

VII SEMANA DE GEOGRAFIA
A ATUAL POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL
E OS DESDOBRAMENTOS
NO ENSINO DE GEOGRAFIA

II Seminário de Geografia do Semiárido
Os Atores Sociais e a Gestão do Território
no Semiárido Brasileiro

04 a 07 de dezembro de 2017



Realização:



Inscrições no site:

<https://sgssemageo.wixsite.com/ufcg>



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE GEOGRAFIA
COORDENAÇÃO ACADÊMICA DE GEOGRAFIA
CENTRO ACADÊMICO DE GEOGRAFIA

CADERNO DOS TRABALHOS COMPLETOS
GRUPO DE TRABALHO 01
FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE GEOGRAFIA

ISSN 2446-6840

VII Semana de Geografia

"A Atual Política Educacional do Brasil e os Desdobramentos no Ensino de Geografia"

II Seminário de Geografia do Semiárido

"Os Atores Sociais e a Gestão do Território no Semiárido Brasileiro"

SITE DO EVENTO

<https://sgssemageo.wixsite.com/ufcg>

Anais VII Semana de Geografia
II Seminário de Geografia do Semiárido
ISSN 2446-6840

COMISSÃO ORGANIZADORA

PROFESSORE(A)S DA COMISSÃO ORGANIZADORA

Alexsandra Bezerra da Rocha – UNAGEO/CFP/UFCG

Micaelle Amancio da Silva – PPGG/UFPB

Jacqueline Pires Gonçalves Lustosa – UNAGEO/CFP/UFCG

Josué Pereira da Silva – UNAGEO/CFP/UFCG

Professor Dr. Santiago Andrade Vasconcelos – UNAGEO/CFP/UFCG

CENTRO ACADÊMICO DE GEOGRAFIA – CAGEO/CFP/UFCG

Emanoel Henrique Rulim Pereira

Italo Anderson Duarte Nunes

Jefferson Santos Fernandes

Kaiame Leite Araujo

Manoel José da Silva Neto

Oraldo Rick Lourenço Leite

Rodolfo Noberto de Macedo

Suênia Kadidja Ferreira do Nascimento

Wagna Cristina Ferreira Moura

MONITORE(A)S

Adriana Silva Souza

Alessandra Santos Araujo

Alina Maria Machado Fiuza

Andreia Carlos Feitosa

Dayane da Silva Tomaz
Denise Dias da Silva
Emanoel Henrique Rulim Pereira
Fábia Larissa Abrantes Gonçalves
Francisco Dantas da Silva
Italo Anderson Duarte Nunes
Jefferson Santos Fernandes
Jônatas Claudio Farias Marciel
Kaiame Leite Araujo
Leandro Alves da Silva
Livia Romana Alexandre Martins
Macilândia dos Santos Custódio
Maiara Felix Fernandes
Manoel José da Silva Neto
Maria Andresa Martins Parnaíba
Maria Aparecida de Souza Oliveira
Maria Betânia de Alexandre Barros
Maria do Socorro Barros
Maria Marlene Dantas de Magalhães
Maria Rodrigues Monteiro Duarte
Moema Vieira Lima
Natália Kessia de Carlos Oliveira
Odnei Edson Brasil
Pierre Campos Medeiros
Rodolfo Noberto de Macedo
Romário Pereira Morais

COORDENAÇÃO GERAL

Alexsandra Bezerra da Rocha – UNAGEO/CFP/UFCG

Jacqueline Pires Gonçalves Lustosa – UNAGEO/CFP/UFCG

Jefferson Santos Fernandes – CAGEO/CFP/UFCG

Josué Pereira da Silva – UNAGEO/CFP/UFCG

Micaelle Amancio da Silva – PPGG/UFPB

COMISSÃO CIENTÍFICA

Professora Dra. Alexsandra Bezerra da Rocha – UNAGEO/CFP/UFCG

Professora Dra. Cícera Cecília Esmeraldo Alves – UNAGEO/CFP/UFCG

Prof. Dr. David Luiz Rodrigues de Almeida – UNAGEO/CFP/UFCG

Professora Dra. Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo – UNAGEO/CFP/UFCG

Professora Dra. Jacqueline Pires G. Lustosa – CAG/UNAGEO/CFP/UFCG

Prof. Dra. Joseane Abílio – UAE/CFP/UFCG

Professor Dr. Josias de Castro Galvão – UNAGEO/CFP/UFCG

Professor Dr. Josué Pereira da Silva – UNAGEO/CFP/UFCG

Prof. Ms. Luiz Eduardo do Nascimento de Assis (UERN-PAU DOS FERROS)

Professora Dra. Luciana Medeiros de Araújo – UNAGEO/CFP/UFCG

Professor Dr. Marcelo Henrique de Melo Brandão – UNAGEO/CFP/UFCG

Professor Me. Marcos Assis Pereira de Souza – UNAGEO/CFP/UFCG

Professor Dr. Rodrigo Bezerra Pessoa – UNAGEO/CFP/UFCG

Professor Dr. Santiago Andrade Vasconcelos – UNAGEO/CFP/UFCG

SECRETARIA GERAL

Jefferson Santos Fernandes

Kaiame Leite Araujo

Manoel José da Silva Neto

Wagna Cristina Ferreira Moura

TESOURARIA

Micaelle Amancio da Silva

Rodolfo Noberto de Macedo

EQUIPE DE MONITORIA

Alessandra Santos Araujo

Jefferson Santos Fernandes

Maria do Socorro Barros Pereira

Wagna Cristina Ferreira Moura

COMISSÃO DE INFRAESTRUTURA E LOGÍSTICA

Alessandra Santos Araujo

Italo Anderson Duarte Nunes

Jefferson Santos Fernandes

Lívia Romana

Manoel José da Silva Neto

Maria Marlene Dantas de Magalhães

Valnice Amaro Santos

COMISSÃO DE CULTURA

Andreia Carlos Feitosa

Ítalo Duarte Nunes

Kaiame Leite Araujo

Wagna Cristina Ferreira Moura

COMISSÃO DE COMUNICAÇÃO

Alina Maria Machado Fiuza

Dayane Tomaz

Francisco Dantas da Silva

Maria Daiane da Silva

Romário Pereira Morais

COMISSÃO DE PATROCÍNIO

Micaelle Amancio da Silva

Manoel José da Silva Neto

Maria do Socorro Barros Pereira

Romário Pereira Morais

REALIZAÇÃO

Unidade Acadêmica de Geografia

Centro Acadêmico de Geografia

GRUPOS DE TRABALHO

GT 01 - Formação Docente e Ensino de Geografia

Profa. Dra. Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo

Prof. Dr. Rodrigo Bezerra Pessoa

Profa. Micaelle Amancio da Silva

Prof. Dra. Joseane Abílio

GT 02 - Geografia Física e Questões Ambientais

Prof. Me. Marcos Assis Pereira de Sousa

Prof. Dr. Josué Pereira da Silva

GT 03 - Geografia Urbana e Agrária

Profa. Dra. Luciana Medeiros de Araújo

Prof. Ms. Luiz Eduardo do Nascimento de Assis

Professor Dr. Santiago Andrade Vasconcelos

GT 04 - Cartografia Escolar e Análise Espacial de Dados Geográficos

Prof. Me. David Luiz Rodrigues de Almeida

UNIVERSIDADES PARTICIPANTES

Universidade Federal de Campina Grande – UFCG

Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN

Universidade Federal Rural do Semiárido – UFERSA

Universidade Estadual da Paraíba – UEPB

Universidade Regional do Cariri – URCA

Universidade Estadual do Maranhão – UEMA

Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Universidade Federal do Oeste do Pará – UFPO

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/RIO

SUMÁRIO

CAMINHOS DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA: UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA.	10
FORMAÇÃO, PESQUISAS E PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO DE GEOGRAFIA..	23
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA: PERCEPÇÕES E EXPERIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II.....	38
INTERESSE E DESINTERESSE POR DISCIPLINAS NO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA – CFP/UFCG	49
LITERATURA E GEOGRAFIA:MUTAÇÕES DO GÓTICO (PÓSCOLONIAL)	61
O PLANEJAMENTO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: CONTRIBUIÇÃO E IMPORTÂNCIA PARA CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE	73
QUESTÕES QUE NORTEIAM A AVALIAÇÃO ENQUANTO PROCEDIMENTO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA	84
A CHARGE NO ENSINO DE GEOGRAFIA: APLICAÇÕES NO ESTUDO DA PAISAGEM.....	95
POBREZA E CURRÍCULO ESCOLAR: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE ALENQUER-PARÁ	103
O ENSINO DE GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL E A FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DE POLÍTICAS PÚBLICAS	116
RELATO DE EXPERIÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA II PARA FORMAÇÃO DOCENTE	129
O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA NA FORMAÇÃO DOCENTE: DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS EM SALA DE AULA.....	139
A IMPORTÂNCIA DO USO DA LITERATURA NO ENSINO DE GEOGRAFIA	152
O ESTÁGIO EM FORMA DE PROJETO – UM DIALÓGO ENTRE ESCOLA E COMUNIDADE: RELATO DE EXPERIÊNCIA	166

CAMINHOS DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA: UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA

Diêgo Souza Albuquerque

diealbuquerque07@gmail.com

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus* Avançado “Prof^a. Maria
Elisa de Albuquerque Maia” (CAMEAM)

Luiz Eduardo do Nascimento Neto

luizeduardo@uern.br

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus* Avançado “Prof^a. Maria
Elisa de Albuquerque Maia” (CAMEAM).

Mariana Priscila de Assis

marianaeduca93@gmail.com

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus* Avançado “Prof^a. Maria
Elisa de Albuquerque Maia” (CAMEAM).

Resumo

O estágio, como elo primordial na formação, visa habilitar indivíduos a exercer uma profissão. Pensando o licenciando, o estágio é uma experiência necessária à qualificação profissional, uma vez que se constitui um dos pontos cruciais do processo formativo que se consagra na sala de aula. Nesse intento, o presente trabalho objetiva apresentar as experiências práticas e reflexões construídas do Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III (OEG III), que ocorreu entre março e maio de 2017, incluindo como campo de estágio a Escola Estadual Professora Maria Edilma de Freitas, localizada em Pau dos Ferros/RN. Nesse ínterim, é abordado o Plano de Ação do estágio: observação, coparticipação, pesquisa exploratória, relatoria dos resultados e reflexão destes. As experiências ora apresentadas possibilitaram observar o universo da escola e alguns elementos inerentes ao processo ensino e aprendizagem, além da oportunidade de desenvolver a pesquisa “O laboratório de informática e o ensino de Geografia: possibilidade e uso”, uma análise exploratória que buscou investigar o uso desse recurso estrutural no ensino e aprendizagem de Geografia na escola campo de estágio. Para realização da pesquisa necessitou-se observações e diagnósticos sobre o laboratório pesquisado, além da realização de entrevistas com a supervisora do mesmo, com a professora regente de Geografia do 1º ano do Ensino Médio e com alunos da série supracitada. Desse modo, refletimos que o estágio é uma importante etapa no processo formativo docente, ao passo que permite a vivência e a posição investigativa, mesmo que temporária, do estagiário no ambiente escolar.

Palavras-chave: Formação de Professor. Pesquisa. Ensino de Geografia.

THE TEACHING TRAINING AND THE PATHWAYS OF THE GEOGRAPHY CURVED STAGE: A RESEARCH EXPERIENCE

Abstract

The internship, as the primary link in training, aims to enable individuals to pursue a profession. Thinking of the licenciando, the internship is a necessary experience to the professional qualification, since it constitutes one of the crucial points of the formative process that is consecrated in the classroom. In this attempt, the present work aims to present the practical experiences and reflections constructed from the Supervised Curriculum Internship in Geography III (OEG III), which occurred between March and May 2017, including as a field of study the State School Professor Maria Edilma de Freitas, located in Pau dos Ferros/RN. In the meantime, the Action Plan of the internship is addressed: observation, participation, exploratory research, reporting of results and reflection on these. The experiences presented here made it possible to observe the universe of the school and some elements inherent to the teaching and learning process, as well as the opportunity to develop the research "Use of the computer lab and the teaching of Geography: possibility and use", an exploratory analysis that sought to investigate the use of this structural resource in the teaching and learning of geography in the school field of training. For the accomplishment of the research, observations and diagnoses about the laboratory researched were required, as well as interviews with the supervisor of the same, with the teacher of Geography of the 1^o year of High School and with students of the above-mentioned series. In this way, we reflect that the internship is an important stage in the educational formation process, while it allows the internship and the research position, even if temporary, of the trainee in the school environment.

Key works: Teacher Shaping. Search. Geography Teaching

Introdução

A formação de professores, nos cursos superiores de licenciatura, é apregoada de inúmeras ações que devem corroborar para uma formação docente de qualidade, imprimindo no processo de ensino e aprendizagem, dos formandos, sustentação necessária para exercer a profissão pretendida. Nesse ínterim, o Estágio Curricular Supervisionado, que faz parte desse processo de formação, constitui-se como importante instrumento para adquirir experiência na construção do ser/fazer docente.

O Estágio Curricular Supervisionado constitui-se como um dos momentos no qual o licenciando tem contato direto com o ambiente escolar e, principalmente, com a sala de aula, afim de que possa adquirir experiências significativas para o seu futuro profissional, uma vez que se constitui como um dos pontos cruciais para o processo formativo e que se consagra na sala de aula.

A realização do Estágio Curricular Supervisionado é uma atividade obrigatória e necessária para a formação dos licenciando de Geografia. O mesmo constitui-se como atividade avaliativa na graduação e que pode configurar a práxis docente nesse processo. Para, além disso, o estágio deve ser visto com responsabilidade por quem o pratica, principalmente, quando reportado ao estágio de regência, tendo em vista que o professor supervisor do campo de estágio permite a entrada do estagiário em sua sala de aula para que o mesmo possa

desenvolver seu estágio, assim “retirando” do professor titular suas atividades cotidianas. Desse modo, é primordial o exercício da responsabilidade e compromisso por parte do estagiário perante o papel de professor que pretende exercer.

Na presente escrita tecemos considerações sobre o Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III (OEG III), do Curso de Geografia do *Campus* Avançado “Prof.^a Maria Elisa de Albuquerque Maia” (CAMEAM), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), sediada em Pau dos Ferros. A experiência do estágio curricular aqui expressa realizou-se no semestre 2016.2, em caráter de observação e coparticipação, conforme está preconizado no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), e foi desenvolvido em sala de aula em conjunto com a professora regente da disciplina de Geografia, num total de 20 horas/aulas. A atividade de estágio citada foi desenvolvida no nível de Ensino Médio

Essa etapa da Educação Básica é essencial para a formação do professor de Geografia, reforçando a necessidade da vivência docente do estagiário realizada no Ensino Fundamental, uma vez que permite conhecer as etapas do Ensino Básico.

Para a realização da etapa citada, foi elaborado o Plano de Ação do estágio composto pelas seguintes ações: observação e coparticipação em sala de aula e extra sala; pesquisa exploratória que resultou em relatório que constam as reflexões construídas nesse entremeio.

Metodologicamente, faz-se necessário destacar que para a realização do estágio foram necessárias as orientações com o professor supervisor acadêmicas de estágio a respeito das atividades a serem realizadas nesse período, tais como aporte em leituras que discutem o Ensino Médio como etapa da Educação Básica, além de munir-se dos procedimentos burocráticos necessários para o desenvolvimento do estágio entre os sujeitos e espaços envolvidos: estagiário, universidade e escola campo de estágio. Após as orientações, deu-se início aos procedimentos do Plano de Ação do estágio.

A construção deste trabalho segue a dimensão qualitativa com o uso da natureza discursiva e da pesquisa participante, no qual os autores vivenciam e observam o fenômeno tratado em tela. Este trabalho é fruto das reflexões das experiências vivenciadas, seja das discussões teórica e/ou atividade prática, em sala de aula ou extra sala.

O presente artigo lança algumas considerações sobre as nuances do Estágio Curricular Supervisionado em Geografia do CAMEAM/UERN, expõe reflexões simplificadas da consulta realizada no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola campo de estágio, reconhecendo que o conhecimento das metas e ações educacionais e pedagógicas da escola é importante para o estagiário; discutimos à luz de Ajanbuja (2011) o que é o Plano de Ação, e por fim, trazemos resultados e reflexões da pesquisa investigativa do Plano de Ação do estágio ora relatado.

Considerações acerca do estágio curricular supervisionado

O Estágio Curricular Supervisionado se constitui como mais um elemento na formação docente para que os licenciandos busquem descobrir e desenvolver habilidades e competências necessárias à vida profissional docente. Propõe ainda atitudes e posturas que sustentem e aprimorem a formação do estagiário atribuindo-lhes responsabilidades e objetivando lidar com a realidade de sua pretendida profissão.

O estágio, aliado e somado as demais atividades do curso, é mais um momento no qual o estagiário pode aplicar na prática a teoria aprendida, podendo confortá-la de fato. É a oportunidade de trabalhar os conteúdos que aprendeu no decorrer de sua formação, conectando-se ao “mundo escolar” e mobilizando a Geografia Escolar com uma nova roupagem, eu uma nova situação, imbuído de outros encargos.

Pimenta e Lima (2010) salientam que o estágio na formação docente é um campo de conhecimentos e um espaço de formação. Logo, o estagiário deve permanecer atento aos elementos que possam contribuir para a realização e qualificação desse processo.

As observações realizadas na escola pelo estagiário, além de atentar sobre estruturas físicas, carece de um olhar apurado acerca das conexões dos fenômenos embutidos nos fatos da escola, assim é possível tecer reflexões sobre a escola enquanto organismo vivo, ou seja, que está sujeito a transformações e mudanças, conforme reflete Lima (2012).

Nesse sentido, as práticas de estágio permitem um locupletamento da formação a partir do momento em que o estagiário enriquece a sua formação adentrando em espaços educativos e percebendo as relações existentes na docência. Martins e Tonini (2016, p. 105), pensando o estágio em Geografia, consideram que:

Compreender que saberes são mobilizados e produzidos no espaço do estágio supervisionado em Geografia é penetrar em territórios existenciais, em representações e significados construídos sobre iniciação à docência, que são tecidas por práticas e histórias de vida de cada sujeito envolvido neste processo. São experiências construídas por uma história singular, percebida em cada narrativa que representa a realidade vivida de cada um que está envolvido na construção do seu percurso formativo.

Considerando tal reflexão, infere-se que o Estágio Curricular Supervisionado, no caso específico, se torna fundamental na formação do professor de Geografia, reconhecendo ser uma experiência abastada com o universo da escola, sua estrutura, dinâmicas, seus atores com desafios e perspectivas. Desse modo, o conhecimento do ambiente escolar e sua interação são elementos introdutórios de preparação do licenciando para a docência.

Pensando no processo formativo docente do estagiário, além da observação do espaço escolar, é necessário que o mesmo desenvolva atividade de regência, leciono aulas, pois essa ação permite que o estagiário construa práticas necessárias para o exercício da profissão. Refletindo como o exercício docente necessita ser realizado partindo da concepção da linha tênue entre “conteúdo da universidade e da escola”, Anderi (2008, p. 75) acredita que o mesmo deve:

[...] articular o conhecimento específico da área de formação com as condicionantes, particularidades e objetivos deste conhecimento na educação básica. Será espaço para reflexão sobre o conteúdo que está sendo aprendido pelo graduando e que será ensinado por ele quando se apresenta sua atuação profissional como professor.

Ao iniciar a prática de estágio, no caso o licenciando, o mesmo deve possuir discussões e compreensões teóricas, metodológicas e didáticas acerca do universo da ciência estudada e que envolvam questões do ensino e de sala de aula para que consiga exercer, da melhor forma possível, a atividade designada. Faz-se necessário o estagiário mobilizar os conhecimentos que por ele foi construído no percorrer da formação, objetivando propiciar construção de conhecimentos junto aos alunos.

O estágio é um dos momentos no qual o estagiário pode mediar na escola campo de estágio a sua práxis docente ainda que de modo temporário e como exercício da prática docente estruturada em seu processo formativo.

Do mesmo modo, o Estágio Curricular Supervisionado, para o licenciando, pode ser uma ferramenta de avaliação acerca da escolha profissional, visto que permite reflexões sobre a realidade que se vivencia, os desafios e perspectivas do/no mundo docente, possibilitando, desse modo, análises do ambiente que futuramente poderá compor sua realidade profissional, decidindo por continuar ou não tal processo após a sua formação. Esse período é revelador ao passo que possibilita os estagiários abraçar ou não a profissão docente.

O Estágio Curricular Supervisionado em Geografia do CAMEAM/UERN

Os Estágios Curriculares Supervisionados em Geografia do curso de Geografia do *Campus* Avançado “Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia” (CAMEAM) contempla dois momentos: a observação e coparticipação e a regência. Em ambas as modalidades do processo formativo oportunizam os licenciandos a intervir nas escolas campo de estágio com propostas e atividades construtivas que auxiliam na construção de seu perfil profissional.

No curso supracitado, o Estágio Curricular Supervisionado é atividade obrigatória que articula a práxis docente nos estabelecimentos de ensino em nível fundamental e médio e em espaços não-escolares na esfera público ou privado. Sua realização é indispensável à formação docente e integralização curricular, Projeto Pedagógico do Curso de Geografia (PPC, 2014).

As atividades do estágio curricular são desenvolvidas sob o manto das discussões teóricas dos professores supervisores acadêmicos de estágios orientando os estagiários para a atuação prática docente nas escolas campo de estágio. Dentre estas ações destacamos a realização de: observação e coparticipação em sala de aula e extra sala com o (a) professor (a) regente da disciplina, pesquisas e diagnósticos dessa, elaboração e aplicação de oficinas pedagógicas, regência e produção de relatórios parciais e finais conforme a estágio a ser desenvolvido no período em que se encontra o discente.

Tais atividades necessitam ser organizadas e planejadas, espacial e temporalmente, para o melhor desenvolvimento das mesmas. Possibilitando atingir os objetivos propostos e resultados significativos dessas atividades.

O Estágio Curricular Supervisionado em Geografia do curso supramencionado é vivenciado a partir do quinto semestre e os demais estágios se estendem até o oitavo semestre onde finaliza o curso. O mesmo é avaliado e acompanhado por professores supervisores acadêmicos do curso e por professores colaboradores das escolas campo de estágio.

Notadamente, para a realização do componente de estágio se faz necessário seguir as regulamentações pertinentes ao componente citado. E no caso, segue as regulamentações do Conselho Nacional de Educação CNE/CP 01 de fevereiro de 2002 e CNE/CP02 de fevereiro de 2002, respectivamente, em que se instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior dos cursos de licenciatura em graduação plena e estabelece a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

O estágio supramencionado segue, ainda, a resolução nº 06 de 25 de fevereiro de 2015 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) da UERN que preconiza a aprovação das normas para a realização do mesmo. O documento reconhece o estágio como campo de conhecimento teórico-prático e interdisciplinar, que possibilita ao educando a aproximação como o espaço de convergência dos conhecimentos científicos, sendo essencial para a formação de competências docentes (UERN, 2015).

As atividades do estágio do curso citado devem ocorrer em diferentes etapas com suas características específicas, mas mantendo-se relacionadas, sustentando-se na orientação, planejamento, observação, coparticipação e regência, que ocorrem no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, sendo que a Orientação e Estágio Supervisionado em Geografia (OEG) I e II, respectivamente, observação/coparticipação e regência, vislumbra o ensino básico fundamental do 6º ao 9º ano e a OEG III e IV, respectivamente, observação/coparticipação e regência acontece na etapa final do Ensino Básico (PPC, 2014). No (Quadro 1) pode ser vislumbrado a carga horária exigida para realização das atividades em cada OEG desenvolvida no curso supracitado. Vale salientar que cada OEG exige carga horária mínima específica para a presença do estagiário na escola campo de estágio. Sendo que OEG I, II, III, IV, respectivamente, exigem 30 (trinta), 40 (quarenta), 20 (vinte) e (30) horas/aulas para realização do estágio

Quadro 1: Carga horária exigida para o desenvolvimento das atividades nas OEG

SEMESTRES	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA- UERN	CARGA HORÁRIA (CH)
5º	Orientação e Estágio Supervisionado em Geografia I	150
6º	Orientação e Estágio Supervisionado em Geografia II	150
7º	Orientação e Estágio Supervisionado em Geografia III	150
8º	Orientação e Estágio Supervisionado em Geografia IV	135
	Sub-total	585

Fonte: PPC do Curso de Geografia, 2014, dados trabalhados pelos autores.

As regulamentações do estágio em questão preconizam que ao longo do Estágio Curricular Supervisionado em Geografia no Ensino Fundamental e Médio deverão ser produzidos dois Relatório de Conclusão de Estágio (RCE) parciais, sendo 01 (um) no 5º (quinto) e 01 (um) no 7º (sétimo) período. E no final do Estágio Curricular Supervisionado em Geografia no Ensino Fundamental e Médio deverão ser produzidos dois RCE finais, sendo 01 (um) no 6º (sexto) e 01 (um) no 8º (oitavo) período. Os RCE devem constar os resultados da experiência vivenciada, apontando as atividades desenvolvidas, as observações, reflexões e conhecimentos construídas sobre/no espaço escolar com os atores envolvidos, demonstrando diagnósticos dessa fase do processo formativo docente.

Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Estadual Professora Maria Edilma de Freitas: algumas exposições.

No Estágio Supervisionado em Geografia III, foram tecidas também considerações sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola campo de estágio.

No Projeto Político Pedagógico da escola em tela, apresenta um conjunto de metas e ações que visam atingir os objetivos educacionais e pedagógicos estabelecidos para a referida unidade de ensino.

A Escola Estadual Professora Maria Edilma de Freitas (EEMEF) apresenta-se como um ambiente democrático que deve propiciar a experiência e aprendizado inclusivo para os diferentes atores do espaço em evidência. A mesma busca preservar um espaço reflexivo buscando promover a participação social e a formação emancipatória de seu corpo discente e docente. A construção do seu PPP ocorreu mediante reflexões da comunidade escolar, tomando como ponto de partida o cotidiano da escola, a comunidade e o seu contexto sociocultural. A dimensão de o ensino objetiva aliar teoria e prática na formação de seus alunos a partir de procedimentos metodológicos, de acompanhamento e avaliações.

A formação dos seus alunos pauta-se numa visão humanística, principiada na justiça social, com igualdade, cidadania, emancipação, ética e sustentabilidade ambiental, avistando a formação humana integral com inclusão social, centrado em uma gestão democrática com transparência de todos os atos, obedecendo aos princípios da autonomia, da descentralização e da participação coletiva.

A escola em evidência, ainda aponta em seu PPC que tem como função social, contribuir para a constante melhoria das condições educacionais da comunidade, visando assegurar uma educação de qualidade aos alunos. Para que esta função se efetive necessita-se de mais recursos humanos e materiais que deem suporte técnico e pedagógico.

O PPP como entendemos é um documento que norteia as ações na escola. Por isso, foi construído com os segmentos envolvidos nos processos educativos e responsáveis por sua implementação.

Dessa forma, o referido documento é consultado e avaliado constantemente, visto ser fonte de construção dos meios e instrumentos efetivos no desenvolvimento do trabalho escolar, interferindo positivamente no plano de ação do professor, da equipe pedagógica, e nas relações estabelecidas entre os diferentes segmentos da escola (PPP, 2015).

Assim o PPP é instrumento indispensável no processo educacional para a referida escola, e a partir dele se ramificam ações no processo de gestão da escola em especial o processo de ensino e aprendizagem.

Plano de Ação para o Estágio Curricular Supervisionado.

O Plano de Ação de Estágio se incluiu em uma Situação de Estudo ou Situação-Problema que, segundo Ajanbujá (2011), caracteriza-se como uma Metodologia Cooperativa. Estas são propostas e pesquisas que podem ser desenvolvidas nas escolas e fora delas, desde que mantenha aproximações e que devem estar sintonizadas com a concepção escolar da integração dos saberes científico e da realidade dos alunos.

A Situação de Estudo ou Situação-Problema proposta na pesquisa do Plano de Ação do Estágio consolida-se como uma metodologia que emprega também a atividade de ensino “[...] desenvolvida a partir da articulação de um tema específico e da vivência dos alunos, possibilitando ou necessitando ser uma prática interdisciplinar” (AZUMBUJA, 2011, p. 191). Assim, refletimos que o processo de aprender e ensinar na formação docente pode ocorrer a partir de situação de estudos que se aproximam da realidade escolar.

Para elaboração do Plano de Ação do estágio em debate concentramos atenções nos objetivos e propostas de ensino e aprendizagem da escola realizando, a observação e análise

da prática do docente e discente em sala de aula em Geografia subsidiados pelo PPP da referida escola.

Como foco principal da atividade de estágio curricular elaboramos uma pesquisa exploratória acerca do uso do laboratório de informática da referida unidade de ensino como recurso metodológico na disciplina de Geografia, analisando seus limites e potencialidades enquanto recurso estrutural didático e pedagógico necessário nas escolas. Intitulamos a referida pesquisa de “O laboratório de informática e o ensino de Geografia: possibilidade e uso”.

Nesse intento, a pesquisa sobre uma situação prática do laboratório mencionado pode contribuir com a formação dos discentes da disciplina de Geografia ao passo que relaciona as atividades da escola e das demais áreas de conhecimentos a outros atores e aspectos do cenário escolar.

Nessa perspectiva, desenvolvemos o presente Plano de Ação de estágio utilizando da pesquisa qualitativa como recurso para análises e focamos atenção no uso do laboratório de informática da escola campo de estágio, atrelando o seu uso ao ensino de Geografia, surgindo, assim, discussões que refletem sobre o uso de metodologias diversas nas aulas dessa disciplina. O laboratório citado se constitui como ferramenta que pode ser usado em atividades que auxiliem no ensino dos conteúdos da Geografia Escolar.

Segundo Parreira Júnior e Franco Neto (2009, p. 02), “as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) estão cada vez mais disponíveis para os docentes nas escolas e a necessidade de utilizar estes recursos em sala de aula é uma realidade”. Notadamente, essas ferramentas apresentam evoluções, enriquecimentos e despertam o interesse para a utilização de novas metodologias pedagógicas, seja pelo professor ou pelo aluno, no ensino e aprendizagem de Geografia. Assim, as mesmas podem ser utilizadas na sala de aula como recurso que pode subsidiar práticas educativas que contribuam para o aprendizado dos alunos.

A necessidade em pesquisar e compreender os aspectos do laboratório de informática originou-se diante das recorrentes discussões sobre a necessidade da utilização de novas metodologias no ensino de Geografia. Entendemos que um laboratório de informática pode ser utilizado no ensino da ciência mencionada, seja para realização de pesquisas *on line*, criação de atividades didáticas, utilização de *software*, elaboração e formatação de trabalhos dentre outras atividades que circundam o universo complexo da Geografia Escolar.

No desenvolvimento da pesquisa acerca do laboratório de informática da escola campo de estágio, foi realizada coleta de informações através de questionários com a professora regente da disciplina de Geografia e com a supervisora do laboratório de informática, o mesmo processo de aplicação de questionários ocorreu com os alunos de duas turmas de primeiro ano do Ensino Médio, objetivando conhecer as concepções dos mesmos sobre esse instrumento metodológico, seus limites e potencialidades possíveis de serem exploradas para o ensino da referida disciplina.

O Estágio Curricular Supervisionado e as observações em sala de aula

Na realização do referido estágio ocorreram algumas eventualidades que impossibilitaram um olhar totalizante da sala de aula como havia sido planejado no Plano de Ação do estágio. A saber, as observações das aulas deveriam acontecer às sextas-feiras de cada semana nas quais seriam observadas e analisadas as práticas metodológicas do docente regente da disciplina e a participação dos alunos, pertencentes às turmas *lócus* do estágio. No entanto, devido a eventuais paradas da escola (feriados e manifestações) nesses dias da

semana, reduziu a participação do estagiário em sala de aula no caráter de observação e coparticipação junto à professora regente da disciplina de Geografia.

Acreditamos que a participação em sala de aula, em caráter de observação e coparticipação, influi contribuições significativas na formação do estagiário e em seu processo formativo ao passo que vivencia momentos práticos e de relações dinâmicas entre grupos. Nesse cenário, podem ser impressos no estagiários reflexões e aprendizados entusiasmantes ou desanimadores.

No estágio de observação e coparticipação o estagiário não deve reduzir sua ação somente a sala de aula, pois a escola, em toda sua dimensão, deve ser foco das observações, análises e reflexões. Desse modo, pôde-se desenvolver essa etapa formativa de caráter qualitativo e de investigação em consonância com o Plano de Ação do estágio no qual deve ser planejadas atuações para além da sala de aula e, no caso específico, da disciplina de Geografia.

Desse modo, a escola, como reflete Cavalcanti (2011), é uma instituição social, entendida em uma dimensão técnico-racional e incluída em uma dimensão pedagógica, marcada por problemas e por sua significativa capacidade de garantir ou construir um caráter educativo na sociedade.

Coadunamos com a autora supracitada. Acreditamos que a escola é um ambiente diverso, heterogêneo, carregado de responsabilidades e cargas que recaem sobre todos aqueles que nela convivem, principalmente, sobre a gestão e corpo docente. É, sem dúvidas, um ambiente amplo para reflexões, bem como pesquisas, visto as várias dimensões que a mesma comporta.

Acerca das dimensões que a escola pode propiciar junto ao estagiário quando da realização do seu estágio imbuído de pesquisa ou por assim afirmar como estagiário pesquisador, podemos observar que a aproximação da realidade escolar pelo estagiário é uma das premissas para realização das mesmas. “[...] essa caminhada certamente será uma trilha para a posição de novas experiências” (GARRIDO, 2010, p. 45).

A autora nos brinda com suas reflexões ao discorrer sobre estágio e pesquisa e nos permite refletir que a pesquisa no estágio é método de formação de futuros professores por mobilizar investigações que permitam ampliação e análise de aspectos e contextos onde os estágios se realizam. Assim, a pesquisa no estágio conjuga uma posição investigativa de suma importância na formação docente, assumindo uma possibilidade formativa para o estagiário.

Garrido (2010), também discute a relação teoria e prática como essenciais na formação docente. A autora demonstra que o estágio tem de ser teórico-prático, e para desenvolver essa perspectiva é necessário romper com a fragmentação ente eles a partir da práxis. Isso aponta no estágio uma postura investigativa que deve envolver a reflexão e a intervenção na vida escolar.

No estágio realizado na Escola Estadual Professora Maria Edilma de Freitas, enquadrou-se a pesquisa investigativa no laboratório de informática, percebendo suas potencialidades e problemas, bem como as possibilidades de uso desse equipamento no ensino e aprendizagem em Geografia.

Analisando o laboratório de informática: entre o mito da existência e condições para uso

Para concretização da pesquisa referente ao laboratório foram aplicados 41 (quarenta e um questionários), sendo 39 (trinta e nove) destes para os estudantes do 1º ano do Ensino Médio, turmas A e B, um (01) para a supervisora do laboratório em análise e mais um (01)

para a professora regente da disciplina de Geografia da escola campo de estágio. As questões elaboradas e aplicadas aos sujeitos da pesquisa visaram analisar e compreender a estrutura do laboratório de informática da escola, a concepção dos sujeitos da pesquisa sobre o uso desse equipamento mencionado, bem como, a sua utilização nas aulas de Geografia objetivando evidenciar as possibilidades de ensino e aprendizagem.

Segundo o PPP (2015) da referida escola, o laboratório é um aporte didático metodológico necessário a escola e se encontra em boas condições de usos. O que, a partir da pesquisa realizada, constatou-se uma contradição, tendo em vista que esse equipamento apresenta problemas e fragilidades que impede a sua utilização por alunos e professores.

Referente à estrutura desse item analisado é possível diagnosticar que o mesmo apresenta fragilidades ao que concernem as falhas constantes de conexão dos computadores à rede de internet, impossibilitando, assim, um desenvolvimento mais consistente de atividades de pesquisa *on line*. Salientamos ainda que o número de computadores neste espaço é insuficiente para a demanda de alunos existente na unidade escolar onde apenas dez unidades encontram-se em bom estado de funcionamento. O laboratório enfrenta problemas ao que se refere à ambientação do mesmo sendo inexistente a presença de climatização adequada ou ventilação considerável. Esses problemas, segundo a supervisora do laboratório, não são solucionados devido à falta de verba ou recursos financeiros destinados para a manutenção desse equipamento na escola.

Percebemos que o público da pesquisa vincula inúmeras vantagens ao uso do laboratório de informática para o ensino. A supervisora afirma que a utilização desse equipamento pode ampliar a bibliografia das várias disciplinas estudadas pelos alunos, e que a partir de *softwares* pode simular experimentos químicos, cálculos matemáticos entre outras atividades. Desse modo, a utilização desse espaço pode ser uma rica ferramenta para ampliação de conhecimentos. Afirma que a procura dos professores e alunos para uso é constante, no entanto, devido aos problemas já mencionados acima, os mesmos ficam desassistindo, não conseguindo, na maioria das vezes, êxito nas atividades propostas para esse ambiente.

De modo geral, os alunos descrevem que o uso desse equipamento pode dinamizar as aulas, sendo um suporte necessário para atividade de pesquisas, estudos e elaboração de trabalhos e/ou atividades. Atribuem importância do uso pois pode “Ampliar as fronteiras do conhecimentos” ao mesmo tempo que “cria facilidades no ensino com pesquisas”, além de ser “um estímulo (sic) da aprendizagem e da comunicação” e, sendo assim, possibilita “um melhor desenvolvimento e melhor aprendizado do aluno.”

A maioria dos alunos pesquisados mencionaram que nunca foram encaminhados ao laboratório para realizar alguma atividade envolvendo os equipamentos que lá existem. Os alunos que tiveram a oportunidade de ir frequentar afirmam que quando são levados não conseguem desenvolver as atividades propostas. Reforçam a informação de que o equipamento apresenta problemas de funcionamento “nunca dá certo fazer nada lá. Não tem internet, os computador (sic) é lento ou não funcionam.”

Segundo a professora, computador e internet são necessários e essenciais no atual estágio de desenvolvimento social, alicerçado nos meios técnicos, científicos informacionais e na escola devem ser usados, pois “as vantagens são inúmeras. Desde pesquisas mais simples às mais avançadas que podem aprimorar os conteúdos vistos em salas de aula e atualizar as informações do livro didático [...]”. Afirma ainda que já fez uso do laboratório para desenvolver atividades na disciplina de Geografia, no entanto, não tinha planejado, ainda, nem uma atividade no laboratório para as turmas de alunos supracitadas. A mesma assegura que desenvolveu “[...] diversas pesquisas com várias temáticas, tanto da Geografia física

como da humana [...] Já trabalhei com localização de países, procurar características demográficas, econômicas, ambientais [...]”. Reconhece as mesmas problemáticas supracitadas e limitações do laboratório.

Percebemos que a professora reconhece o recurso de informática como de fundamental importância e necessário no desenvolvimento das aulas de Geografia. Afinal, ensinar é uma prática na qual o professor aplica os conhecimentos que tem do conteúdo e utiliza de métodos que considera adequado para o ensino desse componente curricular (PARREIRA JÚNIOR; FRANCO NETO; COSTA, 2009).

O laboratório de informática pode ser uma fonte de pesquisa para aprimorar conhecimento e atualizar informações estudadas em sala de aula, destacando-se como fonte exploratória de informação, segundo a professora.

Ainda sobre o uso do laboratório no ensino de Geografia, os alunos afirmam ainda não ter utilizado esse equipamento para esses fins no presente ano letivo. Isso pode ser explicado pelas condições precárias de uso do laboratório e ainda pelo baixo número de aulas de Geografia que os mesmos tiveram no início do ano letivo 2017, o que reduz ainda mais o acesso ao objeto de estudo em tela.

A concepção dos envolvidos acerca das possibilidades de ensinar e aprender Geografia usando o laboratório de informática demonstra resultados positivos ao que concerne a perspectiva que essa ferramenta pode propiciar ao ensino de Geografia.

De modo geral, o laboratório de informática pode ser auxílio na ampliação de informações, na melhoria do trabalho em equipe, na dinamização das aulas, metodologias e recursos e no aprimoramento do conhecimento. Isso pode ser desenvolvido a partir do momento que se usa o laboratório para desenvolver atividades sobre os vários conteúdos pertinentes a Geografia, seja eles humanos, físicos e cartográficos.

Considerações finais

Consideramos que o desenvolvimento da presente pesquisa possibilita o entendimento acerca de uma das dificuldades da escola pública: a fragilidade de sua estrutura. Um laboratório de informática bem equipado, com acesso à internet e agradável, a quem utiliza, deve ser uma prioridade nas escolas pelo fato de possibilitar inúmeras vantagens ao processo de ensino e aprendizagem.

Percebeu-se que o recurso pesquisado apresenta inúmeras limitações quanto seu uso pelos alunos e professor. Computadores que não funcionam, conexão com a internet fragilizada, climatização precária, falta de verbas econômicas e deficiência de perspectivas de mudança do quando, são problemas encontrados mediante pesquisa.

Chegamos à conclusão, mediante entrevistas, que, em contexto do ensino de Geografia, esse equipamento pode auxiliar nesse processo, tendo em vista que por meio da pesquisa na internet pode-se obter e atualizar informações importantes sobre conhecimentos geográficos, é possível o uso de *software* no ensino e aprendizagem da cartografia e da Geografia física, além de que computadores em bom estado de funcionamento poderiam ser utilizados na produção de trabalhos escolares, por exemplo.

É notório que o laboratório é um recurso possível para dinamizar as aulas de Geografia, no entanto, os problemas presentes nesse impedi o uso. Para a superação dessas dificuldades, é necessário a manutenção e conserto dos objetos que o compõe e para isso é necessário recurso econômico. E para além do laboratório, o professor pode dinamizar as

aulas utilizando de metodologias e outros recursos, dependendo dos assuntos trabalhados, que possa aproximar e auxiliar os alunos em seu processo de ensino e aprendizagem em Geografia.

Conclui-se que o desenvolvimento do Plano de Ação do estágio, constitui-se como importante auxílio ao estagiário no entremeio de suas atividades durante o período de estágio, ao passo que reivindica a definição e o planejamento das etapas que, adiante, serão executados. O Plano de Ação executado no Estágio Curricular Supervisionado, como pesquisa consolidada, comporta-se como importante instrumento de investigação e possibilita novas experiências no processo formativo docente em Geografia a partir da pesquisa.

A pesquisa investigativa, por sua vez, acerca de um elemento da escola campo de estágio, não se restringindo apenas a observação em sala de aula, comporta-se como um caminho eficiente e possível para a formação de professores, visto que permite vislumbrar a forma como a escola se estrutura e se realiza, assim, contribuindo para qualificação profissional mediante vivência com os nexos existentes no espaço escolar.

Agradecimentos

Agrademos ao curso de Geografia do CAMEAM/UERN, em especial, ao componente curricular Orientação e Estágio Supervisionado em Geografia. Agradecimento particular a escola campo de estágio pela concessão do mesmo e, com muito apreço, apazamos aos sujeitos da pesquisa.

Referências

ANDENI, Eliane Gonçalves Costa. Contribuições da prática curricular e do estágio para a formação do professor. In: ZANATTA, Beatriz Aparecida; Souza, Vanilton Camilo de. **Formação de professores: reflexões do atual cenário sobre o ensino da geografia**. Goiânia: NEPEG, 2008, p. 69-83.

AZAMBUJA, Leonardo Dirceu. Metodologias Cooperativa para Ensinar e Aprender Geografia. In: CALLAI, Helena Copetti. **Educação geográfica: reflexões e práticas** (Org.). Ijuí: Ed. Unijuí, 2011, p. 185-210.

LIMA, Maria Socorro Lucena. O olhar de observação sobre a escola e suas relações: qual o sentido do estágio para o estagiário. In: _____. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Líder Livro, 2012, p. 61-83.

MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski; TONINI, Ivaine Maria. A importância do estágio supervisionado em Geografia na construção do saber/fazer docente. **Geografia, Ensino & Pesquisa**, Santa Catarina, v. 20, n. 3, p. 98-106, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia>. Acesso em: 05/05/2017.

PARREIRA JÚNIOR, Walteno Martins; FRANCO NETO, João Ribeiro. Analisando um jogo educacional como um recurso didático no ensino fundamental. In: Seminário Internacional de Educação do Pontal do Triângulo Mineiro (Seminter), 1, 2009, Ituiutaba. *Anais do I Seminter*. Ituiutaba: UFU e FEIT-UEMG, 2009. Disponível em: <http://www.ituiutaba.uemg.br/seminario/siteoriginal/index2.html>> Acesso em: 12/05/2017.

PARREIRA JÚNIOR, Walteno Martins; FRANCO NETO, João Ribeiro; COSTA, Márcio Oliveira da. Utilização do software Hot Potatoes para a produção de jogos educacionais. In: Seminário Nacional O Uno e o Diverso Na Educação Escolar, 10, 2009, Uberlândia(MG). *Anais...* UFU, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. Estágio: diferentes concepções. In: PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena; revisão técnica de José Cerchi Fusari. **Estágio e Docência**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 33-57.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PPC. **Projeto Pedagógico do Curso de Geografia**. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, *Campus Avançado Prof^a Maria Elisa de Albuquerque Maia*, Pau dos Ferros, RN, jun., 2014.

PPP. **Projeto Político Pedagógico**. Escola Estadual Maria Edilma de Freitas, Pau dos Ferros, RN, 2015.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. Resolução nº 06 de 25 de fevereiro de 2015 – CONSEPE. **Regulamenta o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório nos Cursos de Licenciatura da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte**. Sala das Sessões dos Colegiados. Mossoró/RN, 25 de fev. 2015.

FORMAÇÃO, PESQUISAS E PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Jamires Monteiro de Andrade
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG/CFP
jamirescz@hotmail.com.br

RESUMO

Esse artigo pretende discutir a formação, pesquisas e práticas docentes no ensino de geografia. Para tanto, apresentamos uma breve análise sobre a formação profissional do professor, pois é um assunto que vem sendo discutido pelas instituições de ensino como também pelos próprios profissionais na área de geografia. Certamente necessitamos de profissionais qualificados e capacitados para atuar no âmbito dessa interação de ensino e pesquisas para obtermos resultados satisfatórios no ensino e aprendizado dos alunos. Procuramos descrever sobre as práticas docentes no ensino de geografia que integrem no processo de explanação de conteúdo, facilitando a compreensão dos educandos. O artigo teve como objetivo refletir sobre a formação pesquisas e as práticas pedagógicas dos professores conduzindo os mesmos a repensarem seus recursos e metodologia na sala de aula. Os métodos utilizados para elaboração desse artigo foram de caráter bibliográfico, onde subsidiou o andamento da pesquisa durante todas as suas fases, permitindo a problematização referente ao tema, como também para compreender os elementos a serem analisados através da observação. No entanto foi possível entender que o professor é de fundamental importância no processo de ensino e aprendizagem e deve procurar maneiras de diversificar as metodologias para lecionar os conteúdos para aos alunos. Dependendo da metodologia de ensino que ele utilizará poderá proporcionar aula criativa e dinâmica que possa despertar nos alunos momentos de prazer ao estudar geografia. O professor deve sempre estar à procura de novos horizontes sejam eles referente à sua formação e pesquisas de ensino e repensando a sua prática, pois estará contribuindo na formação dos cidadãos mais conscientes e críticos.

Palavras-chave: Formação. Pesquisa. Prática. Ensino.

ABSTRACT

This article aims to discuss training, research and teaching practices in geography teaching. For this, we present a brief analysis on the professional formation of the teacher, since it is a subject that is being discussed by educational institutions as well as by the professionals in the area of geography. We certainly need qualified and qualified professionals to work within this teaching and research interaction to obtain satisfactory results in the teaching and learning of the students. We try to describe the teaching practices in the geography teaching that integrate in the process of explanation of content, facilitating the understanding of the students. The aim of the article was to reflect on the formation of research and pedagogical practices of the teachers, leading them to rethink their resources and methodology in the classroom. The methods used for the elaboration of this article were of bibliographic character, where it subsidized the progress of the research during all its phases, allowing the problematization related to the theme, as well as to understand the elements to be analyzed through

observation. However, it was possible to understand that the teacher is of fundamental importance in the process of teaching and learning and should look for ways to diversify the methodologies to teach the contents to the students. Depending on the teaching methodology he will use, he will be able to provide a creative and dynamic classroom that can awaken in the students moments of pleasure when studying geography. The teacher should always be looking for new horizons, whether they relate to their education and teaching research and rethinking their practice, as it will be contributing to the formation of the most conscious and critical citizens.

Keywords: Training. Search. Practice. Teaching.

INTRODUÇÃO

No sentido de compreendermos a relevância dos estudos sobre a formação pesquisas e práticas dos educadores no ensino de geografia, nos faz refletirmos sobre as nossas didáticas e o conhecimento sobre as mudanças que vem ocorrendo no momento contemporâneo, diante do ensino e aprendizado de geografia em sala de aula.

O presente artigo tem como objetivo de estudo abordar a importância da formação do educador no contexto profissional, à articulação que os educadores devem fazer em relação ao ensino e pesquisa, onde o conhecimento não fique fragmentado, ou seja, somente a explanação do conteúdo acabado sem fazer uma interdisciplinaridade, e as práticas pedagógicas envolvendo recursos e metodologias que possam facilitar no ensino geográfico.

A escolha do tema foi motivada pelas experiências vivenciadas em sala de aula, pois leciono mais de nove anos, quando tive a oportunidade de observar colegas de trabalho conduzindo até a sala de aula somente conteúdos programados do livro didático sem fazer uma contextualização com os acontecimentos que vem ocorrendo no momento atual, professores questionando sobre sua formação pela universidade com práticas tradicionais e os recursos e metodologias que o professor não utilizava nas aulas de geografia mesmo a escola disponibilizando.

Nesse sentido percebemos que o educador deve explorar as habilidades dos alunos, melhorando a autoestima, a capacidade cognitiva, favorecendo assim um melhor desenvolvimento para os educandos. Para isso, as atividades necessitam ser planejadas por educadores para que estes possam utilizá-las como mais uma alternativa através da qual proporcionará um ambiente facilitador para o desenvolvimento do educando.

O convívio com os alunos em um contexto de docência serviu como ponto de partida para o interesse do artigo bibliográfico, analisando assim, o contexto do professor em repensar sobre a sua formação acadêmica sendo continuada em estudos e pesquisas que possam favorecer para aluno e professor, verificando as práticas pedagógicas lecionadas pelos mesmos. Pois a prática de ensino planejado permite que o aluno amplie seus conhecimentos e tanto o professor como o aluno possa interagir no ensino e aprendizagem.

Sendo assim, as discussões que seguem têm como pretensão dar suporte para que o aluno atinja um desenvolvimento pleno. Vivemos um mundo em constante mudança, e o educador necessita repensar sobre sua formação continuada dando ênfase ao ensino e pesquisa, e suas práticas e metodologias aplicadas em sala de aula. O aluno deve ser conduzido a buscar conhecimento na escola, ou até mesmo aperfeiçoar o que já traz do seu dia-a-dia. Desse modo, o professor deve aperfeiçoar os novos horizontes dos alunos orientando para sua vida pessoal e social.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 A Formação Profissional do Professor no Ensino de Geografia

Estamos vivendo um período de profundas transformações, seja ela educacional profissional sociocultural e entre outras que podem nos conduzir a uma reflexão no contexto da formação dos professores. Diante desse estudo não queremos expor conceitos ou até mesmo ditar regras em que o professor possa seguir, pelo contrário são estudos que possam contribuir a relevância que tem a formação no contexto profissional do educador no processo do ensino e aprendizado.

Assim justifica os autores Pontuschka, Paganelli e Cacete:

Cabe afirmar, todavia, que o momento atual é de transição, marcado pela crise do modelo anterior e pela incerteza quanto aos novos paradigmas de formação docente. Para propor as mudanças necessárias e leva-las a efeito, é necessário conhecer a realidade que deve ser objeto de transformação, ou seja, os cursos de licenciatura, além dos meios e sua utilização. Portanto, não se trata apenas de produzir uma teoria sobre a formação de professores, mas de criar condições e produzir referenciais concretos para, efetivamente, pô-la em prática mediante as mudanças operadas (PONTUSCHKA, PAGANELLI E CACETE, 2009, p.92).

Nesse contexto, para analisarmos as diferentes abordagens sobre a formação profissional do professor nos dias atuais, precisamos recorrer ao passado para compreendermos o presente, e sermos críticos na renovação de uma formação revendo a realidade que estamos vivenciando no momento atual sem esquecer-se de outras ferramentas pedagógicas que nos remete a ter um ensino de qualidade.

Como explicita Conti apud Rego *et al*:

Com a ditadura militar, mudou o objetivo da disciplina escolar de geografia [...] a mudança foi tão significativa que a disciplina foi praticamente extinta do currículo escolar, sendo substituída pelos Estudos Sociais (uma disciplina sem tradição, sem conteúdo definido, mas com objetivos muito bem estabelecidos), [...] as aulas de geografia ficaram restritas à parte dos conteúdos que interessavam àqueles governos. O que víamos nas salas de aulas de todo o país era a continuação das mesmas práticas mnemônicas, das nomenclaturas e dos conteúdos recém-estabelecidos pelos militares, isto é, a preocupação com um país grande, rico em recursos e belezas naturais e com uma sociedade vivendo sem conflitos e sem diferenças sociais (CONTI, 1971, p. 19 apud REGO *et al*, 2011, p.22).

Como os autores nos apresentam da mesma forma que o ensino de geografia estava ocorrendo mudanças no currículo da disciplina, a formação dos educadores sobre essa disciplina também ocorria modificações no processo de mudanças, até porque o que ensinava antes já não era o mesmo que se passava no momento atual. Somente no século XIX o ensino de geografia adquiriu algumas relevâncias no currículo escolar, ou seja, a geografia passou a ser estudada separadamente das outras disciplinas, e o método se caracterizava ainda pela elaboração de perguntas e respostas, com o objetivo de tornar mais fácil a lição para a memorização e não existia um estudo mais além em relação ao que lecionavam em sala de aula.

Assim justifica os autores Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009); “Na esteira desse processo, sobretudo a partir dos anos 1990, a formação dos professores e o exercício profissional da docência foram postos no centro das discussões”. Aconteceu o repensar dos cursos de formação docente, em razão não apenas das novas exigências suscitadas pelo movimento de renovação curricular da escola fundamental e médio, mas, sobretudo, dos problemas dos cursos de licenciatura, considerados, historicamente, fracos no que dizia respeito à formação de seus profissionais.

Dessa forma o que os professores pensavam sobre suas práticas em sala de aula, a formação do professor estava também sendo debatida, pois a mesma estava sendo considerado fraco em relação à modernização e às mudanças que os países exigiam. Os professores precisavam de um curso mais eficiente com perspectiva de renovação na prática pedagógica.

Nas últimas décadas do século XX, movimentos sociais se mobilizaram dando importância a uma educação voltada para a transformação social. E a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), determina que “a educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana e tem finalidade do pleno desenvolvimento do educando” (BRASIL, 2009). No entanto, aliado a isso se discutia sobre a necessidade da formação do professor em múltiplas dimensões.

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades;

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 2009).

Podemos observar como a própria LDB dar relevância à formação dos profissionais como também o ensino e o aprendizado do educando, dando ênfase a cada fase que o mesmo enfrentará diante dos desafios escolar, seja eles social cultural ou até mesmo escolar. E sobre tudo a continuidade da formação continuada dos profissionais que atuam na área do ensino.

Sendo assim a Lei n. 12.014, alterou o artigo 61 da LDB, com intuito de separar as categorias destes trabalhadores que devem ser considerados profissionais da educação.

Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I - professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II - trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III - trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (BRASIL, 2009).

Como podemos perceber a valorização do profissional no âmbito escolar é indispensável para que possamos cada vez mais termos profissionais capacitados, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no parágrafo primeiro do artigo 57 da Resolução n. 4 de 13 de julho de 2010 que:

§ 1º – A valorização do profissional da educação escolar vincula-se a obrigatoriedade da garantia de qualidade e ambas se associam a exigência de programas de formação inicial e continuada de docentes e não docentes, no contexto do conjunto de múltiplas atribuições definidas para os sistemas educativos, em que se inscrevem as funções do professor (BRASIL, 1996).

A formação do educador é necessária desde a disciplina que escolheu cursar até o momento do planejamento de conteúdos que irá lecionar. Mesmo que o município e o estado ofereça a capacitação continuada para esses profissionais é necessário que ocorra medidas para que essa formação não aconteça de forma isolada e compartimentada como ocorre nos dias atuais. Pois diante da disciplina de geografia e entre outras necessita de uma interação entre as demais disciplinas no momento desta capacitação e isso não acontece.

... nos cursos de formação inicial, quer nos e formação continuada e lhes fazemos a pergunta: “ O que deve saber e saber fazer um professor para ser um ótimo profissional”. Sempre obtemos uma resposta em primeiro lugar: “ele deve saber o conteúdo que irá ensinar”. Depois se organizamos uma discussão uma discussão em grupo em que os professores possam discutir com seus colegas, muitos outros saberes vão sendo elencados, tais como: saber preparar as aulas, dirigir as atividades do aluno; ter boa interação em classe, isto é, entender o que os alunos dizem e se fazer entender por eles, saber avaliar, escolher dentro do currículo apresentado pela escola o que é mais significativo, etc.. Mais os grupos de professores reunidos ainda ratificam que saber o conteúdo a ser ensinado é o fator mais importante que caracteriza um bom profissional. (CARVALHO E PEREZ, 2016, p.107).

Com ênfase no que foi questionado nos remete a lembrar as universidades em que lecionam disciplinas de geografia compartimentadas e muitas vezes sem fazer a

interdisciplinaridades com as outras disciplinas. O estudo de cada disciplina é importante, porém não pode ser esquecida essa interação de conhecimentos entre elas.

Até porque ocorrendo essa interação irá favorecer maior aproximação entre o conteúdo que o professor está explicando como também a realidade que os futuros professores irão enfrentar em sala de aula. Caso contrário esse processo de interdisciplinaridade entre os conteúdos ficará difícil do aluno acadêmico ao chegar a sua sala de aula fazer essa diferença diante dos educandos.

Sobre isso os autores Pontuschka, Paganelli e Cacete afirmam que:

No âmbito de cada ciência e também da geografia, apesar de toda a discussão existente sobre a interdisciplinaridade, ainda se realiza um trabalho compartimentado e isolado com pouca interlocução entre os responsáveis pelos vários ramos do conhecimento (PONTUSCHKA, PAGANELLI E CACETE, 2009, p.144).

Sendo assim, ser professor não é somente ter o domínio de conteúdos para ser transmitidos para os alunos ou então para fazer o planejamento exigido pela escola como muitos pensam. Ser professor vai além de tudo isso mesmo sendo importante o conhecimento do conteúdo a ser lecionado e o que está sendo construído com os alunos.

Por isso que a formação profissional do professor é inadmissível, pois o mesmo necessita de conhecimentos de sua área como também de didáticas que possam contribuir para o ensino e aprendizado dos alunos. Apesar de o educador enfrentar vários desafios tanto por parte da escola no sentido de muitas vezes não ter o apoio suficiente da gestão, para tornar o seu trabalho coerente como na parte dos alunos que conduz até a escola problemas socioculturais em que o professor muitas vezes não está preparado para dar pelo menos alguma opinião. Por isso que nós devemos estar em constantes estudos.

2.2 Pesquisas No Ensino de Geografia

Diante dessas colocações há necessidades dos educadores ampliarem seus conhecimentos em relação ao ensino de geografia. Os educadores devem articular em sala de aula o ensino com pesquisas, sendo assim com esses procedimentos tornará a aula mais construtiva e renovadora.

Mas para que ocorram aulas de geografia construtiva e renovadora através das pesquisas, todo trabalho do professor irá depender de sua disposição e dedicação. A formação do professor contribui de forma positiva para o ensino e o aprendizado, mas o professor deve estar atento aos desafios que encontrará no dia-a-dia em sala de aula.

É importante que os Geógrafos se dediquem tanto na pesquisa quanto no ensino escolar. Assim um professor bacharel ou licenciado em geografia, todos eles passaram pelo curso, que tiveram mesma base, porém com peculiaridades. Dessa forma essa interação entre a escola e a pesquisa, ou então, a pesquisa e a escola se torna relevante para o processo de ensino e aprendizado entre professor e aluno.

Segundo os autores:

Há algum tempo se discute a necessidade de incorporar a pesquisa e os processos de investigação nos cursos de formação docente. Razoável bibliografia tem apoiado a pesquisa como princípio cognitivo e formativo de professores para a escola básica, demonstrando não serem poucos os defensores da relação entre a formação docente e a pesquisa (PONTUSCHKA, PAGANELLI E CACETE, 2009, p.94).

Nesse processo fica evidente a compreensão dos autores em introduzir a pesquisa na formação dos educadores. Nas universidades estudamos as disciplinas de geografia fragmentadas, e geralmente o que acontece são alunos de graduação onde uns dedicam a pesquisa e outros o ensino.

Os autores mencionam uma colocação interessante a respeito desse assunto:

Um dos grandes desafios dos cursos de formação de professores de Geografia diz respeito à necessidade prática de articulação dos conteúdos desse componente curricular com os conteúdos pedagógicos e educacionais, ou seja, aos mecanismos de transposição didática, que envolve metodologias do ensinar a ensinar. A pesquisa pode, ao mesmo tempo, constituir um instrumento de ensino e um conteúdo de aprendizagem, permitindo o exercício de investigação de novas proposições em termos de metodologia do ensino em Geografia docente e a pesquisa (PONTUSCHKA, PAGANELLI E CACETE, 2009, p.94).

Geralmente os alunos das universidades só se dedicam mais a pesquisa quando estão perto de finalizar o curso, no caso é o que acontece no estágio. E não é raro ouvir dos estagiários que “na prática a teoria é outra”. Ou seja, estudamos disciplinas isoladas sem ocorrer essa interação entre a pesquisa e o ensino. E quando entramos em contato com os alunos queremos fazer a prática da imitação, isto é transmitir conteúdos inacabados.

Segundo Pimenta e Lima afirmam que:

A formação do professor, por sua vez, se dará pela observação e tentativa de reprodução dessa prática modelar: como um aprendiz que aprende o saber acumulado. Essa perspectiva está ligada a uma concepção de professor que não valoriza sua formação intelectual, reduzindo a atividade docente apenas a um fazer que será bem-sucedido quanto mais se aproximar dos modelos observados (PIMENTA e LIMA, 2008, p.36).

Ser professor vai além de transmissão de conteúdos e prática pedagógica. Pesquisa de conteúdos interdisciplinares, planejamento, plano de aula, projetos pedagógicos, relação reflexiva entre a ação pedagógica e os discentes e entre outras maneiras de fazer com que o conhecimento seja construído com os alunos de forma que venham contribuir para a vida do aluno e que não sirva somente para o mesmo ter uma formação.

Sobre isso os autores Pontuschka, Paganelli e Cacete escreve que:

Desse modo, a pesquisa sobre o ensino de Geografia permite ao aluno o acesso a várias metodologias de ensino e aprendizagem, exercita sua capacidade de fazer opções relativas aos conteúdos e suas didáticas e promove sua capacidade de elaboração própria de novos tratamentos e metodologias no âmbito do ensino da disciplina (PONTUSCHKA, PAGANELLI E CACETE, 2009, p.94).

Nessa perspectiva de estudos devemos ter um olhar mais amplo em relação a nossa formação enquanto a nossa prática e ação em vários seguimentos como foi citado acima e não escolher uma linha para que possamos trabalhar com os alunos. Até porque vivemos um mundo contemporâneo que vive em constantes modificações e nós precisamos acompanhar esse ritmo de aceleração para dar um ensino prazeroso aos alunos, para que eles não sintam obrigados a estar ocupando aquele espaço.

2.3 Práticas Docentes No Ensino de Geografia

Os conhecimentos sobre a prática docente no ensino de geografia se tornam uma estratégia eficaz na hora da aula. Pois as metodologias utilizadas pelos educadores devem ter vários sentidos desde o conteúdo programado até a realidade dos educandos.

Uma dessas estratégias seria a elaboração de projetos na escola para trabalhar conteúdos do livro didático. Essa é a importância de trabalhar com projetos, porque além de trabalhar com conteúdos em sala, envolve também a coletividade entre professores e os componentes que compõem a escola, através da colaboração.

Projeto esses que são mais utilizados nas aulas de geografia usando jogos, vídeos, músicas, textos, mapas, estudo de campo, jogos, a utilização de cartazes, teatro, gravuras, jornal escolar, informática, música, globo, grupos de trabalho, dramatização, enfim são recursos que podem transformar um conteúdo tornando a aula criativa e dinâmica. E entre outros métodos que podem servir ou serem adaptados para facilitar na aprendizagem dos alunos nas aulas de geografia.

Analisamos sobre a importância que tem os jogos nas aulas de geografia os autores Júnior e Passini:

O jogo é um instrumento pedagógico de grande potencial integrador e oferece também a oportunidade para a construção da habilidade de elaborar sínteses. Os jogos pedagógicos são baseados em modelos de situações reais e são amplamente reconhecidos por serem ao mesmo tempo lúcidos e válidos numa variedade de contextos de aprendizagem. Os modelos simplificam a realidade e os jogos oferecem um contato simulado com a realidade modelada, permitindo tanto a vivência e apreciação quanto o experimento e reflexão. O que distingue a forma de apreensão destes modelos através do jogo ou através da leitura e do estudo formal é a dinâmica lúdica do próprio jogo (JÚNIOR, 2002, p.45 apud PASSINI, 2011, p. 117-118).

Os alunos gostam de estudar através de jogos, pois, cria expectativas, entusiasmo, preocupação em saber sobre regras e a atenção em não querer perder o jogo. O jogo é uma metodologia que trabalha com mais precisão o individual e a coletividade do aluno em sala de aula. O docente deve utilizar a sua imaginação e criatividade em fazer jogos para envolver os conteúdos, e depois expor na sala de aula, ou até mesmo construir esses jogos juntos entre aluno e professor.

Outro recurso utilizado pelo professor de geografia é o vídeo, esse é um dos recursos que o professor deve ter bastante cuidado em exibi-lo para os alunos, pois o conteúdo em relação ao vídeo precisa ser planejado e o tempo também. O ideal é o professor assistir o vídeo antes de exibi-lo para os alunos. Os professores fazem a explanação do vídeo fazendo intervalo na hora do filme para explicar a relação do filme e o conteúdo, e entre outros meios como documentários, desenhos, enfim imagens que possibilite a visualização e a interpretação de análises assistido pelos alunos.

Embora a autora Zóboli afirme que:

Os filmes podem ser utilizados em todos os níveis escolares. Prendem atenção devido ao movimento, facilitando a compreensão dos fenômenos naturais. Além disso, agradam às pessoas de todas as idades, apresentando fatos do presente e do passado em sala de aula, bem como fazem previsões para o futuro, aproximam locais distantes, levantam problemas e transmitem importantes informações. Trata-se de um recurso tão rico que, alguém já disse certa vez, uma imagem vale por mil palavras. (ZÓBOLI, 1999, p. 105).

Como a autora Zóboli cita “uma imagem vale por mil palavras” isto é, um filme com imagens interessantes principalmente que esteja envolvido com a realidade dos alunos, os mesmos se sentiram participantes daquela história. É importante recordarmos outro recurso que venha ser trabalhado nas aulas de geografia é a música.

Já o estudo de campo é uma atividade que se tira proveito na aprendizagem tanto do professor quanto do aluno. Mas para o professor fazer o estudo de campo, é preciso que o professor conheça os lugares e tenha planejamento para lidar com o espaço pelo qual irá estudar. Além disso, proporcionar para os alunos segurança e o desejo de aprender.

As imagens, os mapas podem ser incluídos na leitura. Através das imagens, os alunos elaboram documentários, relatórios, análise de paisagem, exposição de cartazes, basta o professor ter a criatividade e estar aberto para as opiniões e ideias dos alunos.

Conforme Libâneo:

O professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e as opiniões dos alunos mostram como eles estão reagindo à atuação do professor, às dificuldades que encontram na assimilação dos conhecimentos. Servem, também, para diagnosticar as causas que dão origem a essas dificuldades [...] (LIBÂNEO, 1994, p. 250).

O estudo de campo nas aulas de geografia proporciona motivação, curiosidade de descobrir coisas novas. Cabe ao professor através de questionários e fotografias conduzir ao aluno a pesquisa e a observação do espaço. O estudo de campo possibilita ao aluno a ter uma visão diferente do que eles veem todos os dias na sala de aula, tornando uma aula criativa e diferente.

Argumenta Libâneo que:

É necessário reafirmar que todo estudo educativo é sempre precedido do trabalho do professor: a incentivação para o estudo, a explicação da matéria, a orientação sobre os procedimentos para resolver tarefas e problemas, as exigências quanto a precisão e profundidade do estudo etc. É necessário, também que o professor esteja atento para que o estudo ativo seja fonte de auto-satisfação para o aluno, de modo que sinta que ele esteja progredindo, animando-se para novas aprendizagens (LIBÂNEO, 1994, p. 105).

O uso do computador se torna um dos obstáculos enfrentados pelos funcionários e professores, por na maioria das vezes não aceitar dificuldades. Por outro lado, os alunos acompanham as mídias de maneira rápida, divulgando e transmitindo informações para o meio que ele está inserido.

Os meios de informações como o computador vídeo, informática, música, são meios tecnológicos que trazem benefícios ao ensino e a aprendizagem para o ensino médio. Porém, cabe aos professores e aos demais aprender a manusear não só o uso do computador, mas também dos outros recursos para ensinar aos alunos. Além disso, é necessário que os professores acompanhem as evoluções que auxiliam na sua formação e conseqüentemente ajudam na aprendizagem dos alunos.

Conforma o autor Haydt (1998, p. 280), discorre da seguinte maneira:

Na escola, o computador deve ser usado não como um substituto do professor, mas como mais um recurso auxiliar de que ele dispõe para facilitar o desenvolvimento do trabalho pedagógico interdisciplinar. O computador não deve ser encarado também como uma panacéia, isto é, como um remédio para todos os problemas da educação escolar. É apenas mais uma alternativa que se apresenta e cuja contribuição para o processo pedagógico exige, da parte do educador, uma análise crítica, em função das concepções e dos objetivos da educação (HAYDT, 1998, p. 280).

Sendo assim, o professor pode utilizar todos os tipos de recursos na sua aula, desde que saiba interagir um recurso com o outro. Um exemplo pautado nessa abordagem é do professor ao assistir um filme seja qual for e ao terminar, deve debater com os alunos e em seguida fazer uma atividade escrita e interpretativa entre ambas.

Por outro lado, devemos salientar que um bom recurso nem sempre garante a aprendizagem significativa do aluno. Dessa forma, Passini (2011). Relata que “o domínio do conteúdo é de fundamental importância, e que o professor tenha motivação de aprender e ensinar, pois a aprendizagem só se constrói numa relação de reciprocidade”. Sendo que a aula é um acontecimento no qual a uma relação entre sujeitos: professores e aluno.

A esse respeito Passini coloca em questão sobre a importância que tem a dinâmica da aula:

A aula dinâmica, que tem a participação do aluno como sujeito na construção partilhada do conhecimento, pode ser bastante produtiva porque o aluno está motivado a buscar as informações e comprometido com as análises para comprovar seus argumentos. É uma aula rica em conteúdo e todos saem com o conhecimento melhorado, porque a cooperação na construção de um saber coletivo motiva todos que dela participam. Não é produção, não é “ditação”, não é cópia: é invenção dos autores. (PASSINI, 2011, p. 102).

Neste sentido o professor é a referência principal na sala de aula, é somente este que pode reconhecer as necessidades dos alunos em sala de aula. Desse modo, o profissional de ensino deve assumir uma postura de mudanças significativas em relação aos métodos didáticos e as metodologias em sala de aula.

Além disso, é importante criar e recriar novas metodologias de ensino na sala de aula.

Podemos dizer que o educador necessita ter através de suas experiências, estudos, pesquisas enfim a criatividade de utilizar o espaço que a escola tem, para conduzir aos alunos a expor suas próprias ideias opiniões em relação ao assunto abordado. Para Oliveira e Chadwick (1982, p.197) “os professores que tenham habilidades, imaginação e sensibilidade para organizar as atividades e manipular as diversas variáveis do processo da aprendizagem, possivelmente obterão melhores resultados com seus alunos”.

O educador deve olhar os diferentes recursos tecnológicos como um aliado, e não como concorrente, pois, facilitam nos seus métodos e metodologias para explicar os conteúdos em sala de aula. Assim a autora Ramos (2013, p.26) frisa que “o planejamento não pode ser baseado em aulas em que só o adulto tem a palavra e não sobra espaço para a expressão do ponto de vista da classe”. Vale lembrar que o professor não trabalha sozinho, mas em conjunto com a equipe e tendo como o foco o aluno.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva dos professores em relação aos seus cursos de formação profissional necessita em pensar na troca de saberes e a ousadia no sentido de estar sempre em busca de estudos sobre o ensino e aprendizado dos alunos no ensino de geografia. Pois torna um desafio para o educador em querer lecionar geografia somente pelo livro didático. E nós

sabemos que as mudanças ocorrem repentinamente e o que ensinávamos antes já não acontecem da mesma maneira no momento atual.

Buscamos refletir sobre a extrema importância dos alunos em participarem das aulas de geografia para que os mesmos se sintam mais à vontade de estar presente naquele espaço e também diante dos novos desafios no processo de aprendizagem.

Durante a realização do artigo bibliográfico, foi possível refletir sobre as relações e as contribuições para um ensino eficaz e coerente, de modo que se tenha um planejamento e o educador esteja consciente da sua importância na sala de aula como um ser que facilita na construção do conhecimento.

No entanto as pesquisas diante da sua formação e também no seu planejamento tornará a aula criativa e participativa entre educador e educando. Onde tornará relevante que os docentes lecionem os conteúdos fazendo uma associação entre as experiências e o conhecimento dos alunos. Sendo assim para que ocorra um ensino eficaz é necessário um planejamento do professor, pois, facilita muito o processo de ensino aprendizagem.

Nessa perspectiva, as metodologias do educador incluem também a sua flexibilidade, pois deve fazer parte de trabalho, onde se possuem ritmos de alunos diferentes e isso precisa ser respeitado. Também a utilização de recursos didáticos disponíveis e adequados ao tema estudado, como vídeo, jornais, TV, imagens, dentre outros deve ser muito explorado.

É importante descrevermos que as transformações acontecem numa escala temporal e o ensino de geografia faz parte dessas mudanças que vem ocorrendo no decorrer dos anos. Sendo assim é preciso que se pense em novas metodologias de ensino. Às vezes imaginamos que só a escola deve mudar ou que os alunos devem ser mais comprometidos com o estudo, mas esquecemos de avaliar como está a prática pedagógica do educador.

Por isso o objetivo do professor consiste sempre em buscar novos estudos pesquisas e cursos que possam contribuir para o conhecimento renovador e metodologias e técnica de ensino. Não se pode apenas copiar o modelo de ensino ultrapassado ou então continuar reproduzir metodologias que se tem do material didático, como por exemplo, o livro didático.

Sendo assim, concluímos que o professor é de fundamental importância entre o ensino e a aprendizagem, e deve procurar maneiras de ampliar as metodologias para lecionar os conteúdos no ensino de geografia. Dependendo da metodologia de ensino que o educador utilizará poderá proporcionar aula criativa e dinâmica que possa despertar nos alunos momentos de prazer ao estudar determinados conteúdos e não de repulsão. O professor

constantemente deve estar repensando a sua prática, pois estará contribuindo na formação dos cidadãos mais conscientes e críticos.

4. REFERÊNCIAS

BRASIL, **Parâmetros curriculares nacionais: orientações curriculares para o ensino médio: Ciências humanas e suas tecnologias/ ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica / Secretaria da Educação Fundamental. V.3. Brasília: DF. Secretaria, 2006.**

CASTRO, Amelia Domingues de. CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (Org.) **Ensinar a ensinar: didática para a escola.** São Paulo: Cengage Learning, 2016.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral.** 5ªed. São Paulo: Ática.1998.

LIBANEO, José Carlos. **Didática. (Coleção Magistério 2º grau. Série formação do professor. (Coleção magistério.2º grau. Série formação do professor).**São Paulo: Cortez, 1994.

_____. Lei n. 12.014, de dezembro de 2009. Altera o artigo 61 da Lei nº 9.394/96, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em < <http://www.leidireto.com.br/lei-12014.html> > Acesso em 11 de setembro. 2017.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394 > Acesso em: 13 de setembro de 2017.

OLIVEIRA, João Batista Araújo E; CHADWICK, Clifton B. **Tecnologia Educacional Teorias da Instrução.** 7ªed. Petrópolis: Rio de Janeiro. Editora. Vozes. 1982.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Ilda; CACETE; Núria Hanglei. (Org.). **Para ensinar e aprender Geografia. (Coleção docência em formação. Série Ensino Fundamental).** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** Revisão de técnica José Cerchi Fusari. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção docência em formação série saberes pedagógicos).

PASSINI, Elza Yasuko. PASSINE, Romão, Malysz, Sandra T. (org.). **Práticas de ensino de geografia e estágio supervisionado.** 2º Ed. 1ª reimpressão São Paulo: Contexto, 2011.

REGO, Nelson. CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. KAERCHER. **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio.** V. 2. Porto Alegre, 2011.

ZÓBOLI, Graziella Bernardi. **Práticas De Ensino: Subsídios para a atividade docente.** 10. ed. São Paulo, Ática. 1999.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA: PERCEPÇÕES E EXPERIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Cicero Gomes de Souza Licenciando em Geografia pelo CFP/UFCG.
Bolsista PIBID/CAPES. E-mail: cicerorabelloce@hotmail.com.br

José Juscélio Lins Lira Licenciando em Geografia pelo CFP/UFCG.
E-mail: josejlira@gmail.com

Leandro Alves da Silva Licenciando em Geografia pelo CFP/UFCG.
E-mail: leandroalves081995@outlook.com

Grupo de Trabalho: Formação Docente e Ensino de Geografia – GT 01

RESUMO

O trabalho em questão tem como intuito relatar as percepções dos licenciandos em Geografia sobre a prática docente exercida durante o Estágio Curricular Supervisionado II e as reflexões sobre o espaço escolar enquanto estagiário. A ideia de apreender e analisar as ações desenvolvidas durante o estágio partiu da necessidade de discussão sobre o processo de formação docente e suas implicações na sala de aula, uma vez que são bem pertinentes os relatos negativos sobre atuação do profissional docente no ambiente escolar. A importância do Estágio Supervisionado consiste no fato de preparar os licenciandos para lidarem com as mais diversas situações e surpresas que ocorrem diariamente dentro da sala de aula, além de subsidiar meios para que o futuro docente responda todo e qualquer questionamento referente ao seu campo de atuação. O objetivo prático do Estágio em Geografia é criar, nos discentes de licenciatura, a capacidade de apreensão e aplicabilidade da teoria na sua prática, permitindo que o mesmo subsidie instrumentos necessários para uma transformação da sociedade, ajudando a seus alunos a construir princípios e valores, tornando-os em cidadãos críticos e reflexivos. O trabalho foi realizado mediante a pesquisa bibliográfica e exploração teórica do tema, com base nos fundamentos de alguns autores reconhecidos pela comunidade acadêmica, que analisaram profundamente essa temática, além de todo o relato de experiência vivenciados na escola por alguns estagiários. Em síntese, buscou-se mostrar alguns aspectos inerentes a prática pedagógica e as principais reflexões e sentidos acerca do espaço escolar.

Palavras-chaves: Estágio; Formação Docente; Reflexões; Geografia

1. INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado é um dos acontecimentos mais importantes durante nossa formação docente, pois é um momento de práticas e experiências únicas, caracterizando-se como um componente teórico-prático de novas oportunidades, possibilitando ao discente ter uma visão/percepção da realidade escolar da qual ele fará parte. O estágio une e mescla os conhecimentos teóricos-científicos com a prática didático-pedagógica.

De acordo com Pimenta e Lima (2004), o estágio é tido como uma base central na formação docente, pois é por meio deste que o futuro professor irá tomar consciência dos aspectos necessários para sua formação e edificação de sua identidade profissional, além de proporcionar novos saberes a cada dia. No que compete ao estágio no âmbito da ciência geográfica é pertinente debruçar-se com o desafio de entender as transformações ocorridas historicamente no espaço geográfico e uma das tarefas impostas é mostrar ao alunado como essas mudanças são vistas no mundo atual e quais as questões inerentes a essa complexidade do espaço, levando-os a ter uma capacidade de percepção dos fenômenos, do global ao local. E para que isso ocorra é preciso que haja um esforço e dedicação plena do futuro docente, pois a teoria não deve apenas ser discutida e “repassada” de modo mecânico, mas compreendida de uma forma que possibilite ao aluno uma assimilação e percepção acerca do seu espaço de vivência e ao seu entorno.

Nesse sentido, o futuro profissional colocará em prática todo seu potencial e sua qualidade particular para que possa investigar e estudar situações que virão durante o exercício de sua profissão, para que assim possa desenvolver habilidades e técnicas metodológicas que deem conta de cada situação vivida em sala de aula. É na realidade da sala de aula que nós, futuros professores, percebemos que não existem fórmulas prontas e acabada para uma aula excelente. A sala de aula é um local experiência constante e aprendizagem incessante. Freire e Horton (2003) tratam bem disso ao falar que somos seres incompletos, inacabados, pois sempre estamos caminhando e atravessando por novos aprendizados e experiências, seja na vida ou no ambiente de trabalho. Experiências essas que modificam constantemente nossa visão de mundo e é por isso que a educação deve ser libertadora e criativa, buscando a realização de uma nova sociedade. Nós, professores, precisamos aceitar e assumir que não somos seres completos e que precisamos sempre estar num processo

permanente de busca, já que a indagação, a pesquisa e a busca deve e faz parte da essência de qualquer prática docente.

Diante disso, o artigo em questão irá abordar experiências e discernimentos acerca da prática desenvolvida pelos licenciandos da disciplina de Estágio Supervisionado II nas salas de aula do ensino fundamental II, ressaltando as principais contribuições do Estágio aos discentes de Geografia, como também suas dificuldades e potencialidades dentro do espaço escolar, na qual os licenciandos passarão a intervir e refletir diariamente sobre sua prática educativa. O intuito é mostrar a grande importância que o Estágio Supervisionado possui durante o processo de formação do professor de Geografia, tratando dialeticamente as questões que permeiam o ensino dessa ciência.

2. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E O ENSINO DE GEOGRAFIA

A formação docente passou por muitas transformações ao longo de sua construção e atualmente tem sido largamente discutida pelos órgãos e institutos escolares. É sabido que a formação inicial e contínua do profissional de ensino é um elemento bastante primordial para a realização do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Cada vez mais encontramos no mercado de trabalho novos profissionais, muitos deles compromissados, competentes e qualificados para exercer sua arte de ensinar. Diante disso os cursos de licenciatura têm promovido nos últimos anos um aperfeiçoamento das atividades práticas, condicionando o estágio como uma parte imprescindível para a formação acadêmica do futuro docente. No ambiente escolar há uma maneira peculiar de relação social, cuja premissa centra-se no processo de ensino-aprendizagem e compete exclusivamente a nós, futuros educadores, conduzir com habilidade essa função, permitindo difundir processos de interação, objetivos, estratégias e didáticas de ensino. Ensinar numa escola exige uma preparação e planejamento antecedentes, exige de nós uma vocação/habilidade geral unido aos objetivos teórico-metodológicos do ato de ensinar e aprender.

O ensino de Geografia, tanto no ensino fundamental como no ensino médio, tem um histórico de sucessivas mudanças e atualmente têm passado por grandes reformulações, reflexo das mudanças socioespaciais que vem ocorrendo, ressignificando o papel da escola perante a sociedade. O papel da escola na sociedade está constantemente sendo repensado e reconstruído, uma vez que precisa manter uma relação dialética com a comunidade e se

adequar a expansão e criação de novas realidades. Em face dessas transformações do espaço, a ciência geográfica contraiu uma função singular, enfrentando a difícil tarefa de entender o espaço geográfico diante de contextos complexos. Na escola não é diferente, já que ensinar geografia não é uma tarefa relativamente fácil, apesar de aparentar ser. Fazer uma análise do espaço geográfico, relacionado a dialética homem-natureza e a compreensão do espaço-tempo requer muito conhecimento, habilidade e empenho.

O estágio supervisionado II em geografia é o primeiro contato do discente com a experiência em sala, agora não apenas como observador, mas como regente e esse momento é crucial para sua futura formação. O futuro professor (a) necessita seguir essa nova dinâmica incorporada no ensino de geografia, adequando-se as mudanças que irão aparecer no processo de ensino e aprendizagem. É função do próprio estagiário traçar e sistematizar técnicas e habilidades próprias que lhe auxiliem durante suas práxis em sala, tal como diz Castrogiovanni (2007, p.8):

O desafio a qual se propõem estes professores é pensar a sua própria prática e exercitar sua função docente para além do compromisso funcional a qual se habilitam com a titulação de licenciados em geografia. E nos mostram que é possível fazer algo diferente da monotonia que se implantou nas escolas de um modo geral e da geografia particularmente.

No mundo contemporâneo, é preciso cada vez mais renovar as práticas e as procedimentos metodológicos usados no ensino, não só de geografia, mas de todas as disciplinas. Por isso que o profissional docente deve sempre estar se aperfeiçoando e buscando o novo, atualizando-se para não ficar perdido no tempo, pois sabemos que o mundo globalizado ocasiona um fluxo cada vez mais rápido de informações, alcançando os mais ínfimos locais e em um curto tempo. A transformação no espaço geográfico segue uma situação análoga, como já dito antes.

As mudanças provocadas pelo homem nesse espaço são complexas, por isso a necessidade do aperfeiçoamento constante. Infelizmente o que vemos nas instituições de ensino nesse país são professores extremamente imbuídos de comodismo, conformados com o tradicionalismo do ensino e a geografia é trabalhada em sala de uma forma basicamente descritiva, pautada unicamente na transmissão de conhecimentos, sem usar os instrumentos necessários para compreensão da realidade de mundo. Se não há contextualização dos conteúdos ministrados com a realidade dos alunos, com certeza haverá falha no processo de

ensino-aprendizagem. À medida que os conteúdos passam a ser uma possibilidade de interação com a realidade, ela irá propiciar aos alunos a construção de um olhar crítico do mundo, permitindo ao mesmo pensar de forma epistêmica.

Vivemos marcados por uma sociedade entrelaçada por redes e movimentos, uma sociedade que apresenta inúmeras formas de aprender e na escola não é diferente. No mundo globalizado em que vivemos torna-se indispensável pensar, aprender e pesquisar com autonomia, saber fazer, pensar, trabalhar em grupo, executar análises, ter disciplina e raciocínio lógico, organizar seu ambiente de trabalho e, acima de tudo, estar receptivo a novas aprendizagens e novas informações, articulando sempre o conhecimento com a prática. Nós, professores, precisamos ser curiosos, idealizar um sentido para nossa docência e uma perspectiva de vida. Como dizia Paulo Freire (1997) o professor é muito mais que um mediador do conhecimento, ele é um organizador do conhecimento e da aprendizagem, construindo e reconstruindo cada novo saber, jamais deixando de ser também aprendiz, um construtor de sentidos, um cooperador. Ser professor é uma profissão nobre e se você verdadeiramente ama o que faz, com certeza alcançará êxito na sua carreira, terá conquistas e alegrias, poderá proporcionar a seus alunos a compreenderem o mundo da vida e o ser humano em sua totalidade.

O estágio supervisionado II estabelece-se com uma fase de extrema importância para o discente de Geografia, já que é nesse período que o futuro docente irá se engajar no seu futuro local de trabalho, assumindo assim, uma responsabilidade para com o ensino. Esse contato inicial com o ambiente de ensino possibilita também o discente que crie e edifique sua postura e princípios, morais e éticos. Propicia ainda que o futuro docente possa vivenciar já de cara a realidade do universo escolar, bem como a organização do espaço e as relações entre os sujeitos que compõem a rede de ensino, além dos limites e os desafios da educação na conjuntura atual do país.

3. NOVAS PERSPECTIVAS SOBRE A TEORIA E A PRÁTICA DOCENTE

A formação docente, durante sua trajetória, é influenciada por diversos fatores (muitos deles negativos) e os orientadores de estágio e docentes do ensino superior sempre devem atentar nos acontecimentos que se debruçam sobre o futuro profissional para que se possa

intervir e evitar que ocorra um desencorajamento e o mesmo caia em uma frustração sem precedentes. É preciso mediar de um modo construtivo para que o estagiário possa assumir sua missão em sala de aula e lidar com os distintos acontecimentos que são comuns em sala. A iniciação à docência deve estimular uma atitude crítico e reflexiva por parte do professor-estagiário, fornecendo meios para que o mesmo execute com maestria sua dinâmica em sala.

Assim como as demais profissões, ser professor requer uma mescla do conhecimento teórico com a ação prática. Teoria e prática são indissociáveis, elas se complementam, pois para que possamos exercer qualquer ação prática, precisamos ter uma base teórica consistente e articulada. Como diz Pimenta e Lima (2004, p.78):

O exercício de qualquer profissão é prático, no sentido do que se trata de aprender a fazer ‘algo’ ou ‘ação’. A profissão de professor também é prática. O exercício de qualquer profissão é técnico, no sentido de que é necessária a utilização de técnicas para executar as operações e ações próprias.

Diante disso, são levantadas algumas possibilidades teórico e metodológicas que estão intrinsicamente envolvidas na formação docente, sobretudo no estágio. Pimenta e Lima (2004) apresentam duas perspectivas que se fazem presente no exercício prático da profissão docente: uma que constituiu como imitação de modelos e outra como instrumentalização técnica. A prática como imitação de modelos nada mais é que uma imitação, reprodução de modelos tidos como bons. Essa prática fica reduzida a mera “cópia” do método de ensino de determinado professor. Muitas vezes, essa é a saída encontrada pelo estagiário: tentar reproduzir algo que ele admira em outra pessoa, mesmo sabendo que essa transposição didática não trará uma valorização intelectual, sem falar que são situações bem distintas, o que quer dizer que o que funciona com determinado professor, poderá não funcionar adequadamente com o estagiário, pois não se trata de uma mesma personalidade. A prática como instrumentalização técnica fundamenta-se unicamente na prática pela prática, desconsiderando a teoria e valendo-se somente da técnica. Essa prática fica restrita a instrumentalidade técnica como única forma de realização do processo de ensino. Apesar da importância da técnica e a habilidade instrumental no mundo tecnológico atual, o processo educativo não se faz somente com isso, já que é algo bastante amplo e complexo, não podendo ficar retido somente a técnica. Essas duas perspectivas não se mostram como modelos adequados a serem seguidos pelos futuros profissionais docentes, uma vez que separa teoria e prática, tornando o ensino algo superficial e mecânico.

Nesse contexto, é preciso seguir um outro método, como por exemplo, o estágio como pesquisa. A ideia é realçar a importância da pesquisa na construção da carreira docente, possibilitando a compreensão efetiva dos processos de aprendizagem e permitindo ao alunado a capacidade de interpretação da realidade. A pesquisa no estágio propicia para o futuro docente uma nova práxis, dando-lhe um viés crítico e reflexivo para lidar com as situações do cotidiano, além de compreender (através de sua atitude investigativa) o processo educativo e a partir daí criar e recriar novas metodologias de ensino, sempre cultivando uma atividade de investigação permanente.

4. PRINCIPAIS PERCEPÇÕES ACERCA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO FUNDAMENTAL II

A formação docente vem sendo amplamente debatida nas instituições escolares, levando em consideração a formação inicial e continuada do educador como fator extremamente essencial no processo de ensino aprendizagem dos alunos, por isso a importância do estágio supervisionado, pois é uma forma de proporcionar ao discente como se portar enquanto profissional futuro docente, tanto no período da observação quanto na regência, além de ver como os agentes que compõem o espaço escola se comportam e como são os processos que regem o ambiente de ensino, moldando diariamente a sua construção acerca do processo de ensino-aprendizagem.

Quando somos alunos de cursos de licenciatura e que lidam com a experiência de observar e atuar numa sala de aula passamos a construir didaticamente nossa prática docente, feita mediante uma série de observações e análises. Como bons estagiários, procuramos superar as dificuldades com muito foco e dedicação até atingir nossos objetivos.

A primeira experiência, enquanto estagiário, é provavelmente a mais problemática de todas. Sempre nos perguntamos internamente: “Como será a nossa postura?” Serei legal? Serei carrasco?” Como os alunos vão se comportar? O que vão achar da aula? Ou seja, são essas todas as perguntas que atormentam todo e qualquer estagiário.

Nas primeiras aulas tivemos um pouco de dificuldade, pois a sala era um pouco numerosa e muitas das vezes foi preciso elevar o tom da voz para que os alunos pudessem nos ouvir, mas fora essa dificuldade conseguimos desenvolver todas as atividades que tínhamos em mente, obtivendo uma resposta muito boa por parte de toda a turma, pois depois de muito esforço conseguimos a participação de quase todos da sala. Os alunos, de acordo com o

desenrolar das aulas, iam participando efetivamente cada vez mais. Mas depois de tudo isso e de todas as dificuldades enfrentadas tivemos a satisfação de receber elogios de grande parte dos alunos, onde os mesmos disseram que gostaram da maneira de como aula foi dirigida por nós durante o tempo de regência.

A maior dificuldade que passamos no período de início de estágio foi, sem dúvida, as conversas paralelas entre os alunos. Talvez tenha sido resultado de nossa postura ter sido um tanto mais liberal (mas não permissiva), com o objetivo de demonstrar como as aulas seriam diferentes daquelas as quais eles estavam acostumados com os outros professores. Nossa maior preocupação era que eles deixassem aquela velha mania de só escutar o professor falando, falando e os mesmos ficassem “mudos”. Porém, obtivemos um resultado totalmente oposto, já que houve bastante participação por parte do alunado, mostrando um considerável potencial nos seus questionamentos e opiniões. A partir daí podemos perceber que a cada nova aula que dada, ficávamos cada vez mais envolvidos e engajados pela nossa função enquanto futuros educadores.

O que também percebemos nesse processo de regência foi que a aula dialogada é outro fator importante e que merece destaque. No decorrer das explicações dos conteúdos foi instigado a participação dos alunos através de perguntas orais, perguntas estas destinadas a toda a turma logo após alguma abordagem teórica que nós havíamos feito em sala de aula. Os alunos tinham total liberdade de expressarem suas ideias ou tirarem as suas dúvidas. O resultado desta experiência/método foi avaliado de forma positiva e motivou que esta metodologia fosse utilizada durante os dias em que lecionamos na sala de aula.

As aulas planejadas tinham um caráter somatório e ao fim de cada atividade atribuía-se alguns pontos. Com a adoção dessa medida os alunos foram dedicando-se cada vez mais e se comprometeram fielmente em realizar todas as atividades propostas. Tivemos algumas dificuldades, pois os mesmos não tinham sequer uma noção dos assuntos que nós debatíamos em sala de aula. Diante desse desafio, dividimos a sala em grupos e solicitamos para que fizessem pequenos textos do que eles entendiam sobre o assunto relacionado, para que com esses textos eles se familiarizassem com o assunto, tornando a aula mais agradável e produtiva.

Analisando acerca dos recursos didáticos utilizados pelos discentes ao longo das aulas percebeu-se que, quando necessário, os recursos didáticos estão sempre à disposição. A medida que prevíamos usar algum recurso didático em determinada aula, tínhamos que

reservar com antecedência junto à secretaria da escola e só depois poderíamos utilizá-los. Todos os recursos são bem vistos pelos alunos e nos ajuda profundamente a melhorar nossa forma de ensinar. Como o trabalho estava voltado mais para a questão de incentivar a participação do alunado, nas aulas foi utilizado retroprojetor, notebook, caixinhas de som e as explicações eram feitas mediante o uso de gráficos, imagens, tabelas e mapas, facilitando a compreensão do aluno sobre determinado fenômeno e/ou conceito, além de incitar sua participação através dos diálogos. Percebemos que, diante de todo esse momento de vivência e prática, conseguimos contribuir positivamente para que a turma desenvolvesse a capacidade de perceber e apreender criticamente a realidade do mundo, apesar de serem consideravelmente ainda jovens. Todos alunos têm bastante potencial para um pleno desenvolvimento intelectual e cognitivo, cabe a ele e a nós (futuros docentes) ter uma boa perspectiva de futuro e buscar meios de vencer as barreiras que são impostas no decorrer dessa caminhada, sempre buscando uma nova forma de ensinar, o “novo” perante o habitual.

As experiências foram as mais diversas possíveis, aprendemos com os alunos coisas novas que irão ficar marcadas na nossa vida. Conseguimos compreender o vínculo que existe dentro da sala de aula em relação aos alunos e professores, como todos os outros agentes que compõem o espaço escolar. Enfim, o estágio veio no momento certo e os alunos nos mostraram como é bom essa profissão, imprescindível para o desenvolvimento pleno de uma sociedade democrática. Contudo, ainda temos alguns desafios, mas com persistência e força de vontade perpassaremos todos os obstáculos e atingiremos as metas propostas para uma educação do futuro. Foi um período curto, porém bastante proveitoso, na qual crescemos tanto pessoalmente quanto profissionalmente.

5. A ESCOLA ENQUANTO ESPAÇO DE FORMAÇÃO, NA PERSPECTIVA DO ESTÁGIÁRIO.

A escola tem uma relevante importância na formação do profissional docente, bem como de todos os agentes que a compõem, em virtude da mesma se apresentar como um centro de difusão, não só do conhecimento científico, mais como também do próprio conhecimento empírico, ou seja, já no estágio os graduandos começam a adquirir saberes que certamente os auxiliará durante suas aulas, nas relações de ensino e aprendizagem com os próprios alunos. Como também com os professores e funcionários, no seu cotidiano na escola e na construção ideológica dos alunos, fato este que contribui diretamente para a evolução

social e cultural da comunidade na qual está inserida. A escola, bem como o estagiário, pode contribuir significativamente para a efetivação de um pleno processo de ensino e aprendizagem, ajudando na formação de alunos mais críticos, ao ponto de não ficarem completamente submetido ao discurso de dominação imposto pela escola, como bem afirma APPLE (1989, p.30-331):

Pois as escolas não são meramente instituições de reprodução, instituições em que o conhecimento explícito e implícito molda os estudantes como seres passivos que estarão aptos aos anseios para adaptar-se a uma sociedade injusta. [...]. Obviamente, as escolas precisam ser vistas de forma muito mais complexa do que apenas através de simples reprodução.

Podemos afirmar que a escola é um ambiente de formação bastante amplo, pois forma os alunos que nela estuda. Já os professores, ao iniciarem sua formação contínua durante o estágio, cujo volume de informações transmitidas são repassadas e absorvidas de maneiras diferenciadas pelos mesmos, ganham intensões peculiares e refletem diretamente na capacidade de respostas dos mesmos, principalmente quando são questionados ou retirados de sua zona de conforto, seja dentro da escola ou fora dela.

Nesse sentido, o estagiário deve fazer na sala de aula a junção da teoria com a prática, para que o mesmo não seja apenas mais um professor com discurso inovador no seu ambiente de formação e que no seu magistério repete o que antes criticava, dando aulas meramente reprodutivas, com procedimentos metodológicos tradicionais. Dependendo da didática e metodologia adotada pelos estagiários, as aulas podem apresentar uma série de conteúdos enfadonhos, como bem relata SOUSA NETO (2008, p.15):

Desse modo, a ultrapassagem de uma perspectiva tradicional no âmbito da educação exige que os professores não vejam mais os alunos como se fossem objetos sobre os quais se deposita conhecimento, bem mais que isso, eles são sujeitos do processo no qual se dá a realização processual do próprio professor.

A falta ou mau planejamento é comum ocorrer durante a prática do estágio. O estagiário muitas vezes não dá devida importância a sua regência e acaba improvisando perante a sala de aula, o que pode comprometer seriamente sua futura carreira docente, pois não terá assumido consigo um compromisso ético e profissional, prejudicando a formação de todos aqueles que passarem por sua sala. Um bom educador é aquele que faz o planejamento

prévio das suas aulas, criando novas formas de ensino e usando recursos didáticos que suscitem a curiosidade do alunado. Dessa forma, o estagiário afasta a possibilidade de ocorrências de empecilhos e mesmo que ocorram, poderão ser facilmente contornados.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das experiências vivenciadas em sala de aula, durante a regência do Estágio Supervisionado II, na disciplina de geografia, foi possível avaliar que foi uma experiência bastante significativa nesse processo de formação profissional, visto que a prática cotidiana na convivência com os alunos possibilitou o estabelecimento de relações, que contribuíram para uma mútua troca de conhecimento, que só foi possível graças as relações que se estabeleceram positivamente em torno de um elo de confiança que desenvolvemos durante a regência do estágio. O corpo de funcionários como um todo, além dos alunos contribuíram imensamente para que lograsse êxito nessa experiência prática, que só reforçou o quão é importante o estágio para a formação do professor, pois é nele que o graduando começa a desenhar a realidade que o mesmo irá vivenciar ao assumir uma sala de aula. O aprendizado se torna mais importante quando se é obtido por meio da experiência, pois na prática o conhecimento é algo que dialoga com mais eficácia. A prática docente promovida pelo estágio deve ser refletida a cada dia, por meio da experiência vivida nas escolas, para que assim haja um desenvolvimento pleno e vigoroso. Diante disso, o futuro professor acaba adquirindo importantes experiências, convívio e interação entre os que estão a sua volta, dando-lhe o embasamento necessário para que possa enfrentar sua carreira. O estágio trouxe uma nova visão de mundo acerca do ambiente escolar e passamos a conhecer de perto o desenrolar de sua rotina, suas relações, seus pontos mais ocultos, enfim, todo o seu cotidiano e suas diferentes particularidades. Constata-se que durante esses meses de aproximação mais íntima com a escola tivemos uma melhor compreensão e assimilação do que é ser professor, ampliando nossa visão sobre a educação e dos desafios enfrentados pela mesma. Reconhecemos a imensa importância do profissional docente como um agente formador de seres críticos e reflexivos e, apesar das inúmeras barreiras para a realização de sua função, o mesmo as perpassa e prossegue sua missão. A educação necessita de pessoas que estejam interessadas com a mudança e novos paradigmas ,encarando os desafios que a vida docente oferece.

7. REFERÊNCIAS:

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FREIRE, Paulo e HORTON, Myles (2003). *O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança*. Petrópolis: Vozes.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. Et. al. *Ensino de Geografia: caminhos e encantos*. Porto Alegre-RS: EDIPUCRS, 2007.

FREIRE, Paulo (1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

SOUSA NETO, Manoel Fernandes de. *Aula de Geografia e algumas crônicas*. Campina Grande, PB: Bagagem, 2008.

APPLE, Michael W. *Educação e Poder*. Trad. Maria Cristina Monteiro. 1ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas.

INTERESSE E DESINTERESSE POR DISCIPLINAS NO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA – CFP/UFCG

Odinei Edson Leite Brasil - odinei1994@hotmail.com - UFCG
Alia Mirles Alves Pinheiro - alia.pinheiro@ymail.com – UFCG
Orientadora: Profa. Dra. Alessandra Bezerra da Rocha - alessandra.rocha@ufcg.edu.br - UFCG

Anais VII Semana de Geografia
II Seminário de Geografia do Semiárido
ISSN 2446-6840

RESUMO

O curso de Geografia do campus Cajazeiras – (CFP-UFCG) oferta em sua grade curricular diferentes disciplinas. O objetivo geral deste trabalho é analisar o interesse e desinteresse dos estudantes por disciplinas, no final do curso de Licenciatura em Geografia e qual a avaliação do curso por parte dos alunos, entendendo melhor a formação e desenvolvimento do professor de Geografia do Centro de Formação de Professores de Cajazeiras – PB. Como objetivos específicos: Procuramos investigar principalmente as cadeiras com maior interesse pelos alunos no decorrer do curso, entendendo o motivo da desaprovação de determinadas disciplinas. Buscou-se elaborar esta pesquisa com estes alunos que estão concluindo o curso, pelo fato de já terem visto uma porcentagem significativa da grade curricular do curso. A metodologia utilizada foi a pesquisa, utilizando questionários, com perguntas objetivas e subjetivas contextualizadas a cerca do tema abordado, realizada a caráter quantitativo e qualitativo. Observou-se a opinião dos 28 alunos em cada uma das disciplinas, somamos cada resposta e dividimos pelo número de participantes da pesquisa, obtendo uma média percentual em relação as disciplinas. Pode-se observar diferentes perspectivas sobre o curso e as disciplinas com maior interesse na concepção dos alunos durante a formação docente.

Palavras-chave: Interesse, Desinteresse, Pesquisa, Geografia.

INTEREST AND DISINTERESSE BY DISCIPLINES IN THE GEOGRAPHY COURSE - CFP / UFCG.

Abstract

The Geography course of the Cajazeiras campus - (CFP-UFCG) offers in its great curricular different disciplines. The general objective of this work is to analyze the interest and desinteresse of the students by disciplines, at the end of the course of Degree in Geography and what the evaluation of the course by the students, understanding better the formation and development of the professor of Geography of the Center of Formation of Teachers of Cajazeiras - PB. As specific objectives: We seek to investigate mainly the chairs with the greatest interest by the students during the course, understanding the reason for the disapproval of certain disciplines. It was sought to elaborate this research with these students who are concluding the course, because they have already seen a significant percentage of the curricular grade of the course. The methodology used was the research, using questionnaires, with objective and subjective questions contextualized around the subject matter, performed quantitative and qualitative. We observed the opinion of the 28 students in each one of the disciplines, added up each answer and divided by the number of participants of the research, obtaining a percentage average in relation to the disciplines. It is possible to observe different perspectives about the course and the disciplines with greater interest in the conception of the students during the teacher training.

Keywords: Interest, Unselfishness, Research, Geography.

INTRODUÇÃO

Este trabalho procura avaliar o interesse dos estudantes de graduação por disciplinas em final do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande, do Centro de Formação de Professores, Campus Cajazeiras - PB. O objetivo geral é analisar o

interesse e desinteresse à determinadas disciplinas do curso de Licenciatura em Geografia, pois é percebido que durante todo o curso existem cadeiras com mais aceitação que outras, reclamações a cerca da forma que os conteúdos são ministrados, aumentando assim o desinteresse destes por determinadas disciplinas.

O trabalho foi realizado com os estudantes do curso de Licenciatura em Geografia, especificamente os estudantes que estão concluindo o curso, graduandos do 8º período do turno matutino e 10º período do turno noturno, sendo que os alunos do turno matutino ingressaram no período 2013.2 finalizando o mesmo no semestre 2017.1, o curso tem duração de quatro anos (oito períodos), os alunos noturnos ingressaram no curso no período 2012.2 e concluíram no semestre 2017.1, levando cinco anos (dez períodos), devido à carga horária. Buscou-se elaborar esta pesquisa com estes alunos que estão concluindo o curso, pelo fato de já terem vistos parte significativa da grade curricular do curso.

A metodologia utilizada para realizar a pesquisa, será por meio de aplicação de questionários elaborados pelos pesquisadores, pergunta referente ao interesse e desinteresse em cada disciplina foi contextualizada de acordo com o tema abordado.

A avaliação de um curso é de grande importância para o meio acadêmico, pois a partir dos resultados os docentes e os coordenadores poderão reavaliar sua didática e metodologia para um melhor aproveitamento durante as disciplinas. Avaliou-se o desinteresse a partir da visão do aluno, podendo compreender por parte destes os principais motivos de desaprovação das disciplinas.

Segundo Carrara (2004), devemos lembrar que os motivos e interesses humanos são históricos e sociais, ou seja, são criados nas crianças pela sociedade em que vivem e por tudo o que acontece ao seu redor. Os motivos, necessidades e interesses são aprendidos a partir das condições concretas de vida e educação: por exemplo, os programas de TV a que assistimos criam, em nós, interesses e motivos. Se os motivos, os interesses e as necessidades são aprendidos, então velhos motivos que podem ser modificados e novos podem ser ensinados ou criados.

As teorias científicas surgem influenciadas pelas condições da vida social, nos seus aspectos econômicos, políticos, culturais, dentre outros. São produtos históricos criados por homens concretos, que vivem no seu tempo e contribuem ou alteram, radicalmente, o desenvolvimento do conhecimento.

Procuramos investigar principalmente as cadeiras com maior interesse pelos alunos no decorrer do curso, compreendendo a aprovação e desaprovação das disciplinas, entendendo assim, a preferência dos estudantes por certas áreas.

REFERENCIAL TEÓRICO

Na atualidade, com a vasta possibilidade de obtenção de conhecimentos, se faz necessário uma reflexão direcionada a formação docente, diante da importância que este profissional tem de assumir nas novas demandas da nossa sociedade contemporânea, que incluem diversas mudanças nas atividades humanas. Com a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que determina as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foram implantadas reformulações em todo o sistema educacional brasileiro.

Com isso, para se fazer uma análise na formação do professor de Geografia, ao interesse de disciplinas implantadas na grade curricular do curso, constitui questões complexas. Entre diversas concepções, principalmente direcionado ao modelo de profissional que se pretende formar. Sendo assim, o Currículo desenvolvido para a formação do profissional, determina-o a ser instigado ou não a ter interesse no curso, estabelecendo assim, sua formação, pois segundo (STENHOUSE, 1975, *apud* GOODSON, 2008. p.58):

O desenvolvimento do currículo transfere as ideias para as práticas de sala de aula, e com isso ajuda o mestre a reforçar sua própria prática, testando de modo sistemático e consciente de suas ideias.

Assim, nota-se que a atividade de um docente tem grande importância no meio social, principalmente em relação ao conhecimento e as estratégias para o desenvolvimento cognitivo do seu aluno. Muitas vezes, alguns futuros professores, acreditam que para realizar o ato de ministrar aulas, necessita apenas dos saberes adquiridos no início da formação, como se isso fosse o bastante para as diversas questões do cotidiano da escola e da sala de aula.

Segundo a Prof^a Dr.^a Núria Hanglei Cacete da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), essa é uma questão muito complicada: ninguém nasce professor, nós nos formamos professor. Assim, não basta saber os conteúdos para se exercer o papel de professor. A aula envolve uma série de conhecimentos e de reflexões que devem ser pautados

nos cursos de formação. Em outras palavras, é importante e necessária a formação dos professores em Nível Superior. Com efeito, é a partir dessa ambiguidade da -formação e da profissionalização – que envolve o processo da valorização profissional e salarial – que situamos os nossos esforços reflexivos.

Em relação a isso é importante considerar que estamos em constante mudança, o professor precisa estar sempre atualizado. Para Carrara (2004) ser humano é, pois, um ser histórico-cultural. As habilidades, capacidades e aptidões humanas criadas e necessárias à vida eram uma na Pré-História, outras na Idade Média, outras ainda no início da Revolução Industrial e são outras neste momento da nossa história. E cada ser humano, em seu tempo, apropria-se daquelas qualidades humanas disponíveis e necessárias para viver em sua época. Essas qualidades, além disso, diferem de um grupo social para outro, de acordo com o acesso que cada pessoa tem à cultura.

Para o ensino de Geografia o MEC divulgou um relatório, em que os professores de Ensino Médio no país que ministram esta disciplina somente 26% são formados na área. Com esta situação um pouco complicada de professores que atuam sem formação, os cursos de licenciatura sofrem muitas críticas, resultando num processo longo de revisão, discussões e reflexões, que perpassa toda a década de 1990 e os anos 2000. Mesmo melhorando, ainda se têm muitas críticas, algumas em relação ao fraco rigor dos currículos.

É possível perceber então que, o ensino de Geografia deve se dar para além de uma simples transmissão de informação ou dados ou de uma simples descrição do Espaço Geográfico, a ciência geográfica proporciona conhecimentos e conceitos que devem ser elaborados de maneira reflexiva, a partir de uma análise crítica da realidade social, de forma interligada entre professor e aluno, pois, durante a realização da prática de ensino estamos a realizar a continuidade da nossa formação profissional.

O processo de formação inicial para Cavalcanti (2006 apud MARTINS, 2015. p. 257) implica na definição de um eixo de ligação entre a universidade, a escola e a geografia escolar. Isso facilitará a compreensão do movimento que ocorre no cotidiano da escola, conduzindo esse profissional à articulação da sua formação com o trabalho que desenvolverá. A docência exige uma relação entre o conhecimento acadêmico (os específicos da geografia e os didático-pedagógicos) e os conhecimentos da experiência pessoal dos professores. A articulação entre esses conhecimentos será referência para a construção do seu referencial profissional.

Para a formação do professor em Geografia, é importante que se apresente a ligação entre o espaço universitário, da escola a qual ele irá exercer sua profissão futuramente e a geografia escolar que será trabalhada. A experiência pessoal e acadêmica do aluno/professor se faz essencial para sua formação profissional.

Levando em consideração a Escola de Vygotsky, para Carrara (2004), de acordo com a concepção de ser humano da teoria histórico-cultural, vamos percebendo uma de suas teses principais: o processo de desenvolvimento resulta do processo de aprendizagem. Esse processo de aprendizagem da cultura e de reprodução das aptidões humanas nela encarnadas é um processo socialmente mediado.

Trazer a realidade das escolas e dos possíveis alunos para o estudante de licenciatura é de grande importância para a sua formação e real desempenho acadêmico, não criando algo imaginário de como seria ser professor. Para CACETE (2015):

[...] é preciso entender que a situação de ensino requer uma análise mais profunda. Por mais que se aprendam as técnicas, os métodos, a situação em sala de aula é sempre uma situação específica, contextualizada – e nem sempre aquilo que se aprende na teoria se configura como passível de aplicabilidade. Esse discernimento é fundamental à qualidade de nossos cursos de formação de professores. Tomar por base somente as práticas e as metodologias de ensino podem produzir o imaginário errôneo de que as situações de ensino seguem determinados padrões e que os problemas podem ser resolvidos através da aplicação de métodos e técnicas, o que não é necessariamente verdade.

Por isso, para Vygotsky, um ensino de qualidade é aquele que garante aprendizagem e impulsiona o desenvolvimento. Através de um processo colaborativo entre educador e aluno. Assim, percebemos que o processo de aprendizagem é sempre colaborativo, ou seja, resulta da ação conjunta entre o educador ou parceiro mais experiente e aquele que aprende. (CARRARA; KESTER, 2004).

Piaget, quando descreve a aprendizagem, tem um enfoque diferente do que normalmente se atribui à esta palavra. Piaget separa o processo cognitivo inteligente em duas palavras: aprendizagem e desenvolvimento. Para Piaget, segundo MACEDO (1994), a aprendizagem refere-se à aquisição de uma resposta particular, aprendida em função da experiência, obtida ou não de forma sistemática. Enquanto que o desenvolvimento seria uma aprendizagem de fato, sendo este o responsável pela formação dos conhecimentos.

Formação curricular do aluno do curso de Geografia da UFCG/CFP

A partir de informações apresentadas pelo Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia, UFCG/CFP – 2008, a federalização do curso representou e representa um importante acontecimento, não somente para o Sertão Paraibano, uma vez que atende a uma demanda procedente dos estados circunvizinhos do Rio Grande do Norte e Ceará, o que totaliza algumas dezenas de municípios. Funcionando desde o ano de 1979, o Centro de Formação de Professores – CFP tem sido responsável pela preparação/formação de um corpo docente que supre as demandas da educação básica em importantes áreas do conhecimento em vários municípios.

No que se refere especificamente ao ensino, nos últimos anos, o curso de Geografia tem oferecido oitenta vagas anuais, sendo quarenta no turno matutino e quarenta no noturno, atendendo assim, além do público que dispõe de horário integral, àquela parcela da população que dispõe unicamente do horário noturno para estudar. Do mesmo modo, o CFP tem desempenhado importante papel no que se refere ao desenvolvimento da região.

A organização dos conteúdos no Projeto Pedagógico do Curso de Geografia – modalidade licenciatura, da UFCG, leva em consideração as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Geografia que determina que cada IES estabeleça a sequência e estrutura semestral das atividades acadêmicas curriculares de acordo com as necessidades intrínsecas da formação pretendida para o profissional em Geografia, de maneira a conferir-lhes um eixo de integração ao longo do curso.

A Estrutura Curricular do Curso de Licenciatura Plena em Geografia do CFP/UFCG, Campus de Cajazeiras, totaliza uma carga horária de 3.060 horas, que correspondem a 204 créditos. A matriz curricular do curso se apresenta em quatro ou 3 núcleos: Núcleo Específico, Núcleo Complementar e Núcleo de Opções Livres. Em que se apresenta os conteúdos básicos e complementares organizados. O Núcleo Específico contempla o conhecimento geográfico o que inclui: História do Pensamento Geográfico, Geografia Física, Geografia Humana, Geografia Regional e do Brasil; O Núcleo Complementar contempla conteúdos considerados necessários à aquisição de conhecimento geográfico e que podem ser oriundos de outras áreas do conhecimento, mas não excluem os de natureza específica da Geografia. Estão compostos pelas disciplinas das áreas afins, as instrumentais e, as

pedagógicas; O Núcleo de Opções Livres refere-se aos créditos das disciplinas optativas e tópicos especiais em Geografia.

Os conteúdos definidos para um currículo de formação profissional e o tratamento que a eles deve ser dado assumem papel central, uma vez que é basicamente na aprendizagem de conteúdos que se dá construção e o desenvolvimento de competências. No seu conjunto, o currículo precisa conter os conteúdos necessários ao desenvolvimento das competências exigidas para o exercício profissional. Segundo o parecer, têm que se considerar suas diferentes dimensões, ou seja: sua dimensão conceitual – na forma de teorias, informações, conceitos; sua dimensão procedimental – na forma do saber fazer e, na sua dimensão atitudinal – na forma de valores e atitudes que estarão em jogo na atuação profissional e devem estar consagrados no projeto pedagógico da escola (PARECER CNE/CP 009/2001).

O curso de Licenciatura em Geografia traz diretrizes curriculares que propiciam ao aluno, compreender os elementos e processos concernentes ao meio natural e ao construído, com base nos fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos da Geografia [e], dominar e aprimorar as abordagens científicas pertinentes ao processo de produção e aplicação do conhecimento geográfico.

A partir do currículo, espera-se que o aluno ao concluir o curso apresente competências e habilidades como, a compreensão dos elementos e processos do meio natural e social com base na relação sociedade-natureza, que se materializa na produção ou organização do espaço geográfico; utilizar técnicas, fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos da Geografia em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, quando estes fundamentos se mostrarem adequados à abordagem da relação sociedade-natureza ou da organização do espaço geográfico; atuar como professor na Educação Básica, orientando e mediando o ensino para aprendizagem dos alunos; ter consciência do seu papel como educador e como cidadão participante do processo de construção da cidadania e desenvolvimento da sociedade brasileira; despertar o interesse do aluno; estimulá-lo a aprender; ser capaz de situar, contextualizar, significar, problematizar, articular o conteúdo com a realidade; situar-se como profissional em sua realidade social compreendendo, ressignificando continuamente o seu papel em função das novas emergências do mundo atual; ser capaz de articular as diferentes áreas do conhecimento; compreender o papel de cada saber disciplinar na articulação com os outros saberes da organização curricular; situar os saberes disciplinares no conjunto dos conhecimentos escolares; conhecer e assumir um

posicionamento crítico em relação à legislação que orienta e organiza os sistemas de ensino, bem como em relação às políticas destinadas à educação (Projeto Político Pedagógico do Curso de Geografia-CFP).

METODOLOGIA

Para a elaboração da pesquisa e aplicação dos questionários tivemos como base a pesquisa quantitativa. A pesquisa quantitativa, prioriza apontar numericamente a frequência e a intensidade do comportamento dos indivíduos de um determinado grupo ou população. Os meios de coleta de dados são estruturados, e entre eles estão a entrevista individual e o questionário, sempre com perguntas diretas, objetivas e claras. Neste caso as ferramentas estatísticas devem ser aplicadas com rigor para que haja a confiabilidade necessária para, através da amostra, termos resultados satisfatórios.

A partir disso a pesquisa da equipe é quantitativa, com questões fechadas, elaboradas em um questionário buscando classificar, ordenar e medir as variáveis possíveis para chegarmos a um resultado aceitável para o que está proposto em nosso tema.

O questionário aplicado foi desenvolvido com 1 questão específica relacionada ao nível de interesse e desinteresse dos alunos nas disciplinas ofertadas durante todo o curso. Utilizando a escala de Likert, que é um tipo de escala psicométrica usada habitualmente em questionários, essa escala é usada em pesquisa de opinião, ao responderem as perguntas baseadas nesta escala, os entrevistados especificam seu nível de concordância com uma afirmação, facilitando as respostas dos alunos, em relação ao interesse e desinteresse de disciplinas. Facilitando também a análise do grupo em relação aos dados adquiridos.

Os participantes da pesquisa são os alunos do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande, campus Cajazeiras - PB, sendo especificamente estudantes que estão concluindo o curso, como graduandos do 8º período do turno matutino e 10º período do turno noturno, sendo que o turno matutino tem duração de quatro anos (oito períodos) e o noturno cinco anos (dez períodos). Buscou-se elaborar esta pesquisa com estes alunos que estão concluindo o curso, pelo fato de já terem visto uma porcentagem significativa da grade curricular, tendo mais conhecimento em relação ao tema abordado na pesquisa passando um valor mais significativo para o trabalho.

Após a coleta dos dados, procuramos verificar o interesse e desinteresse em cada disciplina, usamos a escala de Likert obtendo-se uma média com os resultados obtidos. A escala de Likert vai de 1 a 7 e para a interpretação dos dados da questão fizemos uma média aritmética usada diariamente, observou-se a opinião dos 28 alunos (2016) em cada uma das disciplinas (cada cadeira foi avaliada 28 vezes), somamos cada resposta e dividimos pelo número de participantes da pesquisa, obtendo uma média percentual em relação as disciplinas, cada média variou de 1 a 7.

Exemplo para a disciplina Geografia da Paraíba: soma de todos os valores = $180/28 = 6,4$

RESULTADOS

Após a análise dos dados de todos os questionários, fez a compilação dos dados, chegando-se a uma contagem das 38 disciplinas, a disciplina menos aceita pelos alunos foi língua estrangeira e a que recebeu maior média foi Geografia da Paraíba.

Entre as 10 primeiras escolhidas pelos alunos 5 estão na área da Geografia Física, 4 na área da geografia humana e 1 na área de ensino. Os resultados para disciplinas nas áreas das exatas e pedagógica mostrou resultado preocupante em termos de não afinidade, obtendo média abaixo de 6.

Na 13ª colocação temos a disciplina final de trabalho de conclusão de curso, podemos observar que apesar dos alunos chegarem a este momento quase formado, o interesse pela disciplina ainda não é satisfatório, tendo em vista sua importância e a experiência dos alunos. Tivemos também resultados preocupantes em a relação a Disciplina que considera-se estruturante e extremamente fundamental para os estudantes no seu processo de formação, onde ficaram abaixo da 20ª colocação.

Entre os 10 últimos tivemos, 4 disciplinas relacionadas diretamente com a geografia, 5 de modo indireto e 1 tida como de fundamental importância na formação docente

Tabela1: Resultados da pesquisa com os alunos do curso de geografia – Aceitação e desinteresse.

1º	Geografia da Paraíba	6,6
2º	Geohidrologia	6,5
3º	Geologia Geral	6,4

4º	Geografia Regional do Brasil	6,3
5º	Geografia do Turismo	6,3
6º	Geografia Agrária	6,2
7º	Geografia Física do Brasil	6,1
7º	Projeto de Pesquisa	6,0
8º	Prática de Ensino em Geografia Regional do Brasil	6,0
9º	Biogeografia	6,0
10º	Geomorfologia	6,0
11º	Educação Ambiental	5,9
12º	Libras	5,9
13º	Trabalho de Conclusão de Curso	5,8
14º	Prática de Ensino em Geografia Física	5,7
15º	Pedologia	5,7
16º	Geografia do Espaço Mundial	5,7
17º	Climatologia	5,7
18º	Evolução do Pensamento Geográfico	5,7
19º	Geoprocessamento	5,7
20º	Estagio Curric. Super. em Geografia III	5,6
21º	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem da Adl	5,5
22º	Geografia Urbana	5,5
23º	Geografia Econômica	5,5
24º	Estagio Curric. Super. em Geografia I	5,3
25º	Estagio Curric. Super. em Geografia II	5,3
26º	Metodologia Científica	5,3
27º	Prática Ens. em Geografia Humana	5,3
28º	Didática	5,2
29º	Psicologia da Educação	5,1
30º	Teoria e Metodologia da Geografia	5,0
31º	Prática de Ensino em Cartografia	5,0
32º	Introdução a Sociologia	4,7
33º	Estagio Funcio. do Ensino Básico	4,6
34º	Cartografia Geral	4,5
35º	Língua Portuguesa	4,5
36º	Geografia da População	4,4
37º	Introdução a Filosofia	4,1
38º	Língua Estrangeira	3,8

Fonte: Dados da pesquisa

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante nossa pesquisa assumimos o desafio e a responsabilidade de investigarmos de maneira eficaz o interesse e desinteresse por disciplinas no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande - Campus Cajazeiras - PB CFP. Consideramos que o resultado dessa pesquisa pode ajudar o corpo docente do curso de geografia, sobretudo no processo de reformulação de disciplinas, bem como no processo de escolha de pré-requisito e semestre de oferta das mesmas. Além disso, terão como responsabilidade e compromisso a inovação em sua metodologia de trabalho ou na metodologia que estava sendo colocada por outro professor.

REFERÊNCIAS

BRITO, Miguel Sá de Souza; SENA, Tamires Martins; ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. **A Formação do Professor de Geografia: Uma breve Revisão Bibliográfica sobre as Concepções Teóricas**. OBSERVATORIUM: Revista Eletrônica de Geografia, v.3, n.7, p.134-150, out. 2011. Disponível em: <<http://www.observatorium.ig.ufu.br/pdfs/3edicao/n7/9.pdf>>. Acesso em 22 de fevereiro de 2017.

CACETE, Núria Hanglei. **Formação do professor de geografia: sobre práticas de ensino e estágio supervisionado**. Disponível em: <<http://www.uvanet.br/rcgs/index.php/RCGS/article/view/240>> Acesso em 24 de fevereiro de 2017.

CARRARA, Kester (Org). **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens** – São Paulo: Avercamp, 2004.

MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski. **A formação do professor de geografia: aprendendo a ser professor**. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/35625>> Acesso em 24 de fevereiro de 2017.

TAFNER, Malcon MSc. **A construção do conhecimento segundo Piaget**. Sem ano. Disponível em: <http://www.cerebromente.org.br/n08/mente/construtivismo/construtivismo.htm>. Acesso em 20/11/17.

LITERATURA E GEOGRAFIA: MUTAÇÕES DO GÓTICO (PÓSCOLONIAL)

Daise Lilian Fonseca Dias
daiselilian@hotmail.com

Universidade Federal de Campina Grande

Resumo

O objetivo deste trabalho é analisar mutações sofridas pelas literaturas europeia e americana em virtude do espaço geográfico, através do gótico. Segundo Moretti (2003), a geografia não é um espaço inerte onde histórias acontecem, ela é um fator ativo nas relações humanas, de modo que os espaços definem o tipo de narrativa que é produzida em dada localidade ou acerca dela, como nas literaturas colonial e póscolonial (BONNICI, 2000) e (SAID, 2003). No caso das mutações sofridas pelo gótico, elas foram determinantes à medida em que àquele gênero foi se espalhando pela Europa (local onde surgiu o gótico tradicional) e pelos Estados Unidos (um espaço colonial ainda para ser significado e construído pela literatura local) (HOGLE, 2002). Nesse sentido, os signos góticos que já estavam cristalizados na tradição européia tiveram que ser adaptados pelos americanos, uma vez que seu espaço era aquele de uma “nova nação”, com “poucos anos de história” e carente da ambientação gótica do Velho Mundo (SAVOY, 2002). Assim, os americanos foram responsáveis por ressignificar a estética gótica, adaptando-a para o espaço geográfico local, de modo que novos signos surgiram ao ponto de localidades produzirem obras góticas de acordo com sua paisagem e mentalidade local, a exemplo do “gótico do Sul,” o “gótico da Nova Inglaterra”, dentre outros, todos eles vindo a compor o “gótico americano”. Este tipo de conhecimento pode ser útil para o professor de geografia para que se compreenda como a geopolítica interfere na produção de sentidos dentro e fora do universo literário.

Palavras chave: Literatura. Sociedade. Geografia. Gótico.

LITERATURE AND GEOGRAPHY: MUTATIONS OF THE (POSTCOLONIAL) GOTHIC

Abstract

The objective of this paper is to analyze mutations suffered by European and American literatures due to the geographical space, through the gothic. According to Moretti (2003), geography is not an irrelevant space where stories take place, it is an active factor in human relations, so that spaces define the kind of literature that is produced in such locality or about it, as in colonial e postcolonial literatures (BONICCI, 2000) and (SAID, 2003). Concerning the mutations suffered by the gothic, they were fundamental as that genre spread throughout Europe (the place where the traditional gothic emerged) and throughout the United States (a colonial space yet to be signified and built by local literature) (HOGLE, 2002). In this sense, the gothic signs that were already en vogue in European tradition had to be adapted by the Americans, since their space was that of a “new nation”, with “just a few years of history” and it lacked the gothic ambience of the Old Continent (SAVOY, 2002). Thus, the Americans

were responsible for resignifying the gothic aesthetics, adapting it to the local geographical space, so that new signs emerged so that places produced gothic works according to their local landscape and mentality, such examples are those of the “Southern Gothic”, “New England Gothic,” among others, all of them came to form the “American gothic”. This kind of knowledge can be useful for the teacher of geography in order for him to understand how geopolitics interfere in the production of meaning inside and outside the literary universe.

Key works: Literature. Society. Geography. Gothic.

Introdução

Quando se pensa na relação entre literatura e geografia, observa-se com pouco esforço que, com exceção de algumas poesias, tanto o enredo de um texto narrativo quanto aquele de uma obra dramático ocorre em um determinado espaço físico. Contudo, o espaço também pode funcionar de modo simbólico enquanto lugar e enquanto condição social, de modo a interferir nas relações de

raça, classe e gênero, pro exemplo, fomentando ideologias nesses três aspectos. Diante disso, conclui-se com Moretti (2003) que o espaço reforça a hierarquia, de modo que o que ocorre depende muito de onde ocorre. Estas questões não se limitam apenas aos enredos de obras literárias, influenciam inclusive o surgimento e mutações de gêneros literários, como é o caso da literatura colonial e póscolonial, e do gótico.

Nesse sentido, é prudente para o professor de literatura e/ou de geografia atentar para como essas questões ocorrem na literatura, sobretudo para despertar a criticidade dos alunos em relação à geopolítica que permeia o texto ficcional e manipula o leitor desavisado.

O texto que se segue é fruto de um projeto de pesquisa individual, intitulado O GÓTICO PÓSOLONIAL NA LITERATURA AMERICANA: EDGAR ALLAN POE, que está em processo de desenvolvimento pela UAL/CFP/UFCG. Este projeto enseja fazer um levantamento de aspectos do gótico na literatura americana, destacando uma de suas vertentes, a pósolonial, considerando as subvertentes do gótico pósolonial conforme os postulados de Khair (2009). O objetivo central é discutir o tratamento que o gênero gótico tradicional – isto é, aquele forjado na Europa – recebe na jovem sociedade estadunidense, e como ele é adaptado de modo subversivo por certos romancistas, tais como Hawthorne em *A letra escarlate* (1850) e Melville com *Moby Dick* (1851) para empreender um “projeto” de literatura nacional, com as cores locais, funcionando como uma crítica aos antigos colonizadores ingleses. Ainda assim, a pesquisa mostrará que esses autores não conseguem escapar das ideologias imperialistas que criticavam, uma vez que as reproduzem em suas obras em relação a minorias étnicas e sexuais que povoam aquela nação. A pesquisa destacará também aspectos da obra de Edgar Allan Poe que se encaixam no perfil acima citado: o fascínio pela Europa; orientalismo; analogia entre a cor negra e a escravidão; a presença do judeu, dentre outros.

Aspectos do gótico tradicional europeu

Segundo Cuddon (1996)¹, o gótico tradicional diz respeito a um tipo de literatura popular no final do século XVIII e início do século XIX. A palavra “gótico,” derivada do povo “Godo”, que falava “gótico”, responsáveis por atormentar o Império Romano, ao ponto de serem os primeiros a invadir Roma. Em virtude do terror que eles espalharam pela Europa em suas conquistas territoriais, o autor destaca que a palavra “gótico” veio a significar selvagem, bárbaro, qualidades que muitos escritores consideraram atraentes para serem cultivadas em reação ao neoclassicismo da cultura do início do século XVIII.

Apesar de que o que veio a ser denominado como “gótico” se espalhou para vários campos do saber, tais como a arquitetura, o foco deste trabalho é na literatura classificada como gótica. É importante considerar que os enredos de romances góticos eram sempre colocados no passado (em geral, na era medieval) e em países estrangeiros, em especial, nos países católicos do sul da Europa ou na Europa Oriental, uma vez que eles eram vistos como mais atrasados por haverem permanecido por mais tempo no paganismo e no Catolicismo, diferente dos países europeus protestantes. Estes, por sua vez, encorajavam a prática da alfabetização para que seus cidadãos pudessem ler a Bíblia, fato oposto ao que ocorreu nos países católicos.

Cuddon (1996) destaca que as histórias se passavam em mosteiros, castelos, prisões subterrâneas e paisagens montanhosas (espaços marcados pela Inquisição). Os enredos tratavam de suspense e mistérios envolvendo o fantástico e o sobrenatural, de modo que muitos romances góticos são contos de mistérios e horror. Eles contêm elementos sobrenaturais e a maioria apresenta uma topografia familiar: paisagens desoladas e selvagens, florestas escuras, igrejas em ruínas, salões feudais, castelos medievais com prisões subterrâneas, passagens secretas, câmaras de tortura, aparições monstruosas e maldições; uma terrível atmosfera de desolação, heróis e heroínas em situações terríveis, vilões terríveis, bruxas perversas, poderes demoníacos, dentre outros.

Já o gótico pós-colonial, conforme postula Khair (2009) acerca do seu contexto, ele envolve o impacto social e histórico do Outro colonial e racial foi resistido não apenas pela literatura produzida até o século XX, mas pela crítica literária, de modo que as colônias estavam, geralmente, à margem das narrativas eurocênticas e imperialistas europeias. O padrão óbvio da literatura colonial (quando lidava diretamente com o Império) eram as lendas do Rei Arthur, um paradigma para encontros coloniais com o Outro: os cavaleiros deixam a corte de Arthur – o reino do conhecido – para encontrarem-se com o outro. Entretanto, muitos colonizados em algum momento tiveram que ir para a Inglaterra, por exemplo, ou retornar para lá, e não poderiam ser sempre ignorados pela literatura hegemônica, tal como mostram os romances de Charles Dickens. Todavia, a ficção influenciada pelo gótico, com seu fascínio pelo outro, por ideias tais como: decadência, transgressão, impureza, crime – todas palavras ligadas aos estrangeiros – encontraram espaço para representar o outro. Ex: *O fantasma da ópera* (1911), de Gaston Leroux e *O morro dos ventos uivantes* (1847), de Emily Brontë.

Khair (2009) aponta variações do gótico pós-colonial. Fantasmas das colônias, em sombras góticas ou como o outro gótico, entram nas narrativas inglesas de várias maneiras, um fenômeno que segue o personagem de espaços coloniais até a Europa, por exemplo, e ansiedades imperiais acerca do medo da invasão da Merópole imperialista, como em obras de

¹ São de nossa autoria as traduções de autores cujas obras citadas encontram-se nas referências em língua inglesa.

ficção científica (*Guerra dos mundos*, de H. G. Wells). A seguir, características do gótico imperial, isto é, aquele produzido por escritores da metrópole imperialista européia, conforme designa Khair (2009):

- 1) **Histórias que se passma fora da Europa e no espaço imperialista, ou nas suas franjas.** Ex. *O coração das trevas* (1899), de Joseph Conrad.
- 2) **O império está presente em sua ausência.** Em romances de Jane Austen e Charles Dickens, o império pode ser um local no qual o protagonista ou um personagem principal desaparece ou do qual ele/ela retorna, como na silenciosa e subnarrada base da superestrutura inglesa, em *Mansfield Park* [Palácio das Ilusões], de Jane Austen.
- 3) **Narrativas de genocídio de outras raças.** Através de uma percepção exagerada do medo da invasão, o uso do outro racial como horror ou como fonte de terror que justificam o genocídio. Ex: *Guerra dos mundos*, de H. G. Wells, e ‘The yellow danger’ [O perigo amarelo] (1908), de Mathew P. Schild, sobre a matança de chineses na Inglaterra, através do uso de armas químicas.
- 4) **Darwinismo social.** Uma concepção racializada da degeneração civilizacional/biológica ou, talvez, mais comumente, um medo do hibridismo cultural e racial, que pode transpor em termos mais acessíveis, às vezes, contextos completamente narrativos e ingleses. Mais uma vez é preciso que seja dito que essas narrativas podem se passar nas colônias, como em *A ilha do Doutor Moreau* (1896), de H. G. Wells, sobre animais humanizados, ou podem se passar na Inglaterra, como em *Dr. Jekyll and Mr Hyde* (1886) [O médio e o monstro]; sobre a besta escondida no homem, cuja distorção de caráter levou Stevenson a se referir a ele como gnomo gótico.
- 5) **Tornar-se nativo** [em terras estrangeiras ou em cenários urbanos]. Esta é uma ansiedade essencial do império. Significa declínio moral; o lado animalesco oculto do ser humano em erupção. Esta vertente trata de como fachadas da cultura sempre escondem o terror do outro gótico que está à espreita nos corações humanos. Ex.: *O coração das trevas*, de Joseph Conrad.
- 6) **O fantasma colonial.** È um papel assumido pelo protagonista europeu. Aqui, o outro “racial” ou “colonial” não está, de fato, presente, mas a narrativa – e, às vezes, um personagem – depende da imagem do outro não-europeu. Isso pode envolver um certo jogo teatral (o duplo como o outro não europeu). Ex: Rochester passando-se por uma cigana em *Jane Eyre* (1847).
- 7) **Fantasmas das colônias:** palavras, maldições, artefatos, rolos e manuscritos das colônias ou de espaços não europeus. Ex: a tapeçaria em “A queda da casa de Usher”.

- 8) **Outros góticos em carne e osso.** Isso envolve crime, duplicidade, vingança, mistério, transgressão, causando ansiedade. Ex: *O morro dos ventos uivantes e Drácula*.
- 9) **A expedição colonial.** Revela a suposta superioridade do europeu e sua civilização x a suposta inferioridade/monstruosidade do nativo. (Ex: *Uma passagem para a Índia*, de E. M. Foster)

Em resumo, na maioria da literatura gótica, ou em obras com elementos góticos, as colônias e os colonizados permanecem misteriosamente meio-presentes através do séculos XIX e início do século XX. Eles são raramente narrados diretamente; sua materialidade não é enfatizada e quando isso ocorre é de modo negativo. Eles são como Bertha Mason, a esposa secreta, louca e Creole de Rochester, em *Jane Eyre*, esquecida nos recessos da narrativa, assombrando corredores europeus mais na forma de um fantasma e de pesadelos do que um personagem de carne e osso. Todavia, eles estão lá – como Bertha – sendo centrais para a história.

Com relação ao gótico feminista deve-se antes mencionar que o gótico tem confrontado problemas culturais das distinções de gênero, estruturas de poder, e questionado as fronteiras entre os sexos para reorientar tais estruturas. Fleenor (1983) mostra que em obras tais como *The Castle of Otranto –The Mysterious Mother*, as mulheres são figuras clássicas presas em labirintos de escuridão, hesitantes sobre que rumo tomar, temendo a perseguição de um patriarca lascivo e dominador que deseja apropriar-se do seu útero para reservar a propriedade e riqueza.

Pode-se perceber uma relação entre o gótico feminino e o *Bildungsroman* feminino, uma vez que ambos retratam o quanto a questão de gênero é um componente vital naquele gênero em relação a ideia de sucesso ser marcado pela noção de gênero e os homens e mulheres tenderem a ser impedidos e julgados de formas diferentes pela sociedade. Teóricos do gótico feminino tem chamado a atenção para o fato de que medos e desejos reprimidos das mulheres diferem dramaticamente daqueles dos seus pares masculinos. A primeira grande escritora de romances góticos, Anne Redcliffe, com *The Mysteries of Udolpho*, descreve como advertência, ritual e viagem-aventura os testes e crescimento emocionais da heroína às vésperas do casamento e de tornar-se mulher (FLEENOR, 1983).

Transformações no gótico: o gótico americano (póscolonial)

Diante do exposto, este artigo se volta para uma análise panorâmica da literatura americana na perspectiva póscolonial, com enfoque na utilização do gótico póscolonial para destacar o surgimento de uma literatura tipicamente americana, desvinculada do processo de mera imitação dos padrões literários e temáticos do arquivo literário inglês, do qual aquela sociedade deriva.

Após um levantamento bibliográfico, constatou-se que este tipo de análise daquela literatura não costuma ser comum, de modo que foram encontrados poucos textos que empreendem tal tarefa, a exemplo de Savoy (2002) e Elliot (1991). A validade desta proposta reside no fato de que, enquanto uma nação em formação, os Estados Unidos deram início às suas produções literárias - no sentido daquela produzida por imigrantes europeus e seus descendentes - de maneira análoga ao processo que vitimou as demais nações em igual sorte,

ou seja, aquelas vítimas da colonização por potências européias, tanto na condição de colônias de exploração quanto as colônias de povoamento, como é o caso da americana.

Isto significa que, inicialmente, as obras eram escritas à maneira do grupo hegemônico que a dominava, isto é, os ingleses, como é o caso do primeiro livro escrito ali, *The tenth muse* (1650), de Anne Bradstreet, embora neste caso, o poema de abertura, “The prologue,” evidencie a ironia feminista da autora que predomina no livro e não algum tipo de discussão acerca daquela sociedade em formação. Uma profusão de sermões cristãos inundaram as letras locais, como o mais famoso deles, “Sinners in the hands of an angry God” (1741), de Jonathan Edwards, passando a compor o corpo inicial do que veio a ser conhecido como Literatura Americana. Somando-se aos citados, peças e, posteriormente, romances de baixo valor literário, porém com inclinações às questões locais surgiram e obtiveram relativo sucesso entre o público ávido por diversão, a exemplo do primeiro romance escrito na nova nação, *The power of sympathy* (1789), de Charles B. Brown, que, à propósito, é gótico.

Elliot (1991, p. viii; tradução nossa), traz uma referência importante sobre o que Julian Hawthorne entende por “romance americano”: “um romance americano é um romance que trata de pessoas, lugares, e ideias de um ponto de vista americano.” Esta citação parece simples e óbvia, entretanto, ela enseja a necessidade de uma voz cultural para o gênero literário que estava em plena fase de consolidação tanto na Europa, mas que estava apenas nascendo nos Estados Unidos, e que veio a ser um poderoso gênero literário em ambos os lados do atlântico, de modo que tornou-se o principal veículo de difusão de ideologias nacionais, tanto dentro das metrópoles imperialistas europeias quanto no resto do mundo.

Quando se discute acerca de vozes culturais no universo literários, observa-se os meios pelos quais um autor com uma determinada consciência e linguagem específica, falando ou não através de uma *persona*, produz uma visão cultural de uma sociedade, de modo que a voz pela qual o narrador fala e a linguagem que ele escolhe para se expressar são agentes de revelação do eu interior e moral de si, mas também da sociedade da qual ele faz parte (RUBIN-DORSKY, 1991).

Rubin-Dorsky (1991) defende que não havia voz uma cultural americana nos primeiros romances americanos, uma vez que neles não se via uma linguagem americana autêntica, talvez por ela não existir ainda ou não ter sido reconhecida pelos intelectuais, mas também porque autores, tais como as pioneiras – hoje esquecidas - Hanna Webster e Susanna Rowson, e os famosos Washington Irving e James Fenimore Cooper ainda eram muito dependentes do estilo, modo, estruturas e ritmos do inglês da Inglaterra que eles dispunham via livros dos seus autores ingleses favoritos.

Rubin-Dorsky (1991) avalia que os americanos obtiveram considerável sucesso ao adaptarem o romance gótico para seu cenário sem resquícios feudais, nem castelos ou ruínas de igrejas antigas, especialmente porque eles se voltaram para outro aspecto que o gótico trata, as superstições e fobias humanas, ansiedades e motivações malignas, como se vê nas obras de Poe e em *Moby Dick* (1851), isto tudo também podendo ser associado ao passado nacional puritano, como bem ilustra *A letra escarlate* (1850). Assim o gótico tornou-se a forma ideal para expressar os medos da sociedade americana, bem como suas ideologias liberais, a questão do individualismo, de modo que nenhum autor, até o século XVIII havia expressado essas questões de natureza gótica naquela nova nação como Charles Brodcken Brown o fez, e nenhum explorou tais pontos de maneira tão eficiente como ele até então, com romances tais como *Wieland* (1878), *Ormond* (1799) (RUBIN-DORSKY, 1991).

Ainda com base no valioso estudo acerca desta temática empreendido por Rubin-Dorsky (1991, p. 22, tradução nossa), deve-se considerar o que o autor ressalta no que se refere a estas primeiras manifestações góticas nos Estados Unidos, uma vez que mesmo sendo experimentais e ousadas, e cheias de falhas, com esses romances Brown testa “os limites da razão em um país que se via como sem limites, examina os impulsos malignos e sombrios de uma imaginação” ainda não compreendida plenamente, como a americana, visto estar em processo de formação e desenvolvimento.

Contudo, é a partir do século XVIII que começam a surgir os contos e os romances góticos que marcariam o início do que veio a ser o “romance americano,” que, na verdade, só surgiria em nível tido como canônico no século XIX, a exemplo dos primeiros desta categoria, os já citados *A letra escarlata* (1850), de Nathaniel Hawthorne e *Moby Dick* (1851), de Herman Melville. As obras iniciais que marcaram o *début* deste subgênero no romance nos Estados Unidos hoje estão esquecidas, mas ilustram a relevância da utilização do gótico naquela localidade, constituindo o que veio a ser uma tradição literária gótica que culminou com ramificações próprias e distintas, a exemplo do “Gótico do Sul” e do “Gótico da Nova Inglaterra”. Como a própria nomenclatura permite antever, além do surgimento do que veio a ser chamado de “Gótico Americano”, regiões dos Estados Unidos passaram a produzir obras sob este rótulo de modo tão distinto e marcante que vieram a dar nome a subvertentes literárias. Exemplos dos dois grupos citados acima estão o conto “A rose for Emily” (1930), de William Faulkner e “A New England nun” (1891), de Eleanor Wilkins Freeman, respectivamente.

Diante do exposto, observa-se a relevância que este subgênero romanesco adquiriu naquele país, servindo para a construção de uma identidade literária local. Todavia, neste contexto, não se

pode esquecer da importância do gótico também para as produções de autoria feminina estadunidenses, forjada no que veio a ser conhecido como o “Gótico Feminista”, o qual tem como célebre referência, o conto clássico da escritora americana Charlotte Perkins Gilman, “The yellow wallpaper” (1899), embora muitos romances góticos de autoria feminina escritos na Europa, tenham

tido notável reputação já no século XVIII, sobretudo na década que ficou marcada como “a década do gótico”, os anos de 1790.

Edgar Allan Poe: Perspectivas do gótico póscoloniais

Esta perspectiva panorâmica apresentada acima serve de base e referencial para se observar contos de um dos mais renomados escritores estadunidenses, Edgar Allan Poe (1809-1849), sobretudo porque o autor, em toda a sua produção, utilizou-se do gótico para tratar de aspectos profundos da psique humana com tal maestria que passou a ser a primeira figura literária nascida e criada nos Estados Unidos a influenciar seus pares literatos europeus, vindo a ser, inclusive, o precursor do simbolismo e criador do gênero “literatura policial”.

Por ser um dos autores americanos mais estudados, as obras de Poe são conhecidas para um número elevado de leitores tanto dentro quanto fora do universo acadêmico estadunidense. Olhando-as de modo geral, seguindo o tipo de leitura analítica que se costuma fazer sobre elas – em geral, destacam-se questões já repetidamente analisadas sobre o uso do gótico, simbolismo, construção formal. Todavia, em nossas pesquisas iniciais não foram encontradas análises das obras de Poe na perspectiva do gótico póscolonial, exceto um breve

trecho, embora de elevado teor analítico, em Savoy (2002). O autor avalia que o fascínio de Poe pela cor negra pode ser utilizado para se estabelecer paralelos com a questão da escravidão no seu país.

Savoy (2002) percebe em “O gato preto”, uma alegoria abolicionista que introduz a figura do morto-vivo e seu retorno gótico com o objetivo de acertar contas com a história de perversidade da escravidão americana. O autor menciona um estudo de Lesley Ginsberg que “demonstra a eficácia de tal leitura alegórica que situa o gato de Poe em relação às imagens de animais da literatura abolicionista americana” (SAVOY, 2002, p. 183), como bem ilustra a série de obras que retratam Brer Rabbit (irmão coelho), um coelho astucioso que ilustra o desejo da comunidade negra americana por liberdade e por desejo de vencer os brancos, ainda que pela “trapaça”, conforme discute Fanon (1983).

Savoy (2002) pontua que os simpatizantes da causa escravagista na sociedade americana costumavam desumanizar a figura do negro de diversas maneiras, ao passo que o contra-discurso dos abolicionistas destacava o horror do darwinismo social dessa prática através da crítica à dissolução de fronteiras entre os humanos e os animais. Assim:

A combinação do tropo abolicionista do escravo como animal doméstico [...] e seu retorno do túmulo leva Ginsberg a argumentar que ‘Douglas permite-nos reler a irreprensível voz do morto em “O gato preto” como uma metáfora explícita dos silêncios e repressões (SAVOY, 2002, p. 183).

que serviram de base e fundamento para a instituição da escravidão nos Estados Unidos.

Savoy (2002) ainda estabelece um elo entre o potencial simbólico da negritude de personagens afro-descendentes e mulheres na obra de Poe, uma vez que ambos constituem a figura do “outro” na sociedade americana de então. Para o autor, tanto mulheres como negros aparecem na produção de Poe de modo semelhante: sempre relacionados com a morte e com o retorno gótico.

Na verdade, observa-se na contística de Poe uma ausência de personagens negros. Está é, na verdade, uma estratégia imperialista utilizada amplamente por autores europeus que Poe reproduz. Esta suposta sutil alusão à questão do terror causado pelos afro-descendentes nos seus compatriotas brancos e cristãos pode ser, por outro lado, uma forma de Poe tratar do político sem se ater a detalhes explícitos que pudessem marcar, sua obra, numa construção que para ele poderia ser vista como datada historicamente.

Esta hipótese é trazida aqui em virtude do fato do conhecimento que se tem hoje sobre o pensamento expresso por autores irlandeses no final do século XIX e início do século XX. Döring (2008) enfatiza o desejo de Yeats e Lady Gregory de produzirem uma literatura irlandesa universal,

isto é, sem obrigatoriamente ter que tratar de assuntos referentes à opressão causada pelo domínio inglês na Irlanda. Estes autores foram inclusive criticados por parecerem insensíveis à causa nacional, uma vez que todo bom escritor irlandês que se prezasse deveria advogar a independência nacional e/ou criticar os dominadores.

Todavia, esses autores estavam engajados na causa nacional, mas ao seu modo, ou seja, observando a questão de maneira mais ampla. Suas respostas aos críticos vieram também através do Movimento Dramático Irlandês que, no início do século XX ilustrou o sentimento de resgate de uma cultura nacional através do teatro. Isto se deu através da criação do Teatro Abbey, o segundo mais famoso em língua inglesa, sendo o Teatro Globo de Shakespeare considerado o mais importante. Naquele ambiente, primava-se por peças irlandesas, escritas

por autores irlandeses e levadas ao público por atores e diretores irlandeses. Synge, O'Casey, Yeats e Lady Gregory foram os líderes do movimento. Estes dois últimos defendiam, contudo, que o artista deveria ser livre para escrever sobre qualquer assunto que sua imaginação lhe trouxesse; esta lhes parecia ser uma forma de criar uma literatura irlandesa de alcance internacional (DÖRING, 2008).

Ora, a digressão acima para tratar de um período marcante no desenvolvimento da literatura da mais antiga colônia inglesa serviu para ilustrar o argumento plenamente plausível de que Poe pode ter tido mentalidade semelhante à de Yeats e Gregory, especialmente porque quando ele começou a publicar suas obras, a literatura americana ainda estava “engatinhando”, visto que as produções de até então não passavam de imitações dos padrões europeus, embora sem grande valor literário.

Outrossim, é importante ressaltar que um ano antes de Poe trazer ao público sua primeira obra “O poço e o pêndulo” (1832), Hawthorne publicou o hoje conto gótico clássico “Young Goodman Brown”, ainda assim, era pouco material para se perceber que ali estava o que engatilhara a arrancada literária que marcaria o século XIX como aquele que, definitivamente, deu início a tão sonhada literatura americana (escrita por americanos, sobre a nova nação, nas cores locais, em “idioma” local) e em nível do que hoje denomina-se de canônico.

Apesar de ser classificado como produzindo o que veio a ser conhecido como o gótico psicanalítico, isto é, aquele voltado para a psiqué humana, Poe não produz personagens americanos, ele escreve sobre europeus ou sobre pessoas de nacionalidade não revelada. O certo é que se pode inferir - quando o texto não deixa claro - que eles são homens brancos; em sua vasta maioria, perversos (“O gato preto”, “O poço e o pêndulo”); de mente doentia; doentes fisicamente (“A queda da casa de Usher). Disto conclui-se que Poe examina a maldade humana e, aplicando-se a perspectiva póscolonial, é plenamente possível inferir que ele o faz acerca do homem branco tanto entre eles (incluindo contra judeus que assim como os afro-descendentes, formam outro grupo de vítimas de segregação racial, preconceito, perseguição, diáspora, etc) quanto com animais. Se a morte e a escuridão são praticamente sinônimos em sua obra, elas remetem tanto à maldade quanto à negritude (não na terminologia do uso corrente atual, sobre o Movimento Negritude, mas no que diz respeito à cor negra), visto serem elementos que parecem engatilhar, em muitos casos, o lado sombrio do ser humano.

Diante disso, pode-se analisar sua obra na perspectiva do gótico póscolonial, notadamente porque, somando-se ao já exposto, Poe trata também de questões de mentalidade colonial de forma binarista. Se por um lado ele se sensibiliza com a causa do judeu perseguido e torturado pela inquisição em “O poço e o pêndulo”, ele utiliza um elemento da cultura árabe, isto é, um tapete, em “A queda da casa de Usher”, para ser um item tratado como gótico na economia da obra, por ser um dos elementos que causa medo, pavor e profundo estranhamento ao narrador, logo na sua chegada à mansão de Usher.

Esta é uma forma de reproduzir a outremização imposta pelos orientalistas e seus seguidores a artefatos, espaços e indivíduos do Oriente, tanto na sua sociedade quanto na europeia, conforme destaca Said (2003) ao propor tal terminologia, isto é, “orientalismo”. Neste ponto, Poe reproduz um pensamento preconceituoso conforme visto na literatura europeia que lhe servia de base, visto ser, até então, o único padrão a ser seguido por, de modo geral, um homem típico europeu ou americano do seu tempo. Este tipo de uso de um elemento de uma cultura tida como inferior por europeus e americanos é chamado de “gótico pós-colonial” por Khair (2009), em uma de suas nove características, aquela em que objetos de terras colonizadas estão no espaço

metropolitano e causam terror aos brancos que com eles tem contato, conforme se verá adiante.

Além disso, o retorno ao paganismo, mesmo sendo uma das vertentes do Romantismo - movimento no qual Poe está inserido - isto via gótico, é também marcante na obra do autor. No poema “O corvo”, por exemplo, o gótico é construído também através de um objeto externo, desta vez, ao Cristianismo, no caso, um livro de “folclore esquecido”, uma alusão aos livros místicos pagãos

que circularam livremente, sobretudo na Europa pré-cristã. Ele remete à invocação de espíritos e à reencarnação da amada do eu-lírico, Lenore. Este é mais um ponto de aproximação do autor com práticas góticas europeias.

Pode-se dizer que outra questão que ilustra o quão dividido Poe parecia estar – conscientemente ou não - ao produzir sua literatura é exatamente o quanto ele se volta para espaços europeus ou implicitamente europeus. Em um universo que influenciaria a construção do mundo de Sherlock Holmes por Arthur Conan Doyle no final do século XIX, “Assassinatos na rua do necrotério” se passa na Europa. O orangutango que é o assassino tão procurado pela polícia é descoberto pelo detetive de nome francês de Poe, Hercule Poirot.

Tem-se aqui o uso do pensamento filosófico de um homem branco, cuja racionalidade sobrepõe-se ao primitivismo da figura por ele descoberta, ilustrando uma ansiedade imperialista tão recorrente nas ideologias colonialistas da época: a suposta superioridade do homem branco europeu tanto no sentido científico quanto filosófico em relação a mais um objeto das colônias que marca a obra do autor e que se torna símbolo da suposta maldade e primitivismo inatos do que vem da África, por exemplo.

Considerações finais

As mutações sofridas pelo “gótico tradicional”, isto é, aquele produzido por autores europeus, conforme pode ser observado na literatura americana produziram obras hoje clássicos da literatura universal. Olhar para o contexto descrito ao longo deste artigo revela atitudes imperialistas que foram questionadas e/ou sancionadas pelos mesmo escritores que não se viam nem seus países naquela estética tão característica do espaço geográfico e histórico europeu. De modo que a produção do gótico ilustra um processo duplo de ruptura e continuidade com uma forma de pensar excludente europeia que foi posta em xeque, mas também reproduzida no contexto histórico e literário estadunidense.

Referências

BALDICK, Chis. *The concise Oxford dictionary of literary terms*. Oxford: Oxford University Press, 1996.

BENSTOCK, Shari. *Feminist issues in literary scholarship*. Bloomington: Indiana University Press, 1982.

BONNICI, Thomas. *Literatura e pós-colonialismo: estratégias de leitura*. Maringá: UEM, 2000.

BRADBURY, Malcolm & TEMPERLEY, Howard. *Introdução aos estudos Americanos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

CUDDON, J. A. *The Penguin dictionary of literary terms and literary theory*. 4th edition. New York: Penguin Books, 1996.

ELLIOT, Emory (ed). *The Columbia history of the American novel*. New York: Columbia University Press, 1991.

FANON, Franz. *Pele negra, máscaras brancas*. Trad. de Maria Adriana da Silva Caldas. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

GOTLIB, Nádia Batella. *Teoria do conto*. 5a edição. São Paulo: Editora Ática, 1990.

FLEENOR, Juliann E. (ed). *The female gothic*. London: Eden Press, 1983.

HIGH, Peter B. *An outline of American Literature*. New York: Longman, 2000.

HOFFMAN, Michael & MURPHY, Patrick. *Essentials of the theory of fiction*. Duke University Press, 1988.

HOGLE, Jerrold (ed). *The Cambridge companion to gothic fiction*. New York: Cambridge University Press, 2002.

KHAIR, Tabish. *The gothic, postcolonialism and otherness: ghosts from elsewhere*. London: PalgraveMacmillan, 2009.

LEITE, Ligia Chiappini Moraes Leite. *O foco narrativo*. 4^a edição. São Paulo: Editora Ática, 1989.

MCMICHAEL, Geroge; LEONARD, S. James. *Concise anthology of American literature*. 6thed. New Jersey: Pearson, 2006.

MOERS. Ellen. *Literary women: the great writers*. New York: Oxford University Press, 1976.

MORAES, Vinícius (coord). *Contos norte-americanos: os clássicos*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

MORETTI, Franco. *Atlas do romance europeu: 1800 – 1900*. Trad. de Sandra Gardini Vasconcelos. São Paulo: Boitempo, 2003.

NEGRI, Paul (ed). *Great American short stories*. New York: Dover Publications, Inc., 2002.

HOFFMAN, Michael & MURPHY, Patrick. *Essentials of the theory of fiction*. Duke University Press, 1988.

OUSBY, Ian (ed). *The Wordsworth companion to literature in English*. Hertfordshire: WordsworthReferences, 1992.

RUBIN-DORSKY, Jeffrey. The early American novel. In: ELLIOT, Emory (ed). *The Columbia history of the American novel*. New York: Columbia University Press, 1991.

SAVOY, Eric. The rise of American gothic. In: HOGLE, Jerrold (ed). *The Cambridge companion to gothic fiction*. New York: Cambridge University Press, 2002.

O PLANEJAMENTO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: CONTRIBUIÇÃO E IMPORTÂNCIA PARA CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

Oraldo Ryk Lourenço Leite¹

oraldo.ryc@gmail.com

Universidade Federal de Campina Grande- UFCG/CFP

José Valmir Pereira de Sousa²

valmirpereira.vm123@gmail.com

Universidade Federal de Campina Grande- UFCG/CFP

Fabrcio Ribeiro de Sousa³

fabrcio-sousa02@hotmail.com

Universidade Federal de Campina Grande- UFCG/CFP

Resumo

Pretende-se neste trabalho, destacar a importância do planejamento durante o período do Estágio Supervisionado em Geografia III e suas contribuições para o desenvolvimento da prática docente do futuro profissional em formação. Verificamos que o período de estágio trouxe contribuições significativas, onde, possibilitou uma maior aquisição de experiência sobre a importância do planejamento para o desenvolver das atividades práticas no espaço escolar. Neste sentido, o método utilizado para realização deste trabalho, partiu das observações e das experiências vivenciadas *in loco* durante a execução do estágio e através de um levantamento bibliográfico, com base em leituras realizadas por meio de livros e artigos acadêmicos. Tendo em vista esses procedimentos, é notório destacar que o planejamento se caracteriza com uma das ferramentas que possibilita ao profissional da educação orientar-se e ministrar uma aula com base no que havia planejado. Sendo necessário constatar que, é preciso planejar de diversas formas/maneiras para que este docente não fique preso somente de uma única forma (estratégias) de ministrar uma aula, pois, de acordo com o atual contexto escolar que vivemos, faz-se necessário que os profissionais da área da educação estejam sempre preparados para se sobressair aos mais variados imprevistos que possa vir a acontecer durante o desenvolver das suas aulas.

Palavras chave: Contribuições, Planejamento, Estratégias, Práticas Docentes.

THE PLANNING ON THE SUPERVISED INTERNSHIP: CONTRIBUTION AND IMPORTANCE FOR THE CONSTRUCTION OF TEACHER'S PRACTICE

ABSTRACT

This paper intends to highlight the importance of planning during the period of supervised internship in Geography III and its contributions to the development of the teaching practice of the future professional in formation. We verified that the internship period brought significant contributions, where it allowed a greater acquisition of experience about the importance of planning to develop practical activities in the school space. In this sense, the method used to develop this paper was based on observations and experiences lived locally

during the execution of the stage and through a bibliographical survey, based on readings made through books and academic articles. In view of these procedures, it is notorious to highlight that planning is characterized by one of the tools that enables the education professional to orientate himself and ministers a class based on what he had planned. It is necessary to realize that it is necessary to plan in different ways / modes so that this teacher does not get stuck in only one way (strategies) to teach a lesson, because, according to the current school context that we live, it is necessary that the professionals of the education area are always prepared to exceed the most varied unforeseen that may happen during the development of their classes.

Key works: Contributions, planning, strategies, teaching practices.

Introdução

O ato de planejar as aulas, é um fato indispensável nas práticas educativas de um bom profissional que pensa, em um desenvolvimento mais significativo de suas atividades perante a sala de aula, como também na aprendizagem de seus alunos. Planejar, ultrapassa o planejamento propriamente dito, uma vez que provoca as relações de poder que se constituem entre os sujeitos do espaço escolar. Ele interfere nas relações entre direção, supervisão, professores, além dos alunos e seus familiares (THOMAZI e ASINELLI, 2009).

Com isso, podemos perceber que planejar não é coisa simples, e não pode ser feito de qualquer forma, pois, implica diretamente no desenvolvimento e/ou dinâmica do espaço escolar e principalmente da sala de aula. Toda e qualquer aula em que se pense, deve por obrigação ser planejada, para que esta não venha a ocorrer sob a forma de improviso e, posteriormente comprometa o trabalho que se pretende realizar.

Planejar, constitui a prática de organizar ações, o planejamento deve existir para atuar facilitando tanto o trabalho do professor quanto do aluno, ele deve se configurar como uma organização de ideias e informações (CASTRO; TUCUNDUVA e ARNS, 2008).

No planejamento de uma aula, existirá em sua construção a tomada de decisões que serão feitas conforme aquilo que se propõe com um objetivo em comum a ser alcançado. Metas são traçadas, recursos são elencados e conteúdos são organizados, tudo pensando na melhor forma de se realizar o exercício das atividades e de alcançar o sucesso nestas. O planejamento está em todo processo educacional, pois ele estabelece e dita exigências, aponta necessidades básicas, como também determina os recursos básicos a serem utilizados para a aquisição de finalidades e objetivos da educação (MENEGOLLA & SANT'ANNA, 2001 apud CASTRO; TUCUNDUVA e ARNS, 2008). Apesar de ser uma importante ferramenta para o desenvolvimento das aulas e do trabalho docente, existem professores que não realizam esta prática, fazendo uso apenas do chamado improviso. Estes são negligentes quanto a sua prática educativa, implicando em não alcançar os objetivos traçados e comprometendo a formação cidadã dos alunos. Esta improvisação das atividades docentes traz como consequência, sérios problemas, levando prejuízo a aprendizagem dos alunos e por consequência do trabalho escolar como um todo. Diante disso, é necessário quebrar com a ideia de que o planejamento é uma prática técnica e, que os professores possam refletir o que realmente é necessário para a formação cidadã dos educandos, sob a ótica da transformação social.

O planejamento não pode representar um regulador de ações humanas, em outras palavras, um limitador de ações sociais e pessoais, mas deve ser realizada com a finalidade de direcionar o ser humano na busca por sua autonomia, em sua tomada de decisões, solução de

problemas e capacidade de escolha de seus caminhos (MENEGOLLA & SANT'ANNA, 2001 apud CASTRO; TUCUNDUVA e ARNS, 2008).

Diante dessas afirmações, podemos perceber que o planejamento de aulas deve ser feito com o intuito de emancipar o aluno, tornando-o um ser atuante, crítico, social e participante na sociedade a qual faz parte. O discente, tem que perceber-se importante dentro do contexto do que se está sendo ensinado, tanto em seu contexto histórico quanto no seu dia a dia, ou até mesmo para suas ações e formação futura.

Para que se obtenha sucesso no âmbito de emancipação do aluno, faz-se necessário que o professor tenha noção de todo o contexto sócio espacial a qual está inserida a escola, assim como seus alunos, trabalhando com a realidade que os educandos se encontram. Sem isso, serão abertas as portas para a improvisação, deixando a desejar o processo de ensino/aprendizagem.

Procedimentos Metodológicos

A metodologia utilizada para o desenvolvimento do mesmo, parte das necessidades que encontramos no local de trabalho, ou seja, no próprio ambiente escolar, mais precisamente dentro da própria sala de aula, que consiste em relatos vivenciados pelos graduandos durante o desenvolvimento das atividades ocorridas no Estágio Supervisionado em Geografia III.

As vivências experiências durante o período do desenvolvimento das atividades ocorridas no estágio, foram bem significativas e muito importantes para o processo de formação das práticas educativas dos futuros profissionais da educação, onde, possibilitou aos alunos do curso de geografia, adquirirem experiências em relação a importância de fazer uso do planejamento antes de desenvolver qualquer atividade no espaço escolar, seja ela, prática ou teórica.

Para que o estágio se efetivasse com a devida eficácia, os alunos graduandos se apoiaram em referenciais teóricos que discutem a problemática em questão, sendo estas, encontradas em livros e artigos científicos e também, nas experiências que a professora supervisora do referente estágio detinha. Esta, trouxe contribuições importantíssimas em relação ao ato de realizarmos um bom planejamento prévio em relação as atividades que pretendíamos desenvolver com os educandos do ensino básico.

Fundamentação teórica

O estágio supervisionado, se configura como uma experiência importantíssima em que todos os alunos de cursos de licenciatura deveriam vivenciar. Assim como afirmam Scalabrini e Molinari (2013):

O Estágio Curricular Supervisionado, indispensável na formação de docentes nos cursos de licenciatura é um processo de aprendizagem necessário a um profissional que deseja realmente estar preparado para enfrentar os desafios de uma carreira e deve acontecer durante todo o curso de formação acadêmica, no qual os estudantes são incentivados a conhecerem espaços educativos entrando em contato com a realidade sociocultural da população e da instituição. Como preparação à realização da prática em sala de aula, o tradicional estágio se configura como uma possibilidade de fazer uma relação entre teoria e prática, conhecer a realidade da profissão que optou para desempenhar, pois, quando o acadêmico tem contato com

as atividades que o estágio lhe oportuniza, inicia a compreensão aquilo que tem estudado e começa a fazer a relação com o cotidiano do seu trabalho.

Desta forma, o planejamento se constitui dentro do estágio supervisionado como uma importante ferramenta a ser realizada antes de exercermos qualquer atividade dentro e/ou fora da sala de aula. É o estágio que irá propiciar ao aluno graduando essas vivências e ganho de experiência em relação a importância de se executar o planejamento de suas atividades. Desde os tempos mais remotos, o homem já fazia uso desta atividade, no ato de pensar em como ele podia caçar, pescar e plantar, elaborando meios para a sua sobrevivência, já ia se configurando como uma forma de planejamento.

Menegolla e Sant'Anna (2001, p. 15) destacam que: “O ato de pensar não deixa de ser um verdadeiro ato de planejar”. Ou seja, por mais simples que seja a atividade que pretendemos executar, já estaremos fazendo uso do planejamento, por exemplo, no ato de pensarmos em ir desenvolver alguma atividade na escola, já estamos fazendo uso desta ferramenta.

De modo geral, é necessário compreender que o ato de planejar se desdenha como uma tarefa não muito fácil de realizar. Além disto, a ausência deste pode acarretar algumas consequências negativas para a aprendizagem dos alunos, já que, quando o docente não faz um bom planejamento prévio, poderá deixar algumas lacunas em suas atividades a serem preenchidas.

Estando ligado diretamente com o ser humano, “o planejar das coisas” se concretiza desde o seu acordar, onde se é pensado todas as ações que irá ser realizadas durante o seu dia. Ao realizar a atividade de pensar, o homem administra melhor seu tempo e estabelece e consegue cumprir as suas metas para aquele dia.

Entretanto, o ato de planejar não está somente vinculado à educação, mas sim, em todas as situações presentes do nosso cotidiano. Portanto, o docente tem que conhecer as necessidades dos alunos para colocar em prática o que tinha tido planejado anteriormente

E, assim como ocorre na nossa vida diária, com o estágio não diferente, é de suma importância que o aluno estagiário, assim como todo profissional da educação, antes de executar qualquer atividade na escola, seja ela teórica ou prática, por mais simples que esta seja, realize com antecedência o ato de planejar, pois caso contrário, ele poderá enfrentar grandes dificuldades quando vier a encarar o espaço escolar, caso ele não se prepare para possíveis situações imprevisíveis que poderão ou não acontecer.

De acordo com Menegolla e Sant'Anna (2001, p. 15) “O ato de planejar é uma preocupação que envolve toda a possível ação ou qualquer empreendimento da pessoa. Sonhar com algo de forma objetiva e clara é uma situação que requer o ato de planejar”. Então, quando pensamos em ir desenvolver alguma atividade na escola, devemos nos planejar sempre pensando que algo pode dar errado, pois se isso vier de fato a acontecer, já teremos um segundo plano previamente elaborado, para pormos em prática.

Nesta perspectiva, enfatizamos a importância do estágio para cursos de licenciatura, pois, uma das coisas que ele nos proporciona é o contato prévio com a sala de aula, ainda em processo de formação docente. Ele serve para adquirirmos experiência em relação a algumas atitudes que devemos tomar frente ao ambiente escolar, na qual podemos destacar o planejamento. O estágio, vem para nos mostrar o que acontece quando fazemos uso de um prévio planejamento antes de ir para a sala de aula e o que acontece quando este não ocorre, mostrando na prática as possíveis dificuldades que se têm quando não ocorre esse planejamento prévio.

BURIOLLA (1996 apud Maziero e Carvalho 2012, p. 68) falam que, “cabe ao supervisor, através do processo de reflexão e ação, do diálogo e da crítica, trabalhar junto ao estagiário suas inseguranças e suas concepções, para que este encontre sua própria identidade profissional”.

Durante o período de estágio, vale destacar a importância que a professora supervisora desempenha em relação ao estágio. Ela tem um papel importantíssimo para o desenvolvimento do planejamento das atividades do educando, pois é ela, que, por sua vez irá auxiliar o aluno estagiário a desenvolver o seu planejamento, e é em comunhão com ela, que ocorre o seu primeiro planejamento, onde ela irá falar para o estagiário qual o melhor conteúdo a ser trabalhado, qual melhor turma para ele atuar, constituindo assim o primeiro planejamento do aluno estagiário.

No processo de formação desse futuro professor, o supervisor de estágio tem o papel de propiciar condições para que o estágio se realize de maneira honesta e proveitosa para o estagiário, para os alunos da escola, bem como, para a escola como instituição de ensino e corresponsável pela formação inicial de professores. CARVALHO (1985 apud MAZIERO E CARVALHO 2012 p. 68).

Como podemos perceber, de acordo com os autores supracitados, a professora supervisora tem uma importância crucial na e para a formação dos futuros profissionais da educação, guiando como estes devem desenvolver o estágio, os auxiliando no passo a passo de suas atividades, trazendo contribuições diretas para o futuro profissional da educação ainda em formação.

A professora supervisora, ainda irá auxiliá-lo avaliando o desenvolvimento das atividades desenvolvidas pelo aluno estagiário em sala de aula, apontando os pontos positivos e mostrando os que precisam ser melhorados pelo mesmo, destacando a sua posição perante a turma, desta forma interferindo indiretamente nos próximos planejamentos do aluno, pois é a partir das contribuições dela, que ele irá desenvolver novos métodos ou melhorar o planejamento que ele faz antes de ir à escola.

É importante destacar que, todos os planejamentos realizados pelo aluno estagiário sobre os conteúdos que ele iria trabalhar em suas aulas, devem ser previamente planejados com o auxílio da professora supervisora. Pelo fato de esta ter mais experiência com a turma, ela indicava para o profissional em formação, qual seria o melhor conteúdo a ser trabalhado com a turma e qual seria a metodologia mais apropriada para ele utilizar, com isso, teremos um estágio mais significativo, que realmente trará contribuições para a formação do aluno ainda em processo de formação.

Diante disso, espera-se que o supervisor, no campo de estágio, seja um observador, in loco, participante das ações dos estagiários na sua turma. Nesse processo de via de mão dupla, o supervisor deve enviar ao professor orientador as informações necessárias da atuação do estagiário para as intervenções de aperfeiçoamento da aprendizagem do estagiário. (MAZIERO E CARVALHO 2012, P. 69).

Com isso, fica claro a verdadeira função do professor supervisor perante as funções que o aluno estagiário deve desenvolver dentro da sala de aula, como também, a sua própria função enquanto professor supervisor do estágio e o trabalho em conjunto deste com o professor orientador do estágio, propiciará ao graduando uma melhor formação de mais qualidade e muito mais completa, tendo em vista, que todos os seres que fazem parte desta ação, estão totalmente comprometidos com as suas respectivas funções.

O professor que não faz o planejamento com a devida cautela antes de desenvolver suas atividades em sala de aula, ou mesmo fora dela, sentirá muitas dificuldades para enfrentar as situações imprevisíveis do dia-dia, que são tão normais acontecerem que devemos estar bem preparados para saber lidar com elas, quando de fato vierem a ocorrer.

Em outros casos, alguns educadores trocam o tempo do planejamento pelo livro didático, tornando-o uma ferramenta indispensável e única para ministrar suas aulas, e acabam esquecendo que este deveria ser apenas mais um suporte na preparação de suas aulas. Em vista disso, acrescentamos que a negação do planejar se da na maioria das vezes, por alguns educadores trazem o plano de aula como algo já pronto e em sua maioria se esquecem de lembrar que este também serve para cronometrar a quantidade de conteúdo a ser ministrado em cada aula.

Devemos levar em consideração que cada aluno terá sua especificidade na hora de absorver o assunto abordado em sala, alguns demonstraram melhor desempenho durante o processo de aprendizagem, como também encontraremos outros que se demonstrarão mais desanimados nas primeiras dificuldades, onde poderão se negar a seguir tentando a entender o conteúdo.

De acordo com Libâneo (1994, p. 221), “O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado a avaliação”. Então, temos o planejamento como uma ferramenta muito importante, em que, os docentes devem fazer uso dele para programarem as atividades que eles pretendem desenvolver em sala de aula.

Sendo assim, Libâneo (1994, p. 222) diz que: o planejamento trata-se de “um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”. Neste sentido, o plano de aula serve antes de tudo para organização das aulas e dos conteúdos a serem transmitidos, e além de possibilitar na hora do planejamento um possível plano “B”, caso haja algum advento.

Já Leal (p. 1) se refere ao planejar como: “um processo que exige organização, sistematização, previsão, decisão e outros aspectos na pretensão de garantir a eficiência e eficácia de uma ação, quer seja em um nível micro, quer seja no nível macro”.

Não podemos deixar de citar que, durante as aulas, é inadmissível que o docente pratique improvisos durante as suas aulas, onde o professor atua apresentando conteúdo totalmente desarticulados com o conhecimento prévio que os educandos detêm.

Contudo, durante o planejamento das aulas é que o professor irá realizar as suas pesquisas sobre os conteúdos que ele pretende trabalhar, indo além da ideia inicial de se planejar, pois no momento em que o profissional da educação pensa, faz pesquisas, elabora a sua aula, ele também está adquirindo conhecimento paralelamente a este ato.

Faz-se necessário destacarmos também, o que chamamos de “desânimo na hora do planejamento”, onde, alguns mestres relatam que o horário dedicado a esta prática, é ineficiente, devido à grande bagagem de outras atividades que o mesmo desenvolve concomitante com o magistério, alegando não ter tempo.

De acordo com Inforsato e Santos (2011 apud Menegolla e Sant’Anna, 2008) citam que:

Á descrença dos professores no planejamento como decorrência de vários fatores, a maioria deles, relativos às experiências que eles tiveram nas escolas em que atuaram, as quais lhes demonstraram a inutilidade de fazer o planejamento, pois, em geral, nada do que é planejado é aplicado.

Diante disso, os professores relatam que esta ação se transforma em um prolongamento do recesso escolar, se transformando para eles em uma perda de tempo. A pouca importância que estes “profissionais” atribuem ao planejamento de suas aulas, se dá em decorrência da falta de conhecimento que eles têm sobre esta ação, sendo que a mesma se caracteriza como um dos elementos centrais dos profissionais da educação. Desse modo, sabemos que a particularidade de cada instituição está relacionada com o planejamento e como ele é aplicado durante todo o período letivo.

Diante disso, Castro; Tucunduva e Arns (apud Fusari, 2008) relatam que:

A ausência de um processo de planejamento de ensino nas escolas, aliado às demais dificuldades enfrentadas pelos docentes do seu trabalho, tem levado a uma contínua improvisação pedagógica das aulas. Em outras palavras, aquilo que deveria ser uma prática eventual acaba sendo uma “regra”, prejudicando, assim, a aprendizagem dos alunos e o próprio trabalho escolar como um todo.

É difícil pensar em desenvolver uma aula atualmente, sem se quer, pensar no que vai trabalhar, na forma como fazer isso, como irá tentar ensinar aos educandos, e o planejar vai se desencadeando como uma ferramenta que possibilita ao docente organizar tudo aquilo que havia pensado anteriormente, para posteriormente ser posto em prática na sala de aula. Não esquecendo de destacar que em alguns casos, poderá aparecer certas dificuldades que estão fora do planejamento, e será neste instante que seremos obrigados a pensar o mais rápido possível numa forma para solucionar-las, sem pôr em risco o processo de aprendizagem dos alunos.

Conforme Libâneo (1994, p. 221), “[...] o planejamento é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções e ações; se não pensarmos detidamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes na sociedade”. O planejamento se constitui como uma ferramenta em que devemos pensar e refletir sobre o que devemos trabalhar com os nossos alunos, pois, de acordo com o autor supracitado, se não fizermos uma boa reflexão do que realmente é importante para a formação cidadã de nossos alunos, estaremos apenas atendendo aos interesses das classes dominantes da sociedade.

Thomazi e Asinelli (2009, p. 182 apud Padilha 2001, p. 63), citam que:

Lembramos que realizar planos e planejamentos educacionais e escolares significa exercer uma atividade engajada, intencional, científica, de caráter político e ideológico e isento de neutralidade. Planejar, em sentido amplo, é um processo que visa dar respostas a um problema, através do estabelecimento de fins e meios que apontem para a sua superação, para atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas sem desconsiderar as condições do presente e as experiências do passado, levando-se em conta os contextos e os pressupostos filosófico, cultural, econômico e político de quem planeja e de com quem se planeja.

Conforme os referentes autores acima citados, podemos destacar que o ato de planejar, não é uma atividade neutra, ou seja, sem nenhum propósito ou intenção. Quando fazemos um planejamento sobre um determinado assunto, estamos fazendo uma reflexão sobre o mesmo, estamos pensando algo sobre ele.

Eles ainda falam que planejar, seria discutir como podemos desenvolver nossas atividades e traçar metas e meios para alcançar nossos objetivos, levando em consideração as experiências vivenciadas. Isso é bem perceptível durante a execução do estágio, conforme o

passar do tempo e após ganharmos mais experiência com a vivência em sala de aula, o nosso planejamento vai mudando e se adequando a realidade escolar e de nossos alunos.

De acordo com Libâneo (1994, p. 222):

A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é, antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas corretas (isto é, a problemática social, econômica, política e cultural que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que interagem no processo de ensino).

O planejamento serve para o docente, como uma ferramenta que ele utiliza antes de qualquer coisa, para fazer possíveis previsões do que possivelmente ocorrerá em sua aula, preparando-se para a possibilidade de, se ocorrer algum imprevisto em sua aula, ele venha a estar preparado para lidar com o mesmo com a maior tranquilidade possível. É importante destacar na fala do autor, que esse planejamento deve ser feito, sempre levando em consideração as questões sociais e a influência desta sobre os seres que compõe o espaço escolar.

De acordo com Dorta e Franco (2013, p. 493 apud Libâneo 1994) dizem que:

O plano de aula bem estruturado favorece a organização do trabalho didático, e estabelece uma metodologia facilitada com ordem de execução no qual sem dúvidas poderá influenciar nos futuros resultados de ensino aprendizagem no quais professores e alunos estarão submetidos.

O planejamento é muito importante para o processo de ensino e aprendizagem. Ele tem uma contribuição fundamental no processo de ensino, pois é através dele que o professor irá elaborar metodologias que mais se adequem as características daquela turma com a qual ele pretende trabalhar. Sua contribuição para o processo de aprendizagem também é bastante significativa, ele vem para dar suporte ao professor em algum problema que por ventura venha aparecer no decorrer da aula, não prejudicando os alunos.

Com base nisso Libâneo (1994, p. 225), afirma que:

O planejamento não assegura, por si só, o andamento do processo de ensino. Mesmo porque a sua elaboração está em função da direção, organização e coordenação de ensino. É preciso, pois, que os planos estejam continuamente ligados a prática, de modo que sejam sempre revistos e refeitos.

Com isso, podemos perceber que a elaboração do planejamento não é um fato isolado, que depende única e absolutamente do profissional da educação. Conforme o referente autor, não é a elaboração de um bom plano que vamos ter um bom ensino mais efetivo, de boa qualidade, podemos ver que ele está associado a outros fatores, como por exemplo, os seres que compõe o espaço escolar.

Ele ainda destaca a importância de não termos um planejamento único, pronto e acabado, este deve estar adequado ao dia-dia do educando, com a realidade escolar, tornando-se flexível as mais distintas situações que por ventura podem aparecer.

Durante o ato de planejar, o educador deve levar em consideração a realidade em que os educandos estão inseridos, e buscar aplicar uma aprendizagem que surta efeito, tendo isso como o objetivo crucial de suas ações. Em outras palavras, significa dizer que a maneira como cada profissional aborda determinado tema, pode facilitar ou dificultar a aprendizagem do aluno.

Assim como destacam Thomazi e Asinelli (2009, p. 182): “Apesar de se admitir que a dinâmica do contexto e do cotidiano escolares nem sempre permitem o acompanhamento rígido e inflexível do planejamento, tal ação, indiscutivelmente, organiza e sistematiza o trabalho pedagógico, evitando a improvisação”. Esta dinâmica que o espaço escolar nos apresenta, é o que faz com que o planejamento se torne uma ferramenta passível a alterações.

Podemos inferir que, o planejamento se constitui como uma ferramenta muito importante para qualquer atividade que pretendemos desenvolver seja em sua vida diária ou profissional. É indispensável que o professor, antes de desenvolver alguma atividade em sala de aula, faça um prévio planejamento de suas atividades, pois assim, estará preparado para situações imprevisíveis, para que não seja pego de surpresa por estas, tendo em vista a grande diversidade de seres que encontramos dentro da sala de aula e que devemos nos prepararmos bem para toda esta dinâmica, como afirma Chaves et al. (2012, p. 1) que:

Atualmente as escolas e os alunos vêm sofrendo mudanças impostas pela dinâmica de uma sociedade em constante transformação pelo avanço da tecnologia e da ciência, se o professor não acompanhar essas mudanças e não estiver muito bem preparado não será capaz de oferecer um ensino de qualidade aos seus alunos. Por isso, torna-se imprescindível o desenvolvimento de estágios supervisionados e intervenções pedagógicas com o objetivo de aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem. Para lidar com essa nova realidade de mudanças e transformações os professores devem estar preparados e engajados em encontrar alternativas em busca da melhoria de sua prática docente e assim contribuir de forma mais significativa com o desenvolvimento de seus alunos.

Diante do que foi discutido, o plano de aula apresenta-se como uma ferramenta indispensável para o auxílio do educador, possibilitando a este ter um norte. Desta forma, é importante destacamos também a flexibilidade que o mesmo deve ter, pois se planejamos uma aula e quando formos desenvolvê-la a turma não conseguir acompanhar o ritmo do conteúdo apresentado, devemos ali no momento adequar aquele conteúdo o máximo possível a realidade daquela turma, focando nas dúvidas que os alunos apresentem mesmo que não conseguirmos atingir nossas metas anteriormente planejadas.

O estágio vem para nos proporcionar todas essas vivências e ganharmos mais experiências, para que, quando viermos estar inseridos no mercado de trabalho estarmos o mais preparado possível.

Em vista disto, consideramos o planejamento como uma ferramenta de suma importância para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos e para o andamento das atividades escolares. Constitui-se como um indispensável instrumento na realização das atividades laborais docentes. Deve ser pensado para os alunos, visando a promoção da autonomia dos discentes, preparando-os para o exercício da cidadania, e participação em sociedade. O planejamento é configurado por etapas, que atua facilitando o desempenho das atividades no momento de sua execução, diretamente relacionado a efetivação de bons resultados, uma vez que, o professor irá traçar seus conteúdos com melhor organização, traçar objetivos, aplicar conteúdos, traçar metas e ao final, fazer uma avaliação do que foi feito. Contudo, o planejamento fornece ao professor, uma pequena noção da relevância que sua aula tem.

Considerações finais

O referido trabalho teve como intuito principal mostrar uma breve discussão sobre a importância do planejamento durante o período do estágio, para a vida dos profissionais da educação, onde, é verificado que o mesmo se desdenha como uma das ferramentas que condiciona o docente a pensar e repensar as suas práticas educativas e o que ele pretende trabalhar com seus alunos, com isso, construindo em conjunto com os educandos uma aprendizagem mais significativa e de maior qualidade.

Neste sentido, é possível constatar que o planejamento se desdenha como uma importante ferramenta a ser utilizada pelo professor, pois, é a partir deste, que estes profissionais irão fazer a organização dos conteúdos a serem trabalhados com os educandos do ensino básico, tanto em sala de aula como além deste espaço.

Sendo assim, é importante destacar que, quando não ocorre o ato de se planejar previamente determinadas atividades, poderemos enfrentar sérios problemas em relação ao processo de ensino/aprendizagem, pois, na medida em que o professor deixa de exercer essa prática pedagógica, trazendo na maioria das vezes um discurso falsário apoiado em seus anos de experiência docente, onde, justifica que não necessita parar para (re) pensar as suas práticas, devido a toda a sua carga de conhecimento adquirida ao longo dos anos de magistério e, a partir de atitudes como essas, ele pode vir a passar por dificuldades dentro da sala de aula e sem estar preparado para este tipo de situação, põe em risco o desenvolvimento do aprendizado do aluno.

Nesta perspectiva, evidenciamos que para se obter resultados significativos se faz necessário que se tenha um bom planejamento antes de desenvolver qualquer atividade dentro do espaço escolar, desta maneira, para exercer um bom trabalho (à docência), se destacar com resultados positivos é necessária qualidade dos profissionais para planejar e assim, atingir seus respectivos objetivos.

Evidenciamos a flexibilidade que o planejamento deve ter durante o desenvolvimento de certas atividades, se adequando o máximo possível as reais necessidades dos educandos, tonando-se a peça fundamental na arte de ensinar e aprender. Não devemos nunca ir despreparados para a sala de aula, sem planejamento, sem saber o que fazer, utilizando-se do improvisado, ter sempre em mente o compromisso, a responsabilidade e a ética com nosso trabalho. Enfatizamos que o livro didático não pode limitar o ensino e nem muito menos a aprendizagem do aluno, o professor não pode fazer deste uma ferramenta única e exclusiva no seu papel docente.

Portanto, é necessário que durante o desenvolver dos procedimentos (planejamentos), que os educadores trabalhem dentro da realidade presenciada e vivida dos educandos, tendo em vista, despertar um maior interesse nos alunos em aprender. Deixando sempre em evidência que, diante do contexto escolar é preciso (re) pensar a maneira como ocorrerá o planejamento, as metodologias a serem trabalhadas, assim como observar todo o desenrolar durante o processo de avaliação, para saber se realmente os resultados estão sendo positivos.

Contudo, diante de tudo que foi exposto e discutido ficou a reflexão que, por mais que possamos observar, analisar, e, até reproduzir modelos preexistentes de como ensinar, essas atividades devem apenas servir como base para construção do nosso perfil enquanto professor, sempre pensando na perspectiva de que o profissional da educação está em constante formação/construção. O bom professor, é aquele que repensa suas práticas para o seu melhor desempenho, e principalmente para o crescimento intelectual e social de seus alunos, enquanto membros de uma sociedade e prontos para o exercício da cidadania.

Referências

CASTRO, P. A. P. P.; TUCUNDUVA, C. C.; ARNS, E. M. **A importância do planejamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente.** Revista Científica de Educação, Curitiba (artigo) 2008. Disponível em: <<http://nead.uesc.br/arquivos/Fisica/instrumentacao/artigo.pdf>> acesso em 30 de out. 2017.

CHAVES, Isabelle C. Gutierrez; RODRIGUES, Jéssica Salomão; SILVA, Ana Paula Brito. **A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.** Anais da Semana de Pedagogia da UEM. Volume 1, Número 1. Maringá: UEM, 2012. Disponível em: <<http://www.ppe.uem.br/semanadepedagogia/2012/pdf/T2/T2-003.pdf>>. Acesso em: 11/11/2017.

INFORSATO, E. C.; ROBSON, A. S. A preparação das aulas. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de Formação: formação de professores didática geral.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 86-99, v. 9. Acesso: Acesso: 10/09/17.

LEAL, Regina B. Planejamento de Ensino: peculiaridades significativas. **Revista Iberoamericana de Educación** (ISSN: 1681-5653). Disponível em: <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4484/1/MD_EDUMTE_2014_2_85.pdf>. Acesso: 10/09/17.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

MAZIERO, Andreza da Rosa; CARVALHO, Dalmo Gomes de. **A contribuição do supervisor de estágio na formação dos estagiários.** Acta Scientiae, v.14, n.1, jan./abr. 2012. Disponível em: <<file:///C:/Users/Oraldo%20Ryk/Downloads/212-212-1-PB.pdf>>. Acesso em: 11/11/2017.

MENEGOLLA, Maximilliano; SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que Planejar? Como Planejar? Currículo-Área-Aula.** 10º ed. Petrópolis; Editora Veres, 2001. Acesso: 13/11/17.

SCALABRIN, Izabel Cristina; MOLINARI, Adriana Maria Corder. **A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NAS LICENCIATURAS.** Vol. 7 _ n1 _ 2013/3. Disponível em: <http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol7_n1_2013/3_a_importancia_da_pratica_estagio.pdf>. Acesso em: 10/11/2017.

THOMAZI, Á. R. G.; ASINELLI, T. M. T. **Prática docente: considerações sobre o planejamento das atividades pedagógicas.** Educar, Curitiba, n. 35, p. 181-195, 2009. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n35/n35a14.pdf>> acesso em: 30 de out. 2017.

QUESTÕES QUE NORTEIAM A AVALIAÇÃO ENQUANTO PROCEDIMENTO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA

Gleydilene Ferreira Duarte

gleydylene@hotmail.com

Universidade Federal de Campina Grande – UFCG-CFP

Francisca Natália Félix

fnatalia@outlook.com

Universidade Federal de Campina Grande – UFCG-CFP

RESUMO

O presente artigo traz uma discussão a cerca da avaliação da aprendizagem escolar em Geografia, uma prática fundamental do processo de ensino-aprendizagem e que fornece informações não apenas sobre o aproveitamento dos alunos, mas também sobre a prática docente, para que o mesmo possa reorientar e aprimorar continuamente seu trabalho. Esse estudo traz uma abordagem sobre a avaliação na prática docente do professor de Geografia, e faz alguns apontamentos sobre ensinar, aprender e avaliar em Geografia. Assim, essa pesquisa tem como objetivo, buscar refletir teoricamente a avaliação enquanto procedimento do processo de ensino e aprendizagem em geografia. Para alcançar os objetivos propostos nesse estudo, a metodologia adotada pariu de uma análise qualitativa e descritiva do material levantado, tendo em vista a pesquisa bibliográfica por meio de livros, artigos e teses. Utilizou-se como referencial teórico: Callai (2012), Cavalcanti (2010), Kimura (2010) Perrenoud (1999) entre outros. Dessa forma, visto que a avaliação é fundamental na prática pedagógica, torna-se importante um estudo sobre esse tema, abordando a contribuição desse instrumento para auxiliar na construção do conhecimento geográfico, pois espera-se a partir das reflexões aqui colocadas, que a mesma deve ser entendida para além de um momento decisivo do processo de ensino-aprendizagem, mas sim como um instrumento comprometido com a eficiência da aprendizagem. .

Palavras- chaves: Avaliação Escolar. Aprendizagem. Ensino de Geografia. Prática Docente.

ABSTRACT

This article presents a discussion about the evaluation of school learning in geography, a fundamental practice of the teaching-learning process and that provides information not only on the students' use but also on the teaching practice, so that it can reorient and continuously improve their work. This study brings an approach to evaluation in the teaching practice of the Geography teacher, and makes some notes about teaching, learning and evaluating in geography. Thus, this research aims to seek to theoretically reflect evaluation as a process of teaching and learning in geography. In order to reach the objectives proposed in this study, the methodology adopted resulted from a qualitative and descriptive analysis of the material collected, in view of the bibliographic research through books, articles and theses. It was used

as theoretical reference: Callai (2012), Cavalcanti (2010), Kimura (2010) Perrenoud (1999) among others. Thus, since evaluation is fundamental in pedagogical practice, a study on this subject is important, addressing the contribution of this instrument to assist in the construction of geographic knowledge, since it is expected from the reflections set forth that the same should be understood beyond a decisive moment in the teaching-learning process, but rather as an instrument that is committed to the efficiency of learning.

Key-words: School evaluation. Learning. Teaching Geography. Teaching Practice.

INTRODUÇÃO

Frente às dificuldades impostas atualmente quanto à melhoria da qualidade da educação, refletir sobre a avaliação no cotidiano do trabalho docente é fundamental, visto que a mesma consiste em uma prática reflexiva do processo de ensino-aprendizagem que fornece informações não apenas sobre o aproveitamento dos alunos, mas também sobre a prática do professor, para que o mesmo possa reorientar e aprimorar continuamente sua prática, buscando sempre os melhores resultados.

A avaliação escolar é um componente do processo de ensino e aprendizagem que assume grande importância no trabalho pedagógico do professor, atuando como procedimento essencial para o desenvolvimento e aprimoramento de sua prática. O exercício da avaliação é complexo e não se resume apenas às provas e atribuição de notas, pois deve-se priorizar os conhecimentos dos alunos, tanto aqueles que ele traz de suas vivências fora da sala de aula quanto àqueles que o aluno aprimorou ou construiu na escola.

É importante ressaltar nesse contexto, a importância de repensar a ação docente no que se refere à avaliação, pois é um desafio que se coloca constantemente na formação de professores, uma vez que, partindo de uma formação profissional desqualificada e superficial, os professores tendem a encarar a avaliação como um processo puramente objetivo e direcionado apenas para quantificar a aprendizagem, classificando os alunos unicamente por uma nota atribuída ao desempenho em uma prova meramente decorativa.

Visto que a avaliação é fundamental na prática pedagógica, torna-se importante um estudo sobre esse tema, abordando a contribuição desse instrumento para auxiliar na construção do conhecimento geográfico, pois a mesma deve ser entendida para além de um momento decisivo do processo de ensino-aprendizagem, mas sim como um instrumento comprometido com a eficiência da aprendizagem.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia adotada para a realização desse trabalho partiu uma análise qualitativa e descritiva do material levantado, a fim de realizar uma melhor construção da sistematização do estudo, assim como uma reflexão teórica das questões que norteiam o tema em estudo.

Para tanto, foi realizado uma pesquisa bibliográfica, utilizando-se de uma literatura atualizada e especializada, de livros, publicações em anais de congressos, artigos, teses e dissertações, numa perspectiva crítica, a fim de ter-se uma melhor fundamentação teórica e reflexão do material levantado.

A avaliação da aprendizagem escolar na prática docente em Geografia

Diante dos desafios para a concretização de uma prática pedagógica comprometida com uma aprendizagem significativa dos alunos, e á melhoria da qualidade da educação, a avaliação destaca-se como um componente imprescindível desse processo, na medida em que se constitui como prática reflexiva do processo ensino e aprendizagem. Pensando nisso, a melhoria do ensino e conseqüentemente da avaliação da aprendizagem representam um dos maiores desafios para o professor, para a escola e para o sistema educacional.

Os desafios relacionados à avaliação da aprendizagem em Geografia se colocam no processo de ensino-aprendizagem desde a formação docente, pois se o professor conclui uma formação baseada em uma perspectiva tradicional, conservadora, é provável que desenvolva uma prática coerente com o que aprendeu, e não voltada para atender às necessidades que esse profissional, em conjunto com os demais atores da escola, deveria identificar e buscar atender (CALLAI, 2012).

A prática docente deve se basear em métodos didáticos que estimulem a aprendizagem, com base em atividades nas quais o aluno possa participar ativamente. Valorizando o ensino a partir dessa abordagem, o professor certamente estará criando meios de avaliar o aluno de uma perspectiva qualitativa, valorizando o conhecimento adquirido pelo aluno e não simplesmente colhendo dados para classificar os alunos segundo métodos puramente objetivos (NASCIMENTO, 2005).

Nessa perspectiva, o professor de Geografia, atuando em conformidade com as tendências atuais para a educação, superando as práticas pedagógicas tradicionais, buscando oferecer a

seus alunos a oportunidade de compreender como os conteúdos ministrados em sala de aula podem influenciar positivamente suas vidas. Contudo, isso significa criar meios para oportunizar a aprendizagem através de uma prática avaliativa condizente com as metodologias de ensino.

A prática avaliativa está diretamente relacionada ao significado construído pelo professor para a avaliação da aprendizagem, na qual a construção de uma avaliação como um efetivo instrumento de comunicação e melhoria do processo de ensino-aprendizagem depende fundamentalmente de uma formação inicial coerente com o que se almeja para a concretização de uma educação de qualidade. (CAVALCANTI; et al 2009).

No enfrentamento dos desafios que se observam no processo de avaliação da aprendizagem em Geografia, é necessário diversificar os instrumentos de avaliação, privilegiar o conhecimento prévio do aluno e a capacidade de leitura, compreensão e representação do espaço, buscando identificar as formas como o aluno compreende os conceitos geográficos e os relaciona a sua realidade.

Libâneo (2006, p.95), ao tratar do processo de avaliação e de sua importância para o ensino, considera que a avaliação é uma tarefa fundamental do trabalho docente, que deve estar presente em todo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são utilizados para constatar progressos, dificuldades e reorientar o trabalho para as correções necessárias.

O autor ainda aponta que a avaliação escolar desempenha três funções básicas: função pedagógica didática, diagnóstica e de controle. A primeira refere-se ao papel da avaliação no cumprimento dos objetivos da educação escolar. A avaliação, nessa perspectiva, contribui para a assimilação e fixação, visto que a correção de erros eventualmente cometidos favorece o aprofundamento e ampliação de conhecimentos e habilidades. Já a função de diagnóstico permite identificar dificuldades e progressos dos alunos, como também a atuação do professor, determinando modificações no processo de ensino para atender às exigências dos objetivos. A função de diagnóstico pode ser considerada a mais importante, uma vez que permite cumprir a função pedagógico-didática e fundamenta a função de controle. Trata-se de uma avaliação realizada no início, durante e ao final do desenvolvimento das aulas.

A função de controle da avaliação escolar diz respeito aos meios e a frequência das verificações e qualificação de resultados escolares, possibilitando diagnosticar as situações didáticas. Nesse sentido, há um controle sistemático que ocorre a partir da interação entre os

alunos e o professor durante as aulas, por meio de uma variedade de atividades, permitindo ao professor observar a forma como os alunos estão assimilando conhecimentos e habilidades.

Entretanto, em um processo de avaliação no qual o professor valorize o conhecimento do aluno e não simplesmente a memorização de conceitos, é importante que o erro seja visto como uma hipótese a ser reformulada. Assumindo essa postura o professor busca compreender a forma de pensar do aluno, diagnosticando as necessidades e discutindo as soluções com a comunidade escolar.

Para Rabelo (2010), a avaliação deve se transformar em um momento efetivamente integrante do processo de ensino-aprendizagem, indispensável e para o qual deve ser dada a devida importância. Isso é necessário porque, em uma prática na qual prevalece à mera transmissão de conteúdos, a aprendizagem se torna um processo mecânico, caracterizada pela repetição e memorização de conceitos.

Diante disso, demanda-se uma mudança efetiva na prática avaliativa através da avaliação formativa, visando o desenvolvimento integral do aluno, visto que é de grande importância estabelecer um diagnóstico correto para cada aluno, identificando as possíveis causas de dificuldades e do eventual fracasso escolar. É o momento de priorizar a qualificação da aprendizagem, e não a quantificação.

Para Perrenoud (1999, p. 103) “é formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo”. Nesse sentido, os diagnósticos contínuos favorecem um acompanhamento permanente de cada aluno, fornecendo ao professor as informações fundamentais para que possa elaborar metodologias adequadas para atender a cada necessidade. O ato de avaliar requer o conhecimento sobre o aluno. Para isso, o professor deve acompanhar seu comportamento, suas atividades e aprendizagens no âmbito escolar, valorizando também suas experiências prévias. Promover a aprendizagem exige do educador que conheça seus alunos. Para isso é preciso analisar as conversas, conhecer o contexto no qual o aluno está inserido e assumir o compromisso de aperfeiçoar o tempo e as oportunidades de promover a aprendizagem (MANFIO; et al. 2014).

Pensando nisso, procuramos refletir como a avaliação da aprendizagem escolar vem sendo encarada na disciplina Geografia, diante do atual quadro de mudanças que temos vivenciado no ensino de Geografia. As discussões têm apontado para a necessidade de valorizar recursos que busquem superar o uso de metodologias tradicionais, nas quais o professor é considerado

o detentor do conhecimento e geralmente reféns do livro didático, e os alunos por sua vez receptores de informações. Assim, superando essas práticas que já se revelaram ineficazes, tem demandado novas formas de ensinar, e conseqüentemente de avaliar.

Alguns apontamentos sobre ensinar, aprender e avaliar em Geografia.

A Geografia Escolar foi muito discutida nos últimos anos, mas considera-se que ainda há muito para ser alcançado. A busca pelo avanço e pela mudança permite que sejam identificadas alternativas para que a geografia seja trabalhada em sala de aula a partir de uma perspectiva libertadora, cumprindo assim com o papel de formar cidadãos preparados para lutarem por uma sociedade mais justa. Para isso, no entanto, é necessário que o processo de ensino e aprendizagem em Geografia assuma uma postura crítica e transformadora (RABELO, 2010). Nesse sentido,

Pensar em alterações no ensino da Geografia significa, num primeiro momento, caminhar no sentido de eliminar a feição de uma disciplina enfadonha e decorativa, características que têm marcado este campo do saber e, simultaneamente, rever os conceitos e categorias analíticas, numa dinâmica que acabe por descobrir e convencer professores e educandos do importante papel que esta ciência tem no processo de formação do cidadão consciente e crítico de sua realidade. (OLIVEIRA; TRINDADE, 2007, p. 65).

A forma como muitos professores articulam o ensino de Geografia na sala de aula, na qual os conteúdos são abordados totalmente desvinculados da realidade do aluno, tornam-se temas sem significado para os alunos. A falta de contextualização, ao ignorar os conhecimentos prévios dos alunos e a realidade que os cerca, é um dos principais obstáculos para a aprendizagem significativa em Geografia.

Para tanto o ensino de Geografia deve proporcionar ao aluno o desenvolvimento de habilidades e competências, que o possibilite analisar e interpretar criticamente a realidade em que vive, proporcionando aos alunos a capacidade de realizar análises do espaço geográfico, bem como compreender as relações que se estabelecem entre os aspectos sociais, políticos econômicos e culturais e o seu cotidiano.

Assim, o ensino de Geografia tem enfrentado algumas dificuldades no que trata sobre o processo de avaliação da aprendizagem, principalmente por ainda ser tratada como

disciplina de memorização, na qual alguns professores encontram-se reféns de livros didáticos meramente conteudista, e cobram de seus alunos uma avaliação pontual, desarticulado, sem levar em consideração a aprendizagem dos alunos.

Para Nascimento (2005), para que haja sucesso no processo avaliativo, é necessário levar em consideração a dinamicidade teórico-metodológica da prática educativa do ensino de Geografia. A avaliação não pode ocorrer de forma isolada, é preciso estabelecer objetivos precisos sobre o processo de construção de aprendizagens significativas, buscando oportunizar aos alunos condições e instrumentos que possibilite a compreensão da realidade em que vivem, ou seja, a compreensão do espaço geográfico. Nessa perspectiva, para Callai (2012) a avaliação da aprendizagem em Geografia deve enfatizar principalmente a formação de conceitos geográficos essenciais, como a natureza, território, sociedade, paisagem, lugar, região, entre outros, como também no entendimento de relações sócio espaciais. Cabe ao professor, nesse processo, avaliar os alunos quanto à formação de conceitos geográficos e assimilação das relações que ocorrem no espaço.

Para tanto, a avaliação da aprendizagem em Geografia não deve se prender à verbalização de conceitos, pois esses devem ser relacionados a outros conceitos e conhecimentos pré-estabelecidos, já que a aprendizagem efetiva só é alcançada quando fenômenos são compreendidos e entendidos como parte da realidade objetiva. Ao aprender, o aluno se torna capaz de resolver problemas tanto no âmbito escolar, quanto fora dele. (RABELO, 2010).

Nesse contexto, o processo de avaliação no ensino de Geografia se torna um instrumento que auxilia no processo de ensino, quando o mesmo passa a exercer sua verdadeira função, ou seja, avaliar não somente os conhecimentos do aluno no momento isolado, através de provas que preconizam a “decoreba”, mas, especialmente a capacidade do aluno compreender o conteúdo ensinado e em seguida adquiram competências e habilidades para utilizar os conhecimentos construídos em sala de aula na sua realidade.

Cavalcanti (2009) ressalta que o professor de Geografia deve utilizar-se de instrumento avaliativos que visem à compreensão dos conhecimentos geográficos, bem como sua autonomia na construção de relações entre o que é ensinado na sala de aula e o que se vivencia no cotidiano. Além disso, ao utilizar diferentes recursos e instrumentos no momento da avaliação, possibilita o professor retomar aspectos que precisam ser revistos e

reorientando, dimensionando e enfatizando sua abordagem em função do processo de aprendizagem, tanto no âmbito coletivo quanto individual, quando julgar necessário.

Sabe-se que muitas vezes as formas que o professor utiliza para avaliar o conhecimento dos alunos nem sempre refletem o real aprendizado, pois é possível, por exemplo, que o aluno simplesmente memorize o conteúdo a ser exigido em uma prova e, logo em seguida, esqueça praticamente de tudo, pois o que houve foi memorização e não aprendizagem.

Kimura (2010, p. 188) considera que avaliação da aprendizagem em Geografia, deve ser articulada a fim de diagnosticar a prática docente no processo de ensinar e aprender e, como um instrumento para alunos situarem-se no seu fazer-pensar. Assim, o aluno necessita compreender o que aprende, por que aprende e como aprende, para que a partir do esclarecimento e contextualização dos conteúdos, crie condições de compreender melhor os conhecimentos geográficos de maneira mais significativa. Partindo desse prisma, a avaliação da aprendizagem em Geografia não pode ser pontual e quantificável. Ela pressupõe o exercício de ir além da assimilação de conteúdos, requer a ampliação dos horizontes de aprendizagem de maneira a contemplar as experiências cotidianas e trazê-las à reflexão no ambiente da sala de aula.

Avaliar em Geografia, segundo Zambone (2012), significa utilizar instrumentos relacionados com a ampliação da capacidade de leitura dos espaços. Partindo dessa perspectiva, os mapas, desenhos, croquis e imagens são instrumentos que podem ser utilizados, mesmo de uma forma ainda tímida. No entanto, a prova, formada por questões de múltipla escolha ou dissertativas, ainda é o instrumento mais utilizado para avaliar a aprendizagem em geografia.

A avaliação em Geografia exige que o aluno seja levado a construir análises com base nos conceitos e no pensamento geográfico desenvolvido em sala de aula, e não simplesmente repetindo em uma prova, com frases curtas, um ou outro conceito que memorizou estudando o livro didático (ZAMBONE, 2012).

Não basta ser adepto da idéia de uma avaliação formativa. Um professor deve ainda ter os meios de construir seu próprio sistema de observação, interpretação e intervenção em função de sua concepção pessoal de ensino, dos objetivos, do contrato didático, do trabalho escolar. Propor modelos de ação que exigiriam do agente a renúncia ao que ele é, ao que ele faz de boa vontade, ao que ele crê justo ou eficaz não pode levar a uma mudança duradoura das práticas (PERRENOUD, 1999, p. 122).

Uma perspectiva atual que norteia o ensino e a avaliação da aprendizagem da Geografia aponta a necessidade do professor considerar a realidade dos alunos, relacionando-os com os conteúdos geográficos, trazendo para o ensino da Geografia e para a avaliação da aprendizagem o entendimento de que o aluno deve ser capaz de aplicar o conhecimento adquirido na escola em situações do dia a dia, compreendendo e atuando na sociedade em que vive de uma maneira consciente e autônoma.

Contudo, a avaliação adequada da aprendizagem em Geografia não pressupõe o uso de instrumentos necessariamente considerados difíceis. Pelo contrário, são instrumentos ideais para o conhecimento que o professor objetiva avaliar. Utilizar o instrumento de avaliação adequado, nesse sentido, significa, antes de tudo, que o professor sabe exatamente o que busca avaliar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões realizadas nesse trabalho é possível afirmar que é necessário que a avaliação deixe de ser encarada como uma arma, tanto por alunos quanto por professores, visto que, ao intimidar o aluno por meio de uma prova, o professor não está utilizando uma postura pedagógica. Ao se sentir ameaçado, o aluno teme fazer perguntas e demonstrar que não sabe. Uma prova muitas vezes gera ansiedade, preocupação e temor por parte do aluno.

Espera-se, com base nessas necessidades, que o professor de Geografia avalie a aprendizagem dos alunos a partir de um maior estreitamento das relações entre o ensino e a avaliação, cumprindo o papel de verdadeiramente buscar identificar se o aluno é capaz de aplicar o que aprendeu em uma situação prática na sala de aula ou na vida cotidiana.

Para atender a essa demanda, cabe ao professor mobilizar saberes, renovando o pensamento e fugindo das rotinas e práticas tradicionais. Diversificar e contextualizar as aulas são atitudes fundamentais de um professor comprometido com a aprendizagem de seus alunos.

No entanto, avaliar a aprendizagem em Geografia de uma maneira comprometida, exige o confronto entre objetivos pretendidos e alcançados, os interesses e valores dos alunos, possibilitando ao professor a compreensão sobre os limites e possibilidades de cada um e,

com base nesse diagnóstico, desenvolver metodologias cada vez mais eficientes para favorecer o desenvolvimento do educando.

Portanto, no que tange sobre o processo de avaliação no ensino de Geografia, o professor deve romper com a ideia de que esta é uma disciplina essencialmente teórica, mostrando para os alunos as relações práticas entre os conceitos geográficos e as situações observadas no cotidiano. Seguindo essa atitude, certamente o processo de avaliação, conforme a discussão desse artigo se tornará mais dinâmico e produtivo tanto para o professor quanto para os alunos.

REFERÊNCIAS

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o Lugar para Compreender o Mundo. 2012. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos/ CALLAI, Helena Copetti/ KAERCHER, Nestor André. **Ensino de Geografia: prática e textualizações no cotidiano**. 10^o Ed.- Porto Alegre: Medição, 2012, 144 p.

CAVALCANTI, L. S.; NETO, A. L. G.; AQUINO, J. L. F. A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 02, p. 223-240, ago., 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v25n2/10.pdf>> Acesso em Agosto de 2015.

KIMURA, Shoko. **Geografia no ensino básico: questões e propostas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LIBANEO, J. C. **Didática**. – São Paulo, CORTEZ Editora, 2006.

MANFIO, V.; SEVERO, M. D.; MEIER, M. A. Geografia e avaliação escolar: uma tarefa complexa no processo de ensino-aprendizagem. **Geographia Opportuno Tempore**, Londrina, v. 1, número especial, p. 85-95, jul./dez., 2014. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/Geographia/article/view/20282>> Acesso em Agosto de 2015.

NASCIMENTO, P. V. B. **Avaliação qualitativa no ensino de geografia nas 4^{as} séries/ciclos iniciais do ensino fundamental em Uberaba – MG (1970/2004)**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005. Disponível em :<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=181866> Acesso em Agosto de 2015.

OLIVEIRA, C. G. S. de.; TRINDADE, G. A. Ensino de Geografia e reflexões acerca da (re)construção do currículo no âmbito da licenciatura. In: TRINDADE, G. A.; CHIAPETTI, J. N. (orgs). **Discutindo Geografia: doze razões para se (re)pensar a formação do professor**. Ilhéus: Editus, 2007.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

RABELO, K. S. P. A avaliação da aprendizagem no processo de ensino em geografia. **Ateliê geográfico**, Goiânia (GO), v. 4, n. 4, dez., 2010. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/index.php/atelie/article/download/16673/10116>> Acesso em Agosto de 2015.

ZAMBONE, G. O processo de avaliação nas aulas de geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 2, n. 4, p. 129-149, jul./dez., 2012. Disponível em: <<http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/78>> Acesso em Setembro de 2015.

A CHARGE NO ENSINO DE GEOGRAFIA: APLICAÇÕES NO ESTUDO DA PAISAGEM.

Jefferson Santos Fernandes

Universidade Federal de Campina Grande - CFP/UFCG

jefferson.geo.fernandes@gmail.com

Andreia Carlos Feitosa

Universidade Federal de Campina Grande - CFP/UFCG

a.feitosa@hotmail.com

Resumo

O presente artigo busca discutir a Charge como recurso didático no Ensino de Geografia a partir do estudo da categoria Paisagem em sala de aula. Esta preocupação resulta de uma experiência de estágio supervisionado realizado com os alunos do 6º ano em uma escola pública municipal em Aurora-Ce. A Charge foi a metodologia utilizada para a abordagem de um capítulo do livro didático que tratava sobre as transformações na Paisagem da terra no tempo geológico e histórico-social. Como resultado os educandos apresentaram ao longo do estágio um maior envolvimento com a disciplina e interesse pelos conteúdos escolares, evidenciando a potencialidade da Charge em atrair a atenção destes através da sátira e da crítica em representações gráficas, sendo deste modo uma metodologia de grande aplicabilidade para o Ensino de Geografia.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Charge; Paisagem.

Introdução

O processo de ensino é, por natureza, essencialmente dinâmico, e na atualidade precisa de novas mobilizações para a promoção da aprendizagem. O Ensino de Geografia, por sua vez, não está fora desta realidade. É necessário dinamizar o acompanhamento do desenvolvimento social, econômico e cultural de nossa sociedade, fazendo com que o espaço escolar seja um ambiente prazeroso para os alunos. Formas alternativas com novas metodologias para a troca de conhecimentos são cada vez mais urgentes. Cabe ao professor(a), neste caso, estar atento e consciente sobre o seu papel de mediador e de formador de opiniões para criar e articular novas metodologias de ensino.

É neste contexto que a Charge surge como proposta viável para a promoção do ensino-aprendizagem. Este gênero textual constitui-se em uma proposta de nova leitura, crítica e dinâmica, pois segundo Lessa (2007, p. 02) “sabe-se que a linguagem se estabelece na interação entre sujeitos” tornando a sala de aula um espaço de “pesquisa-ação-produção”, ou

seja, proporcionando a ampliação do conhecimento e aperfeiçoamento de sua formação escolar.

Na disciplina de Geografia, é possível trabalhar com vários recursos didáticos, devido ao extenso volume de temas sociais críticos e contemporâneos que esta ciência abarca. As Charges que são veiculadas pelos meios de comunicação tais como TV, internet, jornais e as contidas no próprio livro didático, são um caminho viável nesta perspectiva. Faz parte da necessidade de intervir na conhecida falta de interesse pelos conhecimentos geográficos na escola, e por termos uma ciência tão rica em conhecimentos sendo tratada como disciplina “mnemônica”, e por sua vez, desinteressante. É preciso, desta forma, que o(a) professor(a) de Geografia, volte sua preocupação para as técnicas de ensino, a dominação do conteúdo e a contextualização dos temas abordados com a realidade dos sujeitos, compreendendo que a atividade docente vai além da sala de aula, e envolve todo espaço social e experimentado pelos educandos. A ampliação dos conhecimentos no exercício da docência resulta na qualidade de como será construída as informações para o(a) aluno(a). O(a) educador(a) necessita estar sempre inovando e buscando novas metodologias e aprendizados, e pesquisando outras formas de avaliação visando o rompimento das metodologias tradicionais. A Charge é um elemento importante para essa conquista, visando a substituição de exames rigorosos por novas formas de avaliar a aprendizagem.

Este trabalho apresenta as reflexões resultantes da experiência do estágio supervisionado realizado com os alunos do 6º ano em uma escola de ensino fundamental, no município de Aurora-Ce, onde trabalhamos a categoria Paisagem a partir da utilização de Charges como ferramenta didático-pedagógica no Ensino de Geografia. Tivemos como base os conteúdos de um capítulo do livro didático, que tratava sobre as transformações na Paisagem do planeta terra ao longo do tempo geológico e histórico-social. As Charges que tratavam destas transformações possibilitaram uma leitura crítico-reflexiva sobre o espaço geográfico vivido e experimentado pelos(as) alunos(as), bem como contribuíram para um interesse maior na disciplina.

Desejamos assim contribuir para a ampliação do debate sobre a utilização de novas metodologias, linguagens e recursos no Ensino de Geografia para promoção da construção do conhecimento e ampliação da capacidade dos processos de promoção do ensino-aprendizagem.

Preocupações Metodológicas no Ensino de Geografia

A compreensão espacial das ações, objetos e fenômenos, partindo do pressuposto de que o sujeito é componente da materialidade social, é uma missão para o(a) professor(a) de Geografia. Por ser o espaço geográfico uma instância da sociedade, dinâmico, e em constante transformação, estudá-lo nestas condições requer uma análise da sociedade e da natureza, bem como do jogo de influência existente nessa relação.

Diante do dinamismo presente na relação sociedade-natureza na produção do espaço geográfico, Cavalcanti (2002, p.11) aponta que “a Geografia escolar tem procurado pensar o seu papel nessa sociedade em mudança, indicando novos conteúdos, reafirmando outros, reatualizando alguns outros, questionando métodos convencionais, postulando novos métodos”. Ou seja, o Ensino de Geografia não é algo estático, imutável, pois sendo pouco provável que um médico com os instrumentos e métodos clássicos consiga tratar um paciente, o(a) professor(a) em pleno século XXI, em meio a tanta efervescência de acontecimentos, seja capaz de sucesso em suas aulas com práticas metodológicas do passado, como por exemplo, insistir na memorização de fenômenos apenas para uma posterior avaliação e nota.

A sala de aula na disciplina de Geografia, em especial na escola pública, deve tornar-se em um palco de processos ambiciosos onde o(a) professor(a) de Geografia tem o desafio de fazer a mediação do conhecimento dos conteúdos e a formação política diante da atual conjuntura social do país, dada a presença de grupos hegemônicos no poder e os recentes ataques sofridos pela classe trabalhadora, pois historicamente o ensino público é destinado aos filhos(as) de trabalhadores(as) assalariados(as). A sala de aula ainda, tal como se apresenta hoje, segue análoga a uma modelo de produção fabril, que segundo Santana Filho (2010, p 02):

As exigências são econômicas e mercadológicas, orientadas pelos novos modelos de produtividade e competitividade, para os quais, afirmam os gestores e mentores do sistema escolar público, os educandos (filhos da classe trabalhadora) precisam estar habilitados e capacitados.

É fundamental que escola trabalhe a realidade social e cultural dos educandos, sendo as particularidades levadas em conta no processo de ensino-aprendizagem, caso contrário, os conteúdos tornam-se distante da compreensão e assimilação por parte destes. Por isso a importância de se conhecer o(a) aluno(a) para não ocorrer o erro de nivelção, pois em uma sala de aula com várias pessoas de personalidades e histórias de vida diferentes, todas acabam

tendo características próprias, identidades, histórias, problemas, individualidades, e o(a) professor(a) precisa estar disposto(a) a lidar com estas diferenças. De acordo com Alves (2016) “a importância sócio-educacional que o Ensino de Geografia detém para a formação do educando, do homem cidadão, é imprescindível”, estando a escola ciente da importância dos conteúdos geográficos para a formação humana.

A intenção de tornar a aula mais instigante e participativa, por meio da utilização das Charges com o interesse de gerar diálogos partindo do local para o global. A utilização dessa metodologia deve ser merecedora de destaque para uma triagem com compatibilidade a propósito dos objetivos e conteúdo a serem assimilados pelos educandos. No Ensino de Geografia, a Charge como ferramenta didático-pedagógica pode ter grande utilidade na abordagem das categorias de análise e de cunho político. Ao tratar de temas vistos como “tabus”, por exemplo, a Charge contribui no sentido de que, por meio das representações gráficas, os(as) alunos(as) possam fazer uma leitura crítico-reflexiva não apenas sobre as transformações espaciais ao longo do tempo, mas também, as problemáticas postas na atualidade como é a questão da violência contra a mulher, racismo, intolerância religiosa etc. O(a) professor(a) do século XXI precisa estar preparado para abordar estes assuntos, de forma sensata e consciente.

Aplicações da Charge no Estudo da Paisagem

A Charge é tida como uma metodologia de ensino que possui enorme potencialidade para o ensino-aprendizagem, uma vez que permite a leitura crítica de mundo representada nas imagens e no texto. É um gênero textual que consegue explorar o dito e o não dito na representação gráfica, provocando as mais profundas interpretações.

Para Alves, Pereira e Cabral (2013) as Charges são riquíssimas em intertextualidade, permitindo que o receptor raciocine e analise o que é subtendido nas mesmas. É uma leitura dinâmica que exige, porém, conhecimento prévio do assunto, o que deve ser trabalhado em sala de aula.

Romualdo apud Alves, Pereira e Cabral (2013) considera que a Charge é um tipo de gênero textual que atrai o leitor, posto que a imagem é de rápida leitura e consegue transmitir múltiplas informações de maneira condensada. Está geralmente ligada a um tema discutido na atualidade, sendo constantemente veiculadas pelos meios de comunicação como internet, jornais impressos, revistas e programas de TV.

Uma das características principais da Charge é o humor nas suas representações, a sátira, normalmente com um fim político. A Charge consegue assim romper com a velha monotonia posta em sala de aula através do uso exclusivo do livro didático. É uma metodologia inovadora e criativa, que consegue despertar a curiosidade dos estudantes pelos assuntos escolares, sendo, portanto, um recurso estratégico no processo de ensino-aprendizagem.

No Ensino de Geografia, esta metodologia pode ter grande utilidade na abordagem das suas categorias de análise. No estudo da Paisagem, por exemplo, a Charge contribui no sentido de que, por meio das representações gráficas, o(a) aluno(a) pode fazer uma leitura crítico-reflexiva sobre as transformações espaciais ao longo do tempo. Estas transformações podem ser tanto da ordem natural, obedecendo a um processo dinâmico da própria natureza, ou humanas, resultante das ações do homem em sua relação com o espaço.

O conceito de Paisagem difundido na Geografia, faz com que esta seja uma categoria bastante estudada e debatida, e por tal importância é necessário levar essa discussão para a sala de aula. A Paisagem pode ser considerada como a porção visível do espaço geográfico, que comporta elementos físicos, naturais e sociais. Maximiliano (2004) destaca que na Paisagem, não devemos levar em conta apenas os fatores naturais do espaço, mas sobretudo a existência humana e sua capacidade transformadora. Alerta para a necessidade de se fazer uma análise integradora destes elementos, que interagem na produção do espaço geográfico.

Maciel apud Vidana (2011 p. 12) trabalha este conceito como sendo:

Entidade dinâmica e diferenciada da superfície terrestre, constituindo-se no suporte das aulas teóricas e práticas, considerada então, uma categoria espacial de aspecto visível e imediatamente perceptível, podendo ser conceituada, descrita e explicada através de sua morfologia decorrente da composição do meio natural e das ações antrópicas.

Oliveira (1998) apud Maciel (2011) afirma que a Paisagem não pode ser configurada como uma realidade imóvel, já que a presença do homem nela se estampa, tanto na área urbana como na área rural, através de sua ação sobre os diversos componentes, os quais irão produzir os frutos da sua própria cultura.

Dantas e Morais (2008) destacam a oposição entre Paisagem natural e social. A primeira corresponderia ao espaço visto pelo observador em que ainda predominam os fatores naturais. A segunda, por sua vez, seria o espaço transformado pelo homem, sobretudo a partir das relações capitalistas de produção no seu modelo urbano-industrial.

Santos (1998, p. 21) ao estudar a Paisagem considera que:

Tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança, é a paisagem. Esta pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. Não é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons etc.[...] A dimensão da paisagem é a dimensão da percepção, o que chega aos sentidos. Por isso, o aparelho cognitivo tem importância crucial nessa apreensão, pelo fato de que toda nossa educação, formal ou informal, é feita de forma seletiva, pessoas diferentes apresentam diversas versões do mesmo fato.

Nesta perspectiva, a Paisagem está relacionada ao mundo da percepção do sujeito, uma vez que a interpretação do fenômeno acaba por interferir na dimensão da Paisagem. Isto permite, a tratarmos deste conceito em sala de aula, colocar o educando como protagonista no estudo desta categoria, sendo o mesmo sujeito ativo no processo de definição e leitura das diferentes Paisagens.

No estágio supervisionado realizado com os alunos do 6º ano em uma escola pública municipal em Aurora-Ce, tivemos a oportunidade de trabalhar a Charge como metodologia de ensino. A base dos conteúdos foi proposta pela professora-supervisora, sendo um capítulo do livro didático, denominado de “As Transformações do Planeta Terra”, de Casterlar (2012) em “Geografia uma Leitura de Mundo”. Dado o problema da pouca carga horária da disciplina de Geografia na escola, com duas aulas de 45min em diferentes dias da semana, decidimos trabalhar o estágio em dois momentos: uma exposição teórica dos conteúdos no primeiro dia e parte prática de análise das Charges no segundo. Isso foi um fator que dificultou o nosso trabalho, mas os resultados foram satisfatórios.

Ao analisar as representações gráficas, os(a) alunos(as) tinham como atividade em sala a produção de textos e posterior discussão coletiva com base nos conteúdos vistos no dia anterior. Esta forma avaliativa ensejou a reflexão e identificação dos fatores que levam a transformação da Paisagem, em especial as ações antrópicas no espaço geográfico. Questões como sistema econômico de produção, recursos naturais e desigualdade socioespacial foram postas em sala e descritas pelos educandos em suas análises sobre a Paisagem natural e social. Sobretudo as discussões se voltaram para âmbito local, destacando a Paisagem do espaço semiárido brasileiro. Assim, foram colocadas questões como diversidade da caatinga, o processo de ocupação do homem e as mudanças sofridas a partir da relação sociedade-natureza. Logo, a maioria conseguiu apresentar uma capacidade de leitura crítico-reflexiva sobre a categoria Paisagem com base nas Charges.



Copyright© 2000 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

Figura 1: charge utilizada em sala para tratar as transformações da paisagem
Disponível em: www.turmadamonica.com/papa-capim/tira 2000. Acesso em 26 de agosto de 2016

A carga de humor geralmente embutida neste gênero textual e a forma breve e dinâmica de passar o conteúdo acabou sendo um fator decisivo, pela capacidade de chamar a atenção dos alunos. Este método avaliativo da aprendizagem demonstrou que a Charge pode ser utilizada no Ensino de Geografia sem grandes dificuldades de aplicação e com bons resultados para a compreensão de diversos temas, aqui evidenciado na discussão sobre a Paisagem.

Considerações Finais

A experiência do estágio supervisionado com o uso de Charges como instrumento pedagógico em sala de aula e o estudo da Paisagem a partir desta, possibilitou a ampliação do conhecimento e da prática docente, sendo possível propormos formas de ensino mais atrativas a partir de recursos didáticos não exatamente novos, mas com um potencial de criticidade natural, como é o caso da Charge. A leitura e interpretação de imagens permite uma análise crítico-reflexiva sobre o espaço social vivido e experimentado pelos(as) alunos(as), contribuindo no aprendizado e o interesse em relação aos temas propostos pelo(a) professor(a), com o objetivo de desmistificar a dicotomia entre teoria e a prática vista na realidade escolar.

A Charge, deste modo, favorece a uma compreensão mais rápida do assunto a ser estudado, tendo as ilustrações, com grande carga de humor associado a riqueza teórica sobre a temática. Com esta metodologia, os conteúdos passaram a ser vistos de maneira mais dinâmica em aula, e a Geografia uma disciplina mais prazerosa.

Referências Bibliográficas

ALVES, Maria Cecília Esmeraldo. **Ensino de geografia e suas diferentes linguagens no processo de ensino e aprendizagem: perspectivas para a educação básica e geográfica.** Revista Geosaberes, Fortaleza, v. 6, número especial (3), p. 27-34, 2016

ALVES, Telma Lucia Bezerra; PEREIRA, Suellen Silva; CABRAL, Laíse do Nascimento. **A utilização de charges e tiras humorísticas como recurso didático-pedagógico mobilizador no processo de ensino-aprendizagem da Geografia.** Educação UFSM, Santa Maria, v. 38 n. 21, p. 417-432, 2013

CASTELIAR, Sonia Maria Vanzella. **Geografia uma leitura do mundo: introdução, 6º ano/** Sonia Maria Vanzella Castellar, Valter Maestro de Oliveira – 1ed. São Paulo: FTD, 2012.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino.** Goiânia: Alternativa, 2002.

DANTAS, Eugênia Maria; MORAIS, Ione Rodrigues Diniz. **Paisagem como categoria de análise geográfica.** Programa Universidade a Distância. Universidade Federal do Rio Grande do Norte e Universidade Estadual da Paraíba. 2008. Disponível em http://www.ead.uepb.edu.br/ava/arquivos/cursos/geografia/organizacao_do_espaco/Org_Esp_A05_BIM_WEBpdf> Acesso em 16 de agosto de 2016.

MACIEL, Ana Beatriz Câmara; LIMA, Zuleide Maria Carvalho. **O conceito de paisagem: diversidade de olhares.** Sociedade e Território, Natal, v. 23, nº 2, p. 159 -177, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/revset/index.php/revset/article/view/21>> Acesso em 12 de agosto de 2016.

MAXIMIANO, Liz Abad. **Considerações sobre o conceito de paisagem.** Revista Raega. Paraná: Editora UFPR, 2004. Disponível em: <http://www.revistas.ufpr.br/raega/article/download/3391/2719>> Acesso em 13 de agosto de 2016.

LESSA, David Perdigão. **O Gênero Textual Charge e sua Aplicabilidade em Sala de Aula.** Travessias. Sergipe 2007. Disponível em <https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/o-gnero-textual-charge-e-sua.pdf> Acesso em 23 de agosto de 2016.

SANTANA FILHO, Manoel Martins de. **Conteúdos e relações na sala de aula de geografia.** Porto Alegre: UFRGS, 2009.

SANTOS, Milton. Paisagem e Espaço. In: **Metamorfoses do Espaço Habitado: Fundamentos Teórico e Metodológico da Geografia.** Hucitec. São Paulo 1988, p. 21-26

POBREZA E CURRÍCULO ESCOLAR: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE ALENQUER-PARÁ

Edenilza Oliveira dos Santos
Licenciada e Bacharela em Geografia pela UFOPA
edenilzageo@gmail.com

GT 1. FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE GEOGRAFIA

Resumo

A verdadeira educação é aquela que é capaz de transformar o educando em um ser pensante e questionador e está voltada para a transformação social através do saber. Para que esta seja capaz de mudar os modos de ser e de agir do homem é preciso que alguns temas estejam inseridos no currículo escolar, temas que busquem mostrar a realidade da sociedade e o bem viver. Nesse contexto, esse trabalho tem como objetivo geral realizar uma análise em uma escola municipal de ensino fundamental, situada no município de Alenquer, estado do Pará, acerca da importância da inserção de temas no currículo escolar recorrentes na sociedade, em especial a Pobreza. Para tanto, a metodologia empregada parte da pesquisa bibliográfica e de campo, através de uma abordagem qualitativa de caráter descritivo e exploratório visando a coleta de dados. O Instrumento empregado foi um questionário semiestruturado, contendo 54 perguntas, aplicado a uma pedagoga e professora. E tem como principal tema: a escola, o currículo e a pobreza. As perguntas fazem referência ao perfil dos alunos da escola, e mais especificamente, aos alunos que participam do Programa Bolsa Família, da infraestrutura da escola, se o tema pobreza está inserido no currículo escolar. Como referencial teórico foi utilizado os seguintes autores: Arroyo (2014); Sacristán (2013); Vesentini(1992). A partir dos dados coletados, pode-se observar que a escola não oferece temas atuais como a Pobreza em seu currículo. A escola tem papel fundamental na formação do educando, pois é a partir dela que a sociedade terá homens que sejam colaboradores, e principalmente, que tenham vontade de transformar a realidade em que vivem, sem antes se envergonhar de tal situação.

Palavras chave: Pobreza. Currículo. Educação. Escola.

POVERTY AND SCHOOL CURRICULUM: A CASE STUDY AT A SCHOOL IN THE MUNICIPALITY OF ALENQUER-PARÁ

Abstract

True education is one that is able to transform the learner into a thinking and questioning being and is geared towards social transformation through knowledge. In order for it to be able to change man's ways of being and to act, it is necessary that some themes are inserted in the school curriculum, themes that seek to show the reality of society and the good life. In this context, this work has as general objective to perform an analysis in a municipal elementary school located in the municipality of Alenquer, state of Pará, about the importance of insertion of recurrent themes in the school curriculum in society, especially Poverty. To do so, the methodology used is based on bibliographical and field research, through a descriptive and exploratory qualitative approach aiming at data collection. The Employee Instrument was a semistructured questionnaire, containing 54 questions, applied to a pedagogue and teacher. Its main theme is school, curriculum and poverty. The questions refer to the profile of the

students of the school, and specifically, to the students who participate in the Family Bag Program, of the school infrastructure, if the theme of poverty is inserted in the school curriculum. As a theoretical reference, the following authors were used: Arroyo (2014); Sacristan (2013); Vesentini (1992). From the data collected, it can be observed that the school does not offer current themes such as Poverty in its curriculum. The school has a fundamental role in the education of the student, since it is from there that society will have men who are collaborators, and above all, who want to transform the reality in which they live, without first being ashamed of such a situation.

Key words: Poverty. Curriculum. Education. School.

INTRODUÇÃO

A educação tem um enfoque bem mais abrangente do que o ler e escrever, não que isto seja um ponto de vista novo, e sim porque agora é muito mais intenso, visto que a sociedade está cada vez mais preconceituosa e separatista. E para que essa realidade seja rompida é preciso que as escolas juntamente com seus professores, equipe gestora e demais funcionários revejam seus currículos e suas formas de ensinar. Inserir novos temas nas aulas é um meio de buscar o incentivo e a motivação que tanto os alunos precisam para permanecer na escola. O tema pobreza, por exemplo, é um tanto esquecido no ambiente escolar.

Um bom currículo é aquele capaz de mudar esta realidade. Integrar às disciplinas temas, muitas vezes polêmicos faz parte de uma educação de qualidade. É somente por meio dele que aqueles que vivem em condições desfavoráveis podem ser motivados a lutar por sair desse meio e aos demais, saber conviver com a diversidade respeitando o outro.

Nesse contexto, as escolas são as grandes responsáveis por essa mudança. A educação nacional tem uma base curricular comum, mas que pode ser complementada de acordo com a necessidade de cada local e de cada cultura. Desta forma o professor torna-se responsável por fazer esta adequação de acordo com a demanda escolar.

Assim, a escolha do tema pobreza no currículo escolar se deu pelo fato de se observar que as escolas não tratam este assunto como deveriam, pois deixam de lado uma condição social que é vivida por grande parte da sociedade.

O objetivo deste trabalho é realizar uma análise acerca da importância da inserção de temas no currículo escolar recorrentes na sociedade, em especial a Pobreza. Observar o que os autores pensam sobre o currículo e como deve ser trabalhado na escola. Desta forma, para este trabalho, pensou-se na aplicação de um questionário em uma escola no município de Alenquer/PA. A escolha da referida escola se deu pelo fato de ser localizada na periferia. A

intenção desta aplicação é conhecer a estrutura física da escola e depois observar se o tema pobreza está inserido no currículo do educandário.

REFERENCIAL TEÓRICO

Uma educação de qualidade é aquela que é capaz de levar o educando a pensar, a inferir, a dialogar, questionar e a lutar por melhorias em sua vida e na vida dos outros. Alguns temas deveriam fazer parte do currículo escolar para que os alunos pudessem se sentir motivados a permanecer na escola, como, por exemplo, a pobreza, visto que é um tema bastante evidente na sociedade, mas pouco discutido dentro das escolas.

A sociedade está acostumada a dividir seus cidadãos da seguinte forma:

De um lado os poucos auto definidos como racionais, cultos, civilizados, cidadãos curtidos na ética do esforço e do trabalho, previdentes, empreendedores, dirigentes; de outro lado a maioria, os Outros, inferiorizados como irracionais, primitivos, incultos, preguiçosos, os coletivos indígenas, negros, pobres, trabalhadores, camponeses, favelados, subempregados e subcidadãos (ARROYO, 2013, p. 139).

Esse conflito social na educação brasileira está nas escolas, quer sejam públicas ou privadas, e segrega determinadas classes sociais em benefício de outras. A inexistência no currículo escolar das experiências cotidianas das classes populares demonstram certos problemas que exprimem a desvalorização e segregação das classes menos abastada quanto à educação, por exemplo, conteúdos curriculares fora do contexto social das massas e um ensino básico voltado para uma finalidade específica: produzir mão de obra (ARROYO, 2013).

A desigualdade social presente em todos os níveis de ensino adquire grandes proporções na vida pós-escola de cada aluno. Visto que é a partir de uma boa educação escolar que eles poderão mudar essa questão de segregação, de separação entre ricos e pobres.

Todavia, para que as diferenças curriculares tenham fim, é necessária uma estrutura que considere todos os aspectos diferenciais do discente, do contrário, pode ocorrer o agravamento da exclusão social referente às instituições de ensino.

Vale destacar a dificuldade que as escolas poderão ter com a falta de material didático que contemple as exigências da sociedade tecnológica, bem como a proposta de ensino a ela conveniente. Os atuais materiais didáticos, tais como livros didáticos, como conteúdos selecionados por editoras e apostilas, foram concebidos, em geral, para modelarem o ensino a um formato curricular homogêneo, vinculado a um paradigma curricular que se liga a racionalidade técnica, do tipo preparação para concursos vestibulares (DOMINGUES; TOSCHI; OLIVEIRA, 2000, p. 73).

Não há como se pensar em um sistema escolar democrático, que considere as diferenças e peculiaridades dos diferentes atores sociais, se o próprio sistema se apresenta antidemocrático, sem oportunidade para um currículo diversificado.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (LDB nº 9.394/1996).

É através dos esforços pedagógicos que a escola alcança seus objetivos e é com a ajuda de currículos bem formulados que os estudantes serão motivados a repensarem em sua vida e sua permanência em sociedade. Descobrirão que para estar em sociedade não importa sua condição social.

De acordo com Sacristán (2013) é obrigação dos professores:

Transformar as crianças em cidadãos solidários, colaboradores e responsáveis, fazendo com que tenha experiências adequadas e sejam reconhecidas como cidadãos enquanto educadas. Consolidar no aluno princípios de racionalidade na percepção do mundo, em suas relações com os demais e em suas atuações. Torná-los conscientes da complexidade do mundo, de sua diversidade e da relatividade da própria cultura, sem renunciar à sua valorização também como “sua”, à valorização de cada grupo, cultura, país, estilo de vida, etc. Capacitá-los para a tomada democrática de decisões. (SACRISTÁN, 2013, p.25)

Portanto, o currículo não pode ser apenas uma rotina em sala de aula ou na escola, rotina esta em que o aluno é visto apenas como um mero receptor de informações, de disciplinas escolares, que está em sala de aula para aprender a ler e a escrever, para passar de ano e concluir a carga horária escolar. É responsabilidade do professor, transformar esta rotina em aulas mais agradáveis e que levem os alunos a mostrarem suas experiências acerca do mundo em que vivem. Somente dessa forma eles serão conduzidos à valorização da sua realidade e da realidade do outro.

A escola tem papel fundamental na formação do educando, pois é a partir dela que a sociedade terá homens que sejam colaboradores e principalmente que tenham vontade de transformar a realidade em que vivem, sem antes se envergonhar de tal situação.

E foi partindo destes princípios que se pensou em uma pesquisa, em forma de questionário, em que se pudesse observar: a estrutura da escola para atender os alunos e se a escola trabalha com a questão da pobreza dentro do seu currículo.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada baseou-se em uma abordagem qualitativa. Inicialmente foi realizada uma pesquisa bibliográfica que consistiu em buscar autores cujo referencial teórico estivesse de acordo com o tema em questão e que de acordo com Gil (2008) é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Em seguida foi realizada a pesquisa de campo por meio da aplicação de um questionário, elaborado pela Equipe de Criação e Desenvolvimento do Curso de Pós Graduação Educação, Pobreza e Desigualdade Social da Universidade Federal do Pará/UFPA, o qual foi disponibilizado no módulo IV- Pobreza e Currículo: uma complexa articulação, sendo aplicado em uma Escola Municipal de Educação infantil e Fundamental no município de Alenquer/Pará. O questionário é composto por 54 perguntas onde cada uma tem três ou mais opções de respostas. E tem como principal tema: a escola, o currículo e a pobreza.

No primeiro momento as perguntas estão voltadas para o perfil do aluno da escola pesquisada e mais especificamente aos alunos que participam do Programa Bolsa Família.

O Programa Bolsa Família foi criado em 20 de outubro de 2003 pela Medida Provisória Nº 132, convertida na Lei nº 10.836 de 09 de janeiro de 2004, regulamentado pelo Decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004, alterado pelo Decreto nº 6.157 de 16 de julho de

2007 e implantado pelo Governo Federal Brasileiro. É um programa de transferência de renda para a população considerada abaixo da linha da pobreza (SILVA, 2007, 1429).

A transferência de renda quando bem aplicada pode levar as famílias a saírem da extrema pobreza e romper com essa continuidade entre gerações. Em seguida se quer saber da infraestrutura da escola. E por fim se o tema pobreza está inserido no currículo escolar das crianças desta escola.

O questionário foi respondido pela Pedagoga da escola que também é professora, no mesmo educandário. A partir da pesquisa bibliográfica e dos dados coletados junto à escola pesquisada, procurou-se construir as inferências sobre o tema em questão a partir do entendimento da autora em consonância com os demais autores e à realidade apresentada com o intuito de auxiliar na compreensão desta e de outras realidades nas quais o tema em questão seja pertinente. Tais inferências encontram-se ao final deste trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÃO.

No primeiro bloco de questões referentes ao perfil da escola, as respostas obtidas foram: a Escola pesquisada está localizada em um bairro pobre do município. A metade dos estudantes reside próximo à escola. A renda média destes é de até um salário mínimo. A frequência escolar é um problema, visto que a maioria dos estudantes vive em constante mudança. Isto de acordo com a Pedagoga.

Em relação à pergunta: Quais as causas que impedem os alunos de frequentar a escola assiduamente? As respostas obtidas foram: trabalho doméstico/necessidade de cuidar dos irmãos e dificuldade de acesso (moradia muito distante).

Em relação ao segundo bloco, que está relacionado aos estudantes que participam do Programa Bolsa Família as perguntas foram: 1. Os estudantes são participantes do Programa Bolsa Família? A Pedagoga respondeu que a maioria dos estudantes participa deste programa. Em relação à pergunta: Existem ações específicas da escola para lidar com os estudantes que participam do Programa Bolsa Família? A resposta dada foi que não existem ações específicas para lidar com esses estudantes. Sobre a pergunta: Em geral, qual a percepção dos estudantes participantes do Programa Bolsa Família sobre ter que ir à escola? A pedagoga escolheu opção que os alunos veem a escola como uma obrigação. 4. Como é o rendimento (notas) dos estudantes que participam do Programa Bolsa Família? O item marcado foi que, está abaixo da média.

Percebe-se que as crianças que vem de famílias mais pobres são aquelas que têm um desempenho mais baixo, pois muitas vezes vão para a escola sem se alimentar ou sofrem algum problema dentro da família, além da pobreza. Segundo Ferreira e Marturano (2002, p.39) “crianças provenientes de famílias que vivem com dificuldades econômicas e habitam em comunidades vulneráveis, tendem a apresentar mais problemas de desempenho escolar e de comportamento”.

Uma das condições do Programa Bolsa Família é que as crianças frequentem e permaneçam na escola. E as famílias assumem esse compromisso para que continuem recebendo este benefício. Por conta disso, estas famílias muitas vezes veem como uma obrigação esta permanência na escola e assim as crianças vão para escola, não com o intuito de aprender, mas de marcarem presença nos relatórios que são enviados para a SEMED.

A maioria dos alunos desta escola participa do Programa Bolsa Família, visto que são de famílias pobres e que necessitam de algum tipo de ajuda. E a escola por estar localizada em um bairro pobre recebe estes alunos, mas sem nenhuma estrutura com ações que possibilitem melhor aproveitamento escolar destes estudantes.

O terceiro bloco de questões está relacionado à infraestrutura da escola. E as perguntas foram. A escola funciona em tempo integral? A resposta dada foi não. Quais estruturas a escola possui? (foram dadas algumas opções como: Biblioteca, quadra esportiva, e outros). As opções escolhidas pela Pedagoga foram: Quadra Esportiva, Laboratório de Informática, Biblioteca (improvisada ou não adequada – complemento dado pela Pedagoga) e Horta. Os espaços descritos no item anterior estão disponíveis aos alunos e à comunidade fora do horário da aula, para uso livre? A resposta nesta questão é não.

Ainda sobre a infraestrutura, foram realizadas as seguintes perguntas: 1) Os espaços descritos na questão anterior são utilizados para promover atividades extraclasse? O item escolhido para a resposta foi o sim, e ela explica que os professores organizam as turmas por série para a execução de cada atividade. 2) Quais estruturas existem próximo à escola? 3) Existem Posto de Saúde, Praça/Parque, Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e Espaços para a prática de esportes. Na questão seguinte não se obteve nenhuma resposta: 4) Quais destes profissionais trabalham na escola? (Psicólogo, Enfermeiro, Assistente Social e Nutricionista). 5) A escola serve alimentação para os estudantes? A Pedagoga disse que sim. E em complemento a esta pergunta ela disse que são servidas duas refeições para os estudantes durante o dia. 6) É possível comer mais de uma

vez na mesma refeição? A resposta dada foi que na maioria das vezes as crianças repetem a merenda. Os estudantes têm a merenda escolar como principal refeição diária. Essa afirmação, segundo a pedagogos é referente a maioria dos estudantes.

Se a merenda tem esses objetivos é preciso que a escola ofereça aos alunos uma variedade de alimentos que sejam capazes de aumentar a resistência das crianças. É preciso que escola e governo estejam em constante contato para que a merenda escolar não falte, visto que a maioria dos alunos vê na escola a possibilidade de ter pelo menos uma alimentação por dia.

É possível notar quando estas crianças chegam a escola sem se alimentar, pois muitas vezes estão tristes, sem vontade de estudar e de brincar, desta forma é necessário que a escola ofereça merenda antes das aulas, para que este estudante se sinta mais disposto em aprender.

Seguindo as perguntas do questionário: Que tipo de alimentação é ofertada? Nesta questão foram dadas algumas opções e dentre estas a Pedagoga marcou: Frutas in natura, Verduras/alimentos in natura, Pão, Arroz, Macarrão, Carnes Frescas e Sucos Naturais. Seguindo por este ponto se quis saber: Quais os critérios usados para definir o cardápio? E as respostas obtidas foram que são escolhidas pelo valor nutritivo e para que seja uma complementação da alimentação de casa. Foi perguntado se a alimentação era igual para todos os estudantes em uma mesma refeição, e a resposta foi que sim. Já para a pergunta se havia algum programa de educação alimentar na escola, a pedagoga respondeu que não tem.

Em relação à refeição ser igual para todos é preciso tomar nota que, muitos alunos possuem alguma necessidade especial em relação a alimentação, seja na restrição ou algum tipo de alergia. Aqui cabe mais uma vez um plano de ação ou um programa de educação alimentar que valorize essa criança, que dê a ela possibilidades de participar do momento da merenda escolar, mas com todos os cuidados necessários.

Assim, nenhuma criança será discriminada. Esse tratamento “diferenciado” é de grande importância, pois muitas vezes os estudantes que precisam de uma alimentação mais restrita não têm em casa por falta de condições e é na escola que ele pode ter essa oportunidade de se alimentar bem e mais saudavelmente, contribuindo assim para a melhora e continuidade de sua saúde.

O programa de educação alimentar, além de buscar uma alimentação mais saudável também deve estar voltado para a utilização dos alimentos e frutas regionais, pois assim fortalece a cultura e a valorização da região.

O quarto, e último, bloco de questões está voltado para a Disciplina Geografia e sua atuação na escola. Referente às primeiras perguntas que se relacionavam com a questão da pobreza como parte da disciplina, a Pedagoga não escolheu nenhuma opção de resposta.

Mesmo que a Pedagoga não tenha respondido a esta questão é importante frisar que a questão da pobreza deve ser sim inserida dentro das aulas de geografia, pois já não se pode mais fugir desta triste realidade em que vivem muitos alunos e muito menos tapar os olhos para esta questão social.

O ensino da geografia deve ser um meio de libertação. Libertar os alunos de pensamentos egoístas e preconceituosos, e de pensamentos de inferioridade. No mundo de hoje a questão da discriminação por conta da renda familiar é muito grande, a mídia é a grande responsável por essa separação de mundos. O papel social da geografia é unir esses dois lados desmistificando cada pré-conceito já concebido pelo aluno antes de frequentar a escola.

Em relação à pergunta: Ocorrem durante as aulas casos de discriminação, contra estudantes cuja condição socioeconômica é vulnerável? A Pedagoga disse que sim, que esses casos acontecem na escola, principalmente em forma de apelidos. E isto se dá pelo fato de as crianças, muitas vezes irem mal vestidas ou sujas. Este é o mais forte motivo para sofrerem discriminação.

Esses casos de agressão contra a integridade física e emocional ocorrem em qualquer escola, seja pela aparência da criança ou pelo fato de esta se encontrar em situação inferior, em relação ao dinheiro, das outras crianças ou adolescentes. Na escola pesquisada o que se pode notar é que os casos de discriminação ocorrem mais pela situação da pobreza, pois muitas vão para a escola, malvestidas e malcuidadas. É claro que isso causa certo desconforto nestas crianças.

Seguindo este pensamento se quis saber se: Quando esses casos ocorrem, o docente leva o problema à comunidade escolar para ser discutido? A pedagoga respondeu que sim e que é feita uma ocorrência e em seguida reunião com os pais ou responsáveis e com os alunos envolvidos. Disse também que alguns alunos procuram os docentes para tratar de assuntos ou problemas que tem fora da escola.

Seguindo esse bloco de perguntas, questionou-se: Quais os problemas mais recorrentes que levam os alunos a procurarem o docente? As opções escolhidas foram: Problemas de convivência em casa, Problemas de relacionamento com colegas fora da escola e violência doméstica. Foi perguntado também de que forma o docente lida com essas

situações? E três respostas foram escolhidas pela Pedagoga: Não me envolvo e encaminho para a equipe pedagógica ou correspondente. Envolve-me e procuro ajudar o estudante por conta própria. Articulo-me com a comunidade escolar para auxiliarmos o estudante a resolver a situação.

Ainda em relação a pergunta anterior a Pedagoga diz que o docente se envolve nessas situações porque acredita que a ação da escola pode surtir efeitos positivos em alguns casos, como por exemplo, violência doméstica, abusos, fome e falta de material para os estudantes.

As últimas perguntas estão voltadas para a disciplina. O que o docente acha mais importante para sua disciplina? Quatro opções foram escolhidas: Permitir que os estudantes aprendam a partir da troca de conhecimentos entre os sujeitos envolvidos no processo. Possibilitar que a educação aconteça também fora dos espaços da escola. Fazer os estudantes absorverem o conteúdo previsto para a sua série e possibilitar uma educação para o mercado de trabalho.

Em relação aos questionamentos: 1) De que forma os conhecimentos costumam ser explorados durante a disciplina? Coletivamente, os estudantes contribuem com seus conhecimentos. Resposta da Pedagoga. 2) A disciplina possibilita a troca de conhecimentos dos alunos fora da sala de aula, como, por exemplo, a efetuação de trabalhos socializados e compartilhados com toda a escola ou mesmo com a comunidade? A Pedagoga respondeu que a culminância dos projetos durante o ano letivo fora da sala de aula são socializados e compartilhados com toda a comunidade escolar.

As aulas de geografia devem ser espaço para que os alunos mostrem o que sabem através de criatividade, acompanhados pelos professores. O professor deve aproveitar as aulas para abrir os olhos dos educandos sobre seu papel na sociedade, assim tanto o mais pobre terá a possibilidade de se sentir importante, quanto àquele que tem condição social mais favorável notará que ambos são necessários dentro do grupo social.

As aulas devem ser motivo de querer, que o aluno sinta prazer em estar na escola e principalmente em sala de aula. Os trabalhos realizados pelo professor devem ser feitos de tal forma que todos da turma sejam envolvidos. Que nenhum seja excluído por sua condição social.

As duas últimas perguntas querem saber como os estudantes respondem ao processo de ensino-aprendizagem e se ajudam na construção das aulas? A resposta foi que eles agem indiferentemente e que não participam na construção das aulas.

A não participação dos alunos durante as aulas deve ser motivo de preocupação por parte dos professores. Devem-se observar os motivos que levam a este desinteresse, se são as aulas que não são atrativas ou se estes estão desmotivados por sua condição social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise das respostas do questionário é possível dizer que o tema Pobreza dentro da escola ainda fica de lado. De acordo com as respostas da Pedagoga a escola em questão está situada em um bairro pobre da cidade de Alenquer e a maioria das crianças é de classe baixa, participa do Programa Bolsa Família e não tem local certo para moradia. Com essas características é fácil dizer que estão em meio a Pobreza e que precisam de incentivos educacionais por parte da escola, já que muitas vezes o meio social e familiar não os oferece.

Esses alunos, pobres, são os que mais têm dificuldades em aprender e a terem desempenho em mais altos em relação a notas bimestrais. Isso se dá pelo fato de irem para a escola muitas vezes com fome, ou por faltarem muito às aulas por não terem local fixo de moradia. Esses, de certo, são alguns dos motivos que levam os alunos a estarem abaixo da média escolar, como afirmou a Pedagoga.

A escola pesquisada não tem um programa de alimentação diferenciada para as crianças, mas afirma que o lanche é servido todos os dias e em quantidades adequadas para satisfazer os estudantes. Mas esse lanche deveria ser servido antes das aulas, visto que muitos chegam à escola sem se alimentar e isso de certo tira a atenção na hora das aulas.

Problemas com casos de discriminação ocorrem em todos os lugares, na escola os casos mais frequentes estão relacionados ao financeiro, os mais pobres sempre ficam de lado e não são queridos pelos que tem uma vida financeira mais ajustada. É neste sentido, que a inserção do tema Pobreza no currículo escolar se faz necessário e urgentemente, pois as crianças mais pobres não podem viver a margem da sociedade e nem crescerem pensando que são inferiores por conta de sua condição/classe social.

É na escola que essa realidade pode mudar. E é com a inserção e desenvolvimento efetivo deste tema no currículo escolar que tudo pode mudar. Pois é dever da escola formar cidadãos éticos e conscientes não só de seus direitos e deveres, mas também do respeito

mútuo, da solidariedade e da justiça social. É com um currículo escolar bem elaborado e com temas atuais e relevantes para a formação do homem de amanhã, que a escola estará educando com responsabilidade.

Professores, Pedagogos e Diretores precisam trabalhar juntamente com as famílias, numa gestão democrática e participativa para que assim se possam ver quais os problemas que pedem mais urgência em ser resolvidos dentro da escola. As famílias também devem ser trabalhadas, devem ser inseridas no processo de educação social, devem ser levadas a viver de forma que não se sintam discriminadas e afastadas da sociedade, pois só assim as crianças terão mais força para lutar e quebrar esse círculo de pobreza que cerca o país.

As aulas já não podem ficar fixadas apenas no livro didático, ou com práticas rotineiras, aprender a ler e escrever é primordial, mas não é tudo na vida dos educandos. Eles precisam de muito mais para seguir, precisam conhecer o mundo que o cerca e saber como viver nele de maneira mais digna e justa. A educação é um direito humano e social, e como tal, precisa ser garantida a todos sem distinção de cor, sexo, gênero ou condição social só assim a permanência na escola estará garantida.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. **Currículo território em disputa**. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96.
- DOMINGUES, José Luiz; TOSCHI, Nirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira de. **A reforma do Ensino Médio**: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. Educação e sociedade, ano XXI, nº 70, 2000.
- FANTE, C. **Fenômeno Bullying: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. Editora Verus, 2005.
- FERREIRA, Marlene de Cássia Trivellato; MARTURANO, Edna Maria. Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 35- 44, 2002.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. **Aprofundando a discussão das relações entre desnutrição, fracasso escolar e merenda**. Em Aberto, Brasília, ano 15, nº 67, p 33-56, julho/setembro,1995.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília. 2007. 48 p.

PAVAN, Luciana. **O papel do professor diante do bullying em sala de aula.** Bauru: Universidade Estadual Paulista, 2007.

SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013. 542p..

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. **O Bolsa Família: problematizando questões centrais na política de transferência de renda no Brasil.** Ciência & Saúde Coletiva, p.1429-1439, 2007.

UNESCO. **Como poderia o currículo contribuir melhor para a luta contra a pobreza?** Revista “Information et Innovation en Éducation” – Número 119-120 – Abril - Agosto 2005 BIE.

VESENTINI, José W. **Para uma Geografia crítica na escola.** São Paulo: Ática, 1992.

O ENSINO DE GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL E A FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Urandy Alves de Melo^{2*}; Orientador: Prof. Drn. Henrique Miguel De Lima Silva³

Universidade Estadual da Paraíba, R. Baraúnas, 351, universitário. CEP: 58.429- 500, Campina Grande, PB, Brasil. E- mails: urandyuepb@yahoo.com.br; henrique.miguel.91@gmail.com

Resumo: O presente estudo propõe analisar o ensino de geografia no ensino fundamental e a formação docente a partir de políticas públicas. Para a realização desse estudo foi utilizada uma pesquisa bibliográfica, uma análise, elaboração de teorias, que foram de suma importância para o embasamento das idéias consideradas no campo da ciência de estudos contínuos a serem fundamentados nas tendências que adentram no padrão educativo, com uma visão de mundo que no século passado tornou-se parâmetro pelas políticas públicas de ensino no Brasil. Nosso estudo foi baseado nas teorias de: Braga; Célia (2001), Cambi (1999), Libâneo (1998), Gadotti (2000), Garcia (1995), Gómez (1995) Kalinke (1999), Peterson (1995), Marcelo (1999), Mauri; Solé (1996), Nóvoa (1995), Schön; Nóvoa (1995), Santos (2003), Santos; Pontuschka; Oliveira (2002), os quais contribuíram para o embasamento desse estudo bibliográfico. Compreende-se que o ensino de geografia no ensino fundamental e a formação docente a partir de políticas públicas voltam à realização dos conhecimentos, fundamentos da geografia, da relação dessa ciência com o ensino, bem da exigência, em considerar os trabalhos com esse componente curricular dentro das possibilidades, para que em suas atividades o docente em geral, desenvolva uma geografia crítica. Resultados constataram que nas geografias instituídas e instituintes o processo de ensino de geografia aplicar-se ao conhecimento, ao saber, perante a classificação ou grupos de pesquisas que nas tendências atuais, produzem os seus conhecimentos em certos estabelecimentos de ensino.

Palavras chave: Ensino; Docente; Geografia; Políticas públicas.

²Graduando em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba

³Professor Orientador. Graduado em Letras Português, Inglês e suas Literaturas pela UPE. Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa pela FUNESO. Especialista em Psicopedagogia Institucional pelo CINTEP. Mestre em Linguística pela UFPB. Doutorando em Linguística pela UFPB Membro do Laboratório de Aquisição da Fala e da Escrita - LAFE/UFPB. Membro do Projeto Variação Linguística na Paraíba - VALPB/UPB. Membro do Grupo de Estudos em Cognição e Ensino – COGENS/UFPB. Membro do Grupo de Estudos em Aspectos Psicológicos e Sociais da Aprendizagem – GPAPSA/UFPB.

THE GEOGRAPHY TEACHING IN FUNDAMENTAL TEACHING AND TEACHER TRAINING FROM PUBLIC POLICIES

Urandy Alves de Melo^{1*}; Orientador: Prof. Drn. Henrique Miguel De Lima Silva²

Universidade Estadual da Paraíba, R. Baraúnas, 351, universitário. CEP: 58.429- 500, Campina Grande, PB, Brasil. E- mails: urandyuepb@yahoo.com.br; henrique.miguel.91@gmail.com

Abstract: The present study proposes to analyze the teaching of geography in primary education and teacher education based on public policies. In order to carry out this study, a bibliographical research, an analysis, elaboration of theories were used, which were of paramount importance for the foundation of the ideas considered in the field of the science of continuous studies to be based on the tendencies that enter the educational pattern, with a vision of the world that in the last century became a parameter for public education policies in Brazil. Our study was based on theories of: Braga; Célia (2001), Cambi (1999), Libanneo (1998), Gadotti (2000), Garcia (1995), Gómez (1995) Kalinke (1999), Peterson (1995), Marcelo (1999), Mauri; Solé (1996), Nóvoa (1995), Schön; Nóvoa (1995), Santos (2003), Santos; Pontuschka; Oliveira (2002), which contributed to the basis of this bibliographic study. It is understood that the teaching of geography in primary education and teacher training from public policies return to the realization of knowledge, fundamentals of geography, the relation of this science to teaching, and the requirement, to consider the work with this curricular component within the possibilities, so that in its activities the teacher in general, develops a critical geography. Results showed that in geographies instituted and instituted the geography teaching process applied to the knowledge, to the knowledge, before the classification or groups of research that in the current trends, produce their knowledge in certain educational establishments.

Keywords: Teaching; Teacher; Geography; Public policy.

¹Graduando em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba

²Professor Orientador. Graduado em Letras Português, Inglês e suas Literaturas pela UPE. Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa pela FUNESO. Especialista em Psicopedagogia Institucional pelo CINTEP. Mestre em Linguística pela UFPB. Doutorando em Linguística pela UFPB Membro do Laboratório de Aquisição da Fala e da Escrita - LAFE/UFPB. Membro do Projeto Variação Linguística na Paraíba - VALPB/UPB. Membro do Grupo de Estudos em Cognição e Ensino – COGENS/UFPB. Membro do Grupo de Estudos em Aspectos Psicológicos e Sociais da Aprendizagem – GPAPSA/UFPB.

INTRODUÇÃO

Por interferir em outro tipo de relação, ou seja, a relação entre aluno e professor ver-se momentos de repensar a educação à luz de uma rica discussão, em que se procura entender a construção dos conhecimentos.

A visão que eles têm está relacionada à geografia que eles estudaram há muitos anos atrás, ou seja, ainda descritiva e fragmentada, em referência à geografia, que notar-se a formação dos professores, deixando a desejar, em se tratando de professores mais antigos no contexto escolar. Eles sofrem o efeito de terem tido uma graduação precária, porque entraram na rede de ensino recentemente. Em cursos de licenciatura curta com complementação em Geografia ou em História a formação desses profissionais está estruturada. Se faz necessária, mas da maneira como os governos estão fazendo e nem tentando retomarem o curso de Estudos Sociais, com o nome de Ciências Humanas, mas não como os professores estão querendo, para que repensem, na grade curricular dos curso(s) e, assim consigam uma melhoria na qualidade da formação diante da área que for especificada.

Pelos meios de comunicação e trazidas pelos alunos (as) para o contexto da sala de aula, é o professor (a) que deve atribuir os conteúdos às mensagens veiculadas, conduzir as discussões e selecionar as informações. Tornam esvaziadas as mesmas para o professor, no sentido para aqueles que não aprenderam fazer delas uma leitura crítica sem a participação do professor no processo mediador, as mensagens veiculadas são diversas que as mídias costumam mostrar.

Complementando esse sentido, Gadotti (2000) realça porque o professor é o “caminho” pelo qual as informações se transformam em conhecimento e a profissão docente nunca deixará de existir em decorrência das técnicas, sendo que o conhecimento deve ser construído com o auxílio do professor, mas as informações podem ser veiculadas por diferentes mídias.

Estar-se de frente a um problema que requer uma solução efetiva e prática, se a formação do professor é importante para a melhoria do ensino.

Contudo, não significa mudar a prática, dar uma formação. Confrontam-se estratégias e mudanças no sistema educativo, que terá um longo percurso em uma sociedade democrática.

Podendo serem denominadas de inquietações ou preocupações, apenas as mudanças na prática de ensino desses professores são ainda mais sutis do que as dos professores das demais séries do Fundamental e Médio. Com o ensino desenvolvido associado à frustração de não saber como praticá-lo de forma diferente a principal delas é a insatisfação. *Deve datá-las de marcos adequados para realizá-las, em torno das atividades de ensino prático, de planejamento, ou seja, “a formação do professor deve estar articulada com o núcleo de seu trabalho profissional.”* (Mauri & Solé, 1996, p.413)

Afirmam, ainda eles a esse respeito que:

[...] a ninguém escapa do fato de que, em cada situação concreta, são necessários alguns procedimentos destinados a contextualizar os princípios prescritivos, pelo que não se pode ignorar a importância que adquire a atividade de planejamento das intervenções como passo intermediário entre os princípios puramente teóricos e a prática educativa.” (p.411).

Atuando no desenvolvimento curricular, em seu desenvolvimento profissional e deixando de ser mero consumidor, o professor deve apropriar-se do conhecimento e de sua experiência.

Nas distintas áreas do sistema educativo, segundo os valores dominantes e vários grupos sociais, o conceito de educação e de qualidade têm concepções diferentes. Não se limitam a constatar, a encontrar culpados e, sim que o ensino não vai bem, porque do ponto de vista estrutural situações relativas ao ensino-aprendizagem como um todo envolvem o sistema educacional.

Resultado disso, provavelmente a baixa qualidade do sistema educacional, as conseqüências absorvidas, o descaso com a formação do docente, que atualmente é precária, devido a negligência, pois, ainda hoje docentes em sua estrutura chegam a ter profissão desconsiderada, a qual ver-se desprofissionalizada. Para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes, dos seus valores e para a “emancipação profissional contribuem-se as práticas de formação nos moldes coletivos” (Nóvoa, 1995).

Diante dos aspectos expostos o estudo propõe analisar o ensino de geografia no ensino fundamental e a formação docente a partir de políticas públicas

Os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e o ensino de Geografia

É uma tarefa difícil ensinar e falar de formação de professores para ensinar Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Para o problema das áreas específicas na formação de docentes e da locação dos conteúdos não visados pelos pesquisadores, é uma discussão que não tem tido êxito e soluções pela complexidade. Para que a discussão não se coloque nos âmbitos universitários apenas as suas metodologias de Pedagogia, é um dos fatores que contribui com tal característica da maioria dos cursos de formação. Nem sempre ensinam conteúdos que priorizem a escrita e a leitura.

Para o desempenho de suas funções frente à disciplina: o “o que” e “como” ensinar Geografia nos cursos destinados à formação docente não têm sido contemplados aspectos considerados fundamentais. Para o ensino de Geografia com isso, os professores das séries iniciais permanecem distanciados das propostas recentes e das discussões teóricas. Para ensinar Geografia nos últimos anos, professores induzem afirmar que têm tido conhecimento do surgimento de muitas “idéias” norteadoras, através de livros, artigos, PCNs de cursos, dentre outros.

Podem existir contatos, bastante superficiais na maioria dos casos, aliados à insatisfação com a prática de ensino desenvolvido, sabendo-se da existência de outras “formas” de ensinar Geografia, diferentes das formas que eles ensinam. Mas para que as coloquem em prática com autonomia e segurança seus conhecimentos sobre elas são muito incipientes. Na prática docente é a autoconsciência da fragilidade do ensino desenvolvido, no processo de mudança e na visão de Marcelo García (1999), que complementa em ser uma inquietação, uma característica positiva, por conta de apresentar-se como um dos fatores determinantes.

A partir da disciplina de Didática ou Ensino de Geografia, feitas no curso de Magistério e, no caso dos que possuem formação superior suas aprendizagens da disciplina foram construídas, em geral, no ensino que tiveram como alunos no ensino básico.

Aos professores *polivalentes* ver-se formas, através das quais as Geografias Críticas vêm sendo apresentadas em certos momentos. São estas as responsáveis pela inquietação de uma parcela dos docentes no ensino que as praticam.

Mesmo que insatisfeitos, ou por mesclarem esse ensino com algumas práticas por eles traduzidas das *atuais tendências* na ausência de uma fundamentação clara e segura de como ensinar uma Geografia Crítica, os professores optam por permanecerem ensinando a Geografia que aprenderam quando alunos. Nessa fase do ensino, determinando o exercício de uma prática, em que os conteúdos são ensinados sem uma articulação com os objetivos maiores da disciplina, onde o problema maior é interpretação, a falta de embasamento teórico, que “constitui um dos inibidores no trabalho docente” (BRAGA E SILVA, 2001, p. 123). Enaltecem os conhecimentos pedagógicos e didáticos, em detrimento dos específicos da matéria, uma vez na tentativa de mudarem os professores, caso se ressentirem com sua formação. Suprime-se nesse caso características da abordagem tradicional, mas, em função disso, ainda está longe de se constituir um ensino crítico e de formação continuada, o qual, na verdade poderia minimizar a carência, na prática de um ensino de Geografia com mais qualidade.

Todavia, em se tratando de um ensino crítico, apenas, em nomenclaturas dos aspectos geográficos considerados importantes e em certos dados e aspectos populacionais ou econômicos, os tipos de conteúdos ensinados vêm sofrendo algumas alterações em sua atualidade.

Formação Continuada de Professores

Trazem novas exigências à formação de professores, acrescentadas às que já existiam em fatos contemporâneos ligados aos avanços da ciência, da tecnologia, das mudanças, dos processos de produção e de suas repercussões na educação, bem como da globalização no mundo contemporâneo. O crescente avanço científico e tecnológico é, ao mesmo tempo um fator de ampliação, de possibilidades e de exclusão social.

Diante desse contexto, tornar-se necessário uma reavaliação das relações entre a escola e a sociedade, entre a escola e as fontes de informações, entre a informação e conhecimento e entre o trabalho realizado pelo professor (Libâneo, 1998).

O quadro-negro é considerado uma grande mudança no ensino. Fora ele continua sendo realizado o mesmo trabalho desenvolvido pelos professores do início da civilização. Os educadores de hoje são cópias fiéis dos educadores gregos, que passavam para seus alunos,

oralmente, todo conhecimento armazenado em seus estudos, através de longos passeios pelos bosques. Com a diferença de que, hoje, são utilizadas áridas salas de aula para se "passar" os conhecimentos armazenados. Outra diferença é que naquela época o aluno não dispunha de outra opção para a aprendizagem, além do mestre e não tinha acesso às opções de que o mestre dispunha. Ao contrário de hoje, o mestre é o único detentor e transmissor de conhecimento. O professor continua no estágio inicial de sua evolução profissional (Kalinke, 1999).

O tempo atual é de acesso pleno e rápido à informação, e essa é inegavelmente uma das maiores transformações das últimas décadas. Para atender às expectativas atuais, o professor precisa estar completamente envolvido no "boom" tecnológico e preparado para enfrentar as transformações que se vislumbram nos anos que virão.

Somente com a sua atenção voltada para o processo de contínuas mudanças, mesclando com predisposição, para a busca contínua de adaptação às novas formatações, o mundo impõe à condições de sobrevivência digna o indivíduo no mercado profissional. Caso contrário, ficará às margens, como espectador, de um contexto social e profissional bem diferente da percepção e visão adquiridas na sua formação acadêmica e experiências profissionais, referências básicas, identidade profissional seguida pelo indivíduo. Normalmente o indivíduo constrói o seu saber ao longo de seu percurso de vida. Mesmo quando o indivíduo não apresenta nenhum tipo de resistência é importante frisar as mudanças, gerarem sentimentos desconfortáveis.

Diferentemente de tempos anteriores, todos têm acesso às mesmas informações, vivenciam os mesmos processos de mudanças.

Sendo assim, não há como o professor desenvolver um trabalho de qualidade, compatível com as necessidades sociais sem uma formação continuada. Conforme afirma Kalinke (1999, p. 13):

Esse aumento brutal de informações e recursos tecnológicos, aliados à velocidade das mudanças, faz com que estejamos permanentemente buscando atualização em relação aos novos estudos e às novas tecnologias.

Estamos sempre a um passo de qualquer novidade. As informações e as mudanças emergem com muita rapidez na sociedade.

A formação do professor, para ser coerente, deve ir além da aquisição de técnicas e de conhecimentos. Deve passar por socialização, configuração profissional e autonomia reflexiva do professor, considerando-se as dimensões que norteiam a sua formação, inclusive com preparação acadêmica, preparação e prática profissional.

Não é o acúmulo de cursos de conhecimentos ou técnicas que constroem a formação de um professor, mas o trabalho de reflexão crítica sobre as práticas de construção, permanente de uma identidade que é pessoal.

Daí a importância do processo de formação continuada do professor. Esse é um processo de ir, vir, avanço, recuo, construção e reconstrução contínuas.

A formação do professor deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça meios, para um pensamento autônomo e uma facilidade das dinâmicas de auto-formação participativa, permitindo a compreensão da globalidade do sujeito no processo de formação mútua, já que cada professor tem seu espaço para exercer o seu papel de formador com o formando, além de consolidar saberes emergentes (Nóvoa, 1995).

O trabalho de formação, quando centrado na figura do professor, é, sem dúvida, uma experiência importante, nos momentos de mudanças, em que o docente vivencia sentimentos de que não domina as informações, situações e contextos que lhe possibilitam intervir na sua realidade profissional, gerando *stress* em decorrência desses sentimentos. Sentimentos são que minimizados quando o professor ouve experiências de insucessos, sucessos, discute, partilha suas dificuldades com os colegas.

Diante do exposto, a formação continuada do professor é uma necessidade tônica atual, para que haja uma coerência entre o trabalho realizado pela escola e a realidade social.

Apesar da organização das escolas não contemplar espaços para o conhecimento profissional partilhado, o que dificulta a socialização de experiências significativas, as quais podem ser abrangidas por um processo que pode conduzir a uma transformação e produção, pelos próprios professores, de saberes reflexivos e pertinentes.

Para a sua participação cooperativista e transformadora na ação educativa a formação profissional pode estimular o desenvolvimento da autonomia necessária ao contexto profissional do docente, promover as habilidades reflexivas importantes.

Envolvem-se em situações problemáticas que necessitam de decisões, que demandam reflexões complexas e especificidades inerentes a cada caso os problemas que emergem na prática docente, sendo todos esses problemas não apenas instrumentais (Nóvoa, 1995).

Implicam acompanhamento, empenho de formação, interpretação, orientação, trajetória específica de intervenção e passam pelo professor diversos problemas de convivência social, de projeção política e de renovação cultural (Cambi, 1999).

Faz-se desses problemas lições de reflexões e crescimento no seu cotidiano, porque só o profissional com conhecimentos contextualizados, formação global ou holística, flexibilidade e visão abrangente conseguirá solucionar-los, minimizar-los e contornar-los.

Para manejar a complexidade e resolver problemas práticos através da integração criativa e inteligente do conhecimento e da técnica considera-se, ainda, que o êxito profissional depende de sua capacidade (Gómez, 1995).

Quanto às sugestões para esse trabalho reflexivo há reincidências entre os autores interessados pelo estudo de formação docente. Refletir sobre suas atitudes, sua teoria, através de experiências bem-sucedidas, sugere um trabalho que permita ao docente uma formação contínua centrada na atividade cotidiana, assumindo uma dimensão ativa, flexível, investigadora, participativa, tendo como referência central o trabalho das equipes docentes” (Garcia, 1995).

A reflexão e a tomada de consciência das limitações culturais, ideológicas e sociais da própria profissão docente, bem como manter alguns princípios éticos, didáticos, pedagógicos, independentemente do nível de formação, o trabalho de formação docente deve proporcionar situações que possibilitem intervir em sua realidade profissional (Garcia, 1995).

Conhecimento na ação, indagação reflexiva, prática reflexiva, reflexão, ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação são termos muito pontuados pelos autores na discussão sobre formação de professores. Para uma ausência de imparcialidades e preconceitos, ensino com mentalidade aberta as ênfases e pontuações são dadas pelos autores a esses termos, considerando-se a relevância das atitudes reflexivas ou necessárias.

Para uma compreensão melhor da importância, da inserção e dos processos reflexivos, dentre esses termos, serão definidos alguns. Gómez (1995, p. 103), refere-se à “reflexão” da seguinte forma:

É importante frisar que a reflexão não é apenas um processo psicológico individual passível de ser estudado a partir de esquemas formais, independentes do conteúdo, do contexto e das interações. Autores, os programas de formação docente tendem a ser condenados ao fracasso, quando não são balizados pelas reflexões e pelas experiências práticas dos professores. O processo permeado pelo diálogo deixa transparecer aspectos implícitos da realidade divergente e cria novos marcos de referência, novas formas de perceber e de reagir. É um trabalho criativo de construção, que vai além de regras, fatos, teorias e procedimentos conhecidos e experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente, não em parcelas isoladas da memória semântica, mas em esquemas de pensamento mais genéricos ativados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que se vive e quando organiza a sua própria experiência. A reflexão não é um conhecimento puro, mas sim um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital.

No saber fazer o conhecimento na ação, segundo Habermas (apud, Gómez, 1995), é o componente inteligente que se manifesta e orienta toda a atividade humana. Sobre experiências passadas, mesmo que sejam fruto de reflexões em toda ação inteligente, pois nesta há um tipo de conhecimento.

Na busca assertiva das ações do cotidiano profissional como é o caso da prática reflexiva, a qual pode ser entendida como uma prática pautada de reflexões contínuas, que envolvem experiências, conhecimentos teóricos, científicos e os demais componentes de um processo reflexivo, a partir de análise e interpretação da sua atividade em reflexão, ação, pois segundo Schön, 1995, é um processo pelo qual os professores, aprendem.

Já que é um conhecimento tático, pessoal e não-sistemático, uma característica relevante do ensino, constitui uma profissão, em que a prática conduz à criação de um conhecimento específico ligado à ação, que só pode ser adquirido, através do contato com a prática. Pode ser desenvolvido numa série de momentos combinados na prática de ensino esse processo de reflexão e ação.

O professor se surpreende com o que o aluno faz em um primeiro momento, mesmo reflexivo, pensa sobre o motivo que o surpreendeu, reflete sobre o fato, em um segundo momento. Levantando uma nova hipótese, analisa e reformula o problema apresentado na situação em

um terceiro momento, formulando a partir do modo de pensar do aluno uma experiência para testar a sua nova hipótese em quarto momento.

Sobre a sua adoção de novos sentidos, sobre o que aconteceu em sua aula nesse processo, é possível olhar retrospectivamente e refletir sobre a reflexão e ação (Schön, 1995). afirma em relação a esse processo auto-suficiente e autônomo, Gómez (1995, p.104) que:

...a reflexão na ação é um processo de extraordinária riqueza na formação do profissional prático. Pode considerar-se o primeiro espaço de confrontação empírica com a realidade problemática, a partir de um conjunto de esquemas teóricos e de convicções implícitas do profissional. Quando o profissional se revela flexível e aberto ao cenário completo de interações da prática, a reflexão na ação é o melhor instrumento de aprendizagem. No contato com a situação prática, não só se adquirem e constroem novas teorias, esquemas e conceitos, como se aprende o próprio processo dialético da aprendizagem.

Sobre as características e processos de sua própria ação a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação pode ser considerada como a análise que o professor realiza *a posterioridade*. Para analisar, avaliar e descrever por intervenções anteriores resíduos deixados na memória, é por meio do conhecimento. No processo de ensino-aprendizagem consiste a formação do professor (Gómez, 1995).

Conforme apontam os disponíveis (Gómez, 1995), encontra-se uma concepção construtivista da realidade com que ele se defronta na base desta perspectiva, que confirma o processo de reflexão na ação do profissional (Schön, 1995). Os saberes ajudam a resolver problemas práticos e são produzidos em cooperação. É mais um apoio técnico dos formandos a formador. Para, assim, oportunizarem a construção de atitudes frente ao contínuo trabalho de auto-formação docente e para se obterem resultados produtivos nos trabalhos de formação docente, em experiências que marcam o cotidiano profissional há tendências que enfatizam o diálogo, a reflexão dialética, a participação e a socialização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelos diversos suportes eletrônicos a prática docente assume, na atualidade, um papel de destaque no contexto marcado pela super-abundância de informações veiculadas. Para que os alunos não se percam nos labirintos do *ciberespaço* exige-se, que o professor de Geografia, a partir dessa realidade seja capaz de avaliar quantitativa e qualitativamente as informações e conduzi-las objetivamente.

Pouco se sabe sobre o impacto de tais ferramentas naquilo que o aluno pode realizar a partir delas, para a aquisição do conhecimento, embora para o ensino-aprendizagem os recursos de multimídia estejam sendo respeitados como mais do que uma mera tecnologia.

Favorecem ou limitam o ensino de Geografia. Mas sinalizarmos ou avaliarmos o aspecto as novas tecnologias, ainda não é possível, pois frente à realidade tecnológica na qual a Educação se insere na atualidade, têm se mostrado insuficientes os modelos de ensino pautados em materiais impressos (PETERSON, 1995).

Nos mais variados territórios para a movimentação e implantação desse capital o Estado se mantém como estrutura política responsável pela criação das condições necessárias, apesar de ter o seu papel redimensionado no avanço transnacional do capital, (SANTOS, 2003). Pela redução dos investimentos na área social e pela liberdade do processo educacional, empresas pleiteiam a instalação de filiais que criam aliança do Estado com o *neoliberalismo*, o que tem sido evidenciado pela criação de incentivos na privatização de empresas estatais, pela *flexibilização* de direitos.

Para a grande massa de professores leigos e semileigos que ingressavam na profissão docente, é nesse contexto que o governo passa a investir no apoio, nos documentos oficiais, na elaboração dos materiais pedagógicos de apoio, na formulação dos projetos pedagógicos, no livro didático, nas práticas educacionais e nos planos de ensino. (SPÓSITO, 2002, p. 24)

REFERÊNCIAS

- BRAGA, M. Cleonice B. SILVA; Célia R. B. **Alfabetização na disciplina Geografia: Uma discussão necessária.** Revista Sitientibus – Revista da Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, nº 25, p. 117 – 128, julho/dezembro 2001.
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia.** São Paulo: Editora UNESP, 1999.

LIBÃNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** novas exigências educacionais e profissão docente. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GADOTTI, Moacir. **Educação para e pela cidadania.** In: RATTNER, H. (Org.). **Brasil no limiar do século XXI:** alternativas para a construção de uma sociedade sustentável. São Paulo: Edusp. 2000. p. 289- 308.

GARCIA, Carlos Marcelo. **A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor.** In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GÓMEZ, Angel Pérez. **O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo.** In: Nóvoa, António. **Os professores e a sua formação.** 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. Cap. 4, 77-92.

KALINKE, Marco Aurélio. **Para não ser um professor do século passado.** Curitiba: Gráfica Expoente, 1999.

PETERSON, Michael P. **Multimedia and hypermedia.** In: PETERSON, Michael P. **Interactive and Animated Cartography.** Prentice-Hall, 1995. Cap. 7, p. 127-142.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora Ltda, 1999.

MAURI, Maria Tereza; SOLÉ, Isabel. **A formação psicológica do professor: um instrumento para a análise e planeamento do ensino.** In: COLL, César;

PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro (orgs.). **Psicologia da educação.** v.2. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SCHÖN, Donald A. **Formar Professores como Profissionais Reflexivos.** In: Nóvoa, António. **Os professores e a sua formação.** 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. Cap. 4, 77-92.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização – do pensamento único à consciência universal** (10ª ed.). Rio de Janeiro: Record, 2003.

SPÓSITO, M^a. **Encarnação. As diferentes propostas curriculares e o livro didático.** In: PONTUSCHKA, N. N; OLIVEIRA, A. Umbelino (Orgs.). **Geografia em Perspectiva.** São Paulo, SP: Contexto, 2002.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA II PARA FORMAÇÃO DOCENTE

Maiara Felix Fernandes
Maiaarafelix17@gmail.com
Universidade Federal de Campina Grande

Dallila Rayara de Almeida Silva
dallilarayaara@gmail.com
Universidade Federal de Campina Grande

José Joaquim de Oliveira Neto
Joak.geo@gmail.com
Universidade Federal de Campina Grande

Resumo

O presente artigo é resultado da regência e observação realizadas no Estágio Supervisionado II no curso de Licenciatura em Geografia, disciplina curricular exigida nos cursos de licenciatura, tendo como objetivo descrever como foi o desenvolvimento ao longo do referido estágio. Apesar de pouco tempo em sala de aula e em convivência com a escola, o estágio nos permite não só observar, mas também atuar neste ambiente. Para muitos estudantes de graduação em licenciatura é o teste final sobre a sua futura decisão de permanência no curso, pois é neste momento que o aluno irá se relacionar com o seu futuro ambiente de trabalho, reconhecendo se realmente constitui-se como sendo sua vocação profissional. Nesta perspectiva, a finalidade do estágio é proporcionar ao estudante uma aproximação com a realidade profissional da docência, visando assim o aperfeiçoamento tanto técnico como científico e pedagógico de sua formação acadêmica. Uma das principais características do estágio é poder dialogar de forma crítica sobre a realidade atual e favorecer a articulação ao uso de novas estratégias de ensino. O presente artigo contém descrições de aulas que foram desenvolvidas com base no Projeto de Intervenção de Estágio, elaborado a partir das observações realizadas na sala de aula onde o Projeto foi aplicado.

Palavras chave: Estágio Supervisionado. Formação de Professores. Recursos didáticos. Paisagem.

EXPERIENCE REPORT: CONTRIBUTIONS OF THE CURRICULUM STAGE SUPERVISED IN GEOGRAPHY II FOR TEACHER TRAINING

Abstract

The present article is a result of the regency and observation carried out in Supervised Internship II in the course of Degree in Geography curricular discipline required in undergraduate courses, aiming to describe how was the development throughout the internship. Despite a short time in the classroom and in coexistence with the school, the internship allows us to not only observe but also act in this environment. For many graduating undergraduates it is the final test of their future decision to stay in the course because it is at this moment that the student will relate to their future work environment, recognizing if it really constitutes their professional vocation. In this perspective, the purpose of the internship is to provide the student with an approximation to the professional reality of teaching, aiming at the technical, scientific and pedagogical improvement of his academic training. One of the main characteristics of the internship is to be able to dialogue critically on the current reality and to favor articulation with the use of new teaching strategies. The present article contains descriptions of classes that were developed based on the Intervention Project of Internship, elaborated from the observations made in the classroom where the Project was applied.

Key works: Supervised internship. Teacher training. Didactic resources. Landscape.

Introdução

Dentro da construção da nossa formação de futuros educadores, é obrigatório que cada aluno desempenhe 04 Estágios Supervisionados. Especificamente no curso de Geografia, o II Estágio Curricular Supervisionado busca uma vivência em sala de aula com alunos do 6º ou 7º ano do ensino fundamental II.

Neste sentido, o presente artigo se trata de um relato de experiência do Estágio Curricular Supervisionado em Geografia II, realizado na Escola Estadual do Ensino Fundamental e Médio Professor Adalberto de Sousa Oliveira, a qual foi criada em 15 de agosto de 1971, hoje, atende às modalidades de ensino fundamental (4º ao 9º ano) e ensino médio (1º ao 3º) e atende cerca de 450 alunos. A partir deste relato, buscaremos estacar as potencialidades e desafios do estágio e sua contribuição para a formação docente.

A turma em que ocorreu o estágio funciona no turno vespertino e conta com aproximadamente 30 alunos. A sala é composta em sua maioria por alunos que residem nas áreas rurais do município de Cachoeira dos Índios, e utilizam o transporte coletivo para chegarem à escola. A sala apresenta uma grande diversidade de alunos pelo fato de ser a única turma de 6º ano no período da tarde. Identificamos que há alunos na idade certa para estarem na série e outros já adolescentes acima da idade estipulada pelo Ministério da Educação para a modalidade.

A formação inicial busca preparar o estudante para os desafios que serão enfrentados em sala, auxiliando-o na construção da identidade docente. Para isto nesta disciplina foram utilizados diversos textos, com vários autores com pensamentos diferentes, possibilitando assim uma maior aproximação com a sala de aula que veríamos enfrentar.

Os textos debatidos em sala de aula foram importantes, pois contavam com temas atuais, gerando assim boas discussões entres os colegas e professora. As metodologias também são responsáveis pelo processo de ensino aprendido dos alunos. As metodologias utilizadas em sala pela professora Micaelle Amâncio em sala de aula e foram inovadoras e desafiadoras, sempre com novas propostas, onde os alunos motivados realizavam a atividade sugerida à medida que tiravam suas dúvidas junto aos colegas.

Após o início da regência, voltamos a nos reunir para debates sobre as experiências em sala de aula e quais os maiores desafios encontrados. Era visível o desânimo e a revolta de alguns colegas que contestavam onde o que aplicamos em sala de aula e a teoria que

estudamos na academia. Os discursos que tínhamos antes dos estágios eram diferentes das opiniões que construímos hoje, após as experiências docentes.

A capacitação do professor vai se moldando ao longo de sua carreira, pois é na vivência de sua profissão, que aprenderá a adaptar-se a diversas situações que estarão à sua espera, muitas das quais irão surpreendê-lo. É importante frisar que o estágio supervisionado é o início do processo da formação docente, porém o professor vai sendo moldado ao longo de sua carreira através da vivência de sua profissão aprendendo a adaptar-se às diversas situações que estarão à sua espera.

É comum a atividade de estágio ficar conhecida como “a hora da prática”, “o como fazer”, “as técnicas a serem empregadas em sala de aula”, “desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe”, “preenchimento de fichas de observação” (PIMENTA E LIMA). Nesta disciplina a professora trouxe um grande recurso e um jeito novo para que pudéssemos trabalhar, ao invés de escolhermos um tema próprio, muitas vezes fora do cronograma escolar, aplicaríamos um projeto baseando-se no conteúdo programado, o nosso projeto foi realizado focando nas metodologias e trazendo para a sala de aula um modo diferente de ministrar as aulas, com as quais obtivemos bons resultados, que será descrito ao logo do artigo.

O trabalho com diferentes metodologias em sala de aula é de fundamental importância para que os alunos despertem um interesse a mais pela disciplina, e que estes desenvolvam habilidades necessárias à aprendizagem. É nesta concepção que a aula deve ser planejada, na intenção de que o educando compreenda o que está estudando e relacione com sua realidade.

Portanto, as discussões desenvolvidas nas aulas de estágio contribuíram para uma melhor reflexão e conhecimento individual e coletivo da turma, com discussões e temas relevantes. Toda esta preparação foi importante para a atuação em sala de aula, pois devemos considerar que dificilmente estaremos preparados para as situações que a sala de aula irá nos preparar, já que cada turma/escola possui suas particularidades.

Procedimentos Metodológicos

O desenvolvimento da pesquisa aconteceu em sala de aula com a professora orientadora da disciplina de estágio, através de discussão de textos, debates e reflexões acerca das práticas docentes e ainda da Regência do Estágio Curricular Supervisionado em Geografia II que aconteceu entre os dias 31 de agosto e 28 de setembro de 2016. Durante este período,

aplicamos o projeto de intervenção intitulado: **O uso de jogos e maquetes no ensino-aprendizagem na categoria geográfica paisagem.**

Para Pimenta & Lima (2004), o estágio é identificado como:

A parte prática dos cursos de licenciatura para a formação de profissionais, em contraposição à teoria. Não é raro ouvir, a respeito dos alunos que concluem seus cursos, referências como “teóricos”, que a profissão se aprende “na prática”, que certos professores e disciplinas são por demais “teóricos”. Que “na prática a teoria é outra”. No cerne dessa afirmação popular, está a constatação, no caso da formação de professores, de que o curso nem fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e de prática. (p.33)

Imagem 1. Observação das aulas.



Fonte: Fernandes, 2016. Acervo pessoal.

A partir de conversas com o professor da turma a ser realizada o estágio, as aulas foram planejadas e desenvolvidas baseando-se no conteúdo a ser trabalhado que foi a dinâmica do interior da terra. Utilizamos diversos recursos didáticos e metodologias, como produção de maquetes, utilização de jogos trabalhando imagens e atividades diárias.

As aulas de Geografia na turma do 6ºano B da Escola Professor Adalberto de Sousa Oliveira aconteceram nas quartas-feiras sendo elas a primeira, a segunda e a quarta. As aulas iniciais foram utilizadas para explicação do conteúdo utilizando o livro didático e outros recursos como Datashow, vídeos, imagens, a quarta aula foi utilizada para desenvolvimento de atividades. Como podemos observar na imagem 02:

Imagem 2. Explicação inicial do conteúdo.

Fonte: Fernandes, 2016. Acervo pessoal.

Ao mesmo tempo em que o conteúdo era explanado no Datashow os alunos eram incentivados a utilizarem o livro didático respondendo as interrogações feitas durante a explicação. Por ser um momento inicial consideramos um momento de muita interação, pois os alunos conseguiram responder aquelas perguntas que lhes eram feitas e ainda relacionarem com outros conhecimentos que tinham. Excepcionalmente neste dia começamos a atividades onde tratou-se da confecção das maquetes, a sala dividida em quatro equipes que juntos produziram uma representação do interior da Terra, utilizando isopor, tintas e pincéis.

Imagem 3. Equipes desenvolvendo a maquete

Fonte: Fernandes, 2016. Acervo pessoal.

Esta atividade nos surpreendeu bastante, pois houve a participação absoluta dos alunos que estavam em sala, mesmo aqueles que não costumavam participar sentiram-se motivados e contribuíram com sua equipe.

Imagem 4. Equipes desenvolvendo a maquete



Fonte: Fernandes, 2016. Acervo pessoal.

Imagem 5. Equipes desenvolvendo a maquete



Fonte: Fernandes, 2016. Acervo pessoal

Na aula seguinte fizemos de início uma pequena revisão sobre o assunto estudado na última aula. Aproveitamos e fizemos a interligação com o conteúdo “Formas de Relevo” que seria visto no dia. Utilizamos mais uma vez o Datashow, com o apoio do livro didático, e o quadro branco, após as explicações nas primeiras aulas referentes às diversas formas de relevo, suas características, sua formação, realizamos na quarta aula um jogo com a utilização de imagens.

Na semana seguinte o conteúdo visto em sala foi sobre águas continentais, mais uma vez utilizamos o Datashow para uma explicação inicial, porém sempre nos apoiando ao livro didático, com indagações aos estudantes estimulando a participação de todos na aula. Ao final os alunos receberam quatro tipos de atividades diferentes que foi permitido levarem para casa

com compromisso de trazerem na semana seguinte. Esta metodologia não saiu como esperávamos, pois alguns deles não retornaram com a atividade completada.

Na última semana, ao final na aula os alunos e o professor supervisor responderam um questionário utilizado para elaboração do relatório final da disciplina de estágio.

Neste questionário foi perguntado aos alunos por que eles teriam escolhido a referida escola para estudar. A maioria deles respondeu que foi devido a escola estadual “ser melhor que a outra”, fazendo referência à escola municipal existente na cidade. Obtivemos respostas também como: a escola é muito boa, possui bons professores, é muito organizada, por vontade dos pais ou por que algum irmão mais novo ou mais velho estuda também.

Perguntamos ainda qual opinião dos estudantes acerca da disciplina de Geografia. A maior parte dos alunos atribuiu à disciplina adjetivos como: boa, legal, ótimo, perfeita, aprende tudo e regular. Além dos adjetivos acima citados, os alunos ainda complementaram que gostam da disciplina, pois “o professor é bom, porque gostam do conteúdo e porque apreende muitas coisas”.

Por tanto entendemos por essas respostas que os alunos têm grandes interesses pela disciplina, principalmente pela relação com o professor e dos conteúdos. Com essas combinações acreditamos que os alunos deveriam apresentar estar com boas notas, porém nas observações verificamos que muitos deles estão com notas abaixo da média.

Concluimos o questionário com o objetivo de identificar em quais momentos do dia-a-dia os alunos percebem a relação da Geografia com a sua realidade. Obtivemos as seguintes respostas diante da pergunta:

Quando eu venho de casa eu vejo muitas coisas interessantes, açude e muitas coisas (Vanessa, 13 anos); Quando venho de casa eu vejo serra, açude, matas, bichos brutos e etc (Kaliane); Quando eu venho da escola eu vejo muitas paisagens, muito lindas (Ingrid, 11 anos); Árvores, pedras várias paisagens, barragem açude etc... (Erica, 14 anos); Uma matéria legal e vários rios barragens e etc... (José, 12 anos); Quando saio de casa, as plantas, os rios, etc (Josué, 11 anos); Quando eu preciso de algum mapa (Daniel, 15 anos); Eu vejo a formação do relevo, eu vejo a geografia legal (Anderson, 14 anos); Nas montanhas e nas coisas que eu viajo e participo das oficinas e também os lugares imaginários (Maria, 11 anos); No que eles explica sobre a geografia é bom e eu vejo como se eu tivesse vendo (Victor, 13 anos); Eu vejo muitas paisagens, mato verde, mato seco e mar, etc! (Daniele, 11 anos); Em casa que eu estudo a matéria e vejo alguma coisa que representa a geografia etc (Samuele, 14 anos); Eu vejo na TV, nas ruas e em todos os lugares que eu vou (Maria Vitória, 12 anos).

Assim sendo, podemos perceber que os alunos conseguem exemplificar em quais momentos do seu cotidiano há características geográficas, pois citaram tipos de paisagens,

relevo, vegetação, presenças de animais, além de localizações no espaço. Observa-se que todos os elementos citados pelos estudantes são referentes a conteúdos já discutidos em sala de aula.

O questionário aplicado ao Professor, recém formado em Geografia pela Universidade Federal Campina Grande – UFCG, campus Cajazeiras - PB e exerce a docência há 8(oito) meses. A primeira pergunta foi sobre a sua relação com os alunos, o mesmo disse que a relação é ótima, a mesma resposta foi obtida quando perguntado a respeito da sua relação com os sujeitos da escola. Quando foi perguntado a questão dos recursos utilizados em sala, o mesmo disse que faz uso de Data show, notebook, e banners. No entanto percebemos nas observações das aulas que ele só fazia uso de Datashow, notebook e do livro didático, e esse último recurso é bastante utilizado pelo mesmo, mas não foi citado na lista de recursos utilizados.

Pode-se perceber que o professor sempre busca inovar na sala, levando vídeos que facilitam o ensino-aprendizagem, porém os alunos não prestam muita atenção, observamos alguns dormindo enquanto o mesmo passava um vídeo sobre o conteúdo da prova.

Perguntamos ainda sobre as principais dificuldades no ensino da Geografia, o professor respondeu que as principais dificuldades a qual o ensino passa, é a desvalorização do profissional da educação e a segunda é a falta de investimento por parte do governo para a educação.

Alguns fatores impediram a realização total do projeto como havia sido planejado, não conseguimos estudar todos os conteúdos programados, devido ao feriado e à comemoração em despedida. O que mais surpreendeu foi a participação dos alunos, pois durante as observações apresentava uma sala “barulhenta” com pouca participação, porém tivemos participações significativas durante toda a regência.

Fomos responsáveis por atribuir uma nota aos alunos e pelo que podemos observar a grande maioria apresentou uma melhora significativa, obtendo uma nota superior as anteriores, vale ressaltar que a cada encontro realizávamos alguma atividade e essas atividades serviram de base para notas.

Considerações Finais

Ao concluirmos o estágio, podemos perceber a importância do mesmo para a nossa formação docente, pois assim conseguimos observar o campo de trabalho que iremos atuar, a

escola entendendo suas relações, e da sua importância para uma identidade profissional. Nesse segundo estágio tivemos um maior desafio, pois lidar com crianças de 6º ano não é uma tarefa muito fácil, pois é uma nova fase na qual os estudantes estão chegando, acostumados no ensino infantil com apenas um professor, se depara no 6º ano com nove, além disso, muitos deles estão iniciando a adolescência, tida como uma das fases humanas mais difíceis e confusas, com mudanças de comportamentos, no corpo, nas amizades tudo isso influencia no comportamento deles, mas o importante é que tivemos êxitos ao trabalhar os conteúdos com eles, e conseguimos observar isso na nossa última aula onde fizemos uma gincana em cada um falou o que tinha aprendido, sendo esse momento muito rico para nós. Em relação à experiência vivenciada, notamos que a realidade da educação pública pouco se assemelha com algumas teorias, na prática é desafiante, muitas vezes há a práxis, mas como lidamos com pessoas, são sempre imprevisíveis, por isso cabe o professor buscar novas teorias, reinventar-se a cada dia em sala de aula. E para chegarmos a uma educação de qualidade é necessário o envolvimento de todos da comunidade, o desenvolvimento de políticas públicas em educação e em outras áreas que estão diretamente ligadas, como saúde e cultura para que assim haja um incentivo maior para os estudantes.

A disciplina de Estágio Supervisionado II foi bem desenvolvida, e nos possibilitou um enriquecimento intelectual devido aos debates em sala sobre diversos temas, o que nos levou a uma maior e melhor expressividade, bem como uma melhor reflexão do sistema atual de ensino, no qual citamos acima como sendo um dos mais importantes e principais ambientes responsáveis pela formação individual e social da pessoa, e que necessita passar por mudanças para tal finalidade.

Referências

BRASIL, S. E. F. **Parâmetros curriculares nacionais**: Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 138 p.

CARLOS, A. F. A. (Org.) **A Geografia na Sala de Aula**. – 9. Ed., 3ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2015.

CASTELLAR, S.; VILHENA, J. **Ensino de Geografia**. - São Paulo: Cengage Learning, 2011.

Kimura, Shoko. **Geografia no ensino básico**: questões e propostas. – 2.ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2011.

PASSINI, E. Y. **Prática de Ensino de Geografia e Estágio Supervisionado**. 2. Ed., 1ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2011.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004. 296 p.

PIMENTA, Selma Garrido. **Concepções de estágio/importância do estágio**. In. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 6.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, Janeiro a Maio de 2009.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA NA FORMAÇÃO DOCENTE: DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS EM SALA DE AULA

Ana Elizabeth Jerônimo¹

Graduanda em Licenciatura Plena em Geografia do Centro de Formação de Professores da
Universidade Federal de Campina Grande – Campus Cajazeiras/PB

E-mail: anaelizabethcz@gmail.com

Ailmo Xavier Soares²

Graduando em Licenciatura Plena em Geografia do Centro de Formação de Professores da
Universidade Federal de Campina Grande – Campus Cajazeiras/PB

E-mail: ailmoxaviersoares@gmail.com

Cícera Cecília Esmeraldo Alves³

Professora Adjunta do curso de Geografia do Centro de Formação de Professores da
Universidade Federal de Campina Grande – Campus Cajazeiras/PB

E-mail: ceciliaesmeraldo@gmail.com

Resumo

O Estágio Supervisionado deve ser considerado um instrumento fundamental no processo de formação do professor. As experiências na escola, possibilitará o aluno/a estagiário, analisar o exercício da docência em uma totalidade imaginável, o aluno/a muitas vezes pela imaturidade, ainda incerto sobre a carreira profissional acaba-se descobrindo nos estágios de maneira positiva ou negativa diante das práticas relacionadas ao universo escolar. O objetivo central deste trabalho é analisar as práticas didáticas pedagógicas trabalhadas durante o Estágio Supervisionado II. Os objetivos específicos consistem em 1). Refletir sobre a atuação do discente em Geografia no período de regência. 2) Apresentar metodologias trabalhadas em sala de aula. 3). Reconhecer a importância do uso de mapas como recurso didático no ensino de geografia. Os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento deste trabalho e para o alcance dos objetivos propostos, constitui em um levantamento bibliográfico referente à temática e também uma aplicação de um questionário a vinte e oito alunos na turma do 6º A, contendo dez questões objetivas e subjetivas, que objetivavam compreender a importância dos mapas nas aulas de Geografia. Os dados quantitativos foram tratados com o

objetivo de compreender as concepções dos alunos sobre os mapas na ciência geográfica. O período de regência foi constituído de intensos aprendizados, as vivências em sala de aula, proporcionaram uma análise crítica e reflexiva do exercício da docência que transcenderam os muros da escola. Nesse sentido, é de extrema importância apresentarmos os resultados para a construção de diálogos e perspectivas para e na formação docente.

Palavras chaves: Estágio Supervisionado; Formação docente; Mapas temáticos.

Abstract

The Supervised Internship should be considered a fundamental instrument in the teacher training process. The experiences in the school, will enable the trainee student, analyze the exercise of teaching in a totality imaginable, the student / often immature, still uncertain about the professional career is found in the stages in a positive or negative way before the practices related to the school universe. The main objective of this work is to analyze the teaching didactic practices worked during Supervised Stage II. Specific objectives consist of 1). Reflect on the performance of the student in Geography in the period of regency. 2) Present methodologies worked in the classroom. 3). Recognize the importance of using maps as a didactic resource in geography teaching. The methodological procedures used for the development of this work and for the achievement of the proposed objectives constitute a bibliographical survey on the theme and also a questionnaire application to twenty-eight students in the 6th grade group, containing ten objective and subjective questions, which aimed to understand the importance of maps in Geography classes. Quantitative data were used to understand students' conceptions of maps in geographic science. The regency period was made up of intense apprenticeships, the experiences in the classroom, provided a critical and reflexive analysis of the exercise of teaching that transcended the walls of the school. In this sense, it is extremely important to present the results for the construction of dialogues and perspectives for and in teacher education.

Keywords: Supervised Internship; Teacher training; Thematic maps.

Introdução

O presente trabalho, versa sobre a experiência em sala de aula, possibilitada pela disciplina de Estágio Supervisionado em Geografia II, do Curso de Licenciatura em Geografia, na Escola Estadual Ensino Fundamental e Médio Professor Manoel Mangueira Lima, na turma do 6º ano do Ensino Fundamental, no município de Cajazeiras-PB.

O objetivo central deste trabalho é analisar as práticas didáticas pedagógicas trabalhadas durante o Estágio Supervisionado II. Os objetivos específicos consistem em 1). Refletir sobre a atuação do discente em Geografia no período de regência. 2) Apresentar metodologias trabalhadas em sala de aula. 3). Reconhecer a importância do uso de mapas como recurso didático no ensino de geografia.

E. E. E. F. M. Professor Manoel Mangueira Lima, foi inaugurada no ano de 1985, nos termos do Decreto Lei Nº 10.592 de 05 de fevereiro de 1985, tendo iniciado suas atividades no mesmo ano. Recebeu esse nome em homenagem ao Professor Manoel Mangueira no qual prestou relevantes serviços na área da educação do município. (PPP, 2013-2014).

Imagem 01- Escola Professor Manoel Mangueira Lima



Fonte: Arquivo pessoal, 2016.

A escola atende o Ensino Fundamental e Médio, mas na sua fundação iniciou suas atividades atendendo alunos desde a pré-escola até o Ensino Médio, no ano de 2000 foi instituído o

Ensino Fundamental do I Seguimento. A partir do ano de 2008 deu início o atendimento ao alunado do EJA (Educação de Jovens e Adultos), passando a funcionar os três turnos. (PPP, 2013-2014).

A comunidade escolar é caracterizada em sua maioria, por famílias advindas da classe baixa e média baixa, composta de famílias trabalhadoras, que valorizam a escolarização. A região possui localidades onde moram famílias em vulnerabilidade social que ainda necessitam do Programa Bolsa Família. Um percentual significativo participa ativamente das atividades e eventos que a escola oferece, embora seja necessário um maior comprometimento dos pais com o cotidiano escolar dos seus filhos, principalmente nas reuniões de pais, dentre outras ações que possam estreitar a parceria com o trabalho pedagógico da escola. (PPP, 2013-2014).

Os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento deste trabalho e para o alcance dos objetivos propostos, constitui em um levantamento bibliográfico referente à temática e também uma aplicação de um questionário a vinte e oito alunos na turma do 6º A, contendo dez questões objetivas e subjetivas, que objetivavam compreender a importância dos mapas nas aulas de Geografia. Os dados quantitativos foram tratados com o objetivo de compreender as concepções dos alunos sobre os mapas na ciência geográfica.

O período de regência foi constituído de intensos aprendizados, as vivências em sala de aula, proporcionaram uma análise crítica e reflexiva do exercício da docência que transcenderam os muros da escola. Nesse sentido, é de extrema importância apresentarmos os resultados para a construção de diálogos e perspectivas para e na formação docente.

O estágio na construção da identidade docente

Os Estágios nos cursos de formação são indispensáveis para a construção da identidade profissional nos diversos campos do conhecimento. Nas licenciaturas, estes são fundamentais e torna-se decisivo no exercício da docência. O contato com a escola, oferece o aluno/a estagiário em formação, a oportunidade de viver as múltiplas realidades da educação, principalmente a práxis educativa, onde possibilitará integrar teoria e prática. Para Silva & Miranda (2008, p.18):

A experiência no cotidiano escolar contribui para a construção da identidade profissional do estágio, fazendo com que futuramente ele assuma determinadas posturas e consolide suas opções e intenções. Por meio de critérios objetivos e subjetivos, nesse momento de sua trajetória acadêmica, os futuros professores e pedagogos estão fazendo escolhas.

As experiências na escola, possibilitará o aluno/a estagiário, analisar o exercício da docência em uma totalidade imaginável, o aluno/a muitas vezes pela imaturidade, ainda incerto sobre a carreira profissional acaba-se descobrindo nos estágios de maneira positiva ou negativa diante das práticas relacionadas ao universo escolar. Para Fazenda (1994, p.64 – 65):

O Estágio Supervisionado deve ser considerado um instrumento fundamental no processo de formação do professor. Poderá auxiliar o aluno a compreender e enfrentar o mundo do trabalho e contribuir para a formação de sua consciência política e social, unindo a teoria à prática. Mas, para que isso ocorra, o Estágio não pode ser encarado como uma tarefa burocrática a ser cumprida formalmente, muitas vezes desvalorizado nas escolas onde os estagiários buscaram espaço. Deve sim assumir a sua função prática, revisada numa dimensão mais dinâmica, profissional, produtora, de troca de serviços e de possibilidades de abertura para mudanças.

Os estágios são fundamentais no processo de formação dos professores, os estagiários não devem buscar a regência apenas como uma tarefa burocrática, apenas para a obtenção de notas, mas, que este espaço promova um ambiente de construções de saberes. Também possibilita o discente a partir das vivências enfrentar o mundo do trabalho com competências e habilidades necessárias, quando trabalhado com dedicação e compromisso.

Alguns profissionais, no início da carreira, encontra uma realidade totalmente diferente com a qual idealizam, no âmbito escolar a atuação do professor não estar limitado exclusivamente em construir o conhecimento ou “dar aula,” envolve um conjunto de fatores que fazem parte da profissão como, por exemplo, identificar e solucionar os problemas existentes em sala de aula, buscar metodologias que desperte no aluno o interesse pelos conteúdos, lidar com as dificuldades de aprendizagem, uma vez que cada indivíduo apreende de uma forma diferente, tendo em vista que todos esses problemas destacados não é um caso restrito apenas de uma escola, mas de todos os espaços escolares (PIMENTA, et al, 2008, p.42).

Nessa perspectiva, vale ressaltar o olhar crítico sob o contexto escolar e sua ação profissional, pois sem uma análise crítica, o professor estará sujeito a imitar modelos no processo de ensino. Para Barreiro & Gebran (2006, p.28).

A formação dos professores deve pautar-se por conteúdos e atividades no decorrer dos estágios que discutam o contexto da formação e da atuação profissional, as dimensões éticas e políticas do trabalho do professor, os fundamentos da educação, da ação docente e a identidade do professor.

Deste modo, o processo de formação inicial é fundamental, pois a identidade do professor é construída a partir do estágio. Figueiredo (2010, p. 12) enfatiza:

O estágio supervisionado tem sido considerado um importante instrumento pedagógico na formação dos profissionais de licenciatura. Isso em virtude das rápidas mudanças provindas do meio em que vivemos, bem como da necessidade de uma atuação teórica prática do discente que pode, através do estágio, testar os conhecimentos adquiridos na universidade, bem como verificar as áreas escolhidas na qual atuou é realmente a desejada, na qual pretenderá atuar após sua formação cidadania, passando atuar na realidade da sociedade que está inserido.

O papel do professor é motivar os alunos e incentivá-los a aprender. Cabe ao professor relacionar o conhecimento ao interesse do aluno. Não basta dispor de conhecimentos, é preciso mobilizá-los em situações. Nas ações. Em contextos: nem se concretizam ações sem recursos..., nem adianta dispor de recursos sem mobilização, pois serão inúteis, (LE BOTERF, 1994, P. 16).

Entretanto, é clara a importância de inovar por parte do professor, criar, propor alternativas que chamem “atenção” dos alunos, como por exemplo, fazer uso de mapas, maquetes, desenhos, entre outros meios que promovam a compreensão e o despertar pelo aprendizado, sendo assim, a intervenção do professor no processo de ensino/aprendizagem é de suma importância para o desenvolvimento pessoal e profissional do discente.

Os mapas temáticos como recurso metodológico no ensino de geografia: Descrição das atividades

Em um período correspondente a um mês, durante cinco encontros foram realizadas atividades nas aulas de geografia, com o objetivo de trabalhar a importância dos mapas temáticos em sala, levando assim os alunos a compreender o uso dos mapas de forma crítica e reflexiva.

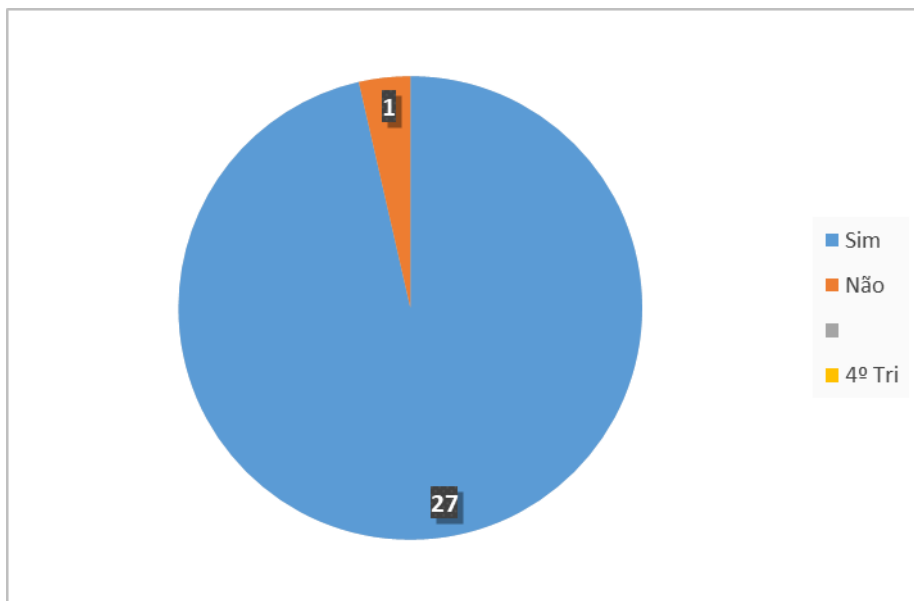
Pensar na perspectiva de trabalhar com os mapas temáticos, é um processo que deve ser discutido principalmente no ensino de geografia, levar esse recurso para a sala de aula com a finalidade de desenvolver a capacidade de aprendizagem dos alunos. Alves (2016, p.33) enfatiza que:

[...] o uso das representações cartográficas, também, são recursos que o educador deve usar em sala para a exploração e vivência do mundo cartográfico. Exemplo disso é a produção de maquetes construída com base em carta topográfica. Essa produção transfere o aluno para o conhecimento e interpretação do mapa para retirada das curvas de nível e identificação da área de acordo com a escala adotada. A educação cartográfica desperta a criatividade no aluno e o interesse pelos conhecimentos cartográficos, bem como a aprendizagem.

Como citado, às representações cartográficas são recursos didáticos que devem ser trabalhados na sala de aula, buscando outras metodologias que contribuam para a construção do conhecimento, através das maquetes, mapas, mapas mentais, desenhos entre outros, para que desperte a criatividade e o interesse dos alunos pelos conhecimentos cartográficos.

No primeiro dia de regência do estágio (28/08/16), apresentamos o projeto desenvolvido nas aulas de Estágio Supervisionado II, intitulado “As práticas metodológicas e os mapas temáticos no ensino de geografia” os quais seriam trabalhados nas aulas. Aplicamos também um questionário para que pudéssemos identificar como estavam o conhecimento dos discentes acerca dos mapas temáticos, os resultados dos questionários aplicados na turma do 6º A, do Ensino Fundamental II, da referida Escola constatou-se os seguintes resultados que serão analisados e discutido a seguir:

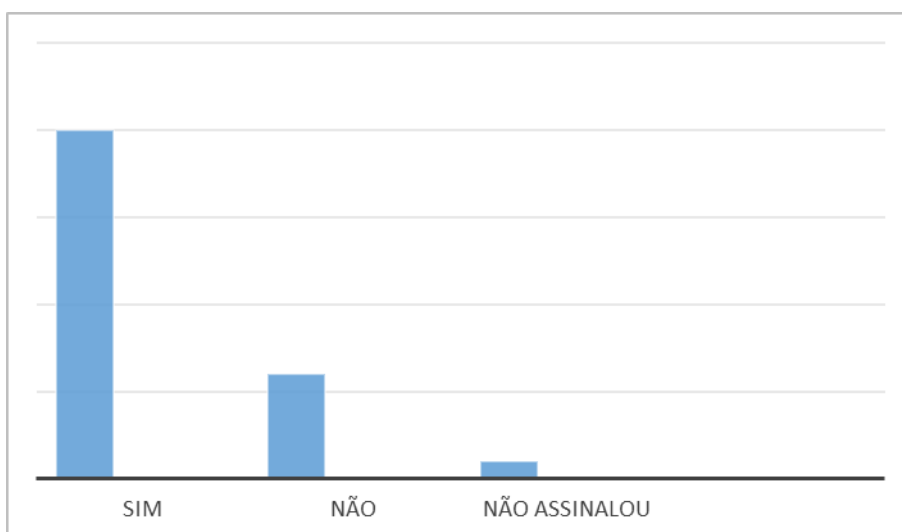
Gráfico 1: Disponibilidade de mapas temáticos na Escola



Fonte: Soares e Silva, 2016.

No que concerne os mapas temáticos na escola, podemos identificar no (**gráfico 1**) que a maioria dos alunos afirmaram que há disponibilidade destes recursos didáticos, eles relataram que existem uma gama de mapas na instituição e que muitos destes são desatualizados, o que dificulta com que os professores trabalhem em sala de aula de forma significativa.

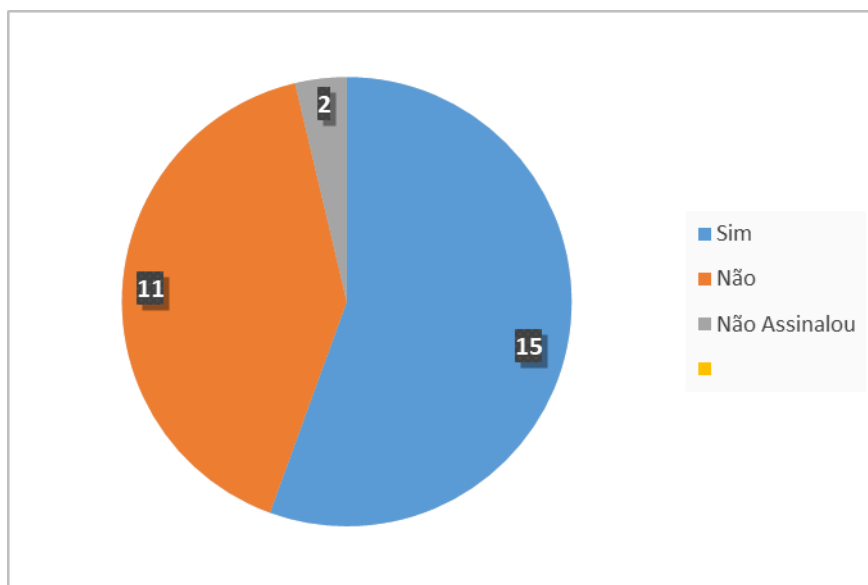
Gráfico 2: A utilização de mapas temáticos no ensino de geografia



Fonte: Soares e Silva, 2016.

De acordo com os dados da pesquisa, identifica-se que na turma do 6º A, vinte alunos/as afirmaram que os mapas são trabalhados nas aulas de geografia de acordo com a necessidade dos conteúdos, seis alunos/as elencaram que não são utilizados esses recursos e dois alunos/a não assinalaram as alternativas.

Gráfico 3: Dificuldades apresentadas na interpretação dos mapas



Fonte: Soares e Silva, 2016.

Conforme os dados obtidos no (**gráfico3**) observasse, que na turma do 6º A, quinze discentes afirmam que apresentam dificuldades em interpretar e compreendê-los, já onze destaca que não apresentam dificuldades, apenas dois alunos/as não assinalaram. Dessa forma, podemos identificar que a maioria dos estudantes apresentam dificuldades na identificação e interpretação dos fenômenos cartográficos apresentados nos mapas e conseqüentemente do conteúdo.

Apresentamos alguns mapas temáticos, abordando a história dos mapas, as transformações nos diferentes períodos históricos até a atualidade, os elementos contidos como por exemplo: título, legenda, localização, escala e autores. Isso possibilitou uma melhor compreensão em relação a importância dos mapas para o processo de localização, e sobre os conhecimentos cartográficos.

Imagem 02- Exposição dos mapas em sala de aula



Fonte: Arquivo pessoal, 2016.

No segundo momento, dividimos a turma em seis equipes de cinco integrantes, e aplicamos uma atividade correlacionada aos temas apresentados nos mapas. Os mesmos foram instruídos a analisar e identificar nos mapas temáticos as informações contidas.

Imagem 03 - Atividade “ mapas temáticos”



Fonte: Arquivo pessoal, 2016.

Para alguns alunos/as, esse momento foi o primeiro contato com os mapas, no início, apresentaram certa dificuldade em desenvolver as questões propostas, pois elencaram que os mapas não eram trabalhados com frequência durante as aulas de geografia.

Os mapas, são recursos didáticos que abordam conteúdos pertinentes da Ciência Geográfica. A leitura desse material, envolve todo um planejamento para que ocorra o processo de ensino e aprendizagem, este por se só, não contempla em totalidade o conteúdo, o professor deve buscar estratégias para facilitar a compreensão. Para trabalharmos os temas representados em alguns mapas disponibilizados na escola, fizemos uma discussão teórica sobre os conteúdos “ O clima do Brasil e População”, onde recorreremos há outros recursos didáticos, como por exemplo o livro, desenhos, slides.

Imagem 04- Exposição teórica sobre o “ciclo hidrológico”



Fonte: Arquivo pessoal, 2016.

A alfabetização cartográfica é fundamental para que o discente possa analisar um mapa, a ausência destas etapas impede que o processo de ensino e aprendizagem tenham bons

resultados. O aluno/a tem que entender que esse recurso didático não é apenas uma figura ilustrativa, mas uma ferramenta essencial para a compreensão do espaço vivido. Para Câmara & Barbosa (2012, p. 39) consideram que:

Aprender a utilizar mapas é um processo lento, que deve ser desenvolvido em diversas etapas, desde a representação feita pelo próprio aluno (mesmo que de forma rudimentar) de espaços vividos por ele, da realidade conhecida e experimentada, até a interpretação de mapas que representem espaços e realidades que ele não conhece, de forma complexa, exigindo maior nível de abstração.

Em algumas instituições de ensino, os mapas, as representações cartográficas e o globo terrestre são expostos como objeto de decoração. Isso, faz com que os conteúdos não sejam problematizados e contextualizados no espaço escolar.

Considerações

A disciplina de Estágio na formação é indispensável para o exercício da atividade docente, pois, é uma oportunidade que o licenciando tem de conhecer e pôr em prática o que apreendeu no âmbito acadêmico. Dessa forma, o discente saberá lidar com as situações em sala de aula, uma vez que é extremamente dinâmica.

Neste período, enfrentamos constantes desafios, decepções, constrangimentos, alegrias e sobretudo muito aprendizado. A professora da escola não participava com frequência das aulas nos passando total responsabilidade sob os alunos, o que foi de certa forma positivo, pois, tínhamos liberdade de trabalhar como planejávamos.

Quanto os alunos/as do 6º A, alguns mostraram-se interessados e participativos em todas as aulas, mas, uma minoria se apresentaram bastante problemáticos, atrapalhavam as aulas através de conversas paralelas, discussões entre outros conflitos.

Dessa forma, o Estágio é crucial para a formação profissional e para a vida, uma vez que, todas as experiências adquiridas sejam positivas ou negativas contribui para a construção da identidade do professor.

Com relação a aplicação do projeto, percebemos que é necessário enfatizar a busca pela alfabetização e interpretação adequada dos mapas nas aulas de geografia, fazendo com

que os alunos notem o quanto é importante o entendimento do espaço geográfico de forma lúdica e simples, através dos mapas temáticos.

Nos diferentes momentos históricos da sociedade, o homem buscou métodos de localização que constitui em uma pluralidade de mapas, estes apresentam linguagens específicas da ciência cartográfica. Trabalhar com mapas não é uma atividade simplória, alguns estudantes mostram dificuldades em analisar e compreendê-los, como identificamos nos dados dos gráficos. Nessa perspectiva, é importante que o docente trabalhe os mapas fazendo uma contextualização com a realidade dos alunos.

Referências

ALVES, C. C. E. **Ensino de geografia e suas diferentes linguagens no processo de ensino e aprendizagem: perspectivas para a educação básica e geosaberes.** Disponível em: <<file:///D:/Meus%20Documentos/Downloads/DialnetEnsinoDeGeografiaESuasDiferentesLinguagensNoProces-5548106.pdf>> Acesso em: 12/04/2017 às (15hs 45min).

BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores.** – São Paulo: Editora Avercamp, 2006. p. 126.

CÂMARA, C. de F.; BARBOSA, M. E. S. **Abordagem cartográfica no ensino de geografia: reflexões para o ensino fundamental.** Disponível em: <<http://www.revistaensinogeografia.ig.ufa.br/N.5/Art3v3n5final.pdf>> Acesso em: 10/10/2017 às (14hs20min).

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional de Educação para o século XXI. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2013.

FIGUEIREDO, A. H. D. de. **O estágio supervisionado e sua importância para a licenciatura em geografia/ GUARABIRA 2010.p 12.**

Projeto Político Pedagógico da E. E. E. F. M. Professor Manoel Manguiera Lima. Cajazeiras-PB, 2013 e 2014.

SILVA, L. C; MIRANDA, M. I. **Estágio Supervisionado e prática de ensino: desafios e possibilidades.** – Araquara, SP: Junqueira&Marin; Belo Horizonte, MG: Editora FAPEMIC, 2008, p. 176.

A IMPORTÂNCIA DO USO DA LITERATURA NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Nayanny Bruno de Oliveira Braz

Graduanda do Curso de Geografia da Universidade Regional do Cariri – URCA/CE
Nayanny-nay@hotmail.com

Analiane Vidal de Alencar

Graduanda do Curso de Geografia da Universidade Regional do Cariri – URCA/CE
Analiane.alencar@bol.com.br

Resumo

A disciplina de Geografia busca sempre novas maneiras de tentar passar um bom conteúdo e adequado nas aulas, com isso se faz a necessidade de se recorrer a novas práticas de ensino-aprendizagem. Para isso a literatura vem sendo utilizada pelo professor como uma nova proposta pedagógica. A través dessas obras literárias os alunos têm a oportunidade de conhecer de uma forma diferenciada os aspectos da paisagem. Com isso se reforça a ideia que é possível aprender Geografia com ajudar da leitura de alguns autores brasileiros. A importância do uso da literatura no ensino de geografia se faz na necessidade de chamar a atenção dos alunos leitores para as questões sociais e políticas do território brasileiro e para sua grande variação natural e cultural. A parti da literatura os alunos podem começar a terem um senso crítico e reflexivo, como pensar, questionar e debater sobre espaço geográficos dentro das obras literárias e trazer para sua realidade escolar e fora da escola, proporcionando uma reflexão analítica dos fatos.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Literatura. Praticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A Geografia como disciplina tem um papel fundamental no currículo do ensino básico, podendo contribuir com a formação crítica dos alunos e uma participação mais atuante na sociedade. Com isso, se faz uma constante buscar de como estimular os alunos, e novas maneiras de tentar passar um bom conteúdo e adequado nas aulas, a parti disso se faz a necessidade de se recorrer a novas práticas de ensino-aprendizagem.

É possível o uso da literatura no ensino de geografia? Sim isso possível, as obras literárias brasileiras têm uma grande riqueza em detalhes que retratam as diferentes paisagens, regiões e aspectos sociais, políticos e culturais da sociedade brasileira em diferentes realidades temporais.

A través dessas obras literárias os alunos têm a oportunidade de conhecer de

uma forma diferenciada os aspectos da paisagem nas Zona da Mata, Agreste, Sertão e Litoral nordestino.

A disciplina de Geografia busca sempre novas maneiras de tentar passar um bom conteúdo e adequado nas aulas, com isso se faz a necessidade de se recorrer a novas práticas de ensino-aprendizagem. Para isso a literatura vem sendo utilizada pelo professor como uma nova proposta pedagógica.

Para isso a literatura vem sendo utilizada pelo professor como uma nova proposta pedagógica. A través dessas obras literárias os alunos têm a oportunidade de conhecer uma nova forma e diferenciada os aspectos da paisagem.

A literatura é uma ótima ferramenta metodológica de se conhecer um determinado fato histórico real e cultural de uma região, a parti dessa nova proposta pedagógica é possível relacionar os fatos da geografia com a literatura e para que possam ampliar a ideia que o espaço Geográfico e construído e reconstruído por todos nos diariamente por cada ação.

Nesta perspectiva encontramos nas obras literária como o cortiço, de Aluísio Azevedo romance foi inscrito no período de grandes mudanças na paisagem urbanista do rio de janeiro cortiço. Além de outras produções literárias, como os romances urbanos e regionais O gaúcho e Senhora. O triste fim de Policarpo Quaresma de Lima Barreto.

Como já se foi falado a literatura é um importante instrumento de transformação do intelecto e da linguagem. A parti dessas novas experiências são compreendidas e comparadas a realidade com o universo representado na literatura.

Portanto, A importância do uso da literatura no ensino de geografia se faz na necessidade de chamar a tenção dos alunos leitores para as questões sociais e políticas do território brasileiro e para sua grande variação natural e cultural. Com isso se pode ensinar a variação de conhecer o patrimônio cultural e dinâmico que está à disposição.

A GEOGRAFIA ESCOLAR

A Geografia como disciplina tem um papel fundamental no currículo do ensino básico, podendo contribuir com a formação crítica dos alunos e uma participação mais atuante na sociedade. Esse papel justifica-se a partir das necessidades que regem a vida do aluno como cidadão no conhecimento da realidade social. A compreensão dessa realidade passa pelos conhecimentos geográficos que possibilitam o reconhecimento de sua inserção em uma determinada organização social que promove o sentimento de pertencer e

compreender os mecanismos de poder que regem e orientam uma organização, criando-se as possibilidades de atuação nesse espaço.

A partir das relações do homem com a realidade resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura (FREIRE, 1999, p. 51)

O conhecimento da organização social tem uma dimensão de passado, presente e futuro. O conhecimento da realidade passa pelo entendimento do conhecimento vivido e experimentado pelo aluno. O conhecimento é construído e modificado passo a passo por meio das interações com os conteúdos escolares e o professor tem uma função fundamental nesse processo. Portanto, não é um conhecimento normativo, mas reflexivo e em encontra-se em transformação constante.

Tem um significado mais abrangente, na medida em que vai além do domínio do código escrito, pois, enquanto prática discursiva, “possibilita uma leitura crítica da realidade, constitui-se como um importante instrumento de resgate da cidadania e reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social” (FREIRE, 1991, p. 68).

Nessa perspectiva, partindo de situações concretas vividas pelo aluno, é de responsabilidade do professor elaborar uma metodologia sobre o mundo social do educando. Na busca dos conhecimentos teóricos necessários para interpretar essa situação, o professor deve selecionar o que é significativo, organizar dados de formas surpreendentes.

Como elaborar próprios textos, através de variados suportes físicos, gráficos e não gráficos como livros de literatura, coleções de fotografias, músicas, filmes, vídeos - tapes periódicos, mapas, etc. enfim, na busca de refletir e encontrar novas maneiras formas de passar o conhecimento, utilizando-o como um instrumento de transformação da realidade e como caminho de inserção no processo histórico.

A construção da capacidade de produzir e compreender as mais diversas linguagens estão diretamente ligada a condições propícias para ler, para dar sentido ou atribuir significado a expressões formais e simbólicas, representacionais ou não, quer sejam configuradas pela palavra, quer pelo gesto, pelo som, pela imagem. E essa capacidade relaciona-se em princípio com a aptidão para ler a própria realidade individual e social (MARTINS, 2007, p.65).

Ao começar a lecionar Geografia o educador deve pensar que está mostrando um universo vasto de informações ao educando, e o mesmo irá utilizá-la no seu dia-a-dia. O professor ao obter a concepção de que a matéria que está apresentado ao educando, de um modo ou de outro faz parte do nosso cotidiano, irá com mais facilidade explicar a ideias referentes ao assunto tratado. Devemos ter a consciência de que, vivemos a geografia todos os dias em várias situações, ao falar do local onde moramos, ao reconhecermos o percurso dos produtos que consumimos e dos alimentos que estamos ingerindo, ou falar de política, localização e educação ambiental, etc.

Ao promover a interação entre indivíduos, a leitura, compreendida não só como leitura da palavra, mas também como leitura de mundo, deve ser atividade constitutiva de sujeitos capazes de interligar o mundo e nele atuar como cidadão (BRANDÃO, 1997, p.22).

Assim, tem destaque a contribuição da Geografia ao estudar o processo histórico de formação das sociedades humanas e o funcionamento da natureza por meio da leitura do lugar, do território, da paisagem a partir da leitura de literatura. Esses conceitos estão presentes nas práticas cotidianas dos alunos e cabe ao professor utilizar nova referenciais em sala de aula para motivar uma maior interação dos conteúdos e disciplinas com os alunos e promover uma aprendizagem adequada e com interação ao seu nível de desenvolvimento dos mesmos.

UMA NOVA PROPOSTA PEDAGÓGICA

A disciplina de Geografia busca sempre novas maneiras de tentar passar um bom conteúdo e adequado nas aulas, com isso se faz a necessidade de se recorrer a novas práticas de ensino-aprendizagem. Para isso a literatura vem sendo utilizada pelo professor como uma nova proposta pedagógica. A través dessas obras literárias os alunos têm a oportunidade de conhecer de uma forma diferenciada os aspectos da paisagem nas Zona da Mata, Agreste, Sertão e Litoral nordestino.

Alunos são levados a uma nova proposta de ensino, através da leitura de novos conceitos e aspectos de lugares são criados.com estas obras os alunos têm um maior

entendimento do tema e fazem um recorte do espaço-temporal de alguns fatos históricos reais e geográficos.

A leitura não é tarefa apenas da escola. É por isso também que a formação dos professores deve incluir contato com os pais, com bibliotecas de bairro e de empresa, com associações, de maneira a estabelecer intercâmbio entre as ações de informação e formação.
(FOUCABERT, 1994, p.11).

A leitura é de extrema importância e está ligada diretamente com aprendizagem, e só a partir dela que é possível adquirir conhecimento, assim terá um melhor desenvolvimento do intelecto, da linguagem e até da personalidade.

Através da literatura, os educadores incentivaram ao educando buscarem os pontos Geográficos daquelas obras como, os aspectos sociais, econômicos, políticos e naturais. E com isso será feita uma comparação das obras com relatos reais do passado.

O USO DA LITERATURA NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Nas últimas décadas a Geografia está se utilizando de diferentes e novos recursos para conseguir passar os conteúdos necessários e o que se pede no currículo escolar. Nessa procura de tentar conciliar o ensino de Geografia com a realidade dos alunos, vem se expandindo as novas maneiras de se pôr em práticas as diversas metodologias como, o uso da música, do cinema e da arte, mas é a literatura que tem o grande destaque.

Mas ainda essa literatura tem sido pouco utilizada, por professores de Geografia, apesar de ter grandes efeitos e contribuições na tentativa de ajudar a investigar nas análises espaciais, as diferentes escalas, a paisagem, o cotidiano, os lugares, o mundo em que vivemos.

A literatura é dificilmente usada no campo Geográfico, mesmo assim os Parâmetros Curriculares Nacionais veem como uma nova possibilidade na interdisciplinaridade com a Geografia. De acordo com os PCN's é possível aprender Geografia com a ajuda da leitura de alguns autores da literatura brasileira, isso é possível, através das obras literárias brasileiras que têm uma grande riqueza em detalhes que retratam as diferentes paisagens, regiões e aspectos sociais, políticos e culturais da sociedade brasileira em diferentes realidades temporais.

No campo da literatura podemos contar com um grande número de autores que podem ajudar na procura de compreender a construção e solidificação do espaço Geográfico.

O cortiço, de Aluísio Azevedo esse romance foi inscrito no período de grandes mudanças na paisagem urbanista do rio de janeiro, com uma apresentação de naturalismo e fatos reais políticos e sociais do período, que nos mostra uma forma importante para compreensão desse espaço temporal do final do século.

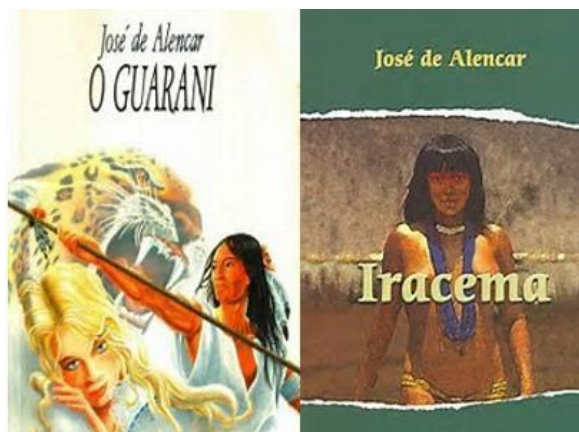
Figura 1 capa do livro o cortiço.



Fonte: google, 2017

Como José de Alencar, autor de romances indianista, o guarani, Iracema, que escreveu essas obras romancista que podem ser usadas pela Geografia, mas também pela filosofia, sociologia e a história

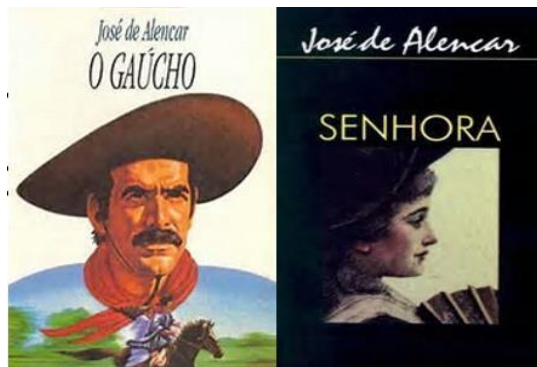
Figura 2 capas do livros o Guarani e Iracema.



Fonte: google, 2017

Mas que também tem outras produções literárias, como os romances urbanos e regionais *O gaúcho* e *Senhora*.

Figura 3 capas dos livros *O Gaúcho* e *Senhora*.



Fonte: google, 2017

O uso da literatura no ensino da Geografia é utilizado principalmente por obras naturalista e realista por terem caráter documental e que mais se aproximam das realidades históricas. Os que marcaram esse período foram Aluísio Azevedo, Machados de Assis e Lima Barreto entre outros.

O triste fim de Policarpo Quaresma de Lima Barreto, esse romance se passa durante o governo de Floriano Peixoto com fatos sociais discutido durante o livro todo, e nos traz uma construção crítica e descritiva do subúrbio carioca, e mostrar detalhadamente o cenário urbano, as antigas construções, a paisagem local e vizinhança.

Figura 4 capa do livro *O triste fim de Policarpo Quaresma*



Fonte: google, 2017

Os subúrbios do Rio de Janeiro são a mais curiosa coisa em matéria de edificação de cidade. A topografia do local, caprichosamente montanhosa, influi decerto para tal aspecto, mais influíram, porém, os azares das construções. Nada mais irregular, mais caprichoso, mais sem plano qualquer, pode ser imaginado. As casas surgiram como se fossem semeadas ao vento, e conforme as casas as ruas se fizeram. Há algumas delas que começam largas como boulevards e acabam estreitas que nem vielas; dão circuitos inúteis e parecem fugir ao alinhamento reto com ódio tenaz e sagrado. (O triste fim de Policarpo Quaresma, p.86-87).

Diversos outros autores falam em suas obras e fazem uma descrição do espaço geográfico da região e das inter-relações sociais e históricas que se passaram na construção da sociedade brasileira.

Os romances regionais são os mais utilizados em sala de aula pois vem chamando a atenção para as regiões norte, nordeste. Vem retratar o sertão, os nordestinos e os problemas sociais, políticos e culturais dessas regiões.

José Américo de Almeida Relata na a bagaceira um romance que se passa entre 1898 e 1915, os dois períodos de seca, os retirantes sertanejos, e os horrores gerados pela seca.

Figura 5 capa do livro a bagaceira.

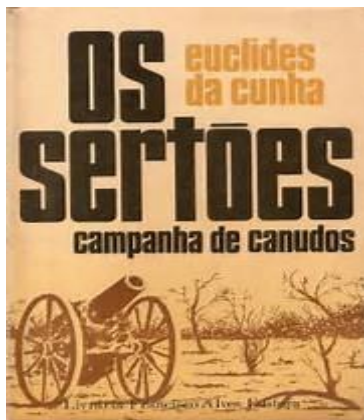


Fonte: google, 2017

O sol, vermelho como um fundo de tacho, escaldava. [...] um monstro clandestino resfolegava. Era o Nordeste, no seu advento pulveroso. Aos remoinhos. Querendo dançar a ciranda com os retirantes. Depois os Cariris Velhos de uma sequeidão mais desolada. Uma natureza quaresmal de cactos sobreviventes, eretos como círios acesos em frutos de fogo. Dessa altura se divisava a perspectiva percorrida, à visão de um sol que dourava tanta miséria, tudo cor de ouro. A planície alagada da fulguração vertiginosa. Até as colinas avulsas se afiguravam blocos de luz (a bagaceira. Pág. 29)

Euclides da Cunha faz uma junção de literatura com relato históricos em seu livro os sertões e descreve com riqueza de detalhes a geografia da região do nordeste em um cenário com características geológica e topográfica da região entre o rio grande do norte e o sul de minas gerais, vem relatando sobre as secas e suas causas e a ação do homem como atuante nesse cenário.

Figura 6 capa do livro os sertões.



Fonte: google, 2017

A terra desnuda tendo contrapostas, em permanente conflito, as capacidade emissiva e absorvente dos materiais que a formam, do mesmo passo armazena os ardores das soalheiras e deles se esgota, de improviso. Insola-se e enregela-se, em 24 horas. Fere-a o sol e ela absorve-lhe os raios, e multiplica-os, e reflete-os, e refrata-os, num reverberar ofuscante: pelo topo dos cerros, pelo esbarrancado das encostas, incendeiam-se as acendalhas da sílica fraturada; rebrilhantes, numa trama vibrátil de centelhas; a atmosfera junto ao chão vibra num ondular vivíssimo de bocas de fornalha em que se presente visível, no expandir das colunas aquecidas, a efervescência dos ares; e o dia, incomparável no fulgor, fulmina a natureza silenciosa, em cujo seio se abate, imóvel, na quietude de um longo espasmo, a galhada sem folhas da flora sucumbida. Desce a noite, sem crepúsculo, de chofre — um salto da treva por cima de uma franja vermelha do poente — e todo este calor se perde no espaço numa irradiação intensíssima, caindo a temperatura de súbito, numa queda única, assombrosa. Ocorrem, todavia, variantes cruéis. Propelidas pelo Nordeste, espessas nuvens, tufando em cumulus, pairam ao entardecer sobre as areias incendiadas. Desaparece o Sol e a coluna mercurial permanece imóvel, ou, de preferência, sobe. A noite sobrevém em fogo; a terra irradia como um Sol escuro, porque se sente uma dolorosa impressão de faúlhas invisíveis; mas toda a ardência reflui sobre ela, recambiada pelas nuvens. (Os sertões. Pág. 13)

A IMPORTÂNCIA DO USO DA LITERATURA NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Como já se foi falado a literatura é um importante instrumento de transformação do intelecto e da linguagem. A partir dessas novas experiências são compreendidas e comparadas a realidade com o universo representado na literatura.

Portanto, A importância do uso da literatura no ensino de geografia se faz na necessidade de chamar a atenção dos alunos leitores para as questões sociais e políticas do território brasileiro e para sua grande variação natural e cultural. Com isso se pode ensinar a variação de conhecer o patrimônio cultural e dinâmico que está à disposição.

Uma pessoa que não lê, ou que lê pouco, ou que lê apenas por carias, pode falar muito, mas dirá sempre poucas coisas, porque para se exprimir dispõe de um repertório reduzido e inadequado de vocábulos. Não se trata apenas de um limite verbal; é, a um só tempo, um limite intelectual e de horizonte imaginário, uma indigência de pensamentos e de conhecimentos, porque as ideias, os conceitos, mediante os quais nos apropriamos da realidade e dos segredos da nossa condição, não existem dissociados das palavras, por meio das quais as reconhece e define a consciência. Aprende-se a falar com precisão, com profundidade, com rigor e agudeza, graças à boa literatura, e apenas graças a ela. (LLOSA, 2009, p.09).

A partir da literatura os alunos podem começar a terem um senso crítico e reflexivo, como pensar, questionar e debater sobre espaço geográficos dentro das obras literárias e trazer para sua realidade escolar e fora da escola, proporcionando uma reflexão analítica dos fatos.

Conseqüentemente, a proposta de que a leitura [de literatura] seja enfatizada na sala de aula significa o resgate de sua função primordial, buscando sobretudo a recuperação do contato do aluno com a obra de ficção. Deste intercâmbio, respeitando-se o convívio individualizado que se estabelece entre texto e leitor, emerge a possibilidade de um conhecimento real, ampliando os limites – até físicos, já que a escola se constrói como um espaço à parte – a que o ensino se submete. (ZILBERMAN, 2009, p.35).

ALGUNS PONTOS IMPORTANTES

Assim enriquecendo o repertório linguístico, favorecendo também para o sucesso de uma futura produção textual, requisito básico na maioria dos concursos de vestibular outros. Assim vemos a leitura como algo indispensável em qualquer sala de aula e essencial na hora.

A leitura é tão importante e indispensável no ensino, que deveria ser trabalhada de forma interdisciplinar, por todos os professores “A Leitura é importante [...], o seu processo permite alargar os horizontes de expectativas do leitor e amplia as possibilidades de leitura [...] da própria realidade social. ” (MARTINS, 2005, p. 66). Seria trabalhado de acordo com cada disciplina e assunto, assim teria um maior impacto e resultados aos olhos e gostos dos alunos.

No decorrer de artigo, vimos que o ensino de Geografia se beneficiar muito com o auxílio da literatura, assim se torna mais atrativa a junção dos conteúdos de Geografia na literatura. E com isso resulta em processos mais interativo no ensino Geográfico e a literatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui se que a escola deve sempre buscar a criação de leitores efetivos e conscientes, apaixonados pela literatura e não apenas obrigados a reconhecer as denominadas “obras clássicas” de forma obrigatória e desestimulante. Assim enriquecendo o repertório linguístico, favorecendo também para o aperfeiçoamento de uma produção textual.

O desenvolvimento deste trabalho possibilitou adquirir muitos conhecimentos acerca das influências literárias para o ensino de Geografia, pelas quais contribuíram. Muitos na minha profissão como futura professora de Geografia.

A necessidade do uso da literatura se faz pela a atratividade por partes dos alunos para as questões sociais e políticas do território brasileiro e para sua grande variação natural e cultural. Com isso se pode ensinar a variação de conhecer o patrimônio cultural e dinâmico que está à disposição.

Portanto o estudo sobre o uso da literatura nos faz ver uma nova forma de construir o ensino e a aprendizagem. Onde está sendo visto pelos alunos, como um método inovador, pelo qual o próprio aluno conduz a construção do seu próprio repertorio de conhecimento literário, onde ele ter uma visão ampla do Nordeste brasileiro descrita de forma romantizada nas grandes obras literárias, desta forma leva o aluno a ter uma outra visão com a relação da disciplina de Geografia.

REFERÊNCIAS.

ALENCAR, José de. **Iracema**. 24. ed. São Paulo: Ática, 1991. AMADO, Jorge, 1912-2001. AMADO, Jorge, 1912-2001 **Capitães da areia** / Jorge Amado; posfácio de Milton Hatoum — São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ARALDI, Adriana Rosinha. **Construção do conhecimento através da interdisciplinaridade** In. REGO Nelson, SUERTEGARY Dirce, HEINDRICH Álvaro Orgs. **Geografia e Educação: Geração de Ambiências**. Porto Alegre: Universidade/UFRGS, 2000.

BARRETO, LIMA. **O Triste fim de Policarpo Quaresma**. Série Clássicos da Literatura. Editorial Sol90. Barcelona. Espanha. 2004

BRANDÃO, Helena. **Aprender a ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1997.

BOVO, Marcos Clair. **Interdisciplinaridade e Transversalidade como dimensões da ação pedagógica**. In Revista Urutágua. Quadrimestral. Nº. 7, Ago/Set/Out/Nov. Maringá, Paraná.

CALLAI, Helena Copetti. **O Ensino de Geografia: Recortes espaciais para análise**. In CASTROGIOVANI, A. C.; CALLAI, H.C.; SHÄFFER, N.O.

CARLOS, Ana Fani A. **A Geografia Brasileira, hoje: Algumas reflexões**. Terra Livre. São Paulo, ano 18, vol. 1, nº 18, p. 161 – 178 jan. - jun./2002

CUNHA, Euclides da. **Os Sertões**, Campanha de Canudos..1ª ed. Rio de Janeiro Editora Laemmert, 1902.

LLOSA, Mário Vargas. **Em Defesa do Romance** - da Revista PIAUÍ - outubro/2009. pp. 64-69.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de Ler em três artigos que se completam**. 23.ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 1996.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo, Editora Cortez, 1991 FOUCAMBERT, Jean. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. 4ª ed. Campinas – São Paulo: Alinea, 2007.

GERALDI, João Wandelley. **Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras. 1996.

KAERCHER, Nestor André. **A Geografia é o nosso dia-a-dia**. In CASTROGIOVANI, A. C.; CALLAI, H.C.; SHÄFFER, N.O.; KAERCHER, N.A.; (Orgs) **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre. Editora da UFRGS, 1998. KAERCHER, N.A.; (Orgs) **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre. Editora da UFRGS, 1998.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 7ª ed. Campinas – São Paulo: 2000.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 10ª ed. Campinas – São Paulo: Pontes. 2004.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19.ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

MARTINS, Jorge Santos. **O trabalho com projetos de pesquisa: do ensino fundamental ao ensino médio**. 2ª ed. Campinas – São Paulo: Papirus, 2002. MARTINS, Ivanda. **Desafios do ensino da literatura na visão do professor do ensino médio**. 4º. Ed. São Paulo: Editora Atual, 2006.

REGO, José Lins do. **Menino de engenho**. Primeira edição. Rio de Janeiro: Adersen-Editores, 1932

ROSA, Guimarães, **grande sertão: veredas**. 1º ed. Editora nova Aguilar, 1994.

RODRIGUES, Maria Anunciada Nery. **A leitura no livro didático de ensino médio: decodificação ou construção de sentido?**. 2009. 13 f. Artigo Científico (graduação) – Letras /Português, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Paraíba, 2009.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed. 2008.

TEIXEIRA, Ana Lúcia **O Cortiço e a Organização Espacial do Rio de Janeiro nas Últimas Décadas do Século XIX**. In Anais do Primeiro Congresso de Historia do Pensamento Geográfico. Universidade Federal de Uberlândia, 28 a 30 de Abril de 2008.

Vesentini, José William **Repensando a geografia escolar para o século XXI** / José

William Vesentini. - São Paulo: Plêiade, 2009

Zilberman, Regina. **Das tábuas da lei à tela do computador – A leitura em seus discursos.**

1.ed. São Paulo:Editora Ática,2009.

O ESTÁGIO EM FORMA DE PROJETO – UM DIALÓGO ENTRE ESCOLA E COMUNIDADE: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Darlia Ruth Dantas da Silva Alves – UFCG/CFP
darliaruth@gmail.com

Maria Marlene Dantas de Magalhães – UFCG/CFP
betiz2014@hotmail.com

RESUMO - O presente texto apresenta alguns dos conhecimentos adquiridos a partir de experiências vividas durante o período de Estágio Supervisionado em Geografia II, junto à turma do 6º ano do Ensino Fundamental, da E.E.I.F Antônio Amâncio da Cruz, situada no distrito Tipi, município de Aurora – Ceará. O referido estágio, realizado a partir da elaboração de um projeto intitulado "*Tipi, Valorização da memória econômica local: um diálogo entre escola e comunidade*" tinha como finalidade estabelecer um diálogo entre os alunos e sua própria comunidade, ou seja, com sua realidade social, incentivando-os a pesquisa, e/ou despertando a curiosidade e a reflexão dos mesmos em relação à história do lugar em que vivem.

Palavras – Chave: Estágio, Cotidiano, Comunidade, Projeto.

INTRODUÇÃO

Dentre as várias atividades exercidas pelo ser humano ao longo de sua vida, as atividades econômicas são, sem dúvida, as mais importantes para a sociedade. Pois, é a partir destas, que exploramos a matéria-prima, e transformamo-las em recursos materiais necessários para suprir nossas necessidades.

De acordo com Castro (1990), “a agricultura no Brasil é, historicamente, umas das principais bases da economia do país, desde os primórdios da colonização até o século XXI”. Segundo o mesmo autor, é na Região Nordeste que ela ganha papel de destaque. Dentre os principais cultivos, podemos citar a cana-de-açúcar, os plantios de algodão, milho, feijão, tabaco, caju, uva, manga, melão e outros frutos para consumo interno e exportação. Em locais como o sertão predomina a agricultura de subsistência, às vezes prejudicada pelas estiagens.

Diante da importância da agricultura para a população rural nordestina, tida como principal meio de subsistência, pensamos em desenvolver um projeto que possibilitasse aos

alunos – a maioria filhos de agricultores – uma inserção no seu contexto social, histórico e econômico.

Nessa perspectiva, o surgimento do projeto “*Tipi, valorização da memória econômica local: um diálogo entre escola e comunidade*”. Buscou resgatar e valorizar a memória econômica da comunidade em questão, aproximando os alunos do seu cotidiano, da sua realidade, fez com que os mesmos, de alguma maneira, sentirem-se inseridos na construção do espaço geográfico, despertando assim o interesse pela aprendizagem.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para que possamos obter uma maior compreensão acerca da dinâmica e do desenvolvimento regional, é importante que todos conheçam um pouco sobre, em quais atividades se baseiam a economia e quais os principais produtos cultivados na sua localidade.

Afim de, classificar e facilitar a compreensão sobre os diferentes tipos de atividades econômicas existentes, estas foram divididas em três setores econômicos ou de produção, denominados como: Setor Primário, Setor Secundário e Setor Terciário.

De acordo com Colin Clark (1940, apud Pereira, 2012, pág. 25) o setor primário corresponde às atividades de agricultura, pecuária, pesca além das atividades de extração. O setor secundário, conhecido como industrial, é constituído de todas as atividades de transformação da economia. O setor terciário, ou de serviços, abrange as demais atividades que não estão diretamente relacionadas à produção de bens físicos, tais como administração pública, educação, comércio entre outras.

O Tipi, comunidade onde aplicamos o projeto em questão, por pertencer à zona rural, tem grande parte das suas atividades relacionadas ao setor primário da economia.

De acordo com Macedo (2013), é no final do século XIX, entre as décadas de 1880/1890, que começam a se fixar, na região do Riacho do Tipi os primeiros habitantes, daquela comunidade. Grande parte dessa população, era proveniente de cidades e regiões próximas que atraídos principalmente por a boa qualidade das terras, começaram a constituir fazendas, cujas principais atividades eram a plantação de milho, arroz, feijão, algodão, cana-de-açúcar, mandioca e à criação de gado bovino.

A Cana-de-açúcar foi uma das primeiras atividades de grande importância econômica para o Tipi.

No município de Aurora, a moagem da cana-de-açúcar era realizada nos engenhos de pau, puxados a boi, e engenhos de ferro. Segundo Tavares (1999) os mais antigos engenhos de pau foram os de Antônio Leite Teixeira Neto no Distrito de Santa Vitória, Vicente Matias no sítio Taboca entre outros. Ao decorrer dos anos estes engenhos foram sendo trocados pelos engenhos de ferro, que foram instalados no sítio Jitirana, tendo como dono o senhor (Antônio Leite), no sítio Tipi de cima (Manuel Correia) e no ano de 1903, também foi instalado um engenho de ferro no sítio Tipi, na fazenda de Marica Macêdo.

No decorrer dos anos 30, a força animal foi sendo gradativamente substituída por máquinas a vapor (locomóvel) e por motores de óleo diesel ou óleo cru. Quem primeiro instalou engenho de ferro, movido a locomóvel foi Silvino Macedo, em 1937, no sítio Mel. Tendo sido esse maquinismo fabricado por Antônio Linard, de Missão Velha (TAVARES, 1999).

Além da cana, o algodão foi outro produto de destaque para a economia local. Segundo Cícero & Bitecourt (1996), o município de Aurora já foi grande produtor de algodão arbóreo (mocó) e conseguiu durante quase quarente anos usufruir consideráveis rendas com a exportação deste produto. Porém, a praga do “bicudo” destruiu os algodoads aurorenses apressando uma crise econômica que começou quando foram paralisadas as estradas de ferro da Rede Viação cearense (REFFSA) com a interrupção da ida e vinda dos comboios.

A partir do fracasso na plantação do algodão os agricultores, começaram a buscar outros meios, esse período foi marcado por grande queda no desenvolvimento econômico, pois os grandes e pequenos proprietários perderam suas lavouras algodoeiras.

Sabe-se que com o declínio do algodão a agricultura acabou tendo um grande desenvolvimento, os agricultores plantavam milho, feijão, arroz, mandioca entre outros produtos para subsistência familiar, sendo que eles continuavam a plantar o algodão, porém em pequena escala. De acordo com Andrade (2005) “a colheita e venda do algodão permitiam ao pobre trabalhador a aquisição de roupas e outros utensílios para a família.” Segundo o mesmo, este era o modo de viver do trabalhador sertanejo sem terra nas áreas da caatinga até quase os nossos dias. Morando em uma propriedade o trabalhador tinha que dividir seu trabalho entre o roçado próprio e o patrão.

Atualmente a população do Tipi, realiza o cultivo do feijão, milho, fava, macaxeira, abóbora, além de árvores frutíferas para a sobrevivência dos mesmos. Mas, devido aos grandes períodos de estiagens que aconteceram na região nos últimos dez anos, os

agricultores conseguem colher alimentos apenas para sobrevivência da família, sem que haja uma grande colheita, impedindo-os de comercializar seus produtos na cidade.

Os agricultores que possuem um terreno maior optam pela pecuária, outra importante atividade para a economia local. De acordo com informações do IBGE (2013), a pecuária pode ser entendida como um conjunto de processos técnicos usados na domesticação de animais para obtenção de produtos com objetivos econômicos. Também é conhecida como criação animal. A pecuária é mais antiga que a agricultura.

A criação de gado, bodes, ovelhas, e galinhas gera renda para os produtores, pois eles podem comercializar os animais, o leite, e podem produzir queijo, manteiga, doces entre outros produtos. Os pequenos proprietários costumam criar apenas, os animais que cabem em espaços menores como o bode, ovelhas e galinhas.

Portanto, a partir desse projeto podemos perceber que as atividades econômicas que fazem parte da história do Tipi, contribuíram e estão contribuindo com o desenvolvimento da economia local e regional. Percebe-se que todas tiveram seu período de ascensão e declínio, por causa disso ocorreram diversas mudanças na vida da população que sobrevivia do cultivo desses produtos, pois cada atividade que surgia tinha diferenças na forma de relações de trabalho e produção.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Na tentativa de alcançar os objetivos propostos, durante a aplicação do projeto *Tipi, Valorização da Memória Econômica Local: um Diálogo entre Escola e Comunidade*, utilizamos várias metodologias.

No primeiro encontro com a turma, apresentamos o projeto a ser desenvolvido, e fizemos uma abordagem teórica sobre os setores econômicos – Setor Primário, Secundário e Terciário - apresentando as atividades relacionadas a cada um. Em seguida, visando aproximar o conteúdo a realidade dos alunos, apresentamos as principais atividades econômicas desenvolvidas ao longo da história da comunidade na qual a escola está inserida. Ao final desse primeiro encontro, para concluir a parte teórica do projeto e avaliar o quanto os alunos tinham de fato aprendido, realizamos uma atividade prática. Na ocasião, levamos papéis cortados com alguns nomes, para que eles pudessem associar as atividades econômicas aos seus respectivos setores.

No segundo encontro, após dividirmos os alunos em duas equipes e entregarmos um questionário para cada equipe, decidimos levá-los para visitar a comunidade e entrevistar (fig.1) dois de seus moradores, com intuito de conhecer um pouco mais sobre a história do Tipi e as atividades desenvolvidas no passado nesse local, como, por exemplo, os trabalhos realizados com a cana-de-açúcar nos engenhos, e os grandes plantios de algodão. Ambas extintas.



Figura 1. Entrevista com moradores da comunidade do Tipi.

Fonte: Alves, 2017.

Segundo Pontuschka *et al* (2007) , à saída da escola é um momento de diálogo: com o espaço, com a história , com as pessoas, com os colegas e seus saberes e com tantos outros elementos enriquecedores de nossa prática e de nossa teoria. Sem dúvidas, o momento de conversa/diálogo entre os moradores e os alunos contribuiu significativamente para construção de conhecimento e aprendizado.

Para encerramento do projeto, fizemos uma pequena exposição para todo o corpo escolar. Na ocasião, foram apresentadas algumas fotografias do lugar e os principais produtos encontrados na comunidade, relacionados a cada setor (fig. 2 e 3).



Figuras 2 e 3. Exposição de Fotografias e principais produtos agrícolas da comunidade.

Fonte: Alves, 2017

No setor primário, por exemplo, foram expostos produtos, como a cana, o algodão, o milho, o feijão; no setor Secundário, a rapadura e o alfinim; no terciário, foram representados alguns tipos de serviço como, o comércio e a educação. Os alunos também falaram um pouco sobre o que tinham aprendido.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Realizar um estágio em forma de projeto desafiou-nos a pensar em algo inovador, dinâmico e que ao mesmo tempo estivesse atrelado ao cotidiano dos alunos. Para atender a tais propósitos, foi necessário fazer uma reflexão tanto a cerca dos conteúdos de Geografia, como da vida dos alunos e da comunidade (Tipi) na qual a escola estava inserida. Após um breve período reflexivo decidimos trabalhar com algo que estava diretamente relacionado à vida dos sujeitos envolvidos – as atividades econômicas da comunidade. Isso acabou proporcionando a todos, um conhecimento maior a respeito da sua própria história, um diálogo entre escola e comunidade e uma valorização da memória local.

Diante do exposto, e das observações feitas durante a realização do nosso projeto de estágio, podemos afirmar que os alunos participaram, questionaram e interagiram mostrando interesse pelo conteúdo abordado. As aulas expositivas, o uso de fotografias e as entrevistas realizadas com os moradores da comunidade, possibilitaram um maior conhecimento a cerca do espaço vívido e do lugar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos a realização desse projeto muito importante, pois, ao levarmos em consideração o cotidiano e a realidade dos alunos, além de facilitarmos o processo de ensino-aprendizagem, conseguimos promover uma maior interação/participação entre o docente e os discentes.

Dessa maneira, podemos afirmar que trabalhar a partir do contexto social dos alunos, é fundamental para despertar a curiosidade e o interesse dos mesmos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Manuel Correia. **A terra e o homem no Nordeste: contribuição ao estudo da questão agrária no Nordeste**. São Paulo: Cortez, 2005.

BIBLIOTECA IBGE. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/doc3558>. Acesso em 07 de Julho de 2017.

CASTRO, César Nunes de. **Agricultura no Nordeste Brasileiro: oportunidades e limitações ao desenvolvimento**. Rio de Janeiro: IPEA, 1990. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1011/1/TD_1786.pdf. Acesso em: 01 de julho de 2017.

CÍCERO, José; BITENCOURT, Machado. **Serra Azul e outros ilustres filhos de Aurora**. Aurora: Editora e gráfica Cajazeiras, 1996.

MACEDO, Vicente Landim de. **Tipi: de arbusto a distrito**. Brasília: Rivera, 2013.

PEREIRA, Marcílio Zanelli. **Interação Do Setor De Serviços Com Os Demais Setores Da Economia: Uma Análise De Insumo-Produto (2000-2005)**. Juiz de Fora: UFJF, Fevereiro/2012.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELI, Tomoko iyda; CACETE, Núria Hanglei. Estudo do meio: momentos significativos. In. : **Para ensinar e aprender geografia**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009. P.180.

TAVARES, Amarílio Gonçalves. **AURORA HISTÓRIA E FOLCLORE**. João Pessoa: 2º Edição Revista ampliada, 1999.