desafiada em cada hiato de tempo e espaço a transformar-se em conhecimento.

Somos professores, assim somos políticos, fazemos e provocamos mudanças, interagimos com os alunos e com os objetos de aprendizagem. Somos contemporâneos, não porque dominamos todas as tecnologias, mas porque representamos a relação delas com a aprendizagem. Somos contemporâneos porque nos envolvemos com o conhecimento e este é constantemente processo e não produto definido e selado.

Neste conjunto de textos demonstramos, ao mesmo tempo, o professor com suas perspectivas e a preocupação com quem será professor, por este motivo rompemos com um pensamento fragmentado e estático, para um pensamento reflexivo e multicontextualizado. Cada livro que nasce das mãos de quem pesquisa ensino representa uma esperança maior de quem aprende a aprender ou aprende a ensinar.

Assim, a proposta deste livro é colocar nas mãos do leitor artigos com temas ligados a questões e problemáticas emergentes na educação de forma geral e no ensino de Geografia em particular, que possam contribuir para romper com um pensamento binário e linear tão marcante no cotidiano das salas de aula da educação básica e superior.

Este livro encontra-se organizado em três seções: a primeira, **Formação e transformação do professor de geografia**, a segunda, **Docenciar e ressignificar o saber geográfico** e a terceira, sobre **Experienciar com consciência no fazer geográfico**.

A primeira seção, intitulada **Formação e transformação do professor de Geografia** comporta sete artigos. O primeiro, **Funes, o memorioso e a formação docente em geografia: um olhar sobre o método (auto)biográfico, de autoria de** Leonardo Pinto dos Santos e Victória Sabbado Menezes, apresenta reflexões acerca das possibilidades do método (auto)biográfico para a discussão da formação de educadores do componente curricular Geografia. Para tanto, são analisadas as narrativas (auto)biográficas de acadêmicos em fase final

do curso de Licenciatura em Geografia da UFPel (Universidade Federal de Pelotas). A partir disso, os autores investigam como as trajetórias de vida dos sujeitos influenciam na sua formação enquanto professores. O suporte teórico do artigo está ancorado em referenciais da pesquisa (auto)biográfica e da formação de professores.

Roselane Zordan Costella, com o artigo **Do interior de uma combi escolar vislumbrando o licenciar**, apresenta, por meio de narrativas autobiográficas, como se tornou professora. A autora destaca que a sua existência foi a grande responsável pelo seu docenciar. Corroborar com a ideia de que, ser professor não significa ser vocacionado, o professor se constrói ao longo de sua formação. Ninguém nasce professor. Somos uma construção, mas precisamos nos permitir construir. O texto referencia a formação do professor a partir da análise de narrativas, ressignificando memórias e utilizando-se do método autobiográfico.

O artigo **A formação inicial dos professores do componente curricular de geografia em Porto Alegre: um olhar cauteloso a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais**, autoria de Henrique Silva Gorziza e Viviane Regina Pires, analisa o panorama do contexto de formação dos professores que atuam no componente curricular de Geografia na rede básica de ensino de Porto Alegre. A análise é realizada por meio de dados fornecidos pela Plataforma CultiveEduca, amparada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais que contempla metas específicas para melhorias na formação docente. Fica evidente a necessidade das universidades (re)pensarem seu papel na formação docente, já que esta revela e demanda uma preocupação com o papel do professor na atualidade, priorizando por práticas reflexivas e formação sólida ao profissional de educação.

Prática formativa sobre educação étnico-racial na educação geográfica, artigo de Andrea Coelho Lastória e Sandra Maria Maciel Nunes, apresenta uma prática formativa desenvolvida no Ensino Superior, em um curso de graduação em Pedagogia, destinado à

formação de professores para atuação nos anos iniciais. Neste curso, o trabalho com a temática das relações étnico-raciais é vinculado ao ensino de Geografia e História nas disciplinas de Metodologia do Ensino de História e Geografia, Ação Pedagógica Integrada, Cartografia Escolar, dentre outras. A autoras defendem que os cursos de formação inicial de professores cumprem um papel importante no processo de implementação das Leis 10.639 e Lei 11.645 e suas DCNs, incorporando a Educação das relações étnico-raciais como um eixo norteador da proposta político-pedagógica.

Flávia Spinelli Braga, no artigo **Aspectos legais e políticos na formação inicial de professores de geografia do Brasil**, faz uma discussão sobre as Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior. Destaca que no Brasil, as políticas atuais oscilam temporalmente entre o século passado e o que vivemos, pois as leis e diretrizes passeiam nos dois séculos. O grande exemplo é a LDBEN, de 1996, documento orientador de todas as diretrizes de formação dos professores e, conseqüentemente, das próprias Diretrizes Nacionais de 2002 e da Política Nacional de 2009. No caso da formação específica de Licenciatura em Geografia, as Diretrizes Nacionais são de 2001.

Experiências internacionais de articulação entre a universidade e a escola e os desafios da formação inicial é o artigo escrito por Maria Anezilany Gomes do Nascimento, apresenta as experiências das articulações entre a escola e a universidade, no sentido de identificar as fragilidades e os desafios no campo da formação e profissionalização de futuros professores de Geografia. O trabalho resulta do convívio e da experiência de participação direta no desenvolvimento de atividades de dois projetos de Educação Geográfica: o português *Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica*, vinculado ao Instituto de Geografia e Ordenamento do Território/IGOT, na Universidade de Lisboa, e o Projeto Holandês *Geo Future School*, desenvolvido por professores da Universiteit Utrecht e da Universiteit Amsterdam.

Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins, Amabili Fraga, Carolina Araújo Michielin e Gabrielle Luana Rosinski com o artigo **A implantação do novo currículo no curso de licenciatura em geografia da universidade do estado de Santa Catarina — FAED/ UDESC** apresentam um estudo realizado no segundo semestre de 2017 onde buscam compreender os impactos da reforma curricular que resultou na implantação do novo currículo no curso de Geografia Licenciatura da FAED/UDESC, que teve a primeira turma no primeiro semestre de 2014, atendendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica. Destacam quais as potencialidades e fragilidades geradas, a partir da implantação no novo currículo de licenciatura, resultado da reformulação curricular do curso de Licenciatura em Geografia. Para identificar os impactos do currículo na formação dos graduandos foram tomadas como *corpus* de análise as orientações curriculares para cursos de Licenciatura em Geografia, o Projeto Pedagógico e os planos de ensino das disciplinas do curso de Licenciatura em Geografia e os relatos dos estudantes matriculados na oitava fase do curso, que responderam a um instrumento de pesquisa e participaram de uma entrevista semiestruturada.

A segunda, **Docenciar e ressignificar o saber geográfico**, é composta de seis artigos que abordam a questão da docência os saberes e as categorias da ciência geográfica. O primeiro artigo desta seção **É de parar o trânsito! Reflexões sobre a paralisação dos caminhoneiros e a política de preços do diesel no Brasil: uma proposta de análise e de abordagem a partir da Geografia**, de André Baldráia, traz uma reflexão acerca da paralisação dos caminhoneiros que aconteceu no nosso país em maio de 2018. O autor propõe a análise do tema em sala de aula, partindo da dimensão espacial. Para tanto, dois caminhos foram recomendados: de um lado, foi adotado o uso de paisagem como o conceito capaz de, no decorrer dos protestos, captar imagens que contrastam com o cotidiano; de outro lado, foi utilizado o conceito de espaço com foco na análise da questão tributária no país, dado que os governos estaduais competem

para oferecer a melhor condição econômica para à produção em seus domínios.

O artigo de Juliana Garcia Nunes **Encontros e possibilidades sob as lentes de Foucault e Morin, na busca de um ensino de geografia com mais sentido**, analisa o conceito de Complexidade, de Edgar Morin e Saber-Poder de Michael Foucault, relacionando-os com o problemático ensino de Geografia. Apresenta duas experiências de intervenção Geo-espacial, o projeto #SomosMário e o QuilomBonja, ambas com educandos dos Anos Finais do ensino fundamental, da periferia de Porto Alegre/RS. Os estudos utilizaram a categoria Lugar-território como referência para a construção de identidades sociais positivadas sobre a localidade de vivência dos estudantes, fortalecendo o sentimento de identidade e pertencimento. Tais práticas visaram construir sentido-significado para os conhecimentos da Geografia Escolar e uma possibilidade de ensino comprometido com a realidade e com a transformação social do Lugar.

Quando a escola é contexto para apr(e)ender na/desde a prática de ensino... é um artigo de autoria de Maria Francineila Pinheiro dos Santos e Edna Telma Fonseca e Silva Vilar que apresenta a análise das narrativas de doze discentes do *Practicum en Geografía de la Facultad de Educación de la Universidad de Sevilla* acerca das escolas-campo da prática de ensino com destaque para os seus contributos à formação inicial docente. Caracterizam-se as escolas em consonância com o que se apresenta como potência para a formação docente na esteira da construção de saberes e de uma identidade docente. Nas análises, consideraram-se imperativos como a cultura escolar e a condição de trabalho docente. Erigiram-se nas narrativas referências às comunidades de aprendizagem e à Pedagogia de Projetos como potencializadoras da formação docente, no que concerne a construção de posturas e atitudes.

O artigo de Jader Janer Moreira Lopes, Mathusalam Pantevis Suarez e Patrícia Maria Reis Cestaro, **“A casa é colômbia mesmo, no meio você vê as linhas do mundo inteiro”**: desacostumando

espaços geográficos com as crianças na educação infantil, apresenta reflexões sobre os encontros realizados com um grupo de crianças do 1º período da Educação Infantil da Escola Municipal Santana Itatiaia, as quais, em conjunto, desenvolviam um projeto intitulado “De mãos dadas: Brasil e Colômbia”. Esse projeto surgiu a partir da inserção de um pesquisador colombiano no cotidiano da sala de atividades no ano de 2014. Dialogando com esse projeto, buscamos refletir sobre o ser e estar na Educação Infantil e como a Geografia, enquanto campo de conhecimento, e a Geografia da Infância, uma das áreas a que temos nos dedicado a investigar, podem contribuir para a educação como emancipação e composição do desenvolvimento.

Nestor André Kaercher e Denise Wildner Theves, com o artigo **Machado em nosso mar congelado, Minuto deus: decepcionar leitores para geografizar nossa existência e existenciar a Geografia**, socializam experiências relatadas por alunos estagiários no final de seus cursos de licenciatura. Quer descreve e propõem a reflexão sobre as condições de trabalho destes futuros docentes. Após isso, concilia com trechos do jornalista, historiador e professor Juremir Machado da Silva cujas crônicas no jornal Correio do Povo trazem temas éticos e existenciais utilíssimos para nós educadores pautarmos nas aulas, independente do nível ou ano escolar. Os autores convidam o professor a docenciar mantendo a capacidade de fazer perguntas abertas e produzir espantos.

O artigo **Territórios infantis: o brincar no espaçotempo recreio**, de autoria de Beatriz Garcia Nunes, Larissa Corrêa Firmino e Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins, busca compreender a importância da espacialização dos brinquedos e brincadeiras dos estudantes dos Anos Iniciais, por meio de interações ocorridas entre estudantes dos quartos e quintos anos do ensino fundamental do Colégio de Aplicação da UFSC durante as brincadeiras vivenciadas nos espaços externos na instituição, partindo de um diálogo entre a Geografia da Infância e a Sociologia da Infância. As autoras destacam

que a criança tem um papel fundamental dentro da nossa sociedade, corroborando diretamente com a produção de cultura por meio de suas experiências e vivências, pois aprendem e se desenvolvem no seu próprio tempo e espaço, principalmente no espaço escolar, onde são inseridas desde muito pequenas. Assim, é dever da instituição de ensino manter ambientes organizados para que desta forma possibilite que os/as estudantes possam se movimentar, brincar e conviver com seus pares, sendo respeitados como sujeito de direitos.

A terceira e última seção deste livro, **Experienciar com consciência no fazer geográfico**, agrega seis artigos que nos convidam a leitura e reflexão sobre diferentes possibilidades do fazer geográfico.

O primeiro artigo **Peripécias de Jomanav: leitura do mundo da educação geográfica em três tempos**, de João Guilherme Zenatti Paz, Marina Vargas Leonhardt e Nataniel Antonio Vicente, apresenta as leituras de experiências baseadas nas narrativas de três profissionais atuantes no Ensino de Geografia. João, Marina e Nataniel experimentam diferentes realidades sociais em suas docências e trazem as marcas dessas vivências. Cada um iniciou sua caminhada de uma forma particular. Os autores propõem o debate sobre a construção do conhecimento, as dificuldades da educação no país, os percalços de ser (e tornar-se) professor, assim como os paradoxos de ser professor-pesquisador.

Flaviana Gasparotti Nunes com o artigo **Das páginas às telas: a lei 13.006/14 na avaliação de livros didáticos: possíveis desdobramentos** abre o debate sobre a Lei nº 13.006/2014 que acrescentou o parágrafo 8º ao artigo 26 da Lei 9.394/96 (Lei Diretrizes e Bases da Educação) instituindo a obrigatoriedade de exibição de filmes de produção nacional como componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola. Problematisa em que medida a presença do cinema nacional, por meio da sugestão de títulos ou proposição de atividades com filmes de produção nacional nos livros didáticos de Geografia (seja no manual do professor e/ou no livro do estudante) pode contribuir para sua implementação assim como

ampliar e diversificar as práticas já estabelecidas em âmbito escolar que, via de regra, restringe o cinema ao aspecto ilustrativo do seu conteúdo imagético.

No artigo **Cultura acadêmica e escolar — anacronismo no campo teórico e prático da educação geográfica e mediações para a cartografia escolar**, Rosemy da Silva Nascimento, Kalina Springer e Adilson Tadeu Basquerote Silva, apresentam e discutem a mediação dos conhecimentos científicos na cultura escolar por meio da construção de um recurso didático na Cartografia. Este recurso é uma forma de facilitar a mediação pedagógica entre o saber acadêmico e o escolar nos conteúdos de orientação e localização com vistas à formação cidadã. Destacam a importância do uso e construção dos recursos didáticos no processo de mediação pedagógica, em especial na Cartografia Escolar, por conceberem que eles diminuem as dificuldades de compreensão de temas relativamente abstratos, contribuindo para a aprendizagem e facilitando os processos de ensinar e aprender Geografia.

O artigo **Explorando as potencialidades do dispositivo *blog* no ensino de Geografia**, de Elizangela Agostini Volani, Luiz Martins Junior e Rosa Elizabete Militz Wypycynski Martins, apresenta o relato de uma experiência de ensino de Geografia na perspectiva do engajamento das tecnologias digitais realizada em escola de Educação Básica de um município de Santa Catarina. Partem de uma questão norteadora: como o uso do *blog* pode potencializar e contribuir para mobilizar conhecimentos da Geografia escolar? Os autores pontuam que a interatividade proporcionada pelas tecnologias digitais, em especial o *blog*, favoreceu a ampliação do conhecimento dos estudantes a partir de um ambiente coletivo de divergências de opiniões, contribuindo para a compreensão dos conceitos e conteúdos da Geografia.

A escrita do artigo de Larissa Anjos Santos, Rosa Elizabete Militz Wypycynski Martins e Angel Albano **(Re)pensando práticas escolares no ensino de Geografia** foi costurado a partir do desenvolvimento de uma pesquisa realizada no ano de 2017, “Observatório de práticas

de ensino de geografia numa perspectiva inclusiva”, na Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina FAED/UEDESC, tendo como propósito central apresentar e divulgar algumas das propostas de práticas pedagógicas pensadas e elaboradas no âmbito do Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia — LEPEGEO. Socializam práticas pedagógicas que contribuem para movimentar as relações entre as pesquisas da universidade com a comunidade escolar, proporcionam, também, aos professores da educação básica e a estudantes de licenciatura em Geografia, possíveis ideias para trabalhar conteúdos programáticos e a criação de outras atividades para trabalhar em sala de aula.

Ana Maria de Oliveira Pereira e Robson Olivino Paim com o artigo **O imperativo da conectividade e interatividade na educação geográfica e o letramento digital dos seus professores** apresentam argumentos que alicerçam a defesa do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como estratégia pedagógica. Trazem elementos de uma pesquisa com professores de Geografia de escolas públicas da Região Geográfica Imediata de Erechim/RS sobre suas motivações e práticas de uso das TDIC em sala de aula e, por fim, tratam do letramento digital dos professores como condição basilar ao uso destas tecnologias na Educação Geográfica para que seja objetivado o potencial educativo da conectividade e interatividade.

O artigo **As páginas abertas da América Latina: Uma leitura dos livros didáticos de Geografia**, de autoria de Larissa Casagrande Foppa e Ivaine Maria Tonini, apresenta uma análise dos dizeres sobre América Latina em alguns livros didáticos de Geografia, aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático em 2017, a fim de observar que América Latina se ensina neles. A leitura analítica foi feita tendo em vista os aspectos estruturais do livro didático, assim como as linguagens usadas, seja escrita, seja gráfica, e os principais enfoques que têm esses livros quando abordam a temática América Latina. Tem o livro didático do 8º ano do ensino fundamental como recorte de análise em função da

temática “Continente Americano” ser tradicionalmente um conteúdo de enfoque nesta fase do ensino.

Acreditamos que os artigos que compõem este livro, apresentam diversidades de temas e perspectivas, porém juntam vontades e criações para fazer da Geografia Escolar uma possibilidade de crescimento dos nossos alunos. Os autores de diferentes lugares com lentes apuradas na docência instigam o leitor a pensar, desde a formação inicial, com jovens professores, até as perspectivas e concepções do docenciar nas mãos de professores mais experientes.

Juntamos muitos lugares, muitas falas, diferentes vozes — de tons diversos para chegar de forma intensa aos ouvidos do leitor. Para todos nós, o mais importante sempre será o aluno, porém o caminho que nos leva a ele, neste encontro de palavras é a significação do conhecimento geográfico. Munidas de esperança, no sentido de nunca nos largarmos, reforçamos o convite para a leitura.

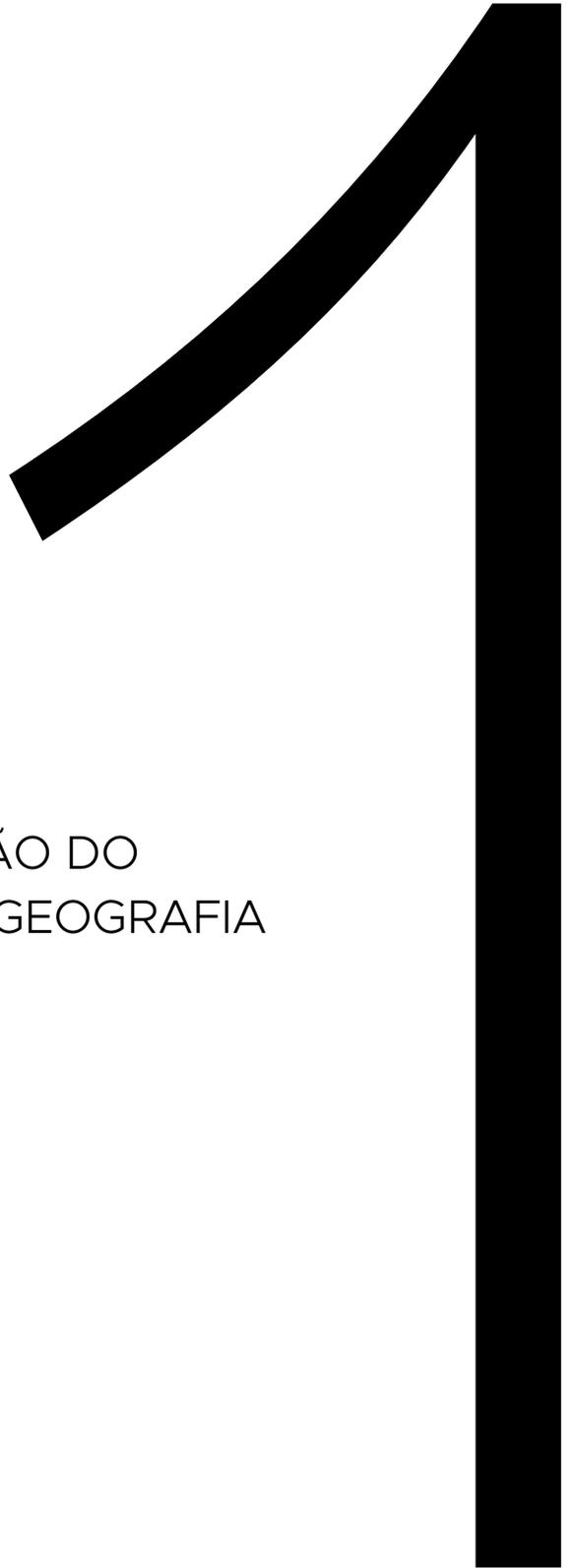
Desejamos a todos/as uma excelente leitura!

Rosa Elisabete Militz W. Martins

Ivaine Maria Tonini

Roselane Zordan Costella

Florianópolis, Julho de 2020.



FORMAÇÃO E
TRANSFORMAÇÃO DO
PROFESSOR DE GEOGRAFIA

Funes, o memorioso e a formação docente em geografia: um olhar sobre o método (auto)biográfico

Leonardo Pinto dos Santos

Victória Sabbado Menezes

INTRODUÇÃO

A pesquisa (auto)biográfica constitui-se como pertencente ao campo das Ciências Humanas e Sociais e tem sua gênese na segunda metade do século XX. Desde o início apresentou um caráter militante, pois este período caracterizava-se por significativas transformações sociais, econômicas e políticas em contexto mundial. As narrativas (auto)biográficas representavam a possibilidade de dar voz aos sujeitos que, muitas vezes, foram silenciados diante dos regimes totalitários e ditatoriais que se desenvolviam, inclusive no Brasil. Nesse sentido, a pesquisa (auto)biográfica não se relaciona unicamente a uma determinada ciência, mas é de interesse dos mais variados campos do saber, como a História, a Sociologia, a Psicologia, a Educação, entre outros.

Na Educação, nosso foco de interesse, as narrativas (auto)biográficas passaram a ser discutidas na década de 80 do século XX. Primeiramente o enfoque estava na formação de adultos e, num segundo momento, centrou-se nos debates e práticas relacionados à formação de professores. Nas últimas décadas, a produção científica amparada na pesquisa (auto)biográfica tem crescido de forma significativa, o que pode ser verificado em eventos científicos destinados a este campo, como o Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica, o qual completou sua oitava edição no ano de 2018.

Esta ampliação vertiginosa da produção teórica e o aprofundamento das discussões evidenciam a importância que a

pesquisa (auto)biográfica tem assumido e os espaços que vem ocupando no ambiente acadêmico. Para a formação de professores, apresenta interessantes contribuições ao considerar os percursos formativos dos sujeitos, entendidos a partir da articulação da vida pessoal, escolar, acadêmica e profissional. Apesar de se difundir no campo da formação docente, há poucos trabalhos científicos que se apropriam das (auto) biografias na formação de professores de Geografia. Desse modo, este texto busca contemplar esta área do conhecimento.

Pretende-se provocar reflexões acerca das possibilidades do método (auto)biográfico para a discussão da formação de educadores do componente curricular Geografia. Para tanto, serão analisadas as narrativas (auto)biográficas de acadêmicos em fase final do curso de Licenciatura em Geografia da UFPel (Universidade Federal de Pelotas). A partir disso, tem-se o intuito de investigar como as trajetórias de vida dos sujeitos influenciam na sua formação enquanto professores de Geografia. Destarte, o suporte teórico do artigo está ancorado em referenciais da pesquisa (auto)biográfica e da formação de professores.

NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA

O método (auto)biográfico constitui uma alternativa profícua para as pesquisas em Educação e, sobretudo, para a problemática da formação docente, uma vez que pode contribuir em diferentes aspectos. Este método se utiliza das narrativas (auto)biográficas, as quais apresentam duas dimensões: como práticas de formação e como metodologia e modo de autobiografar-se. Nesse sentido, as narrativas configuram-se enquanto um fenômeno a ser analisado, enquanto metodologia de pesquisa (na condição de instrumento e/ou dispositivo) e enquanto prática formativa para o sujeito que narra. Por conseguinte, as possibilidades de explorar o método (auto)biográfico são muitas e as mais diversas.

Um dos teóricos base para pensar a pesquisa (auto)biográfica na formação de professores é Antonio Nóvoa. Este autor refere-se à importância das histórias de vida para compreender a construção da identidade docente. Para justificar seu pensamento, preconiza que:

A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino [...]. Eis-nos de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal. (NÓVOA, 1995, p. 17)

A ideia proposta por Nóvoa de que o eu pessoal é indissociável ao eu profissional é central para compreender o debate teórico desencadeado pela pesquisa (auto)biográfica. Para o autor, a identidade não é algo dado, acabado, um produto. A identidade não é adquirida, é uma construção. Nesta perspectiva, Nóvoa (1995) refere-se a um processo identitário. A identidade docente é construída ao longo de uma caminhada de vida e faz parte de um processo complexo que necessita de tempo.

Abrahão (2016, p. 30) reitera esta visão ao afirmar que “a questão da indissociabilidade do eu pessoal do eu profissional remete à dimensão que se ocupa da construção da identidade nessa área, isto é, de sentir-se e de ser professor”. As representações que os professores elaboram no que concerne aos aspectos da atividade docente, a sua maneira de ser professor, de exercer seu fazer pedagógico têm origens que extrapolam a formação inicial (graduação). Estas representações construídas, as quais também são dinâmicas e passíveis de mudanças ao longo do tempo, recebem influência de diferentes espaços que se circula e em diferentes fases da vida.

Salienta-se que a identidade profissional é formada no decorrer de uma trajetória de vida, o que envolve não somente a vida profissional,

isto é, a escolha pela profissão, a formação inicial, o exercício da docência, mas também a vida escolar e pessoal. Isso quer dizer que os espaços que se frequenta e as relações sociais que se desenvolvem nos mesmos atuam na constituição identitária do sujeito. Esta, por sua vez, vincula-se ao que será formado enquanto identidade docente. Por mais que a licenciatura em Geografia possua um currículo que rege e orienta a formação do/a professor(a), os/as acadêmicos/as, ao concluírem o curso, não serão educadores exatamente iguais, com as mesmas concepções e posturas pedagógicas. Tal constatação se explica não apenas pelo fato de que cada um(a) se dedicará e aproveitará as oportunidades oferecidas pelo curso de uma determinada maneira. Enfatiza-se que, para além desta questão, cada um(a) dos/as futuros/as professores/as carrega consigo um conjunto de histórias e experiências nos mais diversos meios que circula.

Por isso, a multiplicidade e diversidade de vivências entre os sujeitos lhes propiciam distintos modos de atuação e, conseqüentemente, distintas identidades profissionais. Isto pode ser verificado através da narrativa (auto)biográfica de um acadêmico natural de Canguçu³ de uma localidade onde residem em torno de 80 famílias de agricultores, sendo a maioria agricultores familiares. Este participou, antes de cursar licenciatura em Geografia, do Movimento de Pequenos Agricultores, fez um curso supletivo de Ensino Fundamental chamado Terra Solidária, promovido pela Escola Sindical Sul da Central Única dos Trabalhadores (CUT), baseado na pedagogia da alternância, e trabalhou na Cooperativa Sul Ecológica de Agricultores Familiares de Pelotas. Estas experiências influenciaram na escolha da profissão docente quando justifica em sua narrativa (auto)biográfica que:

Tinha a vontade de cursar uma licenciatura, pois tinha interesse pela educação, até porque nas organizações que havia atuado até então muitas tinham sido as atividades de formação de agricultores, mini-cursos, reuniões realizadas. Como a Geografia era uma das

3 Município localizado na região sul do estado do Rio Grande do Sul distante 55 km de Pelotas.

ciências humanas que para mim mais se aproximavam da temática do Desenvolvimento Rural resolvi buscar uma vaga nesse curso, e então no mês de março de 2015, iniciava minha vida acadêmica na UFPEL. (ACADÊMICO 1, 2018)

Observa-se que tanto a escolha pela docência quanto a decisão pela Geografia estão atreladas às suas experiências anteriores com as questões de desenvolvimento rural e sua participação com os projetos de formação de agricultores. Tais espaços que participou influenciam nas suas concepções de Educação. Este fato torna-se nítido quando o aluno afirma que ao entrar na sala de aula do seu estágio “em muitos momentos não penso que não sei que tipo de cidadão eu quero ajudar a formar, mas certamente o que eu sei é o tipo de cidadão que eu não quero formar, e penso que enquanto agente de transformação social esse precisa ser o meu objetivo” (ACADÊMICO 1, 2018). Logo, sua atuação com os pequenos agricultores e a participação em curso pautado na pedagogia da alternância são percebidas pelo próprio sujeito como importantes para a construção de sua visão sobre Educação e sobre a função docente, ao ressaltar que entende a escola enquanto um espaço de transformação social.

Depreende-se que os conhecimentos docentes provêm de diferentes fontes. Ou seja, ao considerar que a trajetória de vida está diretamente relacionada à constituição da identidade docente, os saberes dos/as professores/as são oriundos das suas mais diversas experiências. Dessa forma, o ser professor(a) não se forma apenas na graduação (licenciatura) ou na formação continuada ou no exercício profissional nas instituições escolares. Conforme assevera Tardif (2014, p. 21),

Se admitirmos que o saber dos professores não provém de uma fonte única, mas de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional, essa própria diversidade levanta o problema da unificação e da recomposição dos saberes no e pelo trabalho. Como os professores amalgamam esses saberes? E, se há fusão, como ela se opera?

Ao longo de sua caminhada de vida, o/a professor(a) constitui-se enquanto profissional. Suas diferentes vivências contribuem no/na docente que está se tornando. Destarte, as narrativas (auto)biográficas permitem afirmar que a formação docente não é exclusivamente racional. Isto é, o sujeito se constrói professor(a) a partir de conhecimentos científicos que entra em contato na universidade, na escola, nos congressos, nos cursos de formação continuada, mas também a partir de um outro conjunto de saberes que suas experiências de vida lhe proporcionam.

Se os saberes docentes emanam de distintas fontes, emergem alguns questionamentos que convergem com as provocações apontadas por Tardif (2014) anteriormente. Há uma hierarquia entre estes diferentes conhecimentos? Quais saberes são mais valorizados em detrimento de outros? Há contradições e tensionamentos entre estes conhecimentos de diferentes fontes? São questões para se pensar e refletir. O que se quer enfatizar é que os saberes advindos da existência, da história de vida dos sujeitos devem ser considerados e postos em questão. O processo de formação docente é complexo e a análise de narrativas (auto)biográficas evidenciam que tal processo, muitas vezes, se configura de forma inconsciente.

Quando os acadêmicos elaboram suas narrativas (auto)biográficas devem recorrer às suas memórias para relatar sua trajetória de vida pessoal, escolar, acadêmica e profissional. É digno de nota que estas lembranças do passado, ao serem rememoradas, são ressignificadas no presente. Eis aqui uma das características do método (auto)biográfico: atua nas dimensões do passado, presente e futuro. Isso quer dizer que ao narrar sua (auto)biografia, o sujeito retoma seu passado, cujas memórias são reconstruídas no presente e projetam um futuro. Por conseguinte, as memórias revisitadas passam a ter um novo sentido quando narradas no momento presente, uma vez que são selecionadas conforme os interesses, anseios e o contexto temporal e sócio-espacial em que são expostas.

A memória é seletiva e corrigida ao longo do tempo. Dessa maneira, quando se refere à memória deve-se estar claro que envolve também a dimensão do esquecimento. As narrativas (auto)biográficas resultam, portanto, das memórias e dos esquecimentos dos sujeitos (SOUZA; ALMEIDA, 2013). Alguns elementos e situações vividas no passado são lembrados, selecionados, ao passo que outros são relegados a um segundo plano e esquecidos. Estas memórias que são trazidas à tona não são fiéis à maneira como aconteceram no tempo passado. Ao longo do ato de narrar estas memórias adentram um processo de resignificação, visto que no tempo presente adquirem novos sentidos ao sujeito, como bem destacado por Abrahão (2013, p. 31),

Ao trabalharmos com memória, fazemo-lo consciente de que tentamos capturar o fato, sabendo-o reconstruído por uma memória seletiva, intencional ou não. [...] Certamente, as narrativas são resignificadas no momento da narração dada a natureza reconstrutiva e seletiva da memória.

Nesse sentido, as narrativas (auto)biográficas carregam um teor de ficção, uma vez que as memórias relatadas, ao serem resignificadas no presente, não representam exatamente o que aconteceu no tempo passado. Alguns elementos podem ser acrescentados no presente. Contudo, isso não invalida a relevância das narrativas para a formação de professores. O enfoque não está na veracidade plena das narrativas (auto)biográficas. Utilizar o método (auto)biográfico é interessante, visto que a experiência vivida transforma-se em uma experiência narrada. Esta, por sua vez, diz respeito à representação que o sujeito faz sobre suas memórias. Logo, as narrativas (auto)biográficas não revelam as memórias, propriamente ditas, mas sim as representações destas memórias. Há uma ação do sujeito sobre o conjunto de acontecimentos e situações rememoradas.

Neste processo, o autor da experiência, o qual também é seu transmissor, coloca-se numa posição na qual se abre para a reflexão

acerca de sua história de vida. Expô-la possibilita repensar sua existência, permite o conhecimento de si. A partir desta tomada de consciência torna-se possível compreender os aspectos que orientam sua formação e também orientar os futuros caminhos a serem trilhados, no sentido de rever concepções e modificar futuras práticas a serem desenvolvidas. O sujeito narrador, assim, assume uma postura autônoma diante do seu processo formativo, pois a narrativa revela as suas percepções referentes à sua trajetória e sua autoavaliação.

É importante destacar que a narrativa (auto)biográfica constitui um processo auto-formativo, mas também contribui para a formação dos sujeitos ouvintes e/ou leitores. Para tanto, é necessário que tais narrativas sejam socializadas, tendo em vista sua potencialidade no que tange à construção coletiva da professoralidade. Ao escutar ou ler as histórias de vida e os percursos formativos de outros, consegue-se perceber os elementos que influenciam na identidade docente e constata-se as semelhanças e diferenças com a trajetória do outro. Destarte, conhecer o outro, suas vivências e os elementos que o constituem enquanto professor(a) possibilita pensar e conhecer a nós mesmos.

Delory-Momberger (2016, p. 48) refere-se ao termo de heterobiografia como um modo de “nomear as formas de experiência e escrita de si que praticamos quando compreendemos a narrativa e o relato da experiência do outro”. Trata-se do ato de apropriar-se da narrativa do outro com o intuito de compreender a nós mesmos. Escutar a narrativa do outro também configura uma maneira de mediar a escrita e o conhecimento de si. Por conseguinte, a narrativa (auto)biográfica possui uma dupla dimensão formativa: pode contribuir na formação e reflexão do sujeito narrador, bem como do sujeito ouvinte, desde que este último busque sua existência a partir do olhar do outro.

A noção de tempo é reconfigurada no desenvolvimento de uma narrativa (auto)biográfica. Esta busca explicitar a trajetória de vida, as experiências realizadas e os percursos formativos, fazendo com que o tempo cronológico transforme-se em tempo humano. O ato de narrar

não respeita, necessariamente, a linearidade do tempo, pois, conforme supracitado, as memórias são seletivas e algumas são mais privilegiadas que outras. Assim, o tempo da narrativa subverte o passado, presente e futuro. Trata-se de um tempo humano que é subjetivo. Logo, o tempo humano traz as marcas de sua historicidade.

Para pensarmos essa questão do tempo e da importância de a memória ter um caráter seletivo, é válido nos remetermos a um conto de Borges (1979). O escritor argentino cria um personagem, Ireneo Funes, cuja capacidade é não esquecer nada que tenha vivenciado, o que o conduz a permanecer em uma espécie de prisão que o torna incapaz de raciocinar sobre o que experiencia, uma vez que permanece preso aos detalhes que sua memória não consegue apagar.

Isto criou uma espécie de problema, pois ao mesmo tempo em que ele conseguia aprender sem esforço, por exemplo, um idioma, acabava não sendo capaz de pensar, exatamente por não conseguir “esquecer diferenças”, em sua vida sobravam apenas os detalhes. Para Funes, o Memorioso, o tempo não se reconfigurava, não apresentava um caráter subjetivo.

Desta forma, no momento em que nossa memória se torna seletiva, ganhamos espaço de reflexão sobre as coisas vividas, ao carregarmos memórias que se modificam, passamos por um momento de reconstrução em que a nossa historicidade acaba refletindo no sujeito que nos tornamos, seja na vida profissional (enquanto professor(a)), seja na vida pessoal.

A professora Marques (2012, p. 58-59) descreve as dificuldades que nós seres humanos teríamos se a nossa memória não fosse seletiva, mostrando como é importante que ela se reconfigure. Se isto não ocorresse, a perda de um familiar ou uma dor física muito forte permanecia como “real”, retornando a nós toda vez que falássemos ou pensássemos sobre ela.

Nossa vida seria caótica se nos lembrássemos de tudo.
Nossa memória é seletiva. Apagamos algumas coisas,

acrescentamos outras, relacionamos dados entre si. Quantas vezes me surpreendo ao ter certeza a respeito da citação literal de uma frase e quando a encontro no livro percebo que mudei várias palavras, fazendo a minha própria versão da frase, adaptando-a às minhas próprias necessidades. A memória não é um processo estático, de arquivamento mecânico, que guarda o estímulo recebido tal qual ele é. A memória organiza-se por meio do estabelecimento de relações. Mas ainda bem que nos esquecemos de algumas coisas! Pensemos em uma dor forte que tenhamos sentido. Lembramo-nos de que sentimos a dor, mas não nos lembramos da dor na intensidade em que a sentimos. Lembramo-nos de forma racional, não a sentindo verdadeiramente. Ainda bem! Se assim não fosse, seria impossível viver. Imagine lembrar as dores físicas e psicológicas na sua intensidade a cada vez que nos referíssemos a ela.

Para demonstrar exemplos práticos de como a nossa memória se transforma com o tempo, trazemos dois relatos, o primeiro da própria Marques (2005), se referindo a imagem que ela tinha de um desenho seu que ela fez aos sete anos de idade e que guardara na memória.

Eu me considero uma péssima desenhista. Tenho muita dificuldade para me expressar graficamente. Mas lembro-me de um desenho belíssimo que fiz aos sete anos de idade. Sempre me lembro do belo elefante que desenhei quando estava na primeira série do primário, no Grupo Escolar Coelho Neto. Na minha cartilha havia a história de um circo que chegava à cidade e todos o recebiam com festa. Uma das atrações do circo era um elefante. Naquela época, mesmo porque nunca tinha visto um circo de verdade, não pensava sobre o quanto os animais de circo costumam ter uma vida infeliz. Desenhei um elefante lindo. Esse desenho ficou guardado dentro da cartilha. Sempre me lembrei, ao longo dos anos, do lindo elefante que desenhei. E nunca mais consegui desenhar decentemente qualquer outra coisa. Mesmo porque me envolvi com outros assuntos que me davam mais prazer e não me dediquei ao desenho. Mas aquela memória era muito vívida: um elefante magistralmente desenhado. Algumas décadas

depois encontrei minha cartilha e dentro dela o desenho do elefante. Ao abrir o papel em que estava o desenho, tive uma grande surpresa. Onde fora parar o desenho do elefante que eu fizera? Quem colocara esse outro desenho no lugar? O interessante é que para mim, até hoje, o desenho encontrado não corresponde à minha lembrança do desenho. Simplesmente, o desenho da lembrança é aquele que construí ao longo dos anos (MARQUES, p. 57-58).

O segundo exemplo é de Piaget (1978a, p. 169-170) que destaca uma lembrança que ele possui arraigada, mas que nunca ocorreu em sua vivência, sendo que o autor até mesmo consegue destacar com certa exatidão o local onde tal acontecimento teria ocorrido. Esse exemplo trazido por Jean Piaget nos remete a reflexão de como as memórias podem ser reconstituídas a partir de narrativas que os sujeitos nos contam, sendo que muitas lembranças que temos podem até mesmo nunca terem ocorrido conosco, mas não deixam de serem reais.

Eu tenho em mim uma lembrança de infância que seria absolutamente espantosa se fosse autêntica, porque ela remonta a uma idade, onde normalmente não se tem lembrança de infância, isto é, uma idade em que eu estava ainda em um carrinho e conduzindo por uma ama, e passeava pelos Champs-Élysées, próximo do Rond-Point; eu tinha sido o objeto de uma tentativa de rapto: um indivíduo experimentou tirar-me do carrinho. Eu estava preso pela cintura e, depois, a ama agarrou-se com o homem, que lhe fez um arranhão na testa, e tudo parecia acabar mal, quando chegou um gendarme — e eu vejo ainda esta imagem como se fosse ontem; nesta época, eles usavam uma pequena pelerine que ia até aqui (gesto) e um pequeno bastão branco etc. — e então o marginal fugiu. Bem. Toda a minha juventude, eu tenho vivido com esta lembrança de ter sido objeto de uma tentativa de rapto. Depois, quando eu tinha talvez uns quinze anos, meus pais receberam uma carta da ama, dizendo que ela havia se convertido e que sentia a necessidade de confessar todos os seus pecados, e que a história do roubo da criança era completamente inventada por ela, que o arranhão na fronte fora feito

por ela, e que ela queria restituir o relógio que lhe tinha sido ofertado, em recompensa de sua coragem. Para dizer a verdade, não havia uma palavra verídica nesta lembrança. É uma lembrança extremamente incubada, que eu tenho ainda hoje. Eu posso localizar para você o lugar dos Champs-Élysées onde isto se passou, eu revejo tudo visualmente.

Em outra obra, o mesmo Piaget (1978b) destaca a questão das memórias em seus sujeitos de pesquisa — as crianças. Durante a aplicação das provas piagetianas, com um intervalo de tempo para um mesmo grupo de sujeitos, em que em um primeiro momento eles não conseguem resolver os problemas propostos e no momento posterior chegam a uma resolução correta sobre uma mesma questão, os mesmos não aceitam que em um momento anterior não sabiam resolver o que lhes fora proposto. Este é um exemplo de como a memória se modifica, “apagando” alguns detalhes, enquanto outros são acrescentados.

Desta forma, podemos afirmar que as memórias não correspondem aos fatos reais tais quais eles acontecem, mas sim, são as nossas próprias interpretações destes acontecimentos que são influenciados pelas nossas interações/experiências. Sendo que a seleção que o nosso cérebro realiza para a formação das memórias é um importante mecanismo para que a nossa vida não se torne uma “prisão” como parecia ser para Funes, o memorioso no conto de Borges (1979).

Sendo que o uso das narrativas, tanto de licenciandos e de professores, pode contribuir de forma contundente para a constituição do sujeito professor, que passa a refletir sobre a sua própria prática ao escutar as vivências de profissionais e estudantes do campo da Educação. Não deixando em conta que temos o entendimento da seletividade e reconstrutividade da memória destes sujeitos, que além do grau formativo de suas narrativas acabam refletindo os contextos sócio-político-culturais-econômicos de cada época, tendo em suas memórias um local de criação de significados.

Ao escutar/ler uma narrativa ou mesmo ao nos lembrarmos dos professores que passaram pela nossa formação, acabamos por delinear

uma série de opções pedagógicas que podem auxiliar na nossa prática docente, seja assumindo alguma posição que consideramos positiva ou mesmo rejeitando os pontos que as narrativas demonstraram não ter uma boa funcionalidade para os contextos escolares.

Colocarmo-nos em posição de ouvinte das narrativas de terceiros ou mesmo das nossas é se posicionar para se chegar a um espaço plural, de respeito às vozes destoantes e semelhantes e um momento de reflexionamento sobre a atividade docente. As narrativas se transformam em local de procura para a mudança no campo educacional, é na descrição e compreensão das falas que existem as contribuições para o nosso docenciar, sendo que o mais importante é o espaço de fala que as narrativas proporcionam aos sujeitos participantes, que são ao mesmo tempo sujeito e objeto de pesquisa, se inserindo em um devir constante de construção de sua identidade (pessoal e profissional).

Sobre isso, Santos; Menezes; Costella (2018, p. 07) destacam que:

Trata-se de um plano que privilegia a voz do professor, ao solicitar-lhe autonarrativas e a reflexão sobre os significados da memória reconstruída pelo ato de narrar. A ação contínua de fazer e refazer momentos únicos de construção do conhecimento com os alunos faz do professor um profissional em permanente esforço de sintetizar diferentes sensibilidades e capacidades, um criador de projetos em retroalimentação face às respostas dos alunos.

Ao partir do pressuposto de que a formação docente e, sobretudo, a constituição da identidade docente é influenciada, entre outros fatores, pelas vivências do sujeito na sua condição de aluno, é extremamente interessante analisar as memórias que os licenciandos carregam da escola em que cursaram seu Ensino Fundamental e Ensino Médio. A acadêmica 2 afirma em sua narrativa:

Como pode ser constatado ao longo desta autobiografia, não foram os conteúdos aprendidos na escola que mais marcaram minha trajetória escolar, embora, reconheça a enorme importância deles. Na verdade, eles foram a via de acesso para tudo que compreendo

ser uma escola. Dessa forma, o que fez com que eu me sentisse pertencente as minhas instituições escolares foram as oportunidades ofertadas para além do seu espaço físico. Foram as expansões de pensamentos, ideias e convicções. Foram os meus professores independentemente de suas disciplinas. Foram as amizades temporárias e permanentes. Foram todos e todas que cruzaram pelo meu caminho e que, de alguma forma, contribuíram naquilo que eu estou sendo hoje. Foram os momentos de alegria, deslumbre, afeto, reconhecimento, amor, conquistas, confraternizações, angústias, medos e aflições. (ACADÊMICA 2, 2018)

Esta narrativa (auto)biográfica revela que as lembranças de escola centram-se nos professores que teve, nas relações que construiu e nos sentimentos que vivenciou. As aulas de Geografia e os conteúdos não são lembrados. Isto é ratificado por Costella (2015) ao considerar que o conteúdo serve para ser esquecido. De acordo com a autora, “o conteúdo serve de referência para tal desenvolvimento, mas não representa o fim em si, ou o produto da aprendizagem. O produto da aprendizagem é o aluno e suas ações reflexivas” (COSTELLA, 2015, p. 39). A narrativa da acadêmica elucida este pensamento de que o conteúdo não é o fim, mas o meio do processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As memórias da vida escolar exercem influência sobre os modelos de ensino e de professor que construímos. O fato de se passar mais de uma década no espaço escolar representa um laboratório para os futuros professores. As vivências no papel de aluno/a proporcionam a construção de representações sociais acerca da docência e do ensino escolar. O/A professor(a) que pensamos ser e/ou que pretendemos nos tornar carrega marcas de exemplos de educadores que tivemos na escola. Tanto marcas positivas quanto marcas negativas definem a representação de professor(a) que possuímos.

Nesta linha de pensamento, Kaercher (2014, p. 60) assinala que a Educação engloba “uma dimensão afetivo-emocional. Muito mais do que transmitir conteúdo, expressamo-nos e educamos através do gesto, da postura corporal, do timbre de voz, do ritmo da fala, enfim, todo nosso corpo fala e educa os alunos (e vice-versa)”. Para o autor, a atuação docente apresenta um caráter de persuasão e de intencionalidade ao visar a transformação do outro. Estas percepções foram identificadas pela aluna (acadêmica 2) ao resgatar suas memórias de escola. Tais observações são importantes à medida que provocam a reflexão da futura educadora sobre o papel docente.

Cabe ressaltar mais um ponto de destaque do método (auto) biográfico: o processo reflexivo propiciado pela narrativa. A narrativa (auto)biográfica representa um ato de linguagem no qual o sujeito fala de si. Este processo o coloca na posição de sujeito autor de sua própria história. Sendo assim, a narrativa permite o autoconhecimento e a reflexão sobre caminhos trilhados ao longo de uma vida. Esta reflexão sobre a experiência vivida justifica a relevância das narrativas (auto) biográficas enquanto prática de formação (PASSEGI; ABRAHÃO; DELORY-MOMBERGER, 2012). Portanto, este método constitui uma possibilidade profícua a ser adotada nos cursos de licenciatura, sobretudo nas disciplinas de Estágio Supervisionado, devido à sua potencialidade para a formação de professores pesquisadores e reflexivos.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. M. B. Afinal, o que há de memorável nas histórias de vida de Educadores? In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **Memórias memoráveis: educadores sul-rio-grandenses em histórias de vida**. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA: EDIPUCRS, 2013.
- ABRAHÃO, M. H. M. B. Intencionalidade, reflexividade, experiência e identidade em pesquisa (auto)biográfica: dimensões epistemo-empíricas em narrativas de formação. In: BRAGANÇA, I. F. S.; ABRAHÃO, M. H. M.; FERREIRA, M. S. **Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Curitiba: CRV, 2016.
- BORGES, Jorge Luis. **Prosa Completa**. Barcelona: Ed. Bruguera, 1979.
- COSTELLA, R. Z. Para onde foi a geografia que penso ter aprendido. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Orgs. et al.). **Movimentos no ensinar geografia: rompendo rotações**. Porto Alegre: Evangraf, 2015.
- DELORY-MOMBERGER, C. Construção e transmissão da experiência nos processos de aprendizagem e de formação. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; BARREIRO, Cristhianny Bento. (Orgs.). **A nova aventura (auto)biográfica: tomo I**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016.
- KAERCHER, N. A. **Se a geografia escolar é um pastel de vento o gato come a geografia crítica**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.
- MARQUES, T. B. I. Professor ou pesquisador? In: BECKER, F.; MARQUES, T. B. I. (Org.). **Ser professor é ser pesquisador**. 3. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- NÓVOA, A; HUBERMAN, M; GOODSON, I. F; HOLLY, M. L.; MOITA, M. C.; GONÇALVES, J. A. M.; FONTOURA, M. M.; BEM-PETERZ, M. **Vidas de professores**. 2. Ed. Porto: Porto Editora, 1995.
- PASSEGI, M. C.; ABRAHÃO, M. H. M.; DELORY-MOMBERGER, C. Reabrir o passado, inventar o dever: a inenarrável condição biográfica do ser. In: PASSEGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012.

PIAGET, J. A memória: o rapto de Jean Piaget. In: BRINGUIER, Jean-Claude. **Conversando com Jean Piaget**. tradução Maria José Guedes. São Paulo: Difel, 1978a.

PIAGET, J. **Psicologia e Epistemologia**: por uma teoria do conhecimento. 2. Ed. tradução Agnes Cretella. Rio de Janeiro: Editora Forense-Universitária LTDA, 1978b.

SANTOS, L. P. dos; MENEZES, V. S.; COSTELLA, R. Z. Autonarrativas e formação docente: um olhar na geografia. In: IV ENCONTRO DE PRÁTICAS DE ENSINO EM GEOGRAFIA DA REGIÃO SUL — ENPEG-SUL, 2018, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Centro de Ciências Humanas e da Educação, 2018. Disponível em: <<https://enpegsuludesc.wordpress.com/anais/>>. Acesso em: 11 nov. 2018.

SOUZA, E. C.; ALMEIDA, J. B. Memórias de educadores baianos: semelhanças e diferenças na constituição da vida na/da escola. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perini (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica**: trajetórias de formação e profissionalização. Curitiba, PR: CRV, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. Ed. Petrópolis, RJ: Vizes, 2014.

Do interior de uma combi escolar vislumbrando o licenciár

Roselane Zordan Costella

Do espaço contido no título — do interior de uma combi escolar —, talvez para os mais jovens sejam importantes alguns esclarecimentos. A Combi é um automóvel utilitário que foi produzido pela empresa automotiva alemã Volkswagen, entre 1950 e 2013. Por força de um decreto, os carros a partir de 2014, deveriam ser dotados de freio tipo ABS e possuir airbag frontal duplo (para o condutor e passageiro do banco dianteiro). O antigo projeto mostrou-se incompatível com as novas exigências da legislação. A famosa combi que para alguns servia para transportar pranchas de surf, para outros, grandes famílias, ou ainda mantimentos, começa a desaparecer lentamente das lojas de vendas.

Pois bem, este veículo era para mim e para um grupo de colegas, o meio de transporte que utilizávamos para chegarmos às escolas em que cada um desempenhava suas funções. Estas escolas estavam distribuídas ao longo do itinerário que percorríamos todos os dias. Dotada de significados, com um ruído ímpar entrei de forma mágica em direção a minha primeira escola, onde começaria a licenciár. Sentava em um dos bancos do meio, sempre ao lado de alguém que ficava no caminho ou que seguia comigo até o meu destino final.

A escola era de madeira, um andar só, as salas amplas com classes escuras e janelas com quatro vidros emoldurados igualmente de madeira. Uma das minhas primeiras aulas foi sobre o Egito. Desde aquela época eu já tinha uma desconfiança de que muito do que imaginava ensinar, não necessariamente ensinava, e, ainda, o que pensava ensinar pouco mudaria a vida das pessoas do povoado ou distrito onde trabalhava. Descendentes de imigrantes italianos, os conhecimentos sobre o Egito, pareciam não lhes dizer muito. No entanto, não tinha dúvidas que estava no lugar certo, junto daqueles alunos era onde queria e deveria estar.

No interior do Rio Grande do Sul, os professores como eu, provinham de cursos chamados de férias. Trabalhávamos durante o ano nas mais diversas atividades e nas férias⁴, entregávamos todo o nosso salário arrecadado à Universidade. Esta era a única maneira que tínhamos para nos tornarmos professoras — eu e minhas duas irmãs — trazíamos este destino já traçado. Sentia-me professora antes da universidade, pois havia feito no ensino médio o chamado magistério, curso que substituiu o antigo normal. Morei, acolhida pela bondade da minha tia em uma cidade maior que a minha para me tornar professora dos pequenos. Deixei a casa dos meus pais com pouco mais de quinze anos para cursar o magistério.

Cursos como Educação Física e Artes não havia de férias nas proximidades, por esta razão, poucos professores se dedicavam a estas disciplinas. Com seis meses de escola, fui então contemplada a “dar” aulas de educação Física, pois a ausência de professores neste componente estava comprometendo a formatura dos alunos. Apaixonada por handebol tentava de todas as formas ensinar o que sabia. Foi exatamente neste momento que entendi que ensinar era muito diferente de aprender ou de saber. Eu joguei esta modalidade por toda a minha infância e adolescência, porém, no momento de ensinar entendi que não saberia por onde começar. Eu conhecia o handebol, mas não entendia como estes alunos poderiam aprender. Isso significa que eu conhecia o esporte, mas desconhecia os processos de aprendizagem em relação ao conteúdo. Na sequência, retomo essa reflexão no campo da Geografia.

Aos poucos compreendi que deveria estudar o aluno. Talvez neste momento eu tenha me tornado professora de fato, quando reparei que o mais importante não era o Egito, mas entender como os meus alunos aprendiam e como entenderiam o mundo a partir do que aprendiam. Não posso iludir o leitor, se dar por conta não significa

4 Período não trabalhado, em que fazíamos curso superior, que era ofertado para professores/as em serviço.

encontrar caminhos. Foi com menos de um ano de docência que eu percebi, mas foram muitos anos para saber como fazer.

Voltando a combi e a terra vermelha sem pavimentação trilhada por ela, o que me causava pânico em época de chuva. Quando o acúmulo de barro nos impedia de seguir caminho, descíamos todas e empurrávamos até a força conjunta superar o atoleiro. O curioso é que trabalhava com a 5ª série os tipos de rochas, o solo e o intemperismo e não me dava por conta de que estes alunos estavam sobre estes eventos. Estavam sobre um solo vulcânico intemperizado, sobre a terra vermelha que continha os nutrientes suficientes para que seus próprios pais cultivassem. Às vezes seguia com os conteúdos mecanicamente, com uma lógica que era somente minha, como se estivesse movida por combustão. Ensinava o que estava nos amontoados de frases, pouco analisava a relação conteúdo e aluno, mesmo assim, gostava muito de tudo aquilo. Em época de férias me sentia perdida e contava os dias para que chegasse o momento de recomeçar.

Vislumbrar o licenciar veio intuitivamente no decorrer, me parece agora, distante deste tempo, que me enxergava pelas pequenas janelas da combi. Meus pensamentos se perdiam ao longo de um relevo ondulado no topo do planalto. As viagens eram engraçadas e as discussões tinham origem nos mais variados assuntos, dos mais corriqueiros até profissionais. Juntávamos, abstratamente, um conjunto de famílias e acontecimentos. Lembro-me de minha irmã mais velha, da colega Lucimar que fumava um cigarro extremamente fino, da Salete, da Lori, da Maria Inês — que se tornou depois minha comadre: crimei sua filha —, convite feito no interior da combi. Não sei por quanto tempo eu utilizei esta combi ou outros meios de transportes que me conduziram ao licenciar, mas sei que foram momentos importantes na condução do meu pensamento como professora.

Ao fazer uma autoanálise percebo que não me tornei professora por influência da família. Meu pai era caminhoneiro e minha mãe do

lar — mas dentro deste lar fez muita torta para vender, muita comida para pensionistas e lavou demasiadamente roupas e panelas. Não tinha nenhuma tia professora, talvez uma ou duas primas que pouco me influenciaram. Tornei-me professora por necessidade, emprego certo, concursos públicos, vestibulares menos concorridos, curso de férias que me possibilitava pagar meus próprios estudos e um ensino médio que me habilitava a trabalhar longe da contabilidade, a única opção para quem permanecia na pequena na cidade onde eu morava.

Ser professora por falta de outra opção não significou me tornar professora. Os muitos anos que seguiram, os quais suprimo aqui, como se pausasse o tempo e o reservasse, me conduziram a ser uma licencianda em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Confesso que um sonho muito distante daquele sonhado lá, no interior da combi. Nesta universidade, que devo muito do que sou, ainda não me senti realmente professora. Nela aprendi Geografia — conceitos, categorias, conteúdos. Nela me espelhei em professores, uns que um dia eu gostaria de ser, outros que me ensinaram como não ser.

Apaixonei-me pela Geografia e percebi que era com ela que eu aprenderia a ser professora. Descobri, bem mais tarde, que o encantamento estava na forma como os fenômenos aconteciam, nas relações, nas entrelinhas. Passei o curso estudando e trabalhando muito em diversas escolas, circulei por mais de dez lugares diferentes, com alunos e colegas diferentes, ao mesmo tempo em que cursava a universidade. Mas a distância entre o que eu aprendia na licenciatura e o que eu ensinava na escola era de fato, imensa. Passava um semestre para entender um conceito na academia, sendo que na escola tinha menos de cem minutos para ensiná-lo. Não compreendia os modelos. Não via significado. A Universidade me ensinou o conteúdo, entendo que era demasiado importante, mas também entendo que com esse ensino poderia ter vindo um caminho, uma luz de como eu deveria transformá-lo em aluno.

Tenho lembranças boas da universidade, apesar de pouco participar da vida acadêmica, pois controlava as faltas para poder trabalhar. Lembro-me do cheiro do Campus, das viagens de ônibus de péssima qualidade. Tive ótimos colegas que me ajudaram e que me acolheram em grupos onde eu não podia nunca participar dos encontros. Aprendi que a diversidade era necessária. Na universidade, entendi que eu era um conjunto de outros, que nem todos pensavam como eu e que os meus valores não pesavam tanto nas relações. Percebi outras formas de ver o mundo. Porém, não posso esquecer que foi da minha primeira licenciatura, aquela de férias, que eu aprendi a refletir sobre a sociedade. Foi lá que aprendi a estranhar e desnaturalizar os acontecimentos. Mas foi na UFRGS que adquiri as ferramentas intelectuais necessárias para refletir. Dessa forma, minha formação nas duas universidades me completou.

Juntando minha experiência de vida a tudo que foi exposto, fui me definindo como professora. O que me permite dizer: Não estou professora. Sou professora. A existência pode ter me auxiliado a me entender enquanto tateava o docenciar. De origem muito humilde foi o meu único caminho, não tive escolha, tinha que ser professora. Por esta razão afirmo um primeiro e importante pressuposto, o professor não é um ser vocacionado. Ninguém nasce professor. Somos uma construção, mas precisamos nos permitir construir. Da mesma forma, um professor não precisa amar o que faz acima de tudo, gostamos de ser professores, gostar é fazer o melhor, é se responsabilizar por todos envolvidos no processo.

Como se expressa Tardif (2014) por vários momentos, o saber do professor é social e muitas vezes a forma como se ensina, bem como a escolha do detalhe do conteúdo resulta do ser social, muito mais do que do ser acadêmico. Por inúmeras vezes me encontrei trabalhando expectativa de vida com meus alunos pensando no meu pai. Pessoas como ele não poderiam durar tudo aquilo que o livro dizia. Eu enxergava

de forma um pouco amarga os números que definiam este conteúdo e discutia os mesmos dados diferentemente dos meus colegas. Um caminhoneiro preocupado com as contas a pagar, alimentando-se mal. Obrigado ao sedentarismo. Acumulando noites mal dormidas, povoadas pelo medo ou pela preocupação com seus compromissos financeiros. Certamente, todos esses fatores contrariariam os dados estatísticos ali colocados. Assim, mesmo sabendo de médias e intervalos de gráficos, resgatava memórias do meu próprio mundo para conferir realidade aos números. Da mesma forma, quando trabalhava o PIB, natalidade, mortalidade entre outros, sempre busquei em minhas experiências uma leitura diferenciada. Ao meu lado, na escola, professores que se constituíram na vida de forma mais leve, paralelos de turma, tinham sobre os dados um olhar totalmente diferente do meu, pois o mundo que eles carregavam trazia outras metamemórias.

A estocagem de informações que eu carrego dentro da minha capacidade memorial é distinta conforme o apego que tenho a diferentes memórias. Acredito que todos sejam assim, exatamente assim, quando cada um ativa suas memórias na busca das estocagens, de forma seletiva, o que naquele momento interessa. Desta forma, quando me refiro a metamemória, estou falando da lapidação desta estocagem.

A metamemória que é, por um lado, a representação que cada indivíduo faz de sua própria memória, o conhecimento que tem dela e, de outro, o que diz dela, dimensões que remetem ao modo de “afiliação de um indivíduo a seu passado” e igualmente, como observa Michael Lamek e Paul Antze, A construção explícita da identidade. A metamemória é, portanto, uma memória reivindicada, ostensiva. (CANDAUI, 2016, p. 23)

O que trago são reflexões individuais sobre as ações que me permito reviver a partir da transformação de estoques em metamemórias. Porém, tenho consciência de que minhas metamemórias são coletivas, ou seja, sou constituída pelo outro, tanto na forma de pensar como na

forma de agir. Sou na verdade um conjunto de outros que selecionei ao longo da vida para fazer parte de mim mesma.

As minhas metamemórias estão atreladas à forma como eu passei a refletir sobre o mundo. Minha reflexão se tornou mais apurada quando teorizei a própria fala. A reflexão pode ser crítica pelo que, naturalmente se pensa sobre o mundo. Pode ser crítica utilizando-se de acontecimentos envoltos de vida, de olhares em foco. Porém, a reflexão que nos permite maior autonomia e certa liberdade de expressão é a reflexão munida de suporte teórico. Neste caso se compreende o porquê da situação a ser criticada, dessa maneira pode propor uma ou outra ação. Agir sobre a reflexão e refletir sobre algo que agiu, faz toda a diferença, essa via de mão dupla faz com que nos tornemos mais reflexivos conscientes.

A forma como refletimos enquanto professor, a partir de nossas metamemórias, lapidadas pelas diferentes teorias ou lentes que utilizamos para enxergar o mundo, nos permite construir um currículo oculto no trato do conteúdo em relação ao próprio aluno. O currículo oculto, retirado das profundezas dos pensamentos, reflete um conjunto de posicionamentos que vamos atrelando à forma como trabalhamos os próprios conteúdos.

Giroux (1992), ao escrever sobre uma reflexão crítica me fez pensar sobre a importância de um currículo oculto na construção dos alunos. Entenda-se aqui que o currículo oculto representa este espaço entre a vivência do professor e a construção do conhecimento geográfico. Onde está escrito que a forma de ensinar de um se diferencia da forma de pensar do outro no ato de ensinar? Em que documento está registrado que os números representados nos gráficos podem ter valor relativo em função da existência de quem os ensina? Conforme Giroux (1992), duas ideias podem ser desenvolvidas em relação a esta pausa temporal. Uma delas nos faz pensar que não há registrado em nenhuma filosofia de escola a influência da vivência do professor na construção de

conhecimentos ou na ruptura de sistemas pré-estabelecido por manuais didáticos.

A escola não tem o domínio sobre a forma diferente de interpretação de conceitos, dados ou conteúdos, provindos do poder identitário do professor. Estes elementos estão ocultos. A outra ideia tem origem na capacidade reflexiva de quem licencia, que estará imbricada de forma dialógica com os alunos. A reflexão pode levar à crítica, esta por sua vez, pode ser pautada no senso comum, que poderá ter pouca consistência. A crítica pode ser existencial, com um olhar direcionado à própria existência, não permitindo um translado intelectual para outras existências. Porém, se a crítica for intelectualizada, o ponto de partida pode ser a existência ou não, se o conteúdo epistêmico é capaz de permitir o translado de forma reflexiva.

A formação de um intelectual crítico representa, fazendo coro ao Giroux (1992), um profissional que reflita sua existência a partir do seu conhecimento. Da mesma forma, um profissional que reflita o seu conhecimento epistêmico pela existência do outro. Esta análise compreende a importância da reflexão e da crítica estarem pautadas no contexto da academia. Munido de dados, de leituras de mundo, de interpretação de eventos, do entendimento do espaço enquanto pausa temporal, o professor ou qualquer outro profissional, bem como os alunos que se constituirão outros profissionais, poderão criticar de forma intelectual-argumentativa.

Desta forma, munida de emoção, de conhecimento geográfico reflexivo e de muitos coletivos, fui me constituindo professora, duvidando dos modelos, procurando entender as origens dos dados e travando uma luta diária para propor mudanças. A minha história de vida influenciou muito mais do que a universidade ou a própria escola, lembrando que estas fazem parte da própria história. Retomando a releitura de Tardif (2014), se isso é possível, os meus saberes enquanto professora sofreram uma profunda simbiose com a produção dos próprios saberes.

Se o professor pensa muito mais com a vida do que com a cabeça, ele é muito mais existencial que epistêmico. Reitero que me pauto nas entrelinhas de textos variados de Tardif (2014), esse diálogo se faz em conjunto. Seguindo este pensamento preciso definir quando realmente aprendi a licenciar, se é que existe um momento pontual para isso. Se a aplicabilidade das aprendizagens da universidade não tem uma racionalidade técnica na escola, ou seja, se não trabalhamos nas escolas com a mesma lógica que aprendemos na universidade, preciso entender quem me constituiu professora, apesar de ter consciência de que fui constituída pela vida.

Este texto se fundamenta numa narrativa, numa tentativa de auto se reescrever computada a partir do conhecimento sobre a autobiografia ser um método de pesquisa. Um método porque representa uma escolha ideológica de registro. Por meio da autobiografia configura-se uma teoria construída para ler e reler acontecimentos da docência, de forma a compreender os pontos comuns existentes, que compõe um professor. A narrativa pode ser um dispositivo para transformar as lembranças do professor em metamemórias. O interesse das narrativas de vida, quando as coletamos nesta perspectiva, é que elas constituem um método que permite estudar a ação durante seu curso. (BERTAUX, 2016, p. 12).

Alliaud em suas escritas acolhe a autobiografia como um instrumento para recuperar o passado. O narrador dá um novo sentido à narrativa, aumentando assim a qualidade autorreflexiva. Neste sentido, a minha história não está posta definitivamente como verdadeira, na minha narrativa eu transformei lembranças em memórias e ao ressignificá-las encontrei o docenciar nas minhas metamemórias.

Quando então me tornei professora? Em que pausa temporal o meu espaço foi ressignificado? Esta reflexão, me parece, perpassa por dois momentos. O primeiro deles recriou o meu presente enquanto professora. Em meio a uma especialização, na contínua correria da vida. Sentada em uma escada que ficava entre dois prédios no campus

universitário, retirei da pasta um conjunto de materiais didáticos para preparar uma aula de coordenadas geográficas. Estava desenhando um amontoado de modelos quando ouço uma voz por trás dos meus ombros me perguntado o porquê daqueles modelos para alunos do 5º ano no Ensino Fundamental. A pergunta, de forma direta foi: aonde você quer chegar com isso? Talvez fosse a primeira vez enquanto professora que me dei conta que preparava as aulas para mim mesma e não para meus alunos. A forma como eu organizava os conteúdos estava acordada com o meu modelo de entendimento. Não darei vazão ao restante da conversa, pois me deterei ao significado que a mesma teve para mim. Nem citarei aqui com quem estava conversando, pois não tenho certeza se a intenção de quem falou foi condizente com o meu entendimento da fala. Olhando as coordenadas geográficas, definidas por linhas de diferentes direções, percebi que os modelos traçados por mim, não acrescentariam absolutamente nada no entendimento do mundo pelos meus alunos.

Esta memória foi tão forte, que sempre ao palestrar em algum lugar sobre o ensino e a aprendizagem eu pergunto para os presentes, professores de diversas áreas, se todos estudaram coordenadas geográficas — todos respondem que sim. Quando pergunto o que tem a ver a plantação de café em Uganda com as coordenadas geográficas e com o requinte de exploração, ninguém consegue responder, [Penso... os professores de Geografia destes professores nunca foram abordados em uma escada de pedra entre dois prédios por alguém que os fizessem refletir.

Por que vejo este como um dos momentos que me fez professora? Porque foi este instante, que fez movimentar meu pensamento para outros modelos, para outros questionamentos, direcionou o meu enxergar para diferentes olhares. A partir desta conversa eu passei a perguntar mais para mim mesma do que responder para os alunos perguntas aleatórias e com pouco sentido. Foi este divisor que me levou a crer que muito mais que respostas, de forma alinhada nas provas ou

na oralidade, os alunos precisavam ser instigados a perguntar. Foi neste lugar, como se refere Brito (2010), que eu vi minha professoralidade — conheci o verdadeiro sentido do professoral, do além-conteúdo programático, da resolução de conflitos diversos entre a Geografia e o mundo do aluno.

Outro momento que me constituiu professora foi sem dúvidas os estudos e reflexões realizadas no mestrado e no doutorado. A distância entre a universidade e a escola ficou somente separada por uma grade e não mais por um abismo. Trabalhava em uma escola privada quando em meio aos gritos dos alunos, no momento da saída da aula, meu então futuro orientador tentava alcançar um folder onde continham as informações do mestrado em Geografia na UFRGS. Seus braços esticados entre os espaços estreitos da grade me levaram para outro mundo, o mundo da pesquisa em aluno, em aprendizagem.

Sendo professora de seus sobrinhos ele perguntou se eu não tinha interesse em fazer uma entrevista para o mestrado e mostrar por meio da pesquisa a forma como ensinava na escola. Trabalhava com o Ensino Fundamental e Médio, com uma preocupação muito grande, desde aquela época, em romper com modelos pré-determinados para ensinar alguns conteúdos. Concluo que ao acompanhar em algum momento o andar das aulas, por meio dos seus sobrinhos, tenha percebido este desejo de ensinar a partir do próprio aluno. Interesse eu deveria ter, o que eu não tinha era o alcance desta proposta. Não há necessidade de relatar aqui as dificuldades enfrentadas para dar conta de um mestrado, mas é indispensável registrar a importância que este estudo teve na minha formação.

Inicialmente havíamos acordado que estudaria processos de aprendizagem em Geografia para o Ensino Fundamental e Ensino Médio. Esta ideia perdurou até a entrevista com o orientador. Na verdade ele não sabia da minha verdadeira intenção de pesquisa, que não era com alunos grandes, mas sim com alunos pequenos. Relatei de forma convincente, e fui aceita, que a Geografia precisava ser estudada desde

a Educação Infantil. Apaixonada por Piaget sonhava entender como uma criança estabelecia as relações espaciais de forma inicialmente matemática, para entender, posteriormente, uma leitura social e relacional deste espaço. Convicto do meu desejo em querer entender o raciocínio espacial das crianças, meu futuro orientador resolveu me orientar numa escalada não muito segura, em relevos desconhecidos, buscando o sentido da pesquisa.

O estudo que dediquei aos alunos e a seus pensamentos me fez professora. Pesquisar como os alunos aprendem, deu sentido ao ato professoral. A compreensão de que a Geografia se fazia muito mais importante quando entendida na relação professor e aluno, começou dar sentido às minhas aulas.

O que diferencia um professor que se dedica a ensinar Geografia partindo da própria Geografia daquele que compreende o processo de aprendizagem, ou seja, do aluno, é o significado atribuído ao conteúdo. Se partirmos do aluno, o conteúdo passa a ter a função de desenvolver uma lógica espacial, que permite o entendimento contextual e reflexivo dos acontecimentos do mundo de forma relacional.

Aprendi com os dois momentos vivenciados e relacionados anteriormente, que não era tão fácil ser professor. Não bastava saber Geografia, contrariamente a isso, saber muito Geografia poderia comprometer a necessidade e a vontade de romper modelos pré-determinados. Quando fui desafiada a pensar para que servia o que eu estava preparando ou quando fui instigada, a compreender processos me senti muito mais insegura. Entendi que a insegurança resulta em uma busca incessante por um equilíbrio que não possui constância.

O que preciso fazer agora é refletir sobre o porquê a minha vida enquanto professora poderá servir a alguém que queira utilizar estas escritas para amadurecer a sua vida enquanto professora. Esta angústia de tornar um texto utilizável faz que de forma um tanto forçada transforme minhas memórias em metamemórias. Vou assim, a partir do que aprendi, encurtar caminhos de quem queira aprender.

Talvez possa ser aquela escada, onde sentei meus pensamentos e desestruturei totalmente minhas certezas. Também não tenho a certeza de que convencerei o leitor de que estudar alunos é uma das coisas mais significativas que um licenciando pode fazer para transformar-se em professor, mas tenho certeza que, eu gostaria muito de ter descoberto bem antes o que descobri nestes dois momentos da minha vida.

A relação professor aluno está cada vez mais difícil nos tempos de hoje. No entanto, o sucesso do processo de aprendizagem está intimamente ligado à forma como se dão essas relações. Parto do pressuposto de que o gosto pela Geografia pertence a mim e não ao aluno. O estudante gosta de estar fora da escola. Ainda assim, escola pode ser um belo ponto de encontro, de conversas, demonstrações de habilidades, troca de gentilezas ou de agressões... A sala de aula já falseia o gosto do aluno, nela as relações se tornam mais unidirecionais e tem o complicador da responsabilidade em dar conta do que será solicitado como resultado dos processos ali existentes. Por esta razão, o professor não deve se preocupar quando o aluno não gosta do conteúdo, a preocupação deve estar se o aluno não gostar do professor. Não há um aluno, em perfeitas condições mentais, que ame com todas as suas forças aprender fusos horários. Mas certamente, os fusos horários serão aprendidos de forma menos dolorida se o professor tiver empatia e conseguir se colocar na memória de seu aluno e compreender a melhor forma de degustar fusos horários.

Por onde começar então? Não existe outro lugar que não seja o próprio aluno. Desta forma, me foi muito útil entender que ao começar pelo aluno o conteúdo terá mais fluidez. Para isso, o professor precisa desvencilhar-se de propostas prontas. Precisa deixar de acreditar que deva apresentar de forma magistrada passo por passo do raciocínio sobre o conteúdo. A crença de que para o aluno aprender alguma coisa ele precisa saber de muitas outras, limita o entendimento do próprio aluno. Ao pensar o motivo da existência do próprio conteúdo já garante um rompimento do paradigma de que todo o conteúdo servirá de forma imediata para ser aplicado.

O desafio proporcionado pelo professor ao aluno impede que o conteúdo seja posto de forma mecânica, seguindo uma lógica pré-determinada. No momento em que os fusos horários, citados anteriormente, sejam analisados de forma relacional os alunos entenderão como consequência de processos econômicos e não como um conjunto de cálculos. Como seria o mundo globalizado se cada país balizasse seus acontecimentos pela própria hora solar do lugar. Como poderíamos marcar uma viagem ou nos comunicar com o mundo se não tivéssemos ideia do tempo cronológico de cada lugar. O pensamento da necessidade em tê-los pode justificar a sua existência, falta agora justificar a sua formatação, o seu modelo. Antes de trabalhar com o modelo, por exemplo, os “riscos” definidos por graus num globo imóvel, desenhado no quadro verde ou no manual didático, podemos voltar ao aluno e discutir a possibilidade de entendê-lo pelas condições astronômicas de mudança de luminosidade e dinamicidade da própria Terra. Em lugar de apresentar os cálculos que levam à divisão da Terra em fusos, o professor pode retornar ao aluno a reflexão sobre as possibilidades dele mesmo encontrar caminhos que justifiquem o próprio cálculo.

Retorno a minha história de vida e me vejo lançando olhares definidos pelas pequenas janelas da combi. Por muitas vezes, me perguntei sobre o significado daquilo que ensinava. Sentia-me da mesma forma quando trabalhava nas escolas privadas. Acompanhava-me a impressão de que os outros colegas tinham uma certeza maior em tudo o que ensinavam. Nos preparos cotidianos das aulas, fluía a impressão de que tudo o que estava propondo para ser aprendido era de fácil acesso nas “enciclopédias”, ou ainda, mais tarde nos amparos informatizados. A minha preocupação com estes fatos me acompanharam por muito tempo. A forma como os conteúdos estavam dispostos igualmente me incomodavam.

Deparei-me e ainda me deparo com uma Geografia compartimentada. Ao trabalhar qualquer continente, de forma retalhada, aparece a natureza como abertura dos ensinamentos. As

imagens estampadas das formas de relevo, na sequência os climas, as vegetações, a hidrografia parecem não conversar com a economia, a população ou até mesmo a política. As frases prontas não desnaturalizam os acontecimentos, parece que de forma proposital são largadas em meio às imagens para não serem refletidas. Não quero com isso condenar todos os livros didáticos, porém reconheço que muitos deles dificultam o poder reflexivo dos professores e alunos.

Se a matemática serve para desenvolver o raciocínio lógico, se a Língua Portuguesa serve para ensinar o aluno a escrever um texto com coesão e coerência, para que serve ensinar climas e vegetações da Europa nas aulas de Geografia? Se nunca nenhum professor se questionou quanto a isso, ou tem certeza para o que serve, ou realmente nunca se deu conta do absurdo que é fazer um aluno preencher um mapa contendo estas informações.

Felizmente fiz um pacto comigo mesma de buscar o significado desta aprendizagem. Perpassei pela compreensão de que poderia ser de cunho cultural. Superei o entendimento de que seria informacional de feitiço turístico e fui me debater pela gênese do próprio conteúdo. Aprender sobre climas, por exemplo, é significativo quando os alunos ou os professores desenvolvem um pensamento articulado e reflexivo sobre a leitura de mundo. Uma aula sobre climas não deve ser trabalhada a partir de um continente ou de uma região. O que explica um determinado clima não é o continente onde ele se localiza, mas são questões planetárias articuladas entre si. A maneira como os climas são utilizados, a razão de exploração que promovem, os desgastes naturais, entre outros, estes sim são definidos pela dinâmica dos continentes.

Quando os alunos aprendem de forma articulada e significativa os movimentos da Terra, certamente interpretarão a força coriolis e a iluminação desigual do globo. Ao compreender as coordenadas geográficas como um resultado da inclinação da Terra em relação ao Sol, reconhecendo o real significado dos graus latitudinais e longitudinais, este aluno passa a interpretar os fenômenos climáticos, independente

dos continentes. Desta forma, cada clima que aparece no planeta tem uma razão de existência. As chuvas no verão ou no inverno, as temperaturas altas ou baixas, a amplitude térmica ou até mesmo a umidade vai depender de fatores que fornecem um entendimento planetário e não fragmentado dos climas.

Tenho dificuldades em compreender por que os conteúdos ensinados nas escolas são extensos e pouco aprofundados. Muitos detalhes aparecem nos textos, realmente desnecessários. Porém, de outra parte, muitos assuntos são postados de forma equivocadamente rápida, não permitindo uma reflexão que tencione o entendimento mais totalizador dos acontecimentos. É muito mais importante compreender o motivo que leva uma vegetação ter espinhos no lugar das folhas do que memorizar o que ela tem. Ter espinhos está associado ao clima, que está associado aos movimentos da Terra, que pode ser, por sua vez, interpretado pelas coordenadas geográficas. Ter espinhos representa um solo específico, bem como a uma exploração econômica e social relativa. O mais importante ainda é que ter espinhos não define pobreza ou riqueza. Se compararmos locais do mundo com vegetações com estas características percebemos que alguns são muito ricos, com uma população vivendo de forma decente e tranqüila, já outros, com um nível inconcebível de pobreza e fragilidade.

Certamente, é muito mais difícil apresentar um conteúdo pela sua gênese do que pela superficialidade. Quando descobri que as divisões impostas dos conteúdos por continentes poderia ser somente um olhar didático sobre como organizar os mesmos nos manuais, passei a enxergar a própria Geografia de forma diferenciada. Assim me fiz professora, ao me perguntar constantemente para que e por que trabalhar desta forma. Novamente reitero que, se começarmos pelos alunos, certamente teremos mais respostas que se começarmos pelos escritos.

Assim foram os meus últimos quinze anos como professora da Educação Básica. Fui desbravando, ora de forma mais tranqüila, ora nem

tanto, as relações entre os conteúdos e as vidas, fui tentando aproximar o verdadeiro lugar do aluno em algo que ele pudesse relacionar com o mundo. Transformei o que estava posto como acabado em dúvidas e o que estava simplificado em busca. Compreendi que a Geografia não simplifica e sim torna o entendimento muito mais complexo.

Ao longo de minha história como professora, interpretando de forma subjetiva meus alunos e meus pensamentos, percebi inúmeras simplicidades que transformei em dúvidas...

- Os mapas não existiam, definitivamente, para serem reproduzidos, nem mesmo para serem coloridos — o que fiz a minha vida toda na escola enquanto estudante.
- As vegetações representam continuidades, bem como descontinuidades, em função de razões muito mais amplas que simplesmente suas características.
- A distribuição populacional reflete, nem sempre de forma direta, aos aspectos naturais ou econômicos.
- As coordenadas geográficas não servem para jogar batalha naval. A relação deste conteúdo com a leitura de mundo é fantástica.
- Os gráficos, lidos em suas entrelinhas, são muito mais importantes do que a quantidades dos números.
- A orientação não está definida pelo braço direito voltado para o leste, muito pelo contrário, a orientação representa um processo de entendimento da corporeidade, uma interpretação da relação do corpo com o posicionamento dos pontos de referência. Praticamente todos os alunos que passaram pelo estudo da orientação fizeram o mesmo exercício no pátio da escola, porém, se perguntarmos a estes alunos como eles se orientam no espaço vivido, provavelmente não conseguem demonstrar de forma reversível. A memória deles está voltada para um posicionamento fixo, relacionado a um determinado meio de orientação a partir de uma memorização espacial simples. Quando pergunto as minhas alunas da pedagogia como aprenderam a se orientar, todas respondem da mesma forma, posicionando o braço

direito para o leste, o problema está no momento em que as mesmas não relacionam a lateralidade com o próprio posicionamento em relação à orientação. Para as mesmas, o leste está a sua direita, independente do lado que a própria direita estiver voltada em relação ao Sol.

- A economia está relacionada de forma direta com os processos de exploração, bem como com os elementos naturais que compõem o espaço. Não há necessidade de memorizar o que se produz na agricultura ou na indústria no centro ou no sudeste da África, por exemplo, se compreendermos como se apresenta estas regiões em função da sua localização, incidência solar e processos históricos exploratórios. Compreender o que e por que se produz, da mesma forma por que e para quem estão produzindo, é muito mais importante que o tipo de produção e sua localização memorizada.

Alguns exemplos citados, decorrentes das minhas análises, sustentam a teoria de que toda a vez que eu resignifico minha história, reflito sobre ela e ao refletir a interpreto de forma subjetiva. Deste modo, as minhas interpretações podem não ser tão verdadeiras como aparentam.

Entre as experiências vividas por um sujeito e a narrativa dessas experiências se interpõe, necessariamente, um grande número de mediações. [...] Certamente, existem mediações subjetivas e culturais entre a experiência vivida “bruta” e a sua narrativa. Entre uma situação social ou um acontecimento e a maneira pela qual eles são “vividos” no momento pelo sujeito, por exemplo, se interpõem seus esquemas de percepção e de avaliação. (BERTAUX, 2010, p. 51)

Neste sentido, cada vez que atrelo as minhas narrativas autobiográficas aos acontecimentos de professora, exercito de forma demasiada uma reflexão sobre os esquemas de percepção e avaliação a propósito do sentido dos fatos narrados. A combi existiu de fato, o olhar de dentro dela cheio de curiosidades e medos existiu, sem nenhuma dúvida. A dúvida está na lapidação dos fatos para convencer o leitor sobre o verdadeiro e valioso ensino e aprendizagem da Geografia. As

mediações subjetivas realizadas por mim e pelas pesquisas, avaliadas diante da resignificação das práticas, poderão, ao lapidar a narrativa, carregar algumas nebulosidades. Mesmo que não tenham sido vividas da forma descrita, as lembranças se tornaram memórias. Sem memórias os sujeitos se esvaziam. Conforme CANDAU (2016, p. 16) “A memória, ao mesmo tempo em que nos modela, é também por nós modelada.” Estas memórias narradas foram modeladas pela própria intencionalidade que tenho de dialogar com um leitor professor de Geografia. Se esta conversa fosse com um familiar ou com um colega da matemática da primeira escola que eu trabalhei como professora, provavelmente modelaria de outra forma.

Saí do interior da combi para licenciar, modelei e remodelei memórias, transformando-as em metamemórias. Acredito que estas narrativas são dispositivos para entender que o método autobiográfico pode nos conduzir a uma pesquisa. Por sua vez, esta lógica de leitura capacita a cientificizar o pensamento, cooperando significativamente para formação de professores.

REFERÊNCIAS

ALLIAUD, Andréa. **La biografía escolar de los docentes. Modos de abordage y perspectivas de formación.** In: MORAES, D. Z. LUGLI, R. S. G. (org.). *Docência, Pesquisa E Aprendizagem: (Auto) Biografias Como Espaço De Formação/Investigação.* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

BRITO, Antonia Edna. **Narrativas escritas na interface com a pesquisa e a formação de professores.** In: MORAES, D. Z. LUGLI, R. S. G. (org.). *Docência, Pesquisa E Aprendizagem: (Auto) Biografias Como Espaço De Formação/Investigação.* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

CANDAU, Joël. **Memória e Identidade.** São Paulo. Editora Contexto, 2016.

GIROUX, Henry A. **A escola crítica e a política cultural.** 3 ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1992.

_____. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 16. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

A formação inicial dos professores do componente curricular de geografia em Porto Alegre: um olhar cauteloso a partir das diretrizes curriculares nacionais

Henrique Silva Gorziza

Viviane Regina Pires

INTRODUÇÃO

Diante de um contexto marcado pela profusão de mudanças educacionais como propõem a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular, por exemplo, as atenções direcionam-se para um (re)pensar sobre a formação docente, o que demanda um olhar cauteloso e fortificado sobre o espaço deste componente curricular junto às demais disciplinas que compõem o currículo da Educação Básica. Nesta direção, o presente trabalho pretende apresentar uma determinada realidade a fim de que esta se torne conhecida e, assim, possa vir a fornecer subsídios para a elaboração de medidas voltadas às licenciaturas condizentes com o quadro atual do ensino de Geografia nas escolas.

Destarte, a história da Geografia revela que sua gênese ocorreu no espaço escolar com a finalidade de ensino para, posteriormente, sistematizar-se na condição de ciência. Neste raciocínio, a Geografia escolar precede a Geografia científica, o que ratifica a necessidade premente de um diagnóstico sobre a realidade hodierna do ensino de Geografia com enfoque sobre o profissional docente que se dedica a tal tarefa, isto é, os professores que atuam no componente curricular de Geografia na rede básica de ensino de Porto Alegre.

Contanto, dentre questões mais urgentes que envolvem o componente curricular de Geografia nas escolas, o perfil profissional

dos professores que ministram esta disciplina configura o aspecto principal desse texto. Destaca-se o respectivo curso de formação inicial representar a terceira maior frequência entre os cursos superiores que os profissionais atuantes na disciplina de Geografia, tiveram ou não, sua formação profissional, nas redes de ensino pública e privada das escolas de Porto Alegre.

Imbrincados em refinar o olhar a partir dessa alarmante constatação, é que nos inclinamos a analisar o panorama do docente que ministra as aulas de Geografia, através de dados, que contêm origem acadêmica dos professores atuantes, fornecidos pela Plataforma CultivEduca (M. J. Carvalho, B. Neves, & R. Melo, 2015)⁵, plataforma essa que é amparada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica que contempla metas específicas que perspectivam mudanças e melhorias em cenários semelhantes ao nosso descrito, pertencente à capital gaúcha.

Assim delineado, busca-se identificar quem é o sujeito professor responsável pelo ensino escolar de Geografia? Qual sua formação? E será que esse professor entende seu papel enquanto responsável pela disciplina de Geografia?

Com o compromisso de refletir e contribuir para qualificar a presença do componente curricular de Geografia nas salas de aula de

⁵ A Plataforma CultivEduca, é uma iniciativa do Centro de Formação de Professores (FORPROF/UFRGS), com patrocínio da Fundação de Apoio da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FAURGS). A construção da plataforma foi possível com a disponibilização das bases de dados abertos, desde 2009, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP, na forma de microdados. A mesma faz parte do diagnóstico da condição de formação dos professores, exigido pela legislação educacional no Brasil. Em especial, interessa-nos a Lei no. 13.005/2014 que aprovou o Plano Nacional de Educação, o Decreto 8.752/2016 (que substituiu o Decreto 6.755/2009) que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e a Resolução no.2/2015 do Conselho Nacional de Educação que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. A Plataforma é um instrumento para a realização de diagnósticos com vistas ao planejamento estratégico nos Fóruns Estaduais e nas Secretarias de Educação das redes de ensino pública.

Porto Alegre, é que se propôs problematizar essas inquietações que transpassam nesse contexto da formação docente, ponto essencial a ser dialogado em prol de cursos de excelência de formação inicial de professores, no nosso caso, o curso de licenciatura em Geografia.

UM OLHAR SOBRE O PROFISSIONAL DOCENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE PORTO ALEGRE

No Brasil, majoritariamente os componentes curriculares nas escolas são ministrados por professores sem licenciatura e com formação inicial em áreas diferentes das que atuam nas salas de aula e, também, não tem formação continuada apropriada, nem formação na pós-graduação. Em vista disso, nos empenhamos em averiguar quem são estes profissionais e de que formação inicial e continuada os mesmos precisam para estarem aptos e condizentes com o ofício que exercem. (INEP, 2016).

Tais questões demandam por soluções efetivas ao que tange um bom planejamento educacional. Para tanto, a perspectiva de mudanças e valorização desse cenário preside no Plano Nacional de Educação Plano Nacional de Educação/PNE (Todos pela Educação, 2014), para o decênio 2014/2024, o qual estabelece estratégias de melhoria aos profissionais de educação. Algumas das metas propostas pelo PNE que dizem respeito à formação dos professores e são consideradas estratégicas para a consolidação das demais, são elas:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 17: valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (PARECER CNE/CP Nº: 2/2015, APROVADO EM: 9/6/2015, p.12)

Contanto, após 20 anos da Lei 9.394/96, o quadro nacional dos professores sem curso de formação inicial que atuam na Educação Básica é de 22,5%. Dos 77,5% restantes possuem curso superior completo. Do total desses números, 90% tem formação inicial nos cursos de licenciatura.

No Rio Grande do Sul, a formação inicial dos professores está acima da média nacional (77,5%), com 81% dos profissionais possuindo nível superior. Próximo da média nacional, Porto Alegre tem 76,8% dos profissionais que possuem curso superior (INEP, 2016). Quanto à qualificação dos mesmos, com níveis maiores de titulação, os dados demonstram que 49,7% não possuem pós-graduação, 39% são especializados, apenas 9,5% são mestres e, com um percentual muito baixo, os doutores com 1,8%, que lecionam na Educação Básica (INEP, 2016). Já a formação continuada dos professores revela um contexto preocupante, pois aproximadamente 60% dos profissionais docentes

não possuem nenhum tipo da respectiva formação, sendo que apenas 28% dos docentes têm formação continuada específica na área, (INEP, 2016).

Como podemos perceber, os dados que exprimem o quadro sobre a formação dos profissionais de educação atuantes na capital gaúcha, não se distingue do quadro nacional, tampouco se aproxima do que pretendem as Metas 15 e 16 do PNE. Depreendendo essas observações, uma vez que a Licenciatura em Geografia representa o terceiro curso que mais forma profissionais que exercem docência nas escolas do referido município, eis que apenas 330 profissionais estão aptos a exercer docência na disciplina de Geografia, configurando o inquietante percentual de 13,4%. Dos demais 86,6%, que representa os demais responsáveis pelo componente curricular em apreço, corresponde o expressivo número de 2.140 profissionais que estão lecionando nas salas de aula, desde 2009, (INEP, 2016). Dando continuidade no detalhamento do espantoso cenário deste componente que contempla os conhecimentos geográficos, o Curso de Pedagogia lidera com 39,7%, a formação inicial de maior frequência, seguido dos profissionais sem formação superior (outro), com 14,6%, (INEP, 2016).

Para melhor demonstrar quem são os profissionais que lecionam a disciplina de Geografia em Porto Alegre, a tabela 1 exibe uma síntese das áreas de formação, com número total absoluto de professores de todas as redes e níveis de ensino.

Tabela 1 | Número de profissionais que lecionam Geografia nas escolas de Porto Alegre — 2016.

Disciplina	Formação	Docentes
Geografia	Pedagogia	981
Geografia	Sem Formação Superior (Outro)	361
Geografia	Geografia	330
Geografia	História	286
Geografia	Pedagogia (Ciências da Educação) (Bacharelado)	127

Disciplina	Formação	Docentes
Geografia	Ciências Sociais	106
Geografia	Letras Língua Portuguesa	67
Geografia	Educação Física	19
Geografia	Filosofia	18
Geografia	Ciências Naturais	17
Geografia	Letras Língua Portuguesa e Estrangeira	15
Geografia	Ciências Biológicas	14
Geografia	Matemática	13
Geografia	Outro curso de formação superior	13
Geografia	História (Bacharelado)	12
Geografia	Direito (Bacharelado)	11
Geografia	Geografia (Bacharelado)	11
Geografia	Outros Cursos Superiores	69
		Total: 2470

Fonte: Plataforma CultivEduca. Elaboração dos autores⁶.

Tendo em vista o panorama caracterizado, o desdobramento desses profissionais que atuam sem nenhuma formação específica ou que atuam em área distinta da sua formação, nos tenciona a questionar a respeito da qualidade de ensino ofertado, sobre as habilidades e competências, bem como a própria identidade que o docente constrói com a disciplina.

Outrossim, certifica-se sobre o panorama supracitado, um grande desafio que diz respeito a consolidação das condições profissionais a exemplo das metas previstas pelas DCN's e do PNE 2014-2024. Porquanto, muito importante sabermos sobre o grau de complexidade que assola as estruturas educacionais e a dificuldade de planos efetivos na educação que torna inexecutáveis tais normas num tão curto espaço de tempo, haja visto o ínfimo percentual de 13,6% dos professores de Geografia formados no respectivo curso de licenciatura, demasiadamente distante dos 100% garantidos pela Meta 15, que

⁶ Cálculo feito a partir da Plataforma CutivEduca.

assegura que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL EM LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

Como foi/é nossa formação, suas possibilidades de acessar a cultura (livros, museus, teatros) para além da televisiva, seu envolvimento com outras instâncias educativas (como sindicatos e movimentos sociais), as condições de trabalho a ele ofertadas (salariais, de infraestrutura física e material) e sua posição epistêmica, entre outros questionamentos recorrentes, nos possibilita pensar que na formação de professores, são várias as instâncias que chegam a nossa mente: há uma parte mais próxima das questões teóricas como os currículos das faculdades de Educação e as instâncias de formação continuada, e, outras de caráter mais prático, como políticas de Estado que interferem com elementos básicos como a infraestrutura e a questão salarial, pois conforme Paro (1986):

Em medida em que não interessava à classe detentora do poder político e econômico [...] mais do que um ensino de baixíssima qualidade, o Estado [...] passou a dar cada vez menor importância à educação pública, endereçando para aí recursos progressivamente mais insuficientes e descuidando cada vez mais das condições em que se realizava o ensino de massa. Tudo isso gerou a multiplicação de classes superlotadas, recursos didáticos precários e insuficientes, precaríssima qualificação profissional e baixíssima remuneração do professor e do pessoal da escola em geral (PARO, 1986, p. 131)

A parte teórica abordada nos livros e nas aulas da graduação nos parece muitas vezes se descolar da realidade vista em sala de aula. Isso é fruto da qualificação profissional que se aventa a maioria dos profissionais

da educação. Na graduação, temos um ensino fragmentado, com uma grade curricular que dificulta o diálogo entre as disciplinas, tendo como exemplo: a falta de diálogo entre a Climatologia e a Geografia da População, Solos e Geopolítica. Ensina-se para o professor desta forma e lhe é imposto que interligue tais concepções quando defrontado com turmas de alunos da Educação Básica.

Neste sentido, a escola muitas vezes não consegue desempenhar o seu papel que é diminuir a distância entre a leitura das palavras e a leitura do mundo. Concordamos com Libâneo (2010):

Os sistemas de ensino (Secretarias da Educação), as Faculdades de Educação e os cursos de Licenciatura precisam articular-se mais eficazmente para melhorar a qualificação profissional dos professores, inclusive para exigir maior compromisso pedagógico dos docentes universitários formadores de professores. (LIBÂNEO, 2010, p. 202)

A fala do professor Libâneo (2010), destaca um ponto importante que é a integração dos sistemas de ensino em prol de uma educação de qualidade. Mas ela também nos faz refletir se as universidades, se os cursos de licenciaturas, desempenham seu papel de formar professores competentes para a Educação Básica.

Quando pensamos na Geografia escolar e a formação destes professores, os obstáculos somente se relevam por ser este um componente curricular que mexe com a leitura do mundo e de sua organização espacial. Ser educador em um campo do conhecimento que envolve questões de pertencimento e identidade (lugar e paisagem), que congrega lutas contra visões dominantes (região e território), que junta natureza e sociedade humana (ambiente e espaço geográfico) é enfrentar cotidianamente desafios que perpassam a preparação das aulas (como dar sentido neste conteúdo ao meu aluno).

Dentro do ensino da Geografia escolar, buscamos ou deveríamos objetivar uma aprendizagem ativa, que valorize os saberes, as experiências e os significados que nossas crianças trazem para a sala de

aula, incluindo aqui os conceitos cotidianos (senso comum). Entretanto, este deve ser apenas o ponto de partida, pois é papel do professor de Geografia atuar como mediador entre as vivências dos alunos e sua capacidade operativa, o que torna requisito essencial para as análises dos fenômenos que decorrem no espaço geográfico.

Este movimento de se valorar os saberes e experiências somente é possível a partir de uma posição de professor reflexivo, o que acaba quase sempre sendo passível a partir do ponto em que é disponibilizada ao professor a formação continuada. A importância da Geografia na escola dá-se em perceber-se como autor e ator da construção espacial identitária: “nossa existência, nossa identidade, se dá no espaço. Pensar o ser humano implica pensar nos espaços que habitamos e transformamos, permanentemente, para que nossa existência possa acontecer, continuar” (KAERCHER, 2014, p. 21). Essa necessidade de pensamento deve ser contextualizada a fim de que o aluno se compreenda como sujeito do espaço e que possa trazer suas vivências para sala de aula e aprender; aprender a pensar, a viver em sociedade e refletir.

O responsável por essa construção é o professor, que ao referirmos à sua formação profissional, depara-se com uma dissociação e um paralelismo entre dois tipos de conhecimento, o disciplinar e o pedagógico, como afirma Libâneo (2015). Os professores fruto das universidades sabem muito Geografia ou Matemática (conhecimento disciplinar), mas sabem pouco como transformá-los em conhecimentos de sala de aula na educação básica (conhecimento pedagógico) (COSTELLA, 2013), e ainda acrescenta:

Nós professores, temos dificuldade em tornar a geografia um caminho interpretativo e inter-relacionado em função da própria fundamentação acadêmica que recebemos. Nos bancos universitários aprendemos de forma descontextualizada as cadeiras relativas às diferentes geografias, ou seja, as humanas, econômicas, naturais e até geopolíticas. (COSTELLA, 2015, p. 38)

Neste sentido, deve-se considerar que as práticas docentes se compõem de diferentes saberes que se relacionam os da formação profissional (ciências da educação e da ideologia pedagógica), os do campo do conhecimento disciplinar, os curriculares (programas expressos em objetivos, conteúdos e métodos) e os saberes experienciais (saberes específicos desenvolvidos pelos professores na prática de sua profissão). Para Tardif (2002), a prática docente inserida nesses preceitos resulta no contexto educacional ora mais definido pela experiência, ora pela necessidade de uma base disciplinar que resulte em um professor que domina a base epistêmica de sua ciência.

Considera-se que esse dilema é superado, conforme afirma Saviani (2009), ao perceber que esses aspectos são indissociáveis no ato docente e há necessidade de perceber como ele acontece efetivamente no interior das escolas. Evidenciar os processos didático-pedagógicos pelos quais os conteúdos se tornam assimiláveis pelos alunos no trabalho de ensino e aprendizagem é resultado dessa ação. No entanto, uma gama de referenciais teóricos da comunidade de referência concernentes à formação docente evidencia que a formação universitária apresenta fragilidades ao caracterizar-se por um ensino fragmentado e especializado, por um conhecimento compartimentado e desvinculado da complexa realidade social que estamos inseridos e pela desarticulação entre teoria e prática.

Contudo, o que se quer enfatizar é a necessidade de um comprometimento em qualificar a formação inicial acadêmica (licenciatura), em estimular sua articulação com uma formação continuada e em permitir que a formação original seja garantida, isto é, que os professores licenciados em Geografia sejam responsáveis por esta disciplina na escola. Necessita-se de inovação pedagógica no momento da formação inicial, no que reverbera num novo perfil de educador. “Para formar um educador de novo tipo é necessário que as faculdades de educação, reconhecendo sua história e relevância de sua contribuição, façam a autocrítica e busquem novas formas

de organização” (KUENZER, 1998, p. 56). E sobre o papel e dever das universidades, continua a colaborar:

A primeira questão a ser considerada é a necessidade de se reafirmar, incisivamente, a competência da universidade, lugar de produção científica e de articulação das diferentes áreas do conhecimento, para pesquisar, propor e executar modelos de formação do educador, em articulação com a prática pedagógica que se dá nas relações sociais e produtivas em seu conjunto. Para isso, contudo, urge fazer a crítica às atuais formas de organização e às atuais concepções de formação de educadores que ocorrem em seu interior, para que se resgate a positividade de seu desenvolvimento histórico, se identifiquem suas limitações e se elaborem novas propostas, como sínteses superadoras do velho princípio educativo. (KUENZER, 1998, p. 58)

Esta preocupação centra-se no compromisso que se deve ter no cenário dos cursos de formação de professores, em especial no campo da Geografia, pois em função de sua importância social e política que assumiu ao longo dos períodos históricos, tem potencial de produzir contribuições aos licenciandos e professores de Geografia no que permite reflexões acerca da carreira docente, da formação universitária e do ensino de Geografia, mas principalmente por poder orientar os professores formadores das licenciaturas para mudanças de comportamento e construção de um fazer pedagógico que vise formar professores competentes e preparados para o complexo contexto educacional contemporâneo.

Depreende-se que estes são os pilares básicos para que seja possível desenvolver um ensino de Geografia com mais significado aos alunos, sobretudo aos seus professores. Não basta esta disciplina fazer parte do currículo escolar; é imprescindível que tenha sentido aos sujeitos da aprendizagem diante de suas potencialidades ao contribuir na formação de alunos autônomos, reflexivos e atuantes na sua realidade sócio-espacial.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Diante das questões abordadas ao longo do texto, permitiram-nos conhecer com um discernimento pouco maior do quadro geral de professores responsáveis pelo ensino de Geografia nas redes pública e privada de Porto Alegre. O que nos possibilitou, também, conhecer que são os pedagogos que desempenham, em mais de um terço, o ofício que, deveras, era para professores formados em Licenciatura em Geografia exercer. Deste modo, presumimos que, possivelmente, uma das razões do Curso de Pedagogia ter tamanha representatividade nesse cenário, dá-se ao considerarmos que a referida formação compõe grupo das Ciências Humanas. Cujo grupo, também contempla o curso de História (que ocupa a quarta maior frequência, depois da Geografia, com 286 professores atuantes). Articulado estes cursos no contexto de uma grade curricular escolar com o contexto histórico, no qual as disciplinas das Ciências Humanas sempre ocuparam pequenos espaços nas grades curriculares, nos concebe um convencimento alusivo de que, para um professor cumprir suas 20 horas ou 40 horas semanais, os mesmos têm a necessidade de ministrar outras disciplinas, diferentes daquela que sua formação de graduação os habilita, corroborando os triviais “professores quebra-galho”⁷.

Sob este viés, ao situarmos a expressiva ausência de professores com formação específica em Geografia, nas aulas de Geografia, podemos sinalizar a falta de interesse dos órgãos gestores responsáveis junto aos agentes educacionais, que repercute numa relação entre professor e seu ofício de ensinar Geografia, nada otimista em virtude das condições de trabalho das esferas pública e privada, principalmente, por não haver concursos públicos, contratos temporários e pouca oferta de contratos nas escolas particulares, suprimindo as perspectivas de atuação, o fomento do desprestígio da carreira docente, impossibilidade de relações escolar entre alunos e outros professores, coordenação pedagógica,

⁷ Esta expressão se refere aos professores em desvio de função e/ou que atuam, fora da área de formação.

direção da escola, entre outros acometimentos que permeiam a atmosfera educacional.

Diante da problemática configurada, que nos oportunizou identificar o perfil do profissional enquanto sua formação inicial, ou até mesmo os que não as possuem, podemos concluir que esse aspecto tem influência direta na consolidação da mesma. Isto é, tendo como hipótese de que os professores formados em outras áreas encontram dificuldades em tratar os conteúdos e temas específicos do conhecimento geográfico, em medida de que os próprios alunos e professores do Curso de geografia deparam-se com dificuldades de cunho teórico e prático, como já vimos, o potencial de implicações e desinteresse (da parte dos alunos também), em circunstâncias (diárias) como essa, vem à tona. Todavia, acredita-se que o incentivo de cada perfil de professor ao engajamento e legitimação do seu componente curricular influencia diretamente a posição alcançada por ele no ambiente escolar e, por consequência, nas políticas públicas. Por isso, o envolvimento com ciência geográfica escolar, desde a formação acadêmica torna-se essencial para sua efetivação.

Por fim, fica evidente a necessidade das universidades (re) pensarem seu papel referente ao que representam enquanto uma reforma na formação docente, já que esta revela e demanda uma preocupação concernente o papel do professor na atualidade, priorizando por práticas reflexivas e formação sólida ao profissional de educação. Omitir esforços de gestão frente a tamanhos desafios cristalizados, ainda, por meio de propostas pedagógicas obsoletas, simboliza aceitar a lógica das ideologias neoliberais, engessada e paliativa, para atenuar panoramas conforme o contexto aqui explanado.

Pensar o âmbito formativo na ciência geográfica parece ser ainda mais desafiador por termos entre nossos conteúdos uma sequência de postulados científicos que foram estruturados ao longo da construção do conhecimento humano. Esses postulados são elaborados continuamente (um eterno vir-a-ser), tanto nas pesquisas acadêmicas (conhecimento formal) quanto no cotidiano dos sujeitos (senso

comum). Não obstante, deter capacitação aos desafios da docência quer dizer estar de vigília a diversas oportunidades (novas estratégias e novas metodologias) de ensino que privilegie práticas educativas de potencial criativo e de interesse aos alunos. Para tanto, é imprescindível o corpo docente com formação inicial e continuada, em sua área específica, dispor de ferramentas capazes de auxiliar os processos de aprendizagem e de ensino, ou melhor, professores de Geografia com curso superior em Licenciatura de Geografia e com formação continuada na área específica, habilitados e competentes para ministrar os conhecimentos específicos e viabilizar seus elementos geográficos para sanar os obstáculos e desafios da contemporaneidade.

Os entraves educacionais são amplos e abrangem as condições estruturais do sistema da Educação Básica, desde possibilidades e perspectivas de atuação no magistério, planos de carreira, infraestrutura das escolas, entre outros tantos. Entretanto, os profissionais docentes que puderem atuar nas suas respectivas áreas de formação e, por direito ter sua carreira valorizada poderão provocar, com otimismo, significativas consequências assertivas à educação. Um maior pertencimento dos licenciandos pela Geografia, uma maior proximidade para com seus objetos e conceitos de estudo, especialmente um maior gosto pelos seus afazeres profissionais, no referido contexto, tornar-se-ão consequência.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil**. Presidência da República. Casa Civil. Brasília, 1988.
- BRASIL. **Decreto nº 6755 de 29 de janeiro de 2009**. Presidência da República. Casa Civil. Brasília, 2007.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação. Brasília, 1996.
- COSTELLA, Roselane Zordan. **Movimentos para (não) dar aulas de Geografia e sim capacitar o aluno para diferentes leituras**. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; TONINI, Ivaine Maria; KAERCHER, Nestor André (Org.). *Movimentos no ensinar geografia*. Porto Alegre: Editora Imprensa Livre, 2013, p. 63-74.
- _____. Para onde foi a geografia que penso ter aprendido. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; TONINI, Ivaine Maria; KAERCHER, Nestor André (Org.). **Movimentos no ensinar geografia**. Porto Alegre: Evangraf, 2015, p. 29-40.
- INEP. **Censo da Educação Superior 2016**. MEC/INEP, Brasília: 2018.
- FRANCO, Sérgio R. K. **Fatores de Acesso e Permanência que envolvem a Formação Docente na UFRGS**. IV Seminário do Observatório da Educação, CAPES/INEP. Brasília - DF, 2013.
- KAERCHER, Nestor André. **Se a geografia escolar é um pastel de vento o gato come a Geografia Crítica**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.
- KUENZER, A. Z. **A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: Novos desafios para as faculdades de educação**. Educação & Sociedade, Vol. 19, nº 63, Campinas, Aug.: 1998.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.
- MORAES, Antonio Carlos Robert; COSTA, Wanderley Messias da. **Geografia crítica: a valorização do espaço**. 4. ed. São Paulo: Editora HUCITEC, 1999.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar:** uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1986.

PIOVESAN, Armando; TEMPORINI, Edméa Rita. **Pesquisa exploratória:** procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. In: Rev Saúde Pública, n.29 v.4, p.318-325. 1995. Disponível em: <www.revistas.usp.br/rsp/article/viewFile/24130/26095>. Acesso em: 08 dez. 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de Professores:** aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 142-155, jan./abr. 2009.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Marie Jane Soares Carvalho, Breno Gonçalves Bragatti Neves, Rafaela da Silva Melo. **Cultiveduca.** Brasil no. BR512014001340-5, 18 mai. 2014, 25 jan. 2016. Disponível em: <http://cultiveduca.ufrgs.br/4314902.html>

Prática formativa sobre educação étnico-racial na educação geográfica

Andrea Coelho Lastória
Sandra Maria Maciel Nunes

A TEMÁTICA FOCADA NA PRÁTICA⁸

A promulgação da Lei 10.639⁹, no ano de 2003, tornou obrigatória a inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos escolares brasileiros, alterando desta forma, os artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Esta alteração da LDBEN foi regulamentada, em 2004, pelo Parecer CNE/CP 03/2004 e pela Resolução CNE/CP 01/2004 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Estes dispositivos legais, no âmbito da política educacional, resultaram das reivindicações históricas do Movimento Negro e de acordos e compromissos assumidos pelo Estado brasileiro, inseridos em um contexto político-social mais amplo. Fazem, portanto, parte das políticas de reparação, reconhecimento e valorização da história, da cultura e da identidade da população afrodescendente. De acordo com o Parecer CNE/CP 03/2004 as políticas

de reparações e de reconhecimento formarão programas de *ações afirmativas*, isto é, conjunto de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para a oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória (BRASIL, 2004, p. 4).

⁸ A prática formativa foi apresentada como um relato de experiência no Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia — ENPEG, no ano de 2017, e publicada nos anais do referido evento.

⁹ Essa Lei foi alterada pela Lei 11.645, de 10 de março de 2008, incorporando a história e a cultura dos povos indígenas.

Entendemos que desta forma, a Educação brasileira, por meio destes dispositivos legais, assume um compromisso de reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e da diversidade étnico-racial da sociedade brasileira. A partir de uma política nacional de promoção da igualdade racial, que tem como objetivo eliminar as desigualdades historicamente acumuladas, promovendo e garantindo a igualdade de oportunidade e de tratamento à população afrodescendente.

A Educação tem um papel importante na luta pela eliminação do racismo e da discriminação, bem como no reconhecimento e valorização da história da população negra. Entretanto, de acordo com Gomes (2012), os dispositivos legais entram em confronto com o mito da democracia racial e com o imaginário e práticas de racismo presentes em nossa sociedade e no cotidiano escolar, bem como no imaginário dos profissionais da área educacional de todas as esferas e modalidades da Educação brasileira.

Conforme o Parecer CNE/CP 003/2004 temos “[...] pedagogias de combate ao racismo e a discriminação por criar [...]” (BRASIL, 2004, p. 15). A implementação da Lei 10.639/2003 e suas DCNs apontam no reconhecimento e na relevância da Educação das relações étnico-raciais na Educação brasileira, e depende de

ações e políticas intersetoriais, articulação com a comunidade e com os movimentos sociais, mudança no currículo das Licenciaturas e da Pedagogia, mas também de regulamentação e normatização no âmbito estadual e municipal, de formação inicial, continuada e em serviço dos profissionais da educação e gestores(as) do sistema de ensino e das escolas (GOMES, 2012, p. 24-25).

Diante do exposto, entendemos que os cursos de formação inicial de professores cumprem um papel importante no processo de implementação da já referida Lei e suas DCNs, incorporando a Educação das relações étnico-raciais como um dos “eixos norteadores

da proposta político-pedagógica” (GOMES, 2012, p. 27). Levando em consideração o exposto, neste capítulo apresentamos uma prática formativa desenvolvida no Ensino Superior, em um curso de graduação em Pedagogia, destinado à formação de professores para atuação nos anos iniciais. Neste curso, o trabalho com a temática das relações étnico-raciais é vinculado ao ensino de Geografia e História que promovemos junto às disciplinas de Metodologia do Ensino de História e Geografia, Ação Pedagógica Integrada, Cartografia Escolar, dentre outras.

BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Sabemos que a sanção da Lei 10.639/2003 não resultou das discussões contemporâneas, mas sim das lutas do Movimento Negro ao longo de nossa História. Segundo Clovis Moura (1989), o Movimento Negro foi iniciado desde o período da escravidão com a Quilombagem, passando pela luta Abolicionista, durante a Monarquia.

No período pós-abolição, os movimentos de luta aconteciam em associações, clubes, irmandades religiosas, entidades beneficentes, grêmios literários, centros cívicos, jornais e organizações políticas. No início do século XX surgia a Imprensa Negra, especialmente em São Paulo, com jornais como *O Menelike*, *O Getulino* e *o Clarim d'Alvorada*. Nos anos de 1930 ocorreu a fundação da Frente Negra Brasileira (FNB) e, em 1944, a do Teatro Experimental do Negro (TEN). Ainda durante a Ditadura Militar, em 1978, nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, nascia o Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR), que mais tarde ficou conhecido como Movimento Negro Unificado (MNU).

Reivindicando o direito a diferença, a democracia racial agora é vista como um mito, uma falácia que deve ser contestada.

Apesar do esgotamento, nos anos 1970, do modelo de “democracia racial” [...] o fato é que o movimento negro fez da denúncia do mito da democracia racial

seu mote mobilizador central durante todo o período das décadas de 1970 a 1990. Esta centralidade renderá frutos e reações, seja através de políticas públicas e legislação, seja através de novas teorias acadêmicas sobre a “democracia racial” (GUIMARÃES, 2002, p. 163).

A década de 1990 apresentou novas configurações políticas do ativismo negro e do posicionamento do governo brasileiro frente à discriminação racial e ao racismo. Em 20 de novembro de 1995, o Movimento Negro realizou a “Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida”, em Brasília. No início dos anos 2001, o Brasil participou da Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerância Correlata, em Durban, na África do Sul e passou a ser signatário desta Declaração e do Programa de Ação. Ações concretas destinadas ao desenvolvimento de uma Política de Promoção da Igualdade Racial foram desenvolvidas, e destacamos, no ano de 2003, a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e, em 2004, a Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)¹⁰. Esta última objetivava contribuir com a mudança de perspectiva na política educacional, isto é, compatibilizar o conteúdo universal da Educação com o conteúdo particularista e diferencial de ações afirmativas para grupos específicos. Por meio dela, deveria ser colocado no centro da política pública educativa, o valor da diferença e da diversidade, com seus conteúdos étnico-racial, geracional, de pessoas com deficiência, de gênero, de orientação sexual, regional, religioso, cultural e ambiental (RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2013, p. 25).

Notamos assim, que o início do século XXI foi marcado por avanços significativos e ações concretas, como a criação da SEPPIR e da SECAD. Também observamos que várias ações foram desenvolvidas

¹⁰ No ano de 2011, a SECAD passou por uma reestruturação e incorporou a Secretaria de Educação Especial (SEESP), através do Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011, incorporando a temática da inclusão. Assim, esta secretaria passou a ser denominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

buscando a implementação das políticas de promoção da igualdade racial. A maioria delas eram desdobramentos de um processo de luta do Movimento Negro e que a partir de então, passaram a ser reconhecidas e assumidas pelo governo federal brasileiro. Sabemos que o MNU lutou pela inclusão da história do negro nos currículos escolares desde os anos de 1970, entretanto isso só veio a se concretizar com a aprovação da Lei 10.639/2003, bem como, das DCNs.

Refletindo sobre esse breve percurso histórico, a aprovação da Lei 10.639/2003 representou a ampliação do direito à Educação, a partir da incorporação do direito à diferença, e do desenvolvimento das políticas de promoção da igualdade racial. Isso, entretanto, não significa dizer que houve uma perfeita implementação desta lei na Educação Básica e no Ensino Superior. Também não podemos desconsiderar que não ocorreram confrontos com “as práticas e com o imaginário racial presentes na estrutura e no funcionamento da educação brasileira, tais como o mito da democracia racial, [...] a ideologia do branqueamento e a naturalização das desigualdades raciais” (GOMES, 2009, p. 40). Para entender o que ocorreu (e que ainda ocorre), temos que levar em consideração a complexidade do campo das relações raciais brasileiras.

O sucesso das referidas ações legais depende da reeducação das relações étnico-raciais entre negros e brancos. Compreende ainda a articulação entre os processos educativos, as políticas públicas e os movimentos sociais, não se limitando apenas a escola. O desenvolvimento de pedagogias para o combate ao racismo e a discriminação precisam realmente objetivar a Educação das relações étnico-raciais positivas, devendo “fortalecer entre negros e despertar entre os brancos, a consciência negra” (BRASIL, 2004, p. 16).

Neste sentido, a legislação educacional exige uma significativa mudança nas práticas pedagógicas e a descolonização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior. Tal processo implica em

[...] conflito, confronto, negociações e produz algo novo.
Ela se insere em outros processos de descolonização

maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola e para os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente (GOMES, 2012a, p. 107).

De acordo com a autora, trata-se de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política. Os currículos passam a ser um dos territórios em disputa (ARROYO, 2011), onde movimentos sociais de caráter identitário, questionam sobre o lugar que a questão racial ocupa nas propostas curriculares, bem como sobre o silenciamento da história e da cultura afro-brasileira e africana nos espaços acadêmicos. Assim, os cursos de formação de professores (tanto no âmbito da formação inicial quanto no da formação continuada) devem incorporar a Educação das relações étnico-raciais na sua estrutura e no seu funcionamento, repensando suas práticas pedagógicas, seu currículo, sua gestão, sua concepção de Educação, de sociedade e de ser humano. A organização do currículo e das práticas pedagógicas deve se pautar pelo reconhecimento das diferenças raciais, no conhecimento dos mecanismos que produzem e reproduzem o racismo e suas implicações na Educação e a desconstrução da perspectiva eurocêntrica dominante (GOMES, 2012a).

Precisamos levar em consideração que os graduandos dos cursos de Licenciatura, ao ingressarem na universidade, por vezes, trazem experiências, concepções e representações sociais impregnadas de estigmas, preconceitos e ideologias racistas (CAVALLEIRO, 2005), mas trazem, principalmente, o silêncio sobre a questão racial na escola, o reflexo dos currículos e das práticas pedagógicas ainda colonizadas. Levando-se em consideração esta realidade, o relato de experiência formativa que apresentamos, caminha no sentido da descolonização dos currículos. Uma discussão possível que julgamos pertinente é

apresentar a Lei 10.639/2003 e suas DCNs e a importância do Movimento Negro neste contexto.

A PRÁTICA FORMATIVA

No presente trabalho, a Educação étnico-racial é abordada com alunos do terceiro ano do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, na Universidade de São Paulo, no ano de 2017. Os alunos cursaram a disciplina de Metodologia do Ensino de História e Geografia e depois realizaram estágios supervisionados nas áreas de Geografia, História e Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Utilizamos como estratégias didáticas, aulas expositivas dialogadas, reflexão a partir de imagens, exibição e discussão de pequenos vídeos, estudo dirigido e apresentações temáticas para subsidiar o planejamento e ação de práticas de ensino nas escolas públicas.

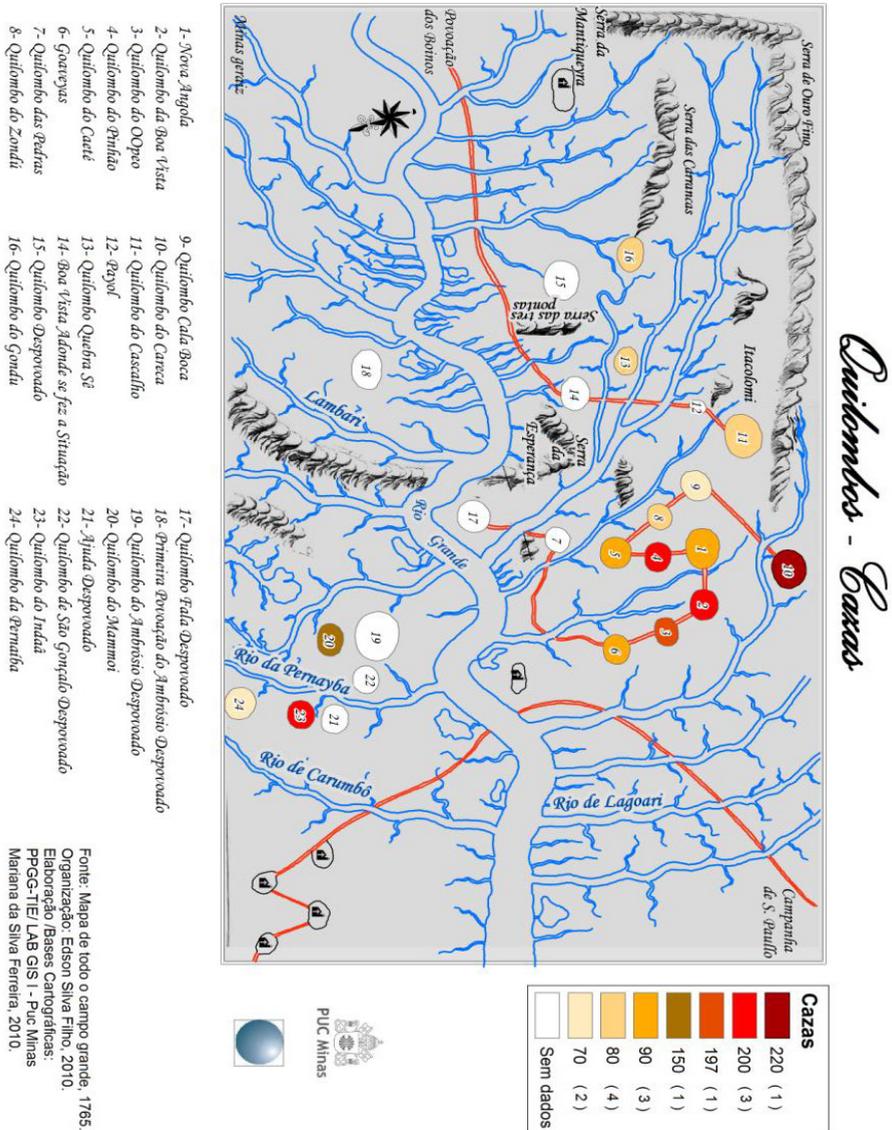
Inicialmente realizamos uma avaliação diagnóstica com o intuito de levantar questões pertinentes ao curso de formação inicial de professores, bem como levantar as percepções dos alunos sobre a Lei 10.639/2003 e suas DCNs. Dois instrumentos foram utilizados nesta avaliação, um deles contou com cinco questões sobre o ensino de História e Geografia, suas práticas escolares nos anos iniciais e a Lei 10.639/2003. O outro, no formato de um levantamento oral, permitiu que nomes de personagens da História do Brasil fossem verbalizados e anotados na lousa a fim de diagnosticar tendências dos apontamentos realizados. Os instrumentos revelaram que ainda existem dúvidas em torno da referida Lei, sua obrigatoriedade nos currículos escolares, bem como em relação à temática da Educação étnico-racial. Os nomes dos personagens que a maioria dos alunos indicou foram de homens, brancos e representantes da elite, poucos nomes eram de mulheres. Dentre os homens lembrados pelos alunos, apenas um era negro, Zumbi dos Palmares. Um aluno indicou o nome de uma criança.

A aula expositiva dialogada partiu da apresentação e contextualização da Lei 10.639/2003 e das DCNs. Buscamos refletir sobre os princípios apresentados no Parecer CNE/CP 3/2004, isto é, a consciência política e histórica da diversidade, o fortalecimento de identidades e de direitos e as ações educativas de combate ao racismo e a discriminações. Apresentamos um breve histórico do Movimento Negro ao longo da História do Brasil, buscando selecionar as principais ações e as lutas empreendidas pelas diversas entidades do Movimento Negro e sua relação direta com a Educação e com a sanção da Lei 10.639 no início dos anos 2000. Os alunos participaram ativamente desse momento, alguns citaram ações de movimentos negros locais.

Destacamos a importância do movimento de quilombagem (MOURA, 1989) e a importância de outros quilombos no período colonial brasileiro, além do Quilombo dos Palmares.

Uma leitura coletiva do mapa mental, exposto a seguir (fig. 1), possibilitou observar a diversidade dos quilombos e suas localizações e, ainda, refletir sobre o conceito de mapa mental, seu significado e a importância da linguagem cartográfica. Muitos alunos relataram que no Ensino Médio, somente o Quilombo dos Palmares foi apresentado como espaço de resistência à escravidão. Também notamos uma certa dificuldade na leitura de tal mapa e na sua interpretação. O que nos despertou para a importância de se valorizar a Cartografia para Crianças e Escolares nos cursos de formação de professores e ampliar as noções e conceitos que envolvem o pensamento espacial. De acordo com Lastória e Azevedo (2018, p. 29) “são necessários ajustes curriculares e práticos para que a Cartografia se estabeleça de forma consistente nos currículos dos cursos de formação de professores”. Ainda segundo as autoras, “as ações com a linguagem cartográfica podem subsidiar a construção de leituras e compreensões mais amplas das realidades vividas pelos estudantes”.

Figura 1¹¹ | Mapa de Todo Campo Grande — Casas.
Negros das Minas Gerais século XVIII — Triângulo Mineiro.



Fonte: https://www.ufmg.br/rededemuseus/crch/simposio/SILVA_FILHO_EDSON_ET_AL.pdf.

11 Link da imagem: Imagam na página oito:
https://www.ufmg.br/rededemuseus/crch/simposio/SILVA_FILHO_EDSON_ET_AL.pdf

O movimento Abolicionista e a Revolta da Chibata foram contextualizados e apresentados como movimentos de resistência à escravidão e ao racismo, em diferentes momentos da História do Brasil. Utilizamos os vídeos da coleção Heróis de Todo Mundo, de Luiz Gama, um líder abolicionista e de João Cândido, o Almirante Negro. Fizemos referência à música de João Bosco, “O mestre sala dos mares”, que sofreu censura durante o período da Ditadura Militar. Apresentamos a Lei 11.756, de 23 de julho de 2008, que concedeu a “anistia *post mortem* a João Cândido Felisberto e aos demais participantes do movimento” da Revolta da Chibata. Neste momento vários alunos afirmaram desconhecer o movimento da Revolta da Chibata, apenas tinham alguma referência sobre o movimento Abolicionista.

Grêmios, clubes, associações e jornais como espaços de resistência negra eram desconhecidos pelos alunos. Foi destacado, portanto, que possuíam caráter assistencialista, recreativo, cultural, educativo, e de denúncia ao racismo, reunindo um número expressivo de associados. Dois clubes ainda em atividade, e que foram tombados pelo patrimônio histórico de seus municípios, foram apresentados aos alunos. Um deles foi o Clube Beneficente Cultural e Recreativo 28 de Setembro, fundado em 1897, sendo o quarto clube social negro mais antigo do Brasil em atividade e o mais antigo do estado de São Paulo (ESCOBAR, 2010). O outro foi a Sociedade Cultural Ferroviária Treze de Maio (fig. 2), fundada em 1903 e hoje tombada pelo patrimônio histórico e cultural do município de Santa Maria - RS, e atualmente está em funcionamento o Museu Comunitário Treze de Maio. Passamos a análise das imagens e suas possibilidades de reflexão, através da indumentária e do contexto histórico. Neste momento, alguns alunos apresentaram exemplos de clubes locais que proibiam a entrada de negros em suas dependências.

Figura 2 | Sociedade Cultural Ferroviária Treze de Maio, fundada em 1903.



Fonte: http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3131.

A Imprensa Negra Paulista e sua importância para o Movimento Negro do início do século XX foi destacada durante a aula expositiva dialogada. Esta imprensa representava a comunidade negra, denunciando o racismo e as precárias condições de vida dos

negros. O jornal *A Pátria*, marca o início da imprensa negra paulista em 1899. De acordo com Domingues (2007), muitas outras publicações sucederam o referido jornal, tais como: *O Combate* (1912); *O Menelick* (1915); *O Bandeirante* (1918); *O Alfinete* (1918); *A Liberdade* (1918) e *A Sentinela* (1920). Estas publicações traziam em alguns momentos um caráter reivindicatório, já em outros, um conteúdo pedagógico e moral preocupado com a integração do negro ao “mundo” do branco. Os alunos também mostraram desconhecimento sobre a existência de tal imprensa negra e sua organização. A indicação de leituras complementares sobre os referidos assuntos foi significativa para possibilitar mais esclarecimentos e releituras.

Outro importante momento da história do Movimento Negro foi à criação da Frente Negra Brasileira (FNB), em 1931. A FNB organizou politicamente, representou e defendeu os interesses da comunidade negra, denunciando a discriminação e o preconceito racial, entretanto mantinha o entendimento de que o negro deveria se integrar a sociedade branca. A educação e a profissionalização seria uma possibilidade para sua integração e aceitação, assim por meio do trabalho, o negro ascenderia socialmente e superaria o racismo.

Foi ressaltado também o Teatro Experimental do Negro (TEN), organizado em 1944, na cidade do Rio de Janeiro, propunha-se a desenvolver um teatro negro, abrindo as artes cênicas para os atores negros e contestando a discriminação racial. Cursos de alfabetização, organização de eventos sociopolíticos do Movimento Negro, e a publicação do jornal *Quilombo* foram ações importantes do TEN.

Destacou-se em seguida, no ano de 1978, nas escadarias do Teatro Municipal (fig. 3), onde mulheres e homens negros reuniram-se para protestar contra a discriminação racial. Tal ação é considerada como o nascimento do Movimento Negro Unificado (MNU). Os alunos perguntaram qual a diferença desse movimento com os demais. Foi esclarecido que, diferentemente dos outros movimentos, o MNU denunciou o racismo, o mito da democracia racial, e reivindicava o direito a diferença.

Figura 3 | Manifestação de 7 de julho de 1978, contra o racismo em frente ao Teatro Municipal.



Fonte: <http://m.memorialdademocracia.com.br/card/ato-reorganiza-o-movimento-negro>.

Neste momento os alunos fizeram inúmeras observações sobre o Movimento Negro e a necessidade da continuidade de políticas públicas de ensino que focam na Educação étnico-racial, considerando que o racismo ainda está presente na sociedade brasileira. Finalizamos a aula expositiva dialogada apresentando um vídeo produzido pelo Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE) que trazia uma questão provocativa: Onde você guarda o seu racismo? Em seguida, os alunos receberam uma atividade de ensino, a ser desenvolvida individualmente, no formato de um estudo dirigido composto por questões a serem respondidas de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Além do referido estudo, solicitamos que os alunos levantassem, em livros didáticos de História ou Geografia, uma atividade de ensino sobre o tema. A referida atividade deveria ser anexada ao trabalho e comentada. Nosso objetivo foi promover a leitura e o estudo do documento oficial publicado pelo governo federal; possibilitar o manuseio de livros didáticos dos anos iniciais das áreas de História e Geografia; permitir a busca por atividades de ensino em livros didáticos de Geografia e História, destinados aos anos iniciais, cujo tema principal fosse o da Educação étnico-racial; e, finalmente, contribuir com a reflexão, classificação e descrição analítica dos alunos. Tudo isso visando contribuir com os processos formativos dos alunos e ampliar os diálogos que perpassam as questões das políticas de promoção da igualdade racial, em especial as políticas de reparação e valorização, e as de ação afirmativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência didática possibilitou, dentre outros aspectos, despertar nos alunos o desejo em continuar estudando a temática. Considerada bibliografia foi indicada nos finais das aulas. Notamos que a motivação para planejar práticas e atividades de ensino foi ampliada e, finalmente, percebemos que as concepções de ensino de Geografia e História nos anos iniciais foram ressignificadas. Indicativo importante foi que várias duplas de estudantes escolheram trabalhar com a temática da Educação étnico-racial nas escolas, nas quais desenvolviam os estágios supervisionados. Dentre as atividades realizadas destacamos a elaboração de um mapa mural, no qual os alunos dos anos iniciais podiam fixar a localização de vários quilombos no território brasileiro. Desenvolvendo, assim, noções e conceitos cartográficos básicos que são fundamentais para alunos dos anos iniciais.

O modo de conceber o ensino de Geografia, assim como o de História, perpassa a Educação étnico-racial de modo direito e

contundente. Não é possível ensinar e aprender Geografia e História desconsiderando o processo histórico da sociedade brasileira, com suas contradições, avanços, recuos e preconceitos. Deste modo, a experiência relatada também contribuiu para nossa própria aprendizagem como formadoras de professores. Percebemos que é preciso trabalhar Educação étnico-racial nas aulas de Metodologia do Ensino de História e Geografia e promover tal temática nos estágios supervisionados. Falar o óbvio ainda é necessário, principalmente na atual conjuntura política, social e educacional em que estamos vivendo no país.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. **Currículos, território em disputa**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

BRASIL. Lei 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República do Brasil, Brasília**, DF, 10 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 10 jun. de 2018.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9394** de 20 de novembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 jun. de 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 003, de 10 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 10 mar. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018.

CAVALLEIRO, E. dos S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2005.

DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, [online], v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2018.

ESCOBAR, G. V. **Clubes sociais negros: lugares de memória, resistência negra, patrimônio e potencial**. 2010. 205 f. Dissertação (Mestrado em Patrimônio Cultural) — Centro de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3131>. Acesso em: 02 jun. 2018.

GOMES, N. L. (org.) **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10639/03**. Brasília: MEC; Unesco, 2012.

_____, N. L. Limites e possibilidades da implementação da lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: PAULA, M. de; HERINGER, R. (org.) **Caminhos convergentes: Estado e Sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009, p. 39-74. Disponível em: <https://br.boell.org/sites/default/files/caminhos_convergentes.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2018.

_____, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo em Fronteiras**, v.12, n.1, pp.98-109, jan./abr.2012a. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/curr%C3%ADculo-e-rela%C3%A7%C3%B5es-raciais-nilma-lino-gomes.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2018.

GUIMARÃES, A. S. A. **Classes, Raças e Democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002.

LASTÓRIA, A. C.; AZEVEDO, T.A. C. de A formação de professores paulistas e o ensino-aprendizagem da linguagem cartográfica para crianças e escolares. **Boletim Paulista de Geografia**, v. 99, pp. 1-353, 2018. Disponível em: <<https://agb.org.br/publicacoes/index.php/boletim-paulista/article/view/1459>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

MOURA, C. **História do Negro Brasileiro**. São Paulo: Editora Ática, 1989.

RODRIGUES, T. C.; ABRAMOWICZ, A. O debate contemporâneo sobre diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, pp. 15-30, jan./mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a02.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2018.

Aspectos legais e políticos na formação inicial de professores de geografia do Brasil

Flávia Spinelli Braga

A formação inicial de professores está entre os assuntos do mundo da educação mais polêmicos, pois envolve debates sobre currículo, carreira, competência docente e perfil profissional. Isto tanto na realidade portuguesa como na realidade brasileira. Formosinho (2009) chama a atenção da necessidade urgente de novas centralidades para a formação profissional de professores e para o desempenho mais bem-sucedido das escolas, ou seja, reformar a formação de professores avançando para a reforma da profissão docente. Esta investigação parte desta premissa também, já que propõe como componente identitário de formação inicial de professores de Geografia, a cidadania territorial, que envolve uma formação profissionalizante atenta às necessidades de um perfil mais interventivo e participativo do profissional de ensino da ciência/disciplina de Geografia. Nóvoa (1992, p. 11), há mais de vinte anos, já chamava atenção para esta reforma da profissão docente:

É preciso reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceptual dos programas actuais de formação de professores. E situar a nossa reflexão para além das clivagens tradicionais (componente científica versus componente pedagógica, disciplinas teóricas versus disciplinas metodológicas, etc.), sugerindo novas maneiras de pensar a problemática da formação de professores.

No mundo das investigações que sinalizam para este novo paradigma da formação profissionalizante do professor, estão referências como Judge (1982), Holmes Group (1986), Wisniewski e Ducharme (1989), Godlad e Soder (1990), Lessard et al. (1991), King e Peart (1992),

Bourdoncle (1993) e Perrenoud (1994). As imposições colocadas aqui no Brasil, pelas políticas neoliberais ditadas pelo Banco Mundial (BM) e pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) também definem muito das práticas e leis que atuam na formação tanto inicial como continuada. Singer (1995) em *Poder, Política e Educação*, caracteriza duas visões ideológicas presente no contexto social da atualidade: a *civil democrática* e a *produtivista*.

A civil democrática, no contexto educacional, encara a educação em geral e a escolar em particular como processo de formação cidadã, tendo em vista o exercício de direitos e obrigações típicos da democracia. Está centrada no educando e, em particular, no educando das classes mais desprivilegiadas ou não proprietárias. O mais interessante deste debate de Singer é que, nesta concepção, não existe contradição entre formação cidadã e formação do profissional artista, do pai ou mãe de família. Enquanto que a concepção produtivista pensa a educação, sobretudo escolar, como preparação dos indivíduos para o ingresso, da melhor forma possível, na divisão social do trabalho (SINGER, 1995). Já neste outro conceito, o acúmulo de capital humano é o objetivo, portanto o valor individual de cada indivíduo está na sua capacidade de gerar valor de capital humano. Mesmo sendo concepções diferentes, a escola, nas duas realidades, é vista como necessária, já que o mundo que vivemos e suas estruturas econômicas e sociais nos levam a enfatizar principalmente a segunda concepção. Neste sentido, tanto a OCDE quanto o Banco Mundial e o FMI apresentam suas tendências influenciadas pela visão produtivista.

No caso da formação inicial e contínua dos professores, não é muito diferente. No entendimento de Frigotto (1996, p. 92), “a partir de uma perspectiva produtivista e unidimensional, os conceitos de formação, qualificação e competência vêm subordinados à lógica restrita da produção” com orientações políticas voltadas para o ingresso do formando às regras da divisão social do trabalho. Foi somente uma década seguinte que se tornou exclusivo às instituições de ensino

superior o processo de formação inicial de professores. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996 extinguiu a formação pedagógica no 2º grau (hoje, Ensino Médio), chamado como Curso Magistério, que habilitava para a atuação na alfabetização até ao ensino primário.

A maioria das instituições que formam os licenciados e pedagogos, sejam elas as universidades, institutos de ensino superior e faculdades particulares, são orientados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para Formação de Professores da Educação Básica¹², e pela Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério¹³, de 2009 e, mais especificamente, da ciência geográfica, pelas Diretrizes Nacionais para o Curso de Geografia¹⁴. Estas três leis continuam com muitos vínculos ao modelo da *racionalidade técnica*, dos anos de 1930, já que a formação na maioria das instituições continua fragmentada (3+1): concentra num ano as disciplinas pedagógicas, enquanto as disciplinas específicas ocupam os outros três, além do estágio supervisionado na educação básica que surge somente no final do curso. Na realidade legal brasileira, existem inúmeras formas de se ter um diploma de professor do ensino fundamental II e Médio; hoje existem as licenciaturas plenas

12 Cf. BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de janeiro 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, 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 2 de março de 2016.

13 Cf. BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 de janeiro de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 10 de março de 2016.

14 Cf. BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 14, de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Geografia. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 de abril de 2002b. Seção 1, p. 33. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES142002.pdf>>. Acesso em: 10 de março de 2016; BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 10 de março de 2016.

presenciais e à distância. As licenciaturas plenas duram de 8 a 9 semestres e concentram as atividades de estágio na escola nos últimos semestres, devido à extensa carga horária das unidades curriculares específicas dos cursos e das ciências da educação.

Estas leis e avanços na formação docente brasileira advêm da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996¹⁵, que configura a grande lei pós-período militar e de redemocratização, onde o Brasil teve atores e parlamentares de variados partidos. Por último, predominou, então, o documento substitutivo do senador Darcy Ribeiro, influenciado hegemonicamente pelas políticas neoliberais, de interesse do capital financeiro, impostas por intermédio de agências como Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e FMI. Para Fonseca (1998), a educação é tratada pelo Banco como medida compensatória para proteger os pobres e aliviar as possíveis tensões no setor social. Além disso, ela é tida como uma medida importante para a contenção demográfica e para o aumento da produtividade das populações mais carentes. O Título VI é referente à formação docente e trata dos profissionais da educação.

É através desta lei que a organização da educação escolar se redefine como educação básica, englobando educação infantil, ensinos fundamental I e II, ensino médio e educação especial. Aumenta a duração da escolaridade de 0 aos 17 anos, tempo considerado necessário para as finalidades e objetivos para o exercício da cidadania, inserção produtiva no mundo do trabalho e desenvolvimento de projeto de vida pessoal e autônomo. Altmann (2002) afirma que as agências multilaterais, Banco Mundial, Unesco e FMI, confirmam primariamente suas influências em várias esferas de poder, desde o início dos anos de 1990. Uma destas esferas, segundo Azevedo & Lara (2011), foi através da ocupação dos principais quadros diretivos do Ministério da Educação nesta década, como o caso do próprio ministro Paulo Renato e de Guimar Nano de Melo

15 Cf. BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 de abril de 2016.

no Conselho Nacional de Educação, que foram diretores e consultores de agências que compõem o Grupo Banco Mundial. Outro exemplo de esfera de influência, como afirma Sguissardi (2000, p. 11-12), está nos diagnósticos e nas orientações do BM em relação à educação superior que vem influenciando:

Reformas tópicas em curso no Brasil, que vão da legislação (LDB, decretos, portarias ministeriais, propostas de Emendas Constitucionais sobre autonomia, contratos de gestão, projetos de desenvolvimento institucional, etc.) ao financiamento (montantes e percentuais do [Produto Interno Bruto] (PIB) aplicados em educação superior pelo Fundo Público, passando pela questão da natureza das IES.

Ou seja, intencionalmente, eles procuravam promover os princípios de um estado neoliberal como a reforma do Estado, minimizando seu papel e favorecendo as regras do mercado incluindo as atividades educacionais.

Com o avanço no acesso à escolarização dos últimos quinze anos, leis como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sofreram muitas alterações devido, principalmente, pela atenção governamental dada a área da educação e conseqüentemente, a formação inicial e continuada. Um dos resultados desse avanço se deu com a institucionalização do documento legal, que diferencia um curso de Geografia de uma instituição de um determinado Estado Brasileiro de outro, que é o Projeto Político Pedagógico (PPP)¹⁶. Este tem como diferencial a autonomia institucional na criação e manutenção do curso de Geografia pelos próprios centros de formação. Portanto, o único documento legal que possibilita uma atitude e conciliação de autonomia que responde, ou tenta responder às diversidades regionais é este elaborado por toda comunidade universitária específica do estado ou município (professores, gestores e alunos do curso). Todavia, tem

16 Documento previsto nas Diretrizes Curriculares do Curso de Geografia, segundo a Resolução CNE/CES nº 14, de 2002 e o Parecer CNE/CES nº 492, de 2001 (BRASIL, 2001, 2002).

que ser aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, com avaliações rigorosas e periódicas, que qualifica as disparidades e adequações necessárias deste documento para com as Diretrizes Nacionais citadas acima. É este tipo de avanço que sinaliza uma possível mudança de caráter técnico para o prático, já que um dos preceitos da racionalidade prática é o de possibilitar uma maior autonomia ao professor, que reflete suas ações, toma decisões e se torna mais envolvido e criativo.

As Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior, juntamente com os Projetos Políticos Pedagógicos, são distintos em escalas: uma atende a demanda nacional e a outra a local; porém, conseguem comungar de afinidades à racionalidade prática, que tanto se deseja, pelo menos no plano teórico, conforme consta no Parecer nº 492/2001, do Conselho Nacional de Educação (CNE):

Dessa forma, os Departamentos ou Colegiados de Curso de Geografia, enquanto instâncias responsáveis pelo dinamismo e implementação das mudanças que se façam necessárias no currículo, não podem desconhecer novas possibilidades abertas pela LDB na perspectiva de flexibilização das estruturas curriculares, transformando conteúdos e técnicas em percursos possíveis para a formação do pesquisador e profissional em Geografia. Devem buscar, então, caminhos para superar a “cultura da cartilha” e para assumir a liberdade da crítica e da criação, como uma área do conhecimento que tem seu objeto específico, sem abrir mão do rigor científico e metodológico. Esses são pressupostos que norteiam a atual proposta das Diretrizes Curriculares para o curso de Geografia (BRASIL, 2001, p. 10).

A realidade brasileira, sendo tão discrepante e complexa, considera situações pontuais, já que as questões que envolvem a formação inicial são mais profundas. Para Freitas (1992, p. 10) “a formação do profissional da educação precisa ser pensada a partir de uma política mais ampla que inclui tanto as agências formadoras como as agências

contratantes”. A CAPES, como novo regulador das licenciaturas, precisa estreitar suas relações com os professores acadêmicos e escolares, já que estes vivenciam a escola nos âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão. Além disso, grupos de investigação e fóruns específicos de professores têm muito que colaborar para avançar no debate sobre a formação inicial.

HISTÓRICO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: BRASIL PÓS CONSTITUIÇÃO 1988

No Brasil, o momento de redimensionamento das políticas voltadas para educação inicia-se com a abertura democrática e o fim do Período Militar Ditatorial (1964-1986). A Constituição Federal de 1988 constitui um marco deste processo e a primeira eleição direta da redemocratização do país ocorreu em 1989. É neste momento, também, que se assiste à entrada concreta de organismos multilaterais (UNESCO, BM, FMI e OCDE) nas reformas educacionais e futuros passos que a educação brasileira tomará.

As principais finalidades da participação destes organismos nas políticas nacionais dos países periféricos são i) responder à crise estrutural do capitalismo desencadeada nos anos de 1970 e ii) fornecer uma nova geração de trabalhadores que pudessem se adequar, com conhecimento e técnica, às novas exigências produtivas e organizacionais da fase atual do sistema (Altmann, 2002). Inicialmente, o foco do Banco Mundial foi a Educação Básica. Em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) já concebe o objetivo de enxugar o papel do Estado, descentralizando a gestão educacional e, ao contrário, centralizando o processo avaliativo dos sistemas de ensino. A descentralização da gestão, em seus aspectos administrativos e financeiros, significou a responsabilização crescente das instituições escolares pelo rendimento escolar, já que os novos parâmetros avaliativos definidos externamente exigiram maior racionalização nos gastos. Programas como Fundo de

Amparo ao Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) e Amigos da Escola, de parcerias entre público e privado, se tornaram um dos poucos eixos de captação de recursos para as escolas. E, juntamente a estes programas, com o processo de centralização do processo avaliativo, instrumentos com Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Exame Nacional de Cursos (ENC), criados, respectivamente, nos anos de 1990, 1998 e 1995, levaram a constituir o que Oliveira (2009) chama de *nova regulação educativa*, assentada em três pilares: gestão local, financiamento per capita e avaliação sistêmica.

Mesmo com alguns avanços do ponto de vista da autonomia governamental que o Brasil ganhou, ainda se tem muita influência dos organismos multilaterais de manutenção do neoliberalismo (Altmann, 2002). O percentual do PIB para a educação ainda é diminuto, diante da real necessidade do setor, segundo Patu (2014); em valores percentuais, são 5,8% do PIB e o salário dos professores, mesmo com a lei do Piso Nacional de Rendimentos (CNE/CEB 9/2009) aprovada, é insuficiente para um professor se dedicar numa única unidade de ensino, bem como sua formação contínua é esvaziada. Além de tudo, a estrutura curricular e material das escolas ainda é fragilizada, devido às condições regionais de disparidades sociais e burocracia demasiada. E por fim, há questões particulares de governos corruptos e impunidade política, como afirma Hilsdorf (2003 *apud* Paulilo, 2004, p. 173).

Os circuitos da escolarização, da educação ou da aculturação, ainda que se institucionalizem por meio dos regulamentos e da legislação, somente se efetivam por meio do conjunto de práticas, de iniciativas e de manobras no qual confirmam a regularidade e a ordem das representações vigentes na realidade social de uma cultura.

Portanto, o pouco que avançamos muitas vezes nos coloca de frente às questões mais profundas, típicas de um país desigual e historicamente explorado.

POLÍTICAS ATUAIS E LEIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

No Brasil, as políticas atuais oscilam temporalmente entre o século passado e o que vivemos, pois as leis e diretrizes passeiam nos dois séculos. O grande exemplo é a LDBEN, de 1996, documento orientador de todas as diretrizes de formação dos professores e, conseqüentemente, das próprias Diretrizes Nacionais de 2002 e da Política Nacional de 2009. No caso da formação específica de Licenciatura em Geografia, as Diretrizes Nacionais são de 2001.

A LDBEN cita as incumbências dos professores no artigo 13, mas não se refere a nenhuma etapa específica da escolaridade básica. Traça um perfil profissional que independe do tipo de docência: multidisciplinar ou especializada. Segundo parecer de Weber (2003), presidente da comissão bicameral que analisou as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, Licenciatura de graduação plena, as inovações que a LDBEN introduz nesse Artigo 13 constituem indicativos legais importantes para os cursos de formação de professores. Além deste artigo, a LDBEN dedica um capítulo específico, o artigo 61 à formação dos profissionais da educação, com destaque para os professores. Este capítulo inicia com os fundamentos da formação: *a) A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviços; b) Aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.* (Brasil, 2002d, p. 13). Do ponto de vista legal, os artigos 22, 27, 29, 32, 35 e 36 determinam as finalidades gerais da educação básica e os objetivos de cada nível escolar, infantil, fundamental e médio; portanto, todo e qualquer objetivo e conteúdo de qualquer área de formação de professores tem estes artigos como referência e normas nacionais instituídas pelo Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação¹⁷.

¹⁷ Pareceres nº 04/98, 15/98 e 22/98 e Resoluções nº 02/98, 03/98 e 01/99, da Câmara de Educação Básica (CEB), homologados pelo Sr. Ministro da Educação.

À luz do perfil e competência do professor na sua formação inicial, o documento de maior densidade é o das Diretrizes Nacionais de 2002. As Diretrizes aqui citadas apresentam inúmeros princípios orientadores e finalidades de uma reforma curricular nos cursos de formação de professores. Entre eles, é fundamental validar o princípio 1.1¹⁸, que preza pela concepção de competência como primordial na orientação do curso de formação.

Nesta perspectiva, a construção de competências deve ser objeto da formação, essencialmente, no que tange a seleção dos conteúdos, a organização institucional e a abordagem metodológica. Para tanto, isso requer que toda sistematização teórica seja articulada com o fazer e que todo fazer seja articulado com a reflexão. Isto envolve todo o preceito da racionalidade prática que tanto se necessita. No princípio 1.3, a *pesquisa é elemento essencial na formação profissional do professor*. (Brasil, 2002d, p. 34). Este princípio é importante, porque o documento chama a atenção para a investigação se tornar uma atividade cotidiana desde a concepção de aprendizagem, tratamento dos conteúdos até os processos avaliativos.

Entre as finalidades deste documento estão: a) fomentar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras; b) fortalecer e aprimorar a capacidade acadêmica e profissional dos docentes formadores; c) atualizar e aperfeiçoar os formatos de preparação e os currículos vivenciados, considerando as mudanças em curso na organização pedagógica e curricular da educação básica; d) dar relevo à docência como base de formação, relacionando teoria e prática; e) promover a atualização dos recursos bibliográficos e tecnológicos em todas as instituições ou cursos de formação.

No caso da normatização da carreira e investimentos em educação escolar, o Conselho Nacional de Educação, através da Resolução nº 03/97, se restringe a esfera federal, pois, nas esferas municipais e estaduais,

18 Princípio 1.1 do voto da relatora. p. 29 da Resolução CNE/CP nº 1 de 18.01.2002 (BRASIL, 2002d, p. 34).

os planos de cargos e carreiras não se materializam. Um documento “Retrato da Escola”, elaborado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, apresenta inúmeras áreas de investimentos que devem ser massivos como: políticas de profissionalização, formação continuada de professores, de qualidade elevada para a educação básica, de condições de infraestrutura que ofereçam suporte para a produção de conhecimento e a formação científica adequada às demandas contemporâneas da ciência e da técnica, da cultura e do trabalho.

A escassez de professores para a educação básica é um problema estrutural, um problema crônico, produzido historicamente pelas retiradas das responsabilidades do Estado pela manutenção da educação pública de qualidade e da formação de seus educadores. Freitas (2007, p. 120) confirma isto:

Evidencia-se, portanto, um divórcio entre as necessidades atuais da escola e de profissionalização da juventude e um sistema educacional que não oferece as possibilidades que habilite os jovens, de forma plena, para fazer frente à vida do trabalho concreto na escola pública.

Atualmente, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação é a reguladora da formação de profissionais da educação, responsável pela formação inicial e continuada de professores. Ela articula e autoriza a criação e avaliação dos cursos de formação docente seja presencial ou à distância. Sua finalidade¹⁹ induz e fomenta, inclusive, em regime de colaboração dos Estados, Municípios e Distrito Federal e, exclusivamente mediante convênios, com instituições de ensino superior, públicas ou privadas, a formação inicial e continuada, respeitada à liberdade acadêmica das instituições conveniadas. Todavia, apesar da vasta produção de conhecimentos através de teses e de grupos de pesquisa, principalmente em universidades públicas, na área da formação docente, muito pouco ou quase nada é considerado, aproveitado ou consultado pela Capes nas

19 Cf. Lei nº 11.502/07, art. 2º (BRASIL, 2007 b).

definições da política nacional. Existe, ainda, uma distância considerável entre a participação dos sujeitos da educação na formulação e debate sobre política educacional, currículo e competência docente e os órgãos públicos responsáveis pela execução destas políticas.

Mesmo tendo tido nos últimos oito anos um avanço no que diz respeito ao acesso ao ensino superior, com programas institucionais como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)²⁰, direcionado à formação continuada; Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)²¹ e Prodocência²² para formação inicial e financiamentos alargados aos alunos das instituições privadas, a qualidade, a autonomia e valorização docente ainda estão muito aquém da sua real necessidade.

As políticas neoliberais continuam efetuando impactos fortes nas políticas educacionais brasileiras. A nova configuração que se desenha para a formação de professores articula a Capes à expansão da Universidade Aberta ao Programa de Apoio de Reestruturação e Expansão das universidades Federais e ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)²³. Freitas (2007, p. 1207) afirma, a este propósito, que:

As soluções dos problemas relativos à formação dos professores não estão vinculadas a questões técnicas, nem sequer a grandes proposições teóricas. Elas se articulam com a possível e devida apropriação, pelo Estado, dos resultados dos estudos dos pesquisadores que tem orientado os educadores, seus movimentos e entidades no debate sobre os princípios e os fundamentos da formação.

20 Programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior (IES).

21 Publicado em 03 de setembro de 2008.

22 Programa de Consolidação das Licenciaturas, publicado em 16 de setembro de 2008.

23 Cf. Brasil. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais — REUNI. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em 10 de maio de 2016.

Neste sentido, todos os grandes problemas dos professores e gestores escolares continuam fortes nas escolas, e no outro lado da moeda, das universidades, a formação inicial contínua com dilemas internos que vão desde o enquadramento curricular da relação entre as áreas científicas com as pedagógicas aos desgastes dos estágios supervisionados. As políticas educacionais colocadas nos últimos anos priorizaram o acesso ao ensino superior e, não, a qualidade dos já existentes; foi priorizada a facilidade às faculdades em constituir cursos de formação de professores. Portanto, avanços no sentido da qualidade são urgentes no ensino superior brasileiro.

Na realidade atual de um estado brasileiro manuseado pelo poder judicial, os avanços do ponto de vista democrático se tornam extremamente fragilizados, já que nos últimos três anos vivenciam-se uma volatilidade e insegurança no futuro do ensino de geografia e das ciências humanas em geral. Com a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio em pés de ser aprovada pelo governo atual, a geografia enquanto disciplina formativa se tornando opcional e não mais obrigatória, fragiliza sua necessidade e seu aspecto mais necessário que é a formação do cidadão geograficamente competente, ou seja, o poder de refletir sobre as relações sociais que se estabelecem no espaço geográfico e mais do isso, agir sobre este espaço geográfico de forma ativa e participativa é “usurpado” do cidadão.

É fundamental que um levante, um movimento nacional, se forme e tome corpo perante estes desmandos políticos, sem diferenciação entre a geografia científica das universidades e grupos de pesquisa e a geografia escolar presente na escola, nos livros didáticos e na prática dos professores.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n. 1, p.77-89, jan./jun.2002.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior — CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 jan. 2009.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 14, de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Geografia.

_____. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de janeiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

FREITAS, L. C. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2007.

_____. Em direção a uma política para a formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, DF, ano 12, n. 54, p. 3-22, abr./jun. 1992.

FRIGOTTO, G. A formação e profissionalização do educador: novos desafios. In: GENTILLI, P.; SILVA, T. T. da (Orgs.). **Escola S.A.** Brasília, DF: CNTE, 1996. p. 9-49.

HILSDORF, M. L. S. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Pioneira/ Rio de Janeiro: Thomson Learning, 2003.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente**. 1992. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf>>. Acesso em: 2 mar. 2016.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 85, 2003.

SGUISSARDI, V. O Banco Mundial e a educação superior: revisando teses e posições. **Universidade e Sociedade**, Brasília, DF, n. 22, p. 66-75, nov. 2000.

SINGER, P. **Poder, política e educação**. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 18, 1995, Caxambu. *Conferência de abertura...* Rio de Janeiro: Anped, 1995.

Experiências internacionais de articulação entre a universidade e a escola e os desafios da formação inicial

Maria Anezilany Gomes do Nascimento

INTRODUÇÃO

As experiências apresentadas nesse artigo tangem às familiares lacunas institucionais relativas à construção de uma racionalidade prática na formação inicial de professores de geografia. Consideramos válido apresentar essas experiências, alicerçadas em consolidadas articulações entre a escola e a universidade, no sentido de reconhecer que as fragilidades e os desafios no campo da formação e profissionalização dos futuros professores de geografia, mesmo nesses contextos de aproximação efetiva entre essas duas instituições, transcendem a escala brasileira.

O trabalho resulta do convívio e da experiência de participação direta no desenvolvimento de atividades desses dois projetos de Educação Geográfica, quais sejam o português *Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica*, vinculado ao Instituto de Geografia e Ordenamento do Território/IGOT, na Universidade de Lisboa, e o Projeto Holandês *Geo Future School*, desenvolvido por professores da Universiteit Utrecht e da Universiteit Amsterdam.

É preciso que se diga, antes de tudo, que nenhum dos projetos referidos alveja ou apresenta no escopo de seus objetivos primordiais a formação inicial de professores de geografia. Aliás, fica muito claro, no desenvolvimento de suas ações, que eles potencializam muito mais a formação continuada, pelas relações escola-universidade estabelecidas, mesmo também não estando explicitado esse foco na concepção das propostas, como veremos a seguir.

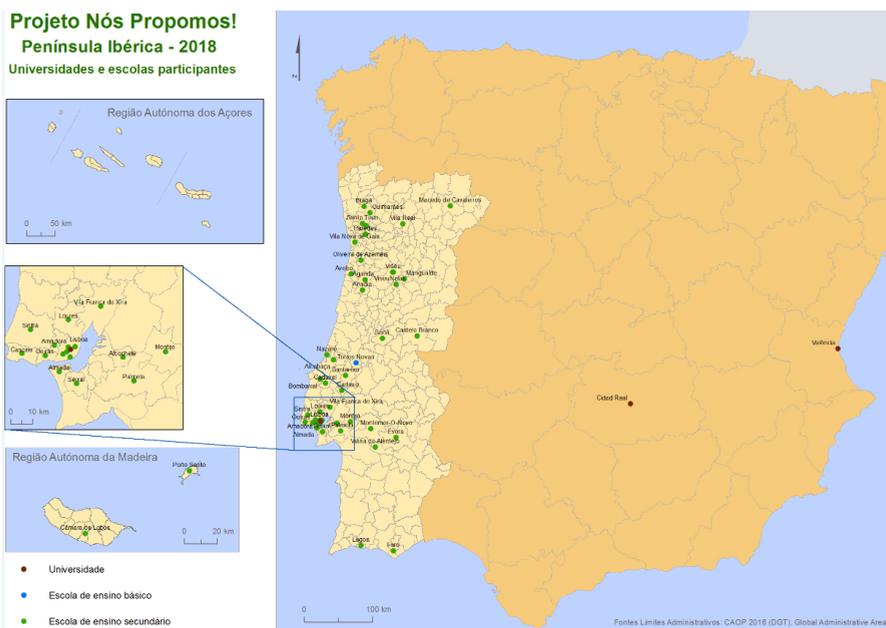
NÓS PROPOMOS! CIDADANIA E INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: O ESTUDO DE CASO COMO POSSIBILIDADE DE INTERVENÇÃO TERRITORIAL

Idealizado e concebido pelo Professor Sérgio Claudino, junto ao IGOT/ULisboa, o projeto português Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica, desenvolveu-se originalmente em Portugal desde 2011, tendo como pilares cardiais os seguintes desafios:

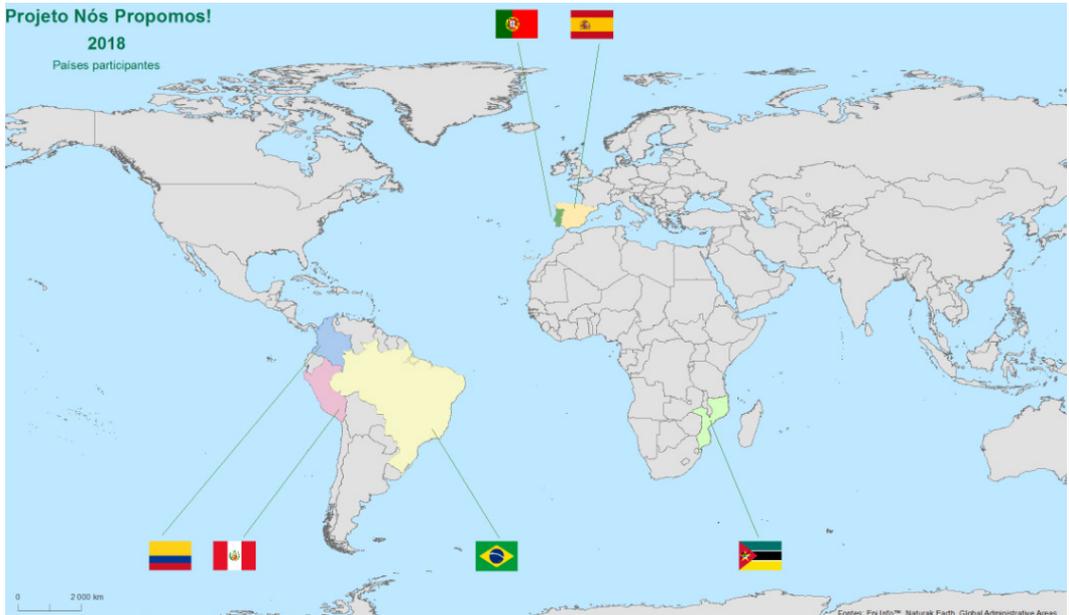
- a participação pública no processo de governança;
- a inovação na educação geográfica. (Nós Propomos, proposta original, Claudino, 2011).

A partir de 2016, o projeto inicia sua internacionalização, estendendo-se à Espanha, Brasil, Colômbia, Peru, Moçambique e México.

Figura 1 | Projeto Nós Propomos! Península Ibérica — 20.



Fonte: Projeto Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica. (IGOT/ULisboa).

Figura 2 | Projeto Nós Propomos!: internacionalização.

Fonte: Projeto Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica. (IGOT/ULisboa).

Esse Projeto nasce com o propósito de promover estratégias para o alcance da cidadania territorial local, numa perspectiva de governança, por meio de componentes curriculares da disciplina geografia. O mote curricular central é o estudo de caso²⁴. No Ensino

24 Inserida no 11º ano de escolaridade, no programa da disciplina de Geografia A, esta metodologia focaliza seus objetivos na identificação e problematização de questões geográficas, como base para a proposição de soluções desses problemas. Conforme o Programa de Geografia A, cabe a essa componente o desenvolvimento das seguintes competências:

- Interpretar, analisar e problematizar casos concretos que evidenciem as inter-relações entre fenômenos naturais e humanos;
- Analisar casos concretos de gestão do território que mostrem a importância da preservação e conservação do património natural e cultural;
- Analisar criticamente problemas que afetam a região onde vive, refletindo sobre soluções possíveis para os problemas detetados;
- Utilizar técnicas e instrumentos adequados de pesquisa em trabalho de campo;
- Selecionar, sistematizar e interpretar dados estatísticos, rentabilizando o uso de técnicas de expressão gráfica e cartográfica. (Projeto Nós Propomos, 2012).

Secundário português²⁵, acompanhando o movimento internacional de desobrigação dessa disciplina nessa fase da formação escolar, a geografia aparece como opção específica apenas para os estudantes que se encaminham para as humanidades e ciências socioeconômicas. É ministrada em três tempos semanais de 90 minutos — o que representa uma carga horária razoável —, e os anos de lecionação dessa disciplina culminam na realização do Exame Nacional (Claudino, 2012).

O terreno se fertiliza para a concepção desse projeto a partir do seguinte cenário: o programa curricular, nessa fase de formação, focaliza-se no estudo de Portugal e se direciona à educação para a cidadania. É um contexto favorável para a inserção de abordagens e estratégias didáticas de mobilização para a cidadania, por um viés mais prático. Surge, portanto, o estudo de caso como possibilidade metodológica de promover o conhecimento da realidade, a análise crítica, a problematização e a intervenção reflexiva e propositiva para as diversas questões geográficas que atravessam as regiões de entorno dos estudantes desse nível de ensino.

Claudino (2014) contextualiza, entretanto, uma importante ressalva acerca do cumprimento dessa componente, geralmente olvidada, nas aulas, em primazia aos conteúdos de aprendizagem priorizados pelos exames nacionais de Geografia. Ou seja, a despeito do potencial reflexivo e propositivo do estudo de caso na construção da cidadania territorial, revelava-se um certo desdém na sua efetiva execução, por não se constituir um conteúdo avaliado naqueles exames.

Portanto, valendo-se daquele espaço-tempo curricular disponível no ensino secundário, da pertinência do estudo de caso e da vocação institucional do Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa (CEG/IGOT) para o planejamento territorial, nasce o Nós Propomos!, com foco na educação geográfica, na inovação e na cidadania territorial.

25 O Ensino Secundário em Portugal equivale ao Ensino Médio brasileiro e vai do 10º ao 12º ano.

Percebe-se uma identificação do Projeto com os paradigmas da aprendizagem ativa e da problematização como alavanca do processo de ensino-aprendizagem, inclusive, sobre os quais, especificamente no âmbito da geografia, tratam, de forma elucidativa, Ferreti (2012) e Roberts (2003; 2010; 2013), dentre outros, ao designar a *enquiry approach in geography* como importante abordagem na construção da aprendizagem significativa, da aproximação teoria-prática e da qualidade da avaliação como averiguação de habilidades, competências e aquisição de conhecimentos essenciais (Ferreti, 2017).

Fortemente inspirada nos trabalhos de Vygotsky (1962); Webster et al., (1996) e Mercer (2000), Margaret Roberts, da Universidade de Sheffield, intensifica suas ideias acerca da aprendizagem geográfica pautada na inquirição, desde os anos 1990, no âmbito da elaboração do Currículo Nacional de Geografia da Inglaterra. Sintetiza, no livro *Learning through Enquiry* (2003), o enquadramento metodológico, que envolve os processos de identificação de um problema, do uso e tratamento de informações que possam melhor elucidá-lo e da reflexão e aprendizagem a partir do percurso investigativo.

Esse processo é descrito pelas seguintes etapas e elementos constituintes: 1. *Creating a need to know* (onde devem estar presentes os espíritos: da curiosidade, da especulação, da capacidade de elaboração de hipóteses, da conexão com conhecimentos pré-existentes, da identificação e elaboração de questões, etc); 2. *Using data* (o que envolve a coleta, localização e seleção de evidências, bem como a classificação desses dados); 3. *Making sense: to make connections of all sorts including to* (essa fase de conexão entre os tipos diversos de dados e conhecimentos coletados e produzidos abrange importantes princípios do raciocínio geográfico, como a descrição, explanação, comparação e diferenciação, análise, interpretação e relação entre conhecimento novo e pré-existente, etc); 4. *Reflecting on learning: to be critical in relation to* (a partir das conexões e análises de dados, a reflexão crítica envolve critérios de julgamento e opinião, bem como a averiguação do que foi

aprendido, como se aprendeu, como a investigação poderia ter sido melhor desenvolvida). Essa última fase deve retroalimentar a próxima investigação, recomeçando o ciclo (Roberts, 2003; 2010).

No que concerne ao eixo situacional pedagógico e geográfico do Nós Propomos! importa dizer que o Projeto, desde sua concepção, mobiliza habilidades e princípios fundamentais, como localização e representação da informação geográfica, fazendo-se necessário que em 2011 captasse um importante parceiro: a Empresa Esri Portugal — Sistemas e Informação Geográfica²⁶. O princípio da governança se materializa, portanto, desde a confecção da rede de atores e instituições que dão sentido ao Projeto — compreendendo instituições de natureza privada, pública ou mista —, até as formas de interação e articulação entre essas instituições e atores, desde as fases de identificação das problemáticas locais e regionais até os momentos de proposição, enfrentamento e elaboração de soluções das questões identificadas. Essa rede é composta originalmente dos seguintes agentes: Universidade/IGOT-UL; Escolas; Autarquias; Empresas (como a Esri Portugal) e Ministério da Educação. À medida em que o Projeto vai se internacionalizando, essa rede de parceiros se estabelece em conformidade com os atores institucionais de cada território onde se assenta.

As etapas que constituem o Projeto, bem como sua descrição, apresentam-se na ordem a seguir, uma síntese baseada na Proposta original (Nós Propomos!, Claudino, 2011-2017).

1. Sensibilização, mobilização e formalização.

Essa fase, que antecede a tomada de decisões acerca de quais problemas territoriais serão investigados e enfrentados, envolve um conjunto de atividades, tais como:

- Inscrição dos alunos no sítio eletrônico do Projeto e seu acesso às redes sociais vinculadas;

²⁶ Essa empresa portuguesa, fundada em 1987, atua no desenvolvimento e fornecimento de sistemas de informação baseados na tecnologia de Sistemas de Informação Geográfica (SIG).

- Formação dos docentes sobre a concepção, a metodologia e as atividades envolvidas;
- Assinatura de protocolos de cooperação entre as escolas e autarquias;
- Sessões nas escolas para apresentação da proposta e envolvimento da comunidade escolar.

2. Desenvolvimento do Projeto

- Identificação dos problemas locais: essa fase conta com a utilização de instrumentos de levantamento e sondagem (trabalhos de campo e ferramentas de recolha de dados, como inquéritos, entrevistas, dentre outros). Um inquérito motivacional abrange esse momento exploratório. Esse instrumento incorpora questões relacionadas às vivências; participações em grupos e associações políticas, culturais; identificação preliminar de problemas locais e/ou de entorno; levantamento das concepções acerca do papel dos atores de produção do espaço (Estado, cidadãos) no enfrentamento das problemáticas territoriais; verificação dos interesses acerca das potencialidades metodológicas e de intervenção do Projeto.
- Definição dos problemas e constituição dos grupos de trabalho. Essa fase de definição do tema/problema de trabalho é, seguramente, uma fase de reajustes, em razão dos fatores diversos que envolvem o plano de ação investigativa: as circunstâncias espaciais, os elementos não-previstos, a exequibilidade das propostas, a sensibilização dos atores para a cooperação ao trabalho, entre outros. Indica-se, nessa fase, um prazo limite para a apresentação definitiva desse tema/problema e dos grupos nos sítios eletrônicos designados pelo Projeto.
- Problematização e desenvolvimento metodológico. Um instrumento basilar desse estágio fulcral do Projeto é o Plano

Diretor Municipal (PDM). Não à toa ele é o norte da identificação dos problemas pelos estudantes. Principal instrumento de legislação urbana e ambiental municipal, e de vinculação entre as peças orçamentárias e as políticas públicas associadas ao reordenamento territorial e à governança, o PDM aglutina importantes princípios concebidos pelo Nós Propomos!: a participação no planejamento e na gestão e a busca pela sustentabilidade do desenvolvimento.

- Levantamento, recolha, seleção e tratamento de dados. Essa é a fase em que importantes atores da rede de instituições que constituem o Projeto dialogam e interagem. É o momento que técnicos municipais vão às escolas; estudantes e professores vão às autarquias e outras entidades, para pesquisa documental e bibliográfica. O trabalho de campo revela-se uma componente imprescindível de coleta das informações. Também é a etapa onde o tratamento da informação recebe o suporte da Empresa que disponibiliza os sistemas de informação geográfica. Esse momento, temporalmente intermediário, é marcado por uma avaliação do processo onde são averiguados os trabalhos e pesquisas já realizados e a realizar.
- Proposição e enfrentamento das problemáticas: consiste na culminância do processo que avança da investigação e análise dos problemas para a apresentação de soluções, que devem expor indicadores de intervenção, considerando dimensões socioambientais, político-culturais e logístico-financeiras. Esse momento que se encaminha para o fechamento dos projetos é marcado pela arte-finalização de cada proposta. Recomenda-se a organização padronizada do material, contemplando: logotipo; título; identificação dos autores, da escola e do problema desenvolvido; metodologia empreendida; informação relevante, obtida por meio dos instrumentos de recolha; proposta de

intervenção e fontes de apoio e fundamentação da investigação e da intervenção.

3. Apresentação das propostas, premiação, disseminação nacional das ideias e sensibilização para a execução junto às autarquias

- Seleção e classificação prévia das propostas para o Seminário Nacional. Dá-se mediante a constituição de um júri nacional e da seleção daquelas que são consideradas as melhores propostas, visando a uma premiação que se realizará durante a realização do Seminário Nacional. Esse evento vem se efetivando desde 2014 em Portugal, e simboliza o coroamento desse processo de investigação e proposição de soluções dos problemas territoriais numa abordagem geográfica. As diversas edições redefinem seus formatos, incluindo e revisando premiações adicionais, como fotografia, vídeo, metodologias exploratórias, dentre outras categorias.
- Partilha com a comunidade: decorrido o primeiro momento de exposição das propostas, iniciam-se os eventos de socialização dos projetos, em escala territorial, regional e nacional. Essa etapa envolve apresentações: nas escolas, em eventos acadêmico-científicos, nas autarquias, assembleias municipais, chegando até ao Parlamento Europeu, espaço geopolítico fundamental de exteriorização das propostas, por intermédio de patrocínio à viagem dos participantes premiados. Também consiste num importante momento de divulgação pública dos projetos junto à comunicação social portuguesa.
- Transformação das propostas exequíveis e consideradas consistentes em Projetos de Lei.

Naturalmente, várias nuances atravessam o desenvolvimento dessas etapas apresentadas e ações correspondentes, desde a concepção até o desenvolvimento. Numa tentativa de síntese dos principais desafios e estímulos, registrados durante a experiência de participação no Projeto, apresentamos a quadro a seguir.

Quadro 1 | Desafios inerentes a cada etapa do Projeto Nós Propomos!

ETAPA	DESAFIOS
Sensibilização, mobilização e formalização	<p>Captação de escolas parceiras e comprometimento dos membros da comunidade escolar em assumir a cooperação, sobretudo considerando as limitações logísticas e financeiras que envolvem o Projeto.</p> <p>Envolvimento de professores cooperantes, nas escolas, tendo em vista as dificuldades de tempo e as necessidades de adaptar agendas das atividades escolares àquelas do Projeto.</p> <p>Motivação dos estudantes e compreensão das potencialidades desse Projeto para a formação cidadã e intervenção territorial, assimilando as fases e demandas de cada atividade.</p>
Desenvolvimento do Projeto	<p>Exequibilidade e relevância das propostas, considerando a literatura sobre o assunto; as contribuições pretendidas; as fontes de obtenção de dados; as implicações éticas; a representatividade das possíveis amostras; os métodos de recolha, processamento e interpretação das informações.</p> <p>Capacidade de adaptação e reajuste, em face dos elementos não-previstos, de natureza empírica, científico-metodológica ou concorrentes às relações interpessoais.</p> <p>Habilidade de trabalho em equipe, com respeito aos princípios da coletividade, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação.</p> <p>Construção de argumentos e análises com base em raciocínio geográfico e fundamentadas no pensamento espacial. É comum o surgimento de propostas nas quais se descaracteriza essa dimensão, sobretudo pela interdisciplinaridade que envolve a concepção do Projeto, no âmbito do planejamento e da gestão.</p> <p>Desenvolvimento apropriado de linguagens geográficas diversas: cartografia, iconografia, gêneros textuais, bem como das geotecnologias disponíveis para a representação dos problemas.</p> <p>Proposição de soluções viáveis, possíveis de concretização, ponderando a logística</p>

<p>Apresentação das propostas, premiação, disseminação nacional das ideias e sensibilização para a execução junto às autarquias</p>	<p>Compreensão da importância do Seminário Nacional como espaço privilegiado do compartilhamento de propostas, de comunicação e difusão de ideias e inovações relativas ao raciocínio geográfico e à promoção da cidadania territorial, e não como mero evento de premiação e ranqueamento.</p> <p>Valorização dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos e criação de logística para visibilização de todas as propostas participantes, no ensino do Seminário Nacional.</p> <p>Captção de parceiros para o patrocínio à difusão nacional e internacional do Projeto, em eventos científicos, na comunicação social e em reuniões políticas, como a visita ao Parlamento Europeu.</p> <p>Sensibilização e mobilização política para a transformação das propostas, consideradas viáveis e consistentes, em projetos de lei.</p>
---	--

Fonte: Elaboração da autora com base na concepção da proposta e na vivência como membro da equipe do Nós Propomos!

GEO FUTURE SCHOOL PROJECT: INQUIRY-BASED TEACHING E INTERVENÇÃO ORIENTADA A UMA GEOGRAFIA DO FUTURO

O Projeto *Geo Future School (GFS)* é uma iniciativa da Sociedade Real de Geografia da Holanda²⁷, associação fundada em 1873, que conta com mais de 3000 membros (Fonte: Het Koninklijk Nederlands Aardrijkskundig Genootschap/KNAG) e que se revela bastante atuante no tratamento das diversas questões atinentes aos geógrafos, professores de geografia e profissionais de áreas afins. A proposta nasce, a partir da compreensão de que a Holanda, em escala geopolítica global, constitui-se um importante *global player*, o que demanda a reflexão e investigação

²⁷ O Projeto foi fundado pelos professores Rob Adriaens, Joop van der Schee e Jeroen Rijlaarsdam, das Universidades de Utrecht e Amsterdam, em estreita colaboração com a Sociedade de Geografia da Holanda.

prementes sobre as principais questões geográficas atuais e do futuro, tais como expectativa de vida, sustentabilidade, desafios geopolíticos que se manifestam ao redor do mundo, uso da Geo-Tecnologia da Informação para melhorar as condições de vida, dentre outras. (Geo Future School, NL).

Portanto, assim como o cenário que propiciou o surgimento do Nós Propomos! em Portugal, a proposta do *Geo Future School* surge como um novo fluxo no ensino secundário, fundamentada na articulação entre as variáveis espaço-tempo, na perspectiva de que as atenções para o futuro sejam coerentes com as preocupações geográficas do presente (Figura 6).

Figura 3 | Geo Future School: articulação espaço-tempo.



Fonte: Informações do Geo Future School Project (GFS). Tradução e adaptação da autora.

As principais características do Projeto são:

- a valorização da abordagem multidisciplinar. Assume-se que os temas são essencialmente de natureza multidisciplinar, mas as abordagens dessa multidisciplinaridade são limitadas, e a geografia deve assumir o papel privilegiado dessa integração, proporcionando os links com temas da química, história, física, biologia etc.

- a natureza internacional dos temas geográficos, sejam eles a fome, a seca, as enchentes, as cidades inteligentes, criativas e sustentáveis, dentre outros. A especificidade desses temas conforme os territórios onde se localizam não inviabilizam o tratamento global.
- a aprendizagem investigativa, com enfoque no trabalho de campo.
- o uso das tecnologias de informação geográfica no enfrentamento e resolução de problemas.
- o protagonismo dos alunos como gestores principais do processo de aprendizagem, a partir do desenvolvimento das tarefas que lhes são destinadas, por meio das questões norteadoras.
- a parceria com empresas e instituições diversas (Geo Future School, 2016).

É interessante destacar essa última característica, que marca uma clara distinção entre esse Projeto e o *Nós Propomos!*, no que diz respeito à rede de atores e instituições participantes, como veremos adiante.

Então, assumindo uma didática específica em relação ao ensino “tradicional”, o Projeto parte da proposição de um problema-desafio, e conseqüentemente, da elaboração de um módulo, a partir do qual as etapas de investigação e resolução desse desafio serão delineadas. A elaboração desse módulo pode ser feita por um ou mais professores.

Participamos do GFS, na formação de 2016, em Utrecht²⁸, compondo um grupo que contava também com professores de

28 A formação decorreu entre 13 e 17 de junho de 2016 e consistiu nas seguintes atividades:

Introdução geral da Proposta GFS, junto à Sociedade de Geografia da Holanda, intermediada pelo Professor Joop van der Schee, seguida de um trabalho de campo pela cidade de Utrecht, para identificação de problemas e desafios atinentes àquela realidade espacial.

socialização de experiências internacionais relacionadas à concepção do GFS, tais como as experiências do Nós Propomos! e do Pibid Geografia, e realização dos workshops sobre os elementos básicos do módulo, permeados da elaboração de cada proposta. apresentação das propostas e conhecimento de experiências consolidadas e do sistema de ensino básico e secundário holandês.

geografia da Dinamarca, Suécia, Polônia e País de Malta. Nessa ocasião, desenvolvemos individualmente o módulo *Hydric pollution and use of water in low retention capacity areas*, com enfoque às questões socioambientais relacionadas à seca e aos problemas hídricos em torno do Rio Jaguaribe, no Ceará, Brasil²⁹. O recorte temático diz respeito à orientação do Projeto para os desafios dos territórios onde vivem os participantes e ao estímulo para que os produtos finais de cada módulo apresentem perspectivas de enfrentamento e solução daqueles problemas, mediante a captação de parceiros (empresas, instituições).

Cada módulo, portanto, contém os seguintes elementos básicos (GFS, 2016):

1. Um problema que deverá ser solucionado e que precisa estar claro desde o início do módulo.
2. Os conhecimentos e as habilidades que serão necessárias para a resolução do desafio e para a atribuição final. A avaliação e a criação são duas variáveis centrais, e a criação do produto final deve apresentar algo concreto, por exemplo, na forma de um mapa (interativo), uma ferramenta de visualização de dados, um plano de desenvolvimento, etc.
3. A recolha de dados, com motivação ao uso de geotecnologias e ao desenvolvimento de trabalhos de campo. Solicita-se que os alunos construam produtos intermediários, como mapas mentais, esquemáticos, infografias, onde se possam desenvolver habilidades de pensamento, representação espacial e processamento de dados.
4. Avaliações do processo, designadas *go-no go* (needs to be approved by the teacher), onde os instrumentos de recolha de dados, as informações e resultados obtidos e demais elementos do Projeto são avaliados, podendo indicar novas diretrizes na investigação e proposição.

²⁹ A escolha por esse problema e recorte geográfico atrela-se à questão hídrica no Vale do Jaguaribe, uma preocupação geográfica fundamental da Região cearense onde a autora atua, na formação inicial de professores de geografia da FAFIDAM/UECE.

Espera-se que ao final de cada Projeto desenvolvido³⁰, os alunos tenham potencializado habilidades geográficas fundamentais, como:

- Compreender, aplicar, analisar, avaliar e elaborar fatos, conceitos e procedimentos;
- Reconhecer, monitorar, avaliar e reorganizar processos cognitivos de aprendizagem;
- Descrever relações entre os problemas analisados (energia, questão climática, alimentar, hídrica) em uma escala global de análise;
- Formular soluções sustentáveis para essas questões e avaliar criticamente essas soluções em diferentes dimensões geográficas (naturais, políticas, econômicas, sociais e culturais).
- Traduzir essas soluções em um desenho orientado para o futuro.
- Lançar mão das ferramentas e dos sistemas de informação geográfica para ampliar e qualificar a visão desse problema.
- Apresentar e comunicar de forma clara o problema, a atribuição delineada e a solução proposta (GFS, 2016).

No Quadro 2, apresenta-se uma síntese das habilidades e tipos de conhecimentos que se espera mobilizar, no âmbito da aprendizagem

30 No caso do módulo desenvolvido pela autora, tendo como recorte de análise o Rio Jaguaribe no território de Limoeiro do Norte, Ceará, indicava-se que ao final do Projeto, os estudantes deveriam ter desenvolvido as seguintes habilidades:

Descrever e analisar aspectos econômicos, ambientais e sócio-culturais relacionados ao uso da água do Rio Jaguaribe, Ceará;

Investigar os principais fatores de poluição da água naquele território;

Desenvolver a argumentação crítica, na construção de um quadro de potencialidades, fraquezas, oportunidades e ameaças às fontes de água que abastecem a municipalidade de Limoeiro do Norte, Ceará;

Espacializar pontos de poluição da água e de assoreamento do leito do Rio, usando o ArcGIS e o google earth na identificação dos problemas de acesso e uso da água que abastece o Município;

Analisar a qualidade da água consumida, a partir da captação de empresas especializadas, como a CAGECE e a CPRM, nessa análise;

Desenvolver trabalhos de campo, para reconhecimento, registro e análise dos aspectos ambientais a serem analisados;

Investigar o problema da água em diferentes países e territórios, usando as TIC para apreender diferentes aspectos do uso e acesso a esse recurso, comparando com a referência espacial em análise.

investigativa que deverá anteceder a fase propositiva constituinte na proposta.

Quadro 2 | Síntese das habilidades e tipos de conhecimentos (Geo Future School).

TIPOS DE CONHECIMENTO (do concreto ao abstrato)	Habilidades do pensamento (do simples ao complexo)					
	1. Lembrar	2. Entender	3. Aplicar	4. Analisar	5. Avaliar	6. Criar
A. Fatos	Lembrar os fatos	Compreender os fatos	Aplicar os fatos	Analisar os fatos	Avaliar os fatos	Criar os fatos
B. Conceitos	Lembrar os conceitos	----->	----->	----->	----->	----->
C. Procedimentos	Lembrar os procedimentos	----->	----->	----->	----->	----->
D. Metacognição	Lembrar a metacognição	----->	----->	----->	----->	----->

Fonte: GFS Project. Traduzido e adaptado pela autora, 2017.

SIMILITUDES E ESPECIFICIDADES ENTRE O GEO FUTURE SCHOOL E O NÓS PROPOMOS!

É possível, diante do exposto, verificar similitudes e distinções que marcam a identidade dos dois projetos expostos. Dentre os aspectos mais evidentes, destacamos a Educação geográfica pautada na inovação e na *enquiry approach in geography* (Roberts, 2003, 2010, 2013) como eixo comum às duas propostas.

Ambos projetos se fundamentam sob a ótica do ensino ativo e da aprendizagem significativa, estimulando a indução e a dedução dos estudantes pela perspectiva da experiência e da interação entre teoria e prática, e por meio do contato direto com as questões do território e da região onde vivem. Essa aprendizagem pautada na problematização tem como eixo medular nas duas propostas a construção do raciocínio geográfico e do pensamento espacial como abordagem nuclear dos

processos investigativos e propositivos que são desenvolvidos. São permanentemente ativados nas duas propostas os princípios da localização, descrição, extensão e conexão dos fenômenos geográficos em perspectivas multiescalares; assim como a análise, comparação e diferenciação dos processos espaciais em contextos múltiplos.

Também se verifica que a didática específica em que se assentam as duas propostas estimula processos de aprendizagem nos quais os estudantes são muito mais gestores e autônomos em relação ao seu próprio processo de aprendizagem. Apesar de terem um norte metodológico, seja o estudo de caso, no caso do *Nós Propomos!* ou uma tarefa designada a ser cumprida, no caso do *Geo Future School*, são esses estudantes da educação básica e secundária que protagonizam, em conjunto, as etapas sobre as quais culminarão as propostas de intervenção. Eles pesquisam; vão a campo; elaboram e executam inquéritos, entrevistas e planos de ação; interpretam, elaboram e desenvolvem material iconográfico e cartográfico; redigem as propostas e as comunicam, ao final, em várias instâncias e instituições. Esse processo exige do professor um papel específico e imprescindível, de mediador e coordenador desse trabalho conjunto e autônomo. Ele inspira, observa, corrige, recomenda reformulações e instrui, ocupando a base dessa educação geográfica em movimento.

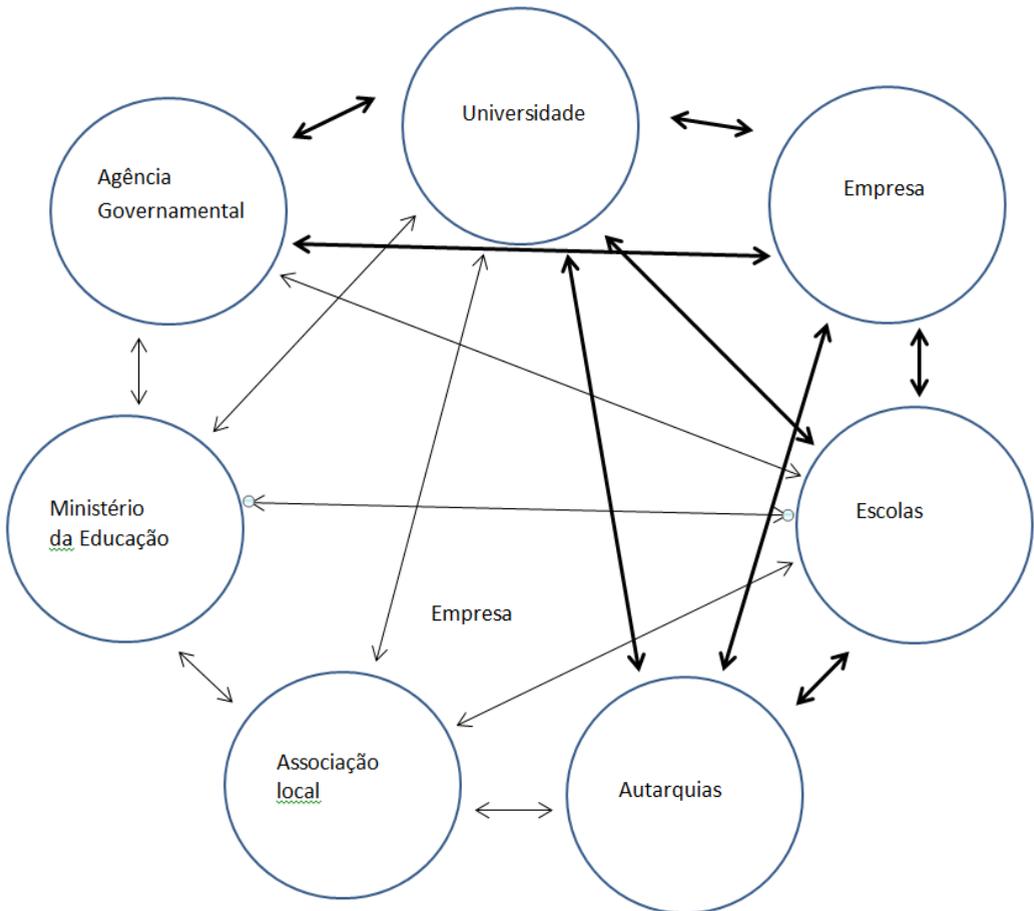
A avaliação é outra componente essencialmente comum. Em ambos, ela se manifesta de forma diagnóstica, intermédica e processual no desenvolvimento do estudo de caso/tarefa. Essa premissa permite, inclusive a averiguação da metacognição e das habilidades que se vão adquirindo ao longo do processo.

Nos dois projetos as dimensões de investigação, pesquisa e construção coletiva de conhecimento permeada do uso de técnicas e métodos inovadores de pesquisa e aprendizagem, sobretudo as geotecnologias da informação. O incentivo ao uso dessas ferramentas respalda o reconhecimento da ciência e da informação no diálogo com a realidade social.

A internacionalização é outra marca comum aos dois projetos. O *Nós Propomos!*, que se inicia originalmente em Portugal, estende-se, como identificamos, ao longo dos anos pelas escolas das diversas regiões portuguesas (cerca de 46 escolas correspondendo a cerca de 2000 alunos envolvidos), expande-se em 2016 pela Espanha (Ciudad Real, com cerca de 400 alunos e professores) e Valência, chegando até o México, ao espaço sul-americano (inclusive com grande expressão nas cinco regiões brasileiras) e africano³¹. O Geo Future School também já tem projetos desenvolvidos em outros países e galga, por meio da promoção das formações que realiza, essa expansão internacional.

A relação de cooperação com outros atores e instituições também é uma marca comum, mas com uma clara distinção da perspectiva de parceria (Figuras 7 e 8). O *Nós Propomos!* com foco direto na educação geográfica e cidadania territorial, desenvolve-se nas escolas, praticamente sem financiamento, contando apenas com recursos do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território/IGOT para logísticas imprescindíveis, como deslocamento. Não recebe apoio financeiro do Estado nem de empresas, embora conte com a colaboração fundamental da Esri Portugal, com relação direta ao fornecimento da sua tecnologia de Sistemas de Informação Geográfica, na formação dos alunos e docentes envolvidos, assim como do Patrocínio pontual de entidades partidárias (caso do Partido Comunista Português/PCP) no deslocamento dos alunos premiados ao Parlamento Europeu, em Bruxelas.

31 Um importante signo de culminância dessa internacionalização é a realização do I Congresso Ibero-Americano *Nós Propomos!* Geografia, Educação e Cidadania, em setembro de 2018, no IGOT/ULisboa

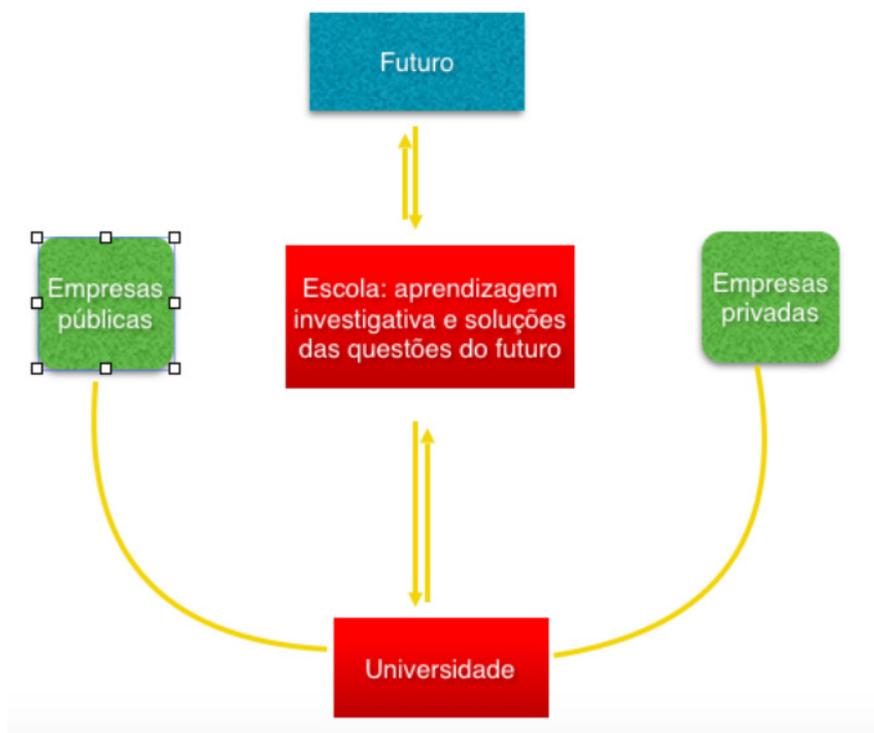
Figura 4 | Projeto Nós Propomos!: parcerias institucionais.

Fonte: Projeto Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica. (IGOT/ULisboa).

O *Geo Future School*, entretanto, estabelece desde a proposta original aquilo que chama de “cooperação sustentável entre educação, por um lado, e empresas e instituições, por outro” (GFS, 2018), afirmando que “a visão aberta de jovens sobre as questões de hoje e do futuro pode proporcionar às empresas e instituições uma grande quantidade de informações úteis. Os jovens se interessarão pelo campo profissional e atividades dessas empresas e instituições através de contatos com

empresas e instituições” (Samenwerking met bedrijven en instellingen, GFS, 2018, tradução da autora). Prevê, portanto, originalmente, a colaboração institucional, visando não somente à educação geográfica, mas também a ótica da consultoria, da inserção profissional desses estudantes, numa perspectiva de futuro, bem como do financiamento de empresas no desenvolvimento do Projeto, o que revela uma clara adequação da Proposta às parcerias público-privadas entre outras prescrições orientadas sobretudo pelo Banco Mundial e FMI (Figura 8)

Figura 5 | Geo Future School: cooperação entre instituições.



Fonte: Elaborado pela autora através da experiência com o Projeto e acesso à concepção, disponível em <http://geofutureschool.nl>.

MAS A FORMAÇÃO INICIAL...? ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A perspectiva colaborativa é claramente apresentada como principal horizonte desses projetos na construção e difusão do raciocínio geográfico e do pensamento espacial na resolução de problemas geográficos. Identificam-se os paradigmas de articulação teórico-prática e da reflexão-na-ação (SCHÖN, 1983), nessa aproximação entre universidade e escola, na concepção e desenvolvimento das duas propostas. Nesse sentido, as experiências vivenciadas em ambos nos fizeram refletir sobre como esses terrenos consistem-se férteis para a formação inicial de professores, um potencial que se revela desde a concepção até o desenvolvimento dos projetos. Exatamente por isso, suscitaram as seguintes inquietações: por que essa aproximação e cooperação institucional não abarca nem considera a formação inicial na concepção e nem no desenvolvimento das propostas? Por quais razões não se incorpora curricular e institucionalmente a profissionalização para a docência nesses projetos, aproveitando inclusive a organização da rede de parceiros, estabelecida de maneira mais assertiva?

Se olharmos para os programas de estudos que designam os mestrados em ensino de geografia³² nas universidades proponentes ou vinculadas aos dois projetos, identificamos nas Unidades Curriculares a mobilização de habilidades e domínios de conhecimento claramente afins àqueles que os projetos referidos mobilizam. Além de componentes como Trabalho de Campo, tratamento da informação geográfica com uso das tecnologias de informação e comunicação, contidas nos programas de Mestrado tanto do Igot quanto da Universidade de Utrecht, há nomeadamente no *Mestrado em Geografia: Educação e Comunicação*

32 Referimo-nos ao Mestrado em Ensino de Geografia (IGOT/Ulisboa), no caso de Portugal, e ao Mestrado em Geografia: Educação e Comunicação (Universidade de Utrecht), ambos com 120 créditos, obedecendo à adoção do sistema de acumulação e transferência de créditos — European Credit Transfer and Accumulation (ECTS), que viabiliza a mobilidade estudantil dentro do espaço comum europeu.

desta última instituição a componente designada *Educação voltada para o Futuro*, cerne do Geo Future School.

Mesmo assim, não se verificam, pelo menos em curso, nem no caso português nem no holandês, perspectivas institucionais curriculares de inserção de formandos (mestrandos em ensino de geografia) nesses projetos. A articulação entre os projetos e os programas de formação inicial de professores de geografia, nos territórios onde eles se desenvolvem, é inexistente ou insipiente. Contribuiria sobremaneira para a reflexão acerca da prática desses componentes e habilidades, no contexto da educação geográfica, na realidade escolar.

Se as duas propostas são primordialmente concebidas e planejadas em contextos institucionais comprometidos com a reflexão e investigação acerca da educação geográfica e da profissionalização de professores de geografia; se já assumimos, pelo menos no discurso, que precisamos superar a tradição de formar professores longe de onde se exerce o trabalho docente, é natural que essa forte componente prático, tão valorizada, incorpore os espaços e sujeitos que estão se preparando para a incursão na escola e para a futura indução profissional.

A não-inserção da formação inicial no âmbito das práticas e projetos já existentes, como lugares de reflexão do currículo de geografia e das práticas de ensino, acende novamente a luz laranja sobre a desvalorização do papel da escola como espaço de formação e sobre a segregação entre a universidade — lócus de reflexão acerca da profissionalização e a escola — campo da prática que atravessa essa formação. A incursão nos dois projetos, além de proporcionar à autora a vivência com propostas essencialmente pautadas na valorização da educação e do raciocínio geográfico como lentes de entendimento e intervenção sobre processos e fenômenos espaciais diversos, conferiu um olhar mais panorâmico para as potencialidades em relação à iniciação à docência em geografia nos terrenos favoráveis de cooperação institucional já consolidada.

A mobilização, as ações e os resultados que esses projetos apresentam, no âmbito da intervenção territorial e da educação geográfica chamaram a atenção para dois aspectos fundamentais. O primeiro é o fato de que mesmo em realidades onde não se verificam políticas de Estado, a Universidade consegue produzir exitosas parcerias formalizadas e protocolizadas com a Escola e demais organizações sociais, aproveitando-se de componentes do currículo escolar e/ou ou mobilizando ações extracurriculares. O outro aspecto toca exatamente no problema referenciado por Nóvoa, dentre outros estudiosos dessa questão: a lacuna da inserção da formação inicial nesse compromisso com o saber transformador e com a função social da Universidade.

Nesse exato momento, entretanto, que o primaveril e ao mesmo tempo prodigioso *Nós Propomos!*, em sua rápida expansão, se estende pelo território brasileiro, acompanhamos suas adaptações, novos contornos e concepções, e esperamos que este Projeto alcance, a partir das particularidades curriculares, institucionais e territoriais, uma agenda no fortalecimento dessa extraordinária relação de aproximação entre essas duas instituições (escola e universidade), também no campo da formação inicial docente em geografia.

REFERÊNCIAS

- NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- CLAUDINO, S. Ensino superior e educação geográfica em Portugal. In: SICCA, N. A. *et al* (org.). **Ensino superior: estudos sobre currículo e formação**. Florianópolis: Insular, 2012.
- CLAUDINO, S. A educação geográfica em Portugal e os desafios educativos. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 1, no 2, pp. 07-19, 2014.
- FERRETI, J. Whatever Happened to the Enquiry Approach in Geography? In: LAMBERT, D; JONES, M. (edited). **Debates in Geography Education**. 2ª Ed. NY: Routledge, 2012.
- ROBERTS, M. **Learning Through Enquiry**. Sheffield: The Geographical Association, 2003.
- ROBERTS, M. **Geographical enquiry**. Sheffield: The Open University, 2010.
- ROBERTS, M. **Geography Through Enquiry: Approaches to Teaching and Learning in the Secondary School**. Sheffield: The Geographical Association, 2013.

A implantação do novo currículo no curso de licenciatura em geografia da Universidade do Estado de Santa Catarina — FAED/UDESC

Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins

Amabili Fraga

Carolina Araújo Michielin

Gabrielle Luana Rosinski

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está inserida em um movimento de investigação desenvolvido tanto na linha de pesquisa *Ensino de Geografia e Formação Docente*, que faz parte do grupo de pesquisa “Ensino de Geografia, formação docente e diferentes linguagens” institucionalizado na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Santa Catarina — FAED/UDESC e no CNPQ, como junto ao curso de graduação em Geografia licenciatura no Departamento de Geografia da FAED/UDESC e no Programa de Pós-Graduação em Educação da FAED/UDESC, nos quais a preocupação em investigar o processo de formação do professor de Geografia tem sido o foco.

Também é importante destacar essa pesquisa como um recorte de uma investigação mais ampla intitulada Educação Geográfica e Práticas Pedagógicas em Espaços Formais e Não Formais de Educação que está em andamento desde 2014³³ e tem como objetivo conhecer a realidade da educação geográfica desenvolvida nas práticas pedagógicas em espaços formais e não formais de educação. Investigar como acontece a educação Geográfica e as práticas pedagógicas que são desenvolvidas

33 Este artigo faz parte do projeto “Observatório de práticas pedagógicas de ensino de Geografia dos espaços escolares e não escolares de educação”, e conta com recursos do Edital de Chamada Pública FAPESC 04/2018 - Apoio à Infraestrutura para Grupos de Pesquisa da UDESC;

em escolas que chamamos de espaços formais de educação e também práticas que são realizadas em espaços não formais de educação, mas que também são práticas pedagógicas que promovem a aprendizagem. Esta pesquisa envolve os estudantes da graduação e dá ancoragem para os estudos teóricos e práticos sobre o ensino de geografia e formação docente.

A preocupação em analisar o processo de formação do professor de geografia constitui uma questão ampla e complexa, indicando que este é um dos grandes desafios a serem enfrentados para o aperfeiçoamento da educação básica. A disciplina de geografia é ministrada na escola no ensino fundamental e médio e tem um papel a cumprir na formação de crianças e adolescentes. Para dar conta disso, é preciso que o processo de formação desses profissionais tenha um suporte teórico e prático capaz de referenciar a ação docente.

Em 2002 o MEC instituiu Resolução CNE/CP n. 01/2002 com as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da educação básica, em nível superior, curso de Licenciatura de graduação plena” que estabeleceu a duração e carga horária para os cursos de Licenciatura no Brasil, exigindo reformulação curricular para todos os cursos. O objetivo principal das novas DCNs para a Formação de Professores da Educação Básica — como expressa o Parecer CNE/CP 9/2001 — que antecedeu a resolução acima nomeada, foi o de apresentar uma base comum de formação docente, com um conjunto de princípios e fundamentos que foram expressos em diretrizes que passaram a ser observadas na organização curricular de todos os cursos de formação de professores para a educação básica. (BRASIL, 2001).

Com a aprovação das DCNS, o currículo dos cursos de Geografia Licenciatura e Bacharelado da FAED/UEDESC foram redesenhados em 2010, resultando em uma matriz com as duas habilitações. Contudo, uma determinação do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, em outubro de 2011, proibiu os cursos com dupla habilitação no Estado de

Santa Catarina. Isso fez com que os cursos Licenciatura e Bacharelado organizassem percursos diferenciados.

A proposta de revisão no Projeto Político Pedagógico do curso de Geografia Licenciatura teve como foco a formação do licenciado em Geografia, sem deixar de dar ênfase na formação clássica e básica da Ciência Geográfica, resultando em uma nova matriz que foi objeto de estudo da pesquisa, socializada no presente artigo. A nova matriz curricular exige um redimensionamento das disciplinas e de suas respectivas cargas horárias de modo a atender tais determinações legais e também à necessidade de atualização dos conteúdos para manter uma sintonia com as mudanças ocorridas no campo de atuação do professor de Geografia.

O Curso de Geografia Licenciatura da FAED/UDESC forma graduandos que, ao concluírem o Curso, estão capacitados ao exercício do trabalho como professor, dominando o conhecimento geográfico e habilitados a ampliar a postura crítica e reflexiva, bem como a experiência de pesquisa no ensino de Geografia e na atuação docente. Isto pressupõe pleno domínio da natureza do conhecimento geográfico e das práticas essenciais de sua produção e difusão, para suprir demandas sociais relativas ao seu campo de conhecimento. A proposta pedagógica do curso pressupõe a formação de um/uma estudante que tenha um perfil com diferentes características e competências para atuar como professor de Geografia do ensino fundamental e médio, que envolve além da regência de classe, atividades como a elaboração e execução de projetos de ensino, a preparação, o acompanhamento e a avaliação de atividades curriculares extraclasse, entre outras. (UDESC, 2013).

Para efetivar tais mudanças, a equipe que elaborou e discutiu a nova proposta curricular, precisou definir as disciplinas a serem excluídas do currículo em vigência e as disciplinas novas a serem incluídas. A organização da nova matriz contemplou uma articulação dos conteúdos básicos e complementares em núcleos específicos

e complementares identificados às matérias que se desdobram em disciplinas fundamentais a aquisição do conhecimento geográfico. Os conteúdos livres foram atribuídos às atividades complementares e disciplinas optativas. A nova proposta do curso de Geografia licenciatura destacou que os egressos devem estar habilitados para reconhecer condições de produção e difusão do conhecimento geográfico, perceber as diferentes espacialidades e linguagens, identificar experiências e dimensões da vida cotidiana, praticar a pesquisa e o ensino, operar com campos interdisciplinares, exercitar a profissão com ética e solidariedade visando à democratização do conhecimento como meio de garantir o exercício da cidadania. (UDESC, 2013).

APORTES TEÓRICOS

Entende-se que os processos de reestruturação curricular dos cursos de graduação devem responder às demandas da sociedade contemporânea que sofre os impactos da inserção das tecnologias de informação que aceleram e intensificam os fluxos e as redes de informação e de comunicação. Estas transformações, sobretudo no campo das tecnologias, atingem profundamente a humanidade e, conseqüentemente, a educação, o que exige que se repense a formação dos professores/as que atuam na educação básica.

O desafio de uma licenciatura é proporcionar uma formação que tenha como propósito tornar o ensino da Geografia mais significativo para os educandos das escolas, o que se concretiza quando os futuros professores de Geografia têm uma compreensão epistemológica e pedagógica sobre o conhecimento geográfico. Essa formação tem de estar voltada à organização de atividades que envolvam os estudantes em projetos de pesquisas sobre a realidade escolar, pois o profissional licenciado precisa estar preparado para atuar na escola e desempenhar suas funções docentes na educação básica. (MARTINS, 2010).

Acredita-se que os cursos de formação de professores devem proporcionar ao futuro professor um repertório de saberes e

conhecimentos que possibilitem instrumentalizá-lo para o desempenho profissional num espaço de vivência e cultura escolar. Conforme define Tardif (2002, p. 36), o saber docente é, antes de tudo, “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

A educação brasileira teve como um dos marcos de referência a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996). Após sua promulgação, uma série de regulamentações e novas legislações foram produzidas no que diz respeito à reforma curricular dos cursos de formação de professores para a Educação Básica.

Em 2002, foi aprovada As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena (Resolução CNE/CP 1/2002), aprovadas com base no Parecer do CNE/CP 009/2001. O objetivo principal das novas DCNs para a Formação de Professores da Educação Básica foi o de apresentar uma base comum de formação docente expressa em diretrizes, que trouxeram novos elementos ao debate sobre a formação inicial de professores, determinando princípios e propondo mudanças estruturais importantes nos currículos. De acordo com Scheibe e Bazzo:

É imperativo destacar que a nova legislação, implantada a partir da LDB (BRASIL, 1996), bem como os atos legais emanados do Conselho Nacional de Educação (CNE) que a sucederam, representaram um avanço importante ao estabelecer uma configuração específica aos cursos de Licenciatura, distinguindo-os, de certa forma, dos cursos de Bacharelado. (2013, p. 25).

Visando regulamentar a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, é aprovada, em 19 de fevereiro de 2002, a Resolução CNE/ CP 02/2002, que estipula 400 horas à prática como componente curricular, vivenciada ao longo do curso e 400 horas de estágio curricular supervisionado, a partir do início da segunda metade do curso. Esta

resolução regulamenta a carga horária dos cursos de formação de professores. (MARTINS, 2015).

Art. 1^ª A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, no âmbito superior, em curso de licenciatura de graduação plena será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I. 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II. 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III. 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-culturais;

IV. 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas. (BRASIL, CNE/CP 02/2002)

Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica apresentam um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos que precisam ser observados na organização institucional e curricular dos cursos de graduação licenciatura de cada estabelecimento de Ensino Superior. A organização curricular a que se refere a Resolução CNE/CP 01/2002 deve observar as competências inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais:

Competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;

Competências referentes à compreensão do papel social da escola;

Competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar;

Competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;

Competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;

Competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional; (BRASIL, CNE/CP 01/2002).

São grandes os desafios entre a formação acadêmica e a atuação do professor no cotidiano da sala de aula. Existe uma complexidade de elementos que se articulam e que contribuem para o desenvolvimento da prática pedagógica. A trajetória da formação envolve a constituição da identidade profissional do professor, e precisa estar pautada numa abordagem que privilegie o professor como sujeito do processo de ensino, que construa sua prática num contínuo processo de reflexão sobre a atividade de ensinar com condições de enfrentar diferentes situações no seu cotidiano de trabalho. Uma formação que promova a autonomia profissional para que o professor seja capaz de produzir conhecimentos e articular teoria e prática.

De acordo com Leite (2006), é preciso superar um modelo de formação que considera o professor com um agente transmissor de conhecimento, passivo, obediente, com práticas que promovam a memorização e a repetição de conhecimentos pouco relacionados com a realidade dos estudantes. A formação precisa proporcionar ao professor condições para que ele compreenda o contexto social no qual ocorre o processo de ensino/aprendizagem, onde há uma infinidade de interesses e valores que perpassam a educação do nosso país.

É preciso assegurar que a formação de professores possibilite ao profissional docente saber lidar com o processo formativo dos alunos em suas várias dimensões, além da cognitiva, englobando a dimensão

afetiva, da educação dos sentidos, da estética, da ética e dos valores emocionais. (LEITE, 2006, p. 69).

Os cursos de formação docente têm o desafio de repensar seus desenhos curriculares para que possam fazer frente às transformações do cenário contemporâneo. É necessário possibilitar ao futuro professor, a construção de uma identidade profissional que corresponda às exigências de um contexto social, histórico, político e cultural onde se desenvolve a prática pedagógica. É preciso investir numa formação que vincule teoria e prática, que promova a aproximação entre o espaço da escola e os contextos de formação acadêmica, para haver uma efetiva inserção na cultura da escola que será o ambiente de trabalho deste professor. Assim, fica evidente que o processo de formação requer, além do domínio do conhecimento da área específica e do conhecimento da área pedagógica, uma vivência curricular pautada na articulação entre o ensino superior e o ensino básico, com um projeto de formação estruturado com os sistemas ou redes de ensino e instituições de educação básica.

Callai (2006) enfatiza em “A articulação teoria-prática na formação do professor de geografia”, a importância da articulação teoria-prática na formação docente do professor de geografia. Busca compreender qual o papel deste profissional na sociedade atual e qual a realidade e as dificuldades que determinam o cotidiano das escolas no mundo atual. Entender as transformações que têm ocorrido no mundo, alterações nas dimensões de tempo e espaço, avanço da tecnologia e a estrutura das novas relações entre as pessoas são desafios a enfrentar. Este panorama requer que o professor de geografia “além de situar-se no mundo reconhecendo a sua identidade e pertencimento, compreenda os fenômenos que estão acontecendo e as formas como eles se concretizam nos espaços” (p. 144).

Para esta autora, a formação dos profissionais da geografia deve considerar:

A trajetória do conhecimento geográfico e sua popularização. E como conteúdo escolar tem passado

por significativas transformações, no intuito de dar conta dos avanços epistemológicos da ciência e de responder às necessidades da escola no processo de formação de sujeitos que compreendam o mundo em que vivem e que consigam exercer a sua cidadania. (CALLAI, 2006, p. 153)

Os cursos de formação devem redirecionar as relações entre teoria e prática, procurando identificar que conhecimentos são mobilizados pelos professores ao atuar no âmbito da escola e nas condições mais adversas. Para o professor iniciante, há uma dificuldade em estabelecer uma relação entre os conhecimentos teóricos recebidos na universidade e a prática diária que se apresenta no contexto de trabalho. Isso reforça a necessidade de que os cursos de formação de professores precisam promover/reforçar a articulação entre a formação teórica acadêmica e os conhecimentos oriundos da cultura escolar.

OS CAMINHOS TRILHADOS PELA PESQUISA

Considera-se que a organização metodológica de qualquer trabalho científico evidencia o posicionamento de quem o faz, bem como suas pretensões políticas e acadêmicas. A operacionalização da pesquisa organizou-se por meio de consultas bibliográficas, nas DCNs para a Formação de Professores, e um corpo documental composto pelo PCC do curso de Geografia Licenciatura da FAED/UDESC e os planos de ensino das disciplinas do curso. Assim, primeiramente, levantaram-se referências bibliográficas e documentais sobre a temática. Posteriormente, foi realizada uma pesquisa com os estudantes matriculados na 8ª fase do curso³⁴, que responderam a um instrumento de pesquisa e participaram de uma entrevista semiestruturada. A análise das narrativas geradas por onze entrevistas³⁵ deu voz aos estudantes matriculados na primeira turma com o novo currículo, que vivenciaram o movimento de alteração curricular. Foi construída uma perspectiva de

34 O Curso em análise é organizado em oito fases, isto é, oito semestres.

35 A turma tinha um total de 18 estudantes. Somente 11 se dispuseram participar da pesquisa.

pesquisa que busca valorizar os discursos dos estudantes por entender que foram eles/as que passaram pelo processo de reforma do currículo.

Para preservar a identidade foi atribuído o símbolo E para cada estudante, de modo que mantivesse a integridade da pesquisa e do pesquisado. O instrumento que foi distribuído possui 14 questões subjetivas e abertas, seguidas por um quadro de satisfação no qual os estudantes tinham a possibilidade de avaliar alguns requisitos elencados no mesmo, e, posteriormente, poderiam fazer comentários sobre o que o instrumento não abordava.

Participaram da pesquisa 11 estudantes, sendo 08 do sexo feminino e 03 do masculino, regularmente matriculados no curso de Geografia Licenciatura da FAED/UDESC, localizada na cidade de Florianópolis/SC. Para realização das entrevistas, entramos em contato com um professor da turma que cedeu um espaço da sua aula. Os estudantes que não conseguiram finalizar as respostas em sala fizeram a entrega posteriormente.

A seguir apresentamos a matriz curricular do curso de Geografia Licenciatura da FAED/UDESC.

Tabela 1 | Estrutura curricular do Curso de Geografia modalidade licenciatura, FAED/UDESC- 2013.

FASE	DISCIPLINA	CRÉDITOS			C.H. DOCENTE POR DISCIPLINA	PRÉ-REQUISITO
		TEÓRICO	PRÁTICO	TOTAL		
1	Introdução à astronomia	4		4	72	
	Cartografia Geral	2	2	4	144	
	História do pensamento Geográfico	4		4	72	
	Educação Inclusiva	3		3	54	
	Geografia Humana	4		4	72	
	Geografia Física	4		4	72	

	Total	21	2	23	486	
2	Cartografia Temática	2	2	4	144	Cartografia Geral
	Introdução a Geologia	2	2	4	144	
	Geografia Econômica	4		4	72	
	Climatologia I	4		4	72	
	Teoria Regional	4		4	72	
	Organização e Gestão da Educação	3		3	54	
	Total	19	4	23	558	
3	Geografia Regional I	4		4	72	
	Geomorfologia I	4		4	72	Introdução à Geologia
	Práticas Curriculares em Geografia I	2	2	4	72	
	Climatologia II	4		4	72	Climatologia I
	Educação Ambiental	4		4	72	
	Didática Geral	4		4	72	
	Total	22	2	24	432	
4	Geomorfologia II	4		4	72	Geomorfologia I e Climatologia I
	Ecologia Geral	4		4	72	Climatologia I
	Geografia Agrária	4		4	72	
	Geografia da População	4		4	72	
	Geografia Regional II	4		4	72	
	Metodologia do Ensino de Geografia	4		4	72	Didática Geral
	Total	24		24	432	

5	Biogeografia	4		4	72	Ecologia Geral
	Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I		6	6	216	Metodologia do Ensino de Geografia
	Práticas curriculares em Geografia II	2	2	4	72	
	Geografia Industrial	4		4	72	
	Geografia do Brasil	4		4	72	
	Educação das relações Étnico-Raciais	3		3	54	
Total		17	8	25	558	
6	Geografia Urbana	4		4	72	
	Oceanografia	4		4	72	
	Disciplina Optativa I	4		4	72	
	Estágio Curricular Supervisionado em Geografia II		13	13	468	Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I
Total		12	13	25	684	
7	Práticas Curriculares em Geografia III	2	2	4	72	
	Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III		8	8	288	Estágio Curricular Supervisionado em Geografia II
	Pesquisa no Ensino de Geografia	4		4	72	
	Geografia de Santa Catarina	4		4	72	
	Libras	2		2	36	
Total		12	10	22	540	

8	Trabalho de Conclusão de Curso no Ensino de Geografia		4	4	72	Pesquisa no Ensino de Geografia
	Disciplina Optativa	4		4	72	
Total		4	4	8	144	
TOTAL Créditos		131	43	174	3564	
Atividades complementares		15		15	270	
Total geral		146	43	189	3834	

Fonte: UDESC PPC Geografia Licenciatura 2013.

Organizado por: MARTINS, Rosa E. M. W.

Tabela 2 | Estrutura das disciplinas optativas da matriz proposta para o Curso de Geografia Licenciatura.

Disciplina	Créditos			Nº de Turmas		C.H. Docente por Disciplina
	Teórico	Prático	Total	Teóricas	Práticas	
Antropologia	4		4	1		72
Educação de Jovens e Adultos	4		4	1		72
Educação e Sociedade	4		4	1		72
Filosofia da Educação	4		4	1		72
Mídias e Educação	4		4	1		72
Migrações Contemporâneas	4		4	1		72
Psicologia da Educação	4		4	1		72
Profissão docente	4		4	1		72
Análise de áreas de risco geoambiental	4		4	1		72
Geografia cultural	4		4	1		72
Geografia da habitação	4		4	1		72

Geografia do turismo	4		4	1		72
Geografia dos movimentos sociais	4		4	1		72
Geologia e mudanças globais	4		4	1		72
Sistema de posicionamento global - GPS	4		4	1		72
Geografia e religião	4		4	1		72

Fonte: UDESC PPC Geografia Licenciatura 2013.
Organizado por: MARTINS, Rosa E. M. W.

Tabela 3 | Quadro resumo da carga horária do curso proposto.

DISTRIBUIÇÃO DA MATRIZ	CRÉDITOS	CARGA HORÁRIA
TOTAL EM DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS	135	2430
TOTAL EM DISCIPLINAS OPTATIVAS (se for o caso)	08	144
TOTAL EM DISCIPLINAS ELETIVAS (se for o caso)	-	-
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO	27	486
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO	4	72
ATIVIDADES COMPLEMENTARES	15	270
TOTAL GERAL	189	3.402

Fonte: UDESC PPC Geografia Licenciatura 2013.
Organizado por: MARTINS, Rosa E. M. W.

NARRATIVAS DOS/DAS PARTICIPANTES ENTREVISTADOS

A primeira questão do instrumento distribuído aos estudantes se refere à decisão sobre a escolha de cursar geografia licenciatura e como este contribuiu para o alcance de suas expectativas. Primeiramente todos os 11 estudantes afirmaram que o curso superou suas expectativas previamente esperadas, em seguida as respostas foram variadas quando

relacionadas ao porquê da escolha do curso. Três estudantes, E1, E2, E6, justificaram que a escolha do curso tem relação com o incentivo e estímulo dos familiares. E3 e E8 fundamentaram sua preferência pela geografia licenciatura devido a afinidade com a disciplina de Geografia que tiveram no Ensino Médio. Os estudantes E4 e E11 destacaram que foram inspirados nos professores de geografia que tiveram na educação básica. E5 justificou sua escolha por ter afinidade com a área de conhecimento da geografia e E10 destacou que sua escolha se deu em razão de que o vestibular para o curso de geografia não tinha uma concorrência muito alta e facilitou a entrada na graduação.

A compreensão dos motivos da escolha do curso de licenciatura em Geografia é fundamental para se entender o significado que deve assumir este processo de formação. Percebe-se que a maioria afirma que o curso superou suas expectativas previamente esperadas. Destacam o incentivo da família, afinidade com a área de conhecimento, afinidade com professor/a do ensino médio que contribuiriam na escolha do curso. Apenas um estudante destacou a facilidade em passar no vestibular. Isso revela que grande parte dos estudantes optou em cursar a licenciatura em Geografia, e aponta uma identificação com esta área de conhecimento e com este campo profissional.

Na segunda questão acerca de “qual sua opinião sobre a disposição das disciplinas no percurso curricular do curso que você está cursando”, três (E3, E6, E11) dos onze estudantes afirmam estarem de acordo com a disposição das disciplinas na matriz curricular. E3 ainda acrescenta que alguns pré-requisitos que são elencados nas ementas de algumas disciplinas, poderiam ser melhor trabalhados. Outros três estudantes (E1, E2, E7) julgam necessária a troca de algumas disciplinas que estão dispostas na 1ª fase do curso, e que deveriam ser colocadas mais à frente na grade curricular. E1 acrescenta que a única disciplina que deveria ser deslocada é a de Astronomia, que poderia estar na 3ª fase. O estudante E2 julga necessária a troca de História do Pensamento Geográfico presente na 1ª fase com Geologia, que está elencada na 3ª fase.

Os demais estudantes optaram por responder essa questão elencando algumas disciplinas específicas. A de maior abordagem foi à disciplina de Libras, que segundo E2, E5, E8 e E9 acreditam que esta deveria ser ofertada no início do curso, e não na 7ª fase, devido à experiência que a disciplina proporcionaria para os estágios que acontecem após a 5ª fase. Dois estudantes, E8 e E10 veem a necessidade de que a disciplina de Geografia de Santa Catarina que é oferecida na 7ª fase deveria ser oferecida em fases anteriores aos estágios, bem como a disciplina de Práticas Curriculares III para o estudante E10. Outra disciplina levantada nesta questão é a de Educação Inclusiva, que para E2 e E8 não deveria estar alocada na 1ª fase, deveria ser ofertada mais a frente no curso. O estudante E2 destaca que algumas disciplinas da 1ª fase contribuem para aumentar a evasão no curso de geografia licenciatura. Apenas o estudante E4 optou por não responder esta questão.

Com relação à disposição das diferentes disciplinas no currículo, percebe-se que os estudantes salientam que algumas disciplinas da 1ª fase deveriam estar alocadas em outras fases. Destacam que a complexidade de algumas disciplinas da 1ª fase pode contribuir para aumentar a evasão no curso. Também destacam que algumas disciplinas como Libras, Geografia de Santa Catarina e Práticas Curriculares III deveriam ser ofertadas antes dos estágios curriculares, pois tem conceitos e conteúdos que são importantes para o desenvolvimento dos mesmos. Isso revela a preocupação que os estudantes têm com a qualidade na formação e os pré-requisitos que são fundamentais para enfrentar a prática dos estágios curriculares.

A questão de número três refere-se à opinião dos estudantes acerca das ementas das disciplinas no curso, e se estas estão de acordo com sua respectiva fase e também se possuem relação com as demais disciplinas ofertadas no semestre em curso. Cinco (E6, E7, E8, E9 e E10) dos onze acadêmicos afirmaram estar de acordo com as ementas das disciplinas do curso. O estudante E8 ainda enfatiza que as disciplinas de Didática Geral e Práticas Curriculares em Geografia I trabalharam

em conjunto durante a 3ª fase, bem como, a disciplina de Educação das Relações Étnico-Raciais na 5ª fase que trabalha de forma integrada com Práticas curriculares em Geografia II. Assim como na questão anterior, o restante dos estudantes optou por responder abordando disciplinas singulares, como Libras que para E3 e E5 a mesma deveria possuir uma maior carga/horária além de ser trabalhada anteriormente aos estágios. Estes também questionam a ementa das práticas curriculares (I, II e III), na qual as primeiras poderiam ser trabalhadas em conjunto, e todas deveriam possuir uma abordagem mais prática e de acordo com a realidade da sala de aula da escola básica. O estudante E1 destaca que a disciplina de Astronomia deveria estar alocada em fases posteriores e não na 1ª fase como é ofertada. Os estudantes E2 e E5 destacam que as disciplinas de Geografia Física e Humana, alocadas na 1ª fase do curso, são trabalhadas separadamente e que deveriam ser integradas ou talvez divididas em duas etapas, como Geografia I e II. E2 ainda complementa que as disciplinas de Pesquisa em Ensino em Geografia e Organização e Gestão da Educação poderiam ser trabalhadas de forma mais integradas com outras disciplinas do curso, a primeira, por exemplo, não precisaria estar vinculada apenas ao ensino de geografia, mas as demais áreas de conhecimento do curso. O estudante E5 destaca que as ementas das disciplinas de Geografia Regional I e II e também de Geografia do Brasil nem sempre são seguidas, onde, por vezes, o tempo da disciplina é utilizado pelo professor/a para abordar assuntos de sua preferência. O estudante E11 finaliza o debate criticando as ementas dizendo que algumas são incoerentes, e o motivo de tal é o fato de que estas são extremamente limitadas. O estudante E4, novamente, optou por não responder a esta questão.

O que chama atenção na fala dos/as estudantes é a preocupação com a falta de integração entre as disciplinas e a fragilidade de algumas ementas. Destacam que as disciplinas de Práticas curriculares I, II e III que foram criadas com o objetivo de terem um caráter prático, voltadas para a organização de atividades para o ensino de geografia da educação

básica, não estão sendo desenvolvidas desta forma. Conforme o Parecer CNE/CES n. 15/2005, [...] “a prática como componente curricular é o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência”. (BRASIL, 2005, p. 03).

Citam também que algumas disciplinas onde os/as professores/as não seguem as ementas previstas no PPC do curso. Isso revela a falta de planejamento por parte dos professores/as que deveriam ter o cuidado ao trabalhar com as diferentes disciplinas do curso, que foram organizadas e planejadas a partir de uma proposta pedagógica de um curso de licenciatura em Geografia.

A quarta questão do instrumento aborda a inter-relação entre as diferentes disciplinas na fase e/ou entre as fases, além da avaliação dos educandos sobre o trabalho em conjunto destas disciplinas. Enquanto E3 e E5 acreditam que as disciplinas das áreas humanas e físicas não se relacionam E2 complementa que, é visível que as disciplinas físicas apenas conversam entre si e que não articulam com as demais. Os estudantes E9 e E10 julgam que ocorreu pouca inter-relação entre as disciplinas, e que este relacionamento interdisciplinar acontece apenas por parte dos estudantes que procuram não segregar as mesmas. As saídas de campo, para E1 e E2, contribuem para uma maior inter-relação, E4 ainda acrescenta que os trabalhos interdisciplinares auxiliam nesse processo. Alguns estudantes se posicionaram dizendo que de fato ocorrem inter-relações com as disciplinas do curso. E7 e E11 estão satisfeitos com modo em que são abordados os conteúdos e as disciplinas, e que esta relação se torna visível em disciplinas como Geomorfologia e Climatologia. O estudante E8 complementa ainda que este relacionamento é facilitado quando as disciplinas possuem pré-requisitos entre si, como citado anteriormente, é o caso de Geomorfologia I e II e também Climatologia I e II.

No geral, os/as estudantes ressaltam que não tem um trabalho interdisciplinar ou um diálogo entre as diferentes disciplinas do curso.

As disciplinas que estabelecem alguma inter-relação são as que têm conteúdos e/ou temas da mesma área, como é o caso das disciplinas da área física. Isso revela uma realidade do curso, que é presente em outros cursos de graduação que tem um formato disciplinar. Pereira e Nascimento (2016) destacam que o conhecimento disciplinar persiste em muitos campos do saber. Por outro lado, verifica-se que ele é limitado em relação a algumas problemáticas novas, decorrentes, em grande parte, da maior complexidade de nossa sociedade.

A quinta questão elencada no instrumento de pesquisa abrange assuntos sobre a percepção dos educandos acerca dos diferentes conceitos e conteúdos trabalhados ao longo da graduação, e se estes deram base para a vida profissional. A grande maioria dos estudantes (E1, E2, E3, E4, E6, E7, E8, E9, E10 e E11), afirmam que percebem a importância de conhecer os diferentes conceitos estruturantes da Geografia para poder trabalhar com o ensino de geografia na carreira profissional como professores. Estes ainda enfatizam que disciplinas pedagógicas auxiliam nesse processo, além das bolsas de ensino, extensão e pesquisa que são oferecidas ao longo do curso. Discordando dos demais, o estudante E5, acredita que algumas disciplinas deixaram a desejar no trabalho com os conceitos que deveriam ser abordados, e que este fato poderá afetar seu desempenho profissional.

Com relação à abordagem dos diferentes conceitos e conteúdos nas disciplinas ao longo do curso, a maioria dos/as estudantes destaca que foram trabalhados e deram conta de dar sustentação a futura vida profissional como professores de geografia. Deixam exposto que as disciplinas pedagógicas também auxiliaram neste processo que envolve o conhecimento dos conceitos estruturantes da geografia e o trato pedagógico com os mesmos para serem trabalhados na educação básica com a geografia escolar. De acordo com Callai (2011), o professor que se habilita num curso de licenciatura deve ter em sua formação a carga dos conhecimentos pedagógicos, das didáticas e da própria ciência com que trabalha.

A questão seguinte aborda sobre o ponto de vista dos estudantes a respeito da disposição e também das ementas responsáveis pelas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado dentro da grade do curso. A maioria do grupo entrevistado reconhece a disposição dos estágios está correta na grade curricular, exceto pelo estudante E4. Este acredita que os estágios deveriam acontecer nas fases finais do curso, pois acredita que assim os estudantes já teriam tido acesso a maior parte das disciplinas ofertadas para serem trabalhadas durante o estágio curricular. Ao relacionarem as ementas dos Estágios I e II, o estudante E5 acredita que esta está muito longa e poderia ser trabalhada em conjunto com disciplinas como Didática Geral e também Organização e Gestão da Educação. E2, E7 e E8 destacam a necessidade dos estágios serem trabalhados de forma separada no Ensino Fundamental e Médio, sem a ocorrência de um estágio de observação. Segundo estes estudantes, o estágio I poderia ser direcionado ao ensino fundamental e o estágio II ao ensino médio. No que diz respeito a ementa do Estágio III, os estudantes E6, E7, E10 e E11 acreditam que esta deveria ser revista pois não cumpre com o que se propõe, não consegue ser cumprida devido a falta de espaços não formais para a realização desta disciplina. O estudante E3 ainda acrescenta que o mesmo deveria possuir pré-requisitos, já que é uma disciplina diferenciada que trabalharia em espaços não formais da educação.

O currículo do curso de geografia licenciatura analisado, tem previsto três disciplinas de estágios curriculares. Os estágios curriculares em Geografia I e II, que tem como ementa, a observação do campo e a docência, respectivamente, podem ocorrer no ensino fundamental ou médio, conforme escolha do estudante no estágio I. Enquanto o estágio curricular III pode ser realizado em espaços não escolares. Os estudantes, em sua maioria, destacam que os estágios curriculares I e II poderiam ser destinados para ensino fundamental e médio. Com isso o estágio curricular I poderia ser direcionado à docência no ensino fundamental e o estágio curricular II para a do ensino médio. Chamam atenção para

revisão das ementas, que segundo alguns estudantes, não cumprem com as propostas das disciplinas de estágios curriculares, principalmente a ementa do estágio curricular III, que tem uma proposta diferenciada de docência em espaços não escolares.

Salienta-se ser importante dar atenção para estas falas que revelam a percepção dos estudantes que vivenciaram este currículo e conseguiram sentir as fragilidades e tensões que no entendimento deles, podem ser revistas para as futuras turmas. Como um campo relevante no processo de formação docente, o estágio não pode ser reduzido a uma atividade meramente formal e burocrática. Ele tem uma contribuição fundamental na construção da identidade dos professores e dos saberes indispensáveis para a profissão. (PIMENTA e LIMA, 2010).

Dando sequência às análises, na sétima questão foi questionado se os estudantes encontraram alguma dificuldade no desenvolvimento das disciplinas de estágios. Muitos destacaram que não encontraram dificuldades nesse percurso. No caso de E1, E2 e E11, alegam que já possuíam experiência em sala de aula e que este foi um fator determinante para o trabalho nessas disciplinas. Os estudantes E6, E7, E8 e E10 mesmo não possuindo experiência afirmam que não encontram dificuldades ao cursarem as disciplinas. Para E6 e E8 o maior empecilho foi à falta de locais informais para trabalharem durante o Estágio III. Os demais estudantes responderam dentro de suas particularidades, para E5 sua maior dificuldade foi a docência em si, o mesmo diz ter superado praticando em sala de aula. Para o estudante E9, o maior obstáculo encontrado foi o planejamento das aulas para o Estágio II, enquanto que para o E3 o inconveniente foram as escolhas das turmas em todos os estágios, manteve-se com Ensino Médio durante os dois primeiros estágios ao passo que o Estágio III aconteceu em uma sala de aula convencional. O estudante E4 escolheu não responder a esta questão.

Os estudantes revelam em suas falas que não tiveram dificuldades na realização dos estágios. Isso pode estar ligado à questão de que boa parte dos estudantes do curso de Geografia licenciatura

da FAED/UEDESC tem bolsas PIBID³⁶, PET³⁷ e participam de diferentes programas de extensão e/ou atividades que envolvem a realidade das escolas de educação básica. A participação dos estudantes como bolsistas em projetos de ensino, pesquisa ou extensão se configura como espaços que contribuem para integração entre teoria e prática na formação dos futuros professores, e proporcionam articulação entre os conhecimentos adquiridos na universidade aos saberes que circulam no contexto da escola de educação básica.

A oitava questão abordada no instrumento de pesquisa faz menção a opinião dos estudantes sobre a organização curricular e novas disciplinas para o currículo. Sobre o tema, foram citadas inúmeras disciplinas que deveriam entrar para o currículo, como Tópicos em Biogeografia, Pedologia, Aerofotogrametria e fotointerpretação, Planejamento Regional, Avaliação de Impacto Ambiental, Geoprocessamento e Sistemas de Informações Geográficas, América Latina, África, Sociologia e Antropologia. Bem como as disciplinas de Geografia Urbana II, Geografia do Brasil II e Geografia de Santa Catarina II, presentes no currículo em extinção, deveriam retornar para a nova grade curricular. Um dos entrevistados acredita na importância de unir as disciplinas de Geografia Física e Humana, temática essa que já vem sendo debatida dentro do curso de maneira informal. E por fim, o estudante E2 acredita que o Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I agregaria mais para os estudantes se tornando um estágio com foco em docência ou no ensino médio ou fundamental, deixando de ser apenas um estágio de observação.

Até o ano de 2013 o curso de Geografia tinha um único PPC que habilitava os estudantes como o mesmo percurso curricular para bacharelado e licenciado em 4 anos de curso. A partir de 2014 por imposição do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, o curso passou a ter dois PPCs com dois percursos curriculares, um para

36 Programa de Iniciação a docência - MEC/CAPES.

37 Programa de Educação Tutorial do curso de Geografia - MEC/CAPES.

bacharelado e outro para licenciatura. Com isso, os cursos têm várias disciplinas que são comuns, mas algumas de conhecimentos específicos da área da geografia só estão presentes no currículo do bacharelado. É preciso destacar que para dar conta deste anseio dos/as estudantes — que gostariam de cursar as disciplinas tanto de cunho pedagógico quanto específicas para a formação do bacharel — implicaria ampliar o tempo do curso, que atualmente é de quatro anos.

Na questão nove foi solicitado que os estudantes fizessem comentários que julgassem necessários sobre as disciplinas de cunho pedagógico e/ou educação, que são obrigatórias no curso. Num panorama geral, três estudantes (E7, E8 e E10) dos 11 entrevistados acreditam que as disciplinas pedagógicas e/ou voltadas para a docência e a educação são de suma importância para a formação de um bom profissional licenciado. Os estudantes E2 e E3 relatam a importância da oferta das disciplinas de Educação Inclusiva e Libras antes da realização dos estágios. Já, alguns entrevistados, como E1 e E11 criticaram o mau aproveitamento das ementas disponíveis por parte dos professores, enquanto E5 acredita que algumas disciplinas pedagógicas voltadas para a docência e a educação tornam a grade curricular muito pesada e por vezes, desagradável.

A análise das falas dos estudantes evidenciou que os estudantes consideram importante o papel das disciplinas pedagógicas do curso para formação. De acordo com Zabalza (2004), a tarefa de ensinar é complexa, exigindo uma formação também complexa, pois o conhecimento específico da disciplina é apenas uma das necessidades impostas ao professor.

Ensinar é uma tarefa complexa na medida em que exige um conhecimento consistente acerca da disciplina ou das suas atividades, acerca da maneira como os estudantes aprendem, acerca do modo como serão conduzidos os recursos de ensino a fim de que se ajustem melhor às condições em que será realizado o trabalho, etc. (ZABALZA, 2004, p. 111).

No que diz respeito à opinião dos estudantes sobre as disciplinas optativas percebe-se o grande interesse dos mesmos pelas ofertas. Além de muitos estudantes acreditarem que parte das disciplinas optativas poderiam se tornar obrigatórias, alguns até citam novas matérias que poderiam ser criadas para complementar o quadro de optativas, tais como geopolítica, citada pelos educandos E4 e E8. Um dos estudantes entrevistados afirma a importância do oferecimento das optativas de Bacharel também no curso de Licenciatura. Os estudantes mencionam as disciplinas de Antropologia, Psicologia da Educação, EJA, Migrações Contemporâneas, Geografia Cultural, Análise de áreas de Risco Geoambiental, Epistemologia, Sociologia e Sistema de Posicionamento Global (SIG), que se encontram na grade de optativas, como disciplinas que deveriam se tornar obrigatórias. Enquanto, em contraposição a essas opiniões, um dos estudantes o E3 percebe a necessidade da retirada de algumas disciplinas da grade, como Educação e Sociedade e Filosofia da Educação, por conta de abordarem conteúdos parecidos, tornando-se repetitivas. E para complementar o quadro, o estudante E3 ainda inteira que por vezes essas disciplinas são pouco ofertadas pela falta de professores para assumi-las.

Os estudantes apontam que algumas disciplinas optativas que poderiam ser transformadas em disciplinas obrigatórias e outras poderiam ser incluídas no rol das optativas. Estas últimas são as disciplinas que compõe o currículo do bacharelado. O curso prevê na sua organização curricular duas disciplinas optativas de quatro créditos cada, sendo uma na 6ª e outra na 8ª fase. Em cada semestre que estão previstas as optativas, os estudantes são consultados para saber — entre o rol das optativas listadas na Tabela 2 — qual desejam que seja ofertada, desde que haja professores/as no departamento de geografia e/ou outros departamentos para lecioná-las. Eles podem solicitar que sejam ofertadas duas disciplinas optativas no semestre, desde que tenha no mínimo dez estudantes matriculados.

Buscando saber mais sobre o envolvimento dos estudantes nas atividades extracurriculares disponíveis na universidade nota-se

que apenas dois estudantes não participaram de nenhuma atividade ou não responderam à questão. Os demais estudantes entrevistados participaram de atividades que variavam de bolsas de ensino, pesquisa e extensão, oferecidas no curso. Num panorama geral os estudantes destacam a importância da participação nessas atividades para a formação do futuro profissional, bem como para o desenvolvimento acadêmico. E6 complementa que a participação em alguma bolsa auxilia na permanência dos estudantes, integrando-os com os estudantes de fases mais avançadas, permitindo uma maior integração. E5 vê a importância dos projetos, e por isso acredita que estes deveriam abranger um maior número de estudantes, sendo que os mesmos deveriam permanecer na bolsa por no máximo dois anos, dando assim, oportunidade para os outros.

Os depoimentos evidenciam que a experiência como bolsista em projetos de ensino, pesquisa ou extensão foi um incentivo para que os/as estudantes desenvolvessem uma relação ativa com as atividades extracurriculares oferecidas pela universidade, resultando em aprendizagens significativas para a sua formação. De maneira geral, os estudantes relataram que as atividades extracurriculares proporcionam aquisição de conhecimentos, integração com as demais fases do curso e novas experiências que complementam o currículo e, em alguns casos, servem como fonte de renda.

A respeito da importância de cursar outras disciplinas fora do currículo de Geografia Licenciatura, apenas um dos estudantes respondeu que não acredita na necessidade dessa forma de integração com os outros cursos. Os demais estudantes veem importância nessa prática por conta do enriquecimento profissional e pessoal que isso poderá promover. Foram citadas disciplinas de cunho pedagógico dentro dos cursos de história e pedagogia como o maior interesse dos entrevistados.

Referente à busca por novas temáticas e conteúdos que podem ser estudados no curso, os acadêmicos citam como importantes disciplinas como Antropologia, Pedologia e disciplinas de cunho prático, como a

necessidade de ser inserida no currículo uma disciplina que auxilie os estudantes a aprenderem as normas da ABNT, citada pelo estudante E5.

Acerca da carga horária das disciplinas que compõem a matriz curricular do curso em análise, seis dos onze 11 entrevistados veem a necessidade do aumento dessa carga horária para o melhor aproveitamento do curso. Esses citam disciplinas como Libras, Educação das Relações Étnico-Raciais e Educação Inclusiva como disciplinas que demandam de mais carga horária por abarcarem uma grande complexidade de conteúdo. Com opinião divergente, um dos estudantes cita que disciplinas como Geografia Regional, Geografia Agrária, Geografia Econômica e Geografia Industrial deveriam ter sua carga horária reduzida.

Os estudantes se posicionaram a respeito da importância de cursar outras disciplinas fora do currículo de Geografia Licenciatura e sobre a carga horária das disciplinas que compõem a matriz curricular do curso e destacaram ser importante poder cursar disciplinas de outros cursos de graduação da universidade. Acreditam que isso pode contribuir e enriquecer a formação. Com relação à ampliação da carga horária, a maioria destaca que as disciplinas de Libras, Educação das Relações Étnico-Raciais e Educação Inclusiva, poderiam ter a carga horária ampliada.

A partir da elaboração de um quadro para avaliação de alguns itens presentes dentro do currículo de Geografia, foram elencados para análise a disposição de ordem das disciplinas no currículo, os estágios curriculares supervisionados, as saídas de campo, a representação dos discentes em reuniões, os espaços físicos do centro, os docentes, laboratórios e por fim, atividades extracurriculares. Cada item poderia ser classificado pelos estudantes como ótimo, bom, regular, ruim e péssimo. Todas as categorias tiveram, na sua maioria, avaliações ótimas, boas e poucos regulares. Enquanto apenas a representação dos discentes em reuniões departamentais foi classificada por quatro dos estudantes como ruim.

Com o objetivo de dar espaço para os entrevistados expressarem seus comentários acerca do quadro apresentado ou de outra questão julgada como necessária, foi deixado um espaço para este fim. Os estudantes que se manifestaram nesta questão, destacaram ser de fundamental importância que os professores sigam as ementas das disciplinas. Ficou evidente, para alguns estudantes, que a falta de cuidado com esta questão prejudica o andamento da disciplina e a aprendizagem dos diferentes conceitos e conteúdos previstos em cada disciplina. Nota-se também a preocupação dos estudantes no que diz respeito às saídas de campo, onde, por vezes, o/a professor/a não relaciona o campo com o que foi trabalhado em sala de aula. E por fim, a falta de recursos, onde muitos laboratórios não possuem verba suficiente para seguir com suas pesquisas, ficando estagnados e/ou com equipamentos ultrapassados.

As falas expressadas pelos estudantes nesta questão aberta revelam uma preocupação com as disciplinas que os/as professores/as não seguem as ementas previstas no PPC do curso. Já haviam manifestado esta preocupação em outra questão e justificavam que isso pode prejudicar o andamento e a aprendizagem da disciplina que tem conceitos fundamentais para formação. Também revelam como uma fragilidade do curso, a questão do planejamento dos trabalhos de campo, onde alguns professores/as não estabelecem relação entre os conteúdos teóricos e as atividades de campos da disciplina. Estas questões tem sido pauta de reuniões departamentais e do NDE³⁸ como uma preocupação em relação ao acompanhamento aos/as professores nos seus planejamentos no cuidado em atender as diretrizes do curso, as ementas e a relação da teoria com a prática que se efetiva nos trabalhos de campo e demais atividades curriculares previstas ao do curso.

38 Núcleo Docente Estruturante do curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo central investigar quais as potencialidades e fragilidades geradas, a partir da implantação no novo currículo de licenciatura. Este resultado da reformulação curricular do curso de Licenciatura em Geografia da FAED/UDESC. Através dos relatos dos estudantes matriculados na 8ª fase do curso, que responderam a um instrumento de pesquisa e participaram de uma entrevista semiestruturada, pode-se sentir os tensionamentos gerados pelo novo currículo.

Os resultados levantados pela pesquisa revelaram que precisamos rever algumas fragilidades para avançar e qualificar o curso de geografia licenciatura da FAED/UDESC. Dentre os desafios que precisam ser repensados no curso destacamos: algumas disciplinas da 1ª fase são complexas e podem contribuir para aumentar a evasão no curso. As disciplinas de Libras, Geografia de Santa Catarina e Práticas Curriculares III deveriam ser ofertadas antes dos estágios curriculares. Falta de integração entre as disciplinas das fases e entre as fases. Fragilidade de algumas ementas que não dão conta da proposta da disciplina. Professores/as que não seguem as ementas das disciplinas e comprometem o trabalho com os conteúdos e conceitos previstos. Revisão das ementas e propostas dos estágios curriculares supervisionados. Revisão das propostas pedagógicas das disciplinas de práticas pedagógicas que não dão conta da proposta prática das disciplinas. Revisão da tabela das disciplinas optativas. Reavaliação dos planejamentos dos trabalhos e saídas de campo que não estabelecem relação entre os conteúdos teóricos das disciplinas.

A pesquisa possibilitou compreender como a formação recebida pelos acadêmicos do curso de Geografia da FAED/UDESC, apesar de algumas fragilidades apontadas pelos participantes deste estudo, contribuiu para o seu crescimento pessoal e profissional. A aprendizagem da docência é um processo que não se esgota, é preciso

tomar consciência dos êxitos e das lacunas na formação e vislumbrar ações que possam promover a qualificação das ações como professores de geografia. Esperamos que esta investigação contribua para a melhoria do processo de formação inicial dos professores de geografia e das demais áreas do conhecimento.

Os desafios do processo formativo precisam direcionar nossas ações para implementar práticas no ensino da Geografia tanto na universidade como na educação básica, que provoquem inquietações, reflexões, revisões, redirecionamentos, ressignificações, para consolidação de um projeto educativo que valorize os saberes e o desenvolvimento pessoal e profissional do/a professor/a de Geografia e dos/as estudantes envolvidos/as neste processo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução CNE/CP 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CP 02/2002, 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.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. Parecer CNE/CES n. 15/2005 — **Relatório de esclarecimento ao Governo do Estado da Bahia/Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.** Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2005.

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

CALLAI, Helena C. **A Geografia escolar e os conteúdos da Geografia.** Revista Anekumene, n. 01, 2011. p. 128-139.

LEITE, Yoshie Ussami F. O lugar das práticas pedagógicas na formação dos professores. In: SILVA, Aida Maria M. et. al. Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para inclusão social. **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.** Recife: ENDIPE, 2006. p. 65- 81.

MARTINS, Rosa E. M. W. **Os Desafios do Processo Formativo do Professor de Geografia.** Tese (Doutorado em Geografia) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

MARTINS, Rosa E. M. W. O estágio na licenciatura em geografia como um espaço de formação compartilhada. **Boletim Goiano.** Geogr. (Online). Goiânia, v. 35, n. 2, p. 237-253, maio/ago. 2015.

PEREIRA, Elvio Quirino; NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do. **A interdisciplinaridade nas universidades brasileiras: trajetória e desafios.** Redes (St. Cruz Sul, Online), v. 21, n^o 1, p. 209-232, jan./abr. 2016.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência.** 5^a ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera Lúcia. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura no Brasil: da regulamentação aos Projetos Institucionais. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 15-36, jan./jun. 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 8^a ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

Universidade do Estado de Santa Catarina — UDESC. **Projeto Pedagógico Licenciatura em Geografia** (atualização 2013). Disponível em: http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1526/pp_geo_licenciatura.pdf. Acesso em 03 de jan. 2018.



DOCENCIAR E
RESSIGNIFICAR O
SABER GEOGRÁFICO

É de parar o trânsito! Reflexões sobre a paralisação dos caminhoneiros e a política de preços do diesel no Brasil: uma proposta de análise e de abordagem a partir da geografia

André Baldraia

INTRODUÇÃO

Sem caminhão o Brasil para! Essa é uma das muitas frases que adornam os parachoques³⁹ de caminhão Brasil afora. Em maio de 2018, o vaticínio popular virou realidade e mudou as paisagens pelo país.

Universidades suspenderam as aulas, prefeituras decretaram estado de calamidade pública, centrais de abastecimento ficaram sem suprimentos enquanto autoridades e ocupantes de cargos nas diversas esferas do governo tentavam se colocar como atores significativos para as negociações com os paredistas; de outro lado, o que se tinha acesso era a algumas mensagens e áudios de caminhoneiros que, via aplicativos de mensagens, especialmente o *whatsapp*, se comunicavam e informavam aos demais a situação momentânea do local onde eles estavam parados.

Então, de uma hora para outra, os olhos da sociedade voltaram-se para a categoria dos caminhoneiros e para sua pauta de reivindicações. Nos meios de comunicação, nas redes sociais ou nas conversas de rua, a paralisação dos caminhoneiros era o assunto principal.

O assunto ganhou tamanha proporção que nos propomos a estabelecer um panorama no qual saliento apenas alguns aspectos gerais do protesto que, em primeiro plano, tinha a redução do preço do diesel — combustível que abastece e faz rodar a maior parte da frota de veículos de carga do país — com principal reivindicação, mas em

³⁹ As frases não estão inscritas nos parachoques, mas em peças de borracha situada atrás dos pneus conhecidas por “lameiros”, “parabarro” ou “saías” dos caminhões.

cuja trama enreda-se em um conjunto de outras questões, tais como a relevância do modal rodoviário para o transporte de cargas no país e o expressivo aumento da frota de veículos de cargas nos últimos anos. Esses foram alguns dos ingredientes do caldo de cultura que começou a entornar com as sucessivas instabilidades políticas e econômicas enfrentadas pelo país desde o ano de 2013.

Um fato como a paralisação dos caminhoneiros guarda em si tamanha complexidade que a compreensão precisa não se limita a único campo do saber, antes o contrário. Assim, propomos nesse texto, uma abordagem do tema e sugerimos uma forma de analisar o assunto nas salas de aula, partindo da dimensão espacial. Para tanto dois caminhos serão recomendados: de um lado, adotamos o uso da paisagem como o conceito capaz de, no decorrer dos protestos, captar imagens que contrastam com o cotidiano; de outro lado, utilizamos o conceito de espaço, como o ângulo a partir do qual se pode analisar a questão tributária no país, dado que os governos estaduais competem para oferecer a melhor condição econômica para à produção em seus domínios.

PAVIMENTANDO O CAMINHO

Um primeiro e essencial passo para entender o papel que as rodovias possuem na estruturação do sistema de transporte no país é analisar o rodoviarismo, perspectiva que LAGONEGRO (2008, p. 40), compreende como sendo “um projeto coletivo de adoção de um novo meio de transporte, o automóvel que exigiu inovações técnicas institucionais e sociais para a sua viabilização.”

A implementação da ideologia rodoviarista ou rodoviarismo (LAGONEGRO, 2008) contou com figuras expressivas, dentre seus mais importantes disseminadores, no campo político, destaca-se Washington Luiz, que presidiu o país entre os anos de 1926 e 1930. Anteriormente, porém, havia sido presidente do Estado de São Paulo, onde proferiu um marcante discurso em favor do automóvel, durante sua campanha para

presidir⁴⁰ o estado de São Paulo, disse Washington Luiz: “Governar é povoar⁴¹; mas, não se povoa sem se abrir estradas, e de todas as espécies; Governar é, pois, fazer estradas!” (SOUZA, 2013, p. 97)

O que retemos do discurso que se tornou lema de governo é a disposição do governante em produzir um tipo de espaço voltado à circulação automobilística. O empenho foi tamanho que, em 1917, enquanto era prefeito do município de São Paulo e vislumbrava o cargo de presidente, Washington Luiz ajudou a organizar o Primeiro Congresso Brasileiro de Estradas de Rodagem, ao final do evento saiu presidente da recém-fundada Associação Permanente de Estradas de Rodagem; entidade cujo objetivo precípua era pressionar o Estado no intento de ampliar a malha rodoviária no estado de São Paulo. Note-se que o cargo ocupado na associação e o cargo de presidente do Estado demarcam um flagrante conflito de interesses.

Com o empenho pessoal de um presidente, apoio institucional — dado que foram criados no corpo do Estado órgãos voltados à implementação do rodoviarismo — e a existência de um amplo grupo de pressão e de realização de *lobby*, o rodoviarismo se consagrou no país. Nas décadas de 1930 e 1940, gradativamente, o modal ferroviário foi relegado à condição de coadjuvante enquanto o modal rodoviário foi o protagonista; em 1937 surgiu o Departamento Nacional de Estradas de Rodagem (DNER), em 1941 foi instalada a Fábrica Nacional de Motores, que deu impulso à produção de caminhões de grande porte no Brasil, em 1946, a Lei Joppert garantiu ao DNER uma dotação orçamentária capaz de vazão aos anseios dos rodoviaristas; na década de 1950, como é sobejamente conhecido, após a campanha “O petróleo é nosso!”, foi criada a Petrobrás que garantiu ao país acesso ao petróleo e seus derivados e mitigou um problema econômico essencial pois

40 Àquela época não havia o cargo de governador de Estado, mas de presidente dos estados que constituem a federação, por isso utilizamos o verbo presidir ao invés de utilizar governar.

41 Washington Luiz parafraseou e ampliou a posição de Afonso Pena, político mineiro, ex-presidente do Brasil que dizia que “governar é povoar!”.

(...) nas décadas de 1930 e 1940, o Brasil havia apresentado déficits comerciais relacionados à importação de automóveis e autopeças e, principalmente, gasolina e outros derivados de petróleo. Esses déficits foram maiores durante a Segunda Guerra Mundial, especialmente porque havia escassez de produtos, sobretudo gasolina, cuja procura no mercado interno não reduzira neste período e resultou no aumento do preço do combustível e na elevação do déficit comercial. (SOUZA, 2013, p. 101)

Já sob a presidência de Juscelino Kubitschek, foi criado o GEIA (Grupo Executivo da Indústria Automobilística) que selou os planos que, desde ao menos duas décadas, vinham sendo pavimentado pelos apoiadores do ideal rodoviarista, cuja força se mostrou tão avassaladoras nas décadas seguintes que Santos asseverou que o que ocorreu foi uma “imposição do sistema de circulação rodoviária no Brasil”. (SANTOS e SILVEIRA, 2000, p. 176)

O PETRÓLEO É NOSSO, MAS QUEM DETERMINA O PREÇO?

Embora a Petrobrás seja a detentora do controle da quase totalidade das atividades de refino de petróleo, cujos derivados refinados servem de referência para o cálculo dos demais componentes do preço final dos combustíveis, aquele cobrado nas bombas dos postos, o preço do barril de petróleo não é determinado apenas pela empresa e tampouco é a base sob a qual recai a tributação.

O petróleo é uma *commoditie* e tem seu preço determinado pelas flutuações da oferta e da procura no mercado internacional. Assim, o preço do produto é determinado pela demanda e a produção; são as variações que ocorrem no balanço entre a oferta e a demanda que influenciam o preço internacional do barril. Em 2008, o preço do barril do petróleo chegou a casa dos US\$ 120 e, uma década depois, em

2018 estava beirando os US\$ 30⁴². Como a Petrobrás é, atualmente, uma empresa de capital misto, controlada, todavia, pelo governo, ela tem a capacidade de praticamente controlar os valores dos combustíveis.

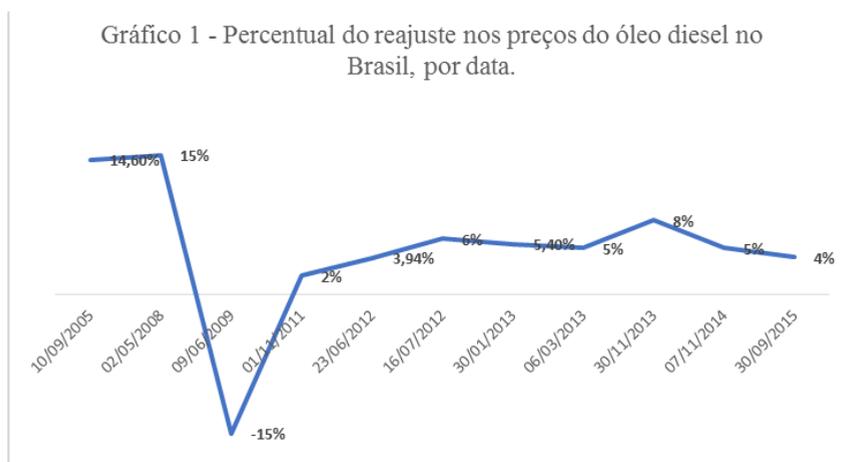
Para compreender como é possível ter tamanha influência, é essencial compreender alguns mecanismos da política de preços, pois a empresa pode repassar ou não para os agentes que compõem os elos da cadeia de produção de combustíveis, as variações no preço da matéria-prima. Tal posição, como o próprio nome diz, é política e tem o condão de escolher qual fração da sociedade será mais ou menos beneficiada pelos valores cobrados. São muitos os cenários possíveis e vou esboçar dois.

Num primeiro cenário, é possível estabelecer uma política de preços que não repassa em tempo real e/ou integralmente às refinarias as variações do preço do barril de petróleo, cotado no mercado internacional. Nesse cenário, há uma estabilização dos preços dos combustíveis no mercado interno, gerando maior previsibilidade em relação ao custo dos serviços, especialmente, no caso em tela, do transporte de mercadorias pelo país.

Foi assim durante um longo período. A título de exemplo, no íterim entre os anos de 2005 e 2015⁴³, foram realizados apenas 11 reajustes no preço do diesel. (Gráfico 1)

42 Ver: <https://www.nexojornal.com.br/grafico/2016/01/18/Um-hist%C3%B3rico-visual-da-queda-do-pre%C3%A7o-do-petr%C3%B3leo> acesso em 18/12/2018.

43 <http://www.petrobras.com.br/fatos-e-dados/reajuste-de-combustiveis-nos-ultimos-10-anos-resposta-ao-estado-de-s-paulo.htm>



Fonte: Petrobrás, 2015.

Nesse primeiro cenário esboçado, a Petrobrás e seus acionistas obteriam lucros menores, mas a economia nacional tenderia a ser beneficiada, porque aumentos no preço dos combustíveis tem efeito cascata que atingem toda a cadeia de produção e circulação de mercadorias, impactando no custo das mercadorias.

Por outro lado, é possível optar por uma política de preços em que as variações sejam repassadas rapidamente às refinarias e, por conseguinte, aos distribuidores, no caso os postos de combustíveis. Nesse último cenário, especialmente, se as variações no preço do barril forem positivas, os combustíveis teriam aumentos constantes.

Esse foi o caminho adotado pela Petrobrás, a partir de outubro de 2016, quando após uma mudança no comando do governo e da empresa, adotou-se uma nova política de preços para os combustíveis tendo como referência

a paridade com o mercado internacional — também conhecido como PPI e que inclui custos como frete de navios, custos internos de transporte e taxas portuárias — mais uma margem que será praticada para remunerar riscos inerentes à operação, como, por exemplo, volatilidade da taxa de câmbio e dos preços sobre estadias em portos e lucro, além de tributos.⁴⁴

44 <http://www.petrobras.com.br/fatos-e-dados/adotamos-nova-politica-de-precos-de-diesel-e-gasolina.htm>

Mais adiante, ainda na mesma nota, havia explicação acerca da sazonalidade dos reajustes que passariam a ser mensais.

Menos de um ano depois, em julho de 2017, a empresa revisou e alterou novamente a sua política de preços, conforme exposta em outra nota pública⁴⁵

a revisão da política de preços de diesel e gasolina comercializados em nossas refinarias, visando aumentar a frequência de ajustes nos preços, que passará a vigorar na próxima segunda-feira, dia 3 de julho.

A partir desta data, nossa área técnica de marketing e comercialização terá delegação para realizar ajustes nos preços, a qualquer momento, inclusive diariamente (...).

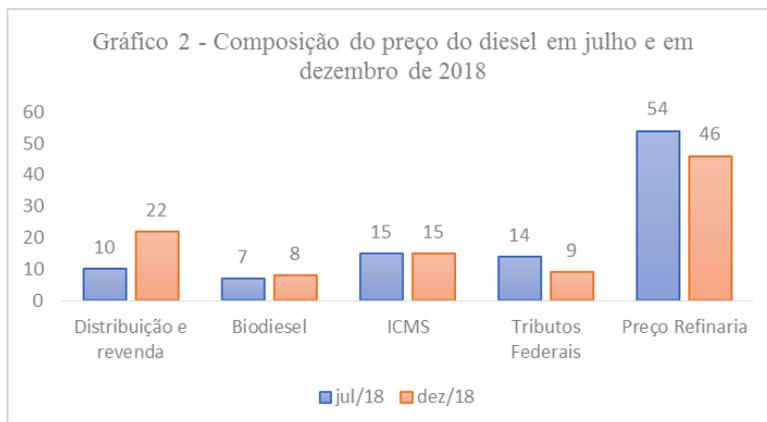
A partir de então, a Petrobrás passou a reportar diariamente os preços do barril do petróleo expondo as flutuações que, por vezes, ocorriam ao longo de um mesmo dia; assim, dia após dia, os valores eram atualizados nas refinarias e nos importadores. No período entre julho de 2017, início de vigência da nova política de preços da Petrobrás, e maio de 2018, quando a paralisação dos caminhoneiros se iniciou, o preço do diesel aumentou 56,5% passando de R\$ 1,50 para R\$ 2,34 nas refinarias e com sucessivos aumentos chegou a mais de R\$ 4,00 em alguns postos do país.

UM ENSAIO: O ESPAÇO E A GUERRA FISCAL

A política de preços praticada pela Petrobrás responde a uma parte da equação do preço. É importante salientar que — no ápice do preço do diesel que culminou no protesto e na paralisação dos caminhoneiros — o que se pagava na boca do caixa era 46% superior ao valor cobrado na refinaria. Aqui também cabe uma observação acerca do valor de referência para a tributação dos combustíveis, em âmbito estadual.

45 <http://www.petrobras.com.br/fatos-e-dados/revisao-da-politica-de-precos-de-diesel-e-gasolina.htm>

Em outras palavras: no auge da crise 54% do valor do litro do Diesel era a remuneração cobrada pela Petrobrás, os demais 46% iam para os demais agentes da cadeia de produção dos combustíveis, como se pode observar no Gráfico 2.



Fonte: Petrobras⁴⁶.

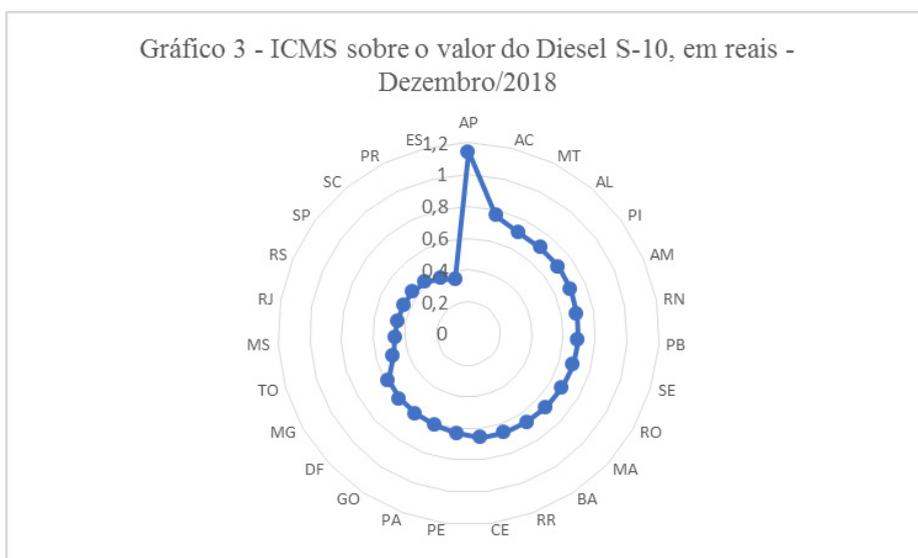
A arrecadação de tributos sobre os combustíveis é essencial para os cofres públicos estaduais e as alíquotas do imposto sobre a circulação de mercadorias e serviços (ICMS) variam de estado para estado. Para efeito de cálculo dos tributos a referência não é o preço cobrado na refinaria e sim o preço médio ponderado final (PMPF), cujo valor é divulgado quinzenalmente pelo Conselho Nacional de Política Fazendária (CONFAZ). A adoção do PMPF facilita a cobrança do ICMS e a fiscalização da arrecadação por parte das secretarias Estaduais de Fazenda, pois a cobrança é realizada nas refinarias e nos importadores, com base nos valores de referência, e não sobre os valores efetivamente cobrados por cada um dos distribuidores.

Além da adoção do PMPF, é importante compreender também que o preço da refinaria é livre de outras matérias-primas (biodiesel adicionado ao diesel), dos custos de outros serviços (distribuição e de revenda), além dos tributos federais (CIDE, PIS/PASEP e COFINS cujas

46 <http://www.petrobras.com.br/pt/produtos-e-servicos/composicao-de-precos-de-venda-ao-consumidor/diesel/> acesso em 08/08/2018.

alíquotas são iguais para todos os estados) e do tributo estadual, o ICMS, cujas alíquotas são definidas por cada unidade da federação. Daí, os preços pagos serem diferentes, mesmo em estados vizinhos.

Nessa geografia dos tributos, a adoção da PMPF associada a autonomia para a adoção de alíquotas diferentes de ICMS, em cada estado da federação, faz com os preços sejam muito diferentes; segundo os dados da Fecombustíveis, por exemplo, em dezembro de 2018, a variação era da ordem de, aproximadamente, 300% e 330%, respectivamente para o Diesel S10 e Diesel S500⁴⁷. Os gráficos 3 e 4 versam sobre esse assunto.

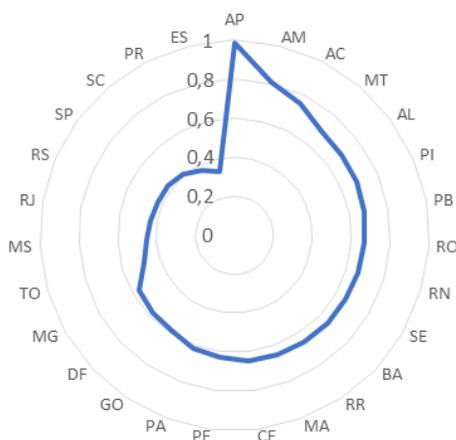


Fonte: Fecombustíveis⁴⁸.

47 A denominação diz respeito à quantidade de enxofre (S) presente no combustível. Enquanto o diesel S10 tem 10mg/kg o diesel S500 tem 500mg/kg, este último é, portanto, 50 vezes mais poluente que o primeiro.

48 Fecombustíveis, 2018.

Gráfico 4 - ICMS sobre o valor do Diesel S-500, em reais -
Dezembro/2018



Fonte: *Fecombustíveis*⁴⁹.

Enquanto o Espírito Santo, em dezembro de 2018, cobrava a menor alíquota de ICMS sobre o preço do Diesel, o Amapá cobrava a maior, dentre todos os estados brasileiros. Diferenças tão expressivas redundam em preços muito diferentes para os combustíveis, mesmo em estado vizinhos, impactando diretamente no chamado Pacto Federativo.

o pacto federativo é, por definição, um pacto de base territorial, no qual grupos localizados organizam-se em busca da harmonização entre suas demandas particulares e os interesses gerais. **Há, portanto, uma constante tensão nesse pacto, cabendo aos arranjos institucionais acomodar estes interesses e controlar os conflitos.** Em outras palavras, trata-se de uma engenharia política que tem como objetivo a difícil tarefa de preservar a diversidade, unificando e conciliando objetivos, muitas vezes antagônicos. (Grifo nosso) (CASTRO, 1997, p. 33-34)

A diferença de cobrança desnuda a diversidade e as diferenças entre os estados brasileiros. A título de exemplo, atualmente, a alíquota do ICMS sobre o óleo diesel é igual em todos os estados da região sul, na

49 Idem.

faixa dos 12%. Com isso espera-se que o valor do óleo diesel fosse igual nos estados dessa região. Isso, porém, não ocorre, pois os tributos sobre outros serviços, como o de distribuição e de transporte do combustível e também sobre outras mercadorias, como o biodiesel, que é misturado ao óleo diesel, faz com que o com o PMPF do óleo diesel seja de R\$ 3,23 no Estado do Paraná, R\$ 3,51 no Estado de Santa Catarina e de R\$ 3,69 no Rio Grande do Sul.

DAS CONTAS AOS PROTESTOS

Nas seções anteriores, esbocei as linhas gerais de alguns mecanismos de composição dos preços dos combustíveis, salientando, alguma medida como a adoção de um caminho ou de outro poderia ser favorável às contas públicas, às contas das empresas ou aos acionistas. Em outro ponto da relação esta o consumidor. E quando, independente do estado onde ele abasteça, os preços são elevados e suas contas não fecham. Nessas situações, os protestos se mostram como uma forma de chamar a atenção da sociedade para a sua pauta de reivindicação.

Como se nota no gráfico 1, em outros momentos da última década, os combustíveis também aumentaram, por que naquele momento não eclodiram protestos? Minha hipótese é de que o preço do diesel foi apenas a ponta de um processo que atingiu a categoria.

Ao longo dos primeiros anos do século XXI, o Brasil apresentou índices de crescimento econômico positivos com pequena queda em 2009, para voltar a crescer até 2014, quando entrou em um período de recessão.



Fonte: IBGE — Série Histórica do PIB.

O crescimento econômico nas hostes da chamada classe “c” alçou ao mercado consumidor uma parcela expressiva da população que anteriormente não tinha acesso ao consumo. Com crescimento econômico e o mercado de consumo aquecido, muita gente passou a comprar: nos primeiros anos do século XXI, houve um *boom* na venda de eletroeletrônicos, produtos da linha branca e eletrodomésticos, todos estes produtos precisam sair de um ponto para outro, seja da fábrica para os depósitos, seja das lojas para as casas. O transporte de carga não reduzia seu ritmo e as vias estavam sempre cheias, movimentadas.

Visando manter esse processo, em 2009 foi lançado o Plano de Sustentação do Investimento (PSI) que até o ano de 2015 ofereceu crédito e estimulou a aquisição de caminhões no país. Os dados do Sindipeças (2018) apontam que entre 2009 a 2015, período em que esteve em vigência o PSI, o número de caminhões no Brasil aumentou em mais de 25%, com destaque para os Veículos Urbanos de Cargas (VUC).

Os dados não permitem determinar qual o percentual das aquisições é responsável apenas pela renovação e qual significa o efetivo acréscimo à frota de caminhões, mas indicam que houve um aumento do número de caminhões e, logo, de caminhoneiros. Com um número maior de profissionais autônomos, a manutenção dos valores dos fretes só poderia ser sustentada se fosse mantida a oferta de

serviços de fretes e/ou se houvesse aumento, tais fatos não ocorreram; pelo contrário a partir de 2015, a economia brasileira entrou em crise, como corolário ocorreu a diminuição do volume de mercadorias transportadas. Iniciava-se um contexto de arrocho dos valores dos fretes e da remuneração dos caminhoneiros, com a ampliação da frota de veículos, havia a grande oferta de transportadores para um volume cada vez menor de mercadorias a ser transportado. Nesse cenário, os caminhoneiros autônomos foram extremamente prejudicados porque os valores dos fretes diminuía e os custos, especialmente, com combustíveis, aumentava, resultando em queda expressiva da renda média.

Os caminhoneiros realizam uma função essencial à economia porque juntam as pontas do processo produtivo, retirando o produto em um ponto do território e entregando em outro. Num país dependente do transporte rodoviário, muitos caminhoneiros são necessários. Quando esses trabalhadores são vinculados a uma empresa, ela é responsável por prover todas as condições. Mas, nem todos os caminhoneiros trabalham com registro em carteira de trabalho e com todos os direitos trabalhistas assegurados, muitos são autônomos. E foi o descontentamento dessa fração dos caminhoneiros que deu origem e potencializou a paralisação.

O número de caminhoneiros autônomos aumentou muito, a partir de 2007 quando a lei 11.442 criou a figura do caminhoneiro “autônomo” que pode ser vinculado a uma determinada empresa. Diferente dos caminhoneiros das empresas, os caminhoneiros autônomos arcam com todos os custos para trabalhar, o que envolve a manutenção do veículo e a aquisição do diesel. As constantes mudanças no preço do diesel deixaram os prognósticos de preços de fretes imprevisíveis, mas havia uma certeza, o valor do combustível não diminuía.

Para os caminhoneiros⁵⁰, a tendência era de ter mais custos que ganhos com o transporte. Nessa condição, é mais vantajoso ficar

⁵⁰Houve também lock-out nessa paralisação dos caminhoneiros, fato que foi amplamente divulgado pela imprensa, inclusive com o indiciamento de alguns empresários do setor.

parado que se movimentar para ir atrás de carga. Com a deflagração da greve, ficar parado não era apenas mais vantajoso também era menos perigoso⁵¹ que tentar circular e correr riscos de ter uma pane seca ou de ser agredido por outros motoristas que protestavam.

A PARALISAÇÃO DOS CAMINHONEIROS: UMA PROPOSTA DE ABORDAGEM EM SALA DE AULA A PARTIR DA DIMENSÃO ESPACIAL

A partir de 21 de maio de 2018, os holofotes convergiram em direção a um assunto: a greve dos caminhoneiros. Manifestações dessa natureza costumam ser analisadas em sala de aula, todavia a abordagem, na maioria das vezes, prioriza a cronologia, as categorias profissionais envolvidas e/ou os custos relacionados ao processo. Propomos aqui uma abordagem a partir da dimensão espacial tomando o espaço como categoria de análise e como conceito e a paisagem como conceito.

Tomando inicialmente a paisagem como um ponto de partida para análise geográfica, compreendendo-a como a dimensão espacial captada pelos sentidos, especialmente pela visão, algumas imagens chamaram a atenção: em cidades menores as ruas vazias não causavam tanta estranheza, mas nas cidades médias e grandes, a paisagem urbana fora mudada, não havia o vai-e-vem habitual de carros, viam-se as vias vazias. Nas cercanias de postos de combustível, porém, filas se formavam na tentativa de adquirir um pouco de combustível; em alguns postos, os proprietários racionaram a quantidade de litro por pessoa.

Nas estradas, o movimento de veículos grandes, que marca a paisagem, fora substituído por filas de caminhões nos acostamentos e nos postos de combustíveis; nesse cenário, poucos eram os que tentavam seguir em direção ao seu destino final.

As paisagens que evocavam ao modal rodoviário, em nada recordavam o movimento normal; pelo contrário, a ausência dele

51 Ao menos um caminhoneiro foi morto, agredido por motoristas que participavam dos protestos, em Rondônia no dia 30 de maio de 2018.

demarcava a necessidade de ampliar as movimentações políticas na capital federal.

Já no primeiro dia de greve, notícias davam conta de que em 17 estados, os caminhoneiros haviam decidido cruzar os braços, inclusive por parte daqueles que transportavam combustíveis. Sem caminhão, o Brasil para! Lê-se em muitos lameiros de caminhões, sem combustíveis, os caminhões (e demais veículos automotores) não andam. Eis uma lição da greve! Os últimos dez dias de março de 2018 mostraram a força de uma categoria profissional, ao mesmo tempo, afirmou o espaço como uma categoria de análise essencial à abordagem da greve.

Se tomarmos uma acepção já clássica de espaço, proposta por Milton Santos (1996, p. 63), como “conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistema de objetos e sistema de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá”, mostrava-se em toda a sua potência. Os caminhoneiros, subvertendo a função precípua de seus objetos técnicos, e através de suas ações, demarcavam a necessidade do governo dialogar com a categoria.

De outra perspectiva, que não exclui a proposta de Santos (1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento de referência à formação de muitos docentes propunha que “O espaço na geografia deve ser considerado uma totalidade dinâmica em que interagem fatores naturais, sociais, econômicos e políticos.” (MEC, 1998, p. 27).

A greve dos caminhoneiros parece não deixar dúvidas sobre a interrelação entre esses fatores, haja vista que num país de dimensões continentais, como o Brasil, a dependência do modal rodoviário, cujos veículos são movidos por um combustível fóssil, de origem mineral, deslindou um arranjo de questões sociais, econômicas e políticas que há tempos não se via no país.

Por outro lado, a greve (paradoxalmente, enquanto movimento) se torna mais evidente quando se percebe que a velocidade que caracteriza o fluxo nas rodovias e nas avenidas das grandes cidades é a ausência sentida.

Ante a ausência, os governantes nas mais diversas esferas mostravam-se atônitos, porém ativos. Na escala mais circunscrita, a municipal, onde os problemas se mostram, alguns prefeitos, como os de São Paulo (SP) e Santa Vitória do Palmar (RS), decretaram Estado de Emergência; esses decretos asseguravam aos poderes municipais, a obtenção de meios para a manutenção de serviços essenciais, podiam, por exemplo, confiscar o combustível armazenado em postos para a circulação de veículos essenciais, como as ambulâncias, se necessário fosse.

Na esfera estadual, poucos foram os governadores que se posicionaram a respeito dos impostos sobre os combustíveis e que tem como destino os cofres estaduais; em meio as crises fiscais, mandatários de estados endividados como Minas Gerais, Rio Grande do Sul e, principalmente, o Rio de Janeiro, que atravessavam severas crises econômicas e fiscais sequer cogitavam a hipótese de reduzir as alíquotas de ICMS cobradas. Por outro lado, estados, como o Espírito Santo, que já cobravam alíquotas menores, aguardavam uma (sinaliz)ação da esfera federal para ver cair os preços do diesel nas bombas do Estado. A greve dos caminhoneiros expunha a guerra fiscal e mostra a necessidade de rediscutir o pacto federativo brasileiro.

Na esfera federal, o governo teve que se movimentar e dialogar com os trabalhadores paralisados; após muitas negociações e se valendo de medidas provisórias (MP), o governo federal zerou as alíquotas dos tributos federais (PIS/PASEP, do COFINS e da CIDE) que incidem sobre o preço do óleo diesel e, remanejou recursos de outras partes do orçamento, para instituir um fundo que ao subsidiar a Petrobrás garantiria alguma redução no preço do óleo diesel.

Em meio às discussões e negociações, as telecomunicações garantiram a cada trabalhador um destaque que não tiveram em outras greves. Usando seus *smartphones*, e por meio de aplicativos como o *whatsapp*, caminhoneiros de várias localidades do país, informavam a situação momentânea da paralisação, o ânimo dos participantes locais,

ganhavam certo protagonismo e quebravam com paradigmas de outros movimentos paredistas em que as lideranças, que sentavam mais em poltronas que em bancos, negociavam e recebiam todos os louros do êxito. Agora, a base (ou acredita-se que, ao menos parte dela) de fato, era ouvida nos vários áudios de *whatsapp* que chegavam aos milhares de aparelhos telefônicos dos brasileiros, em diversos pontos do país.

UM CAMINHO PARA A ANÁLISE

Greves, manifestações, protestos em geral são articulados em salas fechadas e com o uso dos meios de comunicação, mas é no momento em que elas tomam o espaço público que elas ganham mais notoriedade. Dar visibilidade ao movimento, compor e ser parte da paisagem por alguns instantes é vital.

Acredito que materiais como fotografias das ruas vazias e das centrais de abastecimento sem mercadoria, em diversos lugares do Brasil; bem como a construção de tabelas e/ou mapas dos preços dos combustíveis e alíquotas de ICMS nos diferentes estados brasileiros podem subsidiar uma reflexão a partir da dimensão espacial, tão presente, mas nem sempre explorada nos materiais didáticos e nas aulas de geografia.

Embora tais afirmações pareçam um truísmo, mormente, movimentos desse não são analisados tendo como aportes as categorias espaciais. Sem proceder a um juízo de valor sob quais são conceitos são mais adequados, esboçamos aqui a possibilidade de, utilizando os conceitos de paisagem e de espaço, encontrar caminhos para a abordagem de processos sociais complexos, multifacetados e cuja escala de ocorrência é múltipla, como foi a greve dos caminhoneiros ocorrida em maio de 2018.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais—Geografia—Terceiro e quarto ciclos**. Brasília. MEC/SEF, 1998.

CASTRO, Iná Elias de. Solidariedade territorial e representação. Novas questões para o pacto federativo nacional. In: Revista Território, Número 1, Volume 2, 1997. P. 33-42. IBGE. **Séries históricas**. Disponível em: <https://serieestatisticas.ibge.gov.br/> acesso em 02/01/2018.

FECOMBUSTÍVEIS. **Tributação do combustíveis, por Estado**. Disponível em: <http://www.fecombustiveis.org.br/wp-content/uploads/2018/12/Carga-tribut%C3%A1ria-estadual-Dezembro-2018-1%C2%AA-quinzena.pdf> acesso em 26/12/2018.

GIELOW, Igor. **Caminhoneiro é morto por manifestantes no interior de Rondônia**. Folha de São Paulo, 30/05/2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2018/05/caminhoneiro-e-morto-por-manifestantes-no-interior-de-rondonia.shtml> acesso em 22/12/2018.

LAGONEGRO, Marco Aurelio. **A ideologia rodoviarista no Brasil**. In: Ciência & Ambiente, nº 37, jul/dez, 2008.

PETROBRÁS. **Reajuste do combustíveis nos últimos 10 anos**: resposta ao Estado de São Paulo. 01/10/2015. Disponível em: <http://www.petrobras.com.br/fatos-e-dados/reajuste-de-combustiveis-nos-ultimos-10-anos-resposta-ao-estado-de-s-paulo.htm> acesso em 22/12/2018.

PETROBRÁS. **Adotamos nova política de preços de diesel e gasolina**. 14/10/2016. Disponível em: <http://www.petrobras.com.br/fatos-e-dados/adotamos-nova-politica-de-precos-de-diesel-e-gasolina.htm> acesso em 22/12/2018.

PETROBRÁS. **Revisão da política de preços de diesel e gasolina**. 30/06/2017. Disponível em: <http://www.petrobras.com.br/fatos-e-dados/revisao-da-politica-de-precos-de-diesel-e-gasolina.htm> acesso em 22/12/2018.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. São Paulo, Hucitec, 1996.

SINDIPEÇAS. **Relatório de Frota Circulante**. Disponível em: https://www.sindipecas.org.br/sindinews/Economia/2018/R_Frota_Circulante_2018.pdf acesso em 22/12/2018.

SOUZA, André dos Santos Baldraia. **Presos no círculo: prostrados no asfalto: tensões entre o móvel e o imóvel.** Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2013. 315 p.

VIEIRA, Danilo Jorge. **Apontamentos sobre a guerra fiscal no Brasil.** In: Carlos Brandão e Hipólita Siqueira. *Pacto federativo, integração nacional e desenvolvimento regional.* São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013. pp. 145-162.

Encontros e possibilidades sob as lentes de Foucault e Morin, na busca de um ensino de geografia com mais sentido

Juliana Garcia Nunes

INTRODUÇÃO

Creio que toda a introdução deve “apresentar” o lugar de fala de cada pesquisador (a). O lugar de fala dá-se no entender da filósofa Djamila Ribeiro (2017) como o lugar social que ocupamos a partir da matriz de dominação. É uma postura de rompimento, já que hierarquias institucionalizadas pelo discurso autorizado se fazem presente e determinam quem tem direito a voz, em detrimento de grupos subalternos historicamente discriminados, os quais suas vozes foram silenciadas, inviabilizadas e impedidas de manifestar falas sobre si e por si, refletir sobre as suas próprias condições de opressão, sobre suas próprias perspectivas. Lugar de fala busca outras referências e geografias com o intuito de construção de um discurso potente.

O meu lugar de fala é da periferia de Porto Alegre/RS, professora de Geografia de escola pública, dos Anos Finais do Ensino Fundamental. É impossível, perante a atual conjuntura e trajetórias sócio-espaciais dos nossos educandos, não praticar uma Geografia Escolar comprometida e problematizadora da realidade que os cercam. É impossível, não relacionar os conteúdos do componente curricular ao Lugar-território⁵² de vivência dos educandos, valorizando os saberes da comunidade, tornando a Geografia um “espaço de compreensão” de fatos e acontecimentos do mundo e, conseqüentemente, através da

52 O conceito de Lugar possui diversas vertentes teóricas e metodológicas. Massey & Keynes (2004) compreendem o Lugar como um espaço em movimento, não estático, repleto de relações e interações com múltiplas dimensões econômicas, culturais, políticas. Para os autores, o lugar é algo que está sempre em constante disputa de forças e que pode servir como base de resistência contra as injustiças geradas pelo capitalismo neoliberal.

prática educativa, constituir educandos que atuam de forma consciente, como cidadãos conhecedores e interventores nos territórios que vivem. Chamamos isso de Cidadania Espacial, conforme Nogueira e Carneiro (2013) defendem.

Reverenciamos, neste artigo, dois intelectuais com as suas categorias analíticas que nos auxiliam a enxergar a escola, a aprendizagem, bem como seus docentes e o papel do conhecimento com suas lentes: Michael Foucault (Saber-Poder, Disciplina) e Edgar Morin (Complexidade).

A realidade que queremos descortinar é o ensino de Geografia a partir de seus professores (professores-pesquisadores) e de seus sujeitos-educandos, apontando possibilidades para uma Geografia mais comprometida com a compreensão e a interpretação do Espaço, logo, com o Lugar-território o qual eles e elas estão inseridos, como mostrou duas propostas pedagógicas de ensino de Geografia na periferia, do município de Porto Alegre/RS: o projeto #SomosMario⁵³ (intervenção de construção positivada de identidade e pertencimento no Bairro Mário Quintana) e o projeto QuilomBonja⁵⁴ (com o mesmo objetivo, desenvolvido no Bairro Bom Jesus, valorizando as questões etnicorraciais dos educandos entre outras dimensões). Ambas as intervenções buscaram, através da metodologia da Pesquisa-ação, a produção de saberes sobre a comunidade pelos próprios sujeitos-alunos.

Buscamos uma Geografia oxigenada, com sentido, tanto para professores e educandos, longe da chamada “Geografia Pastel de Vento”, proposta por Kaercher (2014), da mera reprodução do livro didático e do currículo oficial que não leva em conta o currículo oculto (MOREIRA, 1995), isto é, as experiências dos educandos, o espaço vivido e as relações

53 Estudo realizado por NUNES, Juliana Garcia. #SomosMário: Identidade, território e Cultura — O que o ensino de Geografia tem a ver com isso? Instituto de Geociências, POSGEA/UFRGS, 2018.

54 Estudo realizado por SILVEIRA, Bruno Xavier. Da Bonja pro mundo: o território vivido como potência identitária no ensino de Geografia. Instituto de Geociências, POSGEA/UFRGS, 2018.

cotidianas, entre outros mecanismos de dominação e reducionismos, como Foucault e Morin nos ajudam a explicar.

O QUE FOUCAULT E MORIN TEM A NOS DIZER... POSSIBILIDADES

Michael Foucault (1926-1984) filósofo francês, pós-estruturalista, com vasta obra que mostrou interesse, entre outras questões pertinentes, com temas como a loucura, o sistema prisional e a sexualidade⁵⁵.

Foucault, em suas investigações, teceu críticas ao que chamamos modernidade, ou seja, a partir do movimento Iluminista e da Revolução Francesa, durante o século XVIII, um projeto audacioso de “liberdade, igualdade e fraternidade”, postulado pelo mundo da razão, que promoveria uma sociedade igualitária. Porém, o “progresso da humanidade” somente seria alcançado pelo trabalho de instituições (em especial, a escola) criadas, na visão do filósofo, para o adestramento, controle e disciplina dos indivíduos ao novo modelo social-político-econômico instituído. Não podemos esquecer as práticas de punição, castigo e suplício daqueles que transgrediam as regras e normas da nova sociedade.

Entre tais instituições, como prisões, conventos, asilos, fábricas, manicômios, a escola tem destaque, por desde a tenra idade, formar crianças e adolescentes moldados para reproduzir condutas e posturas de acordo com os princípios da sociedade, isto é, para o modo de produção capitalista. Assim, o mundo do trabalho, evitando comportamentos divergentes ou desviantes dos estabelecidos pelo sistema liberal.

A escola e a educação, assim como as concepções pedagógicas, no entender de Foucault, tem a função de constituir o que o filósofo

55 A obra de Foucault é dividida em domínios ou momentos: 1º domínio: preocupação com o Discurso, a Episteme, obra referência: *As palavras e as Coisas*; 2º domínio: preocupação com o Poder, Disciplina, Biopolítica, obra referência: *Vigiar e Punir*; 3º domínio: preocupação com a verdade, Sujeito, Ascese; obra referência: *História da Sexualidade*.

chamou de Corpos Dóceis, produtivos, adestrados e disciplinados para o cumprimento modelo econômico vigente.

Todavia, para Foucault, a escola e seus professores, com práticas de resistência e transgressão ao que foi legitimado pelas instituições, tem a capacidade de contrariar tais mecanismos de controle, o que o filósofo chamou de Poder-Conhecimento. A escola, como Veiga-Neto explicou (2000), pode e deve ser um espaço de criação e, por ser complexo, o conhecimento não é apenas causa e efeito, mas, em uma relação de poder, sempre vem acompanhada da criação de saber e vice-versa. Podemos agir, intervir e resistir sobre aquilo que não queremos ser e produzir novas maneiras de organizar o mundo em que vivemos. Sobre resistência, Foucault escreveu em Ditos Escritos 3:

Eu quero dizer que as relações de poder suscitam necessariamente, reclamam a cada instante, abrem possibilidade de uma resistência porque há possibilidade de resistência e resistência real, o poder daquele que domina trata de manter-se com tanto mais força, tanto mais astúcia quanto maior a resistência. Deste modo, é mais a luta perpétua e multiforme o que eu trato de fazer aparecer do que a dominação obscura e estável de um aparelho uniformizante. (FOUCAULT, 2009, p. 407)

Uma forma de agir sobre aquilo que não queremos, contrariando práticas escolares que não condizem com a realidade dos estudantes, tornando o ensino de geografia enfadonho, demasiadamente tradicional, reducionista, sem sentido e significado para compreender a vida e fazer os estudantes avistarem “o que não está na paisagem”, papel da Geografia, é necessário “empoderar” os docentes como produtores de conhecimento. Assim, a perspectiva do professor-pesquisador, se faz necessária para a compreensão da suma importância do trabalho docente na vida dos estudantes.

Os professores-pesquisadores são profissionais que possuem uma prática reflexiva sobre o trabalho docente, estudam as suas

próprias práticas e experiências, procuram compreender como o educando aprende, para melhor ensinar e, de toda a sorte, intervir, para que os adolescentes consigam uma sociedade melhor. No entender de Zeichner:

Os professores precisam conhecer suas matérias de ensino e saber como transformá-las, a fim de que se conectem com o que os estudantes já conhecem para promover uma compreensão mais significativa. Precisam saber como aprender sobre seus estudantes – o que eles conhecem e podem fazer, e os recursos culturais que eles trazem para a sala de aula (ZEICHNER, 2002, p. 43).

A partir do que foi exposto, coloco questões sobre prática Geo-escolar e as problematizações de Foucault, expresso as seguintes indagações: até que ponto o ensino de Geografia ajuda (ou não) a pensar os acontecimentos da nossa atualidade, sobre desigualdade e exclusão e controle? Como explicar o que está acontecendo conosco, viventes desse planeta? Até quando as aulas de Geografia vão ficar restritas ao livro didático, a cópia de textos do “quadro verde”, ao relevo e a hidrografia do Brasil, desvinculado da realidade que nos cerca? Até que ponto a escola ainda é uma instituição de formação de Corpos Dóceis, repressiva e disciplinadora e, a Geografia e seus docentes, como cúmplices nessa tarefa de dominação?

Edgar Morin (1921) filósofo, sociólogo, epistemólogo, físico, biólogo entre outras formações, possui amplo estudo teórico a respeito da construção do conhecimento, da ciência e da educação.

Morin (2005) explica que a ciência é uma forma de conhecimento que exige comprovações, testes, experimentos, observações, métodos. A pesquisa científica levanta questionamentos ou problemas, explica fenômenos, cria hipóteses, formula teorias (modelo explicativo do real) para confirmar ou refutar. Além disso, a ciência deve seguir cânones e regras, assim como, prestar contas da produção a comunidade/sociedade científica. Todos esses procedimentos fazem parte do “fazer ciência”.

O grande problema da ciência (que pode ser também dos conhecimentos ministrados na escola), apontado por Morin (2005) é a sua divisão, cada ciência com o seu conhecimento exclusivo para seus especialistas, sem trocas e diálogos, o que torna os saberes fragmentados, extremamente prejudiciais para a ampliação do conhecimento.

Por isso, o sociólogo defende uma ciência com consciência, ética e política, que busque o conhecimento, sem preconceitos ou interferências de qualquer natureza. Morin defende o lado “social do conhecimento”, cultural e histórico, um diálogo com o mundo empírico e com o mundo dos fenômenos, tornando a investigação uma aventura.

Como Foucault, Morin (2011) tece críticas a modernidade, definida como uma diversidade efervescente, macroconceito cuja fronteira é fluída. A Era Moderna, que ainda atravessamos e somos herdeiros desse modo de enxergar o mundo, que apresenta sua falácia e esgotamento, não ajuda a pensar o mundo de uma forma diferenciada, ou seja, pela complexidade. Por esse motivo, permanecemos acreditando em mitos, no poder da ciência, do progresso errante ou da felicidade, e não acreditamos na incerteza, na esperança de dias melhores.

A modernidade se manifesta por meio de três grandes mitos: o mito de domínio do universo, formulado por Descartes, Buffon, Marx..., o mito do progresso, da necessidade histórica [...] e por fim, o mito da felicidade. (MORIN, 2001, p. 22)

Morin acredita em uma racionalidade aberta, ampliada, que misture diversas razões, outras formas de ver o mundo, pois a razão pura já evidenciou suas mazelas na Era Moderna. Aliás, para nós educadores, a tarefa é mais difícil, já que somos responsáveis por tirar a cegueira permanente, proporcionando para os educandos um tipo novo de conhecimento transdisciplinar, indisponível no memento, no entender do filósofo.

Além disso, outro ponto que devemos observar nos escritos de Morin (2014) é o enfrentamento da incerteza humana. A incerteza, bem

como o caos, faz parte da história da humanidade e sem ela, nenhum avanço do conhecimento, físico, biológico ou humano, isto é, “tudo que está na Terra é frágil, raro e destinado a futuro incerto”.

Morin divide a incerteza em dois campos: a incerteza cognitiva e a incerteza histórica. A incerteza cognitiva possui três princípios — o princípio cerebral, “o conhecimento nunca é um reflexo do real, mas sempre tradução e construção, isto é, comporta risco de erro” (MORIM, 2014, p. 59); o princípio físico “o conhecimento dos fatos é sempre tributário da interpretação” e o princípio epistemológico, “decore da crise dos fundamentos da certeza, em filosofia (a partir de Nietzsche), depois em ciências (a partir de Bachelard e Popper)”. A incerteza histórica percorre a história humana, caótica, incerta, imprevisível. Morin (Idem, p. 60) aponta que, “A História está sujeita aos acidentes, às perturbações e, por vezes, às terríveis destruições maciças de populações e civilizações”.

Sobre o Pensamento Complexo, postura metodológica que o Morin assume, contraria veemente um pensamento simplificador ou reducionista, fragmentado, linear, estanque, compartimentado, genérico. Não exclui outras formas de enxergar o mundo, todavia, vê de outro jeito o mundo. Compactua de um conhecimento pleno, jamais determinado, sempre provisório e incerto e em constante diálogo das partes com o todo e o todo com as partes.

A Complexidade não possui categorias, como a dialética, mas, conceitos, princípios que norteiam a construção (ou desconstrução) do conhecimento. Esses princípios podem servir de orientadores nas práticas geográficas⁵⁶. Em síntese, o pensamento complexo visa:

Enquanto modo de pensamento, o pensamento complexo cria-se e recria-se durante o próprio caminho. Encontramo-nos num espaço mental no qual as manifestações de um pensamento complexo se tornam pertinentes como alternativa às manifestações

⁵⁶ Eis os sete princípios, que são complementares e interdependentes: Sistêmico, Hologramático, Princípio do Círculo Retroativo, Princípio do Círculo Recursivo, Princípio da Auto-Eco-Organização, Dialógico e o Princípio de Reintrodução do Conhecimento em todo o Conhecimento.

de um paradigma de simplificação. [...] é um pensamento que postula a dialógica, a recursividade, a hologramaticidade, a holoscópiã, como sendo os seus princípios mais pertinentes”. Trata-se de um espaço mental no qual não depositamos, mas revelamos, desvendamos a incerteza[...]. O pensamento complexo sabe perfeitamente que a certeza generalizada é um mito”. (MORIN & MOTTA, 2003, p. 59)

Em vista dos aspectos observados, as formulações teóricas de Foucault e Morin nos ajudam a enxergar múltiplas possibilidades para o ensino de Geografia. Todavia, ainda para uma aprendizagem comprometida com a realidade dos educandos e suas vivências socioantropológicas ou socioambientais, enfrentamos problemas de toda a ordem para concretizar tal proeza, assim, um desencontro entre o que é proposto e o que se faz no cotidiano do espaço escolar.

O DESENCONTRO: O ENSINO DE GEOGRAFIA E SEUS PROBLEMAS

Para pensar os desencontros do ensino de Geografia, retorno a década de 1990, como aluna do Ensino Fundamental e Médio, para mostrar como eram as minhas aulas de Geografia, que tento, como docente, contrariá-las.

Lembro-me de Celso Antunes, dos textos que líamos para depois responder às perguntas e entregar no final da aula. Às vezes, a professora trazia mapas que pendurava no quadro para explicar o relevo, a vegetação, as bacias hidrográficas e o clima do Brasil e do Rio Grande do Sul. Não compreendia o porquê de tal conteúdo. Odiava a Geografia Física! Também havia muitos mapas para colorir. Jamais podíamos usar azul, pois o azul é somente utilizado para colorir os oceanos.

Meu maior drama, e ainda passo por essa situação quando necessito ensinar, foram as tais Coordenadas Geográficas. Nunca consegui acertar... Norte, sul, oeste, leste, paralelo, meridiano, latitude, longitude, para quê? Ninguém me explicou o porquê daquilo.

O pouco que a disciplina conseguia me afetar era o que chamávamos Geografia Humana (ainda permanece com tal nomenclatura). No segundo grau (hoje Ensino Médio), discutia Geopolítica, a política dos continentes, a Guerra Fria, a situação de Kosovo (sempre temos um país da moda nas aulas de Geografia, na minha época foi Kosovo), meio ambiente, Neoliberalismo e Globalização. A situação dos países africanos me contemplou, enfim, na disciplina.

A falta de explicação das coisas, nas aulas de Geografia, me incomodava como incomoda os jovens atualmente. Eles e elas não suportam mais um ensino que, chamamos aqui, de tradicional, como “aceitava” nos anos 1990. Chamo de tradicional uma educação cujo objetivo é a memorização dos conteúdos para “tirar notas boas nas provas”, uma aprendizagem que não leva à reflexão, sem contextualização, não busca um pensamento ampliado, como Morin defende, que visa a passagem do pensamento ingênuo para o pensamento crítico, para evidenciar as contradições da realidade e atuar sobre ela.

O ensino tradicional não estimula habilidades⁵⁷ e competências⁵⁸ dos educandos, mais conectado às ânsias, desejos, incertezas e medos que os estudantes trazem para a sala de aula, do jeito deles, explicações para os problemas do dia a dia. Sabem o que está acontecendo na rua, no município, no Estado, no país, enfim, em outras localidades do mundo, porém, querem transformá-los em conhecimento, querem discutir do que anda acontecendo no lugar-território que vivem, enxergar além do que está posto, por isso do espaço escolar e da existência da Geografia. Por tudo isso, no entender de Callai:

Estudar e compreender o lugar, em Geografia, significa entender o que acontece no espaço onde se vive para além das suas condições naturais ou humanas. Muitas vezes, as explicações podem estar fora, sendo

57 Um aluno habilidoso é aquele que consegue estabelecer relações, identifica a organização espacial e se coloca nela. (COSTELLA, 2008).

58 Um aluno competente é aquele que alcança um novo patamar do conhecimento vai além do que está posto, extrapola o conteúdo. Possui um olhar diferenciado do espaço geográfico. O aluno realiza várias relações (com as habilidades) até alcançar a síntese. Consegue ler o espaço com autonomia e agir sobre os conteúdos. (COSTELLA, 2008).

necessário buscar motivos tanto internos quanto externos para se compreender o que acontece em cada lugar (CALLAI, 2014, p. 72).

Concordamos com Costella & Schaffer (2012), que defendem a Geografia como uma leitura exigente do Lugar do aluno, uma geografia que alfabetize para a leitura do mundo, interpretando acontecimentos e fatos locais e globais. É ressaltada pelas autoras a importância da Geografia dos Lugares, das caminhadas mentais que desafiam o pensar dos sujeitos-alunos, das relações próximas, buscando respostas, interpretações, questionamentos, inferências e investigações, ou seja, a compreensão do mundo.

Apesar das inúmeras publicações, formações pedagógicas, disciplinas do curso de Licenciatura em Geografia voltados para sensibilizar os futuros docentes para a importância de conhecer os educandos e, a partir de tais saberes, organizar o planejamento curricular, ou seja, o “Como ensinar” e o “O que ensinar”, criando significado e sentido para a aprendizagem, a Geografia não mais a acadêmica, vinculada ao mundo da ciência e da teoria e dos bacharéis, mas, Geografia agora escolar, entendida aqui como coloca Cavalcanti (2010), “conhecimento geográfico efetivamente ensinado, efetivamente veiculado, trabalhado em sala de aula” se torna um problema. Há um desencontro, um descompasso entre essas duas geografias, já que a escola não é vista como espaço de pesquisa, nem de construção de conhecimentos, o que discordamos veementemente.

Esse entendimento traz a ideia de que a teoria é a dimensão própria da ciência e dos cursos de formação universitária, nas licenciaturas, por exemplo, e a prática, a dimensão das escolas e dos professores; a teoria é produzida pela pesquisa e veiculada pelos processos formativos, enquanto a prática dos professores nas escolas é vista como desprovida de saberes ou portadora de um saber “menos confiável”, por que mais próximo do senso comum. Assim, há uma crença de que o mundo da teoria tem o papel de contribuir para

melhorar o mundo da prática (CAVALCANTI, 2010, p. 29).

Outro ponto que prejudica o processo educativo, como vem sendo executado nas escolas brasileiras, é a rotina exaustiva, que desmotiva seus educadores, em meio a planejamentos e demandas burocráticas, uma infinidade de horas a cumprir, excesso de alunos por turma, lutas e mobilizações por melhores condições salariais e de trabalho, desvalorização da profissão, a agitação demasiada dos educandos, percebe-se a emergência constante da utilização da linha de pensamento tradicional. Isso se torna uma “bola de neve”, que o próprio educador apresenta algidez, se tornando um “tradicional”, mostrando as “coisas pelas coisas”, os “dados pelos dados”, a “Geografia pelo número”, não aproveitando a realidade rica e complexa trazida pelos educandos para a sala de aula, como Kaercher (2014) explicou.

Alguns colegas desistem de ensinar. Deixam de acreditar que há uma epistemologia sobre nosso ofício, uma pedagogia particular. Epistemologia significa ciência, de modo que podemos subir com segurança e firmeza e olhar com melhor visão o que buscamos, um ensino que leve à reflexão. Menezes aponta que:

Portanto, salienta-se que a prática profissional do professor não deve se restringir a aplicação de técnicas e métodos, mas é essencial que esteja assentada em uma epistemologia. Isso exige o constante questionamento acerca do que é Geografia, para que (m) serve, por que ensiná-la. Aliada a corrente de pensamento da Geografia que embasa a ação pedagógica do educador, deve-se apoiar também em uma orientação teórico-metodológica da Educação, tendo em vista que o encontro dos pressupostos da Geografia e da Educação irá caracterizar o trabalho docente e poderá propiciar um ensino de Geografia crítico, reflexivo e, sobretudo, realmente significativo para os educandos (MENEZES, 2016, p. 55).

Ao aprender Geografia, o sujeito-aluno precisa aprender a desnaturalizar os acontecimentos, a entender por que ocorrem. A

Geografia tem que se prestar à desconstrução de naturalizações, imaginários, no nosso caso, sobre moradores de periferia, são “bandidos” e “futuros marginais”. A Geografia precisa evidenciar e compreender o que está acontecendo ao nosso redor, debates, problematizações, provocar polêmicas que tanto atraem os jovens. Uma Geografia que não proporcione embates e não discuta as “coisas da vida”, nas palavras de Kaercher (2010, p. 67):

Ela fica parecida com a vegetação, com o clima, etc. Está lá. Ponto. Logo, não há muito o que pensar, muito menos, modificar. Somos seres imersos na realidade sem entendê-la. Parece que os alunos são conservas num vidro. Dentro da sala um mundo hermético, reduzido à visão do professor que, no geral, é a visão do livro. Lá fora a realidade muito mais complexa e ameaçadora.

Tais temas de interesse dos educandos e imprescindíveis para o ensino de Geografia, somente existe no que chamamos de Currículo Oculto. O Currículo Oculto é aquele assunto que os sujeitos-alunos trazem para a sala de aula e merece a atenção do docente, transformando-se em tema de estudo. É aquilo que está nos “burburinhos dos corredores” da escola, no pátio, comentários no recreio, as experiências que eles e elas carregam, o que está acontecendo na vida deles e delas, no meio social. O Currículo Oculto é a realidade. O Currículo Oficial é a teoria, um parâmetro, e não é constituído para os saberes dos sujeitos-alunos, para as suas identidades. Isso é de extrema importância para as aulas de Geografia. Moreira observa que:

Dar às experiências do/a estudante um local de destacado no currículo e na sala de aula demanda entender o currículo como uma configuração de conhecimentos, métodos, relações sociais e valores que contribui para a introdução a uma forma particular de autoridade textual e para a legitimação dessa forma (MOREIRA, 1995, p.12)

Outro ponto que vai de encontro com o Currículo Oculto é o conhecimento, por parte dos professores, das ambiências que os

sujeitos-alunos fazem parte, nos seus espaços vividos. Rego (2000), explica que os estudantes possuem um conjunto de relações e interações que habitualmente enxergamos somente a macroestrutura. Porém, essas relações são complexas e levam ao conhecimento e estudo do que está em volta, no entorno. Rego chama tais relações de *Ambiência*, ou seja, aquilo que está no transbordo, em volta de nós e deles, entre as pessoas. Há uma coisa em comum entre as pessoas da *Ambiência* que tem que agir e mudar essa realidade, construir uma intervenção para a geração de uma nova *Ambiência*, pelos próprios educandos. *Ambiência* para Rego são:

Conjuntos dentro de conjunto, vasos comunicantes, formando a ideia de teceduras concêntricas nas quais, no centro, localizam-se em cada situação determinados sujeitos coletivos/individuais em comunicação com a Geografia das redes do entorno, condicionado essas redes e sendo condicionados por elas (REGO, 2000, p. 8).

No Currículo Oculto, nas práticas sociais dos sujeitos-alunos, a *Ambiência* do espaço vivido por eles e elas apresenta violência, toque de recolher, tiroteios, assassinatos, homicídios, perseguição policial, tráfico de entorpecentes, racismo e preconceito, “medo de tomar um tiro”, entre outros fatos presentes nas vidas dos sujeito-alunos do Bairro Mário Quintana e do Bairro Bom Jesus. Esses acontecimentos devem estar evidenciados nas aulas de Geografia, transformados em saberes e conhecimentos para melhor compreensão de como vivemos e como podemos mudar tal realidade.

O ENCONTRO: #SOMOSMARIO E QUILOMBONJA

Dois estudos premiados⁵⁹, a respeito de um ensino de Geografia comprometidos com Lugar dos educandos, bem como a realidade da comunidade como conteúdo de aprendizagem vão ser brevemente

⁵⁹ As duas pesquisas foram premiadas no Salão de Ensino da Universidade Federal do Rio Grande Do Sul. #SomosMário em 2017, na categoria Experiências da Pós-Graduação e QuilomBonja em 2018, na categoria Ações Afirmativas.

expostos, evidenciando, de alguma forma, o que Foucault mostra no conceito Saber-Poder e Morin, no conceito de Complexidade. Santos (2009, p. 15) expõe o significado, a essência, o principal objetivo das duas experiências a posteriormente relatadas e do ensino e aprendizagem de Geografia, “tomar posição neste mundo”:

(...) o sentido do aprender e ensinar a Geografia é se posicionar no mundo: (i) conhecer sua posição no mundo, e para isto o sujeito precisa conhecer o mundo; (ii) tomar posição neste mundo, que significa se colocar politicamente no processo de construção e reconstrução deste mundo. Se posicionar no mundo é agir.”

“#SomosMário: identidade, território e cultura — O que o ensino da Geografia tem a ver com isso?”, é uma intervenção, construída por educandos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal do Bairro Mário Quintana, região que apresenta um dos menores IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) da cidade, estigmatizada como “território do crime” pelos constantes homicídios e “toques de recolher”, em virtude de conflitos entre grupos rivais por áreas de comércio e tráfico de drogas ilícitas, além das ocupações de famílias em busca de moradia, ocasionando permanentes reintegrações de posse.

A pesquisa teve como objetivo abordar, através de conceitos geográficos (espaço, lugar, território), a história, a cultura, a identidade e a espacialidade da comunidade Mário Quintana, na zona nordeste do município de Porto Alegre/RS, em que os educandos, a partir de suas dúvidas, curiosidades, problematizações e interesses, produziram conhecimentos a respeito da localidade em que vivem, enxergando a comunidade como um Lugar, construindo regimes de visibilidades que valorizem e fortaleçam a identidade do Lugar e do sentimento de pertencimento, construindo uma cidadania espacial nos adolescentes participantes do projeto e, o ensino de Geografia com “leitura social do mundo”, isto é, uma aprendizagem significativa e relacionada diretamente à realidade dos jovens, interferindo nos problemas que o bairro apresenta.

O objetivo da experiência foi provocar nos sujeitos-educandos interesse, encanto, curiosidade e participação ativa na escola e na comunidade, compreendendo e buscando soluções para as dificuldades que a localidade apresenta, através de conhecimentos produzidos por eles e elas, mediado pela docente, fazendo sentido ao ensino de Geografia.

A *hashtag* (símbolo que nas redes sociais significa a categorização de fato, sempre publicada em forma de *hiperlink*) “#SomosMário”, tem o valor da constituição de uma grande corrente, que convida os educandos e os moradores a conhecerem seu território e valorizá-lo.

QuilomBonja foi desenvolvido em outra comunidade da periferia urbana de Porto Alegre: o Bairro Bom Jesus, localizado na zona leste da cidade. Como #SomosMário, a localidade também possui predominância de população afrodescentes e altos níveis de violência.

O público alvo da pesquisa foram vinte estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, de escola pública municipal do bairro. De cunho qualitativa, utilizando como metodologia a Pesquisa-ação, a investigação buscou, a partir das experiências identitárias, saberes, resistências, posicionamentos e formas de ser e estar no mundo, dos estudantes ao território vivido, problematizar como o racismo se manifesta territorial e corporalmente nos sujeitos, afetando identidades, sobretudo, nos estudantes negros, tendo em vista a herança colonial de violência e pobreza que adere a seus corpos.

Dessa forma, sendo o Bairro Bom Jesus um território negro, e mais longe, um quilombo urbano, QuilomBonja pretendeu demonstrar como o protagonismo dos educandos pode anunciar práticas no ensino de Geografia que possibilitem o processo de tornar-se negro.

O objetivo da pesquisa foi problematizar o currículo da Geografia Escolar, ou seja, como o território vivido impacta nas práticas de ensino do componente curricular, legitimando os estudantes como sujeitos sociais na produção de saberes diante do racismo epistêmico ao qual, colonialmente, estão submetidos.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS E OUTRAS IDEIAS

O objetivo do artigo foi expor, de forma breve, os conceitos e “leituras de mundo” de Complexidade, de Edgar Morin e Saber-Poder de Michael Foucault, relacionando-os e ajudando a pensar o ensino da Geografia, desde os cursos de licenciatura até sua prática docente nas salas de aula, discurso que já vem de muito tempo, como Batista apontou (2018).

Além disso, foi apresentada duas experiência de ensino de Geografia que criou sentido e significado para os educandos que procuram construir uma Geografia que atraia o interesse do sujeito-aluno para tal componente curricular, buscando uma cidadania espacial, ou seja, no entender de Carneiro e Nogueira (2013) uma educação geográfica comprometida com a formação de um cidadão crítico, atuante, democrático, participativo, conhecedor do seu Lugar, de identidade e pertencimento, intervindo para uma convivência digna e pela justiça social.

Resta, ainda, questionar o papel da escola e seus professores na contemporaneidade.

A escola, na suposta crise que atravessa, seu insucesso (ou sucesso), por não cumprir plenamente mais o papel de constituir Corpos Dóceis, já que outros regimes de dominação estão presentes no dia a dia, não comportando mais uma lógica disciplinar, mas, uma lógica de controle, permanece como instituição de relevância na sociedade com a função de ensinar as novas gerações os saberes acumulados pela humanidade. A incapacidade da educação de adotar um Pensamento Complexo, aberto e dialógico, a escola se presta, no nosso lugar de fala, professores de escola pública de periferia, formar mão de obra barata, ou um exército de reserva para a sociedade capitalista globalizada e neoliberal.

Todavia, Veiga-Neto (2000, p. 213) afirma que, apesar de, todas as transformações, a falência do projeto Iluminista e os impasses da

Modernidade, a escola possui um papel político amplo, um capital simbólico bastante positivo. Para o autor, sob uma perspectiva foucautiana, a escola ainda tem a serventia de ser o espaço privilegiado para a resistência, para o exercício de práticas de transgressão e rebeldia, contrariando o que nos são impostos pelos currículos e pela própria episteme moderna.

Diante do exposto, nem tudo está perdido para o ensino de Geografia, apesar do Discurso geográfico repetitivo, da sua inutilidade no espaço escolar. Batista (2018), baseado no conceito de Discurso e Arquivo de Foucault, aponta que a repetição das críticas, ao longo das décadas, de tanto serem repetidas, transformam-se em “ladainhas”, ou seja, nenhuma inovação no discurso pedagógico ou didático foi plenamente realizada, ou melhor, “[...] uma reprise discursiva, remetida ao texto sagrado que contem a revelação. Ditos e escritos que colocam em operação uma prática estável que, fantasmagoricamente, regulamenta os ensaios discursivos subjacentes ao ensino da Geografia” (BATISTA, 2018, p. 239). Apesar dessa constatação, ainda há espaço para práticas com sentido e significado.

Experiências como #SomosMário e QuilomBonja evidenciam que, professores pesquisadores de suas próprias docências, tem o poder de tornar a escola e ensino de Geografia poderosa arma de compreensão da realidade e do mundo.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Bruno Nunes. Pensar o ensino de Geografia como algo feito por comentaristas de textos sagrados. In: Educar em Revista. Curitiba, V. 34, n. 68, mar./abr. 2018.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A; CALLAI, H; KAERCHER, N. (Org.). Ensino da Geografia: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia Escolar e a cidade - Ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas: Papirus, 2010, 3ª ed.

COSTELLA, Roselane Zordan. O significado da construção do conhecimento geográfico gerado por vivências e por representações espaciais. Tese de Doutorado. Instituto de Geociências/UFRGS, 2008.

_____. & SCHAFFER, N. A Geografia em projetos curriculares: ler o lugar e compreender o mundo. Erechim: Edelbra, 2012.

FOUCAULT, Michael. Vigiar e Punir. Petrópolis (RJ): Vozes, 1998, 18ª ED.

_____. Ditos e escritos: Estética — literatura e pintura, música e cinema (Vol. III). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

KAERCHER, Nestor André. Desafios e utopias no ensino de Geografia. Santa Cruz: EDUNISC, 1999.

_____. Se a Geografia escolar é um pastel de vento o gato come a Geografia Crítica. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

MASSEY, D; & KEYNES, M. Filosofia e política da espacialidade: algumas considerações. Geographia, Rio de Janeiro: UFF, n. 12, p. 7-23, Ano 6, 2004.

MENEZES, Victória Sabbado. Geografia escolar: as concepções teóricas e a epistemologia da prática do professor de Geografia. Dissertação de Mestrado, Instituto de Geociências/POSGEA, UFRGS, 2016.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, cultura e formação de Professores. In: TOMAZ, Tadeu; MOREIRA, A (Org.). Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. São Paulo: Cortez, 1995.

MORIN, Edgar. Ciência com Consciência. Rio de Janeiro: Bertrand, 2005.

_____. Rumo ao Abismo? Ensaios sobre o destino da humanidade. Rio de Janeiro: Bertrand, 2011.

_____. A cabeça bem feita: repensar a reforma-reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand, 2014.

_____. MOTTA, R; CIURANA, E. Educar para a Era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem, no erro e na incerteza humanos. São Paulo: Cortez, 2003.

NOGUEIRA, V.; CARNEIRO, S. Educação Geográfica e Formação da Consciência Espacial- Cidadã. Curitiba: Editora UFPR, 2013.

NUNES, Juliana Garcia. #SomosMário: Identidade, território e Cultura- O que o ensino de Geografia tem a ver com isso?. Dissertação de Mestrado. Instituto de Geociências/ POSGEA, UFRGS, 2018.

REGO, Nelson (Org.). Geografia e educação de Ambiências. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000.

RIBEIRO, Djamilia. O que é lugar de fala? São Paulo: Letramento, 2017.

SANTOS, Renato Emerson dos. Rediscutindo o ensino de Geografia: Temas da Lei 10.639. Rio de Janeiro: CEAP, 2009.

SILVEIRA, Bruno Xavier. Da Bonja pro mundo: o território vivido como potência identitária no ensino de Geografia. Instituto de Geociências, POSGEA/UFRGS, 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governabilidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: BRANCO, Guilherme Castelo; PORTOCARRERO, Vera (Org.). Retratos de Foucault. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2000.

ZEICHNER, K. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, M.; ZACCUR, E. (Orgs.). **Professora Pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

Quando a escola é contexto para apr(e)ender na/desde a prática de ensino...

Maria Francineila Pinheiro dos Santos

Edna Telma Fonseca e Silva Vilar

PALAVRAS INICIAIS...

[...] Momento, contato, aplicação, resistência, exercício, efetivação... todas essas “imagens” dobram sobre os estágios supervisionados suas expectativas e suas verdades, suas perspectivas educacionais e políticas, e têm força de fazê-los funcionar segundo certas diretrizes mais ou menos abertas aos *contágios* que ocorrem no *entre* que se gesta no contato do estudante com o campo de estágio por ele vivenciado (OLIVEIRA JUNIOR, 2017, p. 1356).

O excerto em epígrafe escolhido para introduzir esse texto, a princípio, pode remeter a um amontoado de significados para os quais vão sendo construídos sentidos. Uma crescente, contínua e qualificada caminhada que pode ser nominada como formação e que não prescinde as dimensões políticas, pedagógicas, sociais, culturais e humanas.

No fragmento, a escola, o estágio e as práticas podem ser entrevistadas como contágios e não simples contatos nas palavras do autor; além de potências de e para a formação e transformação dos sujeitos desejanter com seus possíveis rebatimentos nas práticas de formar-se para a docência.

O objetivo deste texto é compartilhar e discutir acerca das vivências experienciadas pelos discentes da prática de ensino em Geografia da Faculdade de Educação da Universidade de Sevilha/Espanha, vislumbrando-as enquanto contribuições para refletirmos a formação inicial docente e o estágio curricular supervisionado.

Nessa perspectiva, analisaram-se narrativas dos discentes *del Practicum en Geografía* da referida instituição com um recorte para o que apr(e)endem das/nas escolas que constituem campo para a prática de ensino com seus possíveis contributos à formação docente.

O *corpus* apresentado, neste artigo, resultou de um estudo de caso realizado no ano de 2016, durante o período do Pós-Doutoramento da primeira autora, no contexto de uma atividade de intercâmbio com demais universidades da Espanha, a exemplo da Universidade de Sevilha.

A investigação foi realizada por meio da pesquisa de campo, compreendendo os seguintes protocolos: visita à Faculdade de Educação da Universidade de Sevilha; participação na reunião com o grupo de professores da escola e da universidade envolvido em projetos no âmbito do Ensino de Geografia; visitas a escolas-campo da prática de ensino na cidade de Sevilha; entrevistas com professores tutores do estágio supervisionado em Geografia da universidade e da escola, e também com discentes que participaram da prática de ensino em Geografia.

Selecionaram-se, para este texto, as narrativas produzidas pelos discentes acerca das escolas-campo da prática de ensino. Tais narrativas constituíram fontes para a discussão empreendida sobre a atividade formativa “estágio curricular supervisionado” no âmbito do Laboratório de Educação Geográfica de Alagoas — LEGAL e do Grupo de Estudos e Pesquisa de Educação Geográfica — GPEG do IGDEMA/UFAL, dos quais participam as autoras, além de outros pesquisadores da temática.

Vale ressaltar que as narrativas vão além de instrumento de recolha de dados e procedimento metodológico, uma vez que agregam uma perspectiva interpretativa. Nesse contexto, a prática se evidencia desde a enunciação do sujeito, perpassando pela análise enquanto procedimento para discussão e compreensão dos significados que, igualmente, agregam à formação inicial de professores.

Desse modo, as narrativas não constituem simples relatos de vivências, mas se apresentam e são lidas como potencial para possibilitar novas alternativas à formação, confirmando a sua relevância nos estudos e nas pesquisas educacionais.

Ao todo, participaram e contribuíram com suas narrativas, 12 discentes da prática de ensino em Geografia da Faculdade de Educação da Universidade de Sevilha/Espanha, os quais serão identificados pela letra “D” indicando os discentes, seguida de um número correspondente a ordem, de modo a assegurar-lhes o anonimato.

A relevância deste trabalho consiste em descortinar outras realidades que, assim como a brasileira, têm se preocupado com a realização da prática de ensino em Geografia, visando à formação inicial dos professores.

A ESCOLA E A PRÁTICA DE ENSINO: DAS ESPECIFICIDADES DOS CONTEXTOS

A atividade formativa e reflexiva de estágio curricular supervisionado vem sendo experienciada e defendida em produções acadêmicas a partir da formulação de propostas basiladas pela pesquisa; pela intervenção da/na prática de ensinar; pela possibilidade de formar-se em meio a vivências reflexivas e problematizadoras e, portanto, constitutivas de identidade e saberes docentes.

Com efeito, ao estágio vem sendo atribuído significados vários, consoante com as diversas vozes que emergem dos sujeitos que nele atuam, das legislações que o normatizam, das condições nas quais se realiza. Oliveira Junior (2017, p. 135) apresenta-nos alguns desses significados traduzidos como “momento de profissionalização, contato com a realidade, aplicação da teoria na prática, resistência da prática à teoria, exercício do que se aprendeu na universidade, efetivação das práticas de ensino e da didática, canal entre o Ensino Superior e a Educação Básica”.

Em trabalhos anteriores, em que as vozes dos discentes foram articuladas a dos tutores das universidades e das escolas, Santos (2018 a/b) apontou problemas e desafios associados ao estágio supervisionado no contexto do *El Practicum en Geografía, en la Facultad de Magisteri/Univertitát de València/España*, a exemplo da falta de interesse dos discentes pelas disciplinas didático-pedagógicas e uma intensa valorização da prática, sem refletir o que ela compreende. Além desses, a falta de conhecimentos dos discentes do estágio sobre a profissão docente apontada pelos tutores da escola e pelos próprios discentes foi, igualmente, enfatizada como problema associado ao estágio.

No contexto espanhol, identificou-se um diferencial nas Universidades, especificamente em Sevilha e Valência, quanto à modalidade de parceria existente com as escolas, uma vez que são essas que se inscrevem e se disponibilizam para receber os alunos da Prática de Ensino, cientes de que podem e devem contribuir para sua formação, razão pela qual se responsabilizam, também, por avaliá-los.

Nessa direção, as escolas acabam por dar visibilidade as suas práticas à medida que consolidam sua autonomia na perspectiva de que se investem da possibilidade de tanto a cultura organizacional quanto a profissional docente serem mais que mobilizadas, problematizadas, alteradas e potencializadas para além do lugar, de modo a contribuir com a formação dos licenciandos.

Ademais, essa parceria se reitera tanto na dimensão formativa — incluindo seu corpo administrativo e docente —, quanto na do currículo ao colocar em evidência seu caráter contextual e passível de construção/experimentação/validação/inação, ampliando-se, para a dimensão profissional, quando da possibilidade de contratação dos discentes pelas escolas nas quais participaram em atividades formativas e de colaboração durante o estágio.

No Brasil, mais especificamente na UFAL, os chamados convênios de estágios sinalizados pela legislação são feitos junto às

Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e não diretamente com as escolas. As condições em que se encontram muitas escolas públicas alagoanas com seus problemas e dilemas recorrentes, cujos empecilhos vão desde a ausência do professor formado e concursado para a área até os problemas estruturais, sociais e pedagógicos vêm ocasionando dificuldades à realização do estágio supervisionado. Com efeito, enfrentam-se questões diversas no contexto do estágio, incluindo-se a aceitação por parte da escola, mas, por vezes, não do professor em receber os estagiários, ou vice-versa; ou mesmo a valorização do seu reconhecimento formativo por parte dos licenciandos.

Um dos grandes problemas ou equívoco de entendimento por parte dos licenciandos, no nosso contexto, diz respeito à visão limitada da escola, vista apenas como lócus da prática e não como instituidora de modos de formação para além do ministrar aulas. Deste modo, experiências formativas pautadas por uma educação geográfica não restrita a aprendizagem dos alunos na sala de aula ou escola requerendo inserção na comunidade, por exemplo, vai sendo empobrecida desde a formação inicial até a prática de ensino nos estágios.

Assim sendo, mudar concepções tanto dos licenciandos quanto dos professores em relação às escolas, a prática de ensino e o estágio curricular supervisionado; bem como as formas de parcerias estabelecidas entre a Universidade e as escolas, apresenta-se como um desafio a ser enfrentado.

DO QUE SE ERIGE DAS NARRATIVAS

As narrativas analisadas resultaram dos registros avaliativos/reflexivos dos discentes acerca da escola na qual realizaram a prática de ensino. Nas enunciações, apresenta-se uma primeira categorização em que as escolas são agrupadas e/ou destacadas por modos de organização pedagógica pautada pela autonomia, experimentação e inovação.

Da categorização referida, destacaram-se três grupos de escolas: aquelas que abrangem as Comunidades de Aprendizagem; as que utilizam notadamente a Pedagogia de Projetos; e aquelas que, por diversos aspectos, são consideradas adequadas para o processo de ensino e aprendizagem.

Apresenta-se, ainda que sucintamente, princípios que balizam cada uma dessas formas de organização, visando identificar aspectos que se erigem das narrativas e que, de algum modo, se coadunam com a perspectiva de formação, constituindo tema para este artigo. Para tanto, assinalam-se no *corpus* algumas referências consideradas relevantes.

De acordo com Catela (2011), as *Comunidades de Aprendizagem* pressupõem três condições que se pautam ou agregam-se por uma dimensão formativa, requerendo, portanto,

[...] a existência de um espaço, que pode ou não ser um espaço físico de partilha e construção das aprendizagens; a existência de um processo de aprendizagem que se suporta no apoio mútuo entre os seus membros e se caracteriza pela colaboração, interação, pertença a um grupo e sentimento de partilha de saberes e experiências e ainda pela definição do conceito de aprendizagem como sendo um processo de construção que se edifica ao longo de um percurso (CATELA, 2011, p. 32).

Dentre os diversos sentidos atribuídos às Comunidades de Aprendizagem, considerando-se os sujeitos docentes, destaca-se o de percurso e/ou vivência de uma experiência laboral e formativa junto aos pares e/ou outros sujeitos com possibilidades/finalidades para “[...] compreender e melhorar o que se faz, aprender e desenvolver-se como profissionais e pessoas que compartilham um mesmo espaço institucional” (CANCINO, 2010, n.p.).

Em relação às escolas identificadas pelos discentes pelo trabalho com as Comunidades de Aprendizagem, destacam-se, em suas narrativas, referências ao elemento “novidade”, não somente por desconhecimentos,

mas pela possibilidade de uma prática real e potencial, incluindo-se as famílias, outros sujeitos escolares e áreas do conhecimento que se agregam em regime de colaboração e contribuição.

Es una buena escuela, en la cual se desarrolla una comunidad de aprendizaje, con una **metodología participativa e integradora**, realizándose además actividades en las cuales participa todo el centro, incluyendo en la mayoría **la participación y colaboración de las familias** (D3).

Realice mis prácticas en una comunidad de aprendizaje y allí se trabaja mucho con las relaciones de toda la comunidad educativa, venían los padres a las clases, maestros de otros cursos, voluntariados, maestras de prácticas. **He aprendido muchas técnicas y métodos que ni siquiera sabía que existían, ni que se hacían** (D4).

Erigem-se das narrativas e sentidos atribuídos à Comunidade de Aprendizagem como modelo educacional no qual se encontram presentes a cooperação e participação dos profissionais da educação e das famílias, possibilitando trabalho coletivo voltado para a produção do conhecimento.

De acordo com Hargreaves (2004, p.180), as Comunidades de Aprendizagem “[...] se concentram permanentemente na melhoria do ensino e da aprendizagem, utilizando as evidências e os dados como base para informar as iniciativas de melhoria em sala de aula e resolver problemas da escola como um todo”. Esse modelo educacional possibilita a análise dos dados referentes à escola, para, a partir daí buscar alternativas e/ou solução dos problemas através do trabalho coletivo e do compartilhamento de ideias entre os professores e os pais dos alunos, pautados na interação de conhecimento e habilidades de ambos em prol do processo de ensino e aprendizagem.

Reiterase com Cancino (2010, n.p.) que, no contexto da educação ao que associamos a formação dos licenciados , “[...] a estratégia de Comunidades de Aprendizagem encontra um importante apoio no saber

pedagógico dos docentes participantes, além de buscar sua validação e seu fortalecimento”, razão pela qual podem contribuir com e para a formação inicial dos discentes no *lócus* da escola.

Com relação à Pedagogia de Projetos, destacase que o sentido recortado para fins de análise do que se propôs a discutir nesse texto, dialogandose com o *corpus* apresentado, remete a situála como uma postura pedagógica e não apenas como uma metodologia de ensino mais atrativa para os alunos.

Nessa perspectiva, Hernández (1998) define os projetos de trabalho não como uma metodologia, mas como uma concepção de ensino, uma maneira de repensar a função da escola. Com efeito, reafirmam Moura e Barbosa (2009, p.18) que “os projetos representam um caminho para a introdução de mudanças e inovações nas organizações humanas”. Em se tratando da escola enquanto *lócus* e da formação como *modus*, a Pedagogia de Projetos pode propiciar uma mudança na maneira de repensar a escola e o currículo na prática pedagógica.

A respeito das escolas que utilizam a Pedagogia de Projetos, ressaltaram os discentes:

Muy buena. Es una escuela que trabaja con Pedagogía de Proyectos, su forma de incluir al estudiante en su propio aprendizaje me parece adecuada. Motiva mucho al alumnado, se preocupa de sus necesidades y constantemente incluyen actividades variadas, **hace que la enseñanza sea de calidad y sirve para concienciar sobre la importancia de conectar la escuela con la realidad.** Este aspecto me parece muy positivo (E2).

Durante el curso 2015-2016 planteó un modelo didáctico y educativo que se basaba en la pedagogía de proyectos, partía de la reconstrucción de experiencias por parte del alumno y **el profesor actuaba como dinamizador al servicio de los intereses y necesidades del propio alumno.** Por la experiencia durante las prácticas, cabe señalar que, en los proyectos eran sobre los problemas más o menos cercanos al alumno y cubrían el currículo de su formación. A su

vez, destaco positivamente que los resultados de los trabajos en grupo solían ser muy satisfactorios, con un nivel de desarrollo medio-alto y con una presentación ingeniosa y atractiva (E10).

Tendo em vista os relatos acima, acredita-se que as escolas que adotaram a Pedagogia de Projetos promovam uma proposta pedagógica pautada na investigação e na transformação de conteúdos em conhecimentos tendo como ponto de partida a realidade dos alunos. Tais aspectos são enfatizados por Hernández (1998, p.90-91) ao afirmar que “Os projetos apontam outra maneira de representar o conhecimento escolar baseado na aprendizagem da interpretação da realidade, orientada para o estabelecimento de relações entre a vida dos alunos e professores e o conhecimento”, no qual o processo de ensino está pautado na cooperação, no cotidiano do aluno e na relação local-global, possibilitando aprendizagens significativas.

No âmbito do ensinar e aprender Geografia, o desafio de educar para a efetiva atuação no espaço, inclusive o escolar (GOULART, 2013, p. 400), com vistas a uma educação geográfica; sem que se prescindia da formação para a docência e do compromisso social da escola, pode ser exercitado, refletido e fortalecido via projetos de trabalho. Nessa perspectiva, enfatiza a citada autora:

O trabalho pedagógico, que tem como fundamento a concepção proposta nos projetos, orienta as atitudes de sujeitos na aproximação das necessidades dos espaçotempos vividos no século XXI, contemplam o que poderíamos chamar de princípios produtores dos cidadãos desse espaçotempo. Para ensinar Geografia, portanto revestem-se de significativa importância, pois permitem ações pedagógicas que remetem ao vivido, a concretude, a realidade e as possibilidades de leitura do espaço, instrumentos da formação cidadã (GOULART, 2013, p. 401-402).

Ainda com a ressalva de que a educação de modo geral e a formação, em particular não podem ser reduzidas a aprendizagem

ou resultados, referencia se em Pozzo (2002), ao apontar três aspectos que de algum modo são recorrentemente associados à aprendizagem, a saber: (1) os resultados, referindo-se ao que se apr(e)ende; (2) os processos, ao modo como se produzem as mudanças [...] e; (3) as condições, relacionadas ao tipo de prática ou cultura organizacional e profissional docente que ocorreram e que podem ser consideradas propícias aos processos de aprendizagens em questão.

Decerto que, por meio da Pedagogia de Projetos, as possibilidades de exercitarse uma educação geográfica com e para os alunos, bem como da (pro)posição de uma prática pedagógica crítica, reflexiva e problematizadora foram apr(e)endidas pelos licenciandos, sem desconsiderar o importante papel que a escola e os professores desempenharam em prol da mobilização de saberes em seus processos de confrontos contextuais e relacionais de várias ordens, de modo a desestabilizarem crenças, tradições e culturas da escola e da prática pedagógica.

Em se tratando das demais escolas consideradas adequadas e para as quais foram associados diversos aspectos positivos, mais que a referência à inovação — tão em voga no contexto educacional espanhol e brasileiro — geralmente, evidenciada pelo uso das tecnologias da informação e da comunicação —, mereceram destaque o comprometimento, a cooperação e a organização das escolas.

En general considero que el centro educativo en el que yo hice las prácticas es bastante competente y comprometido con la labor educativa. A esto he de añadir que siempre se consideró cualquier propuesta realizada por parte del alumnado en práctica, **estudiándola junto a nosotras antes de llevarla a cabo** (D1).

Acudí a realizar mis prácticas en un colegio público, el cual tiene buena fama **en mi pueblo por ser bilingüe**. Confirmando la fama, trabajé muy a gusto con gente competente e innovadora (D5).

Es un centro bastante bueno, en el que sus docentes, o al menos los que he tenido la oportunidad de conocer, se preocupan por los aprendizajes y el desarrollo y evolución de sus alumnos/as. En él se defiende el **trabajo cooperativo** (D8)

En cuanto al colegio en sí **destaco la organización y el buen compañerismo**. He podido comprobar que hay una organización increíble, todo queda escrito y así evitan problemas. Además, cuentan con una relación entre compañeros muy buena, lo que favorece, en gran medida, a los alumnos del centro (D9).

Nos relatos expostos acerca das escolas consideradas adequadas, podemos entrever a reunião de um conjunto de aspectos já enfatizados, anteriormente, os quais convergem para a criação de um ambiente escolar propício para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem com vistas à cidadania, as demandas contemporâneas, ao reconhecimento de e para uma audiência junto à comunidade escolar e para além dela.

Vale salientar que além de modos de organização pedagógica nas escolas voltadas para o ensinar e o aprender, estes direcionamentos não prescindem de encontros e/ou confrontos com uma cultura organizacional escolar, ao tempo que podem ser lidas como expressão de seus conteúdos e formas que se reverberam na condição de trabalho docente.

Nessa perspectiva, a cultura do trabalho, na qual o professor está imerso, (HARGREAVES, 1998) influencia, sobremaneira, uma cultura de sala de aula, ambas caracterizadas por Marinho & Freitas (2016, p. 160) como culturas “demarcadas por fronteiras permeáveis, existindo uma simbiose de dupla circulação e sentido”. Destarte, mudar a cultura organizacional implica mudar a de sala de aula e quiçá, a de atuação e formação.

Os discentes e/ou estagiários, certamente, se beneficiam desses possíveis novos conteúdos e formas que se erigem de uma nova cultura

organizacional escolar e que podem potencializar a formação, além de gerar novos olhares para a escola e a prática de ensinar, experienciadas não somente como *locus*, mas também como *modus* de formar-se.

Pode-se afirmar, então, que a formação inicial docente compartilhada com a formação continuada dos professores que atuam nas escolas propicia uma relação com a cultura que venha a vivenciar e construir num contexto organizacional e profissional. Destarte, ampliam-se os sentidos da formação e da prática para além do ministrar aulas; incluindo a aprendizagem de atitudes em que a colaboração e a reflexão assumem centralidade.

Assim sendo, corrobora-se Marinho (2016) ao destacar que as culturas colaborativas devem emergir do desejo de participação e ação dos sujeitos, de modo a contribuir tanto para o desenvolvimento profissional docente quanto para o organizacional, o que implica deslocar-se do campo do prescrito para o desejado ou do instituído para o instituinte. Nessa direção, podem ser constituídas práticas pedagógicas e formativas com potencial de se gestarem inovações, colaboração e contextualizações como expressão do desejo de transformar concepções e atuações pautadas pela colaboração.

Certamente os discentes expressaram, em suas narrativas, não somente o que acreditam como potência da escola e das práticas vivenciadas nesse espaço para sua formação, mas também reconheceram-na como *locus* apropriado para qualificar o ensinar, o apr(e)ender, o formarse (GOULART, 2013).

CONSIDERAÇÕES (NÃO TÃO) FINAIS...

Retomando a epígrafe apresentada na introdução desse texto, reafirmase, nas narrativas dos discentes da universidade de Sevilha/Espanha, a potência das escolas e das vivências avali(z)adas nas atividades de prática de ensino para a mobilização e a construção de saberes docentes, sobretudo via colaboração.

Com efeito, as narrativas revelam suas adesões a uma postura de *contágios* gestadas e apre(e)ndidas no *entre* que se gesta na escola e a partir dessa como prolongamento de que se forma para a docência antes, durante, mas, também, com e depois das nossas vivências.

Estas ponderações possibilitaram questionamentos que ensejam problematizações acerca tanto das escolhas das escolas-campo de estágio, quanto das opções e condições contextuais com as quais se lida, diuturnamente, desde o encaminhamento dos discentes, a sua recepção na escola, os contributos da experiência singular da qual participam em condições consideradas adversas.

Nessa direção, indague-se: Não seria mais viável a escolha de boas escolas, ainda que essa nomeação seja problemática? E o chamado choque de realidade — como muitos se referem — poderia ou deveria ser adiado? Os resultados seriam ou não mais favoráveis à formação inicial dos licenciandos? O foco nos aspectos endógenos da escola favorece a formação inicial docente?

Decerto que não se pode perder de vista que essas e tantas outras questões não devem estar desvinculadas e que a diversidade de práticas e vivências tão almejadas vem sendo dificultadas — no contexto brasileiro — por questões políticas, culturais e estruturais que evidenciam imperativos vários, a exemplo da centralidade e tentativa de homogeneização curricular, das tradições mantidas como culturas organizacional e profissional nas escolas, do descaso do poder público, das condições estruturais e problemas sociais que se apresentam como demandas urgentes.

Se pensar os estágios nas condições elencadas e em suas finalidades formativas, considerando que a escola constitui *locus* e *modus* de referência para a formação inicial docente, apresenta-se, como um grande desafio no caso brasileiro e alagoano; no contexto espanhol, muitos desses problemas já superados, reafirmam a relevância da escola para a construção de saberes e de uma identidade docente, conforme apontaram as narrativas aqui apresentadas.

Depreendeu-se, das narrativas dos discentes do contexto espanhol, que as boas escolas, assim caracterizadas em conformidade com as práticas que consideraram relevantes para a sua formação, mobilizam formas de atuação pautadas pela colaboração, cujo princípio pode ser lido como de autonomia nos modos de gerir-las, intercambiadas em práticas que acontecem nas salas de aula.

Emergiram, igualmente nas narrativas, o entendimento de que a autonomia referida, aliada às experiências organizadas de/em comunidades de aprendizagem ou por meio da Pedagogia de Projetos, apresentaram-se como possibilidade ou alternativas para a formação docente, ao tempo que contribuíram para problematização, explicação e atuação no contexto das culturas escolares e da escola.

Reafirma-se, por meio das narrativas, que a atuação e formação docente estiveram mais que relacionadas, potencializadas pela inserção e diálogo com uma cultura situada num contexto organizacional, escolar e profissional, cujas vivências foram e podem ser formativas, sobretudo, se partilharmos do pressuposto de que a(s) cultura(s) pode(m)”[...] potenciar ou limitar o desenvolvimento do trabalho do professor” (MARINHO & FREITAS, 2016, p. 168).

Conclui-se que as narrativas dos sujeitos participantes apontaram alternativas, mas também problematizações que merecem ser discutidas, a exemplo da escolha de “boas escolas” quando e/ou para realização dos estágios, conforme os critérios que consideraram como contributivos ou relevantes para a formação docente, das práticas inovadoras ou das que possibilitam a vivência de valores ou atitudes que mereceram destaque em suas narrativas.

REFERÊNCIAS

- CANCINO, Pablo Venegas. Comunidade de aprendizagem. (Verbetes)
In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Lúvia Fraga (Org.). **Dicionário: Trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. n.p. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=379>. Acesso em: 12 ago. 2018.
- CATELA, Hermengarda. Comunidades de aprendizagem: Em torno de um conceito. **Revista de Educação**, v. XVIII, n. 2, 2011, p. 31-45.
- GOULART, Ligia Beatriz. Pedagogia de Projetos: deslocamentos que impulsionam ou imobilizam a construção de conhecimentos. In: ALBUQUERQUE, Maria Adailza M; FERREIRA, Joseane Abílio S. (Org.). **Formação, Pesquisa e Práticas Docentes: Reformas curriculares em questão**. João Pessoa: Mídia, 2013, p. 395-432.
- HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna**. Lisboa: McGraw-Hill, 1998.
- HARGREAVES, A. O ensino na sociedade do conhecimento: Educação na era da insegurança. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- MARINHO, Paulo; FREITAS, Marinaide. Cultura organizacional escolar e profissional docente: contributos teóricoepistemológicos. LOPES, Denise; OLIVEIRA, Inês B.; FREITAS, Marinaide. (org.). **Educação continuada, currículo e práticas culturais**. Rio de Janeiro: DP ET Alii, 2016, p. 159169.
- NÓVOA, Antonio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1999, p.13-34.
- OLIVEIRA JUNIOR, Wenceslao M. de. Encontros em zonas de fronteiras: contaminações entre estágio supervisionado e linguagens. In: **Leitura: Teoria & Prática**. Campinas, São Paulo, v.35, n.69, p.133-147, 2017.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres:** a nova cultura da aprendizagem. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

SANTOS, Maria Francineila P. O Estágio Supervisionado em Geografia: um diálogo entre Brasil e Espanha (Palestra). In: **I Colóquio Internacional de Educação Geográfica e IV Seminário Ensinar Geografia na Contemporaneidade.** Maceió-AL: UFAL, 2018a.

SANTOS, Maria Francineila P. Prática de ensino e estágio supervisionado na Universidade de Valencia/Espanha: cotidianos, desafios e possibilidades. In: **Revista da Casa da Geografia de Sobral.** Sobral/CE, v. 20, n. 2, p. 82-93, Jul. 2018b.

SANTOS GUERRA, Miguel A. **Entre bastidores:** O lado oculto da organização escolar. Lisboa: Edições ASA, 2002.

“A casa é colômbia mesmo, no meio
você vê as linhas do mundo inteiro”:
desacostumando espaços geográficos
com as crianças na educação infantil

Jader Janer Moreira Lopes
Mathusalam Pantevis Suarez
Patrícia Maria Reis Cestaro

*“[...] Laranja é Brasil porque essa cor é bonita demais;
a casa é Colômbia mesmo, no meio você vê as linhas
do mundo inteiro [as linhas a que faz referência são
os meridianos e os paralelos que viu no mapa-múndi]
fiz uma floresta onde eu vou acampar com a minha
tia (Vitória, nota de campo, 25 de agosto de 2016).*

LINHAS DO MUNDO INTEIRO

O título com o qual nomeamos este artigo faz parte da narrativa de Vitória, transcrita integralmente na epígrafe acima, uma menina de 04 anos, moradora do município de Juiz de Fora, cidade localizada na região da Zona da Mata de Minas Gerais.

As palavras de Vitória acompanhavam o seguinte desenho:

Desenho 1 | Vitória, 25 de agosto de 2016.



Fonte: Trabalho de campo.

Vitória faz parte de um grupo de crianças do 1º período da Educação Infantil da Escola Municipal Santana Itatiaia, as quais, em conjunto, desenvolviam um projeto intitulado “De mãos dadas: Brasil e Colômbia”. Esse projeto surgiu a partir da inserção de um pesquisador colombiano⁶⁰ no cotidiano da sala de atividades no ano de 2014. A turma, com 18 crianças de 4 anos, se viu muito interessada em saber de onde vinha o “tio careca”⁶¹ que frequentava a sala de atividades uma vez por semana e falava de um jeito muito diferente. As crianças achavam que ele falava inglês, japonês, chinês. Nem sequer imaginavam que se tratava de um sujeito colombiano, pronunciando suas palavras em espanhol.

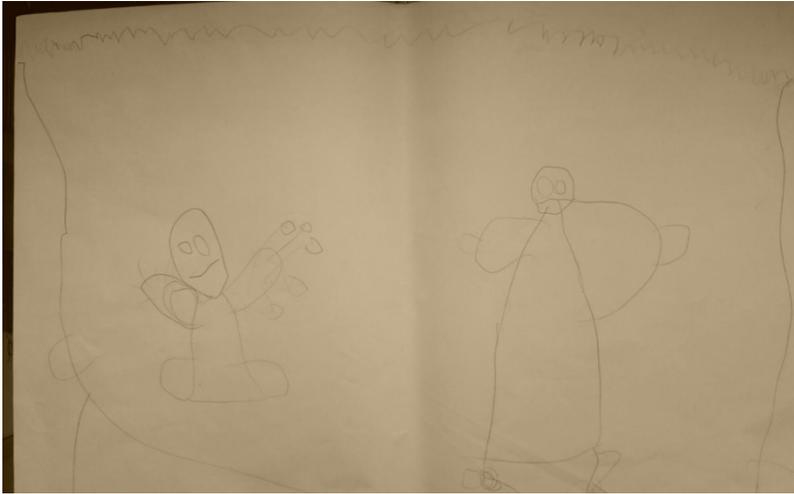
O projeto permitiu a criação de muitas dimensões envolvendo as diferentes escalas espaciais. As narrativas infantis anunciavam diversas escrituras de suas geografias cotidianas e desconstruíam muitos olhares sobre as formas de vivenciar o espaço pelas crianças, como percebemos nas palavras de Vitória, já registradas, ou de Rafael: *Eu fiz minha família*

60 Trata-se de Mathusalam Pantevis Suarez, que assina este texto. A pesquisa envolvia seu trabalho de doutorado (PANTEVIS, 2018. Ver referências bibliográficas)

61 Era assim nomeado por algumas crianças.

no mapa, fiz minha família no mapa porque eles moram no Brasil e eu achei não (Nota de campo nº 32, 25 de agosto de 2016).

Desenho 2 | Rafael, 25 de agosto de 2016.



Fonte: Trabalho de campo.

Essa forma de ver e registrar os espaços nos evidencia como eles se situam e se localizam nos mundos da infância, de onde podemos entrever o encontro com o outro como forjador da vida humana.

Este texto busca refletir sobre esses encontros ocorridos nas alteridades das crianças, dos adultos, da cultura humana, mediados pelos espaços e tempos. Dialogando com esse projeto, buscamos refletir sobre o ser e estar na Educação Infantil e como a Geografia, enquanto campo de conhecimento, e a Geografia da Infância, uma das áreas a que temos nos dedicado a investigar, podem contribuir para a educação como emancipação e composição do desenvolvimento.

É, assim, um encontro com as crianças, com suas infâncias, com seus saberes e singulares formas de habitar a historicidade humana, fronteiras físicas e simbólicas, que esbarram nas existências, registradas na imagem a seguir⁶²:

62 O presente artigo e a pesquisa possuem autorização para publicação de imagens do trabalho e das crianças. O projeto com as crianças foi coordenado pela professora Patrícia Maria Reis Cestaro, uma das autoras deste texto.

Foto 1 | Projeto “De mãos dadas: Brasil e Colômbia.”

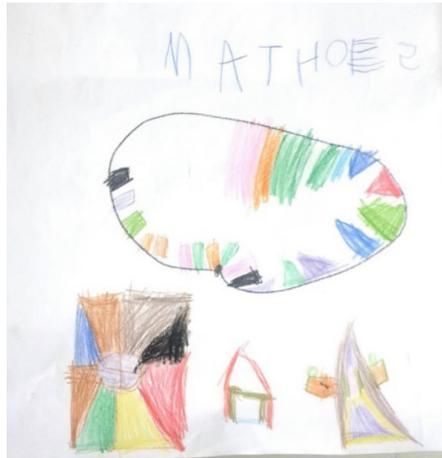


Fonte: Acervo Escola Municipal Santana Itatiaia.

AS CRIANÇAS E SUAS ENUNCIÇÕES GEOGRÁFICAS

[...] a bolinha é a Colômbia e as casas da Colômbia que são de cores para que fiquem mais bonitas, as casas de fora são as casas da Colômbia, lá é todo assim [...] (Matheus, Nota de campo, 25 de agosto de 2016).

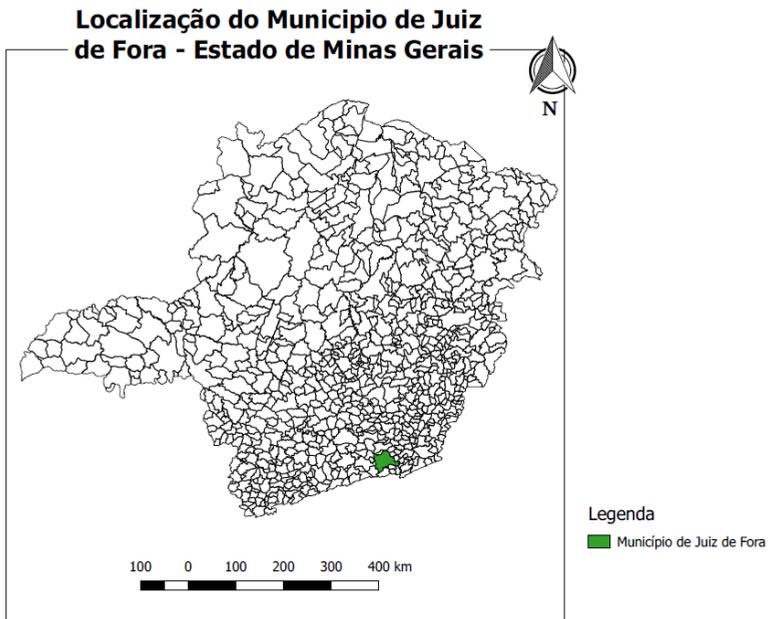
Desenho 03 | Matheus. 25 de agosto de 2016.



Fonte: Trabalho de campo.

O projeto “De mãos dadas: Brasil e Colômbia”, como fora mencionado, foi desenvolvido na Escola Municipal Santana Itatiaia, uma instituição pública do município de Juiz de Fora, estado de Minas Gerais. O mapa a seguir traz a localização dessa cidade no estado:

Figura 1 | Mapa de Juiz de Fora.



A escola em questão, fundada em 1967, está localizada em um prédio que pertence à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), dentro do Campus Universitário. Atualmente, a instituição escolar atende a, aproximadamente, 200 crianças com a faixa etária entre 3 e 6 anos. Possui 10 turmas, abarcando a Educação Infantil (crianças de 3 a 5 anos) e o Ensino Fundamental (6 a 7 anos). Funciona em dois turnos: manhã, no horário de 7 às 11 horas e, à tarde, no período de 13 às 17 horas. Trata-se de uma instituição que acolhe muitos projetos de pesquisa, de extensão e de formação da própria universidade com a qual mantém uma parceria constante.

Segundo o Projeto Político Pedagógico da escola, as crianças atendidas são filhas de moradores da comunidade próxima à escola (bairro que recebe o nome de São Pedro e suas adjacências). O público é oriundo da classe média baixa e classe C, de assalariados, profissionais que atuam nas mais diversas áreas, além de desempregados e autônomos.

Os princípios que regem a proposta pedagógica da escola estão baseados, dentre outros documentos, nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), quais sejam:

- princípios éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum;
- princípios políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;
- princípios estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade das manifestações artísticas e culturais.

O Projeto Político Pedagógico da escola ainda contempla os fundamentos apontados no documento da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Juiz de Fora. O documento “Educação Infantil: a construção da prática cotidiana” (2012) propõe uma proposta curricular que tenha por intenção: compreender a diversidade de culturas, a

diversidade dos povos, suas diferenças; considerar a historicidade e a geograficidade das crianças compreendidas como sujeitos que vivem um tempo e um espaço, com contextos culturais singulares, valorizando a diversidade de infâncias presentes nas várias escalas espaciais (local, regional, global...) e temporais (passado, presente e futuro); romper com a visão tradicional e hegemônica da infância (aquela que não fala, passiva...) para uma visão de criança ativa e produtora de cultura no tempo presente; reconhecer o protagonismo infantil como um dos focos do projeto curricular; garantir e propiciar a autonomia e autoria da criança por meio de sua participação na construção do espaço e do tempo, oportunizando, através da alteridade, a convivência, as trocas, as interações, ampliando sua vivência histórico-cultural no tempo presente; evidenciar que, nas relações com seus pares e com os adultos, existe uma construção de formas próprias de interpretação, representação e ação sobre o mundo; reconhecer as lógicas infantis como expressões das crianças no mundo; estabelecer uma coprodução de todos os envolvidos no contexto da instituição (funcionários, professores, diretores, supervisores, crianças, famílias e comunidades); criar ações que propiciem aprendizagens e o desenvolvimento global da criança (afetivo, cognitivo, biológico); abrigar práticas pedagógicas que estejam focadas nas diversas linguagens, na diversidade de expressão, no espaço do brincar e na apropriação singular, coletiva e na totalidade do conhecimento; entender as ações de educar e cuidar como tarefas indissociáveis e inerentes à prática pedagógica na Educação infantil; compreender o cuidar e o educar em suas amplitudes, englobando todas as áreas do desenvolvimento humano; compreender que as crianças contribuem no processo de criação como sujeitos ativos que não apenas recebem e se formam, mas também criam e transformam, são constituídas e produtoras de culturas e das sociedades; oferecer experiências em múltiplas linguagens, sendo a criança a primeira interlocutora do processo, interagindo e construindo conhecimento sobre si mesma, sobre os outros e sobre o mundo; respeitar a temporalidade da criança, sua autonomia e autoria, ouvindo as vozes

cotidianas; valorizar os diversos saberes historicamente construídos pela humanidade, dialogando com a diversidade presente nos diferentes grupos sociais, nos diversos espaços e tempos, inclusive os de natureza geográfica; pensar num espaço educativo acolhedor, seguro, desafiador, criativo, que porte a riqueza das emoções humanas, que instigue a investigação infantil, não se restringindo apenas ao espaço da sala de aula, mas se estendendo a todo o ambiente educativo; afastar-se da concepção do espaço como elemento determinista e absoluto no processo de desenvolvimento, reforçando seu caráter de formação e transformação humana; ter a brincadeira como essência do trabalho pedagógico, entendendo que é através dessa prática que se dá o processo de humanização da criança, da constituição de si, do mundo e do outro, nos processos de apropriação do conhecimento e de constituição de identidades e subjetividades; compreender o diálogo como uma relação horizontal na prática cotidiana, que possibilite ouvir a criança, respeitando sua individualidade e a expressão de suas vivências sociais, efetivando práticas de relações dialógicas que considerem os diversos contextos culturais; (Adaptado do citado em LOPES, 2018, p. 74-5-6)

Nesse sentido, a chegada de uma pessoa de outra nacionalidade despertou o interesse das crianças não apenas por contar com mais um adulto dentro do espaço, mas também pelas diferenças culturais, manifestadas, sobretudo, na forma da linguagem oral. Diante das bases legais referenciadas no projeto político pedagógico da instituição e em conformidade com o campo das políticas públicas educacionais para o atendimento às crianças brasileiras, em que se busca desenvolver uma prática pedagógica que respeite os direitos fundamentais da criança, o projeto foi proposto em concordância com o grupo presente na sala de atividades, sendo seu nome escolhido de forma coletiva: “De mãos dadas: Brasil e Colômbia”.

O trabalho por projetos tem sido uma prática comum na educação de crianças pequenas, pois sua metodologia permite a plasticidade de temas que correspondam aos desejos dos grupos sociais

que fazem parte da organização educativa. Apesar de existirem diversas formas de encaminhar as ações e atividades, nossas escolhas se recaem sobre aquelas descritas por Colinvaux (2011, p. 38):

O trabalho por projetos começa com a escolha e definição de um tema de estudo que desperte interesse, curiosidades e perguntas. Sobre esse tema, as crianças refletem: identificam o que sabem e o que querem saber, formulando perguntas para as quais pretendem buscar respostas. O conjunto do que se sabe e do que se quer saber a respeito do tema escolhido compõe o índice do projeto. A etapa seguinte é de desenvolvimento do projeto: é a etapa principal e inclui as diferentes atividades de busca e de produção de conhecimento que ajudam a responder as perguntas do índice. Na etapa de sistematização, esses conhecimentos são organizados na forma de um dossiê, que apresenta o que sabia no início do projeto e as respostas obtidas às perguntas do índice, incluindo — quando é o caso — novas perguntas que surgiram, mas que não puderam ser respondidas pelas atividades realizadas. Com o dossiê, procede-se com as crianças a uma análise do caminho percorrido e das conquistas lançadas. Finalmente, o ciclo se completa com a apresentação dos resultados, por exemplo, na forma de um painel e/ou com uma exposição das produções dos participantes

Nesse sentido, definido o tema, partimos para a construção do índice do projeto. Por meio do diálogo, as crianças foram relatando o que sabiam sobre a Colômbia, o que queriam saber mais e como iriam adquirir tais conhecimentos. O índice foi organizado da seguinte forma e registrado pela professora da sala:

Quadro 1 | Elaboração do índice.

O que nós sabemos sobre a Colômbia?	O que desejamos saber mais?	Como vamos saber?
O tio mora lá	O que eles comem?	Por meio dos livros
Tem um monte de crianças lá	As crianças brincam muito?	Internet
Tem comida gostosa	Quais são as brincadeiras?	Jornais
Tem muito chocolate	Eles sentem muito frio?	Revistas
Tem comida japonesa	O banho deles é rápido?	Filmes
Eles pintam a cara lá	Lá tem chocolate?	Entrevistas com colombianos
Eles contam um monte de piada engraçada	Como eles pintam o rosto?	Programas de TV
Tem muitas crianças que comem coisas deliciosas	Eles comem comida japonesa?	

Fonte: organização dos autores.

Após a definição do índice, a professora, juntamente com todo o grupo, delineou as possibilidades do trabalho pedagógico a ser desenvolvido durante o semestre. O projeto propriamente dito se

desenvolveu a partir da realização das atividades cuja intenção, além de obter e/ou elaborar respostas às perguntas do índice, foi possibilitar a ampliação dos conhecimentos e saberes de todos os envolvidos no contexto educativo. Vivenciamos, assim, com as crianças, as diversas atividades que possibilitaram a expansão e o planejamento de tudo que seria sistematizado.

A participação de familiares, o envolvimento do pesquisador colombiano, o acesso a mapas, livros e muitas outras ações foram sendo elaboradas. Os saberes, inclusive geográficos, iam sendo arquitetados nas fronteiras de várias vozes e narrativas. As enunciações das crianças, as diversas imagens, trocas de bilhetes, entre outros, exemplificam não só os desdobramentos e a intensidade dos afazeres, a coletividade da construção dos conhecimentos, a aprendizagem como encontro, mas também como as relações de alteridade tecem a vivência, marcadas pelas diferenças que fazem parte dos diversos grupos sociais que fazem parte de um contexto escolar. Vejamos algumas:

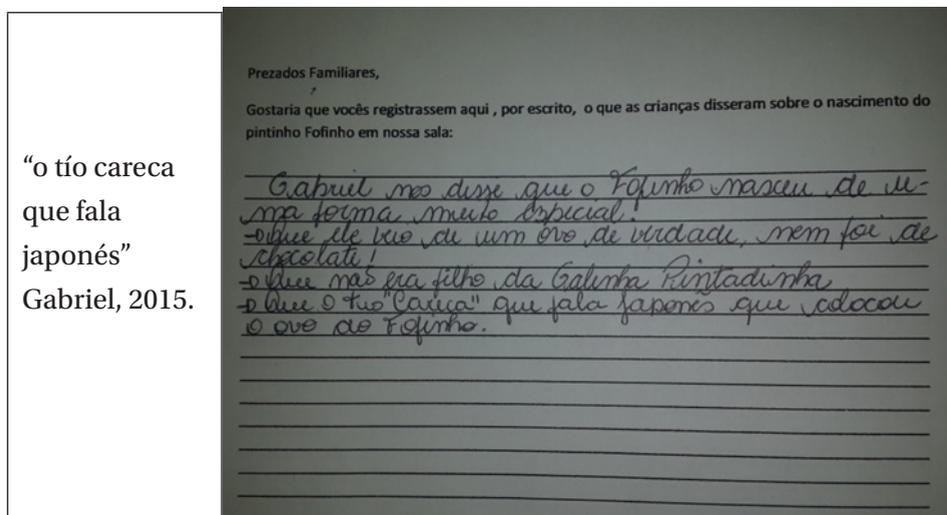
Desenho 04 | Milena, 25 de agosto de 2016.

[...] isso daqui é o mapa, as cores para ficar mais bonita. Brasil é de cor azul, Colômbia está lá acima da cor lilás e amarelo é minha cidade São Pedro [faz referência a um bairro de Juiz de Fora na região onde se localiza a escola] é o único perto daqui
(Milena. Nota de Campo, 25 de agosto de 2016).



Fonte: Trabalho de campo.

Figura 03 | Resposta dos familiares de Gabriel, 2015.



Fonte: Trabalho de campo.

Amanda: você fala inglês...

— Eu: Você mora onde?

Eu: por que você acha isso?

— Esdras: aqui, perto da escola.

Amanda: porque sim, porque o jeito de você falar é como falar inglês.

— Eu: lembra onde eu moro?

Eu: a verdade eu falo espanhol, não falo inglês.

— Esdras: em Colômbia, você falou. Fica muito longe. Falam chinês lá, não compreendo nada do que você fala.

Amanda: eu não sei você que está falando, mas eu penso que você fala inglês (faz um gesto de chateada comigo).

— Eu: não, eu falo espanhol, lembra que te falei?

Eu: mas você não precisa ficar brava comigo, né?

— Esdras: sim, é muito parecido com o chinês. Meu irmão fala como você e não consigo entender nada o que ele fala.

Amanda: você fala japonês? Hum (fica pensando) você fala italiano? (Ela responde) você fala inglês (faz um gesto de que eu estou errado ao pensar que falo espanhol).

Eu: Amanda olha só, escuta: yo hablo español...

Gabriel Eduardo: você gosta da comida japonesa?

Eu: gosto sim e vocês gostam?

Gabriel Eduardo: nunca experimentei, mas eu quero experimentar sim (olha para Amanda)

Amanda: eu não quero...

Gabriel Eduardo: que isso, menina, é muito gostosa a comida dele.

Eu: Amanda, Gabriel essa comida não é de meu país .A gente já experimentou algumas comidas de lá, lembram?

Gabriel Eduardo: sim, mas você cresceu muito porque comeu muita pipoca, não é?

Saem correndo para sala, tento procurá-los depois e não consigo.

(Nota de campo, 28 de maio de 2015).

— Eu: seu irmão é da Colômbia?

— Esdras: como é que é? Que falou?

— Eu: te estou perguntando se seu irmão é da Colômbia como eu?

— Esdras: entendi. Não, ele é brasileiro, mas ele fala assim como você está falando, estranho. Você sempre falo assim?

— Eu: assim como?

— Esdras: enrolado, estranho mesmo, né?

— Eu: sí. Yo siempre he hablado español. Usted es un niño muy bonito. ¿Me entendiste? [Le hablo en español]

— Esdras: para com essa brincadeira, melhor falar português, assim como você fala, mas fala português. Não entendo nada. Engraçado.

Continuamos jogando na mesa, terminando a conversa

(Nota de Campo, 01 de outubro de 2014).

Foto 2 | Projeto “De mãos dadas: Brasil e Colômbia”. Crianças degustando comidas colombianas.

— Patrícia: esse aqui é o Brasil, vocês conhecem.

— Maria Fernanda: eu moro no Brasil. Brasil é muito perto da escola. O Brasil é Juiz de Fora.

— Eu: como assim?

— Maria Fernanda: como assim o quê? (com cara de preocupação, olha para mim e outra criança intervém na conversa).

— Pierre: lembra que ela falou que é no Brasil onde ela mora, também eu, é aí onde eu moro, muito perto da escola. Olha aí (me mostra no mapa), esse aqui, esse pequenininho é o Brasil, você não sabe de nada.



Fonte: Acervo Escola Municipal Santana Itatiaia.

— Milena: eu também moro aí e também viajei para outro país, viajei para o Rio de Janeiro.

— Maria Fernanda: sim, mas essa aqui é a escola, a gente não pode sair daqui, só quando os pais vêm pegar a gente.

(Todas as crianças se espalham pela sala)

(Nota de Campo, 08 de setembro de 2016).

Foto 3 e 4 | Projeto “De mãos dadas: Brasil e Colômbia”.



Fonte: Acervo Escola Municipal Santana Itatiaia.

Trabalhos como esse assumem a condição histórico-geográfica das crianças e reconhecem a atitude criadora e imaginativa como as principais marcas do humano, como bem nos mostrou Vigotski (2009), ao nos lembrar de que o nascimento humano não se faz no vazio, mas em espaços e tempos. Esse encontro com outras gerações e com os artefatos culturais produzidos por elas é o material constante do qual a vida se tece e se cria.

Ao trazer a confluência dos planos genéticos do desenvolvimento, lembremos que, para Vigotski (obras diversas), a

compreensão do humano é uma interface estabelecida entre a filogênese (a história de uma espécie animal), a ontogênese (desenvolvimento do indivíduo dentro da espécie) e a sociogênese (a cultura de um grupo) (LOPES, 2006, 2009, p. 77), que criam experiências únicas na experiência coletiva. O autor traz a questão dos signos, dos instrumentos como uma das nossas grandes marcas e com ele a constante capacidade de reelaborar o existido.

Essa leitura, assim como a do determinismo geográfico, requer certo cuidado. Quando o Vigotski traz o conceito de vivência (2006, 2018), pois marca a importância do meio no desenvolvimento, tem sido comum ouvir, em certos discursos, um retorno ao lamarkismo clássico. Lembramos, novamente, que Vigotski nunca quis trazer essa condição, mas sempre a impossibilidade de pensar as fronteiras do humano, fora do próprio humano e os constantes processos que marcam o desenvolvimento, impossíveis se serem pensados fora dos espaços e tempos, sempre apontando para o inexistente.

Olhar as crianças a partir dessa ótica significa assumir sua autoria em atividades que constroem e criam constantes enunciações no/do mundo, linguagens geográficas que tecem novas geografias e desacostumam nossas relações epistêmicas e nos obrigam a situar para além de nós mesmos. Por isso, a questão da autoria tem sido tão significativa para nós (ver MELLO e LOPES, 2017). Isso porque os saberes canônicos, se tomados como conhecimentos fechados, encerram o humano e, no caso, as crianças, findando suas condições de autoras. A Geografia, quer no campo acadêmico, quer nos espaços escolares, só tem sentido (para nós) se permitir criar, parafraseando Bakhtin (2003) uma “vida outra”. Possibilidades diversas de transver (BARROS, 2016) o mundo, que, ao ser tocado como artefato criado pelo outro, proporciona o acolá na vida de cada um:

Foto 05 | Projeto “De mãos dadas: Brasil e Colômbia”



Fonte: Acervo Escola Municipal Santana Itatiaia.

U-TOPIAS...

“A expressão reta não sonha.
Não use o traço acostumado.
A força de um artista vem das suas derrotas.
Só a alma atormentada pode trazer para a voz um
formato de pássaro.
Arte não tem pensa:
O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.
É preciso transver o mundo.”
(Manuel de Barros, 2016, p.75)

A partir de diversas ações ocorridas no projeto “De mãos dadas: Brasil e Colômbia”, tendo como principais referências a teoria histórico-cultural (Vigotski e colaboradores), os estudos da Geografia da Infância, do campo de Estudos da Infância e outros, as atividades foram dispostas

para que se pudessem re-significar o ser e estar das crianças na suas vidas, reconhecendo as alteridades humanas, históricas, geográficas como lócus de formação e desenvolvimento ou, como coloca Barros na epígrafe, para que permitissem transver o mundo.

Nesse processo, a questão da autoria e da atividade criadora tem grande significação nas enunciações geográficas das crianças. Mello e Lopes (em artigo de 2017, p. 34) nos recordam que a discussão sobre autoria foi incrementada a partir de “uma provocação de Roland Barthes sobre — de 1968”, a partir de Foucault, ao publicar, em 1969, sua “conferência proferida na Societé Française de Philosophie [...] com o nome O que é o autor? (ibidem); com Lacan. “ao discutir a autoria como contenção da deriva dos sentidos em seu Seminário 10” (ibidem); além, claro, de Bakhtin, em seu clássico texto “O Autor e o Herói na atividade estética, em que o russo lança as marcas essenciais da atividade do autor, em relação com o personagem (ibidem). Com esse debate, os autores chegam à reflexão sobre as autorias infantis e reconhecem a importância de buscar constantemente a “gênese da criação e da atividade estética autoral” (ibidem, p. 35) que explicaria “a formação das estruturas superiores de criação e autoria” (ibidem).

Essa escolha nos força a ponderar sobre as diferentes teorias que envolvem a vida das crianças, sobre as pesquisas que envolvem a infância. Trazemos as palavras de Mello (2018, p. 07):

cuando nosotros configuramos un espacio-tiempo con el niño, un cronotopo donde el investigador y el niño son un ser humano enfrente de otro ser humano enunciando una cultura, en donde se habla sobre el niño, y la voz y la palabra del niño sobre lo que merelaciono con el niño, no es considerada la palabra del propio infante. Yo creo que la investigación con niños necesita inventar otra ciencia para poder de alguna forma tomar muy en serio esa palabra, que nosotros hablamos tanto que es de los niños, la voz del niño, pero nosotros no creamos condiciones epistemológicas para que se produzca esa voz; en consecuencia las voces

infantiles no existen, no cobran vida propia en la academia, en cuanto una belleza de una humanidad viva sobre la vida, nosotros no sabemos hacer eso.

A elas, associamos as de Lopes e Fernandes (2018, p. 1041-2)), ao nos evocarem sobre o que chamam do determinismo da teoria:

[...] para nós, o grande construto dos postulados de Vigotski é que ele escreve toda uma teoria para nos lembrar do cuidado que devemos ter com as próprias teorias. [...]São muito comuns protocolos prontos que pouco deixam espaços para o novo, para olharmos para além daquilo que deveria ser previamente visto[...]As teorias devem ter o valor do diálogo para a compreensão dos eventos, pois, caso contrário, iremos voltar às velhas teses deterministas, recriadas com outras roupagens.

Desejamos olhar as enunciações geográficas das crianças como interfaces de diálogos autorais, como composição de suas reelaborações criadoras (VIGOTSKI, 2006) na produção de espaços não existentes, como movimentos do presente que criem a iminência (VIGOTSKI, 2009) de um porvir. São aprendizagens que criam o desenvolvimento em todos envolvidos no ofício da Educação.

Chamamos essa última parte do texto de U-Topias. Esse vocábulo, grafado dessa forma, não é nosso, tomamos de empréstimo de Medina (2018, p. 678) que nos remete “a vislumbrar la necesidad de construir otros mundos y la emergencia éstos, a través de otros relatos que se producen en los espacios-lugares — topos — del acontecimiento a partir de “hacer memoria” em contextos de emergencia y movilización social y política, es decir: de las u-topías.

Falamos de Barros e sua indicação: transver o mundo! Voltemos a ele:

Nosso Prof. de latim, Mestre Aristeu, era magro e do Piauí. Falou que estava cansado de genitivos dativos, ablativos e de outras desinências. Gostaria agora de escrever um livro. Usaria um idioma de larvas incendiadas. Epa! o profe. falseou-ciciou um colega. Idioma de larvas incendiadas! Mestre Aristeu

continuou: quisera uma linguagem que obedecesse a desordem das falas infantis do que as ordens gramaticais. Desfazer o normal há de ser uma norma. Pois eu quisera modificar nosso idioma com as minhas particularidades. Eu queria só descobrir e não descrever. O imprevisto fosse mais atraente do que o déjà visto. O desespero fosse mais atraente do que a esperança. Epa! o profe. desalterou de novo — outro colega nosso denunciou. Porque o desespero é sempre o que não se espera. Verbi gratia: um tropicão na pedra ou uma sintaxe insólita. O que eu não gosto é de uma palavra de tanque. Porque as palavras do tanque são estagnadas, estanques, acostumadas. E podem até pegar mofo. Quisera um idioma de larvas incendiadas. Palavras que fossem de fontes e não de tanques. E um pouco exaltado o nosso profe. disse: Falo de poesia, meus queridos alunos. Poesia é o mel das palavras! Eu sou um enxame! Epa!... Nisso entra o diretor do Colégio que assistira a aula de fora. Falou: Seo Enxame espere-me no meu gabinete. O senhor está ensinando bobagens aos nossos alunos. O nosso mestre foi saindo da sala, meio rindo a chorar. (BARROS, 2006, s/p)

Que os espaços geográficos deixem de ser estanques e se tornem U-Topias, topos de esperanças que acolham todas as narrativas. Que as enunciações das crianças sejam reconhecidas em suas criações e desacostumem nossos olhares... tão determinados.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. Metodologia das ciências humanas. In: _____. Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p.393-410.
- BARROS, Manoel de. Livro sobre nada. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2016.
- _____. Memórias Inventadas — A segunda infância. São Paulo: Edições Planeta, 2006.
- COLINVAUX, Dominique. Cadernos Creche UFF: textos de formação e prática. Niterói: Editora da UFF. 2011.
- LOPES, Jader Janer M.; MELLO, Marisol B. de. O jeito que nós crianças pensamos sobre certas coisas — dialogando com as autorias infantis. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.
- LOPES, Jader Janer M. Geografia e Educação Infantil: espaços e tempos desacostumados. Porto Alegre: Mediação. 2018.
- LOPES, Jader Janer M.; FERNANDES, Maria Lídia B. O guardador de fósseis e a pequena criança: territórios de infância e o determinismo da teoria. Educação em Foco, v. 23, no 3, set./dez.2018. Disponível em: <https://educacaoemfoco.ufjf.emnuvens.com.br/edufoco/issue/view/18>. Acesso em: 28 dez. 2018.
- MELLO, Marisol B. de; LOPES, Jader Janer M. Autorias infantis. Processos intermodais de criação. In: ARAÚJO, Vânia Carvalho de. Infâncias e Educação Infantil em Foco. Curitiba: CRV, 2017.
- MELGAREJO, Patricia Medina. Autorías infantiles — amor em tempos de escuela. Entrevista com Marisol Barenco de Mello. Noria Investigación Educativa, v. 2, nº 1, 2018. Disponível em: <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/NoriaIE/article/view/14180/14335> . Acesso em: 28 dez. 2018.
- PANTEVIS, Mathusalam Suarez. “Coitado menino está doente: Relación de los niños com el ser extranjero”. Tese (Doutorado em Educação). Juiz de Fora, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2018.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth (orgs) Sete aulas de Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

VYGOTSKI, Lev S. Obras Escogidas IV. Madrid: Machado Libros, 2006.

_____. Imaginação e Criação na Infância: ensaio psicológico. Livro para professor. São Paulo: Ática, 2009.

Machado em nosso mar congelado, Minuto deus: decepcionar leitores para geografizar nossa existência e existenciar a Geografia

Nestor André Kaercher

Denise Wildner Theves

INTRODUÇÃO

“A condição humana deveria ser o objeto
essencial de todo ensino”

(Morin, p. 141, 2015)

Este texto tem dois objetivos principais e sem hierarquia entre eles: trazer experiências relatadas por alunos estagiários no final de seus cursos de licenciatura. Quer descrever e refletir sobre as condições de trabalho destes futuros docentes. E quer conciliar isso com trechos do jornalista, historiador e professor Juremir Machado da Silva cujas crônicas no jornal *Correio do Povo* trazem, em nosso entendimento, temas éticos e existenciais utilíssimos para nós educadores pautarmos nas aulas, independente do nível ou ano escolar. Desejamos convidar você professor a docenciar mantendo a capacidade de fazer perguntas abertas e produzir espantos. Para que suas aulas sigam junto aos alunos mesmo quando o sinal de final já soou.

Com estes dois momentos — relatos de futuros professores e crônicas jornalísticas — enfatizamos a indissociabilidade da docência, no caso aqui da Geografia, com temas políticos e existenciais. Os conteúdos e os métodos da Geografia necessitam se relacionar com questões que mostrem a sua significância para a vida dos alunos fora da sala de aula.

UM MINUTO COMO PRETEXTO E A GEOGRAFIA DA EXISTÊNCIA

A Filosofia deveria deixar de ser considerada como disciplina para se tornar motora e guia do ato de ensinar a viver. Ela deveria voltar a ser socrática, ou seja, suscitar incessantemente diálogo e debate. Ela deveria voltar a ser aristotélica, ou seja, colocar em ciclo (enciclopediar) os conhecimentos adquiridos e as ignorâncias descobertas por nossos tempos. Ela deve voltar a ser platônica, ou seja, questionar-se sobre as aparências da realidade. Ela deve voltar a ser pré-socrática e lucreciana, ao interrogar o mundo sob a luz e a obscuridade da cosmologia moderna. (MORIN, p. 39, 2015).

Para agilizar, e sem tergiversar, proponho a você, trocar a palavra ‘Filosofia’ por ‘Geografia.’ Queremos homenagear Morin e estamos convidando o leitor ao exercício da humildade. Aprender a pensar com a cabeça dos outros, pois convêm principiar pelos sábios que educaram gerações anteriores. O nosso conhecimento não começa do zero. Ter bons mestres, bons livros, pontos luminosos nos ajudam a ver mais longe.

Uma proposta que se enquadra na Geografia do Custo Zero (GCZ) (Kaercher in Rego, 2007) e que é possível de ser feita em qualquer turma é o “Minuto”. Escolhemos um ou dois alunos por aula para que falem de um livro marcante. Não precisa ser de Geografia. Não é para fazer o resumo do livro, no máximo contextualizar autor e época que foi escrito. O mais importante é dizer: porque este livro é marcante para você. Por que esse livro é um machado no seu gelo e lhe desacomodou? Se escolhermos mais de um aluno por aula — o que é possível em aulas de graduação que, no geral, duram todo um turno — podemos pedir-lhes que falem de uma pessoa que ela considera ‘monstra’, muito importante para suas ideias. Pode ser pessoa famosa ou anônima, viva ou falecida, mas NÃO pode ser familiar nem deus/Jesus/Alá/Maomé/Buda, ou seja, figuras do contexto divino. A ideia é convidar o aluno a trazer seu universo simbólico para a sala de aula e assim propiciar que a turma e

o professor conheçam mais a diversidade cultural, social, ideológica da sala. Não há julgamento de valor, não é para se avaliar como um trabalho escolar. Cabe ao professor trazer o que se relata para a Geografia, o que, às vezes, é muito fácil, outras não. Não importa. O que podemos dizer, com certeza, é que o minuto se estende porque é quase impossível que o aluno fale somente do livro ou da pessoa (poderia ser também um assunto livre). Sempre haverá junto valores éticos e simbólicos ricos para potencializar a interação professor-aluno e oxigenar com a Geografia da Existência (GE). Sabemos que isso pode — e é a intenção — se estender além dos 60 segundos. Poderíamos sonhar que as aulas se estendessem além de sua duração, ou seja, que os alunos levassem um pouco de nossas aulas junto de si indo para casa ou conversando com seus amigos e familiares. Uma aula boa, em nosso entender, seria aquela que ultrapassa o tempo e o espaço da aula na escola. Fica como uma marca. Fiel à etimologia: ensinar é inserir marcas.

Após esta longa introdução, gostaríamos de apresentar excertos de Juremir Machado da Silva para propor mais especificamente a Geografia da Existência. Não queremos neste texto falar dos nossos (dos autores do texto) livros ou pessoas marcantes. Seria muito fácil e extenso e o texto não tem aqui a pegada autobiográfica (Passeygi et al, 2010; Moraes et al, 2010), embora a existência de cada um de nós, evidentemente, sempre ande misturada em nossas aulas, afinal, cada assunto de aula ou da página do livro didático tem a intencionalidade da nossa escolha. Dar aula de, por exemplo, urbanização mundial - ou climas da América, ou de Regiões do Brasil — vai exigir um recorte, uma seleção, com as inevitáveis exclusões. E estas são feitas por nós, professores. Ainda que digamos ‘abram o livro na página tal’ isso já é um recorte, indução, exclusão que são muitas vezes aleatórios, mas sempre pessoais. Isso vale para o texto de deus que segue. A provocação da ‘palavra de deus’ não quer ofender aos crentes. Também somos crentes. Quer homenagear um monstro - ‘acima’ de deus!!! — Fernando Pessoa, o ‘Nininho’ da Ophelia (Cavalcanti, p. 145, 2011). Monstro diz: “E há em cada canto da minha alma um altar a um deus diferente” (Poesias

de Álvaro de Campos). Os oximoros pessoais nos entortam o pensar. Mas, deixemos de nos enrolar e vamos ao Juremir (Correio do Povo, 20/8/2018) na crônica “Correlações”:

O debate sobre porte de armas ressurgiu a cada eleição. Raramente falamos no termo correlação. A Dinamarca proíbe a aquisição e o porte de armas de fogo. A Noruega permite que cada cidadão se arme à vontade. A taxa de homicídios, tanto na Noruega como na Dinamarca é ínfima. O que se conclui? Que nos casos citados não há correlação entre possuir ou não armas e violência. A Suécia tem muitas armas nas mãos de pessoas e baixa violência. O Japão proíbe armas e tem pouca violência. Conclusão: armas não produzem necessariamente violência. Nem necessariamente a inibem. O que a produz? Basta ver os países mais violentos do mundo para se ter uma ideia. O que eles possuem em comum além da violência? Alto nível de desigualdade. Honduras, Belize, por exemplo: muita desigualdade, muita violência com armas de fogo. (...) Uma correlação surge: violência e desigualdade. Quanto mais desigual for uma sociedade e mais armas estiverem disponíveis, mais violência haverá. A lista dos campeões de violência anda assim: Honduras, El Salvador, Venezuela, Colômbia, Belize, Guatemala... O que eles compartilham? Desigualdade. Não é a pobreza que pega antes de tudo. É a distribuição desigual da riqueza. Quantos países têm alto grau de desigualdade e baixo índice de violência? A ideia de que armar todo mundo produzirá um efeito dissuasivo nos criminosos talvez esconda uma utopia conservadora: diminuir a violência sem diminuir a desigualdade. O resultado mais imediato desse projeto existencial é a vida em fortalezas urbanas como shoppings e condomínios fechados. A baixa violência em países armados não é furto da cultura e da educação como se diz. Não basta boa doutrinação para gerar cidadãos corretos e dispostos a aceitar a sua condição social dentro da legalidade mesmo sem vislumbrar perspectivas de melhora. A educação, a cultura e a baixa violência são o produto de políticas públicas de redução da desigualdade.

O trecho sintetiza com elegância e contundência, características constantes de Machado, uma porção de discussões muito relevantes à Geografia, pois é inegável que a desigualdade social se traduz no espaço que habitamos e estudamos. Seja discutindo Índice de Desenvolvimento Humano, entre países, ou entre estados/municípios do Brasil, seja vendo a precariedade dos serviços públicos, seja no medo generalizado e onipresente da violência urbana com a nossa ‘reclusão’ em shoppings, condomínios, e/ou ficando em casa com medo de sair à rua à noite, a Geografia faz-se presente sem nenhum esforço. Quer dizer, sem nenhum esforço se, nós professores, formos estudiosos e atentos aos fenômenos sociais nos quais estamos imersos. Que fique claro: o que se deseja não é (apenas) saber mais Geografia. A Geografia é caminho, é meio para entendemos melhor a nós, sociedade. Juremir coloca um contrabando interessante, fiel que ele é a Morin: soluções ‘rápidas’ e ‘simples’ para problemas complexos, são soluções, via de regra, equivocadas. Não há simplicidade em nenhuma questão ligada à política, isto é, a administração das gentes, seja nas cidades ou no rural. Sempre são múltiplas as causas dos fenômenos. Veja, por exemplo, a violência urbana, decorre de um processo histórico amplo, multifatorial e causal, portanto, crer em soluções rápidas ou simples, é uma ilusão... conservadora, como muito bem capta Juremir.

Nas aulas, provocativamente, ao ler ou comentar crônicas de Machado, dizemos que é a ‘palavra de deus’! Não por desrespeitar a qualquer confissão religiosa. Já dissemos que todos educadores são crentes. Estamos, ao chamá-lo de deus — em minúscula — elogiando-o justamente porque ele não tem a pretensão de trazer a verdade. Humilde que é, cumpre com mestria, o papel de intelectual: fustigar-nos, trazer-nos incômodo, fazer-nos olhar para outros ângulos e possibilidades. Isso não é sinônimo de provocar polêmicas ocas à programas esportivos (‘foi pênalti ou não?’), mas sim trazer o dado, a informação e propor alguma pergunta e/ou chave de leitura. As chaves estão aí para abrir portas, cabendo a você, professor, distribuí-las aos alunos. Como vão usar as

chaves e que portas vão abrir, ah, isso você não controla. Ainda bem. O altar a deus Juremir é porque ele nos fustiga reflexivamente, papel do intelectual-mestre que é. E não porque nos traz verdades. Verdade e conhecimento não são sinônimos.

O texto acima é meio, caminho para a discussão mais ampla da violência e da desigualdade. Não doutrinar a cabeça dos nossos alunos com nossas convicções, sempre tidas — por nós mesmos, é claro — como sensatas e ponderadas. Importa é ouvir o outro, no caso, o aluno. Deixá-lo expor suas ideias, não raro mal articuladas e hiper-simplificadas, pois o mérito maior é justamente que a sala de aula seja o espaço do debate argumentado de ideias. É no exercício da manifestação de argumentos contrários e controversos que melhorarmos nossa capacidade de discutir, ouvir, convencer (?) o outro. Este espaço de construção da argumentação é uma riqueza que a escola, a sala de aula deve continuar perseguindo, assim como a necessidade de se desenvolver a capacidade de leitura e interpretação de textos e da fala de outros com os quais não compartilhamos os mesmos valores. Parece este um caminho para a promoção da cidadania entre nós.

E OS PROFESSORES EM FORMAÇÃO? O QUE ESTÁ PEGANDO FOGO?

Passemos a palavra para uma jovem professora (usaremos apenas as iniciais do seu nome, TFM) em formação:

Essa aula foi bem complicada. Primeiro porque ela não existia no cronograma. A escola tinha uma outra atividade proposta, ou seja, não era para ter aula de Geografia. Acontece que duas horas antes da aula, o professor me ligou avisando que teria aula sim e que eu tinha que ir “caso quisesse que esses períodos contassem como as horas do estágio”. Era claro que eu precisava destas horas, o cronograma estava apertado e eu precisava estar lá. Mas, além das horas, queria estar na escola pela turma que é quem mais sofre com a desorganização e informes de última hora. Cheguei um

pouco irritada para dar aula devido a toda confusão que a direção causou. Esse estresse afetou meu plano de aula. Logo no início da aula a dupla encarregada de falar sobre um assunto previamente combinado não o fez, nada preparou. Sabia que isso poderia ocorrer, mas não preparei nada para cobrir este tempo. Deveria ter levado algo para essa lacuna possível já que a proposta era que em toda aula tivesse um assunto do mundo que pudesse ocupar a sala de aula, mesmo que não fosse diretamente de Geografia.(TFM)

Temos aqui vários pontos para dialogar com nossos leitores sempre preservando a máxima de não querer culpabilizar pessoas individualmente. Colocar questões cotidianas da escola sabendo que os envolvidos, no geral, não tem solução para as situações relatadas. Nem nós. No entanto, são oportunidades para pensarmos além das aulas de Geografia, ou qualquer outra disciplina. Servem para pensar que tipo de cidadania estamos construindo com e para boa parte dos brasileiros que frequentam a escola pública. Óbvio que não podemos generalizar que seja este o quadro em todo o Brasil. Não importa. Você leitor pode buscar analogias com a situação concreta de seu estado/município.

O que gostaríamos de destacar: a precariedade da escola pública se reflete numa relativamente estável desorganização da rotina escolar. A falta de professores, situação por aqui bastante comum, gera uma troca de horários e aglutinação de turmas que rompem com aquilo que tanto detestamos, mas que é tão fundamental: a rotina. Além da perda de tempo e do acima relatado bate-cabeça, há um efeito colateral: desmotivação de professores e de alunos. A rotina é não ter rotina, e isso, por incrível que possa parecer, é desorganizador e negativo, pois precisamos ter uma certa estabilidade — que nada tem de engessamento ou imobilidade — nas escolas para que se possa trabalhar com menos sobressaltos.

Outro aspecto importante de nota é uma característica muito comum nos jovens professores. Desacostumados ao papel de professorar, isto é, ser protagonista, o licenciado confia demais no improviso e na sua

capacidade de, na hora, sair-se das dificuldades advindas de fatores extra-sala de aula. Há um plano muito genérico nas suas cabeças que, uma vez desarticulado pela tumultuada e dinâmica realidade das escolas, faz com que o estagiário se perca. Ou seja, um plano de aula (mental ou por escrito) não é uma linha reta, tem muitos possíveis desdobramentos. O que acontece é que, quando a linha reta não inicia como o planejado, o plano se esfuma e o professor fica perdido, estramontado. O que se sugere: que os professores tenham sim um plano. Flexível, claro, mas sempre com rotas de fuga possíveis. Se o que pensei não aconteceu como eu planejei, o que farei? Nossa experiência diz que, no geral, o estagiário fica numa apatia, numa inação. Se o que pensei não aconteceu como eu queria, quase nada mais organizado e propositivo vai acontecer. Os alunos tomam conta e a aula vira um vácuo bagunçado.

Em tempo: é fácil para os autores, professores com décadas de experiência e estudo, dizer: tenham uma rota de fuga. O que já dissemos em outros textos (Kaercher, Meridionalis, out. 2017) é que a transformação do estagiário da condição de aluno para a de professor é um processo lento, relativamente traumático e doloroso. Dói perceber que os alunos não estão tão dispostos a nos ouvir (crença de estudante universitário) como nós achávamos. Há que exercer um papel de convencimento e sedução (sic) permanente. O que é, evidente, desgastante, pois o professor cansa de dizer “silêncio”, “vamos trabalhar”, “conversar educadamente”, “ler”, “copiar”, “senta, cara”, etc. Quando tentamos dar a aula e ela não tem receptividade que almejamos por parte dos alunos, a decepção é inevitável. “O professor tende a viver o fracasso como algo muito próprio, sofrendo um golpe narcísico, um mal-estar cotidiano no trabalho” (Pereira, p. 111, 2016). O desafio permanente é que este desinteresse dos alunos, esse lidar com a frustração, não nos contamine levando-nos também à apatia e a inação. Afinal, “a docência é uma construção permanente e única. Os caminhos são diversos e percorridos pelo professor em parceria com suas práticas, com os alunos, com outras pessoas, com o mundo.” (THEVES, 2018, p. 185)

Já que falamos do nosso processo permanente de formação como docente sigamos outro relato. Desta vez de LFS:

Na sequência apresento os planos de aula devidamente rubricados pelo professor (orientador de estágio), mas antes gostaria de fazer alguns comentários. Criar um plano de aula foi algo extremamente desconfortável de se fazer. O plano modelo é muito 'chato'. Tenho ideias interessantes, mas quando olha o modelo do plano eu o senti muito burocrático. (...) Não sabia como escrevê-lo, mas sim como por em prática, sempre baseei as aulas de forma orgânica, tinha minha espinha dorsal de conteúdo que era o plano, mas quem ramificava e dava as direções das aulas eram os alunos com suas intervenções, opiniões, dúvidas e sugestões.

Os planos servem apenas para não nos perdermos, termos um norte, mas o que vai ser feito de verdade, nunca sabemos, podemos ter grandes expectativas e quando chegar na hora da aula todas irem por água abaixo. Fazer plano é a parte mais incômoda do processo, coloca-lo ali naquele modelo foi e é desconfortante para mim. (...) No 6º ano a carga horária colocada nos planos foi insuficiente, devido à quantidade de perguntas e intervenções dos alunos. Também não contávamos que demorariam tanto tempo para realizar algumas atividades simples. Já no 9º ano, a "perda" de tempo na verdade foi um ganho com os debates e conversas solicitados pelos alunos. Foi uma perda de tempo vitoriosa.

LFS vai complementar dizendo que 'tudo saiu como planejado' e que 'a academia, a UFRGS, as disciplinas nunca irão ensinar o que é vivenciar a experiência da sala de aula, ensinar a receber o carinho, o sorriso ou o desprezo dos alunos. Isso só a prática te dará'.

Sim, o estágio é uma prévia da vida profissional. Não consegue, assim como o curso superior, as disciplinas, abarcar toda a gama de experiências que a convivência numa escola traz. É impossível que a graduação o faça. Às vezes, sem perceber, buscamos quimeras. Nem por isso é dispensável a graduação. São instâncias de formação que requerem, inclusive, a chatura de se escrever planos.

O exercício intelectual de escrever, por exemplo, objetivos, metodologia (= ações concretas que o estagiário fará para alcançar seus objetivos com aquela aula, com aquela temática), recursos e tempo dispensado às distintas etapas da aula, evidentemente, só podem ser simulações com grande possibilidade de não serem integralmente cumpridas. E não há problema em não seguir o plano. Isso LFS viu na prática e não deveria diminuir a importância da sua formação acadêmica. Confiar demais na intuição e nos saberes meramente acadêmicos é que seria presunçoso, seja do acadêmico ou de nós, professores orientadores de estágio. Insistimos com nossos estagiários: o modelo por nós proposto de plano de aula é apenas um roteiro, uma possibilidade, entre outras possíveis e passíveis de correção. Ressaltamos novamente a necessidade de o professor ser estudioso, (re)pensar sua prática e, para tal, os planos são úteis. Exercer a escuta qualificada, atenta do que os alunos dizem. Evitar exclusivamente as ideias 'na nossa cabeça', pois ali elas são sempre, para nós, claras. O fato da aula se mostrar muito mais dinâmica, complexa e bagunçada do que o plano não desmerece a necessidade do plano, o contrário, aumenta nossa necessidade de sermos reflexivos e mudarmos nossas estratégias durante o percurso da própria aula. Não é preciso deixar algo ruim ou ineficaz acontecer até o fim. Podemos, durante o próprio desenrolar da atividade, mudá-la, pausá-la, reformulá-la. Claro que o professor quando tiver com sua carga plena de trabalho não fará planos de aula por escrito, mas se no início de sua trajetória puder internalizar o que uma aula deve ter (objetivo e metodologia, além dos recursos que utilizará para chegar até eles) levará esta necessária habilidade consigo. Assim nos contrapomos a uma ideia superficial que vê a universidade como espaço da 'teoria' opondo-se ao espaço da escola, que seria o lugar da prática. Ora, esse senso comum cristaliza a dicotomia teoria-prática como se a 'teoria' na universidade não fosse uma prática (de formação do professor, sem aqui adentrarmos se ela é 'boa', 'ruim' e/ou devesse ser modificada) e como se na prática docente nas escolas não tivesse embutidas concepções teóricas de educar, geografizar, lecionar, avaliar, filosofar e até etiquetar

(os outros são isso e são aquilo) etc. Logo, a teoria é uma prática e a prática é inegavelmente teórica. Isso não deve deixar nós, professores universitários, deitados em berço esplêndido, com o modelo proposto, seja de plano de aula, seja de formar professores. É difícil mudar estes modelos de formação, pois lidamos com duas dificuldades: mudar as instituições formadoras e mudar os adultos futuros professores. A inércia é característica, tantos das instituições como dos adultos, sejam eles professores, ou estagiários, ou nós orientadores.

FICOU UM CLIMA SUPER AGRADÁVEL NA TURMA

Na sequência iniciei o conteúdo sobre países desenvolvidos e subdesenvolvidos com a ajuda do mapa-mundi.

Primeiramente iniciei com uma pergunta: o que é uma pessoa desenvolvida? A partir das respostas dos alunos fui abordando o conteúdo de forma que eles continuassem participativos e interessados.(...) Eu fiquei fascinada com uma reportagem sobre a inundação do mundo pelo plástico. Imediatamente decidi que esta reportagem seria o ponto pé inicial desta aula. Junto com a notícia levei para a sala diversos objetos que eu tinha em casa que fossem feitos de material reciclável. Foi a ideia mais certa que eu tive em todo o estágio. Eles ficaram surpresos com a quantidade de matérias que poderíamos produzir a partir de resíduos recicláveis. Após este início, o clima ficou super agradável e a aula teve excelente andamento” (DMF)

O fragmento pode nos ajudar a docenciar com mais leveza. O exercício da elaboração de perguntas abertas que abrem a discussão para sistematizarmos os novos temas. A escuta atenta das respostas. Melhor ainda se escrevermos no quadro — e sim, peçamos para eles copiarem no caderno — algumas ideias levantadas. Exercitar a escrita requer ter onde anotar. Confiar demais na memória ou se fiar em fotos do quadro no celular soa preguiçoso e ineficaz. Ajudar nosso aluno a organizar seu

caderno e a estudar pode soar tradicional, mas é educativo. Tarefa de professor: ensinar a estudar.

Veja a grande sacada de trazer objetos com uma intencionalidade. Coisas que temos, usamos no cotidiano, mas guiados com reflexões instigantes. Os objetos não são Geografia. São apenas objetos. Nossa docência é que pode relacionar objetos e Geografia. Quantas vezes começamos a aula pelo 'telhado', pelo mais abstrato, o conceito?! Queremos discutir urbanização e começamos com o conceito de urbanização! Risco dos alunos não se sentirem parte do mundo simbólico do professor, não nos darem ouvidos. Este enfoque de iniciar pelo mais abstrato, distante do imediato do aluno (o conceito antes da observação do entorno), fortalece e reinstaura a confusão teoria-prática. Levar objetos (algo palpável) é uma abstração, uma concepção epistemológica (uma teoria). Quem vai ligar o objeto à Geografia é a concepção de educar e geografizar do professor. Razão e emoção se entrelaçam. O erro do iniciante seria preocupar-se em ser amigo do aluno. Nada contra, óbvio. Mas isto não é o fim, é consequência de uma construção onde os papéis de professor e aluno convivem, mas não com a premissa pseudo-progressista de 'todos somos iguais'. Educamo-nos em comunhão, Freire nos deixou claro isso, mas o professor vai ser um bom professor se contribuir para o avanço cognitivo do aluno. E isso se faz com afetividade, oxalá com beleza, posto que todos gostamos de estar em ambientes solidários e leves. O professor instiga o aluno a falar, não hesita em corrigi-lo quando o raciocínio é pobre, cobra qualidade na produção do aluno e, junto, com eles prática a escrita, a leitura, a argumentação, a audição. Mostra coisas que o aluno não conhece, desconcerta-os com perguntas, exemplos e atividades que mostrem o quanto desconhecemos o outro e o quanto precisamos ser ouvintes e não mero palpiteiros que de tudo falamos, não raro com pouco conhecimento.

O ensino na escola está (ou deveria estar) centrado no aluno. Essa concepção, ao contrário do que se poderia compreender, não significa que se exime a responsabilidade do professor e desmerece a qualidade

da aula. Pelo contrário, nessa perspectiva, o professor assume o papel de criar um ambiente pedagógico em que, levando em consideração o contexto do grupo e seus conhecimentos já construídos, e com as propostas didáticas planejadas, busca ampliar as ações e as aprendizagens dos alunos. (THEVES, 2018, p. 181)

Estudar é trabalho. Estudar é trabalhoso, mas sob a condução de um bom mestre, os caminhos, sempre múltiplos, se fazem mais claros e atrativos. A esse processo de interação, estimulada e estimulante, entre professor e alunos, podemos denominar espiral ascendente do conhecimento. Não é um círculo que volta ao mesmo ponto para se completar. É algo, em aberto e em ascensão, que produz uma contraditória sensação de querer enfrentar a nossa ignorância com a busca de novas perguntas que, são parcialmente respondidas, e geram, outras ignorâncias, porque simplesmente não havíamos pensado nisso e naquilo outro. Se o professor, através da Geografia, produzir o sentimento da falta (de conhecimento), do quero (saber) mais, eis ai um mestre exemplar. Se ele deixar o ‘clima agradável’, melhor ainda.

Não estamos no mundo dos nefelibatas que, de tão egoícos pensam bastar sua boa vontade para se criar e manter a química atrativa entre professores e alunos. Organizar um caderno (ou o quadro), cobrar a leitura e a escritura com maior qualidade, coibir excessos evitando barulho e agitação excessivos são tarefas extenuantes e repetitivas da qual o professor não consegue escapar. Inevitável.

Ter a humildade como parceira constante. Poucas aulas (no estágio) — ou muitas, se for ao longo de todo o ano letivo — não conseguem ‘mudar a cabeça’ do aluno. Ainda bem. Muitos educadores recém-iniciados confundem ser eficazes na docência se sua docência fizer os alunos concordarem com seus pontos de vista. Não duvidemos: cada aluno, mesmo na mais tenra idade, pensa por várias fontes e é influenciado o tempo todo por esta variedade. Não seríamos nós, professores, um tanto arrogantes pensar que, após nos ouvirem, os jovens pensariam como nós?

E que momento mágico este quando entramos em sintonia com os alunos. As resistências diminuem, aumenta a chance de sintonia na busca do pensamento que ultrapasse o imediato, o senso comum. Muito animador, tão acostumados que estamos a nos frustrar em sala, sobretudo quando nossas aulas e propostas não atraem o aluno. Estabelecer vínculos de afeto com os alunos é fundamental para que o trabalho cognitivo avance.

TEMAS NÃO TÃO GEOGRÁFICOS, MAS GEOGRAFÁVEIS: VOLTANDO A PALAVRA MACHADO DE DEUS

À frente de uma série de colunas com as palavras de deus ficamos estupefatos com a dura e bela tarefa de eleger trechos para que a grandeza de seu pensamento caiba na singeleza de nosso texto. Quantos machados em nosso mar congelado, Machado, ops, Silva. Manda mais, já diria um aluno nosso. Mande seus torpedos em nossa casa de máquinas. Em “Matrizes do racismo” (CP, 27/6/2013):

Passei 5 anos pesquisando para escrever o livro sobre a abolição “Raízes do Conservadorismo Brasileiro: A Abolição na imprensa e no imaginário social” por acreditar que é preciso mostrar aos jovens de hoje que os imaginários não surgem por acaso. Eles são o produto de construções históricas apoiadas em tecnologias de difusão. O racismo teve na imprensa brasileira seus intelectuais orgânicos dispostos a usar todos os recursos imagináveis para espalhar a falsidade ideológica — escravidão branda, país sem racismo — como pseudociência. (...) (Quis) Mostrar o racismo como uma construção consciente, articulada, hedionda e disseminada pela “mídia” da época para tentar naturalizar a mais infame das instituições: a escravidão.

Não vamos aqui glosar Machado. Ele é direto. O intelectual, e vamos aqui incluir os professores da Educação Básica, precisa propor temas e reflexões que invadam nossas aulas e produzam inquietações, quiçá até um mal-estar, para que este desconforto provoque os alunos a pensarem além da imediatez das aulas, conteúdos de Matemática,

Língua Portuguesa ou quaisquer outras disciplinas. Acreditamos que um professor de Matemática ensina muito mais do que Matemática, assim como um professor de Química ensina muito mais que Química. Existenciamo-nos quando docenciamos.

Em “Uma breve história do amanhã” (CP 24/2/2018) Juremir comenta os livros ‘Sapiens: uma breve história da humanidade’ e ‘Homo Deus: uma breve história do amanhã’ do historiador Yuval Harari:

Difícil escolher qual destes dois livros é melhor. Poderiam render centenas de textos. Basta abri-los aleatoriamente (e ele pratica isso na coluna). Fala do passado com conhecimento de causa, muita informação e as inevitáveis especulações. Inquietantemente provocativo. Ao lê-lo nos perguntamos: este cara está nos gozando? (adaptação nossa)

Não cabe esmiuçar Harari. Nem Machado. Nós, humildes autores, recomendamos ambos como leituras levedensas (sic): leve na forma, densa na reflexão. Novamente podemos realçar a importância da docência (ou da escrita) que leve o aluno, o leitor à imaginação e à perguntação, pois estas duas características desenvolvem a autoria. Que as disciplinas escolares precisem ampliar a capacidade de entendimento e leitura do mundo por nossos alunos.

Seria profícuo comentar aqui “Desigualdade oceânica” (22/11/2017), sobre a brutal desigualdade social em nosso país ou dialogar com “Meu presente de Natal” (16/12/2017), sobre a cientificidade da narrativa histórica. sublimes textos. Tal qual se pode fazer com os livros de Harari, temos a possibilidade de escolher aleatoriamente suas crônicas. Levam dez minutos para serem lidas. Mas, quanta machadada. Que dez minutos bem empregados de nosso dia.

O MELHOR DOS MUNDOS? EU ME LEMBRO

Gostaríamos de enfatizar a docência como a possibilidade de pensar o mundo em que vivemos pela denúncia de toda forma de injustiça e barbárie, sobretudo a que é permanentemente praticada no Brasil: a injustiça contra os ‘de baixo’, os de pouca instrução formal e poucas posses. Deus em “Melhor dos mundos” CP, não anotei a data:

Acordo cada vez mais incrédulo diante das misérias do mundo. Vi a pobreza no Marrocos e não consigo esquecê-la. Vejo a miséria no Rio e me escondo atrás do medo que sinto. É tão estranho sentir medo dos que padecem com a pobreza e não dos que a provocam, pois eles usam terno e gravata e preferem os crimes de colarinho branco? (...) Mas o que escolhermos de fato? Quem pode escolher? Em qual sistema econômico todos os seres humanos tiveram bem-estar e liberdade? Quando foi que comecei, sem razão aparente, a me preocupar com o destino dos outros? Desprezo a literatura de autoajuda que fala da felicidade para quem puder comprá-la no cartão de crédito. (...) Ainda buscamos nossos destinos. Só não conseguimos – eu não consigo – essa inquietude que se alastra com as misérias do mundo. Será sempre assim? Colonizaremos o espaço, venceremos a morte, mas não descobriremos a fórmula do bem-estar universal?

Juremir conversa aqui com Harari (a felicidade) e com Drummond (conquistamos o mundo, mas sentimo-nos incompletos). Fazer perguntas. Não ser indiferente aos que sofrem. Relacionar miséria com riqueza. Docenciar passa por ai. Geografar implica pensar — como Harari (2015) já nos instigava — nos temas do que causa felicidade e sofrimento, seja nos indivíduos, seja na coletividade em que nos inserimos. Senão, como Carlos Drummond de Andrade já nos escreveu, de que adianta conquistar o universo, se perdemos nossa humanidade? (Kaercher, p. 20, in TONINI, 2017).

Queremos enfatizar a Geografia de nossa existência trazendo, via conteúdos da disciplina, a permanente reflexão sobre que sociedade

e espaços temos (no Brasil, no meu estado, na minha cidade) e que sociedade queremos, afinal, não nos parece crível que um país tão rico e com tanto potencial trate tão mal o seu povo.

Machado Silva em “Eu me lembro” (31/3/2018), sem falar em Geografia, traz suas lembranças (tempo? História?) que remetem, evidentemente, a espaços, geografias: “a enormidade das terras de tão poucos donos” na Livramento natal. Segue ele:

Era preciso se conformar ou trabalhar muito para ter mais, eu me lembro de um homem falando isso no pátio da escola, mas nunca querer dividir as terras dos outros mesmo que elas fossem enormes e improdutivas. Ele não dizia improdutiva. Eu me lembro, era pequeno. Ele falava “mesmo que estejam em repouso por algum tempo”. (...) do que mais me lembro? Do contraste entre pobreza e riqueza, que eu não entendia e não podia discutir.

A crônica é espetacular. Nós acrescentaríamos as suas tantas memórias: porque a escola não pode nos ajudar a entender melhor este mundo com tanta riqueza e tanta sofrência? (Meredith, 2017). Repare a sensibilidade e a melancolia de um menino que não podia discutir temas sensíveis. Que escola é essa que nos cala? Como desacreditamos na capacidade de nossos alunos proporem temas e reflexões profundas.

PARA FINALIZAR: DECEPCIONAR LEITORES

Posto que é hora — e espaço — para finalizarmos vamos novamente com deus:

Eu me reconheço numa frase de Edgar Morin: “Eu não pertença a vocês”. Não sou de ninguém. Todos se enganam comigo. Não tenho partido, não tenho sindicato, não tenho candidato. (...) Gosto de botar os pingos nos is: somos um país racista, homofóbico, desigual, injusto, preconceituoso e elitista. O nosso maior problema não é a corrupção, mas a dívida jamais paga com a escravidão, que permeia nosso imaginário e nossa relação social. Os farroupilhas traíram os negros. Dilma levou uma rasteira de

uma quadrilha. Temer ficará no poder por ter o apoio da mídia e do mercado conservadores. Marchezan (atual prefeito de Porto Alegre, PSDB) quer ferrar funcionários acabando com o plano de carreira que lhes garante um mínimo de dignidade.

Nunca estou onde me esperam. Sou infiel. O obscurantismo avança cancelando exposições, ameaçando peças de teatro, legitimando declarações de general golpista, autorizando tratar o que não é doença (o homossexualismo). A saída não está no regime militar nem no marxismo secular. Sou a favor do Brasil como uma Escandinávia tropical (Estado presente para proteger os mais fracos). Cavaleiro solitário, franco-atirador. Estou em todos os lugares e em lugar nenhum. Não sou lobo da direita nem águia da esquerda. Quintanamente (Mário Quintana, poeta gaúcho) passarinho ('Eles passarão, eu ... passarinho'). (in 'Decepcionando leitores, s/data) (parênteses dos autores)

Obrigado pelos machados, Machado. E você, caro e raro leitor, que perguntas fez e fará para que os seus alunos terem o gelo aos seus pés quebrado?

Que nosso professorar ajude a adormecer as crianças e despertar os adultos - como monstro Drummond nos ensinou - a sonhar numa existência-docência que concilie fantasia, utopia com razão e militância bem argumentada e democrática.

Porto Alegre e Lajeado, 30 de agosto de 2018.

REFERÊNCIAS

- CAVALCANTI FILHO, José Paulo. Fernando Pessoa: uma quase autobiografia. 2a ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.
- HARARI, Yuval Noah. Sapiens — uma breve História da humanidade. Porto Alegre: L&PM, 2015.
- HARARI, Yuval Noah. Homo Deus: uma breve história do amanhã. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- KAERCHER, Nestor André. Artesania, felicidade, empatia: assuntos não geográficos para o estagiário de Geografia construir sua identidade docente. (p. 251-273). In *Geographia Meridionalis* (Revista eletrônica do Programa de Pós Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pelotas). V.02, n. 02, out/2017. Seus textos encontram-se em geografiadonestor.weebly.com. Clicar em 'Referências' e daí nas capas das publicações.
- MEREDITH, Martin. O destino da África: cinco mil anos de riquezas, ganância e desafios. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.
- MORAES, Dislane Zerbinatti et al (orgs.) Docência, pesquisa e aprendizagem: (auto)biografias como espaços de formação/ investigação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- MORIN, Edgar. Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- PASSEGI, Maria da Conceição et al (orgs.) Invenções de vida, compreensão de itinerários de formação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- PEREIRA, Marcelo Ricardo. O nome atual do mal-estar docente. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.
- PESSOA, FERNANDO. Poesias de Álvaro de Campos. São Paulo: Ediouro, 2001 (Coleção antologias).
- REGO, Nelson et al (orgs.) Geografia: práticas pedagógicas para o Ensino Médio. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SILVA, Juremir Machado da. 'Matrizes do racismo.' Jornal Correio do Povo, 27 de junho de 2013, Porto Alegre.

_____. 'Desigualdade oceânica' Jornal Correio do Povo, 22 de novembro de 2017.

_____. 'Meu presente de Natal' Jornal Correio do Povo, 16 de dezembro de 2017.

_____. 'Uma breve história do amanhã' Jornal Correio do Povo, 24 de fevereiro de 2018.

_____. 'Eu me lembro' Jornal Correio do Povo, 31 de março de 2018.

_____. 'Correlações.' Jornal Correio do Povo, 20 agosto de 2018, Porto Alegre.

_____. 'Melhor dos mundos.' Jornal Correio do Povo, s/ data, Porto Alegre.

_____. 'Decepcionando leitores.' Jornal Correio do Povo, s/ data, Porto Alegre.

THEVES, Denise W. Pelos labirintos da docência com os fios de Ariadne: geografia e existência que (trans)formam a mim e meus alunos. Tese (Doutorado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2018.

TONINI, Ivaine M. et al (orgs). O livro didático de Geografia e os desafios da docência para a aprendizagem. Porto Alegre: Sulina, 2017.

Territórios infantis: o brincar no espaço tempo recreio

Beatriz Garcia Nunes

Larissa Corrêa Firmino

Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins

“Os mundos das crianças são imensos!
Sua sede não se mata bebendo água de um mesmo
ribeirão”.

Rubem Alves

INTRODUÇÃO

O presente artigo é uma produção oriunda de um Trabalho de Conclusão de Curso — TCC realizado no ano de 2018 no curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina — UDESC. As questões que serão abordadas a seguir são inquietações e indagações relacionadas às diferentes formas pelas quais as infâncias se tecem no contemporâneo. Mais especificamente, o que nos interessa são os diferentes territórios pelos quais as crianças constroem, habitam, e maquinam as infâncias na contemporaneidade através das brincadeiras.

Neste fluxo, este artigo se constrói teoricamente através da Geografia da Infância e da Sociologia da Infância, campos de estudos e de pesquisas que estabelecem diálogos no que toca compreender as crianças, suas infâncias e seus contextos culturais vividos e experienciados no mundo.

As vivências oriundas da perspectiva geográfica experienciadas dentro de uma escola se faz de inteira importância quando nos propomos a pensar e discutir as territorialidades infantis, pois o escolar é um dos espaços que as crianças expressam sentimentos, valores e sensações em suas infâncias.

Seguindo nesta direção, para além de estabelecermos um diálogo entre a Geografia e as Infâncias, buscamos também destacar a importância que os territórios infantis têm na formação integral das crianças, tanto em seu aspecto individual, quanto coletivo. Desta forma, é de inteira importância que os territórios infantis sejam reconhecidos, espacializados e pensados com as crianças para que estas se identifiquem com o mesmo, criando vínculos, signos e afetos nos momentos de brincadeira.

Os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa que origina este artigo foram de cunho qualitativo, exploratório e descritivo, onde nos valemos de um Estudo de Caso aliado à Observação Participante e Ativa no primeiro semestre do ano de 2018 com crianças estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina — UFSC, um colégio urbano de caráter público inserido no município de Florianópolis/SC. Frente a este cenário, buscamos captar através de observações e narrativas os territórios infantis que são forjados por meio de brincadeiras por estas crianças no espaço-tempo do recreio neste particular ambiente escolar.

As crianças possuem papel fundamental dentro da nossa sociedade, pois são produtoras de cultura por meio de suas experiências e vivências, tecendo formas subjetivas de se relacionar com o mundo que a toca em seu próprio tempo e espaço, neste caso, o escolar, espaço que habitam e interagem desde os primeiros anos de vida. Logo, é fundamental reconhecer e refletir sobre os territórios infantis estabelecidos pelas crianças para que a experiência do movimento, da brincadeira e do convívio coletivo, reconheça as crianças como sujeitos de direitos.

TERRITÓRIO DE ANÁLISE

Este texto foi escrito a partir de uma investigação ocorrida ao longo do ano de 2018 no Colégio de Aplicação da UFSC a fim de observar, registrar e analisar os territórios infantis neste ambiente escolar. O intuito era compreender como que crianças entre nove e doze anos, estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, forjavam seus territórios neste ambiente escolar através de brincadeiras.

Durante as observações o foco era investigar as relações que ocorriam entre as crianças dos Anos Iniciais e as interações destas com o ambiente escolar através das brincadeiras praticadas pelas mesmas na constituição de possíveis territórios infantis. Participaram da observação cerca de seis turmas, sendo três quartos anos e três quintos anos, com aulas no período matutino.

Os espaços físicos observados foram aqueles ocupados pelos estudantes do período matutino que compõem os quartos e quintos anos do Ensino Fundamental no período de um mês durante os momentos das brincadeiras, mais especificamente, no recreio, entendendo justamente este como o espaçotempo onde acontece a organização das brincadeiras pelas próprias crianças.

O tempo para observação durante o recreio era de aproximadamente vinte minutos divididos entre a alimentação e o momento da brincadeira. Organizados pelos diferentes espaços em que o colégio oferece às crianças, encontrávamos cerca de 150 estudantes com faixas etárias entre nove a doze anos de idade, os quais eram os integrantes da pesquisa.

Na busca por investigar por meio das observações as produções de culturas infantis e de territórios infantis dentro do contexto educacional escolhido, foi necessário em todos os momentos um olhar sensível e reflexivo frente às interações das crianças, para que as diferentes formas de expressão não fossem interpretadas de maneira equivocada.

TERRITÓRIO TEÓRICO

A trama conceitual estabelecida neste artigo busca dialogar e fazer relações entre o campo de Estudos da Infância em sua relação com as contribuições de duas outras áreas de estudos: a Geografia da Infância e da Sociologia da Infância. Estas áreas de estudos e pesquisas contemplam questões sobre culturas infantis, territórios e territorialidades vivenciadas pelos principais integrantes que ocupam essa identidade cultural geracional, que é a criança.

Deste modo, buscou-se pensar a escola como um espaço demarcado pelas culturas infantis, assim como pelas suas territorialidades, partindo de um pressuposto que compreende as crianças como sujeitos geográficos, pois vivenciam suas experiências por meio de múltiplas espacialidades e constroem suas geografias a partir da interiorização das suas próprias lógicas interacionais e dos meios sociais em que vivem.

Pensar as crianças a partir de suas infâncias em uma perspectiva difundida no passado, de como elas eram retratadas perante a sociedade, é enxergar o papel que um adulto representava para a sua sociedade daquele mesmo tempo, pois a participação da criança era naturalizada. Contrapondo esta lógica, o campo de estudos da Sociologia da Infância vem questionando alguns paradigmas a esse respeito, desconstruindo a ideia de que as crianças são uma caixa de instrumentos que constituem e fazem um provável adulto.

De acordo com Pinto e Sarmiento (1997) considerar as culturas infantis é ponderar todas as mínimas ações realizadas pelas crianças com um olhar sensível e com isso refletir sobre as semelhanças e as diferenças existentes entre elas e os adultos, apesar de que em muitos momentos crianças sejam reprodutoras das ações dos mais velhos, em que muitas vezes este seja um fator que favoreça o não reconhecimento das mesmas como sujeitos passivos de aprendizagem. Neste sentido, Pinto e Sarmiento (1997) destacam que

as culturas infantis assentam nos mundos de vida das crianças e estes se caracterizam pela heterogeneidade, a formulação de hipótese da existência de uma epistemologia infantil não pode pôr de lado, no mínimo, as diferentes realizações do processo de produção de sentido e a pluralidade dos sistemas de valores, de crenças e de representações sociais das crianças. Esta é a razão por que se afigura adequado recusar a hipótese de uma cultura da infância, sustentando-se, ao invés, o caráter plural dos sistemas simbólicos. (p. 06).

Pensar a criança e suas subjetividades faz com que suas representações, produções simbólicas, crenças e seus sistemas de organizações se caracterizem em cultura. Tais questões são imprescindíveis para compreender a pluralidade dessas ações, compondo assim características para o que vem a ser reconhecido como culturas das crianças ou culturas infantis.

Nesta perspectiva, Lopes e Vasconcellos (2006) pensam a criança e a suas geografias por meio de dois fundamentos. O primeiro deles considera as crianças e suas infâncias dentro de suas espacialidades, consideradas pertencentes de um grupo social, que produzem espaços, ou seja, são sujeitos geográficos. O segundo busca refletir como a espacialização pode interferir na percepção sobre as crianças e as suas infâncias. Partindo desses dois pressupostos, a Geografia da Infância busca compreender as diferentes infâncias por meio dos, também diferentes, espaços geográficos em que as crianças habitam e se encontram. Este campo de estudos lida então com as crianças e os diferentes espaços do mundo, e os espaços que nelas habitam, conforme nos ressaltam Lopes e Vasconcellos (2006), pois

Toda criança é criança de um lugar. Do mesmo modo, toda criança é criança em algum lugar. Ou seja, existe na produção das culturas infantis uma ancoragem territorial que não apenas emoldura o contexto no qual se edifica a infância, mas, para além disso, oferece o próprio substrato material a produção da existência.

Esse processo faz emergir junto à ideia de culturas infantis a existência de territorialidades infantis que são a base de produção dessa cultura. (p.110)

Assim sendo, as crianças são responsáveis por construir seus próprios territórios, seus movimentos, suas práticas e suas representações do mundo, pelo modo como vivenciam suas espacialidades. Desta forma, Lopes e Vasconcellos (2006) salientam que

A infância, portanto, se dá num amplo espaço de negociação que implica a produção de culturas de criança, de lugares destinados às crianças pelo mundo adulto e suas instituições e das territorialidades de criança, resultando desse embate uma configuração a qual chamamos de territorialidades infantis — grifo dos autores. (p.36)

Considerando hipoteticamente que o ato de brincar está estritamente relacionado à criança e a infância, o escolar, neste caso, assume uma dimensão temporal e espacial bastante considerável no que diz respeito às brincadeiras das crianças. As brincadeiras ocorrem nos mais diversos momentos da vida escolar das crianças, em especial nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Neste contexto Oliveira (2000) esboça o brincar como um processo de humanização, em que a criança internaliza a brincadeira de forma efetiva, criando vínculos duradouros, desenvolvendo o seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil, motor, assim como a sua capacidade de raciocinar, julgar e argumentar.

O brincar é expressivo e característico da infância oportunizando as crianças o seu desenvolvimento integral, buscando completude de saberes, conhecimentos e expectativas de mundo. Santin (2001), afirma que a brincadeira

é de fundamental importância para a aprendizagem da criança por que é através dela que a criança aprende, gradualmente desenvolve conceitos de relacionamentos casuais ou sociais, o poder de discriminar, de fazer julgamentos, de analisar e

sintetizar, de imaginar e formular e inventar ou recriar suas próprias brincadeiras. (p. 523)

O brincar no âmbito da educação tem um papel muito importante em relação à produção de novas possibilidades de interpretação e expressão da realidade, pois os estudantes por meio da fantasia e da imaginação interagem entre si criando novas formas de construir as relações sociais, cuja função social é de facilitar o processo de socialização.

O autor Borba (2006), enfatiza que a brincadeira, muitas vezes, é compreendida como tempo perdido, baseado na ideia de que a brincadeira é uma atividade oposta ao trabalho, sendo por isso menos importante. Com este enfoque, muitos dos currículos da Educação Infantil e dos Anos Iniciais seguem uma perspectiva conteudista. Com este viés, é visível o quanto os espaços para as brincadeiras vão se tornando restritos na medida em que as crianças avançam os anos escolares.

Neste sentido, os ambientes e os tempos destinados para as práticas das brincadeiras vão se limitando aos momentos de recreio, admitindo assim uma vertente mais restrita. Com isso, o espaço e o tempo da brincadeira vão diminuindo, fazendo com que as disciplinas tomem um caráter mais importante nas quais os estudantes necessitam seguir um padrão de comportamento idealizado pelos adultos que as cercam.

Desta maneira, é fundamental que a brincadeira seja vista como uma forma de comportamento social, permitindo com que as crianças possam reinterpretar e reconstruir atos sociais por meio da ludicidade. Para além de ser um comportamento social específico, o brincar vem adquirindo um comportamento rico de significados, em que as crianças vivenciam momentos de partilha, compondo um sistema de comunicação e de interpretação, através das interações sobre a realidade com os quais vem se confrontando.

Há diversas questões pelas quais a brincadeira deva ser cultivada e estimulada, e dentre elas é importante frisar que o ato de brincar é uma garantia prevista pela Lei 8.069 de julho de 1990, denominada Estatuto da Criança e do Adolescente — ECA acrescentada no Capítulo II, Art. 160, no inciso IV, assegurando a elas o direito de “brincar, praticar esportes e divertir-se”.

Desta forma, compreendemos que o ato de brincar e as brincadeiras são práticas que compõem uma cultura infantil e também um cotidiano escolar, podendo ser compreendidas como dispositivos que forjam a criação de territórios para que as crianças tenham suas formas de estar no mundo no contemporâneo. Neste sentido, dentro do espaço escolar e seu cotidiano, o recreio é o espaçotempo¹ que aqui nos interessamos, pois é neste momento em que as crianças possuem uma liberdade maior de escolha e de criação das suas próprias brincadeiras, e a partir desse espaço escolar os territórios infantis se constituem.

Os estudos da Geografia da Infância destacam perspectivas importantes para pensar o espaço geográfico e as crianças, tais como, questões de gênero, geracional, socioeconômicas, étnicas, raciais, e assim por diante, apontando representações diferenciadas nas questões de tempo e espaço que são fundamentais para compreender as diferentes realidades que vivem as crianças e quais as necessidades que envolvem seu processo de desenvolvimento.

TERRITÓRIOS INFANTIS: NARRATIVAS DO BRINCAR

Em um período de um mês de observações frequentando o referido ambiente escolar foi possível a inserção para a observação nos espaços externos às salas de aula da escola utilizados com mais frequência nos momentos de interação durante o recreio pelas crianças

¹ Trazemos a noção de espaçotempo inspirada nos escritos de Nilda Alves e Inês Barbosa de Oliveira, no artigo “Imagens de escolas: espaçotempos de diferenças no cotidiano” (2004) em que as autoras expressam gramaticalmente a necessidade de escrever os termos juntos para mostrar a importância de superar os limites do modo dicotomizado moderno de pensar.

envolvidas na investigação, sendo eles o pátio central do colégio, que dava acesso às salas de aula das turmas dos Anos Iniciais, o parque da instituição, o refeitório disposto juntamente com a quadra de esportes e por fim o galpão² do colégio.

A criança que brinca se apropria do mundo por meio da representação e da experimentação e o ambiente escolar tem grande participação neste processo, uma vez que o espaço da instituição deva ser um espaço de vida e de interação, sendo uma das variáveis fundamentais para que as crianças possam compor seus territórios. Neste sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica destacam que

[...] a escola é, por excelência, o lugar em que é possível ensinar e cultivar regras do espaço público que conduzem, ao convívio democrático com as diferenças, orientado pelo respeito mútuo e pelo diálogo. É nesse espaço que os alunos têm condições de exercitar a crítica e de aprender a assumir responsabilidades em relação ao que é de todos. (BRASIL, 2013, p. 113).

A brincadeira na infância é um dos principais meios para a produção de cultura, marcada pelas interações sociais, contribuindo para que as crianças possam se expressar, identificar, imaginar e recriar. São nesses momentos que as crianças criam novas possibilidades, vão se construindo e falando de si próprias, dos seus medos, coragens, angústias, sonhos e ideais.

Com isso, é imprescindível que a criança se aproprie do ambiente escolar e crie seus espaços do brincar, do dançar, do cantar, que são, na verdade, os territórios infantis. Estes territórios têm a potência de possibilitar a experiência lúdica às crianças no sentido de elas transformarem meros espaços físicos em lugares da infância, permitindo que deixem suas próprias marcas registradas de diversas

2 O galpão do Colégio de Aplicação — UFSC é uma dependência no qual encontramos alguns ambientes como, salas (música, teatro, dança, recuperação de estudos, projetos e de aulas), a biblioteca, a brinquedoteca, o laboratório de informática, banheiros e ainda o grêmio estudantil.

maneiras, forjando seus territórios por meio dessas oportunidades e por eles serem marcadas, movimento bastante evidenciado no Colégio de Aplicação — UFSC.

Ao eleger a criança como questão de investigação Quinteiro (2002) explicita e defende a ideia de ouvir o que as crianças pensam, sentem e dizem, e interpretar essas vozes à luz das contribuições das ciências sociais para investigar a infância é compreender a relação entre a infância e a escola. A voz da criança permite a documentação de seu ponto de vista infantil, deste ser humano de pouca idade que representa o mundo e a si mesmo, afastando-se da prática comumente de olhar as crianças “por cima”.

Nesta perspectiva, o pensamento sobre a criança e a infância é produto de um contexto sócio cultural e histórico específico e considera-se que a criança tem um papel ativo nas relações sociais, com os adultos e com as outras crianças, além de serem produzidas pelas culturas, também produzem culturas.

A ESPACIALIZAÇÃO DO BRINCAR

A noção de território da infância nasce de uma ideia de relação de poder sobre a construção do espaço geográfico, no qual há uma padronização e imposição de tais espaços e para as crianças por meio da percepção dos adultos, sendo expressas geograficamente nas relações sociais que envolvem as infâncias.

Diante disso, a Geografia da Infância e suas discussões com outras áreas nos instigam a pensar de quais maneiras as crianças envolvidas pelas condições de espaço-tempo estão vivenciando suas percepções em diferentes lugares e diferentes paisagens, compondo dessa forma diferentes territórios infantis. Observar as vivências e suas relações diárias no ambiente escolar acaba tornando os estudantes como sujeitos ativos na sociedade, dentro destes espaços em que estes se constituem e são constituídos por suas intervenções, fazendo com

que se reconheçam e se aproximem dos múltiplos significados que as mesmas influenciam nas vidas de cada estudante que compõe o espaço escolar.

Sendo assim, alguns dos espaços da escola são ocupados pelos estudantes de maneira organizada em relação ao que é ofertado às crianças, pois conforme os ambientes existem variadas brincadeiras acontecendo ao mesmo tempo, onde em cada lugar predomina um tipo de brincadeira, possuindo diferentes grupos de crianças.

As memórias que registradas ao longo dos dias de observação no diário de campo de pesquisa revelam as percepções das observações realizadas na escola.

As brincadeiras que aconteciam no pátio da escola eram aquelas que necessitavam de grandes espaços físicos para que pudessem se realizar. Foi percebido que as crianças que brincavam de basquete se organizavam próximas à cesta de basquete, já as que participavam de outras brincadeiras com bola e pega-pega ficavam um pouco mais afastadas respeitando ambos os espaços pré-estabelecidos pelos grupos de crianças envolvidas nessas brincadeiras.

A ocupação dos estudantes no pátio acontecia de forma que nos cantos e nos bancos ficavam sentadas as crianças que costumavam ficar mais paradas ao longo do recreio, enquanto no meio do pátio ficavam aquelas que se envolviam em brincadeiras que exigiam um maior movimento corporal.

Era notável que o galpão da escola servia como meio de passagem para outros ambientes do colégio, pois o trânsito de estudantes de diversas faixas etárias era grande, não interferindo nas brincadeiras realizadas pelas crianças. Durante essas passagens, havia diversos grupos de estudantes que passavam por ali caminhando e conversando, enquanto outros passavam correndo, ao longo de todo o intervalo.

Na quadra escolar em que os estudantes brincavam se encontrava cinco grupos, onde cada um deles possuía uma bola fazendo com que

brincassem de maneira diversificada, sendo assim era perceptível à demarcação dos territórios pelos próprios estudantes, havendo respeito mútuo durante toda a brincadeira apesar da presença de muitas crianças no mesmo espaço-tempo.

Ao longo destas observações foi possível compreender que as interações presentes no momento do recreio, fazem com os estudantes brinquem sem grandes conflitos, respeitando os territórios diversos, de maneira que possam estabelecer ‘regras’ de convívio no uso destes espaços de forma natural referentes às mediações e ao tempo destinado a eles. Para os autores Lopes e Vasconcelos (2006),

Isso significa demarcações de alteridades e a organização de fronteiras, constituindo limites entre diferenças, o que torna possível o processo de territorialização e de identificação, constituindo suas identidades locais, criando uma estreita relação entre identidade infantil e os territórios de infância (p. 119).

Com isso, as crianças entre si, além de construírem uma dimensão espacial, criam também um vínculo com o espaço em que é vivenciado, estabelecendo uma relação favorável na divisão dos espaços em que se encontram localizados, por meio do respeito mútuo e ainda “construindo concepções reais que possibilitam a vivência da sua infância não como se quer, mas como se pode dentro da lógica de organização espacial” (LOPES e VASCONCELOS, 2006, p.111).

RECREIOS BRINCANTES DE MENINOS E MENINAS

A quadra de esportes do colégio era ocupada por uma expressiva quantidade de estudantes em relação aos demais espaços do brincar da escola. Ali os estudantes brincavam com bolas de futebol, e em sua maioria eram meninos. Em meio às brincadeiras de futebol que ali aconteciam poucas meninas se inseriam na brincadeira, e era perceptível que aquelas poucas meninas que ali estavam ocupavam um dos cantos da quadra de esportes, nos lugares em que se localizavam a defesa dos

times e não no ataque. As meninas costumavam interagir muito mais entre elas do que com os meninos, e vice versa, se separando do jogo na quadra de esportes. Havia uma segregação (e/ou autosegregação) perceptível posta naquele espaço escolar.

No pátio central dos Anos Iniciais algumas crianças brincavam de ninja³ e de bola. O grupo que brincava de ninja interagiu muito bem, e era composto por cerca de dois meninos e seis meninas. Algumas das meninas interagiam com o telefone celular durante o recreio e assim permaneciam sentadas no banco. Por vezes interagiam entre si, pois em alguns grupos só havia um aparelho celular, mas toda a interação se dava permeada pelo telefone. Assim que iniciou o recreio estava por ali um grupo de meninos que brincavam de basquete. Um pouco mais no canto do pátio se encontrava um grupo de meninas, todas elas com um caderno na mão, colocando eles em sequência no chão e em seguida começaram a ensaiar uma coreografia determinada por uma das colegas do grupo.

No campo de areia pude perceber a presença de meninos em grande número, pois havia somente uma menina interagindo com os meninos naquele espaço. Já no campo de grama também havia outro grupo que jogava futebol, mas a presença de meninos era consideravelmente maior que a de meninas, no qual estas interagiam com a brincadeira de futebol representando líderes de torcida, imitando feições e danças típicas de filmes hollywoodianos em que é bastante comum a presença destas personagens.

3 A brincadeira chamada pelos estudantes de “NINJA” refere-se a uma brincadeira parecida com a queimada, mas que ocorre com os pés. Um grupo de crianças inicia a brincadeira com uma contagem até dez dando um pulo para trás ficando o mais longe possível do adversário, até que então os estudantes começam com uma passada só a se aproximarem dos integrantes os queimando quando pisam um no pé do outro. Ganha a brincadeira o estudante que ficar por último sem ser pisado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivenciamos na contemporaneidade alguns paradigmas quando partimos do ponto de vista vindo de uma criança ao se tratar do ambiente educativo, onde não se tem a participação efetiva nas construções e nos planejamentos do espaçotempo do recreio pelos estudantes durante as interações diárias.

Quando nos referimos ao Colégio de Aplicação — UFSC, fica evidente um avanço no papel que o estudante tem perante a escola, pois a contribuição das crianças na construção do ambiente escolar é visível, fazendo com que suas experiências, suas reflexões, seus conhecimentos e suas vivências sejam compartilhados, permitindo que o estudante possua voz ativa na construção do local.

Foi notório ao longo do tempo destinado ao estudo a criticidade vinda por parte dos estudantes, pelas diversas expressões expostas nos mais variados ambientes do colégio, demarcando suas necessidades, angústias, medos e sentimentos pertencentes aos estudantes daquela escola. Deste modo, o ambiente escolar é construído coletivamente com e para os estudantes ao passar do tempo, sendo encontradas ainda marcas de gerações passadas que também deixaram suas marcas registradas.

As narrativas daquele cotidiano escolar nos revelam que o colégio possui um espaço de qualidade, com condições favoráveis para que os estudantes possam desenvolver suas habilidades diante de todos os âmbitos essenciais nesta etapa da vida, que é a infância. Cabe ainda ressaltar que a organização dos estudantes se dava de forma propícia onde, os próprios estudantes são responsáveis por delimitarem seus espaços concretizando isso por meio do respeito mútuo e do diálogo.

Nos momentos observados foi possível visualizar constantes demonstrações de que as crianças possuem um papel com grande significado nas suas mais diversas ações diante do mundo. Sendo assim, sua participação perante a sociedade é essencial para o seu desenvolvimento e crescimento. Essa característica faz com que as suas

geografias sejam produzidas e movimentadas, pois é impossível pensar nas crianças e nas suas infâncias desconsiderando o contexto espacial em que é pertencente.

Consequentemente, o espaço geográfico contribui para o desenvolvimento integral da criança, por meio dos aspectos sociais, materiais e também simbólicos. A criança vai se reinventando, e com isso atribuindo uma única dimensão pelas experiências espaciais, visto que nas relações com o outro e com o espaço se dá os primeiros aprendizados culturais na heterogeneidade da sociedade construída no decorrer do tempo.

Destamaneira, tentar trazer as crianças para dentro de discussões do cotidiano escolar, mais especificamente no âmbito da Geografia é uma tarefa primordial, afinal são nos encontros dos conhecimentos e diante de olhares geográficos que nos ajuda a crescer como sujeitos ativos, nas estruturas e nos processos sociais e, consequentemente geográficos vivenciados desde que nascemos.

Por fim, é perceptível o quanto a presença da brincadeira é desejada pelas crianças dos Anos Iniciais, no qual em diversos momentos os estudantes abrem mão de se alimentarem para que possam aproveitar cada segundo da brincadeira na qual estão envolvidas, fazendo com que mais uma vez as mesmas se encontrem nas propostas e nos planejamentos dos professores (as) do Ensino Fundamental, efetivando o direito garantido por lei às crianças, que é o brincar.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, I. B. Imagens de escolas: espaços-tempos de diferenças no cotidiano. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 25, n. 86, p.17-36, jan./abr. 2004.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral — Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente, Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 — ECA. Brasília, DF.

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia de. Geografia Da Infância: Territorialidades Infantis. *Currículo sem Fronteiras*. Rio de Janeiro, v.6, n.1, p. 103-127, jan/jun. 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/lop_vasc.pdf>. Acesso em: 11 de janeiro de 2019.

OLIVEIRA, Vera Barros de (org). *O brincar e a criança do nascimento aos seis anos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. *As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo*. Braga: Universidade do Minho, 1997.

QUINTEIRO, Jucirema. Sobre a emergência de uma sociologia da Infância: contribuições para o debate. *Perspectiva*. Florianópolis, v.20, n.Especial, p. 137-162, jul./dez.2002

SANTIN, Silvino. *Educação Física: Da alegria do lúdico à opressão de rendimento*. Porto Alegre: 2001.

A large, bold, black number '3' is positioned on the right side of the page, extending from the top edge to the bottom. The number is composed of thick, solid black strokes. The top horizontal bar is at the top of the page. The vertical stem descends from the right end of this bar, curving to the left at the bottom to form the lower loop of the '3'.

EXPERIENCIAR NO
FAZER GEOGRÁFICO

Peripécias de Jomanav: leitura do mundo da educação geográfica em três tempos

João Guilherme Zenatti Paz

Marina Vargas Leonhardt

Nataniel Antonio Vicente

COMEÇO DA TRILHA

JOMANAV é uma personagem formada pelas iniciais dos nomes dos autores deste artigo (João, Marina e Nataniel — todos professores de Geografia) e (re)construída por meio das narrativas das experiências de sala de aula dos mesmos.

Neste sentido, no cotidiano do processo de ensino-aprendizagem da educação geográfica, JOMANAV é tomada por inúmeras inquietações: desde a necessidade de um olhar minucioso às individualidades dos alunos até a compreensão dos espaços geográficos arquitetados por esses dentro e fora dos muros da escola. Ao mesmo tempo, ela é tomada pela necessidade de buscar um caminho para trabalhar essas angústias, para, assim, aliviá-las — mesmo que momentaneamente — ao prosseguir na docência.

Este alívio é (re)construído pelo processo de ensino-aprendizagem que faz o ensinar a ler e interpretar o espaço geográfico por meio de uma alfabetização e letramento espacial, sendo esse movimento uma (re)construção complexa e contínua, por meio da crítica-reflexiva. Assim, cabe nos perguntarmos: como esse processo esquematizado teoricamente realiza-se nas vivências de Jomanav no dia a dia de sala de aula (ou não)?

João, Marina e Nataniel por meio de suas experiências como professores apresentam diferentes narrativas para esta pergunta. Experiências alicerçadas nas vivências acadêmicas, profissionais e pessoais às quais constituem o ser docente (TARDIFF, 2010).

AVENTURANDO — NARRATIVAS DE JOÃO

Para João, JOMANAV tem dificuldades em agir na busca de ensino-aprendizagem reflexivo, pois os “alicerces” da educação brasileira, desde a “educação básica” ao “ensino superior”, são formados por processos que impedem a construção do conhecimento. Processos esses pautados no empirismo e apriorismo ao respaldar determinados interesses, onde os processos cognitivos no/do ensino-aprendizagem não são levados em conta. O conhecimento não é visto como uma construção das ações do sujeito, mas, sim, como algo pronto, transmitido e/ou herdado. Algo que impulsiona qualquer professor a desencontrar-se consigo, com os alunos: com a educação geográfica.

Sentir-se afastado de si e dos outros é vivenciar a frieza do ausente. É geografizar por espaços alienados unicamente na busca por uma “saída de emergência” para sentir o calor de encontrar-se com algo, consigo. Portanto, para voltar a encontrar-se, torna-se oportuno tomar consciência de que o conhecimento é uma construção/relação e os seus sujeitos são ativos e inerentes ao seu processo.

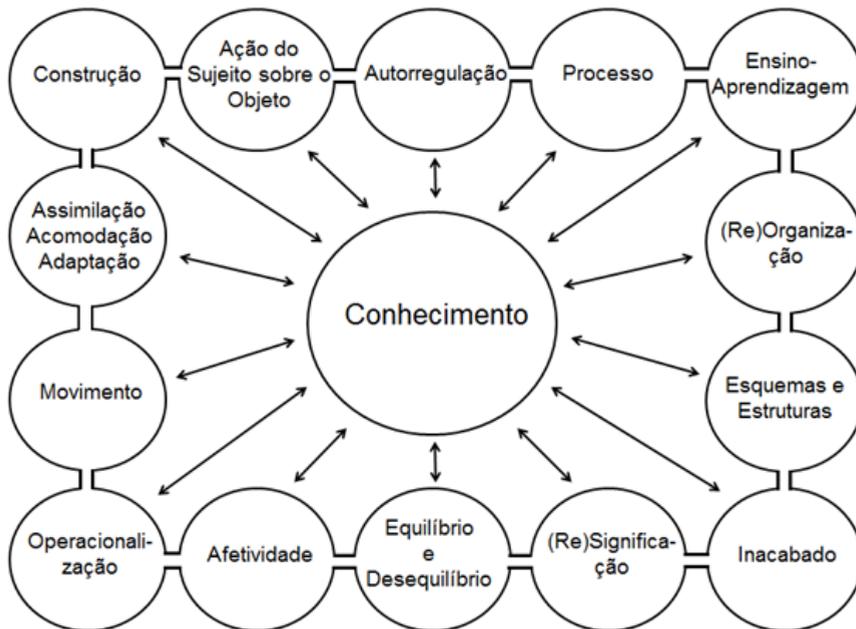
Nas palavras de Gallo (2007, p. 25), “toda a educação fundamenta-se numa concepção de homem e numa concepção de sociedade, trata-se de definir de qual homem e de qual sociedade estamos falando”. Ora, o empirismo e apriorismo “reinem” na educação brasileira porque estão “a serviço” de alguém ao levar em conta que não existe um ensino-aprendizagem neutro e apolítico, mas, sim, é um processo carregado de valores, intenções e relações de poder entre os seus sujeitos.

João entende que para romper com estes modelos ultrapassados que “reinem” na educação se faz necessária a consciência de que o conhecimento é uma construção. O Construtivismo possibilita a compreensão sobre como ocorre esta construção do conhecimento ao abordá-lo como um processo contínuo e dinâmico de organização e reorganização de assimilações, acomodações e adaptações das ações

dos sujeitos sobre os objetos. Assim, o sujeito — em sua concepção social, afetiva, cognitiva e biológica — operacionaliza (ação que se torna reversível em pensamento) os conhecimentos a partir de sua ação sobre o objeto (algo que se opõe ao sujeito): desmistificando a ideia de que o conhecimento é algo pronto, acabado, inatista e/ou empirista.

Desta maneira, no processo de ensino-aprendizagem, os sujeitos precisam ser afetados (afetividade) em seus esquemas e estruturas para possibilitar a criação de novas equilibrações, no processo de autorregulação (reequilíbrio), pois quanto mais organizado está “dentro do sujeito” tanto foram e são as adaptações necessárias, conseqüentemente, (re)construindo um conhecimento nos sujeitos-alunos (Figura 01) ao formar sujeitos autônomos capazes de aprender a aprender. Um professor que ensina a aprender a aprender por meio das experiências dos alunos, recorrendo ao estranhamento do que está aprendendo-ensinando ao evitar a simplificação do processo de pesquisar o pensamento do aluno na construção do conhecimento.

Figura 01 | Conhecimento.



Fonte: os autores (2018).

AVENTURANDO — NARRATIVAS DE MARINA

A caminhada profissional (ainda em construção) iniciou de modo inesperado, assim como vários colegas, esta não foi a primeira opção, contudo, se tornou a decisão mais acertada até então. Segue o relato das peripécias pessoais em três momentos, para que sem muitos rodeios e modo coerente se conte esta história, no primeiro momento, busca-se expressar o “ser professora, sem que se tenha consciência das potencialidades da profissão”. No segundo momento falaremos sobre “a realização das práxis e as controvérsias da educação brasileira” e no terceiro momento, “o breve percurso na sala de aula, interrompido pela vida de pesquisadora”. Espera-se que este relato faça sentido aos leitores, por mais que cada jornada (ou aventura) seja única.

Marina começa a ser professora quando em 2011 precisava pagar as mensalidades da universidade particular, onde estudava relações internacionais, assim se tornando educadora social, onde acompanhava estudantes do primeiro e segundo ano dos Anos Iniciais. Em pouco mais de um ano, aprendeu de modo empírico que muitas vezes atenção, paciência, valorizar a existência dos educandos, vale mais do que qualquer conceito aprendido, inicia então, sua trajetória como professora, mesmo que inconscientemente. Acredita ter se tornado professora pelas ações, pelos afazeres, pela prática, seja planejando uma atividade ou percebendo o que as crianças precisavam, ou seja, definir suas reações de acordo com as necessidades delas, pois, havia momentos onde as normas comportamentais deveriam ser impecavelmente cobradas, que em outros momentos não faria sentido.

A pesquisa da UNESCO sobre o perfil dos docentes no Brasil de 2004 aponta que 48% dos professores se sentem mais satisfeitos na atualidade do que no início da carreira⁴, muito em reflexo do sentimento de não estarem preparados para a sala de aula, após a graduação. Sendo assim, reconhecido que os professores passam dificuldades nos primeiros

4 UNESCO, 2004. TABELA 72 — Proporção de professores, segundo o grau de satisfação em relação ao seu trabalho, comparado com o início da carreira¹ - 2002

anos de carreira, para organizar o que aprenderam em sua formação com o exercício da profissão (práxis). Nesta experiência particular, foi possível chegar a sala de aula, sem estas heranças acadêmicas, ou exigências teóricas, até pela baixa exigência das atividades exercidas.

Acredita-se que essa extrema liberdade, possibilitou a máxima experiência em vivenciar o cotidiano escolar daquelas crianças e ser simplesmente (mas não de modo simplista) alguém que os “acompanhava”. Apresenta-se a reflexão de que as instituições educacionais no Brasil, por mais progressistas que sejam, acabam por limar nossa criatividade e impedir que reconheçamos o quão potentes somos, afinal, muitas vezes nossos méritos estão diretamente ligados ao que lemos, aos que nos ensinaram, o local onde estudamos.

Dos demais percursos da vida que levaram à Licenciatura em Geografia, foi no terceiro semestre, com muita gana de entrar em sala de aula que inicia a jornada no pré-vestibular popular PEAC⁵ (onde é voluntária até hoje). Assim adentrando a educação popular onde mesmo desacreditando do processo seletivo que avalia estudantes, os quais não tiveram as mesmas possibilidades de estudo, ou condições para uma qualidade de vida mínima, compreende-se o ingresso no ensino superior como um modo de diminuir a desigualdade social para esses jovens que só com a Educação Básica (na maioria pública) não estariam preparados para aprovação em provas de vestibular e ENEM.

Estar em contato com estes estudantes possibilitou materializar o entendimento sobre o acesso ao ensino no país, onde somente 15%⁶ da população possui ensino superior, sendo em maioria aqueles tiveram uma Educação Básica de qualidade, não necessitaram trabalhar durante a adolescência, de modo a complementar a renda da família. Para aquelas e aqueles que seguem essa dura realidade e mesmo assim conseguiram ingressar no ensino superior, produzem uma curva nas linhas estatísticas. Diante desta realidade foi possível evidenciar

5 Projeto Educacional Alternativa Cidadã é um programa de Extensão da UFRGS, desde 2005. site: <http://alternativacidada.blogspot.com>

6 Dados IBGE 2015.

que muitas vezes a graduação em Licenciatura em Geografia, pouco dialogava com que realmente se precisa saber para estar em sala de aula.

Este foi o momento pontual para a formação de Marina, como professora, levando a compreender que a mesma era a maior responsável pela sua própria formação acadêmica. Na academia fundamenta teoricamente a prática que já havia exercido e assim procurou se capacitar para produzir uma crítica-reflexiva (GIROUX, 1997) da teoria que era apresentada. Compreendeu também que deveria manter as atividades no pré-vestibular popular, mas como medida paliativa, pois, a real construção de um ensino para a autonomia dos estudantes (FREIRE, 2004) precisa ser construído na Educação Básica, e que esta construção passa por escolas com estrutura física, com profissionais bem pagos, com possibilidades, afinal “A escola tem a responsabilidade social de ensinar a estudar, combater e recriar ideias a partir de ideias” (COSTELLA, 2012, p.13).

Por fim, após formada, a passagem pela escola particular, onde regente das turmas de ensino fundamental (6o a 9o ano), tenta colocar em prática todo a energia e aprendizado (cinco anos de graduação, estágios, PIBID,) na elaboração de aulas que buscassem um ensino com significado, assim como avaliações diferenciadas. Buscando reconhecer em cada estudante a sua forma de construção do conhecimento, como os estádios de desenvolvimento (BECKER, 2012). Porém, a vida profissional foi brevemente interrompida pela proposta de bolsa acadêmica no mestrado, onde as condições financeiras e possibilidade de me especializar e me tornar uma professora mais completa, foram inquestionáveis.

Diante do desmerecimento dos profissionais docentes no Brasil, este refletido na carga horária que não contempla uma coerente produção do trabalho e uma remuneração digna, entende-se por que é praticamente inviável ser professora e pesquisadora no Brasil. Todavia, tornar-se ambos não deveria ser um grande desafio, Marques (2004, p. 58) nos diz: “Precisa ser [o professor] um pesquisador do pensamento

do seu aluno. Precisa descobrir o que seu aluno pensa e como pensa”, afinal, a professora está cotidianamente “em campo”, o que não acontece é o tempo hábil para que se escreva e publique todas as boas ideias que são elaboradas.

Sendo filha de professores e não tendo parentes com profissões de grande reconhecimento social, ser mestranda em Ensino de Geografia torna-se uma grande realização coletiva. Porém, o reconhecimento do profissional docente precisa se dar para além dos núcleos de relacionamento, para isso, é preciso reconhecer as mazelas da profissão, parar de culpabilizar os profissionais e incentivar os mesmos a regerem o seu universo que é a educação, é preciso relembrar da noção de participação que diz: “Os professores têm de se assumir como produtores da (sua) profissão.” (NÓVOA, 1992, p.31), quem sabe assim teremos profissionais realizados nesta que é de longe uma das carreiras mais dignas.

AVENTURANDO — NARRATIVAS DE NATANIEL

De garoto que fugia de casa por dias para viver nas ruas, de trabalhador da construção civil, de entregador de jornal e de funcionário público na área administrativa surgiu este professor. Esse corolário de atividades profissionais para Nataniel foi fruto de uma indefinição do que ser no futuro, lá na sua adolescência, na juventude e mesmo na “maioridade” (ou maturidade presumível). Na busca de uma melhor profissão com melhor salário, melhores condições de trabalho e uma qualidade de vida mais saudável encontrou o caminho docente, algo um tanto irônico e até contraditório na sua vida.

Em sua vivência como aluno, no Ensino Fundamental e Médio, não houve maior despertar de simpatia pela profissão docente. As aulas, em geral, tinham uma essência entediante (na percepção dele ao menos) o que levava a entender que o professorado não apresentava nada de interessante naquele momento. Não por acaso, teve diversas

passagens pelas salas das equipes diretivas e pelos serviços de orientação educacional das escolas que frequentou.

Ao cursar a faculdade, preparando-se para ser um professor de Geografia, ele não sabia exatamente o que encontraria pela frente, mas o percurso da docência foi lhe trazendo novas tessituras que foram marcando sua trajetória de vida pessoal e profissional e uma das principais marcas dessa caminhada era a curiosidade. Perguntar o porquê das coisas, de onde elas se geraram e como chegaram até nossos dias, algo que sempre moveu sua trajetória. Essa essência de um ser curioso se revelou como algo motivador da sua retroalimentação epistemológica. Ao que ia aprendendo novos conceitos e teorias, questionava esses novos saberes e assim recorrentemente.

Aos poucos, algumas questões que ele havia nutrido sobre a profissão docente, lá no Ensino Fundamental e Médio, foram se desconstruindo e reconstruindo.

O incômodo com a ideia de autoridade e da imposição de regras foi (e continua sendo) fator de intenso questionamento nessa trajetória docente. O passar do tempo fez ele notar que em termos de Ensino Fundamental, principalmente, a convivência em conformidade com as regras, na escola, é algo de extrema relevância. É um fator importante à formação de novos cidadãos capazes de conviver socialmente e à própria possibilidade de acontecer a aula. Isso é uma tarefa bem importante do professor e tem relação direta com a questão da autoridade na sala de aula.

A questão das aulas serem entediadas vem sendo outro fato de intensa reflexão. Planejar aulas inovadoras que promovam o encanto nos alunos (CASTROGIOVANNI, 2007) é uma tarefa enorme frente às variáveis presentes do cotidiano docente. Carga horária de sala de aula, diversidade de turmas e a excessiva cobrança burocrática (cadernos de chamada, folhas de registros, uso do uniforme, anotações dos conteúdos trabalhados, avaliações, entre tantas outras atividades atrapalham constantemente o planejamento das aulas. O recurso da escrita, da

pergunta e resposta, do uso do livro didático acabam sendo uma possibilidade real ao pragmatismo docente e a prática tem mostrado que a “aula alternativa” não tem necessariamente essa capacidade de romper a apatia e a indisciplina discente. Mas ainda é uma opção melhor que a didática tradicional, inclusive para o próprio encantamento docente (fator importante à uma melhor disposição na hora da experiência de sala de aula).

A possibilidade de uma vida melhor e com mais qualidade de vida vem se revelando, da mesma forma, algo de constante motivação a questionamentos sobre disposição de seguir na trajetória docente. Para Nataniel, a profissão docente está um tanto distante do que ele imagina ser o ideal de uma vida melhor e com mais qualidade de vida. Ao menos àqueles que, como ele, exercem suas profissões no ensino básico das redes públicas estaduais e municipais. Os que conseguiram galgar espaços em instituições federais (universidades e institutos federais) têm uma condição avantajada nesse sentido. Entretanto, por enquanto, ao pensar sobre esse seu presente como professor, na perspectiva do que ele tinha de condição profissional no passado, é fato, nesse momento, que ele se encontra numa situação melhor. Com possibilidades de conhecer novos lugares, de viver momentos diferentes, de maior poder de aquisição. Um pouco mais empoderado, ao menos sob o ponto de vista econômico e social.

Mas o maior questionamento, na sua percepção, é sobre como o aluno aprende? Questão que remete aos tópicos deste artigo e que na academia é fator constante de debates, contendas e abstrações.

Diversos autores, tanto os citados nas referências (COSTELLA, BECKER, PIAGET) quanto inúmeros outros, trazem essa reflexão sobre o aprender discente. Nataniel, por sua vez, no momento de materialização de sua práxis docente, não deixa de lado sua essência de um sujeito curioso, instigante e questionador. Para ele, ao refletir sobre como o aluno aprende, o professor precisa também se questionar como acontece o seu próprio aprendizado. Por alguns momentos, ele

se instigou a responder sobre “como aprendo?”. Afinal, afirma ele para si, “se quero entender o processo do aprendizado no aluno, preciso compreender o meu próprio processo”. O que não significa pensar que os aprendizados são iguais ou que acontecem com a mesma profundidade. Mas ao pensarmos nos esquemas piagetianos da epistemologia genética (BECKER, 2012), a mobilidade do aprendizado (seja do aluno ou do professor), na percepção de Nataniel, percorrem as mesmas estruturas do conhecimento (assimilação, adaptação e acomodação).

Nesta perspectiva, sua resposta de como aprende tem sido reafirmada a cada novo momento de questionamento e reflexão: ele aprende perguntando, questionando, alimentando sua curiosidade juntamente com sua abstração enquanto sujeito. Mas, na sala de aula, ele tem se deparado com um fato bastante presente e material, que é o não exercício do questionamento discente. Em geral, na imensa maioria, os alunos não perguntam, não questionam, não refletem. Como manter então, num cenário desses, a motivação ao planejamento e efetivação de aulas que instiguem os ensinados a desenvolver o aprendizado através do questionamento?

Para Nataniel, este é o maior desafio à profissão docente e, no momento, ele não encontra uma resposta com maior segurança, nem mesmo provisória. Na sua trajetória, o que ele tem exercitado como algo que o motiva a uma constante práxis docente da pergunta (KAERCHER, 1998), é o investimento na sua permanente atualização profissional. Fato que ele realiza, ou tenta realizar, através dos cursos de pós-graduação (especialização, mestrado e atualmente doutorado). Nesses cursos, há uma troca constante sobre didáticas entre professores (ou praticantes de processos de ensino e aprendizagem) ao mesmo tempo em que é exercitada a reflexão teórica e epistemológica. E na experienciação de variadas formas do trabalho didático ele vai tecendo elaborações à atualização da sua prática na sala de aula.

A cada momento que surge em suas aulas aqueles momentos da pergunta, do questionamento, ele festeja internamente consigo e

demonstra um grande prazer em responder a eles. Algumas vezes mais se perguntando e refazendo perguntas do que propriamente dando respostas. Ao final de cada aula, ele reflete: estou conseguindo efetivar uma didática favorável à aprendizagem na perspectiva piagetiana? Suas respostas à essa pergunta têm servido de base à elaboração de novos planejamentos, ou replanejamentos. Esse processo de recorrência (MORIN, 2011) tem auxiliado a Nataniel manter uma constante na busca da excelência da sua ação docente, desviando-o do atalho do ensino-aprendizagem da comodidade, das fórmulas prontas das perguntas e respostas decoradas e repetitivas. Apesar das condições sacrificantes e vilipendiadas do trabalho docente em nosso país.

ONDE AS TRILHAS SE CRUZAM

Estes dois professores e professora oriundos de percursos diversos, com histórias que poderiam pouco dialogar se analisadas pelas partes, encontram-se enquanto pesquisadores e pesquisadora na academia, devido à linha de pesquisa em comum. É então o Ensino de Geografia, que os permite produzir trocas, se (re)descobrir, discordando e concordando em suas frustrações, curiosidades e verdades. JOMANAV torna-se a personificação das inquietações destes três colegas, que neste texto abrem suas experiências acreditando ser possível crescer e avançar trocando com mais professores e professoras.

Poderíamos dizer que suas igualdades estão na sua raiz piagetiana, onde estes constroem seu embasamento teórico (PIAGET, 1973; 1978), como em autores de linha piagetiana com Becker (2012) e Costella (2008; 2012) e tantos outros, e assim na busca pela compreensão de como se dá construção do conhecimento (suas ou de seus alunos). Também na leitura de mundo crítica-reflexiva, presente em Freire (2004) e Giroux (1997), mas principalmente na frequente tentativa de ler o mundo para além do seu plano de visão, buscando compreender e significar outras realidades postas, que não as suas próprias, à medida que se desacomodam com as desigualdades presentes no meio.

Outra semelhança está no fato de serem professores-pesquisadores, que para além do entendimento acadêmico, querem ser modelo de professores (MARQUES, 2007) que buscam ensinar-aprender com (as dúvidas dos e) os estudantes. Assim como, no afastamento temporário da sala de aula, devido à construção de suas pesquisas, levando ao complexo entendimento do que é ser professor (a) e ser pesquisador(a).

Importante ressaltar que (tornar-se ou) ser professor é um feito absurdamente complexo, onde ainda poucos conseguem encontrar tempo para refletir-criticamente sobre o ensino-aprendizagem e as potencialidades da profissão. Assim, JOMANAV tem como objetivo maior instigar e incentivar os(as) colegas a fazerem estas reflexões, pois, ainda não encontraram as respostas, mas acreditam que estas serão desenvolvidas coletivamente, e quanto mais colegas alcançarem mais profundas serão estas resoluções. Mas tendo em mente que a provisoriamente dessas respostas é o combustível permanentemente ativo da busca por novas respostas, pois o processo do conhecimento é algo eterno (até onde aceitamos) e que o conhecimento é uma aventura (MORIN, 1998).

Se você leitor(a) se identificou com (algum deles ou todos) eles, reafirme que não está sozinho(a) nesta aventura que é ser professor(a), JOMANAV tornou-se a expressão destas histórias aqui apresentadas, mas que refletem-se em tantas outras, que complementam-se entre si e com tantas outras. Afinal a aventura de ser professor, mesmo com as peculiaridades de cada personagem, na raiz é a mesma. Ao entrar na sala de aula, podemos viajar (e levar os estudantes junto) para um mundo paralelo, com conhecimentos inesperados e de infinitas possibilidades. Assim como tempos diferentes, os tempos de aprendizado, de construção do conhecimento, onde os professores precisam reconhecer as inúmeras demandas para auxiliar os ensinados no seu processo de ensinar-aprender. E com isso desenvolverem seus próprios processos, na famosa sabedoria de Freire (2004) “quem ensina aprende e quem aprende ensina”.

REFERÊNCIAS

- BECKER, Fernando. Educação e construção do conhecimento. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.
- CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (org); ROSSATO, Maíra Suertegaray; CÂMARA, Marcelo Argenta; DA LUZ, Robson Réus Silva. Ensino da Geografia: caminhos e encantos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.
- 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.
- COSTELLA, Z. R. Habilidades e competências no contexto da diversidade. Apresentação conferência: Santa Maria/RS, out, 2012. Disponível em: <https://www.santamaria.rs.gov.br/inc/25outtarderoselane-zordan.pdf>
- FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 30ª Ed. Paz e Terra. Coleção Leitura. São Paulo, 2004.
- GALLO, Sílvio. Pedagogia libertária. Anarquistas, anarquismos e educação. São Paulo: Ed. Imaginário: Manaus: Ed. da Universidade Federal do Amazonas, 2007.
- GIROUX, H. A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Artes Médicas. Porto Alegre, 1997.
- MARQUES, T.B.I. Professor ou pesquisador? In BECKER, F., MARQUES, T.B.I. (org.). Ser professor é ser pesquisador. Editora Mediação. Porto Alegre, 2007. pg 54 - 61.
- MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1998.
- _____. A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 19 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.
- NÓVOA, A. A formação de professores e profissão docente. In. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-33.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão Democrática da Escola Pública*. São Paulo: Editora Ática, 2002.

PIAGET, Jean. *Biologia e Conhecimento*. Ed. Vozes, 1973.

_____. *O nascimento da inteligência na criança*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

UNESCO no Brasil. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...* Moderna. São Paulo, 2004.

Das páginas às telas: a lei 13.006/14 na avaliação de livros didáticos — possíveis desdobramentos

Flaviana Gasparotti Nunes

INTRODUÇÃO

A Lei no 13.006/2014 acrescentou o parágrafo 8o ao artigo 26 da Lei 9.394/96 (Lei Diretrizes e Bases da Educação) instituindo a obrigatoriedade de exibição de filmes de produção nacional como componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, por no mínimo duas horas mensais, nas escolas de educação básica públicas e particulares de todo o território nacional.

Diante da sanção da Lei, pesquisadores e diversos sujeitos envolvidos na discussão acerca das relações entre educação e cinema têm realizado debates e reflexões no sentido de problematizar e contribuir para sua regulamentação e implementação.

Também em vista desta Lei, a ficha de avaliação do PNLD /2018 incluiu no bloco intitulado “Formação Cidadã”, entre as prescrições legais a serem observadas nas obras em análise, o atendimento ou não a este preceito legal.

Considerando o debate já estabelecido em torno desta Lei, bem como a sua inserção no processo de avaliação das obras inscritas no PNLD⁷/2018, neste texto, buscaremos problematizar em que medida a presença do cinema nacional, por meio da sugestão de títulos ou proposição de atividades com filmes de produção nacional nos livros didáticos de Geografia (seja no manual do professor e/ou no livro do estudante) pode contribuir para sua implementação assim como ampliar e diversificar as práticas já estabelecidas em âmbito escolar que,

7 O Programa Nacional do Livro e do Material Didático - MEC.

via de regra, restringe o cinema ao aspecto ilustrativo do seu conteúdo imagético.

O texto organiza-se em três partes. Inicialmente, fizemos uma breve contextualização da Lei 13.006/14 e das principais questões consequentes desta levantadas, principalmente, por pesquisadores que têm se dedicado à reflexão sobre as relações entre cinema e educação.

No segundo momento do texto, abordamos algumas referências que fundamentam nosso entendimento sobre as relações entre cinema e educação de forma geral e no âmbito da educação geográfica em específico.

Na sequência, trazemos alguns exemplos de como o cinema comparece nos livros didáticos procurando destacar o tratamento dado às produções nacionais.

SOBRE A LEI 13.006/14

Em 26 de junho de 2014 a então presidenta da República Dilma Rousseff sancionou a Lei no 13.006/14, que acrescentou o parágrafo 8o ao artigo 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei Diretrizes e Base da Educação), instituindo a obrigatoriedade de exibição de filmes de produção brasileira nas escolas de educação básica, públicas e particulares, de todo o território nacional, com a seguinte redação: “A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais”.

O projeto que culminou na referida Lei foi apresentado pelo senador Cristovam Buarque (PL 185/08) e inicialmente acrescentava o parágrafo 6º ao artigo 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, propondo que “a exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por no mínimo duas horas mensais”.

Sobre o projeto de lei, Fresquet e Migliorin (2015, p. 05) esclarecem que:

O projeto percorreu uma longa estrada, cercado de resistências que foram desaparecendo nos últimos passos. Um dos debates foi se a exibição de filmes deveria ser parte do currículo complementar integrado à proposta pedagógica da escola ou como conteúdo programático da disciplina Arte, em que a exibição de filmes nacionais seria apenas um indicativo e não uma obrigatoriedade. Em 5 de junho de 2014, um substitutivo relatado pelo senador Cyro Miranda, que modificava a matéria da Lei nessa direção, é rejeitado. Com os cumprimentos ao autor da Lei original, Cristovam Buarque, o Projeto 185 de 2008 vai a sanção em sua primeira redação: “A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatoria por no mínimo duas horas mensais” (...)

A partir da sanção da Lei, iniciou-se o debate sobre as formas de regulamentação e implementação da mesma. A obra organizada por Fresquet (2015) traz um conjunto de textos de pesquisadores de diversas áreas do conhecimento nos quais importantes questões são levantadas a partir da intensificação da relação do cinema com a educação, apontada pela Lei. Tais questões envolvem: direitos autorais, preservação de filmes, formação de plateia, distribuição de filmes e iniciativas de Estado, legislação, identidade, composição de acervos fílmicos, arquitetura e estruturas escolares, linguagem cinematográfica e análise fílmica, cineclubes, processos subjetivos, produção de filmes nas escolas, relações com a mídia, relações com festivais e mostras, análises de experiências específicas, currículo, curadoria, cultura brasileira, aprendizado, formação de professores, envolvimento das comunidades, etc. (FRESQUET; MIGLIORIN, 2015, p. 19).

Verifica-se, assim, que a Lei traz uma enorme gama de questões, o que aponta para a necessidade de debates e reflexões que possam contribuir para a regulamentação e implementação da mesma, pois:

(...) não temos dúvidas de que as boas intenções aqui dependem de uma regulamentação que enfatize as potências desse encontro do cinema com a educação. De outra forma, a nova Lei pode também ser apenas mais uma forma hegemônica de dizer ao professor e à escola o que eles devem fazer, além de forçar o Estado a gastar com um cinema que já é financiado por ele. Esse é um dos riscos possíveis quando se legisla sobre a obrigatoriedade de produtos que são, também, comerciais, nas escolas. (FRESQUET; MIGLIORIN, 2015, p. 7)

Embora ainda não regulamentada, em sendo uma alteração/acréscimo ao texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei 13.006/14 foi incluída na ficha de avaliação do PNLD/2018 no bloco intitulado “Formação Cidadã”, entre as prescrições legais a serem observadas nas obras avaliadas⁸.

Desta forma, os livros didáticos inscritos no PNLD/2018 deveriam contemplar a referida Lei. Em vista disso, surgem os questionamentos: Como os livros procuraram atender a esse novo preceito legal? Quais contribuições isso pode trazer para a implementação da Lei?

CINEMA E EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: IR ALÉM DA ILUSTRAÇÃO

Entre outras questões, a Lei 13.006/14 reafirmou a necessidade de mudança nas concepções que aparecem associadas ao cinema na educação. Geralmente associada à ideia de entretenimento (“não vai ter aula porque é filme”), tal como aponta Fernandes (2015, p. 100), é preciso “(...) Entender que um filme pode ensinar tanto quanto uma leitura, aprendendo a ver e apreciar os filmes, sua linguagem, ampliando suas leituras, é parte dessa aprendizagem”.

8 A ficha de avaliação pode ser visualizada no Guia do Livro Didático disponível em:<http://www.fn.de.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/125-guias?download=10740:guia-pnld-2018-geografia>

Desta ideia de Fernandes, sublinhamos a importância de conceber o cinema, no âmbito da educação, como uma linguagem, ou seja, é necessário não só entender o roteiro e as questões da narrativa trazida pelo filme, mas aprender a ver e apreciar a sua linguagem. Isso implica, em nosso entendimento, tratar o cinema para além de recurso didático ou ferramenta de ensino, conforme nos aponta Ferraz (2012, p. 380):

A imagem cinematográfica articula-se numa linguagem que serve tanto para acomodar o homem, pela crença na reprodução do real em imagens, como pode provocar novos olhares e perspectivas de entendimento para o mundo. Isso, portanto, aponta para uma apropriação da linguagem cinematográfica para além do que usualmente se faz, geralmente entendendo-o como um objeto a servir como recurso de ilustração de conteúdo para as disciplinas científicas melhor exemplificar seus temas trabalhados.

A partir de levantamento e análise dos trabalhos publicados nos Encontros Nacionais de Prática de Ensino de Geografia (ENPEG), Oliveira Jr e Girardi (2011) identificaram duas possibilidades de entendimento da linguagem. A primeira, nas proximidades de seu sentido de comunicação em que os trabalhos se aproximam mais das preocupações da didática ou das metodologias de ensino:

A questão focal que subjaz aos trabalhos deste grupo é vinculada ao “como fazer” educativo, uma vez que as ações, materiais, ritmos, processos, etc. apresentados visam discutir como cada conteúdo geográfico pode ser transposto didaticamente num contexto educativo. Por isto, a ideia de linguagem aparece nestes trabalhos como sinônimo de recurso, ferramenta ou instrumento, comumente adjetivados de didáticos: recurso didático, ferramenta didática, instrumento didático. (OLIVEIRA JR; GIRARDI, 2011, p. 02)

Na segunda possibilidade identificada pelos autores, a linguagem é concebida como produtora de sentidos (ou sem-sentidos),

tendo seu eixo de reflexão no entendimento das práticas criadoras de conhecimento geográfico que se efetivam em diversas linguagens, entendendo que todas estas práticas/linguagens têm em si mesmas uma dimensão pedagógica/educativa, geradora de conhecimentos e saberes sobre o espaço geográfico. (OLIVEIRA JR; GIRARDI, 2011, p. 04)

Conceber as linguagens, dentre elas o cinema, para além de seu aspecto comunicativo em que os conteúdos ou assuntos podem ser trabalhados de maneira “mais criativa” implica também pensar: “Como trabalhar com o cinema na escola — sem deixar que ele se torne pedagogizante — mantendo a relação de formação sensível com os filmes?” Este questionamento de Fernandes (2015, p. 99) nos parece fundamental para pensarmos a presença e papel do cinema na educação em geral e na educação geográfica em particular.

Para Fretas (2015, p. 96) não é mais possível pensar o cinema na escola apenas pelo aspecto ilustrativo de seu conteúdo imagético e não cabe mais a visão do professor como decodificador ou explicador do filme, já que as pessoas possuem, de certa forma, uma cultura audiovisual (seja via TV, locadoras ou internet), pois “(...) Essa explosão de imagens apenas distrai o espectador, impedindo a sua reflexão e levando muitas vezes a ver sem enxergar. Esse contexto exige de nós pensarmos o papel pedagógico da arte e mais especificamente do cinema na escola.”

Neste sentido, a autora propõe:

(...) pensar o cinema como instrumento cultural de aprendizagem no seu sentido largo, ou seja, para além de sua apropriação didática, como ilustração dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Pensá-lo, portanto, como obra de arte que abre as portas da percepção de alunos e professores para outras formas de ver e conceber o mundo, trazendo novas possibilidades de aprender, é dar a conhecer que cinema é esse e como se instauram essas possibilidades. (FRETAS, 2015, p. 98)

Assim, nossa perspectiva em relação ao cinema na escola não está voltada a elaborar propostas sobre como trabalhar determinado

filme em sala de aula ou sobre como ilustrar um conteúdo já estabelecido para facilitar didaticamente a aprendizagem ou permitir meios mais prazerosos de memorização, por parte do aluno, do conteúdo dado como certo a ser reproduzido.

Acreditamos ser mais relevante discutir e exercitar a reflexão com professores e demais profissionais envolvidos no processo educativo, sobre as percepções e pensamentos que derivam da observação e análise da linguagem cinematográfica empregada na elaboração de uma obra.

Trazendo este debate para o campo da educação geográfica, Oliveira Jr (2005) tem nos auxiliado a pensar o cinema numa dimensão criadora de saberes e conhecimentos sobre o espaço de modo que “(...) não devemos olhar o que de geografia tem nos filmes e sim a que geografia eles dão existência. (...)” (OLIVEIRA JR, 2005, p. 29)

Para o referido autor:

(...) Ao invés de partirmos do princípio de que a geografia já existe e nós a encontramos nas palavras e frases, partir da idéia de que a inventamos/produzimos em meio às imagens e sons. Essa é a proposição que tenho feito, daí que é preciso permitir que a interpretação (subjativa, em seu limite) permeie a geografia ali encontrada nas imagens e sons, de modo que esse encontro se faça como inventivo e aberto e não definitivo e fechado (interpretação e não resultado). (OLIVEIRA JR., 2005, p. 29)

Em vista das questões e ideias até aqui destacadas, podemos dizer que não há filmes mais ou menos “geográficos”, pois a geografia não está a priori dada nos filmes. Assim, é mais interessante e enriquecedor pensarmos sobre quais conhecimentos e saberes geográficos os filmes possibilitam construir, ou seja, como essa linguagem participa e constrói nossas imaginações espaciais (Cf. MASSEY, 2008).

O CINEMA E A PRODUÇÃO CINEMATOGRAFICA NACIONAL NO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA

Como comparecem os filmes nos livros didáticos? São apenas mencionados como sugestões para o professor? São entendidos como mais um recurso didático? A linguagem percorre as obras ou é apenas citada pontualmente? Qual a articulação feita entre os filmes, o texto principal e as demais linguagens? Essas foram as questões que balizaram nossa análise neste item do texto.

Observamos que nas coleções aprovadas no PNLD/2018, o cinema em geral (aqui não estamos nos referindo somente às produções nacionais) comparece, grosso modo, das seguintes formas⁹:

— como “complemento” ao assunto abordado naquele capítulo ou unidade (geralmente ao final) na forma de sugestões para o aluno ou para o professor aprofundarem ou ampliarem o assunto. Neste caso, a presença do cinema resume-se a enumeração de títulos de filmes seguidos de um breve resumo dos mesmos, seja no livro do estudante ou no manual do professor (Ver Figura 1);

Figura 1 | Sugestões de filmes ao final da unidade.

⁹ Embora neste texto estejamos utilizando exemplos de apenas duas coleções aprovadas no PNLD/2018, entendemos que estes são significativos para demonstrar as formas como o cinema comparece também nas demais coleções.

Outras fontes de reflexão e pesquisa

Filmes

Apresentamos a seguir algumas sugestões de filmes que abordam o conteúdo tratado nesta Unidade.

1. **A enseada (The Cove)**

Direção: Louie Psihoyos. Estados Unidos, 2009, 92 minutos.

Denuncia a matança de golfinhos na costa do Japão e recebeu o Oscar de melhor documentário em 2010.

2. **A Lei da água**

Direção: André D'Elia. Brasil, 2014, 78 minutos.

Este documentário aborda o impacto do Novo Código Florestal Brasileiro aprovado pelo Congresso em 2012. Nele se discute a importância das florestas para a conservação dos recursos hídricos de nosso país e a responsabilidade que temos nessa tarefa.

3. **Explorando a Amazônia**

Direção: James Smith, Rob Sullivan e Matt Brandon. Bruce Parry (documentarista). Inglaterra, 2009, 354 minutos. 3 DVDs.

Com imagens que vão da nascente do rio Amazonas até a sua foz, percorrendo mais de 6 mil quilômetros, temos um retrato da vida das pessoas que moram na maior floresta tropical do mundo.

4. **Oceanos**

Direção: Jacques Perrin e Jacques Cluzaud. França, 2009, 99 minutos.

Documentário sobre a vida oceânica e as mudanças ambientais.

5. **Planeta Água (dublado)**

Direção: Arthur-Bertrand. França, 94 minutos.

Este documentário mostra as características dos oceanos e as riquezas da água. As imagens são o ponto forte e realçam a beleza dos locais filmados.

Livros

Estes livros poderão elucidar e ampliar o assunto estudado.

1. **A água**

José Galizia Tundisi e Takako M. Tundisi. São Paulo: Publifolha, 2005.

Nesta obra os autores apresentam a água como um recurso estratégico para a humanidade e ainda mostram os usos desse recurso natural fundamental.

2. **A floresta tropical úmida**

Henri Puig. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2008.

Uma obra completa que estuda a origem, as características e distribuição das florestas tropicais, abordando sua inadequada utilização e desmatamento.

3. **Água: origem, uso e poluição**

Samuel Murgel Branco. São Paulo: Moderna, 2012.

O livro trata das características, da poluição e das estratégias para a preservação desse recurso fundamental para a vida na superfície terrestre.

4. **Água, pacto azul**

Maude Barlow. São Paulo: M. Books, 2009.

A obra apresenta a crise hídrica mundial fundamentando-a sobre três aspectos: poluição e uso indevido da água doce; água potável e não acessibilidade desse recurso a toda humanidade; políticas e uso comercial da água.

5. **Melo ambiente e florestas**

Emílio F. Moran. São Paulo: Senac, 2010.

É uma obra sobre a importância das florestas para a vida humana, destacando os aspectos ecológicos e econômicos.

6. **Sustentabilidade dos oceanos**

Sônia M. F. Giansella e Flávia M. P. Saldanha-Corrêa. São Paulo: Blucher, 2010.

Nesta obra, as autoras destacam a importância dos oceanos para a vida no planeta e relatam os impactos sofridos e suas temíveis consequências.

Sites

Os sites indicados a seguir constituem uma boa fonte de pesquisa.

1. <www.unesco.org/new/en/natural-sciences/environment/ecological-sciences/biosphere-reserves/>

Site da Unesco, em inglês, no qual você encontra as principais reservas da biosfera e suas características.

2. <www.unwater.org/>

Site da ONU, em inglês, no qual você encontra estudos sobre o estado das reservas hídricas do planeta.

2. **Caracterize a Primavera Árabe.**

Resposta: Foi um período iniciado em 2011 no qual ocorreram muitas protestos e revoltas por parte da população de países muçulmanos situados no norte da África e no Oriente Médio, que pediam por democracia.

3. **Por que o conflito interno sírio pode tomar proporções maiores?**

Resposta: Porque as nações envolvidas nesse conflito possuem diferentes interesses geopolíticos. A Rússia e os Estados Unidos, uma vez mais, estão em lados opostos nesse conflito.

4. **O Estado Islâmico é um país?**

Resposta: Não, é uma organização jihadista islâmica que atua principalmente no Oriente Médio.

5. **Qual é a posição dos Estados Unidos em relação ao Estado Islâmico?**

Resposta: Os Estados Unidos são inimigos do Estado Islâmico e bombardearam muitas bases desse organização, principalmente no Iraque.

6. **O autor do texto aponta alguma solução possível para os conflitos que envolvem o Estado Islâmico?**

Resposta: O autor do texto afirma que hoje uma solução parece impossível.

4. **Sugestões de filmes para complementar os conteúdos e elaborar atividades**

1. **6 graus que podem mudar o mundo**

National Geographic. Estados Unidos, 2008.

Documentário que mostra alguns impactos provocados pelo aquecimento global.

2. **A boa mentira**

Direção: Philippe Falardeau. Estados Unidos, Quênia, Índia, 2014.

Esse documentário aborda a vida de três homens sudaneses, Mamer, Jeremiah e Paul, que saem do país e conseguem uma vida melhor nos Estados Unidos. Eles são acolhidos por uma assistente social que pouco sabe sobre o duro passado de cada um deles.

3. **Educação ambiental na escola: grandes temas**

Nitta's Digital Video. Brasil, 2007.

Especialistas abordam algumas das grandes questões ambientais da atualidade.

4. **Educação ambiental na escola: história e contexto**

Nitta's Digital Video. Brasil, 2007.

O filme mostra a evolução dos conceitos, olhares e formas de atuação que nortearam a educação ambiental nas últimas décadas.

5. **Educação ambiental na escola: objetivos e conceitos**

Nitta's Digital Video. Brasil, 2007.

Aborda alguns aspectos de como trabalhar educação ambiental na escola.

6. **Encontro com Milton Santos: o mundo global visto do lado de cá**

Direção: Silvio Tendler. Caliban Produções Cinematográficas. Brasil, 2006.

Tendo uma entrevista com o geógrafo Milton Santos como ponto de partida e referência, o documentário expõe um pensamento sobre a globalização.

7. **Escola hoje: da caserna ao parque de diversões (Coleção Cotidiano Escolar)**

Com Rosely Sayão e Júlio Groppa Aquino. Nitta's Digital Video. Brasil, 2009.

Palestras de especialistas sobre temas importantes para a educação.

8. **Jean Charles**

Direção: Henrique Goldman. Brasil, Reino Unido, 2009.

Produção baseada em fatos que contam a vida do brasileiro Jean Charles de Menezes, confundido com um terrorista e morto por policiais ingleses no metrô de Londres em 24 de julho de 2005.

9. **Malala**

Direção: Davis Guggenheim. Estados Unidos: Fox filmes, 2015.

Comovente documentário que coloca um olhar sobre os eventos que aconteceram com Malala Yousafzai, uma jovem paquistanesa atacada pelo Talibã por falar sobre a educação das mulheres e suas consequências, incluindo seu discurso na ONU. Essa jovem ganhou o Prêmio Nobel da Paz de 2014.

10. **O dia em que a Terra não aguentou**

Direção: John Laflin. Estados Unidos, 2004.

Cientistas passam a monitorar uma série de tremores e temem pela ocorrência do maior terremoto já registrado pela humanidade.

11. **O núcleo: missão ao centro da Terra**

Direção: Jon Amiel. Estados Unidos, 2001.

Nessa ficção é narrada a história de um geofísico que detecta a cessação do movimento de rotação da Terra a partir de um experimento fracassado.

[Fonte: ALMEIDA, Lúcia M. A. de; REGOLIN, Tércio B. *Fronteiras da Globalização. Volume 1 — O mundo natural e o espaço humanizado. 3a edição. São Paulo: Ática, 2016, p. 188 e 316.*

— em indicações contidas no interior de boxes junto ao texto principal (Figura 2). Mesmo que desta maneira o cinema também compareça no sentido de “complemento” ao conteúdo, esta forma de apresentação possibilita a articulação mais direta entre o texto principal e o filme sugerido;

— como linguagem principal ou articulada a outras linguagens na proposição de atividades e exercícios no livro do estudante (Figura 3). Esta forma de trazer os filmes para o livro didático possibilita explorar um pouco mais o cinema como linguagem, diferenciando gêneros e, inclusive, comparando-a com outras linguagens (como a jornalística no caso do exemplo em destaque);

Figura 2 | Indicação de filmes em boxes.

Em diferentes momentos da história, esses rios foram se tornando poluídos a ponto de colocar em risco todo tipo de vida em suas águas. No entanto, a maioria dessas cidades tem feito esforços para obter o controle total dos esgotos urbanos e, assim, manter vivos os rios. Casos drásticos, como o do Rio Tietê, na cidade de São Paulo, ainda se encontram distantes de uma solução definitiva, justamente porque não se conquistou o controle sobre os esgotos industriais e domésticos ligados à rede fluvial.

Grandes ou pequenos, de forma direta ou indireta, os rios representam a fonte mais evidente e imediata de água doce e, portanto, própria para o consumo humano e da maior parte dos seres vivos que se desenvolveram sobre as terras emersas.

No entanto, esta não é a única contribuição dos rios para a definição da geografia do mundo atual. A produção de eletricidade é também uma das formas pelas quais nos relacionamos com as águas dos rios. As hidroelétricas aproveitam o fluxo das águas dos rios para movimentar turbinas. Assim, transformam o deslocamento das águas em energia elétrica (Figura 6).

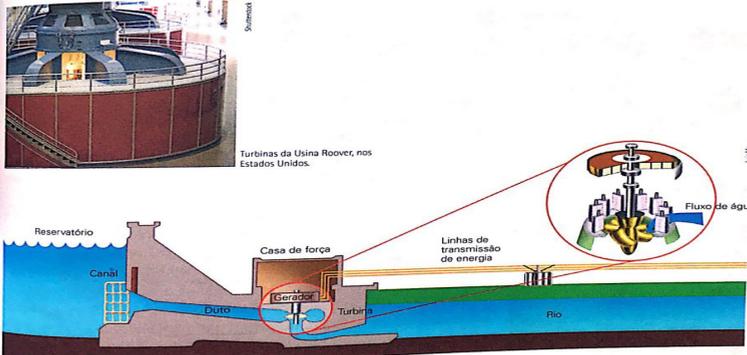
Video

Entre rios.
 Direção de Caio Silva Ferraz, Luana de Abreu e Joana Scarpelini. Brasil, 2009.
 Duração: 25 min.
 Disponível em: <<http://vimeo.com/m/14770270>>.
 Acesso em: mar. 2016.

Nesse documentário, são apresentadas algumas concepções urbanas que permitiam a construção do espaço de São Paulo. Em destaque, a relação da cidade com os rios.



FIGURA 6 Funcionamento de usina hidroelétrica



Fonte: ATLAS de energia elétrica do Brasil. 3. ed. Brasília: Aneel, 2008. p. 50.

São poucos os países que possuem uma matriz de energia elétrica com forte proporção de origem hidroelétrica. Observe a Tabela na página seguinte; nela, vemos os dez países com maior participação da hidroeletricidade na produção de energia elétrica.

Fonte: SANTOS, Douglas. *Geografia das Redes: o mundo e seus lugares*. Vol.1. 3a edição. São Paulo: Editora do Brasil, 2016, p. 161.

— como sugestão de atividade complementar e/ou interdisciplinar no manual do professor (Figuras 4 e 5). Nos exemplos expostos nas Figuras 4 e 5, vemos propostas de atividades

complementares que constam apenas no Manual do Professor (diferente do exemplo da Figura 3 que está presente no Livro do Estudante) e que articulam a linguagem cinematográfica à linguagem musical e literária. Além disso, ambas as propostas possibilitam abordagens de trabalho interdisciplinares.

Figura 3 | Filme na proposição de exercícios.

Pausa para exercício

Professor, você encontra respostas no Manual do Professor (página 237). Professor, o texto **Interdisciplinaridade na obra**, do Manual do Professor (página 204), traz uma interessante reflexão sobre o diálogo entre as disciplinas.

Resolva os exercícios no caderno.

1. Vimos três exemplos de assuntos sobre os quais nosso olhar é construído tendo por base o que chega até nós pela imprensa – um ataque terrorista e suas repercussões nas relações políticas globais, os conflitos políticos dos novos Estados africanos e a migração ilegal na Europa. Olhamos de longe esses eventos e processos e contamos com o trabalho jornalístico para conhecermos mais de perto alguns detalhes. A seguir, temos um exemplo de possíveis divergências entre o olhar jornalístico e o de quem vive a situação retratada na imprensa. Em 22 de janeiro de 2012, cerca de 1 500 famílias que ocupavam um terreno em Pinheirinho, bairro de São José dos Campos (SP), foram retiradas à força pela polícia militar do estado, sob ordens da Justiça estadual, após meses de batalha jurídica em que se questionava o fato de os proprietários do terreno terem-no abandonado, deixando inclusive de recolher impostos por um longo período.

No documentário “Pinheirinho – Tiraram minha casa, tiraram minha vida”, muitos moradores relatam como ocorreu a ação policial, que não era esperada por eles, já que havia sido acordada uma trégua nas negociações. A população foi orientada a lacrar suas casas e levar apenas o que pudesse carregar naquele momento; a promessa é de que retirariam seus pertences em outro momento. No entanto, assim que foram retirados, muitos à força, máquinas destruíram os imóveis, bem como os bens que neles se encontravam. Até mesmo cachorros e gatos ficaram junto aos escombros.

a) Que diferenças principais você consegue perceber na abordagem realizada pelo jornal e pelo documentarista quanto à escala?

b) Em sua opinião, olhar de longe significa necessariamente que não podemos conhecer algo em detalhe?

2. No caderno, desenvolva argumentos a respeito das seguintes questões: Nós, brasileiros, temos ou não preconceitos entre nós? E em relação a estrangeiros? Quais seriam (se é que o temos) os tipos de preconceito mais comuns entre nós? Antes de construir seu texto, converse com os colegas – escute a opinião deles e procure identificar se já foram vítimas de algum tipo de preconceito.

CONFUSO

Tensão e medo no interior paulista

Operação de desalojamento de um dos Campos terríveis, com um terreno baldio, 23 pessoas preso, um carro roubado e 4 em meretrício em estado

Reportagem do jornal Correio Braziliense, de 23 de janeiro de 2012.

Video

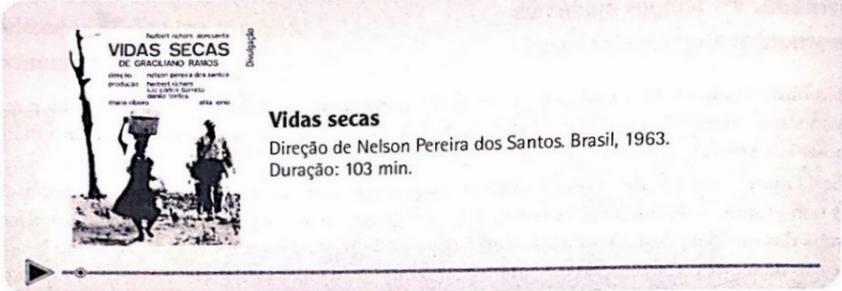
Pinheirinho – Tiraram minha casa, tiraram minha vida
 Direção de Carlos Pronzato.
 Brasil, 2012. Duração: 48 min.
 Disponível em: <<http://youtube.be/zngfeyBW3aM>>.
 Acesso em: abr. 2016.



Fonte: SANTOS, Douglas. *Geografia das Redes: o mundo e seus lugares*. Vol.2. 3a edição. São Paulo: Editora do Brasil, 2016, p. 105.

Figura 4 | Indicação de filmes como atividade complementar.

Abordagens interdisciplinares



Vidas secas
Direção de Nelson Pereira dos Santos. Brasil, 1963.
Duração: 103 min.

Professor,

Inicialmente, apresente aos alunos um pequeno trecho do filme *Vidas secas*, cujo roteiro foi baseado no romance homônimo de Graciliano Ramos. Em seguida, sugira que assistam à versão completa. Ver o filme possibilita aos alunos atentar para uma realidade paralela à do surgimento e desenvolvimento das fábricas e das cidades: a seca e seus retirantes.

Em conjunto com o professor de Língua Portuguesa, pode-se fazer antecipações do conhecimento prévio dos alunos antes da exibição do filme. Converse com eles sobre o romance *Vidas secas*, no qual o filme se baseia, e sobre seu autor, Graciliano Ramos. Você pode levá-los a refletir sobre as características da literatura modernista brasileira, mais especificamente sobre a chamada “Geração de 30”, da qual faz parte o autor do romance.

Fonte: SANTOS, Douglas. *Geografia das Redes: o mundo e seus lugares*. Vol.2. 3a edição, São Paulo: Editora do Brasil, 2016, p. 230.

Figura 5 | Indicação de filmes em atividades interdisciplinares.

Atividades complementares

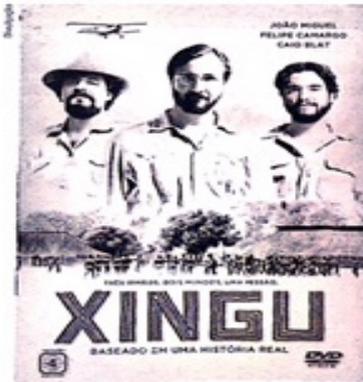
Unidade 3

1. Uma parceria com professores de História e Arte seria muito interessante na abordagem da temática indígena em sala de aula. Há uma boa produção audiovisual que constrói diferentes maneiras de retratar as relações entre essas populações e as sociedades não indígenas. O objetivo é superar concepções estereotipadas e do senso comum sobre a população indígena – preguiçosos, desordeiros, entre outros preconceitos. Destacamos o filme *Xingu* e a canção *Índios*, do grupo Legião Urbana.

Xingu

Direção de Cao Hamburger. Brasil, 2012.
Duração: 102 min.
<<http://xinguofilme.blogspot.com.br/>> (blog).
Acesso em: maio 2016.

Ao estudar as culturas indígenas, os alunos podem descobrir novas formas de se relacionar com a natureza – seus territórios revelam sua diversidade e suas formas de apropriação dos elementos físicos. No filme, os irmãos Villas-Bôas transitam pelas terras de vários povos, que apresentam diferenças quanto a valores e crenças.



242

Fonte: SANTOS, Douglas. *Geografia das Redes: o mundo e seus lugares*. Vol.2. 3a edição, São Paulo: Editora do Brasil, 2016, p. 242.

Os exemplos que aqui utilizamos mencionam, além de produções estrangeiras, obras cinematográficas de produção nacional em diferentes gêneros: documentário, drama, comédia, policial, entre outros.

Uma sugestão seria abordar a formação do Brasil com base na tomada das terras dos povos que aqui viviam, utilizando a letra da canção. Já a questão cultural, bem como das relações recentes entre o Estado brasileiro e esses povos nativos, seria apresentada pelo filme.

Destacamos a seguir um trecho da canção. Nele, há uma excelente síntese do que foram as relações entre conquistadores e os povos americanos, assim como das relações atuais – a inocência está em oposição a uma lógica que busca constantemente vantagens e proveitos.

"Quem me dera, ao menos uma vez,
Como a mais bela tribo, dos mais belos índios,
Não ser atacado, por ser inocente."

RUSSO, Renato. *Índios*. Intérprete: Renato Russo. In: LEGIÃO URBANA. *Dois*. Rio de Janeiro: EMI, 1986. Lado B, faixa 12.

Seria interessante apontar elementos comuns entre o filme e a letra da música; os alunos podem desenvolver uma redação apontando as duas visões e suas interpretações.

2. Leia o texto a seguir.

Grupos xenófobos já compõem nove governos europeus

"Considerada uma ameaça à democracia por incitar ao racismo e à xenofobia, a extrema direita adaptou seu discurso e, diante da crise financeira europeia, chegou ao poder nos últimos anos em vários pontos da Europa. Nove países europeus já têm partidos de extrema direita em suas coalizões de governo central ou como peças fundamentais nos Parlaentos. Em diversos outros, prefeituras são ocupadas por políticos desses partidos. A base de apoio, na maioria dos casos, vem justamente dos jovens, desempregados ou temerosos em relação a seu futuro.

Na Holanda, conhecida por sua tradição liberal em diversos campos, os extremistas de direita do Partido da Liberdade fizeram a Europa prender a respiração. Seu líder, Geert Wilders, recusou-se a dar apoio a um pacote de austeridade e obrigou o governo de Mark Rutte a entregar sua demissão.

Muitas outras questões podem ser levantadas, por exemplo, em relação à variedade em termos de títulos de obras de produção nacional: quais filmes comparecem? Que características possuem? São obras de cunho mais comercial, vinculados a grandes produtoras? Existem obras de produção independente?¹⁰

Em nossa análise, essas são questões pertinentes e devem ser consideradas, pois com base em resultados parciais da pesquisa que estamos realizando junto a professores de Geografia de Dourados (MS)¹¹, identificamos que os filmes nacionais já utilizados pelos professores se restringem a um número pequeno de títulos, tais como: Central do Brasil, O Auto da Compadecida, Cidade de Deus e Tropa de Elite. Uma provável explicação para isso seria o fato de serem filmes de ampla distribuição no território nacional, inclusive devido a exibições pela televisão, o que amplia as possibilidades de acesso aos professores. Além disso, em sua maioria, são filmes indicados a prêmios, o que os torna mais divulgados e conhecidos pelo público em geral.

Neste sentido, o livro didático poderia ser também um dos meios pelos quais os professores tomassem conhecimento de um maior número de obras de produção nacional, ampliando não só as possibilidades de trabalho com filmes, como também auxiliando na constituição de uma cultura cinematográfica mais ampla.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto tivemos a intenção de apresentar alguns elementos que delineiam características da presença do cinema e do cinema nacional nos livros didáticos de Geografia. É importante salientar que se

10 Em vista dos objetivos e escopo deste texto, não discutiremos essas questões, mas destacamos a pertinência da realização de estudos específicos sobre elas.

11 Trata-se do projeto de pesquisa “O que pode o cinema na escola? Contribuições da Geografia para a regulamentação e implementação da Lei 13.006/2014”, financiado pelo CNPq (Processo 402583/2016-7) que integra também a pesquisa comum da Rede Imagens, geografias e Educação intitulada “As telas da escola: cinema e professores de Geografia” que objetiva constituir um quadro analítico mais amplo sobre as relações já existentes (sejam praticadas ou sonhadas) entre cinema (nacional) e professores de Geografia.

trata de uma abordagem um tanto panorâmica e de análises preliminares que podem e devem ser verticalizadas em estudos específicos.

O que nos mobilizou nesta reflexão foi a obrigatoriedade de atendimento à Lei 13.006/14 na avaliação dos livros didáticos inscritos no PNLD/2018. Sabemos que anteriormente a essa obrigatoriedade diversos livros didáticos já traziam obras do cinema nacional, ou seja, para uma parte dos autores e editoras, esse não foi um “problema” ou uma questão de difícil solução até porque o simples fato de haver uma só menção ao cinema nacional em toda obra já caracterizava o atendimento à Lei. Por outro lado, ser um item de avaliação do PNLD, de certa maneira, forçou autores e editoras a trazerem o cinema nacional para dentro dos livros didáticos.

Nossas pesquisas têm constatado que os professores de Geografia possuem pouco conhecimento de obras do cinema nacional. Acreditamos que, se as indicações e proposições de trabalho com filmes presentes nos livros didáticos abrangerem produções nacionais que não se restrinjam ao circuito mais comercial, isso pode contribuir para ampliar a cultura cinematográfica de professores e alunos abrindo diversas possibilidades para trabalhar conhecimentos e saberes geográficos que esses filmes possibilitam construir.

No entanto, também é necessário analisar como o cinema é pensado a partir do que propõem os livros didáticos. Não basta sugerir ou listar títulos, embora como já mencionamos anteriormente, isso possa contribuir para ampliar a cultura cinematográfica de professores e alunos principalmente se esses títulos oferecerem maior variedade de produções nacionais.

É preciso também considerar o que se propõe fazer com ou filmes e a forma como são entendidos ou ficam subentendidos no âmbito dos livros didáticos, pois isso permitirá verificarmos o quanto se explora seu potencial como linguagem ou se sua presença ali é entendida como mais um recurso didático entre tantos outros.

REFERÊNCIAS

FERNANDES, Adriana H. “A professora disse que hoje não vai ter aula e que é filme” — a obrigatoriedade de ver filmes e o cineclube como acesso formativo aos filmes: um desafio a partir da legislação. In: FRESQUET, Adriana (Org.). Cinema e Educação: a lei 13.006 — Reflexões, perspectivas e propostas. Belo Horizonte: Universo, 2015, p. 99-107.

FERRAZ, Cláudio B.O. Imagem e Geografia: considerações a partir da linguagem cinematográfica. Espaço & Geografia, Vol.15, n. 2, 2012, p. 357-384.

FRESQUET, Adriana; MIGLIORIN, Cezar. Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a Lei 13.006/14. In: FRESQUET, Adriana (Org.). Cinema e Educação: a lei 13.006 - Reflexões, perspectivas e propostas. Belo Horizonte: Universo, 2015, p. 04-23.

FRETAS, Maria T. de A. O cinema na formação de professores: uma discussão. In: FRESQUET, Adriana (Org.). Cinema e Educação: a lei 13.006 - Reflexões, perspectivas e propostas. Belo Horizonte: Universo, 2015, p. 92-98.

MASSEY, Doreen. Pelo espaço. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

OLIVEIRA JR., Wenceslao M. O que seriam as geografias de cinema? Revista TXT – leituras transdisciplinares de telas e textos. Belo Horizonte: Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão A tela e o Texto da UFMG, n.2, s/p, 2005. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/atelaetexto/revistatxt2/wenceslao.htm>

OLIVEIRA JUNIOR, Wenceslao M.; GIRARDI, Gisele. Diferentes linguagens no ensino de Geografia. In: XI Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia, 2011. Goiânia. Anais do XI Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia. Goiânia, 2011, p. 1-9.

Cultura acadêmica e escolar — anacronismo no campo teórico e prático da educação geográfica e mediações para a cartografia escolar

Rosemy da Silva Nascimento

Kalina Springer

Adilson Tadeu Basquerote Silva

INTRODUÇÃO

O estudo apresenta e discute a mediação dos conhecimentos científicos na cultura escolar por meio da construção de um recurso didático na Cartografia, como forma de facilitar a mediação pedagógica entre o saber acadêmico e o escolar nos conteúdos de orientação e localização com vistas à formação cidadã.

É de consenso, que a educação escolarizada traz consigo a possibilidade de inserção dos estudantes no mundo da vida, a partir da construção de conhecimentos conceituais e comportamentais. Essa afirmativa pode ser interpretada como importante aspecto para a formação cidadã, pressuposto primeiro de todos os documentos legais que regem a educação escolar brasileira. Para Marques (1995, p. 10) a construção do conhecimento para a formação cidadã é responsabilidade da escola, uma vez que ela se constitui num “lugar social de aprendizagens intencionais e sistemáticas”.

Assim pensando, compreendemos que, é papel de todas componentes curriculares oferecer aos estudantes ferramentas teóricas e intelectuais para que possam ler e entender a realidade em que vivem, criando possibilidades para exercerem sua cidadania em consonância com seu tempo e seu espaço. Diante disso, nossa reflexão permeia o entendimento do processo educacional tal qual idealizado por Paulo Freire. Nele, o sentido de cidadania participativa, democrática, atuante,

unifica os processos da vida real e incorpora experiências, sentidos, significados e representações dos sujeitos estudantes e professores. Segundo Freire (2005) na sua condição existencial de ser consciente, o homem é sujeito histórico, que vive o processo de construção da sua identidade, do seu sentir, pensar, saber e agir a partir do reconhecimento de sua realidade histórico-sócio-cultural.

Nessa perspectiva, a Geografia, com seus códigos, conceitos e categorias analíticas permite aos estudantes construir teoricamente, suas próprias interpretações do mundo, pensando geograficamente o espaço dialético em que vivem. Nesse sentido, Callai (2013) defende que fazer a análise geográfica do mundo a partir de conceitos, possibilita a realização de aprendizagens significativas. Para a autora, a Educação Geográfica se sustenta em quatro pilares que remetem à dimensão pedagógica necessária para a educação escolar: 'o quê', 'para quem', 'para quê' e 'como'. O que indica os conteúdos geográficos abordados em sala de aula, sendo estes apresentados e definidos por orientações curriculares propostas pela legislação vigente. É na escola que todos têm o direito de aprender, tendo acesso ao conhecimento produzido pela ciência ao longo da trajetória de vida da humanidade. Materializado na forma de currículos e conteúdos disciplinares, este conhecimento segundo Apple (2005) está relacionado a questões de poder e de ideologia, legitimando aquilo, que, em determinado tempo e espaço é tido como verdadeiro e essencial.

Já o 'para quem' considera a perspectiva de uma educação geográfica que tem em si a preocupação com o sujeito/ estudante/ cidadão. Remete, portanto, aos questionamentos: quem são esses estudantes, onde vivem? Qual contexto cultural, social, econômico e político de suas vivências? São crianças, jovens ou adultos? Identidade e pertencimento têm ligação com o lugar que é singular e também com a consciência de grupo social e, nessa perspectiva, são conceitos importantes para a Educação Geográfica. Nesta perspectiva, o para quem é fundamental para que se possa estabelecer um elo entre

educação e formação cidadã, afinal, interessa compreender quem são e o que pensam os interlocutores do processo de ensino e aprendizagem.

Para além do cumprimento de uma diretriz ou orientação, a pergunta ‘para que’ exige mudança na postura do corpo docente de modo que tenham clareza com relação aos objetivos do ensino da disciplina. É preciso reestruturar conteúdos, ressignificar experiências e vivências pessoais apresentando como esses saberes contribuem para a leitura do mundo, a compreensão da realidade, e na percepção de seu papel e sua função na construção do mundo.

O ‘o como’ advém de uma prática pedagógica cujo exercício didático organize saberes geográficos, que articulados aos saberes pedagógicos, relacionam-se ao saber do professor, o saber do aluno e o saber escolar. Assim, o ‘como’ se materializa em estratégias didáticas que objetivam alcançar a efetividade do ensino aprendizagem em geografia, com vistas aos outros três elementos citados: o que, para quem e para que.

Assim, considerada a análise geográfica lançada na escola sob a ideia de uma Educação Geográfica permite ao estudante observar, descrever, comparar e analisar os fenômenos observados a partir da sua realidade, desenvolvendo habilidades intelectuais mais complexas, como fazer correlações destes conceitos com aquilo que está implícito na realidade. Esta possibilita que eles desenvolvam o pensamento crítico, reconheçam a ação social e cultural de diferentes lugares, as interações entre as sociedades e a dinâmica da natureza e da sociedade na sua relação com a natureza que ocorrem em diferentes momentos históricos.

Nesse processo, a Educação Geográfica é pensada como instrumento para promoção e construção de uma cidadania participativa e democrática a partir de uma consciência espacial. Esta consciência espacial, para Foucher (1994) está relacionada ideia de pertencimento espacial, entendido em dois sentidos: pertencer habitando e, ao habitar, pertencer pensando o espaço — direito ao conhecimento das dinâmicas

organizadoras do espaço geográfico. O modo como se questiona e indaga esses contextos e as proposições feitas a partir das leituras de análise, explicação e compreensão desses contextos, torna-se significativo mediante estudos desenvolvidos pela e na Educação Geográfica. As contribuições de Freire (2005a, p. 39) são marcantes, sob esse aspecto, quando afirma que: “Cada homem está situado no espaço e no tempo, no sentido em que vive numa época precisa, num lugar preciso, num contexto social e cultural preciso. O homem é um ser de raízes espaço-temporais”.

Desse modo, o sujeito situado é aquele que desenvolve o pensamento espacial, lê, entende e de forma autônoma e reflexiva age neste mundo. ‘Estar situado’ significa identificar e reconhecer os fenômenos geográficos espacializados em seu cotidiano. É localizar-se no espaço, hierarquizar os fenômenos e pensar no aspecto da escala os processos, é alfabetizar-se geograficamente. Neste contexto, a cartografia surge e se consolida como uma das vertentes do pensar geográfico responsável por instrumentalizar o estudante a desenvolver este raciocínio espacial. Assim, Segundo Callai (2001, p. 134)

[...] a Geografia, entendida como uma ciência social, que estuda o espaço construído pelo homem, a partir das relações que estes mantêm entre si e com a natureza, quer dizer, as questões da sociedade, com uma visão espacial, é por excelência uma disciplina formativa, capaz de instrumentalizar o aluno para que exerça de fato a sua cidadania. [...] Um cidadão que reconheça o mundo em que vive, que se compreenda

Nesse sentido, a Geografia como componente curricular da Educação Básica nasce sob a perspectiva de uma Geografia Tradicional, cujo fundamento teórico-metodológico era o positivismo, quando priorizava a descrição de fenômenos, fatos e acontecimentos, pautando-se em aspectos visíveis da realidade e na neutralidade científica. Já no limiar deste século este paradigma simplificador foi lentamente sendo substituído por uma Geografia construtora de cidadania. A partir do

reconhecimento do aluno como sujeito que também produz seu espaço de vivência, a Educação Geográfica, forma “estudantes-cidadãos” conscientes que compreendem seus espaços de vivência, identificando, localizando e compreendendo os fenômenos geográficos especializados em seu cotidiano.

Na medida em que a escola media o conhecimento científico produzido pelas ciências, ela oportuniza que os estudantes construam as ferramentas intelectuais para fazer as abstrações e trabalhar com os conceitos científicos. Doutra parte, este conhecimento científico entrelaçado aos saberes de cada sujeito (professor e estudante) produz na escola o que denominamos de cultura escolar.

A CULTURA ACADÊMICA NA ESCOLA — MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS

O entendimento da disciplina e da cultura escolar vem recebendo atenção nas reflexões sobre os processos educativos nos diferentes componentes curriculares. Os estudos de Chervel (1990), Juliá (2002) entre outros, buscam compreender e discutir as direções que as práticas escolares vêm adotando. Nesse sentido, Faria Filho et al (2004) afirmam que uma das dimensões fundamentais dos estudos sobre as culturas escolares é aquela que enfoca as práticas escolares. Essas por sua vez, repletas de tradições que se reinventam continuamente. Nas palavras de Hobsbawm e Ranger (1984, p. 9)

Por “tradição reinventada” entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente; uma continuidade em relação ao passado.

Ao avaliar ao contexto educacional, Pérez-Gomez (2001) concebe o espaço escolar como um ambiente de mediação cultural

entre os significados, sentimentos e condutas da comunidade e o desenvolvimento das novas gerações. Nele o autor enfatiza a cultura acadêmica, ao afirmar que “[...] entender a cultura institucional da escola requer um esforço de relação entre os aspectos macro e micro, entre a política educativa e suas correspondências nas interações peculiares que definem a vida da escola” (p.131).

Nesse contexto, a ação docente exige uma prática com saberes específicos, especializados e transdisciplinares (TARDIF, 2014), que superem as visões dos docentes de que a escola é apenas um espaço de aprendizagem e dos estudantes, de que ela é um espaço de socialização (PÉREZ-GÓMEZ, 2001). Contudo, o autor pontua que ambos necessitam se conscientizar, concordar e atribuir momentos destinados a cada uma dessas funções.

Outro aspecto essencial nos processos escolares é a mediação pedagógica. Tonini (2014) e Sibilia (2012) destacam que ela deve centrar-se no criar, no desenvolvimento da criatividade e curiosidade, na ideia de formação coletiva, no desenvolvimento de habilidades e competências emocionais e informacionais, entre outros. Nessa direção, Simielli (1999) ao avaliar o contexto da cartografia, destaca a necessidade de mediação que diferencie o saber universitário e o saber ensinado na Educação Básica, bem como a diferença entre o saber ensinado e aquele realmente aprendido pelo aluno. A autora acrescenta que o processo de transformar a informação universitária na escolar é uma construção diferenciada com a intenção de atender esta etapa de ensino.

Assim, adverte-se sobre a necessidade adaptação dos saberes geográficos nas diferentes etapas de formação acadêmica (MELLO, 2004). Pois, as finalidades, os objetivos e os meios da prática de geografia não são os mesmos na universidade e na Educação Básica. Corroborando, Chaves e Nogueira (2009) argumentam sobre o uso e elaboração de metodologias e materiais eficientes, adequados à faixa etária dos estudantes e adaptados à realidade do professor parece ser o melhor caminho para a formação em Geografia. Para Antunes (2010, p. 66)

A tarefa do professor de Geografia agindo como um “alfabetizador cartográfico” vai muito além de chamar a atenção dos estudantes para os mapas apresentados, pois, inclui oferecer elementos para que a criança, e depois o adolescente, compreenda os processos necessários para a realização de um mapa e, sobretudo, por que eles são feitos e por que a Geografia não pode dispensá-los.

Na mesma direção, Lestegás (2002, p. 178) afirma que muitas das dificuldades enfrentadas pelos professores de Geografia, em relação a mediação pedagógica encontra-se no fato de

Estas dificultades no impiden, sin embargo, que la geografía escolar constituya un texto perfectamente establecido que el profesor expone y, por tanto, espera transmitir a sus alumnos, siguiendo unas estrategias bastante parecidas en todos los casos, y contando con la ayuda de medios y recursos didácticos ampliamente difundidos y compartidos. Su relación con el saber también es muy semejante, todo lo cual hace que, al margen de pequeñas diferencias entre los profesores, los saberes enseñados se muestren prácticamente equivalentes de una clase a otra, lo que confirma la existencia de una vulgata bien consolidada.

Mello (2004, p. 18) assinala que “a adaptação de saberes universitários para o escolar, permite que conhecimentos construídos em outros tempos e espaços possam ser reconstruídos, compreendidos e aplicados no contexto (espaço) em que estudante e escola estão inseridos agora (tempo)”. Sobreira (2010) complementa que as concepções espontâneas e até de teorias ultrapassadas podem ser aliados dos docentes na necessidade de ensinar os saberes científicos, pois o cotidiano dos estudantes está repleto deles. Assim, associar essas duas dimensões, facilita a introdução das definições e processos dos fenômenos estudados na escola e aprendidos com as pesquisas científicas. Portanto, o desafio do professor é planejar e mediar as aulas proporcionando condições para que os estudantes consigam atribuir sentido e significado ao que foi proposto. Nessa direção, apresenta e discute a mediação dos conhecimentos científicos na cultura escolar

por meio da construção de um recurso didático na Cartografia, como forma de facilitar a mediação pedagógica entre o saber acadêmico e o escolar nos conteúdos de orientação e localização.

CARTOGRAFIA ESCOLAR: UMA PRÁTICA ALÉM DA TECNICISTA

A Cartografia considerada a ciência que representa graficamente o espaço geográfico em suas dimensões, desde a natureza, a sociedade e as relações entre ambas, por meio da sua linguagem e dos processos metodológicos. Tem no aspecto educacional as suas especificidades, seja no método de ensino para acadêmicos, ou estudantes da Educação Básica. O que difere em cada nível de ensino é o arcabouço teórico que antecede ao conteúdo cartográfico, suas metodologias, proposições e cognições. Por exemplo, os estudantes do Ensino Superior, ao cursar a disciplina de Cartografia, já vivenciaram durante sua formação na Educação Básica conteúdos que permitiram compreender a linguagem cartográfica e informações que subsidiam os conteúdos da cartografia acadêmica e o amadurecimento intelectual necessário que estudantes da Educação Básica por estarem em outro nível de ensino, ainda não possuem.

Nessa perspectiva, os estudos de Nogueira e Fuckner (2005), Nascimento e Ludwing (2015) e Nascimento e Basquerote (2017) destacam a formação pessoal, base teórica e metodológica e problemas de infraestrutura, como os principais desafios e dificuldades que os professores demonstram ao trabalharem com a cartografia. Isso se deve em parte, pela formação pautada na dimensão técnica que receberam e que os leva a apresentar limitações em transformar o que lhes foi ensinado no Ensino Superior, para os estudantes da Educação Básica ou até mesmo por não dominarem os conteúdos a serem mediados. Em contrapartida, Souza e Katuta (2001) destacam que o ensino de cartografia necessita afastar-se de práticas meramente tecnicistas e cartesianas e adentrar em outros referenciais e percepções geográficas,

interseccionando-se a outras cartografias como a social, colaborativa, etnocartografia, entre outras.

O estudo de Harley (1987) traz contribuições para entender a cartografia pelo referencial humano em detrimento ao cartesiano numérico. Segundo ele, O mundo mental e o desenhado fazem com que compreendamos o seu universo em várias escalas, além de ser uma das formas mais antigas de comunicação entre as pessoas. Nesse sentido, ao longo da história da humanidade, as cartografias sociais sempre existiram por meio do mapeamento cognitivo, das experiências e foram o prenúncio da cartografia institucional que conhecemos atualmente. Por isso, o que é aprendido na academia e o que deve ser ensinado no âmbito escolar, necessita considerar também o método espontâneo abrangendo a realidade do estudante. Ou seja, as concepções espontâneas e os modelos cognitivos serão necessários para iniciar o processo do pensamento científico. Sobreira (2010) descreve que quando o tema se torna científico, tudo o que era contrário tende a ser desconsiderado, como por exemplo, o modelo Geocêntrico/ Topocêntrico e Heliocêntrico. Nesse aspecto, trazemos aqui uma outra abordagem complementar para ensinar orientação e localização, usando a etimologia e origem de palavras, a construção de um recurso didático e fragmentos da história da matemática.

CARTOGRAFIA ESCOLAR E SUAS PRÁTICAS — ORIENTAÇÃO E LOCALIZAÇÃO EM OUTRA PERSPECTIVA

Observando as dificuldades que professores de geografia apresentam em lecionar cartografia na Educação Básica e analisando os conteúdos programáticos das disciplinas acadêmicas, observa-se uma preocupação em trazer a etimologia e a origem do conceito e o contexto histórico das primeiras observações astronômicas e correlações matemático/geométricas com a cartografia. Nesse sentido, Nascimento (2018), traz como exemplo a questão da determinação da forma da Terra, quando descreve que os povos antigos acreditavam que

a Terra era plana, mas Erastóstenes de Cirene (285-194 a.C.), o criador da disciplina de Geografia, determinou o tamanho e a forma da Terra observando a sombra, a iluminação do sol e matemática. Em contexto semelhante, a orientação e os sistemas de coordenadas geográficas advêm da observação dos astros, principalmente do sol.

Como forma de exemplificar o contexto acima, apresenta-se uma prática escolar que associa a história, etimologia e origem das palavras e aguça a curiosidade dos estudantes. Sugere-se que eles realizem a construção de um globinho terrestre, que aqui chamaremos de “Globinho Pirulito”. Para tal, será necessária uma bolinha de piscina de 7 cm de diâmetro com 22 cm de circunferência e um planisfério conforme a Figura 1 (a cópia deverá ser ampliada com a linha do Equador com 22 cm). Destacamos que existem vários modelos na internet, mas utilizaremos o elaborado pelo LABTATE¹² que contém legenda para delimitar os continentes.

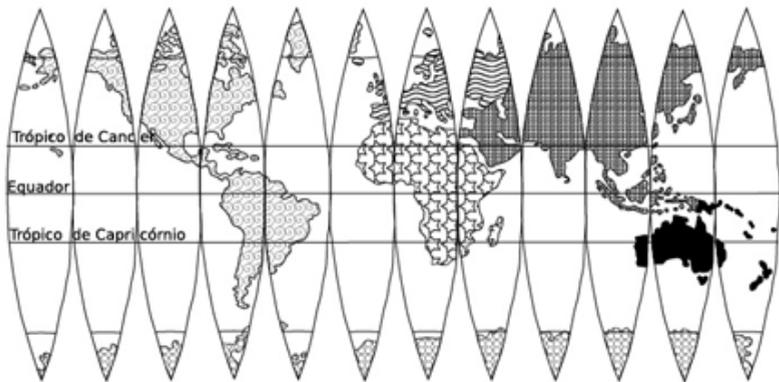
Figura 1 | Modelo LABTATE de Planisfério para construção do Globinho Pirulito.

12 Laboratório de Cartografia tátil e escola da UFSC - <http://www.labtate.ufsc.br/>

 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS - CFH
LABORATÓRIO DE CARTOGRAFIA TÁTIL E ESCOLAR - LABTATE
Projeto de Pesquisa/Extensão CARTOTÁTEIS
Coordenadora: Prof.ª Dr.ª Rosemy da Silva Nascimento
rosemy.nascimento@gmail.com

 LABTATE
Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar

PLANISFÉRIO - GLOBINHO PIRULITO



LEGENDA

- América
- África
- Ásia
- Europa
- Oceania
- Antártida

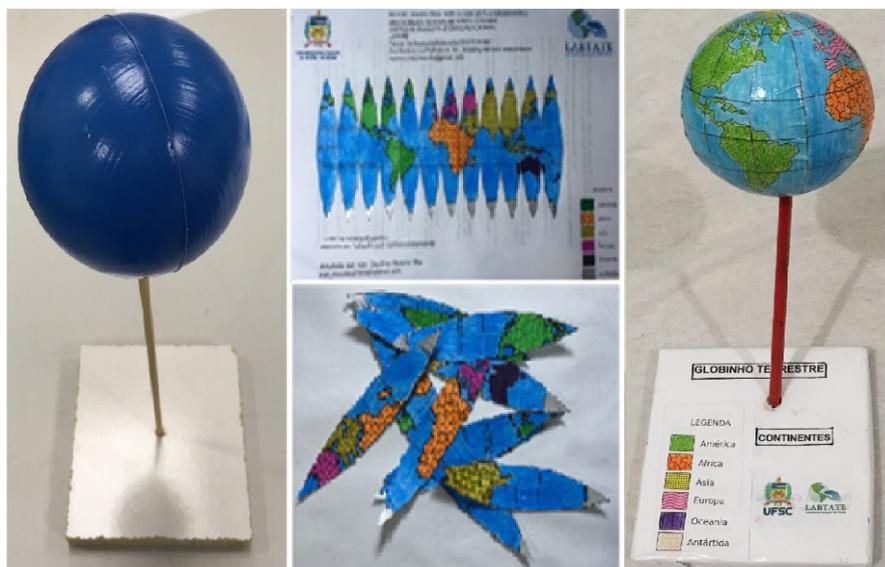
A impressão deverá ter a linha do equador com 22 cm para confecção do Globinho Pirulito na bolinha de piscina com 7 cm de diâmetro e 22 cm de circunferência.

Adaptado por: Alex Claudino Moreira Filho
alex_claudino2004@hotmail.com

Fonte: www.labtate.ufsc.br.

Na confecção do “Globinho Pirulito” sugere-se: Colorir os continentes conforme a legenda, colocar os nomes dos círculos polares, continentes e oceanos; enumerar no verso dos fusos e cortar para facilitar a montagem; colar na bolinha de piscina conforme a numeração (pode ser colocada uma fita dupla face na bolinha para segurar os fusos e depois passar cola); espetar um palito de churrasco ou rachi (palito japonês); colocar numa base (madeira, tampa, etc.) que segure o globinho e que nela possa colar a legenda., como mostra a Figura 2.

Figura 2 | Etapas da confecção do “Globinho Pirulito”



Fonte: Os autores.

De posse do “Globinho Pirulito”, o professor poderá abordar conteúdos como posição da Terra em relação ao sistema solar, aos movimentos de rotação e translação da Terra, estações do ano, entre outros, ou relacioná-lo a história, ao questionar como era a navegação e precisão de localização no período em que os astros como a lua o sol, e outras estrelas eram considerados os primeiros mapas terrestres (BROWN, 1977).

Anderson, Ribeiro e Mommonier (1982) destacam que historicamente o sol é um astro de referência para a cartografia. Aliás, a palavra orientação, etimologicamente deriva-se do latim *oriens*, que significa “lugar onde o sol surge, onde começa a ser visível, onde nasce”. Considerando o nascer do sol no oriente ou Leste (significa ir em direção ao nascer do sol), será a referência para determinar os outros rumos como o Oeste, Norte e o Sul. A palavra Oeste vem do Indo-europeu “*wes*” (“ir para baixo”), pois o oeste é a direção em que o sol se põe. A palavra Norte origina-se também da linguagem ancestral Indo-européia, que

significa o que está à esquerda do sol nascente. Sul, antigo suð, origem Proto-Germânico "sunthaz", que pode ter sido contextualizado em sunnon "sol" em referência a regiões mais quentes em relação aos países nórdicos.

Em contexto semelhante, a linha imaginária que divide a Terra em Hemisférios (metade da esfera), Norte e Sul determinou um círculo máximo chamado de Equador (aequatore: o que iguala). Da mesma forma, as linhas que estão paralelas ao Equador, sendo as mais importantes a de Câncer ao Norte e de Capricórnio ao Sul do Equador, tem origem na palavra trópico, que em grego significa volta (KOUTANTOS, 2011). Segundo Nascimento (2018), o nome dado a esses trópicos no ano 200 a.c. deriva da observação dos solstícios, quando o movimento do sol aparente se "posiciona" sobre a constelação de Capricórnio no Hemisfério Sul e da constelação de Câncer no Hemisfério Norte.

A MATEMÁTICA, O SOL E 360° NOS RUMOS GEOGRÁFICOS

A palavra grega Matemática, (mathikē) possui distintos significados como compreensão, explicação, ciência, conhecimento, aprendizagem e arte. Como definição é a arte ou técnica de explicar, conhecer, entender os números e as formas geométricas e segundo Boyer (1994) os gregos a consideravam como a essência do conhecimento. Antes mesmo da escrita que demarca a história da humanidade, já pensavam matematicamente de forma espontânea ao utilizar noções matemáticas, como grande e pequeno, muito e pouco, lento e rápido, entre outros. No entanto, as necessidades de orientar-se no espaço geográfico, demarcar propriedades ou lugares de caça, promoveu o desenvolvimento de campos complementares à ela, como a Astronomia, Agrimensura e a Navegação.

Nesse sentido, a necessidade nos levou a utilizar recursos matemáticos presentes no dia a dia. Por exemplo, diversos povos utilizaram os dedos das mãos e dos pés para contagem numérica. Os Egípcios antigos usavam os dedos das mãos, tendo o 10 como a base

numérica. Os Babilônios, tinham a base 12, por meio da multiplicação das 3 falanges multiplicadas com o polegar e os 4 dedos da mão, resultando o 12, originando o termo dúzia. Em seguida, multiplicaram 12 pelos 5 dedos, determinando a base 60 segundo (MOL, 2013).

Além dos dedos, outro registro histórico do uso da matemática, encontrado entre o Congo e Uganda no continente Africano, foi um pedaço de osso de data imprecisa (20.000 ap), com quartzos pontiagudos numa das pontas, chamado de Osso ou Bastão de Ishango (da fíbula de um babuíno) que acredita-se ser utilizado para a contagem mais simples como somar e diminuir, gravar ou escrever, como pode ser observado na Figura 3.

Figura 3 | Faces frontal e posterior do Osso de Ishango com suas indicações numéricas e de contagem.



Fonte: <https://www.matematicaefacil.com.br/2016/07/matematica-continente-africano-osso-ishango.html>. Acesso em 16/10/2018.

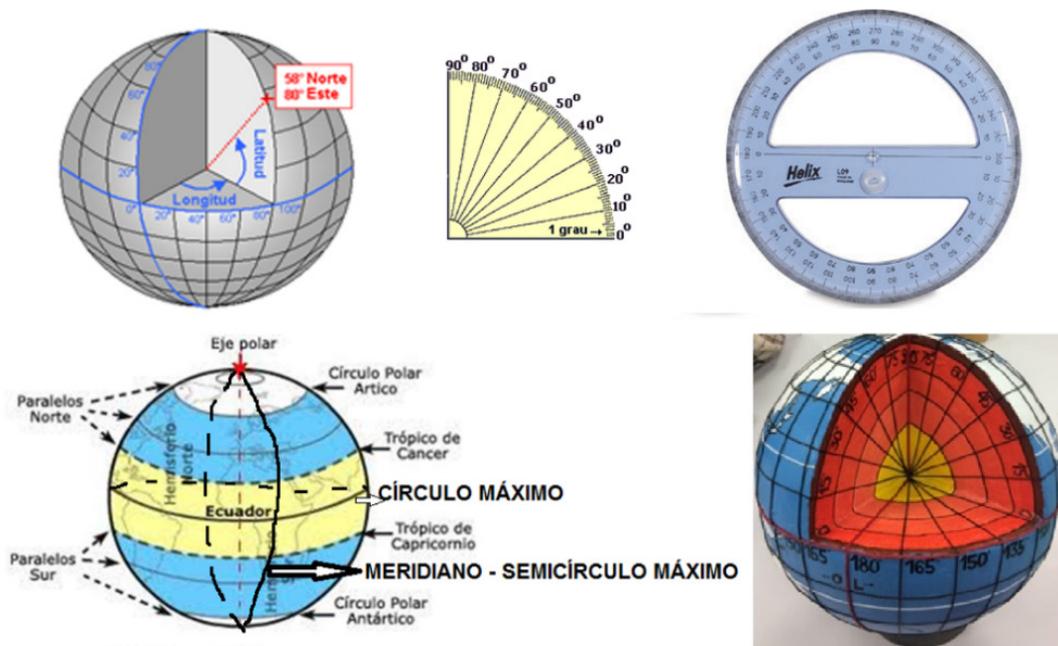
Outra necessidade do desenvolvimento da matemática foi para contagem do tempo. Os egípcios e árabes a cerca de 4000 ap, já elaboraram calendários e a observação dos astros regia sua organização social no espaço e tempo. Outro fato interessante foi a determinação das medidas angulares com base na circunferência em 360 graus. Inicialmente, acreditava-se que o Sol girava em torno da Terra, numa órbita que levava 360 dias para completar uma volta e que a cada dia o Sol surgia no horizonte, percorria um arco que terminava com a entrada da noite. Ou seja, o sol dava um passo (que significa degrau ou grau na

língua antiga) a cada dia até completar a circunferência de sua órbita, determinando 360 passos ou graus¹³. Assim, esse fenômeno passou a ser uma unidade de medida denominada grau ou ângulo de um grau e seu símbolo lembra uma circunferência (“o”). Logo, para os antigos egípcios e árabes, o grau era a medida do arco que o Sol percorria em torno da Terra durante um dia. Esse modelo cosmológico foi o mais antigo, denominado Geocêntrico e estruturado pelo matemático/astrônomo grego Claudio Ptolomeu (78-161 d.C.), superada pelo modelo Heliocêntrico desenvolvido pelo astrônomo/matemático polonês, Nicolau Copérnico (1473-1543).

Aliando os conteúdos matemáticos e geográficos ao mediar os conteúdos de localização com o Sistema de Coordenadas Geográficas, sugere-se o uso do “Globinho Pirulito” ou a elaboração de um globo maior. Para tal, tenha uma bola de isopor ou elabore um globo com balão de festa e papel machê com no mínimo 15 cm de diâmetro. Faça uma abertura em forma de triângulo em 90° na altura do Equador, até um dos polos, unindo com o centro da terra conforme pode ser observado na Figura 4. Use o transferidor e o compasso, pois facilitará a inserção dos graus de outras latitudes. Em seguida desenhe os principais círculos imaginários como o Equador, o meridiano de Greenwich, trópicos, círculos polares, paralelos e meridianos a cada 15° para facilitar a explicação. Quanto a pintura, poderá ser colocado os continentes, oceanos e as camadas do interior da Terra na abertura de 90° do centro do Globo Terrestre, conforme a Figura 4.

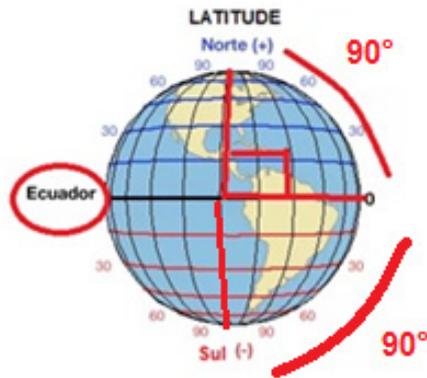
13 Para adensar a compreensão, acessar: http://astro.unl.edu/naap/motion1/tc_history.html.

Figura 4 | Ilustração das coordenadas geográficas no recurso didático do globo terrestre, Recurso didático elaborado no LABTATE.



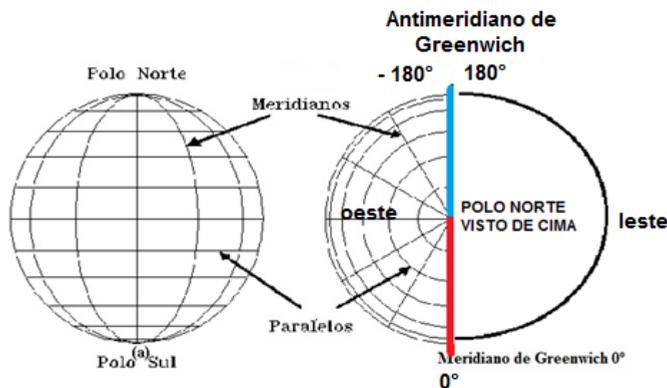
Fonte: Adaptada pelos autores de: imagens do Google e www.labtate.ufsc.br.

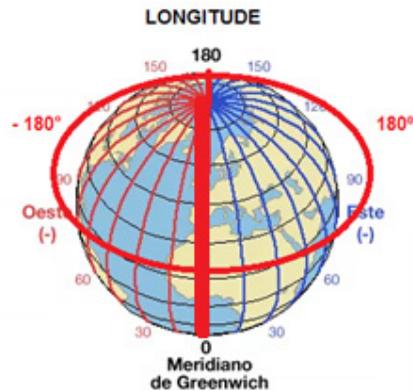
Com a determinação do Equador dividindo em dois Hemisférios, o Sul e o Norte, observa-se que do centro da Terra ao polo Norte forma-se um ângulo de 90° , que determinará as posições denominadas de latitudes em ambos hemisférios. Todos os pontos na Linha do Equador estão na latitude de 0° , como latitudes são as distâncias em graus de qualquer ponto da Terra em relação à Linha do Equador, se houver deslocamentos nos rumos Norte ou Sul, o máximo possível será até 90° , como pode ser observado na Figura 5.

Figura 5 | Desenho do globo terrestre com SCG.

Fonte: Adaptada pelos autores de imagens do google.

Para determinar a longitude no sentido Leste-Oeste são traçados verticalmente semicírculos denominados de meridianos, tendo como referência o Meridiano de Greenwich (0°) de longitude. Assim, todos os pontos que estiverem sobre esse semicírculo de 0° de longitude ao se deslocar a leste, irá aumentar até completar 180° . Ao se deparar com o antimeridiano e ir em direção a oeste, diminuirá até encontrar novamente o Meridiano de Greenwich em 0° de longitude, conforme a Figura 6.

Figura 6 | Sistema de coordenadas.



Fonte: Imagens adaptadas de <http://www.professores.uff.br/cristiane/cartografia/> e do google.

A rede formada por essas linhas determina os endereços de qualquer localização na Terra, definindo as latitudes e longitudes que compõem o Sistema de Coordenadas Geográficas. Nesse sentido, a confecção dos globos terrestres pode auxiliar na compreensão dos conteúdos referentes aos movimentos de rotação e translação da Terra, estações do ano, climas, orientação e localização, fusos horários, entre outros, com criatividade e uso de baixo custo e acessível aos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse capítulo discutiu a cultura escolar e o uso de recursos didáticos na Educação Geográfica, assim como apresentou interações entre ela e outros campos de conhecimento.

Considerando que a Educação Geográfica brasileira, ainda está em fase de consolidação como processo educativo quando comparada a europeia, da qual originamos, percebeu-se que mesmo tendo 181 anos desde a implantação, ela como disciplina, ainda afirma-se nos caminhos de aprendizagens e contextos teórico-metodológicos. Nesse processo, a Cartografia Escolar com pouco menos de 40 anos, paulatinamente

vêm se estruturando também nesses aspectos. Nesse sentido esse capítulo abordou uma das variáveis que compõem o processo histórico da educação, que aqui chamamos de mediação dos conhecimentos científicos na cultura escolar.

Em tempos, estamos buscando uma melhor compreensão do processo de ensinar na dimensão escolar o que foi aprendido na universidade. Entendemos que a palavra “transposição” amplamente difundida nos estudos de Yves Chevallard, não contempla plenamente a complexa dimensão desse processo, à medida, que não considera os níveis cognitivos dos estudantes, pressupostos indispensáveis nas práticas docentes pautadas nos contributos da neurodidática. Nessa perspectiva, acreditamos que um termo; ainda em pesquisa possa ser a Mediação Pedagógica. (CHEVALLARD, 1991).

Cientes de que o ato de mediar significa agir/estar entre o conteúdo acadêmico e o adaptado para o escolar, entendemos que os processos de mediação pedagógica envolvem constantemente três elementos: o conteúdo a ser ensinado, o professor e o estudante. Essa referência é uma evolução da base teórica em Aristóteles, não no quesito do conflito e sim no desafio desse processo. Nesse contexto, ao professor cabe estabelecer o entrecruzamento entre o saber científico e o espontâneo, instrumentalizando o estudante da Educação Básica para que consiga aprender e redefinir os conteúdos do conhecimento científico. Nessa direção, a mediação proporciona o protagonismo estudantil no processo de aprendizagem, corroborando com os métodos contemporâneos de ensino.

Ademais aprofundamos a importância do uso e construção dos recursos didáticos no processo de mediação pedagógica, em especial na Cartografia Escolar, por conceber que eles diminuam as dificuldades de compreensão de temas relativamente abstratos, contribuindo para a aprendizagem e facilitando os processos de ensinar e aprender Geografia. Neste ínterim, a experiência da construção do “Globinho

Pirulito”, apresenta-se como um exemplo concreto da viabilidade de professores realizarem a efetiva mediação pedagógica, utilizando materiais de baixo custo, acessíveis à estudantes de distintas realidades econômicas. Por outro lado, proporciona aos estudantes aprendizagem com autoria, criticidade e apreço pelo saber.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, C. Geografia e Didática. Rio de Janeiro, Vozes, 2010.
- APPLE, M. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs.). Currículo, Cultura e Sociedade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 7-35.
- BOYER, C. B. História da Matemática. Tradução de Elza F. Gomide. São Paulo, Edgard Blücher, 1974.
- BROWN, L. A. The story of maps. With 86 illustrations. Boston: Little, Brown, 1949; reprinted New York: Dover, 1977.
- CALLAI, H. C. A formação do profissional da Geografia: O professor. Ijuí: Unijuí, 2013.
- _____. A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? Revista Terra Livre. São Paulo, n. 16, p. 133-152, 1o semestre/2001.
- CHEVALLARD, Yves. La Transposicion Didactica: Del saber sabio al saber enseñado. Argentina: La Pensée Sauvage, 1991.
- CHAVES, A. P. N.; NOGUEIRA, R. E. Sensoriamento remoto em sala de aula: descobertas e possibilidades no ensino de Geografia. In: NOGUEIRA, R. E. (Org.). Motivações hodiernas para ensinar geografia: representações do espaço para visuais e invisuais. 1 ed. Florianópolis: Nova Letra, 2009. p. 43-66.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação, n. 2, p. 177-229, 1990.
- FARIA FILHO, L. M.; GONÇALVES, I. A.; VIDAL, D.; PAULILO, A. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. Educação e Pesquisa, São Paulo (SP), v. 30, n. 1, p. 139-159, 2004.
- FOUCHER, M. Lecionar geografia, apesar de tudo. In: VESENTINI, J.W. (Org.). Geografia e textos críticos. 3ed. Campinas: Papyrus, 1994. p. 13-29.
- FREIRE, P. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3 ed. São Paulo: Centauro, 2005a.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HARLEY, J. B. The Map and the Development of the History of Cartography. In: HARLEY, J. B.; WOODWARD, D. *Cartography in Prehistoric, Ancient and Medieval Europe and the Mediterranean*. Chicago: Chicago University, 1987. Disponível em: <www.press.uchicago.edu/books/HOC/HOC_V1/Volume1.html>. Acesso em: 02 out. 2018.

HOBBSAWM, E.; RANGER, T. *A invenção das tradições*. Trad. Celina Cardim Cavalcante. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

JULIÁ, D. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 37-71.

LESTEGÁS, F. R. Concebir la geografía escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar. *Boletim de la A.G.E*, n. 33, p. 173-186, 2002.

MARQUES, M. O. *Aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência*. Ijuí, RS: Unijui, 1995.

MELLO, G. N. Transposição didática: a mais nobre (e complexa) tarefa do professor. *Nova Escola*, São Paulo, n. 178, p. 18, dez. 2004.

MOL, R. S. *Introdução à história da matemática*. Belo Horizonte, CAED-UFMG, 2013.

NASCIMENTO, E.; LUDWIG, A. B. A educação cartográfica no ensino-aprendizagem de Geografia: reflexões e experiências. *Geografia Ensino & Pesquisa*, v. 19, n. 3, p. 29-42, set./dez. 2015.

NASCIMENTO, R. S.; BASQUEROTE SILVA, A. T. Cartografia escolar na educação geográfica — desafios e sucessos. In: XII ENANPEGE — Encontro Nacional da Associação de Pós-graduação em Geografia, 2017, Porto Alegre. *Anais do XII ENAMPEGE*, 2017. p. 1503-1514.

NASCIMENTO, R. S. Cartografia escolar na educação geográfica — Necessidades cognitivas do aprendizado matemático e etimológico para compreensão do Sistema de Coordenadas Geográficas. *Anais, X Colóquio de Cartografia para Crianças e Escolares e I Encontro Internacional de Cartografia Escolar e Pensamento Espacial*, São Paulo, USP, 2018.

NOGUEIRA, R. E.; FUCKNER, M.A. Panorama do ensino de cartografia em Santa Catarina: os saberes e as dificuldades dos professores de Geografia. Geosul (UFSC), Florianópolis, v. 20, n.40, p. 105-128, 2005.

PÉREZ GÓMEZ, Angel I. A cultura escolar na sociedade neoliberal. Porto alegre: ARTMED Editora, 2001.

ANDERSON, P. S; RIBEIRO, A. J; MONMONIER, M. S. A natureza da Cartografia. In: ANDERSON, P. S.(Ed.). Princípio de Cartografia Básica. 1982. Disponível em: <http://david.cce.ufsc.br/Cartografia-Basica.pdf>. Acesso: 01 out. 2018.

ROCHA, G. O. R. Delgado de Carvalho e a Orientação Moderna no Ensino da Geografia Escolar Brasileira. Terra Brasilis: Revista da Rede Brasileira de História da Geografia e Geografia Histórica, n. 1, 2000. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/terrabilis/233>>. Acesso: 03 out. 2018.

SIBILIA, P. Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SIMIELLI, M. E. R. O mapa como meio de comunicação e a alfabetização cartográfica. In: ALMEIDA, R. D. (Org.). Cartografia Escolar. São Paulo: Contexto, 2007. v. 1, p. 71-94.

SOBREIRA, P. H. A. Estações do Ano: Concepções espontâneas, alternativas, modelos mentais e o problema da representação em livros didáticos de Geografia. In: LONGHINI, M. D. Educação em Astronomia: Experiências e contribuições para a prática pedagógica. Campinas, Átomo, 2010. p. 37-57.

SOUZA, J. G.; KATUTA, A. M. Geografia e conhecimentos cartográficos. A cartografia no movimento de renovação da geografia brasileira e a importância do uso de mapas. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TONINI, I. O livro didático: textualidades em rede. In: TONINI et al. (Orgs.). O ensino de geografia e suas composições curriculares. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 149-159.

VESENTINI, J. W. (Org.). Para uma Geografia crítica na escola. São Paulo: Editora do autor, 2008.

Explorando as potencialidades do dispositivo blog no ensino de geografia

Elizangela Agostini Volani

Luiz Martins Junior

Rosa Elizabete Militz Wypycynski Martins

APRESENTAÇÕES INICIAIS

Este artigo apresenta o relato de uma experiência de ensino de Geografia na perspectiva do engajamento das tecnologias digitais realizada em escola de Educação Básica de um município de Santa Catarina. É resultado de pesquisa de Especialização em Cultura Digital desenvolvida na Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, finalizada em 2016.

As tecnologias têm evoluído constantemente e de modo simultâneo a outras inovações sociais, produtivas e educacionais, principalmente na passagem do século XX para o XXI, resultando em profundas alterações na vida em sociedade também no que diz respeito aos aspectos socioculturais, geopolíticos, ambientais, econômicos e, por conseguinte, no campo da Educação.

Os avanços tecnológicos provocaram mudanças na escola em seus diversos níveis, etapas e modalidades. No caso deste trabalho, nos ativemos a problematizar as mudanças que afetam o componente curricular da Geografia, que vem ganhando corpo teórico, pedagógico e metodológico desde as últimas décadas do século XX, quando toma corpo o engajamento das tecnologias digitais no seu escopo acadêmico, formativo e profissional, qual seja, o Ensino de Geografia na Educação básica.

Dentre as dimensões que integram o ensino, a aprendizagem e o processo formativo numa perspectiva do engajamento das

tecnologias digitais, optamos pelo uso do blog nomeado “Geografês”¹⁴ como dispositivo digital para desenvolvermos as noções conceituais e espaciais que compõem a disciplina de Geografia. No entendimento de Gomes e Lopes (2007), o blog é caracterizado como diário original de caráter digital, colaborativo, dinâmico e interativo que, por si só, possui ordenamento cronológico de atualizações frequentes de imagens, vídeos, textos e mensagens sobre diferentes situações que acontecem no cotidiano.

O aprendizado em um ambiente virtual e colaborativo como o blog se dá pela ativação dos seus personagens, estudantes, professores e comunidade escolar que atuam sobre o funcionamento deste dispositivo, por meio do qual o conhecimento se constrói e é compartilhado via intercomunicação e colaboração individual e coletiva (COSTA et al., 2012).

Para trabalharmos com o blog, do ponto de vista pedagógico e didático, partimos da seguinte questão norteadora: como o uso do blog pode potencializar e contribuir para mobilizar conhecimentos da Geografia escolar? Com a finalidade de encontrar respostas, traçamos como objetivo geral: analisar as potencialidades e operacionalidades do blog no processo de ensino de Geografia. Também elaboramos três objetivos específicos: (1) propor uma atividade pedagógica envolvendo o uso do blog; (2) analisar como se dá o envolvimento dos estudantes com o uso do dispositivo blog para aprender os conhecimentos da Geografia. Em resposta ao problema de pesquisa e do objetivo, adotamos, neste estudo, a perspectiva qualitativa de natureza exploratória.

COLOCAÇÕES METODOLÓGICAS

A postura epistêmica metodológica assumida nesta investigação caracterizou-se como uma pesquisa empírica, de cunho qualitativo, com enfoque na pesquisa exploratória realizada em uma escola da rede pública

14 Este blog foi elaborado com os sujeitos que participaram deste projeto educativo. Todo processo de construção e publicização dos trabalhos realizados se deram de forma coletiva e participativa durante todo andamento da proposta

de um município do Estado de Santa Catarina. Desse modo, definimos a pesquisa exploratória no sentido de explorar o cotidiano da sala de aula; os desafios pedagógicos no ensino de Geografia e o desempenho dos estudantes diante das abordagens didáticas e pedagógicas no ensino de Geografia. Para isso, adotamos o blog Geografês como locus para analisar as novas formas de comunicação que se abrem e as novas possibilidades metodológicas de ensino, concebendo este espaço virtual não apenas como dispositivo, mas como uma fonte de comunicação, pensamento, interação, aprendizagem e reflexão em nosso tempo e espaço geográfico (COSTA et al., 2012).

Consideramos como instrumentos metodológicos da pesquisa: 1) a coleta de dados, por meio da observação no ambiente escolar, em especial nas aulas de Geografia; 2) análise e interpretação dos dados obtidos, proposição do blog “Geografês”, registro de todo o processo de participação dos sujeitos e, 3) aplicação de um questionário e análise das respostas. Figuraram como sujeitos da nossa pesquisa 47 estudantes do Nono Ano do Ensino Fundamental, pertencentes às turmas A e B. De acordo com o processo metodológico definido nesta pesquisa, destacamos o percurso de execução da proposta pedagógica e a análise dos questionários respondidos pelos estudantes.

CONSTRUÇÃO DO BLOG “GEOGRAFÊS”

Propusemos criar o blog “Geografês” trabalhando o conceito de espaço geográfico com a temática “Olimpíadas”. Tal proposta buscou desenvolver a compreensão e interação dos fatos e fatores que modificam o espaço e competências cognitivas na ciência geográfica, tais como: entender espaço-tempo, proporcionar os conhecimentos geográficos por meio do uso das tecnologias digitais e desenvolver comportamentos afetivos e sociais. A construção do blog se deu na estrutura do editor blogger¹⁵, ferramenta disponível na web de forma gratuita para a criação e hospedagem de blogs de qualquer tipo. Nesse sentido, a construção

¹⁵ <https://www.google.com.br/urlblogger.html>

do blog “Geografês” possui como intermédio a exposição de conteúdos, conforme referenciados a seguir, na explicação da pesquisa sobre as Olimpíadas.

Para o desenvolvimento do blog “Geografês”, inicialmente orientamos os estudantes sobre a importância das tecnologias digitais para auxiliar na aprendizagem e entendimentos dos conteúdos e conceitos da Geografia. Dando prosseguimento, foram realizados os encaminhamentos a respeito do funcionamento e participação de cada um/uma dentro do blog “Geografês”. O processo metodológico adotado na realização da atividade se desenvolveu da seguinte maneira: 1) escolha do tema correlacionado à temática Olimpíadas; 2) apresentação e discussão da organização de um projeto de pesquisa com a temática escolhida; a) divisão dos grupos de trabalho, b) pesquisa do tema proposto em sites e livros, c) apresentação e exposição da pesquisa efetuada via ferramenta power point, em sala de aula, narrando as experiências vividas e coletadas a partir do tema, além de refletir sobre a realidade local, estabelecendo tal debate para o âmbito global; d) elaboração de um texto sobre o tema estudado; e) formatação das postagens e inserção de comentários; 3) criação do blog, a) acesso à página do Weblog, b) o cadastramento na plataforma, c) execução dos comentários e, c) as postagens dos materiais elaborados.

A PESQUISA SOBRE AS OLIMPÍADAS

Para a pesquisa sobre as Olimpíadas, delineamos o trabalho em busca de informações sobre a realização do evento e suas consequências no ambiente político, econômico e social. Com base no tema gerador, propusemos que os estudantes pesquisassem aspectos importantes ligados às olimpíadas que ocorreram ao longo da história, tais como: escolha da sede olímpica; custos de uma olimpíada; adequação estrutural e o legado, sendo este o fator que explicaria as consequências econômicas e sociais após o evento. Cabe ressaltar que procuramos envolver a realidade vivenciada pelos brasileiros, como também o

envolvimento de outros países que participaram das Olimpíadas, a fim de possibilitar uma análise micro e macro sobre os aspectos políticos, sociais e econômicos e, sobretudo, o próprio espaço geográfico em sua totalidade.

Nesse contexto estavam embutidos os seguintes objetivos: (a) Compreender os diversos contextos econômicos, políticos e sociais das escolhas das cidades sedes dos jogos olímpicos; (b) Analisar as consequências econômicas, políticas e sociais para os países sede dos jogos olímpicos; (c) Desenvolver o potencial cognitivo dos estudantes através do processo interativo-comunicacional com o dispositivo blog e, (d) Compreender o papel do ensino da Geografia na formação da autonomia dos estudantes. Procurou-se correlacionar os objetivos aos conteúdos geográficos: percepção da ação do homem sobre a transformação do espaço geográfico, como um evento que engloba diversas escalas e gera consequências na vivência humana; e a participação social em relação aos custos e ao aproveitamento estrutural na realização de um evento como as Olimpíadas.

Por meio das pesquisas executadas pelos estudantes foram analisadas as Olimpíadas de Los Angeles (1984), Olimpíadas de Seul (1988), Olimpíadas de Londres (2012) e as Olimpíadas do Brasil (2016). A pesquisa foi realizada individualmente, cabendo ao estudante a pesquisa e a reflexão sobre as informações obtidas. Finalizada a pesquisa, os estudantes tinham como tarefa elaborar um texto de aproximadamente 25 linhas, com caráter informativo, tendo como tema os aspectos analisados sobre as Olimpíadas. Após a produção textual, foram orientados/as na produção dos slides, que poderiam ser, no máximo, sete, contendo, no primeiro, o cabeçalho com dados pessoais e do tema. Do segundo ao sexto, os slides deveriam compor um grupo de tópicos de aproximadamente sete palavras e 5 imagens para ilustrar o tema. O último slide foi reservado para as referências. Após a etapa das apresentações, os trabalhos foram postados no blog (Ilustração 1).

Ilustração 1 | Postagem do trabalho no Blog Geografês.



Fonte: <http://geoprofelis.blogspot.com.br/2016/06/imagens-do-trabalho-das-olimpiadas-de.html#comment-form>). Acessado em: 20 de junho de 2016.

A ANÁLISE DA PRÁTICA PELOS ESTUDANTES

Para avaliar a organização do projeto e a participação dos estudantes na organização do blog, eles foram convidados a comentar as potencialidades e fragilidades verificadas no andamento das atividades realizadas. Nossa intenção com esses relatos foi a de avaliar se nossos objetivos foram alcançados. Vejamos os comentários dos estudantes da turma A:

As olimpíadas são um evento esportivo que ocorre a cada quatro anos em cidades diferentes. Essas cidades são chamadas de cidade sede. Existe alguns critérios para a escolha da cidade sede, alguns deles são: Legado, Apoio político, Legislação, Fronteira Meio Ambiente e entre outros. “Para organizar os Jogos Olímpicos de Londres, foi criado o Comitê Organizador dos Jogos Olímpicos e Paraolímpicos de Londres que, juntamente com a Autoridade de Desenvolvimento Olímpico da Grande Londres realizaram a construção das infraestruturas. (Compilação de falas dos estudantes).

Com base na descrição, fica evidenciado que o processo interativo proporcionado pelo uso do blog possibilita que o estudante exponha seu conhecimento de forma crítica e tenha autoria sobre o que produz. A interação das informações no blog aprimora a expressividade, qualificando a produção da escrita. Em relação à descrição dos fatos, podemos perceber o entretenimento dos estudantes com a informação, resultando em novos conhecimentos. A seguir, destacamos os comentários da turma B:

As olimpíadas de verão são um dos maiores eventos esportivos do mundo, realizadas de quatro em quatro anos em uma cidade avaliada e escolhida pelo Comitê Olímpico Internacional sete anos antes do evento. O COI avalia onze critérios específicos na primeira fase, onde são desclassificadas a maior parte dos candidatos, e então há os finalistas que são escolhidos por votações, eliminados um a um. A cidade vencedora então tem aproximadamente quatro anos para realizar os preparativos necessários para as Olimpíadas após o término do processo de escolha. Muitos pensam que é necessário apenas estádios e parques olímpicos, mas não, há também a correção das vias que levarão os turistas até esses parques, estadia para a imprensa e para os atletas, entre outras coisas.” “Os Jogos Olímpicos de Los Angeles foram os primeiros a não contar com dinheiro público na história das Olimpíadas, tudo foi feito com a participação da iniciativa privada. O governo chegou a construir um novo Aeroporto de Los Angeles, apenas para atender à demanda dos

Jogos, com milhares de atletas, jornalistas e dirigentes. Os XXIII Jogos Olímpicos foram realizados na cidade de Los Angeles, EUA, entre 28 de julho e 12 de agosto de 1984. (Compilação de falas dos estudantes)

Apartir dos comentários desses estudantes é possível depreender que o contato direto com o processo de coleta, manipulação e seleção de dados, códigos, imagens e informações possibilitou-lhes se apropriarem dos conhecimentos conceituais que formam determinado conteúdo. Costa et al. (2012) complementam que o uso de dispositivos digitais, neste caso o blog, no processo educativo permite que estudantes, e até mesmo professores, acessem, adquiram e compartilhem saberes úteis, autênticos e ricos a partir daquilo que foi planejado. Isso significa que o engajamento das tecnologias digitais no cotidiano escolar possibilita que a aprendizagem ultrapasse as fronteiras do livro didático, do quadro e giz e das paredes da sala de aula.

INTERPRETAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS

Da criação do blog até o período das postagens e dos comentários houve um intervalo de cerca de três meses. Esse tempo foi necessário para dar conta de todas as etapas do estudo e o planejamento do projeto. A professora de Geografia, regente das turmas, ficou encarregada da gestão e manutenção do blog após as postagens dos comentários dos estudantes. O objetivo foi o de saber a opinião dos mesmos sobre o blog “Geografês”. Foram pontuadas algumas questões para expressar o ponto de vista dos estudantes sobre a atividade pedagógica da qual participaram, bem como, identificar fatores que contribuíram para o seu aprendizado. Acreditamos que mapear essas opiniões foi importante para compreendermos a relação que os estudantes estabeleceram com o blog e com o ensino de Geografia. Vejamos as respostas dadas às questões:

Em relação à prática de estudo e pesquisa referente às Olimpíadas, responda: “A utilização do recurso blog teve importância

para seu aprendizado?” Todos responderam que “Sim”, quanto à turma A e B:

Quadro 01: Relatos dos/das estudantes.

Turma A

Claro! Os textos do blog trouxeram mais clareza a respeito dos conteúdos abordados em sala de aula. “Sim, pois ele nos ajuda muito no aprendizado. Conseguimos dar nossa própria opinião em trabalhos, etc.” “O blog foi uma ótima alternativa para a aprendizagem, além de nos proporcionar mais informações a respeito do conteúdo estudado, é um ótimo meio para discussões extra-classe. (Compilação de falas dos estudantes).

Turma B

O Blog nos auxilia de várias formas e proporções, trazendo textos práticos de se entender como também aprendizagem fora da escola e grandes informações”. “O blog pode ser um recurso de pesquisa eficiente, pois alguns assuntos não são fáceis de achar na internet. E pode ser um apoio de estudo para as provas. (Compilação de falas dos estudantes).

Fonte: Autores - 2019.

Destacamos na fala dos estudantes que o estudo e a elaboração dos comentários contribuíram de forma positiva nos aspectos de execução e desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, nos apoiamos nas contribuições de Soares e Almeida (2005, p. 3), ao entenderem que

[...] um ambiente de aprendizagem pode ser concebido de forma a romper com as práticas usuais e tradicionais de ensino-aprendizagem como transmissão e passividade do aluno e possibilitar a construção de uma cultura informatizada e um saber cooperativo, onde a interação e a comunicação são fontes da construção da aprendizagem [...].

O conhecimento adquirido por meio do dispositivo como o blog ocorre quando este é intensificado por informações, acesso a materiais de aula e materiais criados pelos estudantes em sala de aula. Desta forma, o professor assume o papel de mediador por meio de um dispositivo de fácil manutenção, que pode ser melhorado diariamente por ele, e pelos materiais produzidos sob sua mediação. O uso do blog está para além da exposição de trabalhos e conteúdos, ou seja, representa a entrada num ambiente enriquecido de exposição de comentários, de reflexão e troca de opiniões sobre os temas abordados em sala e, principalmente, de acessibilidade e contextualização de aprendizagens. Isso é, o blog, em particular, apresenta-se no cenário digital como um “dispositivo” de “estratégia pedagógica” que incide na interiorização e disseminação de novas aprendizagens articuladas nas interações sociais, culturais e epistemológicas (GOMES; LOPES, 2007, p. 124).

Nessa mesma perspectiva pedagógica, o blog constitui-se como o lugar da interação intra e extraclasse e, sobretudo, integra de forma somativa a estimativa dos estudantes sobre sua aprendizagem e desenvolvimento social e cognitivo. Cabe, ainda, ressaltar que o blog, implementado no fazer pedagógico como uma estratégia educativa, segundo Gomes (2005, p. 312),

[...] pode assumir a forma de: um portfólio digital. um espaço de intercâmbio e colaboração, espaço de debate — role playing, e um espaço de integração. Compreende-se que o ambiente virtual do blog pode intervir como um dispositivo pedagógico que aproxima informação de conhecimento. Em sua participação os educandos apresentam o blog como um direcionador de novos paradigmas de interação sócio-educacional, onde a aprendizagem não está limitada ao espaço escolar [...].

Neste contexto, considerando a demanda de nossos estudantes como sujeitos digitais, identificamos que a conectividade ao meio virtual vinculada aos meios pedagógicos proporciona maior interação e valorização dos saberes dos estudantes, por isso também identificamos

a necessidade de saber que dificuldades e obstáculos foram enfrentados no processo do trabalho.

Em relação às etapas do trabalho (produção textual, produção de slides, pesquisa, comentários no blog), responda: “Que dificuldades e/ou fragilidades em relação à prática podem ser identificadas? Comente”: Na sequência, apresentamos opiniões de estudantes das turmas A e B, que protagonizaram a dos demais colegas:

Quadro 02: Relatos dos/das estudantes.

Turma A

Eu senti um pouco de dificuldade na produção textual pois eu não consigo fazer bons textos mas na produção em slides eu gostei de fazer e gostaria que tivesse mais atividades”. “Não tive dificuldades pois vários recursos me ajudaram a produzir o texto”. “Não pois tenho bastante conhecimento na área da computação e além disso é muito fácil fazer uma apresentação de slides. (Compilação de falas dos estudantes).

Turma B

Não, pois temos vários recursos como a internet e os livros”. “Eu tive dificuldades na produção de slides, pois eu não possuo power point no computador e foi meio difícil fazer no power point online”. “Não tive dificuldades, eu gosto de fazer esse tipo de trabalho, o único problema que tive foi na apresentação. (Compilação de falas dos estudantes).

Fonte: Autores - 2019.

Podemos depreender dessas falas que, para a maioria dos estudantes, é possível a participação na atividade de pesquisa, na produção textual e na produção de slides, assim como a interação com o blog. Em vistas desse resultado, afirmamos todos tiveram papel importante na construção dos conhecimentos em relação aos conceitos e conteúdos trabalhados no projeto. O planejamento das atividades e a orientação da professora de Geografia foram fundamentais para

facilitar a execução das etapas seguintes, o que contribuiu para o desenvolvimento positivo de todos nesse processo.

Apesar de um estudante apresentar dificuldades, cabe ressaltar que, no decorrer das aulas, as dúvidas foram sanadas, deixando claro que existiram as oportunidades possíveis para o aprendizado dos estudantes. Importante dizer que o processo de investigação, registro e apresentação da temática Olimpíadas resultou na busca por mais conhecimentos. A aplicação do questionário serviu como uma possibilidade de reflexão sobre como ocorreu a prática sob a visão e opinião dos estudantes, mas também pode ser transformado em material de avaliação do próprio trabalho e da atuação do professor em sala de aula.

De acordo com Amaral (2008), a educação não prepara apenas para o consumo da materialidade tecnológica, ela incide também na criação de formas de expressar as ideias. Segundo o autor, esse processo discerne sobre novas habilidades que o professor requer desenvolver frente às novas tecnologias, “[...] a compreensão intelectual do meio digital, a leitura crítica de suas mensagens e a formação para seu uso livre e criativo” (p. 17). Portanto, a concepção de inserção de dispositivos tecnológicos na prática pedagógica ultrapassa o fato de existir a prática somente ao dar novas possibilidades de interação e criação. O fato da escolha do dispositivo, ou de como utilizar inserindo-o em um contexto pedagógico sob um planejamento elaborado previamente são fundamentais para que a prática se realize e concretize no chão da sala de aula.

Em relação à concretização de todas as etapas da prática, responda: “Você acredita que o uso de dispositivos tecnológicos possibilitou a valorização do desenvolvimento dos seus conhecimentos em relação ao ensino de Geografia? Comente”. Das respostas levantadas a essa questão, todos os estudantes concordaram que “Sim”, os exemplos abaixo se repetiram mais entre as respostas.

Quadro 03: Relatos dos/das estudantes.**Turma A**

É fundamental, muito útil e prática para o estudo, tanto geográfico quanto para outras matérias". "Hoje em dia os recursos tecnológicos não só a internet, mas programas e computadores são usados cada vez mais". "Os recursos como a internet filtram as pesquisas, fazendo com que sejam mais rápidas e melhores aproveitadas, além de que, por exemplo, o material do Blog seja um recurso para expandir nossos conhecimentos e melhorar o entendimento sobre os conteúdos estudados em sala. (Compilação de falas dos estudantes).

Turma B

Facilita bastante no domínio do conteúdo e é uma forma diferente, sai da realidade de simplesmente decorar textos e fazer prova é uma forma muito dinâmica". "Com toda certeza, pois a internet é muito mais rápida do que você ir numa biblioteca tentar conseguir o assunto" "Sim eu acho que poderíamos usar mais vezes recursos tecnológicos nas aulas de Geografia. (Compilação de falas dos estudantes).

Fonte: Autores - 2019.

Parafrazeando as falas dos estudantes, foi possível identificar diversas colocações como, por exemplo, as tecnologias podem enriquecer os estudos abordados em sala. O uso do blog gerou a interação dos estudantes e serviu como uma extensão da sala de aula. Estas falas reforçam que a utilização dos dispositivos tecnológicos no ensino de Geografia instiga a busca por novos conhecimentos, por meio de um ambiente colaborativo no qual os estudantes apresentam seu ponto de vista, evoluindo no processo de aprendizagem. E, sobretudo, fica evidente que o uso do blog contribui para a acessibilidade, operacionalidade, flexibilidade e customização no modo de construir os conhecimentos geográficos.

Sublinhamos, ainda, que a interatividade e colaboratividade expressas no uso deste dispositivo na construção de conhecimentos contribui na ampliação da comunicação, na construção das narrativas, no compartilhamento de ideias e mensagens individualizadas (no sentido de que cada um tem o seu ritmo, experiência, crença e interesse) e coletivas (do ponto de vista da troca das diferentes concepções e tipos de pensamento, processamento e reflexão). Todo esse movimento permitiu que a construção do conhecimento fosse operada de forma ativa, colaborativa e interativa, integrando o humano (estudante, professor, gestão escolar) com as tecnologias digitais.

Os registros dos estudantes coadunam com as palavras de Tonini (2013), de que as tecnologias presentes na cultura escolar de forma direta ou indireta promovem outras formas educativas de aprendizado, seja pelo uso de aplicativos, ambientes virtuais, plataformas educacionais, seja trabalhando com jogos digitais, ora explorando quiz (pergunta e resposta) de modo colaborativo, como também propondo pesquisas na rede do ciberespaço. Neste sentido, o blog ascende como um dispositivo potencializador para práticas educativas, neste caso, o ensino de Geografia, possibilitando aos estudantes compreenderem a Geografia como pano de fundo para o entendimento da temática Olimpíadas. Isto é, os estudantes aprenderem que a Geografia não está somente ligada às questões clichês (mapas, capitais, países...), podendo ser uma Geografia presente nas relações sociais e culturais estabelecidas, tanto na rua de um bairro, quanto na disputa esportiva ou, mesmo, na produção de uma barra de ferro a ser utilizada por um ginasta olímpico.

O uso do blog no ensino de Geografia possibilitou que os estudantes aprendessem não só os conhecimentos, os fatos e fenômenos geográficos\olímpicos, levou-os, também, às concepções que ocorrem entre eles sob o ponto de vista dos diferentes níveis de escala - local, regional, nacional e global. Com isso, o uso do blog foi um potencializador no desenvolvimento e consagração de novas formas de trabalhar a Geografia em sala de aula baseada na pesquisa\

investigação, na produção de vídeos\imagens, no estudo de caso de modo experimental\participativo\colaborativo e, principalmente, no sentido de gerar novos interesses por parte dos estudantes.

As tecnologias digitais podem ser utilizadas no ambiente escolar de modo que contribuam ativamente para o desenvolvimento da aprendizagem, e não apenas como dispositivo para complementar as tarefas escolares. Podem propiciar uma “transformação constante dos esquemas de conhecimento que integram as novas experiências e continuamente as reconstroem” (AMANTE, 2007, p. 55). As colocações do autor nos fazem refletir que as tecnologias digitais, aliadas às práticas educativas, podem propiciar um leque de possibilidades e modos de aprendizagens, bem como, produzem outras linguagens importantes para dar conta das necessidades, das fragilidades e diversidades presentes em sala de aula e fora dela.

De acordo com Rada (2004), os dispositivos tecnológicos disponibilizam aos professores e aos estudantes experiências de acesso aos sons, às imagens e a uma diversidade de informações, constituindo-se, desse modo, como dispositivos pedagógicos auxiliares na construção de conhecimentos. No momento de fazer uma pesquisa, acessar a um vídeo, participar de um trabalho coletivo e interativo nas redes, as tecnologias digitais possibilitam retorno rápido frente às curiosidades e necessidades de informações, oportunizando agilidade e plasticidade na organização dos trabalhos propostos em sala de aula, além de ampliar a visão e a compreensão do espaço local e global.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de interação proporcionada designadamente pelo blog contribuiu para os estudantes terem diferentes visões do espaço, facilitando o aprendizado geográfico dentro e fora da sala de aula, aproximando a comunicação do professor com os estudantes e vice-versa. Também oportunizou o desenvolvimento de uma leitura crítica

sobre os conteúdos abordados na escola e fora dela. Juntamente, serviu para ampliação do processo de comunicação e interação sobre a temática trabalhada em sala de aula, bem como para auxiliar os estudantes no desenvolvimento da capacidade reflexiva e analítica da pesquisa realizada e para compreensão dos conceitos e conteúdos de Geografia.

Retomando a pergunta central de nossa pesquisa: como o uso do blog pode potencializar e contribuir para mobilizar os conhecimentos da Geografia escolar, destacamos que é fundamental promover mudanças nas práticas pedagógicas em sala de aula. Precisamos repensar práticas baseadas na transmissão de conteúdos e promover práticas mediadoras e interativas que contribuam para que os estudantes desenvolvam um pensar autônomo e reflexivo. Podemos salientar que o uso do blog propiciou um envolvimento coletivo sobre discussões da temática trabalhada e possibilitou a participação ativa dos estudantes, tornando os momentos de sala de aula, e fora dela, momentos prazerosos de aprendizagens.

Ao propor uma atividade pedagógica envolvendo o uso do blog, podemos enfatizar que, inicialmente, os estudantes não interagiram nem se interessaram. Com isso, surgiu a ideia de explorar este dispositivo no planejamento das aulas de Geografia como uma oportunidade para que os mesmos pudessem interagir e publicar os seus trabalhos com os demais participantes da turma. Sabemos que nossos estudantes, apesar de serem nativos digitais, ainda possuem muitas dificuldades de compreensão e interpretação da leitura digital. Tangenciar aprendizagens que ensejam à produção, a publicação, a edição e seleção de informações possibilitou recontextualizar um ensino consciente no manejo da alfabetização digital e das mídias digitais. O uso do blog no planejamento possibilitou romper com as fronteiras de entretenimento e a ocupação do estudante nas salas informatizadas. Ele se revelou como um dispositivo potencializador, alfabetizador e eficaz no desenvolvimento da capacidade de aprender novos saberes,

linguagens e perspectivas teóricas sob diferentes níveis de escala, bem como, espaço importante para se partilhar pontos de vistas sobre o conteúdo estudado e recontextualizado a partir da realidade vivida pelo estudante.

Ao analisar como se deu o envolvimento dos estudantes com o uso do blog no ensino de Geografia, consideramos que foi muito positivo e os mesmos acolheram bem a proposta. No ambiente escolar, trabalhamos com diversos desafios, dentre eles, o de cativar a atenção dos nossos estudantes, pois mantemos concorrência acirrada com os dispositivos tecnológicos. De alguma forma, nossos estudantes já estão inseridos em uma atmosfera de conectividade em rede ou com a necessidade de interagir, de conversar ou expor diretamente sua opinião. Existe, no entanto, uma demanda social por mudanças nas práticas pedagógicas.

Acreditamos que o desenvolvimento deste projeto contribuiu para desenvolver o pensamento crítico dos estudantes que, por meio das práticas, puderam utilizar diferentes linguagens com destaque para a interação virtual através do blog, concebendo uma reflexão dialógica com autonomia. A interatividade proporcionada pelas tecnologias digitais, em especial o blog, favoreceu a ampliação do conhecimento dos estudantes a partir de um ambiente coletivo de divergências de opiniões, contribuindo para a compreensão dos conceitos e conteúdos da Geografia. Por isso, a utilização dos blogs beneficia potencialmente o ensino e a educação de forma direta, colaborativa e interativa, tanto dentro quanto fora do espaço escolar.

REFERÊNCIAS

AMANTE, L. As TIC na escola e no jardim-de-infância: motivos e factores para a sua integração. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, n. 03, mai./ago., p. 51-64, 2007.

AMARAL, S. F. Principípios y reflexiones del lenguaje digital interactivo. In: AMARAL, S. F.; GARCÍA, F. G.; MEDINA, A. R. (Orgs.). *Aplicaciones educativas y nuevos lenguajes de las TIC*. Campinas: Graf. FE, 2008. p. 15-25.

COSTA, F. B et al. *Repensar as TIC na educação: o professor como agente transformador*. Portugal: Santillana, 2012.

GOMES, M. J. Blogs: um recurso e uma estratégia pedagógica. In *actas do VII Simpósio Internacional de Informática Educativa*. Portugal: ESSE Leiria, 2005. p. 311-315.

_____, LOPES, A. M. Blogues escolares: quando, como e porquê? Centro de Competência CRIE da ESSE de Setúbal. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6487/1/gomes2007>>. Acesso em: 25 nov. 2017.

RADA, J. Oportunidades e riscos das novas tecnologias para a educação. In: TEDESCO, J. (ed.). *Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza?* Unesco: Cortez Editora, 2004. p. 109-119.

SOARES, E. M. S.; ALMEIDA, C. Z. Interface gráfica e mediação pedagógica em ambientes virtuais: algumas considerações. Disponível em: <<http://ccet.ucs.br/pos/especializa/ceie/ambiente/disciplinas/pge0946/material/biblioteca/sacramentozamboniconahpa2005>>. Acesso em: 14 dez. 2017.

TONINI, I. M. Movimentando-se pela Web 2.0 para ensinar Geografia. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; TONINI, I. M.; KAERCHER, N. A. (Orgs.). *Movimentos no ensino de geografia*. Porto Alegre: Imprensa Livre: Compasso Lugar-Cultura, 2013.

(Re)pensando práticas escolares no ensino de geografia

Larissa Anjos Santos

Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins

Angel Albano

INTRODUÇÃO

A intenção desse artigo é possibilitar reflexões e diálogos sobre as práticas pedagógicas de sala de aula com os professores que atuam na educação básica. Situamo-nos no contexto de professoras pesquisadoras que veem a investigação e o compartilhamento como parte intrínseca da profissão. A escrita desse artigo foi costurada a partir do desenvolvimento de uma pesquisa realizada no ano de 2017, “Observatório de práticas de ensino de geografia numa perspectiva inclusiva”, na Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina FAED/UDESC, tendo como propósito central apresentar e divulgar algumas das propostas de práticas pedagógicas pensadas e elaboradas no âmbito do Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia — LEPEGEO.

O intuito de elaborar um artigo para socializar as práticas pedagógicas é, além de movimentar as relações entre as pesquisas da universidade com a comunidade escolar, proporcionar também aos professores da educação básica e a estudantes de licenciatura em Geografia, possíveis ideias para trabalhar conteúdos programáticos, e ainda possibilitar a criação de outras atividades tendo como fonte as referências aqui apresentadas.

Serão apresentadas quatro práticas com o desenvolvimento das atividades com os conteúdos/conceitos da ciência Geográfica que estão presentes nos três níveis da educação básica, que podem ser adaptadas de acordo com a realidade de cada professor/a, instituição e turma. A

primeira aborda a temática de clima — mais precisamente elementos e fatores climáticos — utilizando como disparador para as discussões a série televisiva *Game Of Thrones*. A segunda utiliza do gênero literário carta e do livro *Cartas entre Marias* para abordar questões referentes aos países da América Latina. A terceira procura aliar o conceito de paisagem e o uso das tecnologias — como celular e redes sociais — para debater sobre os possíveis problemas socioestruturais presente nos bairros em que residem os estudantes. Por fim, a última proposta discorre sobre os domínios morfoclimáticos por meio da elaboração de um jogo da memória.

Os estudantes do contemporâneo, sendo estes destinatários, usuários e, por vezes, modeladores dos conteúdos escolares merecem experimentar diferentes e múltiplas abordagens. Por isso aqui propomos tanto atividades que envolvam conteúdo midiático que envolvam o uso do celular, como jogos analógicos, com o uso de papel, envolvendo a confecção dos mesmos por parte dos estudantes.

PRÁTICA 1 — ELEMENTOS E FATORES CLIMÁTICOS: UM OLHAR GEOGRÁFICO POR GAME OF THRONES¹⁶

É incontestável o papel ocupado pelas tecnologias nas sociedades contemporâneas. Os jovens do tempo presente possuem hábitos distintos daqueles da década de 1990 no que tange as suas relações com as mídias digitais e sociais, sendo esse envolvimento cada vez mais presente no cotidiano das crianças e adolescentes. Percebemos um panorama onde os estudantes possuem pleno domínio tecnológico, e vivem na condição de uma sociedade contemporânea e tecnológica. Já, os professores com um pouco menos de intimidade com as tecnologias, o que não impede seu uso em sala de aula.

16 A prática relatada já foi desenvolvida por uma das autoras no contexto do PIBID — Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência — e está registrada como artigo na Revista Brasileira de Educação em Geografia, podendo ser acessada no seguinte link: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/453>

Dito isso, acreditamos que pensar e propor práticas pedagógicas que contribuam para diminuir a distância entre a realidade dos estudantes e a dos professores seja significativamente positiva para o desenvolvimento de um ensino e de uma aprendizagem ampla, principalmente no que se refere aos conteúdos geográficos.

As séries televisivas e os filmes ocupam um lugar significativo no cotidiano desses jovens, podendo ser assistidas a qualquer momento e em diversas plataformas — computadores, celulares, tablets... — e se tornando, cada vez mais, assuntos em rodas de amigos. Pensando na expressividade que as séries televisivas possuem no mundo contemporâneo, decidimos elaborar uma prática que integre o universo televisivo e a ciência Geográfica — ou pelo menos um determinado conteúdo da mesma —, para isso foi utilizada a série *Game of Thrones*.

Game Of Thrones é uma série da televisão adaptada da coleção literária. As crônicas de gelo e fogo de George R. R. Martin e, no Brasil é exibida meio de um canal da televisão fechada — contudo, seus episódios podem ser encontrados em outras plataformas digitais com acesso diverso. O enredo, de forma — muito — sintetizada, é baseado em conflitos políticos, pessoais e culturais entre diferentes famílias de sete reinos distintos de um continente fictício chamado Westeros.

Salientamos que para o desenvolvimento desta prática é necessário que o professor/a tenha assistido a série, ou pelo menos conheça o seu enredo, pois é necessária a busca por imagens e vídeos que estabeleçam relações entre a série e o tema e, sem um conhecimento prévio de ambos, a prática poderá não fazer sentido com as associações necessárias ao conteúdo da ciência Geográfica como se espera.

PLANEJAMENTO

Objetivos

- Compreender a diferença entre fatores climáticos e elementos climáticos;

- Analisar a diferença espacial do clima de acordo com os fatores e elementos do clima.

Materiais

- Fotos de cenas do seriado Game Of Thrones;
- Abertura do seriado;
- Folhas A4;
- Lápis de cor, caneta hidrocor e demais matérias para pintar e desenhar.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Para a elaboração da atividade, é necessária uma explicação prévia acerca do conteúdo de clima que será trabalhado: fatores e elementos climáticos e da série televisiva, caso os estudantes não a conheçam, para isso pode ser utilizado trechos de episódios, imagens e o próprio mapa do continente. Não é necessário que todos conheçam ou já tenham assistido à série, pois trabalharemos somente com fotos e com a abertura da mesma, mas a sua contextualização é importante para que os estudantes compreendam as relações que serão estabelecidas.

Tendo realizado o momento prévio supracitado, utilize algumas fotos para diferenciar os locais em que se passa o enredo da série — para isso pode-se usar imagens das diferentes regiões, desde as mais frias (Winterfell) até as áreas mais quentes (Dorne), e dos personagens com diferentes vestimentas caracterizando os climas presente nessas áreas.

Seguindo a abordagem supradita, exiba a abertura da série¹⁷. Primeiramente de forma contínua, sem pausar, para que ao fim da exibição os estudantes possam levantar questões e relações com o tema estudado. Em seguida, problematize, por meio do mapa presente na própria abertura, as questões relativas ao clima e a cartografia. Para isso, utilize como questões norteadoras as colorações que representam cada região do mapa durante a abertura, questionando se eles conseguem

17 Abertura da série online. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=s7L2PVdrb_8

indicar, por meio dessas colorações, que tipo de clima que pode haver em cada região.

Após trabalhar o conteúdo de elementos e fatores climáticos de forma teórica e situar e problematizar a série solicite aos estudantes que, semelhante a Game Of Thrones, construam seu próprio continente fictício. Para isso, devem criar um mapa levando em consideração os elementos e os fatores do clima, detalhando, de forma escrita, como esses agentes atuam nas características de cada região

PRÁTICA 2 — ESTUDANDO A AMÉRICA LATINA POR MEIO DE CARTAS

De acordo com as orientações e propostas curriculares vigentes, bem como pesquisas já desenvolvidas pelas autoras do presente trabalho, Albano (2016) e Santos (2017), pesquisas estas que direcionam seus olhares aos livros didáticos de Geografia, o continente Americano costuma ser abordado em suas especificidades no oitavo ano do ensino fundamental e, para discutir essa temática, encontram-se diversos conteúdos e tópicos específicos relacionados a ela.

Pensando em realizar um trabalho sobre a América Latina que movimente a turma e os estudantes, elaboramos uma prática que busca pensar tópicos relativos a determinadas regiões por meio de pesquisa e trocas de cartas. A necessidade de o estudante reconhecer o espaço geográfico nas suas mais variadas escalas e diferenciações é importante do ponto de vista pedagógico, pois o conceito de região tem uma característica centralizadora, de diversos outros conteúdos da Geografia escolar.

Deste modo, utilizamos como inspiração para a atividade a obra *Cartas entre Marias: Uma viagem à Guiné-Bissau*, escrita por Virginia Maria Yunes e Maria Isabel Leite. O livro conta a história de duas amigas — Ana Maria e Maria Cristina — moradoras do município de Florianópolis que passam a trocar cartas quando Ana viaja com seu pai a Guiné Bissau, para a realização de uma pesquisa por parte do pai.

Nessas cartas Ana e Cristina trocam informações e curiosidades sobre o país.

Para realizar uma atividade como esta não é necessário a leitura do livro, contudo, esta pode auxiliar os estudantes na escrita das suas cartas, na compreensão do propósito da atividade e principalmente na discussão sobre estereótipos, que emergem como pontos de discussão quando relacionados à América Latina. No entanto, também é possível a indicação da leitura coletiva com os (as) estudantes na tentativa de tornar a presente prática numa atividade interdisciplinar com a disciplinas de língua portuguesa.

PLANEJAMENTO

Objetivos

- Identificar, a partir de pesquisas, as características de algumas regiões e países da América latina.

Materiais

- Computadores para pesquisa
- Folha de ofício (ou folha pautada, papel de cartas...)
- Envelopes de cartas

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Para desenvolver essa atividade é aconselhável que o (a) professor(a) trabalhe com duas turmas do mesmo ano escolar simultaneamente, podendo estas ser em salas, turnos ou escolas diferentes, pois o intuito é a troca de cartas entre estudantes que não estejam na mesma turma e que não reconheçam um o trabalho do outro. Sendo assim, utilize as indicações da atividade a seguir nas duas turmas da mesma forma.

Para realizar a atividade, é indicado que se faça uma breve explicação sobre a diferença entre as denominações de América, América Anglo Saxônica e América Latina, para que os estudantes possam

compreender as especificidades dos países que vão pesquisar. Partindo daí você pode escolher entre selecionar os países que os estudantes irão pesquisar ou deixar que eles mesmos elejam. Em seguida, crie um roteiro de pesquisa, elencando os pontos a serem pesquisados, como características físicas, culturais e políticas dos países. Contudo, peça que explorem, além de dados característicos dos locais, informações diferenciadas e curiosas. Após coletado as informações, peça para que os estudantes escrevam uma carta contando como é o país que eles estão pesquisando para isso, seria interessante explicar brevemente como se estrutura uma carta, ou dialogar com o professor (a) de português para que o faça. Finalizadas as cartas, peça para os estudantes escreverem o destinatário no envelope e entregue-as de maneira aleatória entre as turmas (lembrando que os estudantes de uma turma enviarão cartas para os da outra).

Entregue as cartas, peça para que os estudantes leiam e tentem adivinhar qual o país que o (a) colega da outra turma está descrevendo. Caso não consigam, a turma pode trabalhar em conjunto para tentar adivinhar. Por fim, cada estudante responderá a carta relatando o que achou do país. É possível finalizar a atividade com a criação de um mural com a exposição das cartas e dos países trabalhos ou entregar as mesmas para que os estudantes as guardem.

Sugere-se que haja inspiração nesta atividade para desenvolver outras de maneira similar, de acordo com as particularidades e contatos de cada professor (a), como por exemplo, a troca de cartas entre escolas localizadas em regiões distintas, com diferenças climáticas, ou ainda, com a troca de e-mails ou postagem em redes sociais entre os estudantes, favorecendo o uso e a interação com as mídias e artefatos culturais.

PRÁTICA 3 — A FOTOGRAFIA COMO RECURSO PARA ESTUDAR A PAISAGEM

A paisagem, assim como outros conceitos básicos da Geografia, é um dos primeiros a ser abordado nas aulas destinadas a esta ciência

no ensino fundamental. Na Base Nacional Comum Curricular (2017) este conceito aparece nos anos iniciais mediante a questões como diferenciação de lugares, reconhecimento de paisagens naturais e antrópicas em transformação, entre outros. Contudo, a paisagem não significa somente a distinção do que é originalmente natural e do que, ainda natural, foi transformado pelo ser humano, ela é subjetiva ao olhar de quem a vê e interpreta.

Nessa perspectiva Haesbaert (2006), disserta que uma das definições de paisagem pode ser entendida como algo definido pela escala de apreensão do olhar de cada indivíduo, portanto, muito mais do que uma mera ilustração, ela pode se tornar, por vezes, gatilho para estudar questões sociais e políticas públicas. Portanto, a sugestão de atividade segue nesta linha, de trazer, por meio de fotografias a voz dos estudantes para possíveis problemas encontrados por eles e elas em seus bairros e/ou locais de vivência.

A presente proposta de atividade incentiva também o uso das tecnologias em sala de aula, utilizando as redes sociais e os celulares como auxiliares e potencializadores para abordagem do conteúdo. O incentivo parte do pressuposto da aprendizagem enquanto processo de social, ou seja, quando ocorre a interação com o outro, de certa forma é isso que as redes sociais e os celulares permitem. Nessa perspectiva, a proposta também surge no intento de não querermos mais permanecer no papel de professoras-transmissoras.

PLANEJAMENTO

Objetivos

- Reconhecer o conceito e as diversas formas de paisagem;
- Abordar a questão da imagem como forma de denúncia e questionamentos;
- Mobilizar os conceitos de paisagem a partir do uso das imagens.

Materiais

- Cartolinas coloridas;

- Tesoura;
- Canetas hidrocor e lápis de cor;
- Celulares com câmera ou câmera fotográfica;
- Papel e caneta para a confecção das cartas.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Primeiramente aborde, como desejar e por meio de suas vertentes teóricas, o conceito de paisagem e as suas diferenciações.

Após esta primeira etapa, discuta com os estudantes a importância que as imagens possuem como ferramentas de revelar ou não a realidade dos lugares, trabalhando sempre que possível com fotos de lugares conhecidos pelos estudantes. Aqui é legal que sejam apresentadas fotografias de um mesmo local, mas com diferentes perspectivas. Peça para que, a cada imagem exibida, os estudantes expressem o que eles acreditam que esta imagem queira mostrar. Dependendo da faixa etária e da turma que você esteja atuando, é possível reproduzir o filme “O Sal da Terra”¹⁸, que mostra a trajetória do fotógrafo Sebastião Salgado, juntamente com alguns de seus trabalhos fotográficos.

Após realizar a discussão sobre o uso das imagens, confeccione, com os estudantes, as molduras para serão utilizadas durante a atividade de fotografia. Distribua as cartolinas em grupos, e peça para que cada estudante corte, do tamanho que desejar, retângulos (figura 1). Em seguida, oriente que cortem, também da forma retangular, a parte central da folha, fazendo que esta fique semelhante a uma moldura (figura 2). Por fim, peça para que enfeitem e pintem como desejarem.

Como atividade para casa, solicite que os estudantes tirem fotos de objetos ou lugares em seu bairro, que julguem estar com problemas (como buracos em vias públicas, problemas de saneamento básico, locais públicos e de lazer comprometidos e outros), utilizando a moldura como forma de enquadramento (figuras 3). Peça para que enviem uma das

¹⁸ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5gBCC_DR4cQ

fotos juntamente com um breve relato, contendo o porquê da imagem se configurar como problema no bairro e como poderia melhorar, para seu e-mail ou aplicativo de mensagens, para que então você crie, se possível, um blog, uma página no facebook ou um perfil no instagram, para agrupar os resultados.

É possível que essa atividade se estenda somente por uma semana ou, caso você prefira, pode dar continuidade por mais tempo, tendo cada vez mais resultados. Tendo finalizado as publicações na plataforma digital de sua preferência, se reúna com a turma e levantem os locais que foram registrados e, por meio de debates e conversas, redijam uma carta destinada aos representantes governamentais (vereador, superintendente e outros) com as demandas que os estudantes levantaram durante a conversa, anexando o site e as fotos que foram tiradas.

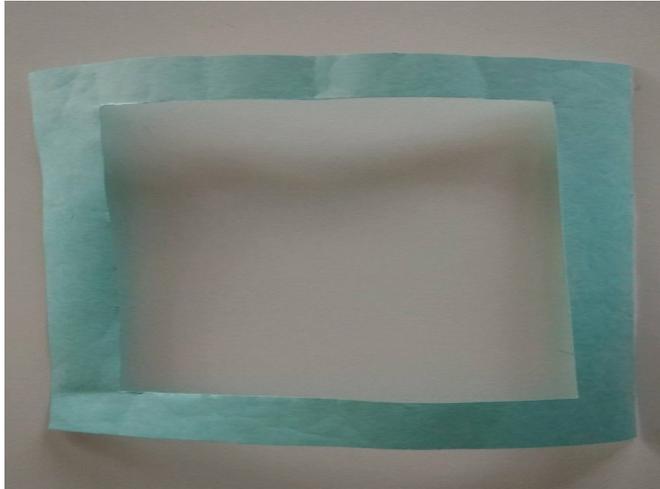
Se possível, faça uma saída de campo com os estudantes para levar a carta ao destinatário, ou se não for possível, grave esse momento e reproduza em seguida para estes.

Figura 1 | Recorte da cartolina em formato retângulo.



Fonte: Autoras - 2019.

Figura 2 | Recorte vazado para formar moldura.



Fonte: Autoras - 2019.

Figura 3 | Exemplo de foto com a utilização da moldura.



Fonte: Autoras - 2019.

PRÁTICA 4 | JOGO DA MEMÓRIA DOS DOMÍNIOS MORFOCLIMÁTICOS

Uma das maneiras de relacionar os elementos do meio físico natural (relevo, clima, vegetação e solos) presentes no nosso país, é por meio dos Domínios Morfoclimáticos. Este conceito foi introduzido no Brasil pelo geógrafo Aziz Nacib Ab'Saber na década de 1960 e corresponde a caracterização de regiões que possuam clima, relevo, solo e vegetação de características marcantes e similares. De acordo com Aziz, o Brasil possui cinco domínios distintos, sendo eles o domínio amazônico, o domínio do cerrado, o domínio de mares e morros, o domínio da caatinga, o domínio da araucária e o domínio das pradarias.

Segundo Haesbaert (2014), o mais complicado sobre a presente temática é falar para os estudantes que podemos admitir atualmente diferentes formas de abordagens conceituais sobre as regiões. No entanto a reflexão que sempre deve ser posta é que a regionalização varia histórica e geograficamente, varia de acordo com os sujeitos sociais que estão envolvidos e só pode ser percebida pelos processos e métodos de regionalização em que é produzida.

Diante desse cenário, é necessário ressaltar que nos livros didáticos, artefatos importantes que chegam às salas de aula em nível nacional todos os anos, em sua maioria, a concepção de região que se trabalha, é a referida anteriormente pautada em Aziz Nacib Ab'Saber.

O estudo dos domínios morfoclimáticos é abordado, de maneira geral, tanto no ensino fundamental como no ensino médio, a partir de diferentes complexidades, e possui importância ao passo que caracteriza, relaciona e contextualiza temas diversos da Geografia, como relevo, clima, vegetação, uso da terra e outros, que possuem o potencial de auxiliar os estudantes a uma melhor compreensão das dinâmicas naturais do país em que vivem. Além disso, os domínios morfoclimáticos podem ser relacionados e contextualizados com os aspectos sociais, ambientais e econômicos.

A intenção de abordar determinada temática por meio de um jogo da memória, parte do princípio de que os domínios, se trabalhados somente de forma verbal e expositiva, pode se tornar um conteúdo cansativo aos estudantes — com conceitos engessados e passíveis somente a memorização — e com isso não apresentar o potencial que este possui.

PLANEJAMENTO

Objetivos

- Reconhecer o que é e quais são os Domínios Morfoclimáticos;
- Relacionar as características e localização de cada domínio por meio do jogo quebra cabeça;

Materiais

- Molde para as peças (conforme anexo);
- Papelão ou cartolina;
- Cola e tesoura.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Indicamos a realização da atividade do jogo da memória no intermédio do conteúdo programático, ou seja, entre a discussão do que são e quais são os domínios morfoclimáticos brasileiros e da abordagem social e ambiental presente em cada um deles. Visto que ao dominarem as características de cada região, os estudantes conquistarão maior autonomia para realizar relações entre os problemas ambientais, as formas de atividade econômica e as questões sociais presentes em cada domínio.

Na primeira etapa, inicialmente aborde as questões físicas, como os tipos de relevo, vegetação e clima que possuem cada domínio, relacionando-os. Nesse momento, além de explicações teóricas, abuse do uso de imagens e mapas, pois irá facilitar a compreensão e visualização dos fatores constituinte e cada domínio por parte dos estudantes.

Para a realização da atividade você pode confeccionar as peças do jogo anteriormente ou fazer isto com os estudantes em sala de aula, dependendo do perfil da turma em que você está trabalhando. Para a confecção é necessário cortar as peças do molde (anexo 1) e colá-las, ou em uma cartolina ou em papelão, para que fiquem mais resistentes.

Quando as peças dos jogos estiverem prontas, distribua-as para os grupos (estes devem conter entre 3 e 4 integrantes) e peça para que os estudantes relacionem, durante o jogo, as peças com os nomes dos domínios com as peças que apresentam a localização da região selecionada ou com a peça que descreva as características de cada um dos domínios. É possível jogar quantas vezes você achar necessário durante a aula.

Após realizar a atividade, aborde as questões sociais e ambientais de determinadas regiões utilizando novamente imagens, vídeos e mapas. É possível pedir para que os estudantes realizem pesquisas sobre os impactos ambientais que possuem cada domínio e apresentem à turma.

Anexo 1 | Molde para as peças do jogo da memória.



CLIMA E FLORESTA EQUATORIAL COM RELEVO DE TERRAS BAIXAS

CLIMA TROPICAL, COM VEGETAÇÃO DE CERRADO E PRESENÇA DE PLANALTOS

CLIMA LITORÂNEO ÚMIDO, COM A MATA ATLÂNTICA E O RELEVO MOVIMENTADO

CLIMA SEMIÁRIDO, COM VEGETAÇÃO DA CAATINGA E RELEVO COM MUITAS DEPRESSÕES

CLIMA SUBTROPICAL, COM FLORESTA DE ARAUCÁRIA E PRESENÇA DE PLANALTOS

CLIMA SUBTROPICAL, COM VEGETAÇÃO DE CAMPOS E RELEVO ENTRE PLANALTOS E PLANÍCIES



Fonte: Autoras - 2019.

REFERÊNCIAS

ALBANO, A. Os conceitos de cidade e urbano no ensino de geografia: uma investigação em livros didáticos. 2016. 107 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) — Curso de Geografia, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2019.

HAESBAERT, R. Territórios alternativos. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2006. 186p.

HAESBAERT, R. Região/Regionalização frente aos processos de globalização e os desafios para o ensino. In: GIORDANI, A. C. et. al. Aprender e ensinar geografia: a vivência como metodologia. Porto Alegre. Evangraf. 2014.

SANTOS, L. A. Entre montanhas e planícies: análise do tema relevo nos anos finais do ensino fundamental. 2017. 103 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) — Curso de Geografia, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

O imperativo da conectividade e interatividade na educação geográfica e o letramento digital dos seus professores

Ana Maria de Oliveira Pereira

Robson Olivino Paim

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A ciência tem demonstrado que o movimento da história se dá por idéias-força que impulsionam os sujeitos e as práticas socioespaciais e socioeducacionais rumo à constituição de determinados modos de ser e relacionar-se.

Nos diferentes espaços-tempos da sociedade ocidental, estas idéias-força estiveram presentes, de forma explícita e/ou nas entrelinhas das práticas sociais e socioeducativas visando constituir o cidadão em conformidade com aquilo que as dinâmicas de cada tempo esperam do sujeito. É o que Popkewitz (1997, 2001, 2016, 2017) e Ulrich Beck (2011, 2013) denominam de processos de cosmopolitização, referindo-se à construção do global em todos e cada um.

Se o humanismo da modernidade renascentista-iluminista pensou o sujeito partindo de princípios intimamente relacionados à ética judaico-cristã, imprimindo-lhe, à priori, características do que/ como ele deve ser e se constituir, no contemporâneo, a constituição do sujeito opera a partir de lógicas multirreferenciais de auto-constituição engendradas nos interstícios das relações e movimentos de aprendizagem que cada um empreender, seja individualmente, seja nas redes de aprendizagem que constituir.

Desta forma, o sujeito contemporâneo, em consonância com a fluidez do seu tempo, é um cosmopolita inacabado (POPKEWITZ, 2016). Inacabado porque atento às dinâmicas do mundo e suas interfaces com o seu cotidiano que lhe põem em movimento, e operam na sua constante (re)constituição.

Eis a ideia-força do nosso tempo: somos constituídos pelos movimentos que empreendemos para dialogar com o mundo na multiescalaridade dos fenômenos, considerando as influências do global em nós e a nossa no global, já que ele é feito pela simultaneidade de lugares (MASSEY, 2000). Nesta via de mão-dupla na relação local-global, somos colocados na condição de aprendentes por toda a vida e temos na resolução de problemas um dos principais focos da aprendizagem (Popkewitz).

Ao consideramos estas premissas da simultaneidade de lugares na constituição do global, do *lifelong learning* (aprendizagem ao longo da vida ou formação continuada) como regra e da resolução de problemas como mote central das aprendizagens que empreendemos, a interatividade se coloca como questão central.

Lugares e escalas interagem; conhecimentos interagem; pessoas interagem. Interação é uma premissa central e inegável da atual fase da globalização marcada pela metafórica expressão do fim das fronteiras. Os fluxos de pessoas, mercadorias, idéias e informações são constantes na constituição transescalar dos espaços-tempos do contemporâneo. Interagem, se refazem, formam e densificam redes.

E as escolas? Constituem e tornam-se redes, interagem interna e externamente, ou limitam suas ações e conhecimento aos limites de suas paredes? Redes ou paredes?, questionou Sibilía (2012) ao analisar a escola nestes tempos de dispersão e interatividade. Num espaço-tempo em que, simultaneamente, se dissipam as informações e as formas de produzi-las e acessá-las, a criação de redes e a interatividade são questões centrais nos fazeres da escola em detrimentos dos inúmeros tipos de paredes levantadas que dificultam sua ativação em práticas pedagógicas, a exemplo das recentes proibições do uso de aparelhos celulares/smartphones nas escolas públicas de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul.

Nas escolas destas redes encontramos entusiastas e críticos da proibição, apresentando argumentos de diversas ordens. Em ambos os

casos, é preciso considerar os prejuízos ao processo pedagógico e ao desenvolvimento dos estudantes em relação àquilo que Nóvoa (2011) considerou como efeito moda e efeito rigidez. Mais do que uma moda de estação, cujas peças se obsoletizam e tornam-se démodé na próxima estação, as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) são instrumentos cotidianos de estudantes de todas as idades, constituindo-se em ferramentas para comunicação, interatividade e resolução de problemas. Apegar-se rigidamente aos instrumentos e técnicas de ensino que as desconsideram, notadamente os recursos didático-pedagógicos analógicos tradicionalmente constituintes das práticas pedagógicas como únicos e insubstituíveis, a exemplo do quadro-de-giz, dialoga de maneira incipiente com os estudantes contemporâneos, com suas demandas e com as demandas de aprendizagem que o mundo lhes impõe.

O efeito moda nos impulsiona para o futuro sem construir suas bases no presente, enquanto o efeito rigidez deixa-nos presos ao passado com pouco diálogo com o presente, deixando o futuro mais distante. Advogamos, assim, por processos educacionais pertinentes aos espaços-tempos contemporâneos que possibilitem condições para a constituição de cidadãos cosmopolitas tendo a interatividade como pressuposto e as TDIC como ferramentas.

Neste contexto, a Geografia tem papel importante na constituição da subjetividade dos estudantes, visto que há muito tempo perdeu seu caráter descritivo e simplificador dos aspectos físicos da Terra e do homem. As aulas de Geografia são muito mais do que memorização de informações soltas sobre relevo, clima, vegetação, rios e população. Estas informações necessitam contextualização acerca de sua importância para o entendimento do espaço geográfico, definido por Milton Santos (2009, p.100) como o “resultado da conjugação entre sistemas de objetos e sistemas de ações”, ou seja, a ação do homem (sociedade) no espaço. Essa ação difere em cada momento histórico da sociedade conforme suas necessidades.

Para melhor entender esta complexa rede, é necessário proporcionar aos estudantes condições para que possam construir conhecimento acerca das dinâmicas sociais e socioespaciais para que possa nelas intervir. Para tanto, dentro dos estudos da ciência geográfica, é fundamental o entendimento de que o espaço geográfico é composto de materialidade (natural e construída) e de relações sociais, políticas, econômicas e culturais. Por isso, a importância da apropriação dos conceitos de espaço, território, sociedade e paisagem pelos estudantes.

Conforme os PCNs de Geografia, “o aluno deve construir competências que permitam a análise do real, revelando as causas e efeitos, a intensidade, a heterogeneidade e o contexto espacial dos fenômenos que configuram cada sociedade” (BRASIL, 2000, p.30). Para que isso aconteça, o uso das TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) nas atividades regulares dos professores de Geografia torna-se de fundamental importância, pois as ferramentas disponíveis são potencializadoras de entendimentos da sociedade e seus processos. Contudo, a utilização das TDIC vai depender do acesso dos professores a elas e também do seu letramento digital, ou seja, do conhecimento que os professores têm acerca da utilização das tecnologias digitais para além do seu domínio técnico, compreendendo seu uso e domínio nas diversas situações sociais em que sejam requeridas.

Orientados pela defesa dos argumentos que arrolamos anteriormente, e objetivando conhecer o estado atual do letramento digital de professores de Geografia, aplicamos questionário para onze docentes desta área atuantes no ensino médio em escolas da rede pública estadual do Rio Grande do Sul, atuantes no município de Erechim. As questões componentes do questionário dizem respeito ao uso das TDIC no trabalho docente, sua importância para o trabalho didático-pedagógico nas aulas de Geografia e à formação dos respondentes para seu uso no trabalho educativo para a construção do conhecimento geográfico, via protagonismo estudantil.

O PROFESSOR E SEU LETRAMENTO DIGITAL

No desenvolvimento das atividades profissionais, o professor coloca em prática uma série de saberes provenientes de diferentes fontes; o objetivo aqui é compreender a importância do letramento digital para a integração das TDIC às aulas. Chamamos a atenção também, para a realidade da formação inicial desses professores a qual proporcionará a aquisição do letramento digital. É fundamental que esta formação possa contemplar a relação do aluno com o conhecimento, dando condições à integração do conteúdo com o método.

Os professores desenvolvem novos métodos de ensino a partir de suas práticas pedagógicas e o conhecimento do material a ser utilizado. Usar as TDIC em atividades de aula exige do professor conhecimentos acerca da sua utilização nas diversas situações sociais e educativas em que elas forem requeridas, o que denominamos letramento digital.

É possível afirmar que a utilização das TDIC em atividades de educação formal não é simples. Requer além de formação dos professores, acesso a equipamentos de qualidade (computadores, tablets, celulares, conexão com a internet) e, além disso, desejo de mudança por parte dos envolvidos no processo.

A segurança e o entendimento de como utilizar as TDIC em atividades de aula, bem como desenvolver métodos que ultrapassem o uso destas como suporte para apresentar conteúdos ou fazer pesquisa bibliográfica, acontecerá a partir da formação dos professores em relação as tecnologias digitais.

A partir do exposto, entende-se o letramento digital dos professores como o potencializador de mudanças nos processos de ensino aprendizagem com vistas à inclusão social dos indivíduos. Isso porque, conforme pesquisa realizada anualmente pelo CETIC é na escola que grande parte da população com menos recursos econômicos, tem acesso as tecnologias digitais

Pereira (2017, p. 99) apresenta o letramento digital do professor como sendo

A condição que o mesmo desenvolve, a partir do conjunto de suas práticas sociais, para acessar, ler, escrever, gerenciar, avaliar e interpretar de maneira crítica as informações disponíveis nos recursos digitais de diferentes suportes, bem como possuir noções básicas de instalação e funcionamento dos equipamentos para, com isso, fomentar possibilidades de novas aprendizagens, possíveis mudanças de discurso ideológico e uso adequado das TDIC para efetiva construção do conhecimento com vistas a inclusão social dos indivíduos que fazem parte do processo ensino aprendizagem na escola.

Acreditamos, assim, que o letramento digital dos professores lhes proporcionará condições de integrar as TDIC em suas práticas pedagógicas como material didático, e não somente como mudança de suporte para o desenvolvimento da aula, do quadro de giz para o projetor, como está sendo feito hoje, conforme é possível observar na análise dos dados da pesquisa realizada. É com o conhecimento acerca da utilização das TDIC nas aulas e do conteúdo específico de sua ciência de formação que o professor terá condições de realizar mudanças significativas nos processos de ensino e aprendizagem com vistas a ampliar as oportunidades de inclusão social dos indivíduos.

É importante destacar que o letramento digital precisa estar ancorado em sólida formação pedagógica do professor, que deverá compreender como se produz conhecimento, e como ele adquire significado para os estudantes, o que implica conhecer como se dá a aprendizagem e qual o papel do professor neste processo. Sua função como organizador de situações significativas de aprendizagem, é ainda mais relevante no contexto das mediações tecnológicas, uma vez que é o estudante quem assume o protagonismo, não raro mergulhando no hipertexto e produzindo textos originais que extrapolam as demandas do professor. Como afirma Kuenzer (2016), no contexto das novas tecnologias, o aluno, de espectador, passa a ser sujeito de sua própria

aprendizagem, o que exigirá dele iniciativa, autonomia, disciplina e comprometimento.

Para que tal aconteça, o professor deixará de ser o ator principal para assumir o papel de mediador, que organizará situações significativas de aprendizagem em que teoria e prática estejam articuladas, pelo tratamento de situações concretas mediante exemplos, casos, problemas, simulações, laboratórios, jogos e outras atividades que possam ser realizadas usando as TDIC.

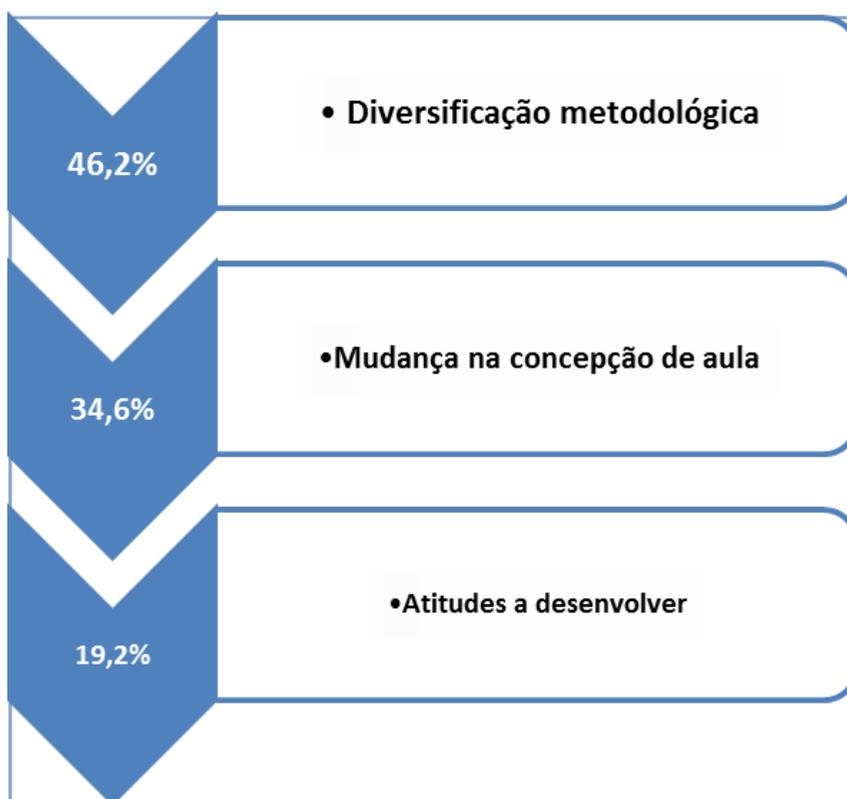
Como afirma Vygotski (1984), a transição do senso comum e dos saberes tácitos para o conhecimento científico não se dá espontaneamente, conferindo à intervenção pedagógica decisivo papel; ou seja, se o homem é capaz de formular seus conceitos cotidianos espontaneamente, isso não acontece no caso do desenvolvimento de conceitos científicos, que demandam ações especificamente planejadas, e competentes, para este fim. Portanto, o desenvolvimento das competências complexas, que envolve intenção, planejamento, ações voluntárias e deliberadas, depende de processos sistematizados de aprendizagem. Essas ações demandam práticas pedagógicas sistemáticas que conduzam os aprendizes a atitudes metacognitivas, o que vale dizer, passam a ter domínio e controle consciente do sistema conceitual, bem como a compreender as suas próprias operações mentais, desenvolvendo a capacidade de refletir sobre e de reconstruir seus conceitos cotidianos a partir de sua interação com os conceitos científicos.

Estas relações entre o objeto a ser aprendido e o sujeito da aprendizagem, para o mesmo autor, são sempre mediadas por outros indivíduos; a interação do sujeito com o mundo se dá pela mediação de outros sujeitos, os docentes, não ocorrendo a aprendizagem como resultado de uma relação espontânea entre o aprendiz e o meio; da mesma forma, a aprendizagem é sempre uma relação social, resultante de processos de produção que o homem coletivo foi construindo ao longo da história; mesmo quando a aprendizagem parece resultar de

uma ação individual, ela sintetiza a trajetória histórica. Daí a relevância de sua formação qualificada.

Nesta esteira, ao inquirir os docentes sobre suas motivações de uso das TDIC na sala de aula, foi possível vislumbrar a composição de cinco categorias de argumentos, conforme apresentamos na Figura 1 e o respectivo percentual de unidades de sentido que as compõem no universo discursivo das respostas coletadas.

Figura 1 | Motivações para uso das TDIC nas aulas de Geografia.



Fonte: Organização dos autores - 2019.

Da análise das categorias discursivas que emergem das respostas, é possível depreender que boa parte do escopo argumentativo (45,4% das unidades de sentido retiradas das respostas obtidas nesta questão)

dizem respeito ao potencial das TDIC, cujos sentidos atribuídos vão desde a possibilidade de aulas mais descontraídas e aprazíveis, passando pelas possibilidades de demonstrar aos estudantes o potencial da Geografia para compreensão da realidade a partir do aguçar de interesses e curiosidades que as TDIC podem oferecer, até a renovação metodológica do ensino provocado por estas tecnologias, pela pesquisa, atualização e possibilidades de interação.

Essas potências são reiteradas pela disponibilidade de recursos, categoria que emerge com 20,4% das unidades de sentido capturadas nas respostas. Para os pesquisados, além do quase imediato acesso às informações, ideias e comunicação de forma simultânea entre e sobre diferentes espaços, as TDIC proporcionam acesso a recursos indispensáveis à produção do conhecimento em Geografia, tais como imagens, mapas, gráficos, documentos e outros elementos audiovisuais que podem ser submetidos de diferentes maneiras à exploração didática.

Esta exploração didática dos recursos que as TDIC proporcionam visa à constituição de habilidades e competências (16% das unidades de sentido) necessárias ao desenvolvimento dos estudantes de modo geral, sendo descritas pelos pesquisados como a crítica e a criatividade, participação e cooperação, construção individual e coletiva de aprendizagens e aplicabilidade prática de conhecimentos que, por vezes, acabam sendo abstratos e incompreensíveis para os estudantes de determinadas etapas da escolarização.

Ainda, as respostas trazem unidades de sentido (15,9% delas) que dizem respeito à cotidianidade dos sujeitos e as características do contemporâneo que levam à emergência e necessidade das TDIC nos processos educativos. Esta discussão nos leva, necessariamente, à premência de compreender que os estudantes da atualidade – ou pelo menos boa parcela deles – são residentes ou nativos digitais (WHITE; LE CORNU, 2011) e isso traz implicações diretas aos processos de ensinar e aprender. Seja na condição de visitantes digitais (aqueles que tomam as TDIC apenas como ferramenta para determinados fins, mas constituem

o seu pensamento e modos de ser-viver off-line) ou como residentes (aqueles cuja parte da vida é vivida online e a partir daí constituem suas identidade e formas de ser-viver, constituindo vínculos e redes), o contemporâneo e o cotidiano implicam diretamente nos seus processos educativos. Contribuem para esta argumentação, as respostas dadas pelos professores colaboradores deste estudo que afirmam, de diferentes modos, a inserção dos estudantes no mundo das tecnologias e das tecnologias no mundo dos estudantes.

É importante salientar que nesta concepção, visitante e residente digital precisam ser entendidas como um contínuo e não como oposição, pois, em qualquer momento de suas vidas um visitante pode se tornar residente, bem como um residente se tornar visitante. Essa condição tem grande ligação com o uso das tecnologias digitais e não com a época em que o indivíduo nasceu e nem as habilidades técnicas deles.

Na pesquisa, adotamos como pressuposto a concepção de White e Le Cornu (2011), relativas a visitante e residente digital, uma vez que há evidências, da parte dos pesquisados, que existem os que se interessam mais pelas tecnologias e por isso irão utilizá-las mais e conseqüentemente ter maior entendimento sobre elas. Por outro lado, existem os que não possuem tanto interesse, mas ainda assim aprendem a utilizá-las, com mais ou menos facilidade. Nos dois casos, contudo, verifica-se que o letramento digital dos professores de Geografia pode proporcionar condições para que desenvolvam métodos que possam utilizar em suas atividades pedagógicas, pois sendo eles visitantes ou residentes digitais, as tecnologias disponíveis serão uma alternativa metodológica para auxiliá-los na mediação pedagógica.

Para compreender as motivações que levam os docentes a serem mais ou menos entusiastas do uso das TDIC no trabalho docente, é importante considerar suas fontes de aprendizagens sobre seus usos. Desta forma, quando questionados a este respeito, apresentam fontes diversas, desde formações oferecidas pela instituição em que trabalham,

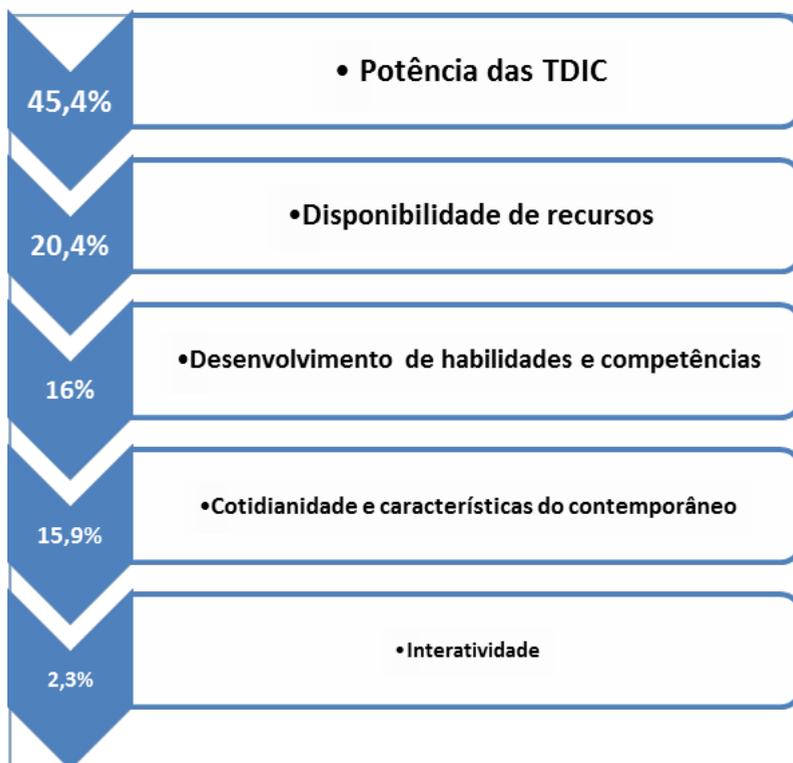
matrículas em cursos particulares, aprendizagem com familiares, amigos e colegas de trabalho e, inclusive com os seus estudantes.

Para análise deste dado é importante destacar que o tempo de formação dos professores que responderam o questionário, é diverso: vai de 1977 a 2011. Entende-se que na década de 1970 e 1980, em uma região localizada no interior do Estado do Rio Grande do Sul, distante dos grandes centros, uma universidade possui uma disciplina, no Projeto Político Pedagógico (PPP) de um curso de Licenciatura, que habilitasse o aluno de graduação a utilizar as tecnologias digitais, era muito difícil; o que poderia existir era, no máximo, uma introdução à informática. Já atualmente, é fundamental uma disciplina de informática educativa nos PPP dos cursos de licenciatura, para que o licenciando saia da graduação sabendo como usar as TDIC como recurso pedagógico e não como material de apoio para aula. Contudo, nenhum dos entrevistados reportou ter cursado disciplina nessa área. As respostas dadas referem-se a cursos específicos privados e a capacitações ofertadas pela escola em que trabalham, além de aprendizagens informais, não sistematizadas, com alunos, amigos e parentes.

A partir dos dados apresentados, referentes à formação dos professores para uso das TDIC em atividades de aula, é possível o entendimento de que os professores estão procurando formação, por sentirem necessidade, mas será que essa formação está dando conta de ensinar como realmente usar as tecnologias? Para obtermos elementos que permitissem uma aproximação desta realidade, apresentamos aos pesquisados a seguinte indagação: Você acredita que utilizar as TDIC nas aulas de Geografia proporciona ao aluno maior entendimento dos conteúdos vistos e maior associação com a realidade?

Ao submeter as respostas ao tratamento analítico, pudemos compor 26 unidades de sentido, de cuja análise emergiram três categorias, que apresentamos da Figura 2: a diversificação metodológica, a mudança na concepção de aula e as atitudes que esperam desenvolver.

Figura 2 | TDIC e as aulas de Geografia.



Fonte: Organização dos autores - 2019.

Entre os 11 participantes do estudo, apenas um afirmou não encontrar relevância no uso das TDIC para potencializar o ensino e a aprendizagem na Geografia. Entre os demais, 46,2% das unidades de sentido analisadas dizem respeito à diversificação metodológica da aula. Neste caso, foram apresentados argumentos que focam no recurso tecnológico como base para obtenção e visualização de dados e informações como mapas, gráficos, tabelas, imagens e vídeos, entendidos (a obtenção e a visualização) como atividades de pesquisa sobre assuntos geográficos que permitem apresentações sobre os temas propostos.

Sob alegações de que as novas gerações esperam aulas diferentes, 34,6% das unidades de sentido coletadas nesta questão

dizem respeito à busca por novas formas de fazer a aula acontecer, embora não as especifiquem. As afirmações expõem no sentido de que se deve superar a passividade do aluno e a ideia do professor como fonte de informação, fazendo da aula um espaço-tempo mais dinâmico, com diversidade instrumental e diálogo com a realidade dos estudantes, o que se ajusta diretamente com os elementos da terceira categoria compostas pelas unidades de sentido que dizem respeito às atitudes que esperam desenvolver nos estudantes com o uso das tecnologias (19,2% das unidades de sentido) que em geral pode ser resumida na ideia de que os estudantes têm de buscar conhecimentos através do uso das ferramentas tecnológicas, despertar interesse e curiosidade a fim de formar opinião crítica.

Neste âmbito, também importa destacar que não é possível identificar nas respostas, referências à criação protagônica dos estudantes a partir do uso das TDIC e sim a importância da visualização de imagens e pesquisas de conteúdos. O potencial das tecnologias digitais vai além do uso que estão dando a elas, as ferramentas existentes nas tecnologias digitais precisam ser vistas como material didático pedagógico, capaz de proporcionar construções significativas e não somente como suporte para socialização e informações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível, através das respostas dos professores, perceber a importância atribuída ao uso das TDIC nas aulas de Geografia e a motivação que os leva ao seu uso. Ao destacarem que as tecnologias permeiam a vida da maioria dos estudantes, dão ênfase ao uso das ferramentas disponíveis nas TDIC como auxiliares no processo de ensino aprendizagem, proporcionando maior possibilidade de visualização de imagens como mapas, tabelas, gráficos e outras, as quais, segundo eles, são importantes na construção do conhecimento geográfico.

No entanto, mesmo enfatizando o cardápio de possibilidades apresentado pelas TDIC que podem ser utilizados nos processos

educativos, percebemos nas respostas um esvaziamento nos conhecimentos geográficos que tais ferramentas podem proporcionar. Não aparecem nos discursos dos professores temas, conceitos, conteúdos, linguagens e conhecimentos geográficos podem ser mais potencializados a partir delas.

Em geral, fala-se da potência educativa destas tecnologias sem a vinculação com o objeto e os objetivos da Geografia na escola. É notório que o uso das TDIC pode estimular o desenvolvimento da capacidade de análise crítica e da autonomia intelectual e ética, a partir do estudo de situações reais fundamentadas teoricamente, desde que o professor esteja formado para tal, o que implica em domínio epistemológico, teórico e metodológico em sua área de docência, complementada pelo letramento digital.

Desta situação, inferimos que os processos de formação inicial e continuada dos professores de Geografia para uso da TDIC precisam investir esforços no cruzamento teórico-epistemológico e metodológico da informática educativa com os da Geografia, consistindo aí um dos primeiros desafios: superar as boas intenções, avançando no sentido das boas práticas, teórica e metodologicamente fundamentadas e em consonância com as aprendizagens geográficas que se quer desenvolver.

Ainda, verificamos que nas atividades pedagógicas os docentes têm usado as tecnologias apenas como suporte para preparar e fazer apresentações e induzir os alunos a realizar pesquisas, nas quais, na maioria das vezes, a cópia do texto da enciclopédia é substituída pelo copiar e colar textos que nem sempre têm a densidade teórica desejada. Por mais que tenhamos obtido a categoria “Diversidade Metodológica” nos achados no nosso estudo, percebemos que ela ainda se manifesta de forma mais premente na pesquisa como obtenção de dados e na diversificação das atividades desenvolvidas pelo professor, com pouca ênfase no protagonismo criativo dos estudantes, na interatividade e na conectividade.

Se entre as premissas de constituição contemporânea do sujeito está a sua capacidade de trabalhar em equipes, a interação e a conexão

tornam-se ideias-força do presente que precisam ser consideradas nos processos educativos e, as TDIC apresentam-se como instrumentos sine qua non para que isto ocorra. Mais do que um trabalho pedagógico com foco na busca de informação pelo uso destas ferramentas, as atividades desenvolvidas precisam unir sujeitos e instituições de forma que operem na perspectiva de construção individual e coletiva de conhecimentos e de habilidades para a resolução dos problemas que lhes forem apresentados cotidianamente nas suas práticas sociais e socioespaciais.

É possível a constituição de conhecimentos geográficos a partir do uso das TDIC na aula a partir de múltiplos movimentos didático-pedagógicos, desde que o professor avance no seu conhecimento da Geografia e das tecnologias e isso ocorrerá a partir do seu letramento digital, constituído nos processos de formação nos quais estiver inserido.

Com formação adequada, o professor será capaz de superar o uso das novas tecnologias como suporte e defini-las não só como material didático tendo em vista a construção de atividades que viabilizem a aprendizagem, mas como uma nova forma de relacionar-se com o conhecimento, individualmente e de forma colaborativa, compartilhando aprendizagens, acessando informações e produtos culturais, analisando criticamente as relações sociais e produtivas para construir suas próprias concepções, valores e formas de conduta, contrapondo-se à homogeneização cultural tendo em vista a compreensão e a intervenção em uma sociedade que precisa ser transformada e o conhecimento geográfico é fator essencial nesta empreitada.

Nesse sentido, as tecnologias digitais são novas formas de mediação entre o ser humano e o conhecimento, e seu uso na prática pedagógica promove o desenvolvimento de identidades comprometidas com a construção de relações sociais e produtivas mais justas, passando necessariamente pelo letramento digital de professores e estudantes para que potenciem o uso das TDIC nos seus fazeres cotidianos, seja como visitantes ou residentes digitais, de forma conectada e interativa entre o local e o global, mutuamente constituídos.

REFERÊNCIAS

BECK, Ulrich. Cosmopolitanism as Imagined Communities of Global Risk. *American Behavioral Scientist*. Flagstaff, Arizona. n.55, v.10. p. 1346-1361. 2011

BECK, Ulrich. *German Europe*. Cambridge: Polity Press, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Parâmetros Curriculares Nacional — Ensino Médio, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>, Acesso em Fevereiro de 2016.

KUENZER, Acácia. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. XI Reunião científica Regional da ANPED. Educação Movimentos Sociais e Políticas Governamentais> Curitiba, Julho 2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/trabalhos/>. Acesso em 15 outubro 2016.

MASSEY, Doreen. Um sentido global do lugar. In.: ARANTES, Antonio. (Org.). *O espaço da diferença*. Campinas: Papirus, 2000. p.176-185.

NÓVOA, António. *O regresso dos professores*. Lisboa: Mello, 2011.

PEREIRA, Ana Maria de Oliveira. O protagonismo do jovem na relação com o conhecimento geográfico: possibilidades e limitações no uso das tecnologias digitais nas aulas. 2017. Tese. (Doutorado em Diversidade Cultural e Inclusão). Universidade Feevale.

POPKEWITZ, Thomas. *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar: la ciencia, la educación y la construcción de la sociedade mediante la construcción de la infância*. (trad. De Redactores de Red; ver. Viviana Aubele). São Paulo: Cortez; Madrid, España: Ediciones Morata, 2017.

POPKEWITZ, Thomas. *Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed Editora Ltda., 2001.

POPKEWITZ, Thomas. *Reforma educacional: uma política sociológica. Poder e conhecimento em educação*. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

POPKEWITZ, Thomas. Entrevista concedida. LIMA, Aa Laura Godinho; GIL, Natália de Lacerda. *Sistemas de pensamento nda educação e políticas de inclusão (e exclusão) escolar: entrevista com Thomas S.*

Popkewitz. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 42, n. 4, p. 1125-1151, out./dez. 2016.

SANTOS, Milton. A natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 4.ed. São Paulo: Editora da USP, 2009.

SIBILIA, Paula. Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012. 224p.

VYGOTSKI, Lev. A formação social da mente. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

WHITE, David S., LE CORNU, Alison. Visitors and Residents: A new typology for online engagement. First Monday, Volume 16, Number 9 — 5 September 2011. Disponível em: <http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/3171/3049>. Acesso em Março 2016.

As páginas abertas da América Latina: Uma leitura dos livros didáticos de geografia

Larissa Casagrande Foppa

Ivaine Maria Tonini

PALAVRAS INICIAIS

O que é mais presente em sala de aula do que o livro didático? O clássico do ensino que acompanha há séculos as transformações da educação, mesmo modificando-se e/ou adaptando-se às legislações de cada época, o livro tem tido presença garantida em todas elas. Assim, o livro é uma das ferramentas pedagógicas que tem acompanhado os professores ao longo de toda sua carreira docente.

A partir do momento em que se entra em uma sala de aula o livro didático ainda tem sido o apoio principal da aula, tanto no seu uso com os estudantes ou como fonte de pesquisa e organização no planejamento das aulas; dali saem as certezas, a linguagem adequada, as escalas de análise e abordagens geográficas.

Em nenhum momento deve se pensar no livro como menos útil aos professores de Geografia. Uma maior dependência do livro, inclusive, se dá quando somos substituídos por licenciados de outras áreas de conhecimento¹⁹. Nesses casos, o livro didático tende a não ser um complemento, um apoio: a aula desses professores é pautada exclusivamente nos livros didáticos, pois, sem formação, é o local de fácil acesso e disponibilidade que se tem sobre o que é Geografia, o que ela representa e como ela nos cerca.

¹⁹De acordo com o Censo Escolar de 2016, dos professores que se encontram lecionando Geografia, 57,7% têm graduação na área e em licenciatura. Os demais atuantes são graduados no bacharelado, outras licenciaturas ou não têm qualquer formação no ensino superior.

O livro didático com suas diversas linguagens, seja com textos escritos, seja com gráficos, mapas, fotografias, é um recurso que potencializa o conhecimento geográfico para além de suas páginas a leitura de mundo, a ponto de possibilitar ao aluno realizar leituras reflexivas com autonomia.

A intencionalidade deste estudo foi de investigar como o livro didático de Geografia ensina sobre a América Latina no 8º ano do Ensino Fundamental²⁰, em alguns dos livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático — PNLD de 2017.

O LIVRO DIDÁTICO EM ESTUDO

A escola constantemente muda e se adapta às alterações em sua estrutura física e curricular, seja na estruturação do ensino básico, na presença de tecnologias, na falta de verba dos governos. É uma instituição com séculos de história sob a proposta de fornecer educação, essa última palavra ainda mais antiga que a própria escola, existente, como diz o ditado popular: desde que o mundo é mundo.

As mudanças e adaptações da escola permeiam os ambientes internos e externos, os conselhos de classe, o mimeógrafo e o xerox, o retroprojetor e a televisão em sala. Tendo em vista essa contextualização histórica do ambiente escolar, o objeto sobre o qual aqui tratamos se mantém, ao longo de décadas, sempre presente em sala de aula. Assim como a escola, o livro mudou de forma e conteúdo com o passar do tempo, mas sua função permaneceu.

Há muitas décadas no Brasil temos programas, institutos e fundações visando a distribuição, regulamentação, controle de produção, qualidade, etc, desse material. Nossos avós, pais e nós usamos o livro didático, que se faz presente tanto nas escolas privadas como públicas, sendo que nessa última os alunos têm acesso gratuito às coleções. As escolas podem ter ou não biblioteca, sala de vídeo, retroprojetores, mas sempre têm livros didáticos.

²⁰ É neste ano que se estuda o Continente Americano.

Hoje em dia, o programa vigente que coordena esse tópico é o Programa Nacional do Livro Didático — PNLD. Este

é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira e iniciou-se, com outra denominação, em 1937. Ao longo desses 80 anos, o programa foi aperfeiçoado e teve diferentes nomes e formas de execução. Atualmente, o PNLD é voltado à educação básica brasileira, tendo como única exceção os alunos da educação infantil (BRASIL, FNDE, 2018).

Todas as etapas do ensino básico têm acesso ao material regulamentado pelo PNLD. Há toda uma construção por parte dos autores e editoras, os quais seguem, religiosamente, a normatização do edital de avaliação das obras didáticas do PNLD. Com base no edital, os livros didáticos serão estruturados em diversos itens, principalmente os referentes aos conteúdos e suas abordagens. Como coloca Tonini (2002, p. 119):

As diversas transformações que interferem em sua produção podem ser vistas como disputas por uma hegemonia cultural, em torno de diferentes significados, para autorizar e legitimar qual conhecimento deve ser veiculado como oficial no livro didático. O livro torna-se um espaço de produção de significados inscritos por códigos de uma determinada cultura.

Elaborar um livro é, antes de tudo, um processo de arquitetura: o planejamento do desing das páginas, a distribuição dos capítulos e unidades, escolhas dos títulos e temas, seleção de textos de apoio, mapas, fotografias, tabelas, gráficos entre outros, que também tem como estratégia aprovação no PNLD.

A elaboração de uma publicação que será entregue a milhares e até milhões de estudantes brasileiros não é um processo simples, principalmente quando ela age como um certificador de conhecimentos com um alcance tão expressivo.

Afinando esse raciocínio especificamente à América Latina, desde a posição do capítulo onde ela se encontra dentro do livro, passando pela quantia de páginas dedicadas a ela e até os conteúdos específicos que serão retratados, podem-se ter diversas visões dessa região. Termos como subdesenvolvida, em desenvolvimento, terceiro e primeiro mundo, riqueza, miséria, vão pintando as Américas e dando incentivo à formação de concepções que podem inclusive estar em desacordo com o espaço que os estudantes conhecem e vivenciam, mas que são aceitos pelo lugar de poder do qual o livro parte. Cabe a professores e alunos fazerem a leitura reflexiva, questionando o que está sendo veiculado.

Tendo isso em vista, é importante lembrar as possíveis leituras textuais e gráficas do livro saindo um pouco da escola; às vezes nós começamos a falar do ambiente escolar e parece que o mundo além dele vai se tornando um borrão; o olhar aguça para questões do ensino e por vezes acaba-se negligenciando outros fatores envolvidos na educação dos alunos. Para isso, atenta Molina ao considerar a carga de leitura deles fora de ambiente escolar:

O livro didático adquire especial importância quando se atenta para o fato de que ele pode ser, muitas vezes, o único livro com o qual a criança tem contato. Considerando-se o fato de que, ao deixar a escola, pode ocorrer que jamais tornem a pegar nos livros, percebe-se que, para muitos cidadãos, o livro didático termina por ser “o” livro (*apud* BARRETO, 2009, p. 64).

Analisando quais são as outras leituras de mundo realizadas quando fomos estudantes, na maioria das vezes não temos nada ou quase nada além do que trouxe a escola. O acesso ficou restrito ao que se lê ali e, novamente, temos à nossa frente a questão do poder de subjetivação do livro didático.

A veridicidade que traz a leitura única dos conteúdos do livro didático, endossada pelas políticas públicas educacionais, nas mãos de professores e alunos que não desenvolvem a autonomia de uma leitura

crítica, que não questiona, não observa a fragmentação das abordagens direciona-se, no mínimo, para uma leitura esvaziada de mundo.

É preciso estar atento ao que está sendo registrado como conteúdo, em cada linguagem é necessário estar na espreita para tensionar questionamentos e gerar outros entendimentos de mundo por diversos pontos de vista. Tonini discorre sobre essa questão quando coloca que:

Nos livros didáticos de geografia, o que é dito sobre os latino-americanos são discursos que produzem um significado, o qual passa a ter efeito de verdade por meio de incorporação de estratégias que os nomeiam como diferentes dos europeus. Isso se dá através de relações de poder, através de mecanismos que entram em operação para produzir discursos com efeitos de verdade sobre aquilo que nomeiam (2002, p. 29).

Os reflexos dessa produção de significados vão ocorrer na construção dos imaginários dos estudantes. Parece contraditório o espaço vivenciado diariamente pelos alunos ser visto de outra maneira pelo que está no livro didático, considerando a América Latina o espaço onde existimos. Frente a um olhar reflexivo ausente, termos e ideias trazidas pelas obras se consolidam para os estudantes. Choppin (2004, p. 557) contribui nesta perspectiva ao comentar:

A imagem da sociedade apresentada pelos livros didáticos corresponde a uma reconstrução que obedece a motivações diversas, segundo época e local, e possui como característica comum apresentar a sociedade mais do modo como aqueles que, em seu sentido amplo, conceberam o livro didático gostariam de que ela fosse, do que como ela realmente é. [...] Não é suficiente, no entanto, deter-se nas questões que se referem aos autores e ao que eles escrevem; é necessário também prestar atenção àquilo que eles silenciam, pois se o livro didático é um espelho, pode ser também uma tela.

O autor pontua sobre o quanto é preciso estabelecer a contextualização do livro didático quanto à autoria e espriar leituras do

que está inscrito no livro didático para dar voz a tudo e todos que estão silenciados.

PENSAR A AMÉRICA LATINA DOS LIVROS DIDÁTICOS

Os olhares iniciais sobre América Latina nos livros didáticos de Geografia analisados²¹ instigaram algumas perguntas como: que expressão recebe o território ao qual pertencemos? O que é o continente latino, segundo os livros analisados? Quanta importância recebe este recorte regional em meio aos demais conteúdos a serem trabalhados ao longo do oitavo ano? Esses questionamentos moveram as análises sobre o que esta sendo ensinado de América Latina aos estudantes.

A leitura analítica tem um arco dimensional desde a questão estrutural até as linguagens trazidas no livro didático, a fim de que emergja os discursos nos mais recontidos locais sobre as temáticas latino-americanas.

Em termos de aquisição pelas escolas, Expedições Geográficas foi a coleção mais impressa: quase o dobro de exemplares com relação a segunda coleção com maior quantia de exemplares enviados a todo o país, o Vontade de Saber. A terceira obra, Homem e Espaço, é a quarta mais escolhida. Não surpreende, então, que tenham sido os livros aos quais tivemos acesso com maior facilidade. 3.381.582 é o número da coleção Expedições Geográficas que circulam nas mãos dos alunos, contra 1.719.260 e 1.081.46 exemplares do Vontade de Saber e Homem e Espaço, respectivamente.

Essas três coleções não são novas, foram elaboradas e apenas reeditadas. Isso indica que os livros didáticos permanecem sem grandes inovações, apenas atualizações de dados, em especial Homem e Espaço, que está na sua 27ª edição. A leitura desses livros foi iniciada pelo índice, pela organização dos capítulos ou unidades e seus títulos.

21 ADAS, Melhem; ADAS, Sergio. Expedições geográficas. 2 ed. 8o ano. São Paulo: Moderna, 2015. BRANCO, Anselmo Lazaro; LUCCI, Elian Alabi. Homem e espaço. 27 ed. 8o ano. São Paulo: Saraiva, 2015. TORREZANI, Neiva Camargo. Vontade de Saber. 2 ed. 8o ano. São Paulo: FTD, 2015. O critério de seleção dos três livros se deu pela disponibilidade de acesso e serem de grandes grupos editoriais.

ESTRUTURA DOS LIVROS DIDÁTICOS

O que foi considerado na análise de estrutura das obras foi a organização dos conteúdos tratados, o total de capítulos do livro frente ao posicionamento do capítulo de América Latina e a quantidade de páginas designadas a ele, e também uma comparação entre o espaço cedido à problemática da América Latina versus a América Anglo-Saxônica (considerando como relevante essa comparação em função da diferença de extensão territorial e a quantidade de países que cada região comporta). A estrutura do sumário das coleções pode ser vista na tabela a seguir:

Tabela 1 | Perfil estrutural dos livros analisados.

Título	Tipo de repartição do índice	Total de unidades e capítulos	Posição da América Latina
Vontade de Saber	Capítulos	8	Capítulo 6
Homem e Espaço	Unidades e capítulos	6 unidades contendo 16 capítulos	Unidade 6
Expedições Geográficas	Unidades e percursos	8 unidades contendo 32 percursos	Unidades 5, 6, 7 e 8

Organização: FOPPA, Larissa, 2018.

Em todos os livros, ao menos em algum momento, a América Latina é trabalhada fora de sua unidade ou capítulo próprio (comumente na discussão geral de América), porém, os específicos à discussão de América Latina como enfoque são o capítulo 6 no Vontade de Saber e a unidade 6 no Homem e Espaço.

O livro Expedições Geográficas não tem nenhuma unidade com o título América Latina, essa nomenclatura aparece nos percursos 17 e

30, respectivamente nas chamadas: As maiores economias da América Latina e O pan-americanismo dos Estados Unidos e a América Latina. Já no percurso 29 o termo latino-americanos é trazido no subtítulo: A formação dos Estados latino-americanos. Apesar da ausência de destaque do nome América Latina no sumário no Expedições Geográficas, desde a Unidade 5 até a 8 trabalha-se com os países que a compõem. Em termos de detalhamento, é o livro que discute mais países latino-americanos: 139 páginas são dedicadas a eles. Em Vontade do Saber são 33 páginas designadas ao capítulo específico de América Latina, e em Homem e Espaço, 51 páginas.

Quanto ao espaço voltado à América Anglo Saxônica, O único livro que traz essa nomenclatura é o Vontade de Saber, no seu 5o capítulo. Homem e Espaço na Unidade 5 usa o título Estados Unidos e Canadá e Expedições Geográficas trabalha esses com dois países na Unidade 4, chamada: América, países desenvolvidos. Essas sessões particulares resultam em um total de 37, 41 e 39 páginas, respectivamente. A Tabela 2 ilustra a sintetização dessa comparação:

Tabela 2 | Comparação entre o espaço cedido às Américas.

Título	América Latina	América Anglo-Saxônica
Vontade de Saber	33	37
Homem e Espaço	51	41
Expedições Geográficas	139	39

Organização: FOPPA, Larissa.

A leitura analítica inicial desses livros já vai apontando um direcionamento de como a América Latina é tratada no livro como um todo, como se dá sua distribuição nos capítulos ou unidades, que posição esses ocupam na organização do livro, quantas páginas são destinadas a ela. Apesar de a constatação ser simplista, sinaliza o quão diferente é a estrutura dos conteúdos referentes a América Latina em relação aos outros estudados, principalmente América Anglo-saxônica levando em conta que é na América Latina que o estudante reside.

OS DIZERES E AS GRAFIAS

As primeiras impressões, sem uma leitura atenta, e sim apenas baseadas em um folhear das páginas, logo evidenciam que Homem e Espaço e Expedições Geográficas possuem muito mais textos escritos que Vontade de Saber, neste a proposta de expressiva linguagem gráfica mencionada na sua introdução de fato se cumpre. As duas primeiras coleções intercalam a escrita com fotos, imagens, gráficos e mapas.

No livro Homem & Espaço percebe-se que sua organização interna tem uma característica um pouco diferente dos outros. Aqui se começa a trabalhar com América na Unidade 3, e o continente é tratado em conjunto. Essa Unidade tem como enfoque a população, iniciando pelas civilizações e povos autóctones, passando pela colonização, chegando à economia e população sem distinção das regiões americanas. A Unidade 4 trata dos aspectos naturais, e novamente todo o continente está envolvido junto.

A análise estrutural realizada apenas pelo o sumário, não permitiu a percepção que o abrir das páginas mostrou: a América Latina está presente em bem mais que as 51 páginas da premissa inicial. Os outros livros também falam de América num contexto geral, em capítulos em que se trabalha com ela por inteiro, mas essa é a coleção que mais desenvolve a América em termos de população, relevo, vegetação, economia, etc como um todo e não apenas tratando brevemente sobre uma visão panorâmica de América.

Vontade de Saber é o livro que dedicou o menor espaço ao capítulo próprio da América Latina. Assim como nas outras obras, ela não fica restrita aquele espaço, aparece em outros capítulos principalmente em função da comparação do desenvolvimento econômico global e das questões culturais. Mas dentre as três obras, a América Latina aqui tem claramente um espaço mais restrito.

Expedições Geográficas: Este livro se destacou por trazer um espaço consideravelmente maior aos países da América Latina. Mas não à América Latina em si. Quando é trabalhada a América como um todo, não temos nenhum mapa de Américas Anglo-Saxônica e Latina, e elas apenas são mencionadas dentro de um capítulo, como exemplifica a Figura 1.

Figura 1 | Regionalizações da América.



Outras regionalizações da América



Quem lê viaja mais

ANDRADE, Manuel Correia de. *O Brasil e o América Latina*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

Com texto claro, o autor mostra múltiplos aspectos de países que compõem a América Latina. O subcontinente é dividido em países grandes, médios, pequenos e muito pequenos.



No seu contexto

Além de brasileiro e sul-americano, quem nasce no Brasil é latino-americano. Explique por quê.

1 As várias formas de estudar a América

No *Percurso 9*, você viu que o continente americano pode ser regionalizado em América do Norte, América Central e América do Sul, de acordo com o critério da posição de suas terras. Além dessa regionalização, outras podem ser realizadas, com base tanto em critérios físicos como em critérios humanos (culturais, econômicos, sociais etc.). A escolha do critério depende do interesse de quem realiza o estudo. Neste *Percurso*, você vai conhecer outras duas possibilidades de regionalização da América, importantes para o nosso estudo: com base nas **línguas oficiais** e segundo o nível de desenvolvimento e as características das economias dos países.

➤ A América Latina e a América Anglo-Saxônica

Como você estudou no *Percurso 11*, a partir do final do século XV e início do século XVI, alguns povos europeus chegaram às terras que mais tarde seriam chamadas de América. Apropriaram-se das terras dos primitivos habitantes, impuseram seu modo de vida e sua cultura e fundaram colônias.

Entre os vários elementos culturais impostos pelos colonizadores, destaca-se a língua (figura 32). Por isso, com base nas línguas oficiais faladas atualmente no continente americano, pode-se regionalizá-lo em:

- **América Latina:** que corresponde aos países de língua neolatina — português, espanhol, francês, entre outras —, ou seja, aquelas originadas do latim.

O latim foi a língua falada no Lácio, antiga região da atual Itália, e depois em todo o Império Romano. Sua existência está documentada desde o século VII a.C. Havia o latim clássico, usado nas obras literárias, e o latim vulgar, falado pelo povo, que deu origem às línguas neolatinas (neo = novo).

- **América Anglo-Saxônica:** que corresponde aos países de língua inglesa.

“Anglo” é o nome dado a um antigo povo germânico que colonizou o norte e o centro da Inglaterra; “saxão” é a denominação de outro povo germânico, que habitava a Saxônia, região da atual Alemanha. Juntos, eles invadiram a Inglaterra entre os séculos V e VI e aí se estabeleceram. A língua inglesa derivou da língua desses dois povos, daí a expressão “anglo-saxônica”.

Fonte: *Expedições Geográficas*, 2015.

O mapa é uma das linguagens imagéticas mais usuais na Geografia. O potencial de construção de conhecimento por meio dele é praticamente inesgotável, seja pela escala, legenda, a expressão da

cartografia temática, projeção ou por leituras possíveis de se realizar no interpretar de um mapa. É comum nesta etapa de ensino estudantes apresentarem pouca abstração para localizar um país no mundo sem o auxílio de uma grafia, seja um mapa ou até mesmo apenas um croqui. Nesse momento, portanto, daremos atenção ao uso (ou não) deles.

Em Homem e Espaço temos primeiramente na Unidade 3 um trabalho geral com América onde são trazidos mapas. Ali se localiza o continente no globo e se mostram as Américas do Norte, Central e do Sul, assim como as Latina e Anglo-Saxônica. Há 3 mapas: um destacando a América no mundo e outros dois com as regionalizações mencionadas, a Figura 2 ilustra um destes mapas.

Figura 2 | Américas Anglo-Saxônica e Latina.

América Anglo-Saxônica e América Latina

Observe o mapa (figura 3).



Fonte: Homem e Espaço, 2015.

O livro utiliza os mapas com frequência, entram como complemento dos textos. No entanto, não foi observado no livro mapas propondo leituras, ou seja: mapas passíveis de gerar outras interpretações. São ótimos em ilustrar os textos, localizar os dizeres. Mas não têm uma função reflexiva dentro dos capítulos. Somente na sessão especial “atividades dos percursos”, a interpretação desses mapas se fez presente. Será que estas leituras são realizadas na prática pedagógica?

Não havia um mapa político de América Latina e nem de Anglo-Saxônica no livro Expedições Geográficas. Essa regionalização simplesmente não está contemplada como conteúdo a ser também trabalhado através do mapa. No entanto, é um livro com uma grande quantidade de mapas, principalmente, dos países que estão sendo estudados de forma mais isolada, sem estarem contextualizados como parte da América Latina.

Retomamos uma questão que foi apontada anteriormente na estrutura do livro didático: nenhuma das Unidades tem no título América Latina. A Unidade 4 concerne a América: países desenvolvidos, e os títulos das demais Unidades, respectivamente são: América: países emergentes; América: economias de base mineral; América economias de base agropecuária; América: projetos de integração. Numa leitura geral, chama atenção sobre como essa coleção trabalha com outras regiões da América Latina sem mencionar ela como um todo. O mais próximo que chegamos disso foi com o mapa apresentado a seguir pela Figura 3, o qual tematiza sobre o PIB.

Figura 3 | Mapa do PIB da América Latina.

1 As maiores economias da América Latina

No conjunto dos países latino-americanos, México, Argentina e Brasil formam um grupo à parte: são os chamados **países emergentes**. Suas economias estão entre as maiores do continente americano ao sul dos Estados Unidos, incluindo o Caribe, e representaram cerca de 67% do Produto Interno Bruto (PIB) da América Latina em 2013 (figura 1). Apenas a economia mexicana supera a soma do PIB das economias dos países da América Central e da América Andina. Em 2013, o PIB brasileiro foi de aproximadamente 2,2 trilhões de dólares, o do México, de 1,3 trilhão, e o da Argentina, de 610 bilhões.



Fonte: *Expedições Geográficas*, 2015, p. 156.

Se a Unidade 3 já mencionou que existe a regionalização das Américas, por exemplo, isso está longe de ser o suficiente para que na Unidade 7 estudantes tenham autonomia para retomar essa regionalização. Esse é o livro que, de fato, mais explora o território latino, mas não o trata e não o mostra como latino!

Vontade de Saber é uma coleção que prometeu em sua resenha no Guia do Livro Didático de Geografia usar com abundância a linguagem gráfica. Em termos de mapas, estes são diversos, mas seguem a linha apresentada em Homem & Espaço: são elucidativos, claros, complementam as ideias do texto escrito e são tratadas de modo “estático”, sem permitir outras leituras.

A América antes do Américo, antes da invasão e colonização, quase inexistia nos livros analisados. Parece que a América, antes de ser chamada dessa forma, não tinha populações completamente distintas umas das outras; se conta uma história única dos indígenas americanos; uma história de derrota e submissão. Uma história que inferioriza e não vai além disso. O espaço dedicado aos povos autóctones nas coleções foi bem diferente entre elas.

Em Vontade de Saber, uma página é dedicada ao momento antes e durante a colonização da América Latina; ela traz um mapa que denomina os principais grupos indígenas da América do Sul e destaca os territórios Inca, Maia e Asteca. Após a introdução aos pré-colonizadores falando do modo de vida de algumas populações autóctones, entram em cena os espanhóis e portugueses. Fala-se do trabalho forçado, da exploração de matérias-primas e de genocídio. Os dois momentos tratados são explicados nessa página e apenas nela. Na sessão Geografia em Foco Machu Picchu entra em destaque. Sendo o capítulo tão curto, não houve maior elaboração sobre o tema. Ao contrário das demais obras, a América Latina nessa coleção ficou mais atrelada apenas ao próprio capítulo. A Figura 5 exemplifica a constatação trazendo grandes grupos étnicos.

Figura 5 | Mapa dos povos pré-colombianos.



Fonte: *Vontade de Saber*, 2015.

Em *Homem & Espaço* esse tema começa a ser tratado na Unidade 3, agregando na discussão todo o continente americano. Ali se explica sobre a origem das duas Américas e sobre as exceções de países que

estão na América Latina, mas não onde não se falam idiomas de origem latina, trazendo então a justificativa econômica para explicar a inserção deles dentro dela. Falam-se também sobre as duas colonizações: de exploração e ocupação (ou povoamento), e é só então que entram em cena os primeiros habitantes da América, com destaque às grandes civilizações (Incas, Maias e Astecas), e civilizações amazônicas e sua construção de geoglifos. Há páginas específicas para tratar das três maiores civilizações autóctones do continente.

Na Expedições Geográficas, assim como a coleção anterior, houve um espaço maior que em Vontade de Saber dedicado a América Pré-colombiana. Um mapa que tomou duas páginas retrata principais grupos ameríndios do continente e pequenos parágrafos relatam principais características deles. A história é tratada nos momentos pré e durante a colonização. As Figuras 6 e 7, um mapa e um croqui, a primeira refere-se as grandes civilizações antes da colonização e a segunda destaca sítios arqueológicos peruanos.

Figura 6 | Impérios americanos prévios à colonização.



Fonte: Homem & Espaço, 2015.

Figura 7 | Sítios arqueológicos peruanos.



Fonte: Expedições Geográficas, 2015.

Estas Figuras comprovam a existência de povos pré-colombianos com suas localizações no continente. São mapas que sinalizam a presença e ao mesmo tempo permite constatar o apagamento dessas civilizações na produção espacial durante a colonização.

No que se refere à composição da população latina, em *Vontade de Saber*: são trazidos como exemplo 5 gráficos em pizza mostrando composições étnicas da Guatemala, Haiti, Bolívia, Argentina e México. A interpretação e discussão desses gráficos ficam a encargo do professor, visto que, novamente, os textos escritos são compostos nessa página apenas por um parágrafo.

Nesse livro há um mapa temático tratando da densidade populacional da região latina. Ao sopé da página há uma breve reflexão sobre as áreas onde há maior e menor concentração das populações latino-americanas. O mapa em questão pode ser visualizado na Figura 8.

Figura 8 | Densidade populacional da América Latina.

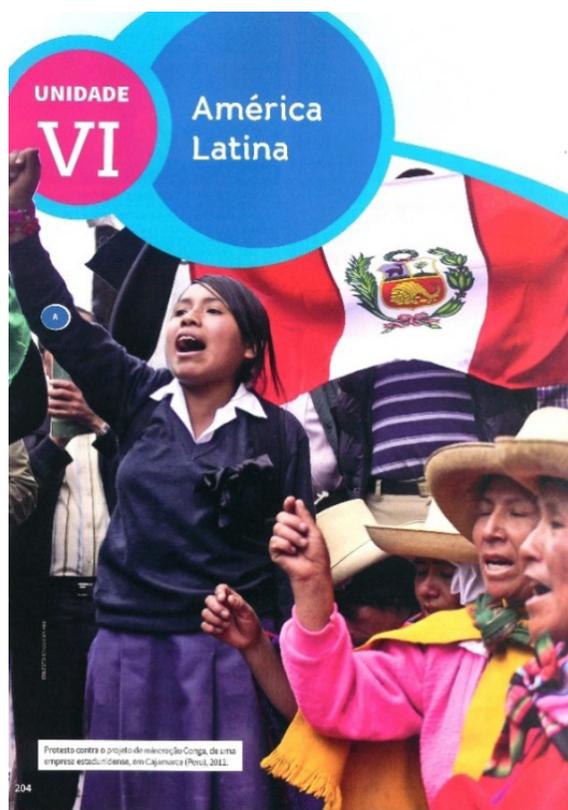


Fonte: *Vontade de Saber*, 2015.

O texto que aborda o processo de urbanização dos países latino-americanos é o mais elucidativo até então. Os parágrafos falam das migrações, do crescimento urbano desordenado, da industrialização, concentração de terras... Infelizmente, o trecho do livro que achei mais interessante, claro e organizado é o que trata justo sobre pontos negativos do nosso território. Embaixo, ao final, temos uma fotografia de San Juan de Miraflores, no Peru retratando o que chamamos no Brasil de “favela” ou “vila”.

Em *Homem & Espaço*, após o livro trabalhar com os povos autóctones, traz um contexto contemporâneo composições étnicas americanas. Fala-se da diversidade dentro dos próprios grupos indígenas e das etnias oriundas da imigração — considerando aqui tanto a voluntária quanto forçada. Tem uma sessão especial dedicada à Carolina de Jesus, escritora negra de Minas Gerais. As populações são tratadas na Unidade 3, agregando todo o continente, enquanto a Unidade 6 foca em alguns países latinos e suas especificidades, não necessariamente tratando das questões de população. A abertura do capítulo 6, Figura 9, abre uma premissa diferente, pondo em evidência uma fotografia retratando uma situação de movimento social no Peru.

Figura 13 | Protesto no Peru contra projeto de mineração de empresa estadunidense.



Fonte: *Homem & Espaço*, 2015.

No entanto, as páginas seguintes abrem a discussão de economia. E, de repente, aí se encerram os movimentos sociais.

Em *Expedições Geográficas*, o trabalho com população não é feito em um contexto geral, embarcando toda a região latina: população é apenas tratada caso a caso, em cada país mencionado, ao longo das quatro unidades finais do livro.

Esse livro mostrou-se mais fragmentado. Por um lado é bom termos um detalhamento de países como o Paraguai, que comumente caem na gama de “ausências” das discussões em sala de aula. Porém, há uma total falta de integração, seja da América Latina, seja do continente Americano como um todo. Vimos nações com mais detalhes, porém foram trabalhadas em fragmentos, sem uma integração e interrelação.

População foi o conteúdo com a abordagem mais distinta entre os três livros. Foi trabalhada em escala de continente americano, de América Latina e dos países individualmente.

Apesar da obra *Vontade de Saber* ter apresentado erros, foi a que mais trabalhou com aspectos culturais e étnicos, enquanto *Homem & Espaço* trabalhou mais fortemente com dados de distribuição de população, população economicamente ativa — PEA, projeções de crescimento, etc.

Apesar de ter proposto a realizarmos a análise apenas dos capítulos ou unidades específicas de América Latina, isso não se mostrou possível pela organização das obras. Em termos estruturais, da organização dos dados, *Homem & Espaço* foi o que parece integrar melhor os conteúdos, não deixando o ensino de Geografia tão fragmentado, apesar dessa palavra ser chave na descrição dos livros. Por mais que esse livro tenha se mostrado menos segregador que os outros, ainda assim há um longo caminho para percorrermos no sentido de correlacionar, sobrepor, interligar os conteúdos.

ALGUMAS PALAVRAS FINAIS

Este estudo tendo o livro didático como empiria mostrou, ao longo das leituras, reflexões e escrita, que o livro não apenas é, mas se torna com base no que se faz dele. Se não é trabalhado, explorado, lido com alargamento na análise (não apenas frente ao que o livro diz, mas especialmente ao que não diz), não se torna muito significativo para aprendizagem do estudante. Assim ele acaba sendo somente cada linha, cada gráfico, cada mapa. Sem contextualização com cotidiano do estudante acaba restrito a uma Geografia esvaziada.

O questionamento que moveu este estudo foi “qual é a América Latina dos livros didáticos?” Pela leitura analítica percebe-se que a América Latina é a América que se estuda por último. Às vezes não está necessariamente no último capítulo ou unidade dos livros (mas ali, nesses casos, consta o continente africano, pois esse é ainda mais marginalizado que o território do qual fazemos parte).

As abordagens seguem um padrão tratando de assuntos clássicos: aspectos naturais, população, economia, aspectos culturais (os últimos tendo um espaço menor que as demais temáticas). As diferenças entre os livros se mostraram na organização dos capítulos ou unidades, e no espaço que foi dado a cada tema. A fragmentação dos conteúdos trazidas nesses livros não facilita o ensino, compartimentando-o para que não se abarrote o aluno com informações demais de uma vez só, de modo que eles não consigam absorver.

Ainda o estudante tem dificuldade de estabelecer relações e se o livro cria-se conexões entre os conteúdos auxilia os estudantes desenvolveria na autonomia da leitura. Quando sequer temos a conexão entre a mesma temática (a exemplo, os aspectos físicos) muito mais distante está a amarração entre duas temáticas supostamente distintas e comumente separadas como as chamadas Geografia Física e Humana.

Entre início e finalização das análises existe outro olhar sobre o livro didático. É uma aprendizagem metodológica de análise, em que cada livro diferencia-se entre eles, onde era preciso estar atenta, nas suas diversas linguagens, para encontrar as estratégias usadas para operar dizeres.

Também observamos que dentro de suas páginas a importância da docência em instigar os estudantes em leituras mais alargadas, e trabalhar com o livro, e não em função dele, em apontar as possibilidades e não cair no erro da história única. A América Latina é a América vivida, falada, sentida, percorrida, e como professora não posso deixar essa América por último.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Marcelo Miller. **Análise de livros didáticos de geografia do ensino fundamental considerando diferentes hipóteses sobre o aquecimento global e as mudanças climáticas**. Dissertação (Mestrado em Geografia). Departamento de Geografia, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional — LDB**. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 13 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016.

_____. **Lei n. 13.005, de 25 de Jun. de 2014**. Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024. Brasília, DF, Jun 2014. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm >. Acesso em: 12 abri. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Dados Estatísticos PNLD 2017**. Disponível em: < <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos> >. Acesso em: 12 maio 2018.

_____. Ministério da Educação. FNDE. **Guia de livros didáticos ensino fundamental — anos finais**. 130p.

_____. Ministério da Educação. **Guia Digital PNLD 2017: Geografia**. Disponível em: < <http://www.fnde.gov.br/pnld-2017/index.html> >. Acesso em: 12 jun. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Histórico**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico> > Acesso em: 12 abri. 2018.

_____. Ministério da Educação. INEP. **Censo Escolar Da Educação Básica 2016: Notas Estatísticas**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf >. Acesso em: 12 maio 2018.

_____. Ministério da Educação. PNE. **Conhecendo as 20 Metas**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf >. Acesso em: 12 jun. 2018.

CÂMARA, Marcelo Argenta. Territorialidades em Conflito e Projetos de Desenvolvimento na América Latina. In: II SIMPÓSIO INTERNACIONAL PENSAR E REPENSAR A AMÉRICA LATINA. **Anais...** São Paulo, 2016.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Revista Paedagogica Histórica**, v. 38, n. 1, p. 21-49, 2002.

DIAS, Wagner da Silva. **A ideia de América Latina nos Livros Didáticos de Geografia**. Dissertação. (Mestrado em Geografia Humana) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

DUARTE, Diogo Pereira. **Cenários Étnicos/Raciais nos livros didáticos de Geografia** — Um clique na África. Monografia (Especialização em Geografia). Centro de Ciências, Universidade Federal do Ceará, 2007.

COSCIONI, Fernando José. Richard Hartshorne: Trajetória e obra. **Revista Terra Brasilis** (Nova Série). 2017.

HAESBAERT, Rogério. Da Desterritorialização À Multiterritorialidade. **Boletim Gaúcho de Geografia**, 29: 11-24, jan., 2003.

_____. 1997. **Des-territorialização e Identidade: a rede “gaúcha” no Nordeste**. Niterói: EdUFF. 1997.

HENRIQUES, Isabel Castro. **Território e Identidade: o desmantelamento da terra africana e a construção da Angola Colonial**. Sumário pormenorizado da lição de síntese apresentada a provas para obtenção do título de professor agregado do 4o grupo (história) da Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, 2003.

MONTAGNOLLI, Beatriz. Visões sobre América Latina nos livros didáticos de Geografia. In: II SIMPÓSIO INTERNACIONAL PENSAR E REPENSAR A AMÉRICA LATINA, **Anais...** São Paulo, 2016.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. 259p.

SILVA, Carla Holanda da. Território: uma combinação de enfoques — material, simbólico e espaço de ação social. **Revista Geografar**. Curitiba, v.4, n.1, p.98-115, jan./jun. 2009.

TONINI, Ivaine Maria. **Identidades Capturadas: Gênero, geração e etnia na hierarquia territorial dos livros didáticos de Geografia.** 2002. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre.

_____ et al. **O livro didático de Geografia e os desafios da docência para aprendizagem.** Porto Alegre: Sulina, 2017. 278 p.

UGARTE, Manuel. **La Nacion Latinoamericana.** 2 ed. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1987. 424 p.

WASSERMAN, Claudia. et al. **História da América Latina: Cinco Séculos.** 3 ed. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2003. 221p.

SOBRE OS AUTORES

Adilson Tadeu Basquerote Silva

Graduado em Estudos Sociais — Geografia e Pedagogia. Mestre em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Socioambiental. Doutorando em Geografia (UFSC). Bolsista da Capes/Doutorado sanduíche/Processo no 88881.189678/2018-01. Ênfase na pesquisa de Geografia em Processos Educativos. Possui experiência na Educação Básica e Superior. E-mail: abasquerote@yahoo.com.br.

Amabili Fraga

Graduanda em Geografia Licenciatura no Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Av. Madre Benvenuta, 2007, Itacorubi, Florianópolis/SC, Brasil — CEP 88.035.901, Tel.: (+55 48) 3665-8587. amabilifragaa@gmail.com

Ana Maria de Oliveira Pereira

Graduada em Geografia e especialista em Desenvolvimento Regional e Estratégico pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI); Mestra em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF); Doutora em Diversidade Cultural e Inclusão pela Universidade Feevale. Professora no Campus Erechim da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Desenvolve pesquisas nos seguintes temas: Informática Educativa, Ensino de Geografia e Formação de professores. E-mail: ana.pereira@uffs.edu.br

André Baldraia

Bacharel e Licenciado em Geografia; Mestre e Doutor em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo. Professor do Departamento Interdisciplinar da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus Litoral Norte. Docente dos cursos de Licenciatura em Geografia, Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia e Biologia Marinha. Pesquisa atualmente temáticas relacionadas à urbanização e a mobilidade cotidiana e às práticas de Ensino de Geografia. E-mail: andre.baldraia@ufrgs.br

Andrea Coelho Lastória

Licenciada em Geografia e Pedagogia, Bacharel em Geografia, Mestre e Doutora em Educação. Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras

de Ribeirão Preto, na Universidade de São Paulo. Coordenadora do Grupo de Estudos da Localidade — ELO.

Angel Albano

Graduada em Geografia (Licenciatura) pela UDESC. Atualmente é mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da UDESC e pesquisadora vinculada ao LEPEGEO — Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia da UDESC. Possui experiência no campo da Educação Geográfica e Práticas Pedagógicas em espaços formais e não formais de Educação com ênfase nos seguintes temas: ensino de Geografia, livros didáticos e Geografia urbana. E-mail: angelalbano.geo@gmail.com

Beatriz Garcia Nunes

Graduada em Pedagogia pelo Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED, da Universidade do Estado de Santa Catarina — UDESC. Av. Madre Benvenuta, 2007, Itacorubi, Florianópolis/SC, Brasil — CEP 88.035.901 / Tel.: (+55 48) 3665-8587. E-mail: beatrizgnunesss@gmail.com

Carolina Araújo Michielin

Graduanda em Geografia Licenciatura no Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED da Universidade do Estado de Santa Catarina — UDESC. Av. Madre Benvenuta, 2007, Itacorubi, Florianópolis/SC, Brasil — CEP 88.035.901, Tel.: (+55 48) 3665-8587. E-mail: carolinaa.michielin@gmail.com

Denise Wildner Theves

Doutora em Geografia (UFRGS). Professora da UniRitter (Porto Alegre). E-mail: denisetheves@gmail.com

Edna Telma Fonseca e Silva Vilar

Graduada em Pedagogia pela UERN, Mestra em Educação pela UFF e Doutora em Educação pela UFPB. Atua no Centro de Educação da UFAL, lecionando a disciplina Saberes e Metodologias do Ensino de Geografia. Faz parte do grupo de pesquisadores do Laboratório de Educação Geográfica de Alagoas (LEGAL), integrando outros grupos de pesquisa da UFAL com atuação nos seguintes temas: História da educação, Formação docente, Geografia escolar, Educação de Jovens e Adultos e Ensino de Geografia.

Elizangela Agostini Volani

Licenciada em Geografia pela Faculdade do Grupo Uniasselvi, tem especialização em Cultura digital pela UFSC e, atua como docente de

Geografia na rede ensino básico do Estado de Santa Catarina e, também, atua como tutora presencial no curso de Geografia da Faculdade do Grupo Uniasselvi.

Flávia Spinelli Braga

Licenciada em Geografia pela Udesc, Mestre em geografia pela Unesp — Presidente Prudente, doutora em Geografia na especialidade Ensino de Geografia pela Universidade de Lisboa com a tese: Cidadania Territorial na formação inicial de Geografia no Brasil e em Portugal. Professora Adjunta II da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Pesquisa sobre Ensino de Geografia, formação inicial e educação da Cidadania.

Flaviana Gasparotti Nunes

Licenciada, Mestre e Doutora em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP, Campus de Presidente Prudente). Realizou estágio de pós-doutorado na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e no Instituto de Geografia da Universidad de Buenos Aires (UBA). É Professora Associada (nível 2) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Coordenadora da Rede Internacional de Pesquisa "Imagens, geografias e educação". Realiza pesquisas e possui publicações sobre ensino de Geografia, linguagens e formação de professores.

Gabrielle Luana Rosinski

Graduanda em Geografia Licenciatura no Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED da Universidade do Estado de Santa Catarina — UDESC. Av. Madre Benvenuta, 2007, Itacorubi, Florianópolis/SC, Brasil — CEP 88.035.901, Tel.: (+55 48) 3665-8587. E-mail: gabiluana@hotmail.com

Henrique Silva Gorziza

Licenciado e Mestre em Geografia (UFPel). Atualmente é aluno do Curso de Doutorado no POSGea/UFRGS, na Linha de Pesquisa em Ensino de Geografia. Atualmente é bolsista/CAPES do Programa de Pós Graduação em Geografia (POSGEA/UFRGS). Pesquisador no Projeto de Pesquisa “Perfil do profissional docente que atua no componente curricular de Geografia nas escolas públicas da educação básica de Porto Alegre”.

E-mail: henriquegorziza@gmail.com

Ivaine Maria Tonini

Possui graduações em Licenciatura Plena e Bacharel em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria, mestrado em Educação pela

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora Titular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, atua no Programa de Pós-Graduação em Geografia. Temas de interesses são as discursividades produzidas pela mídia e materiais escolares para subjetivação dos sujeitos (gênero, geração, raça e sexualidades).

Jader Janer Moreira Lopes

Professor do Programa de pós-graduação da UFJF e da Universidade Federal Fluminense. Coordenador do Grupo de Pesquisas em Geografia da Infância – GRUPEGI/CNPq.

João Guilherme Zenatti Paz

Licenciado em Geografia/PUCRS e mestrando em Ensino de Geografia/UFRGS. Atuou na disciplina de Geografia, em turmas de Ensino Fundamental e Médio, de 2007 até 2015, em escolas particulares e da rede pública estadual. Atualmente é bolsista/CAPES do Programa de Pós Graduação em Geografia (POSGEA/UFRGS), com pesquisa de nível de mestrado na Linha de Pesquisa em Ensino de Geografia.

Juliana Nunes

Mestra em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia (POSGEA), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na Linha de Pesquisa em Ensino de Geografia. Professora da Rede municipal de Ensino de Porto Alegre. Pesquisadora no Projeto de Pesquisa “Perfil do profissional docente que atua no componente curricular de Geografia nas escolas públicas da educação básica de Porto Alegre”.

E-mail: julianasociologia@hotmail.com

Kalina Springer

Possui graduação, mestrado e doutorado em Geografia. Atualmente é professora na Universidade Federal de Santa Catarina, vinculada ao Centro de Ciências da Educação. Como pesquisadora, coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia (NEPEGeo /UFSC) e desenvolve pesquisas na área de Educação, Educação Geográfica e trabalho docente. E-mail: springer.kalina@gmail.com

Larissa Anjos Santos

Licenciada em Geografia pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Atualmente é mestranda no Programa de Pós-Graduação em

Educação da mesma Universidade, compõe o grupo de Pesquisa do CNPQ — Ensino de Geografia e diferentes linguagens e é pesquisadora vinculada ao Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia — LEPEGEO FAED/UDESC. Possui experiência na educação geográfica atuando como professora voluntária no curso pré-vestibular Comunitário Integrar. Possui interesse nos seguintes temas: ensino de Geografia, livros didáticos e geomorfologia. E-mail: lariiianjos@gmail.com

Larissa Casagrande Foppa

Graduada em Geografia (licenciatura) na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em 2018. Bolsista de iniciação científica no Laboratório de Geoprocessamento e Análise Ambiental (LAGAM). Atualmente cursa o bacharelado em Geografia na UFRGS.

Larissa Corrêa Firmino

Mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina — UFSC e Professora Colaboradora do Departamento de Geografia do Centro de Ciências Humanas e da Educação — FAED, da Universidade do Estado de Santa Catarina — Av. Madre Benvenuta, 2007, Itacorubi, Florianópolis/SC, Brasil — CEP 88.035.901 / Tel.: (+55 48) 3665-8587.

E-mail: laracorreeaf@gmail.com

Leonardo Pinto dos Santos

Graduado em Geografia (UFSM), Técnico em Geoprocessamento pelo Colégio Politécnico (UFSM), Mestre em Geografia (UFRGS) e Doutorando em Geografia (UFSM). Atua como professor da rede estadual do RS. Bolsista PIBID no subprojeto Geografia UFSM (2011-2013). Avaliador no PNLD 2017 (Geografia Anos Finais) e no PNLD 2018 (Geografia Ensino Médio). Pesquisa as seguintes temáticas: ensino de Geografia, Espaço Mentalmente Projetado, Autonarrativas e Formação Docente. Pesquisador no Projeto de Pesquisa “Perfil do profissional docente que atua no componente curricular de Geografia nas escolas públicas da educação básica de Porto Alegre”.

E-mail: leonardoufsm@hotmail.com

Luiz Martins Junior

Licenciado em Geografia pela Universidade da Região de Joinville — UNIVILLE; licenciado em Pedagogia pela Faculdade Uninter. Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina e, atualmente, está doutorando no curso de Educação do programa de Pós-Graduação de Educação na Faculdade de Educação — FAED/UDESC.

Maria Anezilany Gomes do Nascimento

Geógrafa e Mestre em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará e Doutora em Geografia, com especialidade em Ensino (CNPq GDE Exterior) pela Universidade de Lisboa. Professora do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Ceará (FAFIDAM/UECE) e membro da Equipe do Projeto Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica.

Maria Francineila Pinheiro dos Santos

Graduada em Geografia (UFC), Mestre em Geografia Humana (UFRN) e Doutora em Ensino de Geografia (UFRGS). Professora do Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente (IGDEMA/UFAL) e do Programa de Pós Graduação em Geografia (PPGG/UFAL), Pesquisadora Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Geográfica (GPEG) e coordenadora do Laboratório de Educação Geográfica de Alagoas (LEGAL). Pesquisadora na área de Geografia, com ênfase nos seguintes temas: Educação Geográfica, Estágio Supervisionado, Formação docente, TDIC no Ensino de Geografia.

Marina Vargas Leonhardt

Licenciada em Geografia, mestranda no Programa de Pós Graduação de Geografia da UFRGS, área de Ensino de Geografia e graduanda em bacharel em Geografia, todas as formações pela UFRGS. Desde 2014 é professora voluntária do Programa de Extensão da UFRGS — PEAC (Programa Educacional Alternativa Cidadã) e foi bolsista do subprojeto PIBID-Geografia de 2013 a 2017. Atuou na rede particular no município de Porto Alegre. Atualmente é bolsista/CAPES do Programa de Pós Graduação em Geografia (POSGEA/UFRGS), com pesquisa de nível de mestrado na Linha de Pesquisa em Ensino de Geografia.

Mathusalam Pantevis Suarez

Doutor em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora — UFJF. Pesquisador e membro do Grupo de Pesquisa e Estudos em Geografia da Infância — GRUPEGI. Professor Universidad Surcolombiana — USCO, Neiva, Huila, Colombia.

Nataniel Antonio Vicente

Licenciado em Geografia, especialista em Ensino de Geografia e História, mestre em Ensino de Geografia e doutorando em Ensino de Geografia, todas

as formações pela UFRGS. Atuante na disciplina de Geografia, em turmas de Ensino Fundamental e Médio, desde agosto/2010 até início de 2018, em escolas da rede pública estadual de Porto Alegre, das redes públicas municipais de Portão, Campo Bom e Ivoti e da rede particular de Novo Hamburgo. Atualmente é bolsista/CAPES do Programa de Pós Graduação em Geografia (POSGEA) da UFRGS, com pesquisa de nível de doutorado na Linha de Ensino de Geografia.

Nestor André Kaercher

Doutor em Geografia (USP). Professor da Faculdade de Educação (UFRGS, Porto Alegre). E-mail: nestorandrek@gmail.com

Patrícia Maria Reis Cestaro

Professora da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Pesquisadora do Grupo LICEDH-UFJF.

Robson Olivino Paim

Graduado em Geografia pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc); Especialista em Ensino de História e Geografia pela Universidade Comunitária Regional de Chapecó (Unochapecó); Mestre em Geografia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) Doutorando em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor do Campus Erechim da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Desenvolve pesquisas em Educação Geográfica, Formação de Professores, Políticas Docentes e de Currículo. E-mail: robson.paim@uffs.edu.br

Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins

Doutora em Geografia; Mestre em Educação; Professora do Departamento de Geografia da Universidade do Estado de Santa Catarina — FAED/UDESC; professora do PPGE FAED/UDESC; Coordenadora do LEPEGEO; Coordenadora do grupo de pesquisa CNPQ — Ensino de Geografia e Diferentes Linguagens. E-mail: rosamilitzgeo@gmail.com

Roselane Zordan Costella

Graduada em Geografia. Mestre e Doutora em Geografia (UFRGS). Professora do Departamento de Ensino/FACED e do Programa de Pós Graduação em Geografia (UFRGS). Pesquisadora na área de Geografia, com ênfase nos seguintes temas: alfabetização cartográfica, avaliações

externas, Livro Didático, aprendizagens e currículos. Coordena o Projeto de Pesquisa “Perfil do profissional docente que atua no componente curricular de Geografia nas escolas públicas da educação básica de Porto Alegre” e do Projeto de Pesquisa “Autonarrativas e formação docente”. Membro do Núcleo de Estudos em Educação e Geografia/UFRGS.

E-mail: professoracostella@gmail.com

Rosemy da Silva Nascimento

Geógrafa e Profa Dra do Departamento de Geociências atuando na Graduação e Pós-Graduação em Geografia da UFSC com Educação Geográfica e Cartografia Escolar/Tátil, na educação, pesquisa e extensão. Coordena o Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar (LABTATE/UFSC). E-mail: rosemy.nascimento@gmail.com

Sandra Maria Maciel Nunes

Bacharel em História, Licenciada em História e Pedagogia, e Mestre em Educação. Professora de História da Secretaria Municipal da Educação de Ribeirão Preto e da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Membro do Grupo de Estudos da Localidade — ELO.

Victória Sabbado Menezes

Graduada em Geografia (UFPEL), Mestra em Geografia (UFRGS) e Doutoranda em Geografia (UFRGS), na Linha de Pesquisa em Ensino de Geografia. Atualmente é bolsista/CAPES do Programa de Pós Graduação em Geografia (POSGEA/UFRGS). Professora Substituta do Departamento de Geografia da Universidade Federal de Pelotas. Pesquisadora no Projeto de Pesquisa “Perfil do profissional docente que atua no componente curricular de Geografia nas escolas públicas da educação básica de Porto Alegre” e do Projeto de Pesquisa “Autonarrativas e Formação Docente”. E-mail: victoriasabbado@gmail.com

Viviane Regina Pires

Licenciada e Mestre em Geografia (UFSM). Atualmente é aluna do Curso de Doutorado no POSGea/UFRGS na Linha de Pesquisa em Ensino de Geografia e atua como docente no ensino privado da região metropolitana de Porto Alegre. Pesquisadora no Projeto de Pesquisa “Perfil do profissional docente que atua no componente curricular de Geografia nas escolas públicas da educação básica de Porto Alegre”.

E-mail: vivianerpires@hotmail.com

