
Formação e práticas docentes em educação geográfica

Antonio Carlos Pinheiro
Vanilton Camilo de Souza
(organizadores)

FORMAÇÃO E PRÁTICAS DOCENTES EM
EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Reitor

VALDINEY VELOSO GOUVEIA

Vice-reitora

LIANA FILGUEIRA ALBUQUERQUE



EDITORA UFPB

Diretor

REINALDO FARIAS PAIVA DE LUCENA

Chefe de produção

JOSÉ AUGUSTO DOS SANTOS FILHO

Conselho editorial

Adailson Pereira de Souza (Ciências Agrárias)
Eliana Vasconcelos da Silva Esrael (Linguística, Letras e Artes)
Fabiana Sena da Silva (Interdisciplinar)
Gisele Rocha Côrtes (Ciências Sociais Aplicadas)
Ilda Antonieta Salata Toscano (Ciências Exatas e da Terra)
Luana Rodrigues de Almeida (Ciências da Saúde)
Maria de Lourdes Barreto Gomes (Engenharias)
Maria Patrícia Lopes Goldfarb (Ciências Humanas)
Maria Regina Vasconcelos Barbosa (Ciências Biológicas)

Conselho científico

Maria Aurora Cuevas-Cerveró (Universidad Complutense Madrid/ES)
José Miguel de Abreu (UC/PT)
Joan Manuel Rodriguez Diaz (Universidade Técnica de Manabí/EC)
José Manuel Peixoto Caldas (USP/SP)
Letícia Palazzi Perez (Unesp/Marília/SP)
Anete Roese (PUC Minas/MG)
Rosângela Rodrigues Borges (UNIFAL/MG)
Silvana Aparecida Borsetti Gregorio Vidotti (Unesp/Marília/SP)
Leilah Santiago Bufrem (UFPR/PR)
Marta Maria Leone Lima (UNEB/BA)
Lia Machado Fiuza Fialho (UECE/CE)
Valdonilson Barbosa dos Santos (UFCEG/PB)

Editora filiada à:



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Antonio Carlos Pinheiro
Vanilton Camilo de Souza
(organizadores)

FORMAÇÃO E PRÁTICAS DOCENTES EM EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

João Pessoa
Editora UFPB
2020

Direitos autorais 2020 – Editora UFPB
Efetuado o Depósito Legal na Biblioteca Nacional, conforme a
Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

Todos os direitos reservados à Editora UFPB

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998) é crime estabelecido no artigo 184 do Código Penal.
O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade do autor.

Projeto Gráfico
Editora UFPB

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

F723 Formação e práticas docentes em educação geográfica / Antonio Carlos Pinheiro, Vanilton Camilo de Souza (organizadores). - João Pessoa: Editora UFPB, 2020. 347 p.: il.

E-book
ISBN 978-65-5942-045-2

1. Geografia - Ensino. 2. Educação geográfica. 3. Formação docente. 4. Práticas docentes. I. Pinheiro, Antonio Carlos. II. Souza, Vanilton Camilo de. III. Título.

UFPB/BC

CDU 911:37

Livro aprovado para publicação através do Edital Nº 01/2020/Editora Universitária/UFPB - Programa de Publicação de E-books.

EDITORA UFPB
Cidade Universitária, Campus I, Prédio da editora Universitária,
s/n João Pessoa – PB .• CEP 58.051-970

<http://www.editora.ufpb.br>
E-mail: editora@ufpb.br
Fone: (83) 3216-7147

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	5
PREFÁCIO	15
PARTE I - MEMÓRIAS, NARRATIVAS E VIVÊNCIAS DE FORMAÇÃO	
1 FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA: UMA PROBLEMATIZAÇÃO NECESSÁRIA	
Antonio Carlos Pinheiro.....	22
2 REPERTÓRIO GEOGRÁFICO-DOCENTE EM INÍCIO DE PROFISSÃO: NARRATIVAS DE PROFESSORAS	
Josias Silvano de Barros.....	42
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES TECIDA DAS MEMÓRIAS DE INFÂNCIA	
Marta Oliveira Barros.....	62
4 HISTÓRIAS DE VIDA E CONHECIMENTOS GEOGRÁFICOS DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	
Maurilio Farias da Silva Antonio Carlos Pinheiro.....	81
5 O ENSINO DA GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CURRÍCULO, PRÁTICA E SABER DOCENTE	
Sérgio Fernandes Dias dos Santos.....	102

**PARTE II - DISCUSSÕES E PROPOSTAS
TEÓRICO-METODOLÓGICAS**

- 6 A CONSTRUÇÃO DO MÉTODO PARA O ESTUDO EM GEOGRAFIA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PIBID DA UEPB**
David Luiz Rodrigues de Almeida..... 125
- 7 O SEMIÁRIDO BRASILEIRO NO ENSINO DE GEOGRAFIA: DA AÇÃO PARA UMA APRENDIZAGEM EFETIVA**
Ana Néri Cavalcante Batista..... 145
- 8 NATUREZA E AMBIENTE NO CURRÍCULO DE GEOGRAFIA: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA AO ENSINO**
Guibson da Silva Lima Junior
Dayane Galdino Brito..... 166
- 9 GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: A REALIDADE EM QUESTÃO**
Paula Cristiane Strina Juliasz..... 188
- 10 A LINGUAGEM NA CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO**
David de Abreu Alves
Vanilton Camilo de Souza..... 210
- 11 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: DISCURSO JURÍDICO E CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE**
Aldo Gonçalves de Oliveira..... 229

**PARTE III - PRÁTICAS, RECURSOS
METODOLÓGICOS E INCLUSÃO SOCIAL**

12 AS GEOTECNOLOGIAS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: EXPERIÊNCIAS NA LICENCIATURA DA UFPB	
Eliane Souza da Silva.....	256
13 LIVRO PARADIDÁTICO: PERCURSO DE UM VELHO DESCONHECIDO	
Izabel Cristina da Silva.....	276
14 INCLUSÃO: UM OLHAR HISTÓRICO E A NECESSIDADE DE PENSAR O ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ALUNOS CEGOS	
Irecer Portela Figueirêdo Santos Rodrigo Aires Silva.....	295
15 GEOGRAFIAS COIBIDAS: PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE O CAMPO DAS SEXUALIDADES NO BRASIL	
Irineu Soares de Oliveira Neto.....	317
SOBRE OS AUTORES.....	337

APRESENTAÇÃO

Este livro resulta da produção acadêmica de professores, mestrandos e doutorandos integrados ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica (GEPEG), de pesquisas realizadas ou em andamento no Programa de Pós-graduação em Geografia da UFPB e de colaboradores, inclusive de outras instituições, protagonistas desta obra.

O GEPEG foi criado no ano de 2014 e está localizado no Departamento de Geociências (DGEOC) do Centro de Ciências Exatas e da Natureza (CCEN) da UFPB. Compõem o grupo, professores do DGEOC, alunos de pós-graduação e de graduação, além de professores de outras universidades e da rede básica de ensino. Foi criado com o objetivo de estimular e desenvolver estudos e investigações científicas no campo da Educação Geográfica, congregando pesquisadores vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Geografia e da graduação em Geografia da UFPB e de outras universidades. Pretende-se que o

grupo seja integrador dessas instâncias, fomentando estudos sobre o ensino em geral e sobre a formação de professores de Geografia para a Educação Básica. Muitos destes artigos refletem os debates realizados no GEPEG (bem como com outros grupos de pesquisa na área, com destaque para o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica – NEPEG – de inserção nacional e internacional, sediado na Universidade Federal de Goiás -UFG) e nos Seminários de Educação Geográfica, realizados pelo GEPEG a cada dois anos.

No conjunto dos manuscritos que compõem essa coletânea, destacam-se algumas convergências teóricas pertinentes à temática de Educação Geográfica e, especificamente, à formação de professores. Os processos inerentes à construção do conhecimento docente e às metodologias de ensino de Geografia constituem as confluências teórico-metodológicas na presente obra.

Em relação aos processos de construção do conhecimento, uma boa parte dos artigos abordam

elementos próprios da Ciência Geográfica destacando a categoria “espaço geográfico” numa perspectiva crítica considerando-o um produto social fruto da relação entre a sociedade e a natureza. Além dessa categoria fundamental ao pensamento geográfico, evidenciados por diversos conceitos constitutivos, como: lugar, território, paisagem, natureza e região, presentes nos artigos dessa coletânea e inerente à construção do conhecimento geográfico no âmbito da Educação Geográfica, discutem-se a formação do professor e suas práticas docentes. O geógrafo Milton Santos é uma das principais referências nessa dimensão.

Além das dimensões epistêmicas próprias da Geografia, os processos de construção do conhecimento relativos à ação do pensamento nessa perspectiva e o lugar da linguagem nas ações psicológicas, também foram abordados por alguns artigos dessa coletânea. A perspectiva de base crítica referenciada pela Teoria Histórico Cultural está presente nos autores desses trabalhos. Sobre essa

base, compreende-se que o conhecimento é uma construção social e cultural historicamente construída e que a aquisição desse conhecimento é uma ação cognitiva internalizada pelo sujeito. Além disso, apresenta a linguagem como importante instrumento das ações psicológicas na construção do conhecimento. O pensador russo Lev Semyonovich Vygotsky é a principal referência dessa corrente.

Em relação à segunda confluência teórica mencionada, a metodologia de ensino de Geografia, pode-se afirmar que ela decorre de dois importantes campos do conhecimento relativos à Educação Geográfica e formação de professores: Didática da Geografia e na Educação. As didáticas específicas, são áreas decorrentes de um grande exercício metadisciplinar, como aponta o professor Francisco Florentino Garcia Perez da Universidade de Sevilla na atualidade.

A Didática da Geografia possibilita o exercício de pensar as metodologias de ensino por corresponder-se às preocupações/ações teórico-

práticas do professor de Geografia. Diz respeito ao ato de realizar os encaminhamentos pedagógicos do conteúdo que se circunscrevem em alguns exercícios didáticos: as ações cognitivas que se pretendem exercitar nos alunos, os conteúdos coerentes com essas ações, o conjunto de atividades necessárias às aprendizagens desejadas, as linguagens próprias da Geografia capazes de veicular o conhecimento geográfico aos alunos, que recursos didáticos e técnicos são imprescindíveis ao que se deseja, bem como os alunos podem responder ao conjunto de sistematização pretendida, dentre outros.

No conjunto dessas ações didáticas, outras ações são importantes no desenvolvimento da aula e na constituição de uma metodologia própria da Geografia: uma abordagem geográfica por parte do professor para que o aluno possa ter compreensões também geográficas. Para tanto, diversos pensadores da Didática da Geografia apontam, por um lado, a necessidade de estabelecer conexões entre os conteúdos e a realidade concreta no meio social e

cultural cotidiana, bem como os saberes dos alunos como referência para estabelecer essas conexões. Por outro lado, que o exercício das dimensões escalares do ponto de vista geográfico, esteja presente nas abordagens do professor. A escala geográfica é o que permite que os fenômenos espaciais, objetadas numa dada situação de ensino, estabeleçam interações com outras espacialidades correlatas ao fenômeno no espaço e no tempo. Helena Copetti Callai e Lana de Souza Cavalcanti são as principais referências dos autores que se debruçaram nesse campo relativo a metodologias de ensino de Geografia.

Em relação ao campo educacional, boa parte dos artigos apontam dimensões dessa área como base teórica no desenvolvimento metodológico da Geografia. Preocupações relativas à docência, aos saberes docentes, ao conhecimento escolar, ao currículo e à inclusão escolar, constituíram aspectos abordados em alguns artigos. Uma confluência do conjunto dessas dimensões reside no exercício de se pensar o que é próprio da/e/para a escola. Isso pelo

fato de que todos os campos têm sua dimensão acadêmica, que permitem seu desenvolvimento teórico metodológico, circunscritos essencialmente na dimensão da educação superior (pesquisas educacionais, formação de professores, pós-graduações) e sua dimensão escolar que se caracteriza como um conhecimento próprio da escola e que estabelece conexões com o universo acadêmico. Nessas interfaces, importantes conceitos são desenvolvidos: transposição didática (Yves Chevallard), mediação didática (Vygotsky), recontextualização (Basil Bernstein), Conhecimento Pedagógico do Conteúdo/PCK (Lee Shulman). Conceitos e referenciais presentes, direto ou indiretamente, em parte dos manuscritos dessa coletânea.

O livro **Formação e práticas docentes em Educação Geográfica**, conta com 15 artigos, distribuído em três partes: 1 – Memórias, narrativas e vivências de formação; 2 – Discussões e propostas teórico-metodológicas; 3 – Práticas, recursos

metodológicos e inclusão social. A divisão em partes se deu por opção didática e estética com o intuito de dar visibilidade para os artigos, no entanto, as temáticas se articulam em suas análises e reflexões e se conectam às bases teóricas apontadas anteriormente.

Na primeira parte, as narrativas de professores e estudantes são o centro das discussões para pensar a formação por meio das histórias de vida dos sujeitos, com o propósito de elucidar, por meio da apropriação das experiências pessoais sua prática docente. Christine Delory-Momberger, em seu livro *Biografia e Educação – figuras do indivíduo-projeto*, editado pela Editora da UFRN, em 2014, considera o biográfico como uma categoria da experiência que permite as pessoas interpretar situações e acontecimentos vividos para representar-se e compreender a si mesmo no contexto sócio histórico.

Este debate se insere nas metodologias autobiográficas que têm sido trabalhados na educação em geral e nos últimos anos incorporado nas pesquisas em Educação Geográfica. Diante desses desafios, como

utilizar a história de vida como recurso para compreender como professores e estudantes articulam o conhecimento vivido com a Geografia praticada no seu cotidiano?

Na segunda parte do livro os textos discutem propostas teóricas-metodológicas resultantes de pesquisas e relatos de experiências realizadas com estudantes do ensino médio, de graduação e professores em educação continuada. Atualmente a questão da prática como parte da formação tem ganhado notoriedade nas discussões sobre formulação dos currículos. Qual o papel da prática como formadora que não seja mera repetição de conteúdos em forma de exercícios tradicionais? Qual a dimensão da relação teoria e prática para o trabalho coletivo e interdisciplinar?

Na terceira parte, os artigos discutem questões relacionadas a inclusão, tanto de recursos no currículo como de pessoas e grupos sociais. O uso das tecnologias na prática docente é um desafio e precisa ser pensando desde a formação inicial do professor.

Também a diversificação de recursos didáticos para o ensino, como o livro paradidático pode ser uma alternativa para os alunos e professores no cotidiano da sala de aula. Outro problema, são as inclusões relacionadas as diferenças existentes na sociedade entre as pessoas, como as pessoas portadoras de deficiências e as questões de gênero e orientação sexual. Diante do desafio da escola de incluir todos com equidade, como a Geografia tem tratado estes temas nos seus estudos?

As questões levantadas são provocações iniciais para que o leitor reflita sobre a diversidade de abordagens que atualmente são produzidos na Educação Geográfica. Boa leitura!

Antonio Carlos Pinheiro
Vanilton Camilo de Souza

PREFÁCIO

Ser professor é exercer uma atividade profissional de extrema relevância social. A maioria de nós que exercemos essa atividade temos consciência de seu grande valor, embora sejamos conscientes também das dificuldades de efetivá-la para que cumpra de modo eficaz seu papel. Essas dificuldades dizem respeito, em boa medida, entre tantos fatores, às limitadas condições materiais disponíveis nas escolas, aos baixos níveis salariais destinados na maioria dos casos aos profissionais da educação, aos poucos recursos pedagógico-didáticos orientadores e potencializadores de boas práticas formativas. Porém, as nossas dificuldades estão relacionadas também, de modo expressivo, às problemáticas da formação docente, sejam as referentes aos cursos de profissionalização em nível superior, sejam relacionadas às oportunidades de formação continuada na escola ou fora dela.

Portanto, entre as demandas para se efetivar atividades de ensino com a qualidade necessária para que o professor possa cumprir seu importante papel social, aquelas referentes à formação docente estão entre as mais destacadas. Essas demandas dizem respeito às teorizações/reflexões voltadas para a melhor compreensão de sua natureza e também aos esforços de atuação coletiva no sentido de garantir políticas públicas a ela adequadas.

A formação docente é, de fato, um tema e uma problemática que merece ser estudada em sua complexidade. Em paralelo, formar professor não é, de modo algum, uma tarefa simples, afirmação que certamente vale para muitos tipos de profissionais. Não há modelos seguros, não há receitas mágicas. Além disso, a formação não é algo para ser efetivado plenamente em alguns anos de graduação, ainda que seja realizada com experiências de ótimos projetos formativos. O processo consistente de formação docente, entendido como uma continuidade, requer ações e reflexões constantes visando a constituição de

profissional competente e ético, orientado por princípios de articulação entre formulações teóricas e a prática cotidiana; de interdisciplinaridade; de ensino com pesquisa; de autoria e autonomia intelectual.

E o que dizer da formação do professor de Geografia? Certamente, a problemática mencionada, em geral, vale para os professores das diferentes matérias escolares. A especificidade da formação em Geografia está em que é necessário que o processo permita ao professor, entre outras capacidades, ter domínio dessa disciplina. É condição básica para ser um professor de Geografia que ele, antes que tudo, saiba Geografia, obviamente. Mas, o que isso quer dizer? Tenho expressado minha compreensão de que ter domínio de Geografia não significa conhecer todas as formulações, teorias, classificações, resultados de investigações, produzidos pela ciência geográfica em suas diferentes especialidades ao longo de sua história. Essa seria uma tarefa impossível. Mas, então, o que é ter domínio da Geografia? Trata-se de conhecer tudo que se produz nessa área? Trata-se de se ter

conhecimento dos conteúdos escolares ou dos conteúdos veiculados nas academias? São perguntas que tem norteado algumas investigações a respeito. Respondê-las, portanto, exige cuidado, rigor e profundidade, mas um caminho inicial pode ser o de compreender que para um professor de Geografia é mister ter uma concepção dessa ciência fundamentada na especificidade de análise produzida por ela e um entendimento de sua contribuição para a análise da sociedade e para atuação cidadã. Para isso, os fundamentos teóricos e metodológicos, a história e as categorias de análise dessa ciência são elementos que devem estar presentes em qualquer percurso formativo, seja inicial ou realizado em exercício profissional. No entanto, é preciso que se alerte, não basta ter domínio da matéria. É preciso saber Geografia, mas também é preciso saber ensinar Geografia. E isso exige outras dimensões de conhecimentos: pedagógicos, didáticos, psicológicos.

Esse é o tema deste livro que o leitor tem nas mãos. Trata-se de um livro produzido e organizado por

dois pesquisadores brasileiros de destaque, Antonio e Vanilton, que têm atuado, no ensino, na pesquisa, na orientação de seus alunos, para efetivar projetos de formação docente que resulte em ensino de Geografia significativo para os alunos. Seus autores, por sua vez, são outros pesquisadores, alguns iniciando suas trilhas na investigação com essa temática mais geral, outros caminhando na busca de aprofundamento de seus estudos. Alguns apresentam reflexões teóricas e experiências empíricas em projetos específicos da formação, envolvendo por exemplo o PIBID, as geotecnologias, outros abordam conceitos geográficos de referência e a linguagem na análise geográfica e nos currículos, outros ainda exploram narrativas de professores, com o objetivo de compreender suas verdades, seus caminhos, seus desafios.

Os artigos trazem também importantes indicações de metodologia de pesquisa de natureza qualitativa, pois, ao apresentarem seus achados, os autores também relatam os caminhos investigativos trilhados, revelando possibilidades de trabalhos com

procedimentos como observações de aula, entrevistas, grupo focal, (auto)biografia. Essa pluralidade assim reunida, no livro, manifesta a preocupação em comum por contribuir, com seus trabalhos, para qualificar as experiências formativas de professores de Geografia, resultando em efetivos processos de aprendizagem dos alunos.

É um material que, sem dúvida, enriquece nossas discussões, nossos conhecimentos, porque aborda, de diferentes modos, o sujeito professor e suas demandas, e as aprendizagens por ele possibilitadas. Quero, assim, indicar a leitura do livro, e agradecer aos colegas organizadores da obra por me darem a honra de prefaciá-lo.

Prof^a Dr^a Lana de Souza Cavalcanti
Professora titular do curso de Geografia do
Instituto de Estudos Socioambientais (IESA) e do
Programa de Pós-Graduação em Geografia da
Universidade Federal de Goiás (UFG)
Junho de 2020

**PARTE I - MEMÓRIAS, NARRATIVAS E VIVÊNCIAS
DE FORMAÇÃO**

1 FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA: UMA PROBLEMATIZAÇÃO NECESSÁRIA

Antonio Carlos Pinheiro

A temática que discuto neste artigo é recorrente em outros textos publicados que escrevi em periódicos e livros. As questões apresentadas refletem a organização curricular de cursos de formação de professores considerando seus desafios e problemas. Mesmo com várias medidas oficiais e propostas de diversos pesquisadores, ainda existem diversos cursos de licenciatura que formam professores que não se sentem preparados para enfrentar os desafios que o contexto atual impõe para esse profissional, seja no cotidiano da escola ou na sociedade de maneira geral.

Embora existam muitos avanços em algumas universidades, o problema é a forma de como esses cursos se comportam no momento de reestruturação do currículo. Nas universidades públicas, muitas vezes, tendem a se modelar pelo bacharelado, o que tende a

influenciar as instituições privadas, que ainda ocupam espaço significativo na formação de professores, sobretudo pelos cursos à distância de formação inicial que se espalham pelo país.

Também é importante salientar que minha reflexão, embora realize desde o início da década de 2000, com posições críticas sobre a organização curricular, deve ser localizada no tempo e no espaço, ou seja, falo de onde estou atualmente, considerando a universidade e o departamento onde atuo no curso de Geografia.

Infelizmente, meus interlocutores entre os professores são poucos. Alguns estão preocupados com a especificidade da licenciatura, outros se omitem e alguns poucos, ainda atrapalham, muitas vezes agindo de má fé com outros colegas. Não é raro entre eles, o discurso, muitas vezes em sala de aula, de desvalorização da licenciatura na frente de seus alunos, em detrimento do bacharelado como modelo ideal para formação de professores.

Porém, existem grupos e pessoas aqui na universidade, e pelo país, que trabalham com seriedade e compromisso, discutindo alternativas e busca de soluções para a melhoria da formação de professores nos cursos de licenciatura. Exemplo disso são as discussões promovidas pelos Fóruns do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica (NEPEG), localizado na Universidade Federal de Goiás, que participo como colaborador. Na UFPB, a atuação no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica (GEPEG), tem possibilitado uma série de discussões com professores do ensino superior, da escola básica, estudantes de graduação e de pós-graduação, gerando estudos e investigação com diversas temáticas envolvendo todas as modalidades de ensino. Outros espaços são os debates no Encontro Regional de Práticas de Ensino em Ensino de Geografia (EREPEG) no Nordeste, que já está na sua 5ª edição e no Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia (ENPEG), na sua 15ª edição.

Portanto, este artigo reflete minha experiência como docente e pesquisador do ensino, durante 35 anos de docência, em que, destes, 28 foram dedicados ao ensino superior. O objetivo desta reflexão não é minimizar o papel da universidade pública na formação de professores, mas apontar alguns problemas, chamando a atenção de professores, pesquisadores e estudantes para o debate e enfrentamento dos problemas no sentido da melhoria das licenciaturas.

1.1 Estudos e pesquisas sobre ensino de Geografia

Atualmente contamos com diversas pesquisas e estudos acadêmicos resultando em inúmeros artigos que tratam da questão do ensino em geral, particularmente na Educação Geográfica.

Em 2005, levantei entre os anos de 1967 até 2003, 277 dissertações de mestrado e 40 teses de doutorado, totalizando 317 pesquisas realizadas no Brasil em Programas de Pós-graduação. Considerando

por décadas registrei os seguintes números: 1960, 1 doutorado (o primeiro trabalho); 1970, 8 mestrados e 2 doutorados, totalizando 10 pesquisas; 1980, 37 mestrados e 1 doutorado, no total de 38 pesquisas; 1990, 123 mestrados e 23 doutorados, totalizando 146 pesquisas e apenas entre o ano de 2000 a 2003, foram 119 pesquisas, sendo 106 mestrados e 13 doutorados (PINHEIRO, 2005). Em 2009, contando desde o ano de 1967, identifiquei 393 mestrados e 61 doutorados, totalizando 454 pesquisas sobre ensino de Geografia (PINHEIRO, 2014).

Em 2015, Cavalcanti (2016) levantou 62 Programas de Pós-graduação em Geografia no Brasil, com 17 linhas específicas de Ensino de Geografia. Em pesquisa recente, Pires (2020) levantou em várias bases de dados 3.743 teses e 11.411 dissertações defendidas em 71 Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Geografia no Brasil, no período de 1970 a 2018. Desse total, 862 pesquisas discutem o ensino e/ou a formação de professores de Geografia, das quais 176 são teses e 686 são dissertações.

Nas pesquisas identificadas, foram diversas temáticas estudadas em várias modalidades de ensino, no entanto, destacaremos aqui a formação de professores e as práticas docentes para reflexão.

1.2 Formação no ensino e na pesquisa

Desde a segunda metade do século XX as discussões sobre a formação de professores ganhou notoriedade no país influenciando reflexões sobre o papel da formação profissional, resultando em reivindicações para formulação de políticas públicas específicas no âmbito governamental. No plano acadêmico diversos estudos passaram a centrar atenção no currículo dos cursos de licenciaturas e suas especificidades. No campo político, entidades representativas dos interesses dos profissionais da educação passaram a exigir melhores condições de salários e de trabalho para os professores e formulação de um plano de carreira que pudesse atrair mais pessoas para a profissão.

No início do século XXI surgiram várias diretrizes para orientar não só a formação docente, mas também todos os cursos acadêmicos de diversas áreas do conhecimento. No caso do professor, em 2002, foi publicada uma diretriz específica para orientar os cursos, destacando a separação do bacharelado da licenciatura.

O propósito da formulação de cursos específicos se assentava nas críticas dos estudiosos da educação sobre o modelo chamado de 3+1, onde o aluno cursava três anos de disciplinas consideradas básicas da área do curso e depois as disciplinas específicas pedagógicas, além da realização do estágio ao final do curso. Esse modelo foi bastante criticado, pois não atendia a complexidade da formação do professor no mundo atual.

O processo e os procedimentos de como os cursos nas universidades e faculdades passaram a reformular seus currículos foram variados, dependendo de interpretações, resistências e, sobretudo, a falta de conhecimento do teor dessas

diretrizes por parte do corpo docente dessas instituições. Percebo, pela minha experiência, que muitos docentes do ensino superior subestimam as discussões realizadas na área da educação e, por conseguinte, desconhecem o avanço da pesquisa sobre o ensino.

1.3 Problemas na formação inicial de professores

Como apresentado anteriormente, em todas as áreas do conhecimento onde existem licenciaturas, houve um crescimento exponencial de pesquisas sobre o ensino nas últimas décadas do século anterior e início deste, porém, em muitos lugares, ainda nos deparamos com resistências entre professores de disciplinas específicas que atuam nestes cursos. Muitos acreditam que apenas basta para o professor dominar conteúdos exclusivos da Geografia, como: Geomorfologia, Geografia Agrária e Urbana, Cartografia, entre outros componentes curriculares.

Diante dessa posição, indago: Dominar conteúdos específicos sobre uma área temática é a garantia para saber ensinar a matéria? Quem forma professores nos cursos de licenciatura se formaram anteriormente para serem professores? Assumem-se e se identificam com a especificidade da profissão? Ser pesquisador de um determinado tema da Geografia é suficiente para saber ensinar e formar o professor que vai atuar na escola básica? Independente da modalidade dos cursos – bacharelado ou licenciatura – os alunos estão sendo bem formados na relação teoria e prática e conteúdo e método para exercerem a profissão docente?

São diversos questionamentos apontados, especialmente embasados nas pesquisas sobre o ensino e na minha prática como formador. Mas será que estas reflexões têm sido realizadas pelos docentes que atuam nos cursos de formação, inclusive nos cursos exclusivos de licenciatura?

Na investigação sobre a organização curricular dos Projetos Pedagógicos Curriculares (PPC) de cursos de

licenciatura das quatro universidades públicas da Paraíba, Pinheiro e Almeida (2017) constataram um descompasso entre as disciplinas específicas da Geografia e da Educação. Também neste estudo, foi constatado que na maioria dos cursos havia contradição entre os objetivos com a formação de professores, destacando atribuições técnicas do geógrafo, inclusive atribuindo para o mesmo a prerrogativa da pesquisa como se para o professor o suficiente fosse apenas dominar conteúdos para “transmiti-los” para seus alunos.

No momento de reestruturação dos currículos desses cursos, os mesmos acabam refletindo sobre o modelo antigo, onde a base é o bacharelado com complementação de licenciatura. Além disso, como também identificou Pires (2020) em sua pesquisa, existem outros problemas, como: criar disciplinas que atendam interesses particulares de grupos, desconsiderando as especificidades e as necessidades da formação do professor. No entanto o currículo acaba ficando fragmentado com excesso de conhecimentos específicos. Além disso, muitas vezes

não existe diálogo entre estas disciplinas, ficando a responsabilidade de inter-relação para os alunos. Além disso, quase sempre falta uma formação mais geral com bases filosóficas, epistemológicas destes conhecimentos.

A ausência de informações sobre os documentos oficiais, pelos professores do ensino superior que orientam a organização curricular, constatada na investigação de Pinheiro e Almeida (2017) e pela minha experiência como coordenador de curso de 2015 até 2019, demonstra que o desconhecimento das diretrizes dificulta o questionamento dos docentes sobre esses documentos sobre a licenciatura. Na prática, observo que existe um conservadorismo e saudosismo a cerca de como devemos organizar a licenciatura. Geralmente esses docentes apoiam a volta do 3+1, deixando a responsabilidade de definição das disciplinas pedagógicas e a formação de professores, quase que exclusiva para o Centro/Faculdade/Departamento de Educação das universidades ou, as vezes, alguns acham

até desnecessária as disciplinas pedagógicas para essa formação.

O desconhecimento e o apego a modelos antigos acabam levando os docentes, que minimizam a formação pedagógica, ao desmerecimento de que existem pesquisadores em todas as áreas científicas que estudam as articulações da educação com as ciências, principalmente aquelas que compõem o currículo da escola básica. Por outro lado, por ter sido lotado no Centro de Educação de 2011 a 2014, como professor de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, constatei que também existe uma dificuldade de diálogo entre os professores da área pedagógica com os professores das disciplinas específicas dos cursos. Muitas vezes não existe diálogo em ambos os lados.

1.4 Conteúdo e prática na formação docente

Como expresse anteriormente, apesar de estarem na condição de professor, muitos docentes do

ensino superior, acreditam que o conhecimento específico da matéria, o conteúdo, é o suficiente para a formação profissional. Compreendem pouco ou até desvalorizam o papel da prática como componente curricular nos cursos de licenciatura, tornando-os carregados de discussões teóricas, dificultando para os alunos estabelecerem relações entre as disciplinas estudadas com a realidade.

Outro fato observado, é que vários docentes que atuam na licenciatura desconhecem a realidade da escola básica, concebendo em um plano hierárquico, como se não fosse possível neste local produzir conhecimentos e realizar pesquisas.

O fato da organização curricular do curso de graduação não ser específico para formar o professor, pode levar os futuros docentes a buscar exemplos de seus antigos professores, tantos na universidade como anteriormente quando estudavam na escola básica. Muitas vezes exemplos negativos, apegados a posturas autoritárias onde o professor é o detentor do saber e o aluno um sujeito sem luz que deve obedecê-lo.

Considero que a desarticulação da teoria da prática nos cursos, não possibilita para os recém-formados parâmetros de como podem organizar seu trabalho. Também a crença de que quem faz pesquisa são os bacharéis, coloca o professor na situação de reprodutor de conteúdos. Isso pode levar, entre outros problemas, ao discurso saudosista e tradicional que coloca a escola e o aluno de antigamente como melhores do que os de hoje, desejando uma volta ao passado. Uma escola que excluía a maioria da população e voltada apenas para um segmento da sociedade, as classes mais abastadas.

A escola é sempre do presente e deve considerar o contexto atual. Hoje vivemos num mundo onde as crianças e jovens nascem conectados por meio das mídias digitais a uma realidade que os tornam diferentes dos de antigamente. Neste sentido, os métodos de ensino devem considerar essa realidade e, ao contrário, tentar incorporar o que for possível nas práticas docentes. Evidente que um ensino centrado apenas na mera transmissão de conteúdos nem

sempre é atrativo para essa nova geração e não condiz com o aparato de informação existente no mundo e que circulam nas mídias, tanto as que podem contribuir para o ensino com aquelas sem consistência, e às vezes inventadas, como por exemplo, as *Fake news* que contaminam a opinião pública podendo influenciar o conhecimento científico e os conteúdos escolares, como temos assistido na atualidade.

A escola e a universidade não são mais os únicos lugares exclusivos de produção de informações de conhecimentos para responder os problemas da sociedade, no mundo contemporâneo uma das funções pode ser identificar e até “inventar” problemas como um recurso para a pesquisa sobre a realidade.

No entanto, a escola continua sendo um lugar privilegiado onde o desvelamento da realidade e a compreensão dos conhecimentos são produzidos, e como são construídos e podendo ser aperfeiçoados para benefício da coletividade. Assim o papel do professor pode ser de articulador para compreensão

pelos alunos entre os fenômenos sociais e naturais, uma das temáticas inerentes aos estudos geográficos.

A formação profissional está intimamente ligada à experiência escolar e acadêmica e ligada a vida que a cerca, não é possível separar estas dimensões. A prática também revela suas crenças e valores e podem estar condicionadas as condições materiais vividas. Nesse sentido, acredito que a prática como componente curricular, articulando os conteúdos específicos da Geografia com os conteúdos pedagógicos, são a base para a formação docente.

Mas para, além disso, deve se considerar as condições de trabalho, salário e o ambiente que o professor encontra para exercer suas ações, como apoio intelectual e psicológico para desenvolver suas práticas pedagógicas e desenvolver-se como sujeito. Contudo, acredito que esta dimensão pode ser discutida na formação inicial.

1.5 Considerações finais

Considera-se que quanto mais houver respeito e cuidado com o trabalho coletivo, com as diferenças de ideias, o grupo poderá elaborar propostas pedagógicas em conjunto, aproximando-se de um trabalho colaborativo. Trabalhar em um ambiente competitivo, onde as pessoas agem como se tivessem jogando para ganhar sempre, tende a dificultar a organização coletiva refletindo no comportamento individual dos sujeitos que participam do processo.

Apesar dos entraves, existem esperanças. As pesquisas autobiográficas, por exemplo, vêm demonstrando os esforços que alunos e professores fazem para aprender e ensinar, desse modo, os exemplos relatados na história de vida desses profissionais, suas experiências no decorrer da sua existência e no cotidiano da sala de aula, podem se constituir em reflexões constantes de suas práticas, transformando-as em conhecimento, e num movimento dialético, transformando conhecimentos

em práticas para o cotidiano do trabalho docente e melhoria da educação básica e superior, envolvendo todas as modalidades de ensino e da formação profissional.

Reconhecer e respeitar as capacidades dos outros e buscar formas de articulação entre as diversas e distintas experiências, e os conhecimentos de todas as áreas que compõe o currículo, pode permitir uma ampliação da qualidade do trabalho coletivo. Para tanto, antes de tudo, é preciso respeitar o indivíduo como sujeito integrante com capacidades específicas e próprias das suas condições reais de existência. Não tenho uma solução, mas acredito que a conhecer as políticas públicas, as diretrizes, a realidade para onde estão sendo encaminhados os profissionais formados na universidade é necessário para abrir um diálogo sobre a melhoria da formação do professor entre os docentes do ensino superior.

Nossa sociedade não é apenas desigual quando se trata de condições materiais e financeiras. No plano educacional, é diversa acerca dos tipos de formação

existente entre as universidades que formam o docente e as escolas que atuam. Antes de ser professor, esse sujeito, como muitos, é uma pessoa que deseja ter boas condições de vida. Assim como seus alunos, os professores almejam viver numa sociedade que ofereça estabilidade e usufruir dos benefícios que o mundo contemporâneo pode proporcionar.

Referências

CAVALCANTI, Lana de Souza. Para onde estão indo as investigações sobre o ensino de Geografia no Brasil? Um olhar sobre elementos da pesquisa e do lugar que ela ocupa nesse campo. **Boletim Goiano de Geografia**. V. 36, N. 3, Goiânia: set/dez. 2016. <https://doi.org/10.5216/bgg.v36i3.44546>. Acesso em 03/12/2019.

PINHEIRO, Antonio Carlos. **O ensino de Geografia no Brasil** – Catálogo de dissertações e teses (1967-2003). Goiânia: Editora Vieira: 2005.

PINHEIRO, Antonio Carlos. Inclusões sociais no currículo da Geografia: a produção acadêmica na área. In: TONINI, Ivaine M. et al. (orgs.). **O ensino de**

Geografia e suas composições curriculares. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

PINHEIRO, Antonio C. e ALMEIDA, David L. R.
Currículo e Formação de professores de Geografia na Paraíba. In: SILVA, A.B. GUTIERRES, H.E.P. GALVÃO, J. C. (orgs). **Paraíba 2 – Pluralidade e representações geográficas.** Campinas Grande: EDUFPG, 2017. p. 15-32.

PIRES. Lucineide M. Políticas educacionais e curriculares para o ensino e a formação de professores de Geografia: um olhar sobre a produção acadêmica. In: **Formação de professores e ensino de Geografia: contextos e perspectivas.** Rosa, C. C, BORGES, O. F. e Oliveira, S. R. L. (orgs.). Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2020.

2 REPERTÓRIO GEOGRÁFICO-DOCENTE EM INÍCIO DE PROFISSÃO: NARRATIVAS DE PROFESSORAS

Josias Silvano de Barros

Eu me lembro de que ela vivia entre o esconder e o aparecer atrás do portão. Era um portão velho de madeira, entre o barraco e o barranco, com algumas tábuas já soltas, e que abria para um beco escuro. Era um ambiente sempre escuro, até nos dias de maior sol. Para mim, para muitos de nós, crianças e adultos, ela era um mistério, menos para Vó Rita. (EVARISTO, 2017, p. 15).

Ao trazer uma memória literária de Conceição Evaristo, em *Becos da Memória*, como epígrafe para apresentar esta escrita, estou convidando o interlocutor a celebrar as situações que compõem o texto social da vida enquanto narrativa que ressoa no exercício da profissão docente. Estou querendo dizer, com isso, que os “becos escuros” que fazem parte das trajetórias de formação acadêmica dos professores de Geografia, colaboradores deste estudo, são clareados por conhecimentos, lembranças, críticas e referências

que se tecem no processo cotidiano de profissionalização, o qual, para nós, a personagem Vó Rita representa.

No romance de Evaristo (2017), vemos a favela como cenário de fragmentos de vida se desdobrar sobre a totalidade do espaço geográfico: os sujeitos amontoados, os barracos deteriorados, as situações de exploração da mulher, a violência, o racismo, a resistência territorial, a pobreza e a apartação social sintetizando um cotidiano ordinário como a crônica de uma geografia dos becos, textualizada numa geografia de desigualdades.

Assim como na geografia enredada por Evaristo (2017), a prática docente dos professores de Geografia em início de profissão entrelaça um amontoado de saberes que se reverberam como um saber geográfico-docente em devir: uma prática pedagógica com referências e interferências de contextos diversos.

Diante de tal propositura, o objetivo deste texto é apresentar narrativas de professoras de Geografia, que estão início de carreira profissional no magistério

público da Paraíba, como sinalizadoras do processo de mobilização do repertório docente-geográfico.

Destaco, desde já, que as narrativas apresentam alguns fragmentos dos dados coletados durante a minha pesquisa de doutorado, em andamento, pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba, na linha Educação Geográfica, que versa sobre a tessitura de saberes de professores de Geografia em início de carreira, diante da metodologia biográfico-narrativa.

2.1 No tecer dos textos: narrativas, formação e práticas docentes

As narrativas constituem-se como potenciais espaços de expressão, impressão e compreensão das trajetórias de vida e das itinerâncias formativas dos professores. Narrar se torna, assim, uma possibilidade de inventar-se, ficcionar-se, literariar-se, mas, também, contar e registrar os eventos que ouvimos, sentimos, pensamos, lemos, vemos, entendemos, interpretamos

e vivenciamos no cotidiano. Narrar a vida, ou episódios dela, seria, então, exprimir elementos que configuram a existência humana em suas múltiplas relações.

Quando narramos, nos inventamos, nos protagonizamos e nos fazemos personagens; rememoramos experiências de lugares, pessoas, tempos e espaços; lembramos de trajetórias e reconstituímos percursos e histórias.

Narrar é, assim, um processo de autoconhecimento, de autorreflexão e de formação. Para Josso (2014, p. 58), o termo formação apresenta “uma dificuldade semântica, pois designa tanto a atividade no seu desenvolvimento temporal, como o respectivo resultado.” (JOSSO, 2014, p. 58).

No decurso deste texto, concebemos a palavra formação numa perspectiva de processo, tanto no que diz respeito à formação pedagógica daquele que aprende a partir de uma determinada formação escolarizada quanto nas diferentes situações que configuram saberes para a vida das pessoas. As narrativas de professores que estão em início de

carreira tomam, portanto, caráter de (auto)formação, tornando-se elemento fecundo para a compreensão do processo acadêmico formativo que se reverbera no saber e fazer do exercício de magistério.

Neste sentido, os ciclos de vida profissional dos professores apresentam potenciais especificidades para o reconhecimento dos repertórios de saberes que se entrelaçam por meio de diferentes contextos, como o da cultura escolar.

Para Bolívar (2002, p. 146), a vida profissional dos docentes é perpassada por uma sequência de etapas ou fases que configuram seu ciclo existencial de vida, “caracterizada, entre outras coisas, pelo predomínio de preocupações, atitudes e vivências diante do trabalho”, com articulação a outros modos de vida, em especial com o ambiente social.

Quando se trata de professores em início de carreira, a análise dos ciclos docentes tem suas particularidades. Isso porque, segundo Tardif (2013, p. 82), a base de construção dos saberes profissionais docentes se dá nos primeiros anos, entre três e cinco:

“o início da carreira representa a fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho.” Tomando por analogia os termos de Evaristo (2017), é o momento em que o professor “sai de trás do portão” e fica a frente da turma, deparando-se com novos “becos escuros”, sendo responsável pela mobilização do saber pedagógico e enfrentando os “mistérios” que enredam o cotidiano da escola.

O ato de narrar se torna, portanto, uma alternativa de (auto)formação que, para Pineau (2014), refere-se a uma luta cotidiana perpassada por lugares e contextos diversos, em todos os tempos, espaços e instantes, que não são necessariamente tempos e espaços educativos.

A formação do docente de Geografia nesta conjuntura figura-se como um desafio cada vez mais emergente, pois, as exigências sociais em torno da formação do professor empreendem uma educação política e participativa de engendramento

emancipatório que marcam novas formas de pensar a profissionalização e a profissionalidade docente.

De acordo com Charlot (2005), a formação docente deve possibilitar uma multiplicidade de competências que lhe permitirão gerir tensões, apaziguar conflitos em sala de aula e construir mediações entre práticas e saberes, tanto através da prática dos saberes quanto dos saberes das práticas.

Este tipo de afirmação acena para o fato de que o que está em cena na formação do professor de Geografia não é somente uma relação de eficácia de compreensão de conteúdos específicos, disciplinares, mas a construção de uma identidade profissional que pode tornar-se a cerne da vida-profissão.

Ao trazer memórias de professoras de Geografia em início da carreira estou numa tentativa de percorrer o universo da Geografia Escolar pelas narrativas sobre a formação acadêmica e experiência profissional das professoras diante de cenas vividas em espaços e tempos heterogêneos, podendo ser

refletidos no modo pelo qual o docente de Geografia lê e escreve o seu presente na vida e na profissão.

Pinheiro (2012) acena para o fato de que recordar e lembrar são processos trabalhosos; que muitas vezes o professor não é colocado no lugar da rememoração, do pensar a sua experiência prática a partir das memórias tecidas na efetividade do trabalho realizado no cotidiano da escola.

Neste sentido, é profícuo considerar que “a lembrança é a maneira de refletir sobre a experiência profissional e não está separada da vida cotidiana.” (PINHEIRO, 2012, p. 166). Assim, conhecer a si próprio por meio do ato de narrar memórias de aprendizagens escolares, durante o processo formação acadêmica e profissionalização docente, pode acabar confrontando modos de aprender e ensinar Geografia no início da atividade pedagógica na escola básica.

2.2 Inscrevendo os caminhos da pesquisa

Este estudo está concebido numa abordagem qualitativa em educação, ao considerar as experiências individuais dos docentes a partir da pesquisa narrativa. Segundo Gatti e André (2013), os métodos qualitativos trouxeram significativa contribuição ao avanço do conhecimento em educação, possibilitando uma melhor compreensão dos processos educativos.

Na dimensão individual da narrativa, os episódios coletivos lançam-se como um outro e para um outro, numa insistência do fazer a vida experimentada no cotidiano; revela, ainda, uma Geografia que reconhece as vulnerabilidades de sujeitos e espaços existenciais.

Essa Geografia revelada é o que Silva, Campos e Modesto (2014) chamam de geografia das existências, no sentido de pensar o fazer geográfico na alteridade, sensível ao outro, buscando compreender a produção social que amontoa as pessoas na constituição do espaço vivido, percebido e praticado.

O universo das narrativas do qual faço uso tem sustentação inicial em dizeres individuais de três professoras de Geografia que estão em início de profissão na escola básica pública da rede municipal e estadual de ensino da Paraíba. Denomino-as de colaboradoras. Elas experimentaram do mesmo tipo de itinerário formativo acadêmico: o curso de licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba, campus III, na cidade de Guarabira/PB, com conclusão de curso entre 2014 e 2017.

A coleta de dados foi efetuada de abril a maio de 2019, por meio do dispositivo denominado de entrevista narrativa, com gravação em áudio, e anotações no diário de campo, após autorização das colaboradoras. A transcrição das narrativas respeita os modos das professoras narrarem e são tomadas como “dizeres” de professoras. Para fins deste texto, apresento pequenas amostras, oriundas da pesquisa de doutorado, mencionada na introdução.

Neste momento, faço a opção em preservar os dados pessoais das colaboradoras, uso nomes fictícios.

A idade e o tempo de experiência de magistério na escola básica se referem ao ano da coleta inicial dos dados, 2018: Eliane, 27 anos, um ano e seis meses de experiência; Lindalva, 23 anos, um ano e seis meses de docência; E Rebeca, 22 anos, oito meses de experiência.

2.3 Narrativas sobre modos de conceber a Geografia

Ao pensar o saber geográfico na perspectiva dos dizeres docentes sobre o ensinar e aprender, do conceber a educação escolar, estou considerando as narrativas como proposituras do conceber o conhecimento geográfico-pedagógico como processo acadêmico-formativo e a versão das professoras frente à Geografia mobilizada no exercício vida-profissão.

A título de ilustração, a narrativa da professora Eliane enfatiza o seu olhar sobre a Geografia, e destaca que foi durante a sua formação acadêmica que pegou gosto por esta disciplina, principalmente pela possibilidade de contextualização com o cotidiano:

É... e eu fui pegando gosto pela Geografia na universidade... mas sempre gostei muito, eu acho. A Geografia dá um leque de possibilidades. A gente analisa todo o nosso entorno, é muito bom. Poder criticar, né, as coisas que acontecem em nosso dia a dia. (Profa. Eliane, entrevista narrativa, abril de 2019).

Os dizeres da professora Lindalva destacam a qualidade do ensino do curso de licenciatura em Geografia da UEPB. No entanto, apontam que o curso precisa de melhorias, inclusive no que diz respeito ao quadro docente. Embora cortando as palavras durante suas narrativas orais, a professora sinalizou a relevância do saber geográfico para a vida social:

O curso de Geografia de Guarabira é um curso bom, muito bom. Porém, digamos que precisa, assim, de professores... Eu indico o curso de Geografia para outras pessoas. Para você ser um professor de Geografia, ter Geografia na sua vida é importante porque você começa a ver o mundo totalmente diferente. (Profa. Lindalva, entrevista narrativa, abril de 2019).

A professora Rebeca narrou sobre a separação das áreas da Geografia, em física e humana, durante o

seu processo de formação acadêmica. Pontuou que as disciplinas didáticas, pedagógicas e de teor mais humanista foram mais significativas para ela. Disse que a relevância do curso se consolidou no terceiro semestre, período em que teve uma maior identificação, até por reconhecer elementos do seu cotidiano no processo de formação universitária. Em seus dizeres:

Fui dando continuidade a graduação. No terceiro período, eu acho que em Geografia Agrária, aí, pronto, me identifiquei demais. No primeiro e no segundo foi mais aquela coisa física que eu gostava, mas não era... eu via que não era aquele caminho que eu queria seguir, é tanto que do início do curso ao final, o meu CRE foi aumentando. Nas disciplinas de ensino, pedagógicas e de humanas sempre me identificava e me destacava. Quando chegou Geografia Agrária fui tendo aquela visão sobre os movimentos sociais. Acho que a gente quando vive no sítio, a gente já tem essa resistência dentro da gente, porque a gente vai estudar a pé, no calor, na quentura, enchendo o sapato de barro, de areia, o chinelo, levando topada nas pedras, pelos caminhos cheios de mato carrapicho... (Profa. Rebeca, entrevista narrativa, abril de 2019).

As professoras contaram sobre suas percepções frente à relação entre a Geografia estudada na universidade, munida de conceitos científicos, e a Geografia Escolar, aquela com conteúdos que são mobilizados no cotidiano da escola, enfatizando que são distanciadas no processo formativo-acadêmico.

Segundo a professora Eliane *“os conteúdos da Geografia Escolar têm pouca relação com os conteúdos estudados na universidade.”* (Diário de campo, 2018). Diante disso, ela recorre a videoaula para sanar suas dúvidas, assim como pensar em alternativas de mobilização do saber geográfico em sala de aula.

A colaboradora Lindalva disse que *“sentiu e ainda sente muitas diferenças entre a Geografia estudada na universidade com a Geografia da escola, dos livros didáticos”*. (Diário de campo, 2018). Isso faz com que ela recorra aos livros, à internet e a videoaulas como forma de tirar suas dúvidas de conteúdos geográficos. Ela questiona: *“Não sei por que a universidade não trabalha com mais intensidade a Geografia Escolar?!”* (Diário de campo, 2018).

A professora Rebeca também assiste a videoaulas e pesquisa conteúdos geográficos em sites para aprender sobre a Geografia Escolar. Para ela, os conteúdos da Geografia da escola “*são diferentes dos ensinados na universidade.*” (Diário de campo, 2018).

Nas narrativas, as professoras exprimem, ainda, o compromisso social como relação indissociável entre vida e profissão. Um viés potencialmente sustentado em suas experiências pessoais e formativas de ler e entender o espaço social que comporta o texto das suas vidas e se apresenta como um dos referentes dos seus saberes geográficos. Nos dizeres da professora Eliane:

Como profissional, eu acho que eu tendo mais a ir mais para o lado da Geografia Crítica. Eu acho não, eu tenho quase certeza. Não gosto dessa Geografia só de conceitos, não me prendo a isso. Eu sei que é importante, é fundamental a gente falar dos conceitos em sala de aula. Hoje mesmo na sala, eu passei um texto sobre Brumadinho, porque a gente tinha que falar sobre, é, danos ambientais, estava relacionado com o assunto, eu disse, não, vou trazer um assunto que está bem em evidência. Certamente eles vão conhecer. (Profa. Eliane, entrevista narrativa, abril de 2019).

A professora Lindalva contou que a docência marca a vida das pessoas, sejam alunos, sejam professores. Todavia, ressaltou que muitas vezes as leituras que os alunos têm em relação aos docentes são duras, embora entenda que isso faz parte da profissão. Em suas palavras:

A profissão de professor é algo gratificante porque você marca a vida de um aluno, né, não todos, mas marca a de alguns. Pode até marcar de outros também, por ser chata, por ser rígida. [...] Mas a docência é muito gratificante. Você ver o seu aluno se desenvolvendo, indo atrás dos seus sonhos. Eu sempre busco trabalhar com eles para que aprendam, sejam críticos, para que falem o que entendem. (Profa. Lindalva, entrevista narrativa, abril de 2019).

Com atuação na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a professora Rebeca destacou como entendia o papel da Geografia no processo de mobilização docente. Sobre isso, narrou o seguinte:

A minha prática como professora no ensino básico de manhã, no ensino regular, foi de tentar construir a visão de mundo, e a noite, na EJA, foi de transformar a visão de mundo que eles tinham, no saber geográfico, de fazer essa relação, essa ponte. E eu aprendia muito

com isso. Se tem uma coisa que eu fiz foi aprender durante o período que eu fiquei na EJA. (Profa. Rebeca, entrevista narrativa, abril de 2019).

As narrativas sobre modos de ensinar e aprender Geografia revelam práticas marcadas pela necessidade do despertar o aluno para uma leitura mais crítica de mundo. Isso requer criatividade pedagógica, e converge com o pensamento de Lopes (2016, p. 32), ao compreender o trabalho docente-pedagógico “com os conteúdos da disciplina Geografia como um grande esforço criativo e crítico que consiste na organização e na promoção de atividades [...]”.

Embora com narrativas confluentes, os dizeres das professoras são dizeres individuais que exprimem uma relação concebida de forma autônoma, perante práticas distintas, cujos efeitos se propagam em modos de ler e escrever a Geografia da vida-profissão.

2.4 Considerações finais

Quando nos colocamos na posição de escuta e

ouvimos o que os professores e as professoras têm a nos a dizer, abrimos espaços para o fortalecimento da formação docente, cuja envergadura se assenta na formação universitária. Ou seja, ao colocar em cena os dizeres das professoras neste texto, tive a possibilidade de entender as nuances do processo de construção do repertório geográfico-docente.

Ressalto que quando me coloquei como alguém que quis ouvir o que as professoras de Geografia que estão em início de profissão têm a dizer, recoloquei-as como profissionais da educação que têm o que nos contar, as suas maneiras. Portanto, as narrativas aqui apresentadas exprimem-se como experiências de aprender e ensinar Geografia no contexto da universidade e na prática pedagógica na escola básica.

Encerro esta conversa ressaltando que estou ciente que não se pode didatizar a profundidade simbólica das narrativas sobre as experiências individuais da formação universitária e da prática docente. O que fiz foi apenas mostrar uma versão delas,

à luz daquelas que experienciam uma dada realidade:
as professoras de Geografia em início de profissão.

Referências

BOLÍVAR, Antonio (org.) **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru: EDUSC, 2002.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2005.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. 3 ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

GATTI, Bernardete Angelina; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. (Orgs.) **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 3 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

JOSSO, Marie-Chistine. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico**. 2 ed. Natal: EDUFRN, 2014, p. 57-76.

LOPES, Claudivan Sanches. O trabalho pedagógico do professor de geografia e seus saberes. In: PORTUGAL, Jussara Fraga; OLIVEIRA, Simone Santos de; RIBEIRO, Solange Luca. (Orgs.). **Formação e docência em Geografia: narrativas, saberes e práticas**. Salvador: EDUFBA, 2016, p. 21-40.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico**. 2 ed. Natal: EDUFRN, 2014, p. 91-109.

PINHEIRO, Antonio Carlos. **Lugares de professores: vivências, formação e práticas docentes nos anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo: Porto de idéias, 2012.

SILVA, Catia Antonia da; Andreilino CAMPOS; Nilo Sérgio d'Ávila MODESTO. **Por uma geografia das existências: movimentos, ação social e produção do espaço**. Rio de Janeiro: Consequência, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES TECIDA DAS MEMÓRIAS DE INFÂNCIA

Marta Oliveira Barros

Neste texto, serão apresentadas algumas impressões e percepções de memórias da infância de professores da Escola Municipal José Rufino dos Santos, localizada na comunidade quilombola do Matão, município de Gurinhém, agreste paraibano. O intuito desse artigo é refletir como as memórias dos professores podem constituir a identidade do professor e resultar em conhecimentos relevantes ao processo formativo docente.

As empirias desse manuscrito decorrem de investigações participativa, inscrita e escrita a partir das memórias de infância dos professores à luz de autores como Bolívar (2002), Nóvoa (1992), Souza (2007), Tardif (2014), entre outros.

Trata-se de um texto que emerge da pesquisa de doutorado em andamento do Programa de Pós-

Graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na linha de pesquisa em Educação Geográfica. Surgiu a oportunidade de conhecer algumas memórias dos professores ao participar do planejamento pedagógico do ano letivo de 2020. Início a reflexão a partir da hipótese de que a memória dos professores do Matão no processo formativo é essencial para compreender a produção de conhecimento ao longo de sua trajetória e refletir o saber-fazer docente.

Entendo que as memórias são proposições para ressignificar a identidade do docente. Uma vez que, quando o professor aflora as lembranças escolares e não-escolares, há a possibilidade de fazer a releitura de suas experiências cotidianas e assim ampliar seus conhecimentos.

Portanto, as reflexões a partir deste artigo sinalizam que a memória se torna um fio condutor para compreender a identidade do professor no processo formativo, porquanto a memória (história de vida) do

docente não está dissociada do conhecimento produzido no âmbito da sua profissão.

3.1 Formação de professores na perspectiva de ressignificar a identidade docente

A identidade docente é constituída de experiências e práticas ao longo de sua trajetória de vida. Logo, entendo que a formação docente não pode se limitar ao campo da formação acadêmica. Pesquisas com essa temática têm demonstrado envolver as experiências de vida e conhecimento produzido para além do espaço da formação acadêmica.

Como ressalta Tardif (2014, p. 11), “[...] o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida [...]”. Dessa maneira, o saber é um dos resultados do processo de formação docente em que suas histórias de vida fazem parte do processo formativo.

Nesse sentido, a formação de professores precisa ser conectada às experiências de vida para

corroborar o fazer docente, uma vez que o docente tem anseios de refletir sobre si e sobre seu trabalho. Isso implica que, quando o processo formativo acadêmico considera as histórias de vida (memória) do professor, haverá maior possibilidade de contribuir com sua profissão. Como afirmam Almeida e Pinheiro (2018, p. 1):

[...] durante todo seu processo formativo, o professor vai adquirindo, ao longo do tempo, saberes que surgem desde a sua criação familiar, passando por sua vivência na escola como aluno, se estendendo pela sua formação inicial e contínua, dentro e fora da universidade [...].

Nesse sentido, considero que correlacionar as experiências de vida (memórias) aos conhecimentos científicos advindos da formação acadêmica possibilitará reflexões penitentes sobre a identidade do professor, o que, por sua vez, implicará ações significativa no saber-fazer docente. Já que a memória é:

[...] um fenômeno construído social e individualmente, quando se trata da memória herdada, podemos também

dizer que há uma ligação fenomenológica muito estreita entre a memória e o sentimento de identidade (POLLAK, 1989, p. 5)

Por isso, conhecer as memórias dos professores nos diversos períodos de sua vida é fundamental para entender o fazer docente em sala de aula. Porque quando conhece a história de vida do professor a partir de sua memória, há a possibilidade de entender os anseios e inquietações no fazer docente. Nesse sentido, concordo com Antonio Nóvoa (1992), quando afirma que:

Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida (NÓVOA, 1992, p. 27).

Desta feita, defendo que as experiências cotidianas (memórias) do professor são primordiais para se pensar em formações continuadas que venham a contemplar as experiências profissionais e pessoais do docente. Além disso, possibilitam compreender o

saber-fazer do professor no contexto escolar. Ao passo que o professor narra suas experiências, ele contribui com sua autoformação e com a de outros profissionais.

A releitura das memórias dos professores possibilita ressignificar suas experiências passadas e problematizar situações do cotidiano, pois “A memória é uma experiência histórica indissociável das experiências peculiares de cada indivíduo e de cada cultura” (SOUZA, 2007, p. 6). Nessa mesma lógica, Delgado (2006) afirma que a memória pode favorecer a sociedade, encontrando, por intermédio da própria história, subsídios necessários ao processo de reconhecimento de identidades.

Destarte, é relevante considerar a memória como meio de compreender as transformações e interferências na formação docente. Souza (2013, p. 3) afirma que:

Lembranças revelam aprendizagens experienciais e experiências formadoras das/ sobre as trajetórias, porque o mergulho interior possibilita ao sujeito construir sentido para a sua narrativa.

Nessa lógica, as memórias dos professores configuram-se como meio de releitura de suas experiências de aprendizagem. Não apenas no sentido de lembrar o que foi vivido enquanto processo formativo, mas também de ressignificar suas vivências de formação.

3.2 Percurso metodológico

Este manuscrito decorre de investigações participativa, inscrita e escrita a partir das memórias dos professores, com apreciações sobre suas lembranças de infância escolar ancoradas na abordagem qualitativa.

Na coleta de dados, adotei o método autobiográfico, já que cada professor foi convidado a narrar suas memórias no espaço de formação. Para tanto, as informações estão respaldadas em Bolívar (2002), ao afirmar que os modos de coletar as informações autobiográficas podem ser variados, a exemplo de instrumentos e/ou estratégias como notas

de campo, entrevistas, diários, fotografias, escritos autobiográficos, história oral, dentre outros.

Constituíram os sujeitos participantes, professores da Escola Municipal José Rufino dos Santos, localizada na comunidade quilombola do Matão, agreste da Paraíba. A escola funciona nos turnos manhã e tarde e atende aos alunos do primeiro (1º ano) ao quinto ano (5º ano) do Ensino Fundamental I.

Os professores lecionam em turmas multisseriadas em nível do Fundamental I da Educação Básica. A maioria dos professores participantes foi composta por homens. Todos os docentes são licenciados em Pedagogia.

Para a coleta de dados deste trabalho, foi utilizado um gravador para registrar as narrativas orais dos professores no momento das apresentações das memórias no círculo de debate. Foram realizadas gravações de um tempo aproximado de vinte e cinco minutos (25 min.) com cada professor.

Para a transcrição das falas obtidas mediante os áudios gravados, os professores foram renomeados para preservar sua identificação com os seguintes nomes fictícios: *Bernardo, Ítalo, Romero e Carmem*.

3.3 Formação de professores e identidade: memórias de infância

No início do ano letivo de 2020, foi realizado o encontro pedagógico com os professores e gestora da Escola José Rufino dos Santos, localizada na comunidade quilombola do Matão, agreste paraibano. Também participei como colaboradora convidada no processo formativo dos professores.

Contribuí com as reflexões sobre o processo formativo docente, especialmente suas memórias de infância escolar. Nessa circunstância, promovi momentos de evocação de memórias dos professores, bem como reflexões sobre algumas lembranças de infância significativas no processo formativo.

Ao participar do encontro, tive a oportunidade inicialmente de ler e discutir o livro de literatura infantil intitulado *A colcha de retalhos*, de Silva e Ribeiro (2010) com os professores. Na obra, há dois personagens, a avó e o neto. A avó costura uma colcha para o neto com recortes tecidos, em que cada retalho remete a lembranças de momentos de alegria e de tristeza, como também dos sonhos. Ou seja, o livro evidencia que o ser humano resulta do somatório do que foi vivido e praticado ao longo de sua trajetória de vida. Revela que o sujeito é social e histórico.

O intuito dessa leitura foi promover o afloramento das memórias dos professores, além de refletir sobre sua identidade, que é constituída das experiências vida.

As narrativas dos participantes e a leitura do livro de Silva e Ribeiro (2010) possibilitam reflexões relevantes sobre a identidade dos docentes. Como relatou o professor Bernardo:

Essa criança do livro tem muito a ver comigo. Porque minha vida também é

constituída de várias histórias de alegrias e tristeza que formam quem eu sou hoje como pessoa e professor aqui na escola (Bernardo, 2020).

A narrativa do Bernardo evidencia que ele reconhece que sua identidade profissional estar relacionada com as vivências e experiências ao decorrer de sua trajetória de vida. Além disso, o professor demonstrou que suas vivências resultam em sua identidade profissional. Nessa mesma perspectiva, o professor Ítalo afirmou:

Minha história de vida, principalmente as da minha infância, que contribuiu para a escolha da minha profissão. Na minha época, era muito difícil material escolar, transporte, até a merenda era limitada. Mas superei e aqui estou. E sou feliz por isso (Ítalo, 2020).

Nessa narrativa, o professor expôs que sua trajetória escolar no período da infância foi vivenciada em meio a dificuldades. Contudo, Ítalo considera que os obstáculos enfrentados nesse período favoreceram para que ele se tornasse professor. A partir dessa memória, é inegável a importância de considerar a

trajetória de vida do docente desde sua infância para compreender a constituição de sua identidade profissional.

Ainda nessa cena, o professor Romero comentou:

Eu mesmo gosto muito de lembrar das coisas que vivi, principalmente do período da minha infância, porque de certa maneira elas me ajudam a superar situações de hoje do dia a dia que às vezes nos deixa até desmotivado no trabalho (Romero, 2020).

Nessa narrativa, Romero compartilha como suas memórias são significativas no processo formativo de sua profissão, pois corrobora diretamente o seu fazer docente.

No *segundo momento*, os professores assistiram a um vídeo contendo uma seleção de imagens de protagonistas de desenhos referentes ao período histórico de sua infância. O objetivo de assistir ao vídeo foi promover o afloramento de suas memórias. Ao compartilhar o vídeo com os participantes, percebi que o objetivo foi alcançado. A cada personagem que era

visualizado, demonstravam ter recordações de sua infância.

Conforme relatou Ítalo: “Muitos desses desenhos me fez lembrar de momentos de minha infância (sorrisos)” (Ítalo, 2020). A narrativa sinaliza que suas memórias da infância remetem a lembranças prazerosas e de afetividade com esse período de sua vida. E isso necessita ser considerado na constituição de sua identidade, haja vista que a cultura vivida e produzida transparece no seu fazer saber-fazer docente.

No *terceiro momento*, foi direcionada aos participantes uma atividade individual de afloramento de suas memórias. Cada professor escolheu papel, lápis e tinta para desenhar uma imagem que remetesse à sua memória de infância no período escolar. O objetivo dessa atividade foi promover um momento para expor suas lembranças. Logo em seguida, os praticantes narraram suas memórias de infância escolares mais significativas.

A professora Carmem solicitou ser a primeira a se apresentar. Segundo ela, estava ansiosa para narrar suas lembranças do período de infância escolar.

Para a gente ir para escola quando chovia, o riacho ficava cheio e não dava passagem, era um sacrifício para passar. Teve uma vez que eu atravessassei, mas as outras crianças voltaram para casa porque ficaram com medo de passar. Toda vez era uma agonia. Mas assim, foram momentos de muitas dificuldades para estudar, mas, graças a Deus, consegui superar (Carmem, 2020).

Nessa narrativa, entendo que a memória de Carmem em superar os obstáculos para estudar é bastante significativa na constituição de sua identidade. Ela considera relevante lembrar as experiências de dificuldades no processo formativo.

Nesse sentido, Souza (2013, p. 2) afirma que “A memória e a história de cada sujeito revelam ‘experiências formadoras’ empreendidas nos tempos e espaços de convivência”. Assim, as memórias das experiências de vida da professora resultam em

experiência de autoformação. Em que o sujeito tem a oportunidade de fazer a releitura de si e de sua prática. Por consequência, ele constrói novos conhecimentos.

Já Bernardo compartilhou uma memória de brincadeira com os colegas após a aula:

[...] A gente jogava de pé no chão. Às vezes, brigava por conta de bola. Mas ali mesmo a gente resolvia (sorrisos). Por isso, eu digo: é preciso resgatar o que existe de bom em nós mesmo e não usamos mais [...] (Bernardo, 2020).

Essa narrativa de Bernardo evidenciou o quanto a memória pode favorecer a reflexão da identidade a partir da ressignificação de suas experiências de vida.

Ao finalizar as atividades, os professores refletiram sobre como as memórias são significativas na constituição do seu processo formativo. Como afirma Momberger (2016, p. 4): “O ser humano faz a experiência de si mesmo e do mundo em um tempo que ele relaciona com sua própria existência”.

Nesse sentido, considero que as memórias dos professores no processo formativo são essenciais para

compreender as dimensões do fazer docente na escola básica. Isto porque a memória é um dos meios de contribuir com o processo autoformativo a partir das releituras de suas experiências de vida.

3.4 Considerações finais

Portanto, a partir dessas reflexões práticas e teóricas, saliento a importância de considerar os saberes produzidos ao longo da trajetória de vida do professor no processo da formação continuada. Ademais, defendo a relevância de considerar a memória do professor como mecanismo fundamental para compreender e refletir sobre a constituição da identidade do professor que atua na Educação Básica.

Através da memória, há possibilidade de o professor fazer a releitura do seu processo formativo. Além disso, a memória contribui com o fazer docente. Entendo que a memória da infância do professor amplia a autoformação e permite que o professor

reassignifique sua identidade a partir da releitura de suas histórias de vida.

Referências

ALMEIDA, Cláudia Simone Lemos; PINHEIRO, Antonio. A relação entre os saberes da geografia escolar e da acadêmica: impactos na formação do professor. **ParaOnde!?**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, 2018. p. 96-102. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/paraonde/article/view/85676>. Acesso em: 17 mar. 2020.

BOLÍVAR, Antonio (Org.). **Profissão Professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru-SP: EDUSC, 2002.

DELGADO, Lucilia de A. N. **História oral: memória, tempo, identidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NÓVOA, António (Org.). **Professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 10 nov. 2019.

MOMBERGER, Christine Delory. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, jan./abr. 2016. p. 133-147.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento e silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989.

SILVA, Conceil Corrêa da; RIBEIRO. Nye. **A colcha de retalhos**. Ilustrações de Ellen Pestilised, São Paulo: Editora Brasil, 2010 (Coleção Viagens do Coração).

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. *In*: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Orgs.). **Memória e formação de professores [online]**. Salvador: EDUFBA, 2007. ISBN 978-85-232-0484-6. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 05 dez. 2019.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Narrativas de infância e formação de professores: memórias, histórias de vida e acompanhamento. *In*: Semana de Valorização da Primeira Infância e Cultura da Paz, 6, 2013, Brasília; Seminário Aconchego Convivência Familiar e Comunitária, Ciclo Internacional Resiliência e Cultura, 2, 2013, Brasília. **Anais...** Brasília, DF: Senado Federal.

TARDIF, M. Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

4 HISTÓRIAS DE VIDA E CONHECIMENTOS GEOGRÁFICOS DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Maurilio Farias da Silva

Antonio Carlos Pinheiro

4.1 Iniciando a conversa

Vida: poucas palavras tão curtas condensam tanto sentido. A “palavra” ‘vida’ é uma palavra mágica. (PINEAU E LE GRAND, 2012, p. 85).

Este trabalho é fruto da dissertação intitulada: *“Narrativas (auto)biográficas e conhecimentos geográficos: histórias de vida de alunos da educação de jovens e adultos, cujo objeto ancorava-se na tríade: narrativas de histórias de vida, trajetórias de escolarização-formação e construção dos conhecimentos geográficos, e que teve como protagonistas cinco estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Escola Estadual Henrique Dias, localizada no Alto do Mateus, João Pessoa-PB.*

Tendo o método (auto)biográfico como base para investigação dos conhecimentos geográficos que os estudantes, narradores de suas histórias de vida, possuem; é possível afirmar que nossas histórias e geografias se constroem paralelamente e que as histórias de vida são teias que cada um de nós está tecendo em nossas trajetórias de vida-formação.

Diante disso, este trabalho objetiva apresentar as percepções sobre a Geografia e assuntos a ela associados que cada um dos estudantes-colaboradores construiu ao longo de suas trajetórias de vida-formação.

Para isso, foram consideradas as narrativas individuais que “não estão abertas à comprovação e não podem ser simplesmente julgadas como verdadeiras ou falsas” (JOVCHELOVITCH E BAUER, 2008, p. 110), pois, conforme Abrahão (2009) afirma, expressam verdades individuais no tempo e espaço. Essas narrativas de si, possibilitam reviver momentos, (re)construí-los, a partir das subjetividades e significados que vão sendo dados as histórias de vida.

O trabalho que aqui é apresentado se justifica pela necessidade de propagação do conhecimento científico; pela escassez de material em Geografia sobre a EJA, em especial que envolva o método biográfico-narrativo; e pela responsabilidade assumida durante a pesquisa com a propagação dos conhecimentos geográficos dos estudantes-colaboradores da EJA que participaram da pesquisa, que resultou neste trabalho.

Para o levantamento de dados, procedemos entrevistas de histórias de vida, conversas temáticas individuais e via *WhatsApp*; já para análise dos dados, nos baseamos no método compreensivo-interpretativo proposto por Ricoeur (2005).

Considerando os resultados da análise das narrativas afirmamos que o Método Biográfico-Narrativo permite mobilizar conhecimentos para a produção de saberes em Geografia, isso porque, as narrativas permitem (re)construir os momentos envoltos de contextos espaços-temporais.

4.2 As narrativas de Histórias de vida e o tecer dos textos

A metodologia história de vida nos permite vislumbrar, na própria expressão, uma ponte em construção entre aspectos pessoais e temporais atribuídos a cada sujeito. Por isso mesmo, “ela significa um novo espaço-tempo da busca do sentido, o sentido da vida”. (PINEAU e LE GRAND, 2012, p.58)

Segundo Pinheiro (2012), a metodologia história de vida é um gênero investigativo do quadro referencial das Metodologias Qualitativas Biográficas e seu resultado é de natureza discursiva. Como tal, seu tratamento exige técnicas que vão além das experimentações empíricas, utilizadas tradicionalmente nas pesquisas geográficas, e suas formas de representação são, sobretudo, extratos das próprias narrativas, tomadas como representativas daquilo que o investigador quer expressar. (TURRA NETO, 2013)

A relação entre história de vida e construção de conhecimentos geoespaciais entrelaça todo ser humano, pois todos aprendemos Geografia ao longo da vida. Apesar disso, nem sempre esses conhecimentos estão claros e sistematizados, por isso mesmo, desenrolar essa teia de saberes geoespaciais e mostrá-los aos colaboradores e leitores é o que comprova a potência desta metodologia.

Essa potencialidade metodológica contida na análise das histórias de vida, envoltas em contextos espaço-temporais, já está colocada em vários textos, como os livros de Delory-Momberger (2014; 2012), Pineau e Le Grand (2012), Nóvoa e Finger (2014), e comprovada em várias pesquisas científicas, a exemplo da dissertação intitulada “*Narrativas (auto)biográficas e conhecimentos geográficos: histórias de vida de alunos da educação de jovens e adultos*” e da tese feita por Jussara Portugal (2013), na qual a professora analisa como os professores de Geografia, que nasceram, cresceram, vivem/viviam e exercem/exerciam a docência em contextos rurais, ressignificaram, nas

salas de aula da educação básica, os seus saberes/aprendizagens construídos nas experiências cotidianas nos seus espaços de vivências e os conhecimentos geográficos e pedagógicos advindos dos processos formativos na universidade. Além disso, a potência da metodologia (auto)biográfica está no fato de que

Las historias de vida tienen, finalmente, la capacidad de expresar y formular lo vivido cotidiano de las estructuras sociales, formales e informales, de ahí su aporte fundamental a la investigación social. (FERRAROTI, 2007, p.15).

O autor completa sua reflexão apontando a significativa potencialidade do método, expressando que talvez seja

El único que nos permitiera tener un contacto directo con lo “vivido” de las personas y, por ende, con la “materia prima”, fundamento de la investigación social. (FERRAROTI, 2007, p. 16).

Pineau e Le Grand (2012, p.15) definem história de vida como “busca e construção de sentido a partir de fatos temporais pessoais, que envolve

processos de expressão da experiência”. Para esses pesquisadores, a história de vida é uma prática autopoietica, que permite ao sujeito produzir sua própria identidade, construindo elementos de si que antes não possuía, ou seja, uma construção contínua do “eu” que se narra e do conhecimento.

Conforme visto, o método (auto)biográfico, entendido como instrumento de investigação-formação, possui enorme potencial, pois talvez seja o único que permite com que as pessoas identifiquem em suas vidas os momentos e fatores que foram realmente (auto)formadores.

O presente estudo se utilizou do método (auto)biográfico, ancorado nas narrativas de histórias de vida de cinco estudantes-colaboradores da EJA da Escola Henrique Dias para, a partir dessas histórias narradas, conhecer as geo(bio)grafias de cada um, ou seja, a construção dos conhecimentos geográficos individuais. A seleção dos participantes objetivou montar o grupo mais diverso possível dentre as possibilidades de combinações.

Para realizar essa seleção poucos critérios foram adotados, isso porque, quanto mais filtros colocados menos condições teríamos de compor o público desejado. Por isso mesmo, os únicos critérios exigidos foram: ter, no ato da seleção, 18 anos de idade ou mais; estar estudando na EJA da Escola Henrique Dias no ano de 2018; já ter abandonado a escola regular em anos anteriores; aceitar participar da trabalho narrando sua história de vida e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual permitiu a utilização de seus nomes próprios e suas narrativas.

O principal procedimento metodológico para coleta de dados foram as entrevistas (auto)biográficas gravadas por aplicativo de celular. Porém, além delas, foram utilizadas conversas pessoais individuais e em grupo, tanto na escola quanto fora dela, fortalecendo o vínculo de confiança entre pesquisador e colaboradores, bem como conversas via aplicativo *WhatsApp*.

Para análise dos dados (que, por serem extratos das próprias narrativas, são de natureza discursiva), nos baseamos no método de análise compreensiva-interpretativa proposto por Ricoeur (2005).

Destaco que os colaboradores, por nome de Carlos, Paulo, Severina, Andreza e Gutenberg, ao narrarem suas histórias de vida mostraram uma Geo(bio)grafia individual, resultado das vivências e experiências espaciais, que produzem identidade e criam lugares.

4.3 As geografias individuais dos colaboradores

Partindo do princípio que cada um de nós, ao longo da vida, desenvolve uma geo(bio)grafia individual, resultado das vivências espaciais e experiências sociais, é possível afirmar que a compreensão sobre a Geografia e os conhecimentos geográficos adquiridos são muito diferentes. Para os colaboradores deste trabalho, não é diferente, em suas

narrativas, cada um conceitua e/ou compreende a Geografia de uma maneira própria, resultado de suas trajetórias de vida e aprendizados escolares e não escolares.

Para Carlos, o primeiro colaborador, a Geografia é a ciência que estuda o espaço natural, conforme o excerto que diz: *“aqui tinha muita natureza. Tinha muita Geografia, né? As matas, os relevos, pois por onde eu sempre morei teve muitos”* (Carlos, entrevista narrativa, 2018).

Em sua narrativa de vida-formação, destaca-se a vivência em Bananeiras-PB, onde Carlos considera sua realidade social, destacando que a casa onde vivia continha um único cômodo, em terreno cedido pelo patrão de seu pai, enfatiza o trabalho de “boia-fria” exercido por seu pai por meio de relação trabalhista alienante, sem nenhum direito trabalhista.

As suas observações espaciais são muito interessantes! Ele descreve o espaço onde vivia e relaciona perfeitamente relevo e moradia, quando diz: *“lá tinha cantos planos, tinha subidas, ladeiras, muitos*

rios. Mas a nossa casa era num canto plano” (Carlos, Entrevista narrativa, 2018).

Ao falar sobre o Alto do Mateus, lugar que viu se transformar em bairro residencial, ele narra: *“O bairro mesmo era lá em baixo, perto do ponto final e beira da linha, aqui em cima eram poucas casas, só tinha mais granjas”*. (Carlos, Entrevista narrativa, 2018). É importante destacar que o mesmo tem uma compreensão da função do relevo do Alto do Mateus que, de forma geral, divide o bairro em duas porções: a parte baixa e mais antiga do bairro, resultado da ocupação de antigos trabalhadores da linha férrea; e a parte alta e mais nova, que foi sendo construída a partir de conjuntos habitacionais públicos e loteamentos privados, nas terras das antigas granjas.

A relação que Carlos faz entre Geografia e trabalho encontra-se especialmente na parte da narrativa que rememora sua experiência profissional na fábrica de rebocal e produtos para construção, conforme o excerto:

Lá mesmo onde eu trabalhava, continua lá no mesmo local a fábrica, mexia

muito com coisas da Geografia, porque era... como posso dizer: Para tirar as pedras da pedreira em Mandacaru e do Roger, para levar para moer o material... tirava daqui, subia ladeira, botava nas caçambas, que trazia e descarregava. O resto era com a gente. Ia pro braço, com mareta, jogava na maquina, que triturava, depois jogava num moinho e virava pó, dali caia dentro de um buraco. Ai daquele buraco ali tinha que tirar... tinha que ser de forma manual. Tirava do buraco para jogar em cima. (Carlos, entrevista narrativa, 2018).

Como visto, durante esse trabalho na indústria extrativista mineral, Carlos construiu conhecimentos geográficos ímpares, como: a compreensão da terra/rochas como fonte de riqueza e o extrativismo mineral nas pedreiras de calcário como agente modificador das paisagens; bem como, a exploração do trabalho e as consequências para a saúde, fruto do trabalho pesado e sem fiscalização.

Para Paulo, o segundo colaborador, a Geografia também está muito ligada ao espaço natural. Porém, em sua narrativa é possível perceber que o mesmo tem uma visão mais ampla sobre a ciência

geográfica. Para ele, a Geografia precisa fazer a aplicação do conhecimento envolvendo a relação escalar local-global, apresentando, analisando e comparando suas características, como infraestrutura, vegetação, clima, belezas naturais, etc.

Em sua narrativa, o elemento climático tem enorme destaque, por isso compara constantemente os climas das cidades de Patos-PB e João Pessoa-PB. Como exemplo da importância desse elemento natural em sua narrativa, destaco o excerto que diz: *“Eu ficava me perguntando o porquê do clima ser assim: tão quente. Parece que tá contra a gente! Por que as chuvas lá não são regulares?”* (Paulo, Entrevista Narrativa, 2019). Ainda considerando a Geografia de Patos, Paulo expressa, que a cidade fica em um vale (depressão sertaneja) e sofre com a interferência do Planalto da Borborema, que dificulta e muito os ventos úmidos a chegarem à cidade. Diante disso, ele se pergunta os motivos de não haver investimento dos órgãos públicos em relação a plantar árvores na cidade, uma vez que isso amenizaria a sensação térmica.

Com isso posto, podemos afirmar que o colaborador possui um conhecimento geográfico interessante, pois percebe a interferência de alguns fatores climáticos para o clima de Patos, que é Tropical de inverno seco (Aw segundo Köppen-Geiger).

Ainda na narrativa de Paulo, percebe-se a apresentação da categoria lugar como sítio espacial de alegria e convívio social, conforme o excerto:

Na adolescência eu não gostava da escola, mas apesar disso, gostava muito da quadra que nela tinha. Eu deixava o material na sala e ia para quadra brincar e conversar. (Paulo, entrevista narrativa, 2019).

Para ele, o lugar envolve brincadeiras e diversão, e são nesses espaços onde as relações interpessoais ganham significância.

Para a colaboradora Severina, a Geografia liga-se a sua vida. Sua compreensão sobre o espaço geográfico está associada aos lugares que morou. Isso porque, para ela: *“Os lugares são muito diferentes, mas a gente só vai percebendo essas diferenças vivendo”*. (Severina, Entrevista narrativa, 2019).

Em sua narrativa, o elemento geográfico central é a questão climática. Ela analisa e compara os diferentes locais onde viveu destacando os climas e suas respectivas sensações térmicas. Como exemplo, citamos o excerto no qual ela narra: *“Aqui é capital, mas é muito quente, lá em Alagoa Nova [-PB] é muito fresquinho, eu fui pra lá o mês passado e precisei dormir de cobertor”*. (Severina, Entrevista narrativa, 2019). Além de perceber as diferenças entre os locais onde cresceu (Alagoa Nova) e onde mora atualmente (João Pessoa), Severina também destaca a situação climática do Rio Grande do Sul, onde viveu por 15 anos, afirmando que lá são muitos meses de frio.

Sobre a realidade climática vivenciada por Severina em Canoas-RS, ela diz que lá o inverno é horrível, têm muitos temporais e vendavais os quais causam grande destruição e produzem muito medo. Segundo conta, *“orava a Deus para não deixar arrancar a casa pelo tronco, porque lá, às vezes, ocorre de arrancar a casa pelo tronco igual às árvores, só fica o chão”*. (Severina, Entrevista narrativa, 2019). Diante

dessa experiência com a força da natureza, ela diz que sentia muito medo e sempre queria voltar para a Paraíba.

Para a colaboradora Andreza, *“a Geografia está em tudo aquilo que a gente vê e tudo aquilo que a gente faz”*, (Andreza, entrevista narrativa, 2019), ou seja, para ela, a Geografia está em todo o espaço terra, aquele mesmo que Santos (2017) vai conceituar como conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações que interagem entre si. Assim, podemos inferir que Andreza compreende a Geografia como dinâmica, por isso mesmo, consegue perceber a Geografia em tudo o que está ao seu redor, e até em desenhos animados, pois, conforme narra: *“nesses desenhos é possível observar as paisagens, os relevos, as construções das cidades”*. (Andreza, entrevista narrativa, 2019).

Em sua narrativa, Andreza demonstra gostar muito da Geografia pelo fato da multiplicidade de formas possíveis de se perceber e estudar os elementos geográficos, como através de desenhos, de

observações das paisagens, da utilização de músicas, filmes, poemas, novelas etc.

Para Gutenberg, o último colaborador, a Geografia está intimamente ligada a sua trajetória de mudanças de moradia. Para ele, os conhecimentos geográficos vão surgindo a partir do conhecimento dos espaços onde reside e das orientações escolares que o estimulam a perceber seu local.

Em sua narrativa, assim como ocorre na dos demais colaboradores, é possível perceber que ele associa a Geografia mais a natureza do que as construções do espaço social. É perceptível também que seus conhecimentos geográficos são construídos a partir das experiências vividas com os lugares, como no contato com o mangue, o rio Sanhauá, a mata da Cimepar, o campinho de futebol, a quadra, a praça, as escolas, o riozinho que corta o mangue no acesso oeste, etc. Conforme conta, além de ter todos esses lugares bons, o Alto do Mateus é um bairro muito bom, tem muitas outras coisas boas.

Ao vivenciar o espaço do Alto do Mateus, Gutenberg compreende que “*o que marca o Alto do Mateus é o Rio Sanhauá e o manguezal*”. (Gutenberg, Entrevista narrativa, 2019). Essa compreensão e conhecimento sobre o bairro foi influenciada tanto pela vivência e experiências no bairro, como pelas aulas de Geografia na escola, que se situa no Alto do Mateus e sempre trabalha a Geografia local.

4.4 Considerações finais

A vida se impõe, simples assim. Ela é antes das ciências, e foram estas, com seus objetos, sujeitos e práticas metodológicas que cientificaram as histórias de vida. Por isso, ao se contar a história de vida (o ato de narrar-se, conforme Abrahão, 2009), vai se produzindo redes e se entrelaçando nelas quem narra e quem ouve, pois, os significados da existência se dão pelas experiências vividas e (re)vividas no ato de narrar e ouvir. Isso porque, quem ouve também associa e relembra suas experiências. Por isso, toda

memória é portadora de significados, sentimentos, e emoções.

Quanto aos resultados que emergiram do trabalho, eles mostraram que cada colaborador desenvolveu uma geo(bio)grafia individual, produto das vivências espaciais e experiências sociais. Em suas narrativas é perceptível que todos possuem muitos conhecimentos geográficos, nem sempre sistematizados, mas real e cristalizados em suas vidas.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena M. Barreto. O método autobiográfico como produtor de sentidos: a invenção de si. **Revista Actualidades Pedagógicas**, Florianópolis, n. 54, Jul-Dic. 2009, p. 13-28.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **A condição biográfica** – Ensaio sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Tradução Carlos Eduardo G. Braga; Maria da Conceição Passeggi; Nelson Patriota. Natal, RN: EDUFRRN, 2012.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**/ Christine Delory-Momberger; tradução e revisão científica Maria da Conceição Passegi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passegi. 2ª ed. Natal, RN : EDUFRN, 2014.

FERRAROTTI, Franco. Las historias de vida como método. Convergencia. **Revista de Ciencias Sociales**, Toluca-México, v. 14, n. 44, may. -ago. 2007, p. 15-40.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som** – um manual prático. Tradução Pedrinho Guareschi. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 90-113.

NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**; Trad. Maria Nóvoa. – 2ª ed. – Natal, RN: EDUFRN, 2014.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. **As histórias de vida**. Tradução de Carlos Eduardo Galvão Braga e Maria da Conceição Passeggi – Natal, RN: EDUFRN, 2012.

PINHEIRO, Antônio Carlos. **Lugares de professores: vivências, formação e práticas docentes nos anos**

iniciais do ensino fundamental. São Paulo: Porto de Idéias, 2012.

PORTUGAL, Jussara Fraga. **“Quem é da roça é formiga!”**: Histórias de vida, itinerâncias formativas e profissionais de professores de Geografia de escolas rurais. 2013. 352 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade). Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação, Salvador - BA 2013.

RICOEUR, Paul. **Teoria da Interpretação**. Biblioteca Nacional de Portugal – Catalogação na Publicação, 2005.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 4. Ed. 9 reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017.

TURRA NETO, Nécio. Pesquisa Qualitativa Em Geografia. In: **XVII Encontro Nacional de Geógrafos**, 2012, Belo Horizonte. Anais do XVII Encontro Nacional de Geógrafos: entre escalas, poderes, ações, geografias, 2012.

5 O ENSINO DA GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CURRÍCULO, PRÁTICA E SABER DOCENTE

Sérgio Fernandes Dias dos Santos

Segundo Santana e Bispo (2015, p. 263),

O conceito e concepções do currículo escolar de Geografia como construção social é marcado por contradições e conflitos econômicos, culturais, políticos e ideológicos que produz a compreensão do próprio currículo [...]. O currículo, assim concebido, se manifesta tanto nos documentos oficiais quanto nas ações dos professores no cotidiano escolar.

Como se observa, não existe só um modelo de currículo, mas diversos currículos. Nessa visão norteadora à prática docente, busca-se verificar qual currículo o professor dos Anos iniciais do Ensino Fundamental utiliza no processo de ensino-aprendizagem da Geografia.

Como parte de um conjunto de documentos orientadores, o currículo é peça chave para a educação. Não é de hoje que são feitas discussões acerca da prática docente e como esta se relaciona com os currículos durante o processo de desenvolvimento do ensino nas escolas. Para Sacristán (2013), o currículo é algo evidente e que está aí, não importa como o denominamos. Segundo ele o currículo,

É aquilo que um aluno estuda. Por outro lado, quando começamos a desvelar suas origens, suas implicações e os agentes envolvidos, os aspectos que o currículo condiciona e aqueles por ele condicionados, damos conta de que nesse conceito se cruzam muitas dimensões que envolvem dilemas e situações perante os quais somos obrigados a nos posicionar. (SACRISTÁN, 2013, p. 16).

Diante do exposto, o desafio que se coloca é construir com os professores os caminhos necessários ao seu convívio em sala de aula, inclusive àqueles relacionados ao cumprimento dos currículos oficiais,

pensando no ensino da Geografia a partir da resolução dos problemas que se colocam a sua frente.

Os currículos que chegam até as escolas trazem as suas diferenças conceituais e interpretativas. De um lado, observa-se aqueles verticalizados (os oficiais); por outro lado, os discutidos e escritos pelos grupos sociais. Segundo Goodson (1977), enquanto construção social, o currículo foi concebido para surgir como um elemento natural, ele não é sujeito ao escrutínio do pensamento e da crítica.

Esse pensamento possibilita a participação dos docentes na construção de caminhos que viabilizem a sua prática, sem que ela pese para o currículo praticado ou para o oficial cujo domínio por parte do Estado busca imprimir nos sujeitos, o seu poder político. Para Beltrán Llavador (2013, p. 175),

[...] a economia capitalista, operando sob a forma do Estado resultante de suas fases anteriores de desenvolvimento [...], permite explicar não somente a concentração de algumas decisões, mas,

particularmente, as decisões relativas ao currículo; pois o Estado também opera em um nível micro¹.

Nessa lógica, o currículo pode estar determinado, mas sua licitude dependerá de algumas regras estabelecidas pelo poder dominante. O Estado impõe os limites e, na cadeia hierárquica, o professor é o mediador daquilo que será ensinado em sala de aula. Ou seja, o docente exerce também sua influência.

Nessa perspectiva, busca-se no presente trabalho, analisar e refletir sobre a importância do currículo para a prática docente, compreendendo como ocorre o acesso dos discentes aos conceitos e conteúdos da Geografia durante o ensino-aprendizagem nos Anos iniciais do Ensino Fundamental na Escola Municipal Silvana de Oliveira Pontes, em Cabedelo/PB.

Como metodologia, utilizou-se a pesquisa qualitativa, com leituras e análise bibliográfica sobre o currículo, a prática docente, as Diretrizes Curriculares

¹ Com relação ao termo (micro ou macro) ver: Bernstein (1990; 1993) e Latour (2005).

do município (DCEM) e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Foram aplicados questionários semiestruturados com seis professoras, para refletir sobre a trajetória profissional das docentes.

Acredita-se que esta pesquisa poderá contribuir para reflexões por parte das docentes acerca da sua prática, qual metodologia é mais adequada e quais recursos pedagógicos são mais eficientes para o ensino-aprendizagem da Geografia.

5.1 Ensino da Geografia, prática e saber docente

A Geografia na sua trajetória escolar, sempre desempenhou um papel importante na formação das pessoas. [...] nesse cenário, considera-se que os conhecimentos geográficos podem contribuir para outras modalidades de aprendizagens para além dos espaços escolares. (PINHEIRO, 2011, p. 94-95).

Para o autor, a importância da Geografia no processo de ensino-aprendizagem ultrapassa os espaços escolares e isso deveria ser uma *práxis*. Para

Callai (2005), pensar o papel da Geografia na educação básica torna-se significativo.

Dizer que há avanços, não se deve negar; porém, para os Anos iniciais do Ensino Fundamental, observa-se que há muito por fazer, especificamente pelo fato do ensino da Geografia, exercer papel secundário. Conforme explica Straforini (2002, p. 96),

Sabemos que nos primeiros ciclos do Ensino Fundamental as aulas de Geografia, assim como das outras disciplinas que não sejam Português e Matemática, ocupam um papel secundário, muitas vezes irrelevante no cotidiano da escola.

Com efeito, faz-se necessário analisar a prática docente. Straforini (2002) relata que poucos professores dominam alguma discussão teórica da disciplina Geografia nessa fase de ensino.

Nessa visão, os professores precisam compreender o que terão pela frente, pois os problemas se apresentarão, tornando-se um desafio a sua profissão. Para Pinheiro (2012), os professores precisam descobrir o caminho para conseguir

desenvolver o seu trabalho e isso não é tarefa fácil, pois cada um descobre do seu jeito.

O saber docente não se constrói num piscar de olhos. Para Pinheiro (2012), os saberes profissionais dos professores são temporais, estão relacionados com sua história de vida e, sobretudo, com sua história de vida escolar. Para ele,

Apesar da reprodução de práticas convencionais, os professores possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. (PINHEIRO, 2012, p. 88).

Para Acosta (2013), o conhecimento dos professores é construído pela interação com as experiências anteriores e atuais, em contato com a prática. O saber profissional e conhecimento acadêmico devem seguir caminhos que eliminem as diferenças e fortaleça o equilíbrio entre ambos os conceitos.

5.2 O que dizem os currículos e o que fazem os professores

Na esteira do que dizem os currículos de Cabedelo/PB, buscou-se olhar de perto as Diretrizes Curriculares da Educação do Município (DCEM), assim como o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola pesquisada, para, só assim, compreender o que fazem os professores.

Nessas circunstâncias, ao analisar as DCEM e o PPP, buscou-se compreender as orientações para o ensino-aprendizagem da Geografia nos Anos iniciais do Ensino Fundamental, deixando claro que o objetivo desse artigo, não é apontar falhas, mas trazer contribuições às diretrizes criadas pelos técnicos da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEDUC).

O que está implícito nas DCEM possibilita refletir sobre a oferta de ensino na cidade de Cabedelo/PB: Educação Infantil, Anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esses níveis e modalidade são voltadas

para atender as especificidades de cada unidade de ensino.

Atentos à Constituição Federal/1988, art. 205, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDBEN), às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) os gestores do município criaram o Sistema Municipal de Ensino (SME), Lei Municipal nº 1.180/03, para reger o sistema educacional. Segundo as DCEM (CABEDELLO, 2020, p. 08),

A Lei Municipal nº 1.180/03 dispõe sobre a criação e implementação do Sistema Municipal de Ensino (SME) de Cabedelo [...]. Art. 2º [...] o sistema municipal de ensino é um conjunto coerente e operante, constituído, por elementos necessários à sua unidade e identidade própria [...].

Nessa visão foram estruturados os currículos para orientar os docentes em suas atividades diárias, realça-se a valorização das habilidades e competências dos discentes. Corresponde ao professor selecionar os

objetos de estudos que elevem os aspectos cognitivos e sociais dos alunos (CABEDELLO, 2020).

Destarte, para Hernández e Sancho (1989) é preciso que o docente domine não só os conhecimentos e as capacidades práticas de sua matéria, mas também, a maneira pela qual acontece o processo de aprendizagem dos alunos. Para Sacristán (1998) isso é resultado da ação humana e ela é sempre reflexiva.

Assim, os currículos podem levar o professor a refletir sobre sua prática. No caso de Cabedelo, as DCEM não mostram os caminhos que as disciplinas devam seguir, com exceção da Língua portuguesa e da Matemática. Isso pode contribuir para que o docente siga um caminho oposto ao apresentado pelos documentos oficiais.

Para Shulman (1986), a autonomia do professor em relação ao currículo se dá pela compreensão profunda, flexível e aberta do conteúdo. Seu saber e autonomia têm lhe permitido adequar o currículo verticalizado. Para Acosta (2013), na aula, cada

professor reelabora e adapta, às vezes, muito daquilo que foi organizado pelos técnicos departamentais.

5.3 A Geografia na formação e prática docente

Este trabalho foi realizado na Escola Municipal Silvana de Oliveira Pontes na cidade de Cabedelo/PB. A unidade de ensino atende nos turnos: manhã e tarde, com turmas do 1º ao 5º ano dos Anos iniciais do Ensino Fundamental. A escola possui dez professoras, seis delas participaram da proposta deste artigo.

As docentes participantes serão chamadas de D1, D2, D3, D4, D5 e D6. Quatro delas concluíram a formação inicial em universidades privadas e duas em universidades públicas. As entrevistadas têm 20, 30, 06, 06, 21 e 14 anos de experiência em sala de aula respectivamente.

A ideia deste artigo foi conhecer o olhar dessas docentes sobre a influência dos currículos em suas práticas cotidianas, como ocorreu sua formação inicial e o que elas conhecem sobre a Geografia. Dessa forma,

adotou-se a aplicação de um questionário semiestruturado.

Indagadas acerca do que viram sobre a Geografia na sua formação inicial, elas falaram em duas Geografias: uma física (dos relevos) e outra humana (da sociedade). O ensino da Geografia se deu de forma bastante superficial, elas afirmam que:

Durante a formação estudei só o básico de Geografia (D3).

O que aprendi de Geografia foi superficial. As atividades eram superficiais (D1).

Vi didática de ensino de Geografia, tive só algumas noções. (D2, D4).

O ensino da Geografia e das outras disciplinas, como História e Ciências foi dado só o básico (D5, D6).

Pelo exposto, as docentes concluíram sua formação inicial com pouco ou nenhum aprofundamento na disciplina de Geografia. Daí a necessidade da oferta de cursos de formação contínua para amenizar tais deficiências e, isso, está respaldado no art. 67 da LDBEN (Lei 9394/96) que diz,

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais de educação, assegurando-lhes: [...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico para esse fim. (BRASIL, 2017, p. 44).

Nesse entendimento, a Lei supracitada assegura à formação contínua dos professores. Isso pode amenizar as dificuldades vivenciadas nas escolas, não só na condução das turmas, mas das exigências atribuídas a esses profissionais. Segundo Cavalcanti (2010, p. 02),

No Brasil e no mundo, a atual política educacional, traduzida nas normativas, nas referências oficiais de conteúdos escolares e nas reformas do sistema, encaminha a questão da formação do professor e de sua prática com base na concepção de profissional reflexivo [...].

As exigências outorgadas ao professor não se limitam ao ensino; elas estão também nas diferentes metas estipuladas pelo poder público que precisam ser cumpridas por esses profissionais, cada vez mais sobrecarregados.

Sobre o ensino dos conceitos de paisagem, lugar, território e região durante a formação inicial, elas afirmaram que não houve ensino concreto sobre isso. O conhecimento dos conceitos foi adquirido em leituras e nos livros didáticos. Segundo elas,

Foi algo dado muito simples, aprendi através de leituras que fiz e também nos livros didáticos (D1, D5, D6).

Não vi. Soube dos conceitos através dos livros didáticos (D2, D3).

Não foram abordados diretamente, mas em contexto histórico (D4).

Noutro questionamento foi perguntado quais documentos servem como parâmetros para a escolha dos conteúdos que são trabalhados nas aulas. Nessa questão, duas professoras têm a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Projeto Político Pedagógico (PPP) como norte as suas atividades diárias. Segundo elas,

Seleciono de acordo com a necessidade de cada fase da turma (D1).

O assunto que dou pros meus alunos, tiro do livro didático (D2, D5, D6).

Escolho os conteúdos e temas que vou dar de acordo com a BNCC (D3).

Seleciono e organizo pelo livro didático e pelo PPP da escola (D4).

Atenta a questão curricular no ensino da Geografia, Albuquerque (2014) observa que muitos professores compreendem que o currículo se resume a um elenco de conteúdos e métodos elaborados fora da sala de aula para guiar obrigatoriamente as suas práticas escolares. Straforini (2014, p. 48) menciona que

[...] o currículo reflete os interesses do poder hegemônico e por isso a questão central no debate curricular na perspectiva crítica não deve se restringir a questões pragmáticas de ordenamento de conteúdos ao longo da escolaridade [...].

Nesse sentido, o entendimento que o docente possui dos currículos para a sua prática é muito importante. Para Straforini (2014) deve haver recontextualização da discussão do hibridismo que existe nos currículos que estão nas salas de aulas. Para Albuquerque (2014), na maioria dos casos, o docente não se questiona sobre o real sentido dos currículos e se mantém com uma visão simplista sobre o assunto.

Finalizando, indagamo-las sobre a concepção acerca do ensino nos Anos iniciais do Ensino Fundamental – como elas lidam com os alunos nessa fase de ensino e quais as dificuldades percebidas nos alunos ao trabalhar a Geografia. Para elas,

O que interfere é a falta de compromisso por parte dos gestores públicos. (D1).

Eu vejo como essencial para a formação de cidadãos críticos (D2, D4, D5 e D6).

É importante porque estudar a Geografia nessa fase é a oportunidade que o aluno tem para compreender o mundo em que vive (D3).

Assim, as seis docentes afirmam que essa fase do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) é essencial para a formação cidadã do aluno, para a compreensão do seu lugar no mundo. Segundo elas, ainda há muito por fazer, especificamente, se os gestores públicos valorizarem a educação em todos os seus aspectos.

5.4 Considerações finais

Este artigo apresenta resultados voltados ao papel dos currículos na prática e saber docente dos professores dos Anos iniciais do Ensino Fundamental.

Por muito tempo o ensino da Geografia é tratado sem muita relevância e isso ocorre pelas poucas discussões teóricas, metodológicas e epistemológicas, bem como do problema na formação dos professores (STRAFORINI, 2002; CALLAI, 2010).

Quanto aos currículos/diretrizes para a educação, documentos – como a Constituição Federal/88, a LDBEN (Lei 9394/96), as DCNs e a BNCC – possibilitam que municípios e estados construam suas Diretrizes. Mas, é necessário discussões amplas para que documentos como as DCEM da cidade pesquisada, possam ser um referencial à prática docente de fato.

Em relação à prática docente, esta alcançará êxito quando os governos fortalecerem o ensino público, valorizando a educação e proporcionando ao

professor oportunidades para que ele beba em outras fontes de pesquisa além das universidades.

Outro aspecto importante mencionado pelas docentes nas entrevistas concerne a Geografia que elas viram na formação inicial. Segundo elas, não foi muito relevante, cabendo a busca por informações em leituras complementares e em livros didáticos.

Diante do resultado das discussões, entende-se que a formação inicial do professor formado em Pedagogia, quando precária, contribui para o aumento das dificuldades que se dão nas escolas. Por isso, é preciso munir esse profissional de recursos materiais e intelectuais, para que ele possa desenvolver o seu trabalho a contento.

Referências

ACOSTA, Javier Marrero. O Currículo Interpretado: o que as escolas, os professores e as professoras ensinam? In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.).

Saberes e incertezas sobre o currículo. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 188-208.

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. Livros didáticos e currículos de Geografia: uma história a ser contada. In: TONINI, Ivaine Maria *et. al.* (Org.) **O ensino de geografia e suas composições curriculares.** Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 161-174.

BELTRÁN LIAVADOR, Francisco. O Currículo formal: legitimidade, decisões e descentralização. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 174-187.

BERNSTEIN, Basil. **Poder, educación y conciencia: sociología de la transmisión cultural.** Barcelona: El Roure, 1990.

BERNSTEIN, Basil. **La estructura del discurso pedagógico.** Madrid: Morata, 1993.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

CABEDELLO. Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEDUC). **Diretrizes educacionais para as escolas do sistema municipal de ensino de Cabedelo.** Cabedelo/PB: 2020.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: A Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cad. Cedes**, v. 25, n. 66, maio/ago., 2005. p. 227-247. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br> > acesso: 28 mar. 2020.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. In: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO. 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Perspectivas atuais, 2010. p. 1-46.

GOODSON, Ivor Frederick. **A construção social do currículo.** Tradução: Maria João Carvalho. Universidade de Lisboa: Educa, 1997.

HERNANDEZ, Fernando; SANCHO, Juana. **Para ensinar no basta com saber la asignatura.** Barcelona: Paidós, 1989.

LATOURE, Bruno. **Reensamblar lo social: uma introducción a la Teoria del Actor-Red.** Buenos Aires: Manantial, 2005.

PINHEIRO, Antonio Carlos. Práticas educativas com base local: estudo sobre o Bairro dos Pimentas em Guarulhos-SP. In: CALLAI, Helena Copetti (Org.). **Educação geográfica: reflexão e prática.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. p. 75-98.

PINHEIRO, Antonio Carlos. **Lugares de professores: vivências, formação e práticas docentes nos anos iniciais do ensino fundamental.** São Paulo: Porto de Ideias, 2012.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

SANTANA, Andréa Luciano. BISPO, Marciléia de Oliveira. Currículo escolar de Geografia: diagnóstico da realidade curricular em escola municipal. **Revista Interface**, Edição nº 10, dez. de 2015. p. 262-273.

SHULMAN, Lee. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, feb. 1986. p. 4-14.

STRAFORINI, Rafael. A totalidade mundo nas primeiras séries do ensino fundamental: um desafio a ser enfrentado. **Terra Livre**, São Paulo, v. 1, n.18, jan./jun., 2002. p. 95-114. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/287405>> Acesso em: 11 fev. 2019.

STRAFORINI, Rafael. O currículo de Geografia do Ensino Fundamental: entre conhecer o que se diz e o vivenciar o que se pratica. In: TONINI, Ivaine Maria *et al.* (orgs.). **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 43-60.

PARTE II - DISCUSSÕES E PROPOSTAS TEÓRICO- METODOLÓGICAS

6 A CONSTRUÇÃO DO MÉTODO PARA O ESTUDO EM GEOGRAFIA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PIBID DA UEPB

David Luiz Rodrigues de Almeida

Este texto resulta de um primeiro estudo piloto para pesquisa de doutorado realizado no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba (PPGG/ UFPB) sobre a formação de professores de Geografia no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), campus Campina Grande-PB. Essa discussão também resulta da atividade enquanto professor substituto e professor colaborador nesse campus da UEPB, entre junho de 2016 à maio de 2017.

Na ocasião, as perguntas mais frequentes dos estudantes na formação inicial da licenciatura e do PIBID em Geografia eram: o que caracteriza uma aula de Geografia? Como articular o conteúdo, metodologia

e recursos didáticos? Como proceder para mediar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos da Educação Básica?

Autores da Geografia como Moraes (1993), Santos (2009) e Roque Ascensão e Valadão (2014) indicam a importância do método para o estudo geográfico. Nele, centram-se conceitos básicos dessa ciência: espaço, tempo e escala. Destaca-se, ainda, a importância de espacializar o objeto de estudo (espaço geográfico) e compreendê-lo em sua totalidade. Apesar da concepção de espacialidade não ser consensual, afirma-se que ela auxilia na interpretação dos fenômenos.

Diante disso, o objetivo desse artigo é refletir sobre o método geográfico na formação inicial de alunos bolsistas do PIBID (alunos do curso de licenciatura) e professores supervisores (professores da Educação Básica da cidade de Campina Grande) a partir de oficina pedagógica realizada na UEPB, em março de 2017. Naquele cenário, foi proposto espacializar o fenômeno de doenças transmitidas pelo

mosquito *aedes aegypti*, transmissor da dengue, no município de Campina Grande-PB. Para isto, realizou-se atividades de pesquisa e debates para a construção de representação coletiva e individual por meio de mapas mentais.

6.1 A base de conhecimento dos professores de Geografia

Os estudos de Shulman (2014a, 2014b) procuram compreender como professores de diferentes disciplinas escolares transformam os conteúdos em representações didáticas utilizadas no ensino. Além disso, contribuem para a elevação do estatuto social e econômico do magistério, atribuindo ao ensino posição mais respeitada, responsável e melhor recompensada.

Para Shulman (2014a; 2014b) há um conjunto de conhecimentos para atividade do magistério, onde destaca-se: o conhecimento do conteúdo (referente a Geografia); conhecimento pedagógico geral (princípios

e estratégias gerais de manejo e organização da aula); e o conhecimento pedagógico do conteúdo (CPC) – corresponde a articulação entre a matéria e pedagogia que constitui uma esfera exclusiva dos professores, sua forma própria e especial de compreensão profissional.

Para o autor supracitado, o CPC tem posição central no conjunto dos conhecimentos apresentados, pois permite identificar os corpos distintivos para o ensino. Esse conhecimento configura-se na prática profissional dos professores como síntese ou integração dos demais.

Para Roque Ascenção e Valadão (2014) o CPC é importante, visto que a função social da disciplina escolar Geografia é mutável, flexível e vinculada diretamente as condições histórico-sociais ocorridas na realidade espacial. Ela também medeia o processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, estabelece maior agilidade aos conhecimentos geográficos aprendidos pelos docentes na academia.

Sobre isso, Pinheiro e Almeida (2017), em análise da matriz curricular dos cursos de licenciatura

em Geografia da Paraíba, revelam que há diferentes problemas para a formação inicial dos professores. Entre essas questões estão às múltiplas interpretações acerca do que é a prática nos componentes curriculares, sendo elas: (1) divisão entre a hora/aula destinada as atividades teóricas e práticas; (2) realização de atividades extracurriculares – aula/ estudo de campo, estudo laboratorial; e (3) inserção da palavra “prática” no componente curricular, a exemplo de “Prática de ensino de Cartografia”.

Além disso, o perfil profissional assumido (professores formados para atuarem em órgãos típicos de bacharéis) e a desarticulação dos componentes espaciais (Geomorfologia, Geografia agrária, Climatologia, Geografia urbana) para a *práxis* nos componentes curriculares de práticas de ensino e estágios supervisionados de Geografia.

Shulman (2014a) julga que o conhecimento de Geografia articula uma série de referenciais teórico-metodológicos para o tratamento dos conteúdos discutidos nas aulas da Educação Básica. Para isso,

parte-se, no próximo item, para a explicação da construção de proposta de método geográfico para a formação docente a partir de uma experiência de oficina com professores supervisores e alunos bolsistas do PIBID da UEPB. O tema da referida oficina propunha analisar o caso do *aedes aegypti*, transmissor da dengue, no município de Campina Grande-PB.

6.2 Experiências no PIBID Geografia da UEPB: propostas para construção do método geográfico

A oficina realizada em três encontros, contou com a presença de dois professores supervisores do PIBID e 15 estudantes do curso de licenciatura em Geografia, entre eles, 12 participavam do PIBID. Houve também a participação da coordenadora de área (professora universitária responsável pela coordenação das ações vinculadas ao PIBID de Geografia nas escolas de Educação Básica).

Campina Grande, recorte espacial desse estudo, está situada a 551 metros de altitude. Segundo o IBGE,

sua população total em 2018 era de 407.472 habitantes, sendo a segunda cidade mais populosa da Paraíba. O município foi criado pela Lei Complementar Estadual nº 92/2009. Hoje a região metropolitana de Campina Grande é formada por 19 municípios paraibanos.

Do grupo participante da oficina, apenas um aluno residia na cidade de Arara-PB que não compõem a região metropolitana de Campina Grande, que é composta por municípios como Boqueirão, Esperança, Puxinanã, Queimadas e Serra Branca (origem dos demais participantes da oficina).

Para Moraes (1993), Santos (2009) e Almeida (2015) o modo de se pensar e fazer Geografia, ou seja, o seu método, deve reunir princípios, máximas, conceitos, linguagens e alfabetizações para o estudo espacial de um fenômeno geográfico.

A escolha do tema mosquito *aedes aegypti* esteve relacionado à ameaça epidêmica de enfermidades transmitidas pelo mosquito, como a febra amarela (ela atingiu a porção leste de Minas

Gerais e oeste do Espírito Santo, também, casos isolados em São Paulo e Bahia. O caso exigiu políticas de imunização a partir de vacina injetável para população local ou viajantes), zika, chikungunya e dengue, destaca-se na oficina essa última. Estes surtos tiveram início no começo de 2017. Em anos anteriores, 2015 a 2016, os casos notificados de dengue estiveram concentrados na região Nordeste, 6020 casos, ocupando, Pernambuco, o 1º lugar, com 2014 casos, e a Paraíba o 3º lugar, com 888 casos.

Seguindo as orientações de Roque Ascensão e Valadão (2014) foi proposto a seguinte pergunta para o estudo: que elementos socioambientais interferem na maior ou menor incidência de casos de dengue nos diferentes bairros da cidade de Campina Grande-PB? Entende-se que o método geográfico parta da problematização do tema, propondo o processo de descoberta através da **leitura de mundo** (ALMEIDA, 2015), identificação dos componentes espaciais que possibilitam explicar o fenômeno em estudo.

Durante a oficina, os participantes foram orientados a refletir sobre o tema a partir do conceito geográfico de **lugar**. Eles articularam as escalas de análise, desde as experiências materiais (espaço vivido) até a totalidade do fenômeno na cidade. Este procedimento visou mobilizar o conceito para interpretação da realidade. Desse modo, Santos (2009, p. 322) entende que:

No lugar, nosso Próximo, se superpõem, dialeticamente, o eixo das sucessões, que transmite os tempos externos das escalas superiores e o eixo dos tempos internos, que é o eixo das coexistências, onde tudo se funde, enlaçando, definitivamente, as noções e as realidades de espaço e de tempo.

A leitura textual, portanto, tornou-se um procedimento de primeira instância. A intenção foi selecionar e organizar notícias referentes à dengue (reprodução biológica do mosquito em pequena porção de água empoeçada e temperatura de climas tipicamente tropicais ou subtropicais, entre outros fatores), **observando** as informações da **linguagem**

escrita, neste caso, manchetes apresentadas em diferentes jornais. (SHULMAN, 2014b).

Alguns dos componentes espaciais estão relacionados à lógica da Geografia como apresentaram o grupo ao questionar: qual o período do ano que há a maior incidência de chuva na região Nordeste? Qual a temperatura média da cidade onde moramos? Quais as condições ambientais e urbanas atuais que favorecem a proliferação do mosquito transmissor da dengue?

Para entender os fatores de proliferação do mosquito é necessário entender o regime de chuvas no lugar, como as estiagens recorrentes na região Nordeste. No início de 2017, segundo a revista GEatualidades (2017, p. 157):

[...] 142 dos 533 reservatórios do Nordeste estavam secos. Na Paraíba, 70 deles operavam com menos de 5% do volume total, incluindo o açude Epitácio Pessoa [localizado em Boqueirão], que abastece Campina Grande, a segunda cidade mais populosa do estado, e outros 18 municípios.

Logo, há que se entender o processo de abastecimento e armazenamento de água nas casas. Andrade (2005) relata que o Nordeste do Brasil caracteriza-se por um processo de fatores, onde sobressaem os domínios físicos, em especial o clima. Este fator deve ser entendido numa perspectiva **temporal**, tendo em vista que a região nordestina está numa zona de clima semiárido, com baixos níveis de umidade e altas temperaturas na maior parte do ano. O regime de chuvas é irregular. Isso favorece a ocorrência de períodos de estiagem e a quase inexistência de rios permanentes como o rio Paraíba. Tal reflexão agrega princípios geográficos da **localização** (de que lugar está tratando?), **extensão** do fenômeno (até onde?) e **conexão** (qual a relação do abastecimento de água e da temperatura com a proliferação do mosquito?).

Leva-se em consideração neste processo à questão: a população realiza os procedimentos necessários para evitar a proliferação do mosquito *aedes egypti* transmissor da dengue ao armazenar

água em suas residências? Quais outros fatores podem contribuir com os focos do mosquito em Campina Grande? Ao atentar para as informações e compará-las a **escala** local, os participantes da oficina puderam localizar os maiores índices de focos por bairros. Constataram que das 7.856 residências, 6,3% estavam em áreas de alto risco de infecção, concentradas em bairros populares da cidade, como: Malvinas, Bodocongó e Serrotão, respectivamente (informações trabalhada na oficina, disponível em: <<http://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2016/04/campina-grande-tem-alto-risco-de-infestacao-de-aedes-aegypti.html> > acesso em: 25 fev. 2017.).

Ao analisar a **localização**, o grupo de alunos e professores associou o agravante da proliferação das doenças infecciosas à má gestão política em áreas de riscos ambientais e sociais, o não acesso a infraestrutura, equipamentos urbanos de saneamento, abastecimento d'água e energia elétrica. Neste ínterim, por meio das análises de Maia *et al.* (2013, p. 124), questionou-se as condições de habitação da população

campinense em relação ao direito à cidade. A população de bairros populares, como os já citados e outros (Ramadinha, Pedregal e “Buraco da Gia”) apresentam “segregação residencial” (espacial e social) em decorrência da renda, grau de escolaridade, da relação posse *versus* propriedade que marca o processo de favelização.

Recorremos então a Moraes (1993) ao entender que a Geografia estuda os **fenômenos relacionando os fatores da natureza e sociais** (máxima da Geografia) na explicação dos fatores correspondentes a existência de epidemias em cidades cada vez mais habitadas como é o caso de Campina Grande. Este raciocínio do lugar resultou em uma representação espacial construída coletivamente, ver figura 1.

Figura 1. Mapa mental acerca das áreas de incidência de doenças transmitidas pelo mosquito *aedes egypti* na cidade de Campina Grande-PB.

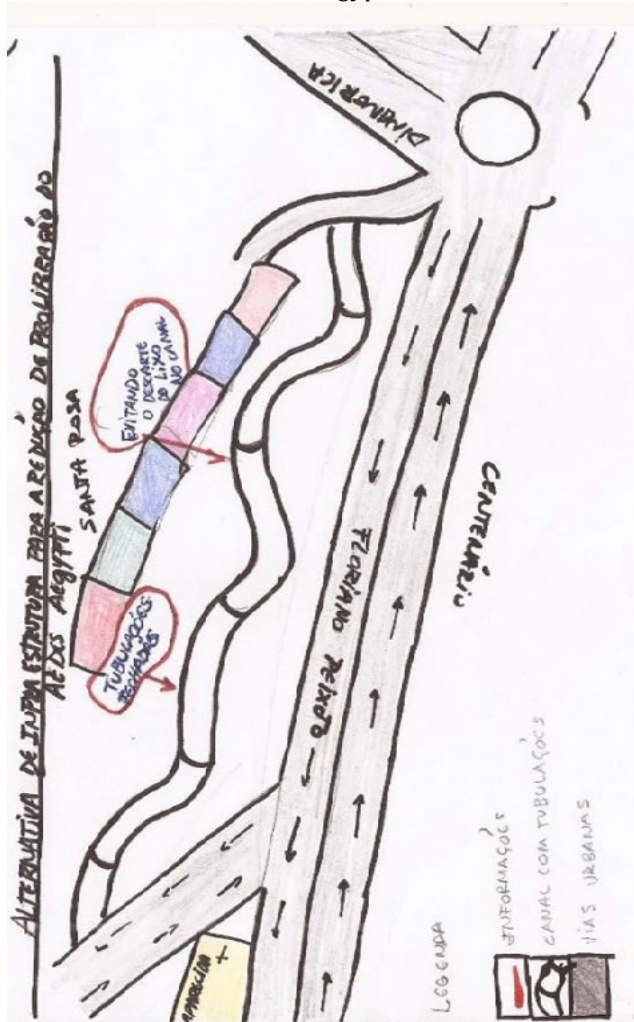


Fonte: Foto do autor. (Março de 2017).

Define-se a representação da figura 2. enquanto um mapa mental. Esse é um objeto cultural que, enquanto portador de uma linguagem cartográfica mais livre, possibilita (ao representar, localizar, orientar e descrever de forma organizada, sistematizada) sintetizar o conhecimento geográfico. Ele espacializa o fenômeno e propõem alfabetizar cartograficamente. (ALMEIDA, 2015).

Além do exposto, o mapa mental oportuniza o entendimento da totalidade do fenômeno e de sua individualidade ao estudar um determinado caso, aqui voltado às experiências cotidianas dos participantes da oficina em Campina Grande. Outro exemplo é o mapa mental realizado pelos sujeitos participantes (construídos individualmente). Esse último procurou estimular propostas de intervenção social nas áreas estudadas para a diminuição da proliferação do mosquito (ver figura 2).

Figura 2. Proposta de intervenção para reduzir a proliferação do *aedes aegypti*.



Fonte: Mapa mental realizado por aluna bolsista do PIBID. (Março de 2017).

Neste aspecto, os conhecimentos da Geografia voltados a construção do CPC, segundo Shulman (2014b), permite aos professores (em formação) domínio firme acerca da Geografia, compreendendo informações factuais, temas e conceitos principais. Esse exercício em sala de aula, possibilita realizar investigações, construir hipóteses e questionamentos e realizar descobertas. No caso da oficina realizada, entre as alternativas de intervenção social expressas na figura 2 estão o descarte de lixo em áreas impróprias (ex: terrenos baldios ou córregos canalizados) e ações do poder municipal em estratégias de planejamento e saneamento básico em bairros populares (ex: canalização de redes de esgoto).

6.3 Considerações finais

A experiência desenvolvida com o grupo do PIBID da UEPB permite indicar elementos básicos para se pensar o método geográfico para a formação e prática de professores da Educação Básica. Assim

como Shulman (2014a; 2014b), assume-se que o CPC assume posição central na ação pedagógica dos docentes de Geografia quando articula-se o conhecimento de Geografia e o pedagógico. Nessa interpretação, é necessário que as diretrizes do conhecimento geográfico conduza a reflexão e não a mera reprodução do saber pelos professores e alunos.

De modo algum esgota-se as considerações acerca da importância do método geográfico. Considera-se essa mais uma estratégia a ser utilizada por escolares, professores e alunos. Sintetizando, esta é uma proposta teórico-metodológica que enfatiza a pesquisa para a aprendizagem. Considera-se a articulação conceitual da Geografia, suas linguagens e o processo de alfabetizações, descortinando “descobertas” a partir de leituras de mundo e sintetizadas através da produção de recursos como os mapas mentais.

Referências

ALMEIDA, David L. R. de. **Mapas mentais para o ensino de Geografia: práticas e reflexões em uma escola de Campina Grande-PB.** 2015. 242 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Exatas e da Natureza, João Pessoa-PB, 2015.

ANDRADE, Manuel C. de. **A terra e o homem no Nordeste.** 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GEATUALIDADES. **Guia do Estudante & Atualidades.** Ed. 25. 1º semestre, Abril: 2017.

MAIA, Doralice S. *et al.* Campina Grande: dinâmica econômica e reestruturação urbana. Permanências e transformações. In: ELIAS, Denise; SPÓSITO, Maria E. B.; SOARES, Beatriz R. (orgs.). **Agentes econômicos e reestruturação urbana e regional: Campina Grande e Londrina.** São Paulo: Outras expressões, 2013. p. 27-194.

MORAES, Antonio C. R. **Geografia: pequena história crítica.** São Paulo: HUCITEC, 1993.

PINHEIRO, Antonio C.; ALMEIDA, David L. R. de. Currículo e formação de professores de Geografia na Paraíba. SILVA, Anieres B. da; GUTIERES, Henrique E. P.; GALVÃO, Josias de C. (Org.). **Paraíba: pluralidade e representações geográficas**. Campina Grande: EDUFPG, 2017. p. 15- 32.

ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de O.; VALADÃO, Roberto C. Professor de geografia: entre o estudo do fenômeno e a interpretação da espacialidade do fenômeno. XIII COLOQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA EL CONTROL DEL ESPACIO Y LOS ESPACIOS DE CONTROL. 2014, Barcelona. **Anais...** Barcelona, 2014, p. 1-14.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernoscenpec**, São Paulo, v.4, n.2, dez. 2014a, p. 196-229.

SHULMAN, Lee S. **What teacher should know and be able to do**. Arlington: National Board for professional teaching standars, 2014b.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo. Razão e emoção**. 4 ed. São Paulo: Edusp, 2009.

7 O SEMIÁRIDO BRASILEIRO NO ENSINO DE GEOGRAFIA: DA AÇÃO PARA UMA APRENDIZAGEM EFETIVA

Ana Néri Cavalcante Batista

Esse texto apresenta e discute resultados de uma das inúmeras etapas da pesquisa de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) na linha de pesquisa Educação Geográfica. A partir da tese intitulada *O Ensino de Geografia e a convivência com o semiárido: pesquisa-ação com alunos do ensino médio no município de Olivedos-PB*, desenvolvida com alunos. Nesse artigo será discutida a metodologia do Grupo Focal (GF) que permitiu à pesquisa, além de analisar os resultados, a avaliação das ações, táticas, metodologias e recursos utilizados permitiu novos ciclos de pesquisa com a inserção de novos conteúdos, questões e projetos para uma compreensão eficaz do tema.

O principal objetivo era a necessidade de superar as dificuldades que os alunos do ensino médio apresentam em compreender os aspectos que envolvem a região Semiárida do Brasil, para propor uma prática, contextualizada, com base na perspectiva da convivência.

Nesse sentido, Fantin (2010, p. 138) enfatiza que “a necessidade de uma mobilização para o conhecimento vem da exigência de se estabelecer um vínculo entre o sujeito da aprendizagem e o objeto de estudo”. O aluno deve ter a oportunidade de pensar, refletir, elaborar perguntas e problematizar o objeto de estudo, no caso proposto pela pesquisa, o Semiárido Brasileiro e as mais adequadas práticas para a sua compreensão.

Nesse sentido o grupo focal como metodologia foi desenvolvido com as turmas 3º ano A e B no Período: 09, 10, 13 e 16 de abril de 2018 com duração de 04 aulas (encontros) de (45 minutos cada). Turmas essas que já haviam participado da pesquisa em anos anteriores do ensino médio desenvolvendo e

produzindo ações voltadas para a compreensão do Semiárido brasileiro e seus aspectos. Foi utilizado o espaço da escola, uma sala de aula reservada para essa ação, para realização dos encontros.

Os Conteúdos avaliados e discutidos no GF foram: A localização do Semiárido brasileiro; As regionalidades do Semiárido enquanto região administrativa e enquanto clima; O paradigma da convivência com o semiárido; As políticas públicas, programas e instrumentos de convivência com a seca, a exemplo, das cisternas de placas e sua importância em seus contextos de vivência. Nesse sentido, o objetivo geral com a técnica do GF foi de avaliar o entendimento dos alunos sobre os vários aspectos da região Semiárida discutidos nas várias etapas dessa pesquisa. Para isso, buscou-se identificar se houve uma compreensão satisfatória sobre o paradigma da convivência e as políticas públicas de fomento ao desenvolvimento da região; Observar se os alunos verbalizaram uma nova postura de entendimento dos aspectos e questões que envolvem a região; e se suas

falas e expressões denunciavam um novo olhar para a região e para o seu local.

7.1 Aprendizados, desafios e perspectivas para uma educação geográfica do Semiárido brasileiro.

A inserção do aluno como protagonista do seu processo de ensino-aprendizagem foi a base que constituiu toda a pesquisa do doutorado. Nesse sentido, para a avaliação de todas ações desenvolvidas ao longo da pesquisa, não seria diferente, por isso optou-se pelo Grupo Focal, por considerarmos um procedimento metodológico que coloca os sujeitos da pesquisa como fonte primordial para obtenção de respostas e tomadas de decisão.

Conforme Fern (2001) há duas orientações para a utilização do grupo Focal: a primeira visa à confirmação de hipóteses e à avaliação da teoria, mais comumente adotada por acadêmicos. A segunda, por sua vez, dirige-se para as aplicações práticas, ou seja, o uso dos achados em contextos particulares. Estas duas

orientações podem estar combinadas em três modalidades de grupos focais: exploratórios, clínicos e vivenciais.

Optamos por usar a segunda via proposta pelo autor, no sentido de avaliarmos quais os rebatimentos das ações desenvolvidas em sala, na compreensão e atuação crítica dos alunos quanto à região Semiárida e os seus lugares de vivências.

De acordo com Gomes e Barbosa (1999), um Grupo Focal é um grupo de discussão informal e de tamanho reduzido, com o propósito de obter informações de caráter qualitativo em profundidade. É uma técnica efetiva, porém complexa, em que as observações trazem informações importantes e reveladoras.

Para resultados efetivos, o recomendado seria grupos de alunos entre 7 a 12 o número de participantes. Tem-se a figura do moderador, que, com um roteiro de perguntas, previamente elaboradas, conduzirá as discussões.

Para Cruz Neto, Moreira e Sucena (2002), os Grupos Focais podem ser definidos como uma técnica de pesquisa, em que pessoas se reúnem para coletar dados, a partir do diálogo e do debate entre elas sobre um tema específico com o objetivo, também, de produzir uma “fala em debate”.

Os/as participantes são encorajados/as a falar uns com os outros, a se perguntarem, a trocarem experiências (ROSA, 2004) e não a interagirem com o pesquisador, que apenas tem papel de mediador do debate. Com o Grupo Focal, revelaram-se as percepções dos participantes sobre os tópicos que colocamos em discussão.

7.2 O semiárido como temática na compreensão da Geografia

Os alunos que participaram do Grupo Focal foram *Yara, Laílson, Gabriel, Bianca, Alana, João Paulo e Rafael* (alunos do 3º ano A e B, turma de 2018). Assim, apresenta-se um depoimento da aluna *Yara*:

Durante um vasto tempo a imagem do Semiárido brasileiro repassada para o resto do país foi sempre de uma área de seca. Mas o que pouco se sabe é da evolução do seu povo durante décadas do aprendizado cultural, sobre aproveitar e conviver da melhor forma com o pouco ou muito ofertado. O ciclo de convívio com a terra e os animais vai muito além de uma questão de patrimônio, ele toca a sensibilidade e de gratidão pelo leite, o queijo, o bolo e os ovos, sobre o espaço onde nasce o milho do cuscuz, da pamonha e da canjica que alimenta minha família. A relação entre homem e natureza rende os melhores frutos da beleza regional.

Esse depoimento evidencia a necessidade de refletir, continuamente, sobre a temática Semiárido, mas principalmente na perspectiva local. Percebe-se, na fala da aluna, apesar das dificuldades, em tempos de maior escassez, uma valorização de aspectos tão comuns do seu dia a dia, que, nesse momento, passam a ser mais significativos. A aluna destaca, em seu depoimento, que não é apenas a posse da terra, mas reconhecer sua utilidade através de novas formas de utilização da terra em momentos de seca.

Continuando em seu depoimento, no Grupo Focal, a aluna *Yara* traz uma reflexão quanto às cisternas de placas e o programa P1MC (Programa um milhão de cisternas),

Os quilômetros diários em busca de água estão cada vez mais ficando no passado. O P1MC hoje se encontra em quase todo o Semiárido, ao lado de todas as casas, acumulando não só água, mas a esperança de um povo que não vive aqui apenas por necessidade, mas também por amor.

O relato da aluna, desde o início, é cheio de afetos pelo seu lugar de vivência, ele faz questão de destacar que o P1MC é um tipo de programa que vem mudando, historicamente, a realidade concreta do Semiárido e esboça o quanto isso tem modificado a vida das pessoas que não precisam mais se deslocar de sua região, em função do problema hídrico e, ainda, observa que entre as consequências do programa está a perspectiva de dias melhores, a confiança que, diante desse tipo de programa, as coisas acontecem, funcionam e mudam vidas. Esse relato nos faz perceber

a importância das políticas públicas relacionadas ao paradigma da convivência que trazem perspectiva de futuro, as políticas de combate são imediatistas e assistencialistas sem muita possibilidade de perspectiva.

Apesar das discussões do grupo estarem apenas no campo das ideias, intenções e propostas, percebe-se que o engajamento já é fecundo, passo inicial importante para que as ações que foram, durante toda a pesquisa desenvolvidas em sala, encontrem, nesses alunos e suas discussões, efetividade para acontecer.

Perguntou-se ao grupo como eles hoje veem o problema da seca e o aluno *Gabriel* expuseram que,

Para amenizar o problema da seca no Semiárido Brasileiro foram tomadas ao longo de décadas medidas paliativas como o carro-pipa. Porém, o governo federal poderia investir mais em infraestrutura na região, como já inaugurada transposição do rio São Francisco, poderiam também incentivar a agricultura adaptada ao clima da região. Esta parte do território brasileiro já possui uma

harmonia entre as pessoas, porem se ela receber, mas atenção do poder público e melhorias nos programas de convivência é provável que a realidade da população que nela reside seja ainda melhor.

O aluno inferiu, ainda, que o poder público precisa investir em programas que objetivem a infraestrutura e possibilitem a convivência, visto que vários programas de combate à seca já fracassaram ou se mostraram ineficientes.

A aluna *Bianca* enfatiza, em sua fala, que “as diretrizes de convivência com a seca necessitam de aprimoramento para que a realidade da região seja de fato modificada”. Chama-nos a atenção quando disse que “é de extrema importância que a agricultura praticada nas pequenas propriedades pelas famílias de baixa renda precisa ser melhor subsidiada”.

Porém, o aluno *Gabriel* ressaltou que o mais importante, diante do agravamento da seca que se intensificou desde 2011 até o início de 2018, seria o abastecimento e não o investimento em agricultura:

“construir mais cisternas de placas com maior capacidade de armazenamento de água”.

Já a aluna *Bianca* reafirmou a importância da agricultura, embora de subsistência, defendendo que deveria haver mais projetos de barragens subterrâneas nas pequenas propriedades rurais, para que se pudesse plantar culturas, como feijão e macaxeira para garantirem o alimento básico a essas famílias.

A aluna *Alana* participou da discussão e, quando perguntada diretamente sobre a mudança do paradigma do combate para o paradigma da convivência, respondeu que “algum tempo atrás o termo usado era o combate à seca, porém, percebeu-se que nada combateria a seca, mas que poderiam ser construídos meios para que se convivesse com a escassez de água”. A aluna enfatizou que foi importante a delimitação da região Semiárida em 2005, “o que contribuiu para que investimentos vindos dos governos fossem destinados as áreas que mais precisam”.

O aluno *João Paulo* completou, acrescentando a discussão das cisternas “que são eficazes para o armazenamento das águas”, colocando essa tecnologia hídrica como uma das mais importantes. Para os alunos, que participaram do Grupo Focal foi unânime a importância das cisternas de placas para a convivência com a seca.

Quando questionados sobre as ações realizadas em sala de aula na disciplina Geografia: Foram adequadas para tratar o tema semiárido? Os conteúdos sobre o Semiárido foram abordados de forma significativa? Os recursos utilizados para discutir a região foram suficientes? Consideram necessários materiais específicos (livros didáticos, paradidáticos, mapas, imagens de satélites entre outros) para tratar o Semiárido brasileiro nas aulas de Geografia no ensino médio? Os alunos responderam que sobre recursos didáticos, nunca viram um mapa específico do Semiárido, antes das abordagens realizadas em sala de aula, na presente pesquisa.

Somente no momento atual, após todo esse período das intervenções pedagógicas, através das sequências didáticas, é que atentaram para a omissão dos temas e aspectos referentes ao Semiárido nos livros didáticos. Relataram que, após as intervenções e as ações desenvolvidas em sala de aula sobre a região, passaram a realizar mais pesquisas em sites e se impressionaram com a vasta quantidade de vídeos, documentários e notícias sobre a região na plataforma de vídeo *Youtuber* e outras redes sociais.

Entretanto, entenderam que nem todo material disponível na internet corrobora com o paradigma da convivência e que muitos desses materiais continuam a reproduzir a velha política do combate e a indústria da seca, através de políticas públicas que oneram os gastos públicos e que são paliativas.

Outro questionamento foi a respeito do Semiárido Olivedense, ou seja, o lugar – Que considerações vocês acham importantes serem tratadas com mais empenho pelos alunos e professor?

Todos os alunos que participaram do grupo destacaram a necessidade de abordar conteúdos que trouxessem, em suas discussões, novas formas de uso da terra em suas comunidades, como culturas e criação de animais adequados ao clima.

Outra indagação foi: Quais questões sobre o lugar devem ser discutidas nas comunidades e instituições, entre elas a escola, que venham a contribuir com o desenvolvimento do lugar? Conforme, bem lembrado pela aluna *Bianca*, em agosto de 2017, foi realizada, na Câmara Municipal de Olivedos, a audiência para a formação do orçamento para o ano de 2018. Na ocasião, o poder executivo convidou os alunos do Ensino Médio para participarem com sugestões para o orçamento de 2018. A aluna lamentou não ter citado a construção de mais cisternas de placas para os moradores da zona rural, mas deixou explícito, em sua fala, que, participará das futuras audiências para o orçamento e irá pedir a construção dessas cisternas, o que já reflete os impactos positivos de nossa proposta na participação social do aluno.

Também apresentaram relatos interessantes a respeito das contribuições e fragilidades encontradas na execução das ações, como a falta de infraestrutura adequada para exposição de vídeos e produção de materiais e relataram que, na produção dos vídeos, não houve nenhuma ajuda da escola para o deslocamento dos alunos para as comunidades, onde fizeram as imagens e entrevistas.

Outra informação interessante, indicada pela aluna *Alana*, foi sobre a possibilidade de quando as barragens subterrâneas foram abordadas em sala, nas ações, tivéssemos ido visitar algumas das comunidades, onde tem essas barragens, mas a dificuldade com transporte inviabilizou a visita. Nesse sentido, entende-se ser necessário que ações que envolvam uma disponibilidade maior de recursos e instrumentos devam estar previstas no PPP da escola. Portanto, são fatores a serem discutidos para futuras intervenções.

Quando foram perguntados se os recursos utilizados para discutir o Semiárido são suficientes,

destacaram o quanto foi satisfatório produzir os vídeos e as fotografias, e que o uso dessas “novidades na aula nos anima”.

Os alunos *João Paulo* e *Rafael* criticam a abordagem pela grande mídia e dizem que parece haver uma conspiração, ao só retratarem o Nordeste e Semiárido, dessa forma, pois sabem das belezas naturais, cidades grandes e organizadas, universidades, transporte escolar, acesso à informação com internet chegando até as áreas rurais, festas juninas e de padroeiros que movimentam o comércio das pequenas cidades. Além disso, Campina Grande, Mossoró, Caruaru, que, entre outras, são pólos de desenvolvimento e geração de emprego.

Também conversamos sobre os processos de degradação do bioma Caatinga, as suas causas e consequências. Para os alunos, a caça predatória e o desmatamento são os responsáveis por essa diminuição. Para eles, não há nenhum tipo de fiscalização e punição e apontam, inclusive, que pessoas próximas, mesmo sabendo da diminuição das

espécies animais, continuam praticando a caça como diversão.

De acordo com os alunos, devemos nos moldar ao que o Semiárido tem a nos oferecer e não trazer culturas incompatíveis com o clima. Nesse sentido, os alunos discutem e comparam a criação bovina com a criação de caprinos, destacando os pontos positivos, principalmente, da criação de caprinos, os quais demandam menos água, menos gasto com alimentos e menos espaços.

Os que insistem em manter um padrão que visa apenas ações paliativas deveriam fomentar ideias e as viabilizarem. Essas autoridades políticas são nossos representantes e eles têm o dever de procurar o melhor para a população e não esperar que as coisas “caiam do céu” completa o aluno. A aluna *Yara* fala que sabe que o paradigma da convivência é gradativo e já está acontecendo, mas depende de políticas públicas que afirmem esse paradigma. Entende que, enquanto não houver uma consolidação desse padrão, as ações paliativas são importantes e destaca que sem os

carros-pipas a situação, em sua comunidade rural, estaria insustentável.

Ao mesmo tempo, foi notório o interesse que a discussão grupal oportunizou, abrindo um espaço reflexivo e crítico individual.

Dentre as diferentes análises, a respeito da experiência nessa atividade, destacamos a troca de mais experiências que envolvem o paradigma da convivência que o Grupo Focal propiciou. Esse foi um momento singular, individual e especial, pois nos revelou em vários momentos a compreensão dos alunos quanto à realidade em que vivem.

O Grupo Focal foi importante, pois criou-se um espaço de avaliação das ações desenvolvidas em sala de aula, durante os anos anteriores, períodos em que a pesquisa aconteceu. Esse espaço discursivo oportunizou a revisão de conceitos, discussão das ações e seus pontos positivos e negativos, além de proporcionar um entendimento mais consolidado das questões discutidas nas ações desenvolvidas.

7.3 Considerações finais

Esses resultado reforça uma das vantagens da técnica empregada para coleta de dados do estudo, que é a de conduzir ao pensamento crítico, ou seja, a um processo de emancipação. É oportuno referenciar que a técnica de GF aplicada, levou a perceber que o tema deve ser abordado em sala de aula, em uma perspectiva crítica, visando à prática da cidadania. O conhecimento disso apontou ou reforçou inquietudes quanto à forma com que o Semiárido é tratado na escola, no livro didático, na mídia, e nas plataformas de informação.

Esse exercício com o GF representou uma oportunidade de autoconhecimento, de autoafirmação, de revisão conceitual e de reflexão crítica acerca das atividades realizadas em sala de aula.

O Grupo Focal foi de tamanha importância para nossa pesquisa, avaliando, mas, principalmente, identificando, após as ações executadas e os resultados obtidos, as lacunas ainda existentes entre a situação

desejada e os resultados alcançados. Acreditamos que o aluno pode ser protagonista, no seu processo de ensino- aprendizagem, com a valorização de suas capacidades e autonomia.

Cabe destacar, por fim, que a técnica do Grupo Focal permitiu a consolidação dos objetivos que foram propostos, em cada ação dos alunos, desenvolvidas em todo período da pesquisa. Nesse sentido, permitiu o desvelamento das singularidades presentes na complexidade do Semiárido Brasileiro. Trouxe à luz os anseios dos alunos por um ensino que signifique e ressignifique os lugares e seus aspectos. Emergiram, dessa forma, para os alunos as potencialidades da região.

Referências

CRUZ NETO, O; MOREIRA, M. R.; SUCENA, L. F. M. Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. In: **Anais...** Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais, XIII, Ouro Preto, 04 a 08 de novembro, de 2002. Disponível em: www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/c

om JUV PO27 Neto textos.pdf. Acesso em: 15 de set.2018.

FANTIN, Maria Eneida; TAUSCHECK, Neusa Maria; NEVES, Diogo Labiak. **Metodologia do Ensino de Geografia**. 2 ed. Curitiba: IBPEX, 2010.

FERN, E.F. **Advanced focus group research**. California: Thousand Oaks. 2001.

GOMES, Maria Elasir S.; BARBOSA, Eduardo F. **A técnica de grupos focais para obtenção de dados qualitativos**. Educativa. 1999.

ROSA, G. de F. **Corpos jovens como superfície de inscrição de textos culturais: recados para a educação escolar**. Porto Alegre: UFRGS, digitado, 2004 (Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS).

8 NATUREZA E AMBIENTE NO CURRÍCULO DE GEOGRAFIA: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA AO ENSINO

Guibson da Silva Lima Junior

Dayane Galdino Brito

A Geografia escolar e a acadêmica são duas dimensões formal do conhecimento geográfico. Admite-se que dispõem de certa autonomia entre si, sendo produzidas ao longo de suas respectivas trajetórias na escola e na universidade, marcadas por momentos de trocas.

Tal relação pode evidenciar-se pelo currículo que, conforme Goodson (1995), dentre diversas acepções, indica um curso com um conjunto de conhecimentos a ser seguido na escolarização. Desse modo, o currículo configura uma construção social, permeada de tradições, rupturas, conflitos entre os agentes envolvidos em sua elaboração, como acadêmicos, professores e gestores, alunos, dentre

outros. Sua produção envolve duas dimensões distintas e amalgamadas: o currículo prescrito, que é uma fonte documental norteadora do ensino-aprendizagem, e o currículo praticado, como a prática interativa em sala de aula.

Destarte, o currículo oficial, por vezes, elaborado por acadêmicos toma como base os conceitos oriundos da ciência de referência. Logo, as categorias e conceitos geográficos dão subsídio teórico-metodológico à mediação do processo de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento da interpretação da realidade.

Dentre as mudanças no currículo da Geografia escolar, pode-se destacar a abordagem da Natureza, que assumiu diferentes concepções ao longo do tempo, seja através do uso de nomenclaturas como “acidentes geográficos”, enquanto palco para as atividades humanas, reduzida a recursos naturais, fragmentada (clima, solo, relevo, vegetação), desarticulada das questões sociais, ou considerada enquanto primeira ou segunda natureza.

Esses percalços têm sido questionados, na pesquisa do ensino de Geografia, influenciando a dimensão prescritiva dos currículos para Educação Básica. Sob tais prerrogativas, o presente artigo objetiva analisar a categoria Natureza e o conceito de Ambiente, bem como, o mais recente “componentes físico-naturais”. Além disso, busca-se apresentar como os mesmos estão prescritos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Para tanto, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre a categoria Natureza e o conceito de Ambiente, bem como sobre o termo “físico-natural”. Seguida de uma análise documental na BNCC (BRASIL, 2017), tendo como recorte o 6º e 7º anos dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

8.1 Natureza, Ambiente e/ou componentes físico-naturais: sinônimos, ambiguidades ou dissemelhantes concepções?

Nessa seção se discute as concepções de Natureza, Ambiente e o termo “físico-natural”, buscando apreender as semelhanças, diferenças ou confusões, a fim de subsidiar a análise curricular.

Para Bernardes (2011) as categorias e conceitos são instrumentos intelectuais que permitem analisar a realidade. A categoria determina aspectos fundamentais do pensamento para o conhecimento de certa realidade, sendo uma universalidade. Já os conceitos são um correlato intencional, que representam algumas dessas características. Com isso, diferenciar-se-á Natureza e Ambiente.

Para Suertegaray (2013), a Natureza indica àquilo que se produz, organiza-se, reorganiza-se sem a intencionalidade humana, inclusive a sua própria dimensão biológica. São as coisas que compõem a superfície terrestre e seu envoltório, interagindo no

espaço-tempo. Sendo eivada de diversas concepções conforme a(s) cultura(s) da(s) sociedade(s).

Logo, a Natureza é uma categoria que perpassa diferentes ciências, dentre elas a Geografia, tendo uma especificidade em relação às demais, pois desde os geógrafos clássicos, opõe-se à divisão moderna de Ciências Naturais (Natureza) e Sociais (Sociedade), uma vez que, consistia na relação do homem com o meio (entorno natural) (MOREIRA, 2014).

Entre os clássicos do século XIX, Élisée Reclus (1830-1905), geógrafo anarquista, já propunha em sua Geografia Social, considerar a ação combinada da Natureza e do Homem através do tempo, apreendendo as mudanças nos meios impulsionadas pelas contradições do modo de produção capitalista. Isto é, uma abordagem dialética, visto que os homens são um componente da Natureza, formada, de fato, de elementos físicos (o relevo, o clima etc.), ecológicos (os vegetais e os animais) e humanos, em interdependência (RECLUS, 2010).

No entanto, essa não foi à concepção dominante na Geografia Moderna, na virada do século XIX e XX, com o método positivista. Segundo Morais (1999) firma-se a separação entre o homem, como centro do mundo, e a natureza, sendo concebida externalizada, apenas como objeto a ser transformado. Essa concepção desencadeou a progressiva compartimentação/fragmentação entre as ciências. Além de justificar apropriação da natureza como meio de produção, em um contexto de expansão industrial.

Na Geografia, deu-se a dicotomia Geografia Física (estudo da Natureza) e Geografia Humana (estudo do espaço produzido pela sociedade). Além da fragmentação em suas Geografias setoriais: Geomorfologia (estudo do relevo), Climatologia (climas), Biogeografia (distribuição dos seres vivos) e a Hidrografia (as águas) e etc. (MOREIRA, 2014).

Na Geografia, a compreensão dialética da Natureza ganha respaldo a partir da reflexão do espaço geográfico, como seu objeto de estudo:

O espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também

contraditório de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá. No começo era a natureza selvagem, formada por objetos naturais, que ao longo da história vão sendo substituídos por objetos técnicos, mecanizados e, depois, cibernéticos, fazendo com que a natureza artificial [...]. (SANTOS, 2017, p. 61).

Nessa compreensão, o espaço geográfico resulta da articulação entre as categorias de Natureza e Sociedade. Para Santos (2017) por conta da mediação técnica, no decurso da história, não há mais uma natureza natural, uma primeira natureza, mas uma segunda natureza, ou o que Suertegaray (2001) denomina de natureza transfigurada, uma vez que adquire outra dimensão.

No entanto, é importante ressaltar que a natureza não deve ser considerada apenas como recurso, pois antes de transformada possui dinâmica própria de fluxos de matéria e energia, que independem de sua apropriação social.

Na compreensão dialética da natureza com a sociedade, busca-se a superação da dicotomia, partindo de uma compreensão totalizante dos fenômenos, pois o mundo não pode ser analisado a partir de elementos isolados, é preciso buscar suas conexões locais e não locais (CASSETI, 2009).

Retomando a discussão do espaço geográfico, segundo Suertegaray (2001), esse pode ser compreendido mediante diferentes possibilidades de análise dos conceitos de Lugar, Paisagem, Território, Região e Ambiente. Nessa ótica, o Ambiente é um dos conceitos que possibilita analisar a relação entre a Sociedade e a Natureza. Logo, Natureza e Ambiente não são sinônimos.

Ambiente é um conceito que se originou nas ciências naturais, mas passou a compor análises de outras áreas a partir da emergência das “questões ambientais”. Com isso, no senso comum, na mídia e até mesmo no ensino, foi perpassada uma ideia reducionista de Ambiente, ora associado restritamente aos “impactos ambientais”, ora na redundância de

“meio ambiente”, atrelada a ideia preservacionista da natureza primeira.

Na Geografia, a perspectiva ambiental primeiro se desenvolveu na Geografia Física, com a abordagem sistêmica, a partir dos anos 1970, que reduzia o homem ao fator antrópico. Com o fortalecimento dos estudos com base na dialética, a questão ambiental passou a incorporar outras prerrogativas. Mais recentemente o enfoque ambiental, possibilita o diálogo entre os estudos da natureza e da sociedade, inclusive na Geografia Humana. Desse modo, na Geografia:

[...] a análise não se vincula estritamente à dimensão natural, mas compreende as relações sociais, políticas, econômicas e culturais. O social amplia a compreensão do natural pelo uso, pela apropriação e pelo atribuído ao ambiente [...] (SUERTEGARAY; DE PAULA, 2019, p.85)

Nesse entendimento, Ambiente não se resume enquanto resultado da exploração dos recursos da

Natureza, pois é amplificado ao envolver as condições concretas da vida e seus problemas.

A partir do exposto, é possível observar, nos últimos anos, no campo de pesquisa sobre o ensino de Geografia, o aumento de trabalhos de Pós-Graduação em nível de Mestrado e Doutorado, acerca das contribuições da Geografia Física para o ensino de Geografia.

Muitos destes trabalhos têm em comum o uso da terminologia “componentes físico-naturais”, apresentando como referência central a tese de Morais (2011) que os definiu enquanto “Elementos cuja origem é desvinculada da ação humana, todavia sua dinâmica atual é marcada direta ou indireta pela sociedade” (ibidem, p. 17). Tal premissa é seguida nas dissertações que abordam o ensino do solo (MENDES, 2017), o ensino do clima (PAIXÃO, 2018; GALVÃO, 2019), o ensino do relevo (NOVAIS, 2018).

Nas citadas pesquisas há a utilização do termo “componentes físico-naturais” para indicar os elementos da Natureza (clima, relevo, vegetação,

dentre outros). Nessa perspectiva, partem de um movimento contraditório, afirmam-se na especialização de parcelas específicas da Natureza para o ensino de Geografia, ao mesmo tempo em que buscam conexões, inclusive com a dimensão social e a intervenção técnica, enfatizando os problemas ambientais decorrentes, de modo a compreender suas origens.

Nesse debate, há como proposta teórico-metodológica uma discussão escalar espaço-temporal. A escala temporal valorizada é o tempo da história, dos processos atuais oriundos da apropriação da Natureza pelo homem. Em relação à escala, valoriza-se a local ao buscarem conexões entre os “componentes físico-naturais” e sociais.

Portanto, os elementos da Natureza não são compreendidos em seu processo de gênese (que requer uma maior escala temporal). Contudo, essa dimensão não é também constituinte do espaço geográfico? Reduzi-los aos processos atuais não estaria comprometendo sua compreensão? Na

Natureza, o diálogo entre as escalas é fundamental, de modo que, para o entendimento dos processos que ocorrem no local, faz-se necessário o uso de escalas espaço-temporais mais abrangentes, a exemplo da regional.

Outro ponto a ser questionado é se o termo “físico-natural” se trata de um conceito ou uma categoria? Pois designa um aspecto em comum entre diferentes (clima, relevo, solos, vegetação), assim seria uma categoria? Na verdade, seu conteúdo significativo, expressa a concepção de Natureza, tendo como possibilidades analíticas o Ambiente, conforme a discussão anterior fundamentada, inclusive, na tese de Morais (2011). Do ponto de vista semântico e ordem etimológica, o termo “físico-natural” nos inquieta, com a agregação dois vocábulos “físico”: *physikós* (grego) e “natural”: *natura* (latim; correlato ao grego *Phýsis*), assim, ambos remetem a natureza, tornando tal termo uma redundância.

A partir dessa discussão conceitual, busca-se, na próxima seção, apresentar como a Natureza, o

Ambiente e os componentes físico-naturais estão prescritos na BNCC.

8.2 BNCC: Natureza, Ambiente e componentes físico-naturais

A Base Nacional Comum Curricular é um documento oficial de carácter normativo, implementado pelo Governo Federal com o objetivo de assegurar um conjunto de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas na Educação básica, sob a prerrogativa de segurança dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Desde as suas versões preliminares, a BNCC sofre uma série de críticas, que vão desde o carácter pouco democrático de sua implementação, perpassando por sua imposição enquanto currículo nacional, utilizando-se das prerrogativas de direitos essenciais de aprendizagens e desenvolvimento dos estudantes, bem como, por seus aspectos teóricos e metodológicos.

A partir destas prerrogativas objetivamos no presente item demonstrar como a BNCC de Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental apresenta os estudos da Natureza. Para isso, utilizamos como recorte o 6º e 7º anos do Ensino fundamental.

No que se refere ao 6º ano, o documento apresenta na unidade temática *escala e conexões*, o objeto de conhecimento: *relações entre os componentes físico-naturais*. Nele, estão descritas as seguintes habilidades, a saber:

(EF06GE03) Descrever os movimentos do planeta e sua relação com a circulação geral da atmosfera, o tempo atmosférico e os padrões climáticos.

(EF06GE04) Descrever o ciclo da água, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural, reconhecendo os principais componentes da morfologia das bacias e das redes hidrográficas e a sua localização no modelado da superfície terrestre e da cobertura vegetal.

(EF06GE05) Relacionar padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais. (BRASIL, 2017, p. 384)

Aqui é possível se atentar a algumas questões, ao se referir a elementos da Natureza tais como atmosfera e clima (EF06GE03), o documento os considera enquanto inseridos em uma perspectiva dos *componentes físico-naturais*. Na habilidade (EF06GE04) surgem os termos - *Ambiente urbano e rural*, ou seja, neste, o conceito de Ambiente é utilizando para designar uma relação de transformação, apropriação da natureza pelo homem.

Em seguida, a habilidade (EF06GE05) retorna novamente a análise dos elementos da natureza, agora no tocante ao solo, ao relevo e a vegetação.

Na unidade temática seguinte: *mundo do trabalho*, o documento apresenta enquanto um de seus objetos de conhecimento: *Transformação das paisagens naturais e antrópicas*. Nele, é trazida a seguinte habilidade: “(EF06GE07) Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades” (BRASIL, 2017, p. 384). Nesse caso é citado mais uma vez natureza e não componentes físico-naturais ou ambiente.

Por fim, em sua última unidade: *Natureza, ambiente e qualidade de vida*, dentre as habilidades apresentadas, destacamos:

(EF06GE11) Analisar distintas interações das sociedades com a **natureza**, com base na distribuição dos componentes **físico-naturais**, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo. (BRASIL, 2017, p. 384, grifo nosso).

É possível observar na presente habilidade que os componentes físico-naturais são tratados enquanto partes, que somados formam um conjunto maior denominado Natureza. Por que não os tratar apenas como elementos da natureza ou elementos naturais, evitando a redundância ou confusão com o termo?

No que se refere ao 7º ano, damos destaque a unidade temática *Natureza, ambientes e qualidade de vida*, cujo objeto de conhecimento é a *Biodiversidade brasileira*. Na presente unidade ressaltamos a seguinte habilidade:

(EF07GE11) Caracterizar dinâmicas dos componentes **físico-naturais** no território nacional, bem como sua

distribuição e biodiversidade (Florestas Tropicais, Cerrados, Caatingas, Campos Sulinos e Matas de Araucária). (BRASIL, 2017, p. 384, grifo nosso).

Nela podem ser destacamos alguns questionamentos, primeiramente ao uso do termo *físico-naturais*, ao se referir aos elementos da Natureza. Em seguida, em relação ao objeto de conhecimento. Por que não o uso dos domínios morfoclimáticos brasileiros, visto que se trata de um importante conceito da Geografia brasileira, introduzido pelo professor/pesquisador Aziz Ab'Saber. Conceito este que trata da associação entre clima, relevo, solo, hidrografia e vegetação, além do processo de uso e ocupação do território. Ou seja, de maior relevância para o componente de Geografia, por tratar da paisagem, se comparado ao conceito de *Biodiversidade*, mais restrito a variedade/variabilidade de organismos.

8.3 Considerações finais

A Geografia Escolar, ao longo de sua trajetória, foi marcada por grande parte de seus currículos darem maior destaque aos aspectos naturais do espaço geográfico, considerando o homem apenas como um elemento superficial, separado ou de passagem por esse espaço, conferindo assim um caráter segregador entre o homem e a natureza. Com o passar do tempo, novas temáticas, conceitos e anseios da sociedade foram transformando essa concepção, que se refletiu em seus currículos.

Contudo, a nova BNCC continua trazendo consigo uma série de ambiguidades em relação a alguns conceitos. Natureza, Ambiente e componentes físicos naturais aparecem tanto em unidades temáticas quanto em habilidades, sem que haja uma definição clara sobre suas concepções. É possível apreender, apenas, que existe uma ênfase na concepção de Natureza como recurso e Ambiente enquanto problemas ambientais.

Como demonstrado anteriormente, o uso do termo “componentes físicos-naturais”, além de se apresentar enquanto redundante do ponto de vista epistemológico e semântico, também não se diferencia diante do conceito de Ambiente e da categoria Natureza (tem apenas seu conteúdo significativo expresso através dela). O que contribui para a miscelânea conceitual presente no documento que rege os currículos que chegarão a escola.

Dessa forma, é relevante ao professor de Geografia da Educação Básica, o domínio sobre a categoria Natureza e o conceito de Ambiente, ambos construídos e consolidados historicamente na ciência Geográfica.

Referências

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Brasília: MEC, 2017.

BERNARDES, A. Quanto às categorias e aos conceitos. **Revista Formação Online**, n. 18, volume 2, p. 39-62,

jan./jun., 2011.

CASSETI, V. A natureza e o espaço geográfico. In: Mendonça, F. KOZEL, S. **Elementos de Epistemologia Contemporânea** (Orgs.) 1 ed. rev. Curitiba: Ed. da UFPR, 2009, 145-163.

GALVÃO, I. de C. C. **As bases teórico-metodológicas dos professores iniciantes de Geografia: o ensino do componente Físico-natural clima.** 194 f. Mestrado (Dissertação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história.** Petrópolis: Vozes, 1995.

MENDES, S. de O. **O Solo No Ensino De Geografia E Sua Importância Para A Formação Cidadã Na Educação Básica.** Dissertação (Mestrado). 160 f. Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais (Iesa), Programa de Pós-Graduação em Geografia, Goiânia, 2017.

MORAIS, E. M. B. de. Evolução epistemológica do conceito de Natureza. **Boletim Goiano de Geografia**, IESA, v. 19, n. 2, jan/dez, p. 75-98, 1999.

_____. **O ensino das temáticas Físico-naturais na Geografia Escolar.** Tese (Doutorado). 309f. Programa de Pós-graduação em Geografia, São Paulo, 2011.

MOREIRA, R. **O pensamento geográfico brasileiro,** vol. 1: as matrizes clássicas originais. 2. ed., 2^a reimp., São Paulo: Contexto, 2014.

NOVAIS, G. S. de. **O Ensino Do Relevo Na Geografia Escolar:** contribuições para a abordagem das microformas. Dissertação (mestrado). 186 f. Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais (IESA), Programa de Pós-Graduação em Geografia, Goiânia, 2018.

PAIXÃO, T. N. **O ensino do componente físico-natural clima na geografia escolar:** a escala como fundamento conceitual. 137f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Goiás, 2018.

SANTOS, M. **A Natureza do espaço:** Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 4. Ed. 9. Reimp. São Paulo: Edusp, 2017.

RECLUS, E. Prefácio de o homem e a Terra. In:
RECLUS, E. **Da ação humana na geografia física**. São
Paulo: Expressão & Arte, 2010.

SUERTEGARAY. D. M. A. Espaço geográfico uno e
múltiplo. **Rev. Elect. de Geografía y Ciencias
Sociales**, n. 93, 15 de jul. 2001.

_____. **Naturezas**: epistemes inscritas nos
conflitos sociais. Terra Livre, São Paulo, ano 29, v.2, n.
41 p. 17-30, Jul-Dez/2013.

_____.; De Paula, C. Q. Geografia e questão
ambiental, da teoria à práxis. **Ambientes**. v. 1, n. 1, p.
79-102, 2019.

9 GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: A REALIDADE EM QUESTÃO

Paula Cristiane Strina Juliasz

Ensinar a ler e escrever juntamente às operações matemáticas em detrimento do ensino das ciências é uma temática presente sobre a prática de ensino nos anos iniciais. Contudo, as ciências fazem parte do corpo científico escolar a ser ensinado pelos professores e aprendido pelos estudantes.

Este conhecimento pode formar sujeitos conscientes de suas práticas sociais que passam por conhecer e analisar o espaço enquanto produção da humanidade e as relações imbricadas neste processo. O ensino das ciência naturais tem desenvolvido um debate sobre a relação entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente, sendo possível uma visão mais completa sobre a ciência, bem como da complexidade das relações que envolvem o homem e a natureza.

A Geografia, enquanto ciência, objetiva analisar a relação entre fatores físicos-naturais e sociais, enquanto unidade. Para isso, a localidade é fundante do conteúdo geográfico nos anos iniciais do ensino fundamental? Como a Geografia pode contribuir para mudanças no conhecimento sobre o local onde vive? Quais processos de pensamento estão imbricados na forma de compreender os conjuntos espaciais?

A partir destas questões, desenvolvemos um curso de extensão universitária² com o objetivo de conhecer aspectos teóricos e metodológicos acerca da Educação Geográfica e do pensamento espacial na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica, de modo que os professores pudessem reconhecer os conceitos de espaço e tempo nos conteúdos escolares e analisar as

² Pensamento espacial e iniciação cartográfica: conceitos e representações na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, curso de extensão de curta duração desenvolvido pela Universidade Federal Fluminense, em Angra dos Reis (RJ), com a participação de professores da rede municipal de ensino.

representações espaciais adequadas para suas práticas e como as crianças pensam o espaço.

A partir dos diálogos com esses professores acerca da importância de se trabalhar o espaço próximo e a realidade do aluno, problematizamos o par local/global diante das possibilidades que o conhecimento geográfico nos oferece em analisar a realidade em diferentes escalas.

Neste texto objetivamos discutir a relação entre a abordagem didática e o pensamento espacial, com base no conceito de escala, nos anos iniciais. Pautamos aqui a necessidade de debatermos a escala no ensino de Geografia como fator para ampliação do pensamento espacial, compreendendo os conteúdos geográficos e as representações espaciais, de forma sistematizada.

9.1 O conhecimento geográfico nos anos iniciais

O estudo da realidade por meio da Geografia permite analisar, comparar, criar analogias, associar

variáveis do espaço, sendo possível reconhecer o espaço não como experiência individual, mas sim como uma realidade compartilhada.

Essa realidade necessita de compreensão, pois entender como vivemos, os problemas e o que desejamos é tomar consciência dos desafios existentes e assumir um compromisso com os mesmos, condizente à contribuição da escola às crianças.

Na escola, as crianças interagem com outros conhecimentos produzidos sobre a realidade, em um diálogo constante entre os saberes dos sujeitos e o conhecimento científico, o qual também é histórico, social e cultural.

Para pensar o ensino de Geografia, elencamos três fatores a serem considerados: os conteúdos específicos da Geografia (representações e procedimentos), a concepção de desenvolvimento (psicologia da aprendizagem) e a abordagem pedagógica (didática). Essa tríade compõe a ação docente, pois esta estrutura-se com as questões: a quem se ensina? O que se ensina? Como se ensina? Para

que se ensina? Compreender essa disciplina nos anos iniciais é antes saber que seu desenvolvimento envolve uma prática social e espacial.

A Geografia contribui para análise do território e dos usos que se faz de elementos da natureza, à medida que pode sistematizar a leitura do mundo na compreensão da formação espacial, e seus processos de produção e as relações entre os sujeitos sociais.

Analisar um problema de ordem espacial requer responder à questão onde?, com base nos princípios geográficos, à medida que para a analisar uma realidade em uma perspectiva geográfica, localizamos os fenômenos, bem como estudamos sua distribuição e distância e delimitamos sua extensão de acordo com uma escala possível de pensar tal fenômeno em sua totalidade.

Por intermédio dos princípios, a Educação Geográfica contribui no reconhecimento da ação cultural de diferentes lugares e das interações das diferentes sociedades com o ambiente, ao longo da história. Portanto, trabalhamos com escalas temporais

e espaciais diversas para reconhecer, compreender e analisar o espaço engendrado pelas relações sociais.

Os princípios geográficos aparecem como parte operacional, possibilitando aos alunos noções básicas espaciais para depois realizar análises mais complexas, pois a aprendizagem ocorre por meio da construção de conceitos em rede, na qual um conceito apreendido serve de base para outro.

A localização permite relacionar elementos, obtendo uma situação de distribuição e distância, sendo possível a compreensão da posição do objeto espacial para além da intersecção de dois pontos em um plano e, assim, compreendendo-o em uma relação espaço-temporal. Os procedimentos de observar, descrever e interpretar, por meio dos princípios e conceitos geográficos, aliados às representações cartográficas impulsionam um pensamento crítico.

Nos anos iniciais, o ensino de Geografia introduz a sistematização do conteúdo cartográfico, este como aliado no reconhecimento das noções elementares espaciais e geográficas. Desenvolve-se o

processo de aprendizagem acerca dos elementos e princípios que constituem os mapas, como ponto de vista e legenda, o que possibilitará posteriormente ao usuário ler, compreender e correlacionar as informações que estão representadas no mapa por meio dos códigos.

Para que os signos cartográficos tenham significados é necessário que o sujeito possa utilizar os mapas para ressignificar a espacialidade dos fenômenos observados, o que exige fatores complexos do ponto de vista cognitivo, pois envolve a codificação e a tradução do espaço tridimensional para o espaço gráfico, bidimensional, em uma visão vertical e este processo pressupõem a compreensão, não apenas do código, mas da sintaxe.

Ler mapas pode mobilizar e ampliar o pensamento espacial do aluno, articulando a realidade com os objetos e fenômenos representados pela linguagem cartográfica. Se a linguagem cartográfica tem como objetivo permitir ao aluno ler e escrever sobre seu território e conhecer outros lugares por

meio mapas para uma leitura do mundo, podemos chamar o processo de alfabetização cartográfica, com base em Freire (1967), como um processo que, por sua vez, permite o indivíduo adentrara à cultura letrada.

A apropriação de elementos cartográficos pelo aluno permitirá a observação e análise minuciosa e abrangente de aspectos geográficos na medida em que a Cartografia possibilita o trabalho em diferentes escalas. Nessa perspectiva, permite conhecer a posição de lugares e suas conexões com outros ao longo do tempo, compreendendo o espaço enquanto produto do trabalho relacional da ciência, sociedade, tecnologia e meio ambiente.

A análise geográfica não requer apenas olhar a imagem, mas decompô-la e relacioná-la a outras representações e dados, de modo que os alunos possam, por exemplo, compreender que o espaço rural não se dá de modo homogêneo e sim de forma desigual. Para se alcançar este tipo de análise, as crianças iniciam o processo interpretativo por meio da observação para assim descrever, por exemplo, a

localização, a extensão, a distância do fenômeno estudado. Para além de observar, é necessário analisar onde, como e porque as coisas estão onde estão e quais suas conexões e reflexos para vida humana.

Portanto, torna-se necessário compreender a importância de estudar o lugar em sua totalidade, em uma abordagem multiescalar, atrelada a uma concepção metodológica crítica do ensino e da ciência geográfica.

9.2 A escala geográfica e o par local/global

Consideramos que a própria condição humana pressupõe definir-se no espaço e tempo em superação cognoscitiva do “aqui e agora” (AZANHA, 2011). A Geografia cria condições de análise em diferentes escalas e pode ampliar o pensamento espacial, pois envolve formas de raciocinar e construir conhecimento para além do espaço imediato.

Um estudo geográfico por meio das diferentes escalas tem como objetivo abordar a relação dialética,

de modo que um conhecimento sobre o município possa resultar em um conhecimento do mundo e vice-versa.

Apontava-se, já nos Parâmetro Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 73), um problema em relação ao estudo da Geografia: “muitas vezes não é clara, ou seja, não se explicita como os temas de âmbito local estão presentes naqueles de âmbito universal e vice-versa, e como o espaço geográfico materializa diferentes tempos (da sociedade e da natureza)”.

Este é um debate que se insere no mundo globalizado e na urgência em se estudar as resistências frente a produção contraditória do espaço por meio do capital, como afirmado por Helfenbein (2009) ao considerar a geografia crítica no currículo escolar e a importância de se pensar por meio da escala, caracterizando a relação eu-mundo. A noção de lugar representa uma abordagem crítica para entender escolas e alunos como participantes de uma rede de relações complexas, em um contexto social, econômico e cultural. Portanto, reconhecer essa complexidade

que aparentemente restringe-se aos aspectos locais consiste em entender as tensões e as contradições presentes na experiência vivida dos alunos e reconhecê-las enquanto reprodução do capital.

O problema não está em estudar o lugar nos anos iniciais, mas encontra-se na forma linear e estática de estudá-lo o que também corrobora com uma concepção simplista de lugar, pois ao contrário o lugar não é um recorte ou fragmento à medida que guarda um movimento que torna-se a própria totalidade no estudos geográficos. O tratamento linear da escala reduz a análise e não condiz à uma perspectiva crítica de desenvolvimento do pensamento espacial.

O ensino de Geografia envolve o ato de pensar a localização, a condição e as conexões dos fenômenos, compreendendo as relações sociais, culturais e históricas imbricadas na produção do espaço. Para isso, o pensamento espacial é base para analisar os fenômenos à luz da Geografia, a qual por sua vez, quando desenvolvida de forma crítica, amplia a

capacidade de pensar o espaço. Para estudar o lugar em sua totalidade, torna-se fundamental considerar o conceito de escala.

Nota-se constante confusão semântica em relação à escala, pois essa compreensão está relacionada às representações cartográficas, as quais envolvem uma relação entre a medida de um lugar representado no papel e sua medida real.

Parellada e Castorina (2019) enfatizam a necessidade de tornar os estudos acerca do pensamento espacial no campo da psicologia cognitiva mais complexos de modo que dialogue com a cartografia crítica. Os autores apresentam como exemplo dois mapas, um do território argentino e outro do Chile, nos quais há um destaque para região da Antártida, onde nota-se uma sobreposição de territórios.

As respostas sobre o mapa, não estão nele próprio, mas sim no conteúdo geográfico que podemos acessar e analisar, pois é por meio do conhecimento da geopolítica que se pode ter uma análise crítica desta

sobreposição do espaço euclidiano. É nas aulas de Geografia que podemos compreender os mapas para além de suas representações, pois ampliamos a leitura gráfica de legenda e coordenadas, por meio dos conceitos geográficos, analisando a realidade e suas tensões.

Lacoste (1988) ao tratar da escala, enfatiza a importância de considerarmos objetos geográfico de dimensões muito diferentes na realidade, à medida que a ação planetária se articula com ações locais. Assim, analisar as dimensões espaciais requer uma forma de raciocínio que é próprio da Geografia, pois considera-se fatores para pensar o conjunto espacial, concreto ou abstrato, revelando a importância epistemológica e ontológica dos saberes da ciência geográfica à medida que estamos tratando do conhecimento científico e da formação do sujeito, do ser social.

Para criar condições para este tipo de raciocínio nos anos iniciais, devemos considerar as dimensões geográfica e pedagógica, apoiadas no desenvolvimento

de sujeitos conscientes de seu papel histórico e social, pois “o enfoque dado à realidade será libertador desde que não se proponha a uma descrição linear e superficial dos seus acontecimentos e objetos.” (STRAFORINI, 2002, p. 98)

As questões acerca da abstração dos assuntos e representações espaciais distantes da experiência imediata das crianças tem como base a atenção na cognição e no desenvolvimento humano, o qual deve ser considerado na ação pedagógica.

9.3 O ensino e o pensamento espacial

O pensamento espacial consiste em uma atividade cognitiva que pode ser sistematizada e ampliada nas aulas de Geografia, o que nos provoca a estudar ações pedagógicas. Pensar, pela etimologia corresponde a pensare, “pesar (a palavra)” (VIARO, 2004, p. 179), o que nos remete ao papel da mediação simbólica no desenvolvimento da cognição, neste caso, espacial.

Pensar a localização da escola em uma ilha, como a Ilha Grande, no estado do Rio de Janeiro, demanda compreender as relações existente para além de um ponto em um plano cartesiano, sendo necessário tratar questões de ordem social, política e ambiental e, portanto, não locacional, apenas. Quando o lugar é problematizado com o uso de mapas oficiais, mapas mentais e imagens de satélites, instrumentos condizentes à imagem que reflete análise sociopolítica, os elementos das representações e os procedimentos são desenvolvidos em função de proporcionar um conhecimento valorativo.

Essas representações promovem novas formas estruturais de pensar o arranjo do espaço. Por exemplo, quando realizada a observação, orientada pelo professor, de imagens de satélite e, em seguida, a elaboração de um croqui, classificando e generalizando os elementos que se deseja destacar na representação e na legenda, a ação pedagógica mobiliza a ideia de mapa e sua importância para investigação e armazenamento de dados, a partir da visão

coordenada de locais distantes devido ao uso da visão vertical.

Como a Geografia pode contribuir para mudanças no conhecimento sobre o local onde vive? Mapear pode ser uma forma de dominar um conhecimento sobre o espaço, uma vez que essa representação “é de suma importância para que todos que se interessem por deslocamentos mais racionais, pela compreensão da distribuição e organização dos espaços, possam se informar e se utilizar deste modelo e tenham uma visão de conjunto” (ALMEIDA; PASSINI, 2013, p. 16)

A localidade é fundante do conteúdo geográfico? Tratar da localidade e dos eventos que afetam diretamente a comunidade escolar pode ser a partida do desenvolvimento do conteúdo geográfico, contudo devemos considerar que operar os diferentes conjuntos espaciais em escalas diversas mobiliza o raciocínio geográfico e pode criar condições para que o sujeito se aproprie “da riqueza cultural que nele forma necessidades e potencialidades ampliadoras de suas

atividades e de suas relações com o mundo” (DUARTE, 2018, p. 144).

Quais processos de pensamento estão imbricados na forma de compreender os conjuntos espaciais? A observação de um determinado fenômeno não se encerra em uma atividade cognitiva de descrição, apenas. O processo de interpretação das informações geográficas em seu conjunto possibilita ao sujeito adentrar a um conhecimento sistematizado caracterizado por conceitos, procedimentos e atitudes, tendo como partida e chegada sua realidade.

Os procedimentos de observar, interpretar e analisar requerem a mobilização e desenvolvimento das funções psíquicas superiores - atenção, memória lógica, percepção e processos de pensamento. Nesta perspectiva teórico-conceitual, consideramos a vivência - unidade formada pelo meio e a forma como o sujeito vivencia (VIGOTSKI, 2010) - enquanto uma categoria que se encerra como síntese entre cotidiano (relação particular do sujeito com o espaço próximo, as

particularidades) e a realidade (a totalidade de todas as relações).

Para auxiliar na proposição de atividades significativas acerca do desenvolvimento do raciocínio geográfico, temos como base a concepção de atividade principal do desenvolvimento humano (LEONTIEV, 1998), a qual nos anos iniciais do Ensino Fundamental devemos considerar a existência do jogo simbólico e a transição para a atividade de estudo, bem como as novas qualidades das funções psíquicas, movimentadas pela linguagem.

A linguagem cartográfica, como o mapa, promove mudanças na forma de pensar o espaço e contribui na construção do conhecimento geográfico. Devemos considerar que os instrumentos usados no ensino têm um sentido político-pedagógico, pois a mediação proposta nunca é neutra.

9.4 Considerações finais

“Vai-se à escola para aprender a ler e a contar; e – por que não? -, também ler mapas.” (ALMEIDA; PASSINI, 2013, p. 15). Os mapas foram criados pela sociedade como forma de comunicação e armazenamentos de dados espaciais, saber ler e escrever mapas é conhecimento, uma produção humana, e seu aceso é um direito da criança, enquanto ser social e histórico.

Conforme um relato escrito de um professor participante do curso mencionado, “o que pensávamos que seria trabalhoso devido as dificuldades que poderiam surgir, se tornou algo dinâmico e desafiador. É possível trabalhar mapas com crianças”. A integração entre todos os professores proporcionou diálogo de trocas de experiências e estudos coletivos que reverberaram na prática com as crianças.

A abordagem didática em um viés crítico no processo de interpretação geográfica ocupa-se em trabalhar com diferentes escalas e diferentes

representações espaciais, envolvendo o pensamento espacial, enquanto capacidade reflexiva do sujeito sobre as formas espaciais e territoriais da humanidade no mundo.

Referências

ALMEIDA, R. D. de.; PASSINI, E. Y. **O espaço geográfico**: ensino e representação. 15a ed. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

AZANHA, J. M. P. **Uma ideia de pesquisa educacional**. 2. ed. São Paulo: EDUSP. 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Geografia**. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

DUARTE, N. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. **Revista Espaço do Currículo**, v. 11, p. 139-145, 2018.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

HELFENBEIN, R J. Thinking through scale: Critical Geography and curriculum spaces. *In*: MALEVISKI, E. (org.) **Curriculum studies handbook: the next moment**. New York: Routledge. 2010, p. 304-317.

LACOSTE, Y. Os objetos geográficos. **Seleção de texto**, n. 18, 1988. p. 1 – 16.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (org.) **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 12. ed., São Paulo: Ícone, 2012. p. 59-83.

PARELLADA, C; CASTORINA, A. Una propuesta de diálogo entre la psicología del desarrollo y la cartografía crítica. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n.171, p.244-262, jan mar 2019.

STRAFORINI, Rafael. A totalidade mundo nas primeiras séries do Ensino Fundamental: um desabafo a ser enfrentado. **Terra Livre**. v. I, n. 18, p. 95 – 114, jan.– jun. 2002.

VIARO, Mário Eduardo. **Por trás das palavras:** manual de etimologia do português. Editora Globo. 2004.

VIGOTSKI, Lev S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 31, n. 4, p. 681-700, out.-dez. 2010.

10 A LINGUAGEM NA CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO

David de Abreu Alves

Vanilton Camilo de Souza

Na contemporaneidade vivenciada pela sociedade, compreender, interagir e comunicar, expressar sentimentos e ideias implica o uso de códigos verbais e não verbais, que independem de estruturas óticas e/ou sonoras, em que o progresso do que é comunicado possui relação dialógica de troca com o outro, variando de lugares e territórios.

A Linguagem nesse sentido assume a função de expressão do pensamento, instrumento comunicativo e processo interacionista, na qual cada uma dessas funções constituirá conceitos subjacentes, assim como já feitos com a Psicologia, Educação e Linguística.

Através das reflexões de Travaglia (1996, p. 21-23), resumidamente e respectivamente entende-se as concepções citadas no parágrafo anterior de três

maneiras: a primeira aponta para uma linguagem que necessita de uma organização lógica que é regida por um sistema de normas gramaticais; a segunda aponta para a língua entendida por meio de códigos e signos dominados pelos locutores e interlocutores; a terceira é potenciada como meio da interação humana, ou seja, mecanismo de realização de suas ações.

O texto aqui construído, na tentativa de compreender o entendimento dessas reflexões citadas anteriormente numa perspectiva de Educação Geográfica, aporta-se nas reflexões teórico-metodológicas sobre linguagem de Lev Semyonovich Vygotsky (*1896 / +1934) e de Mikhail Mikhailovich Bakhtin (*1895 / +1975), bem como de autores que corroboram com suas reflexões.

Esses pensadores propiciam um conjunto de reflexões que convergem para o sentido da palavra e da enunciação como elementos que elucidam a Linguagem. Esta, a Linguagem, se pautando em uma anunciação compartilhada no meio social, acrescida do entendimento excludente de que possa ser

individualista, bem como sua enunciação seja imutável.

Para o desenvolvimento desse artigo, objetivava-se apontar alguns caminhos para destacar como a Linguagem se insere no processo de construção do Pensamento Geográfico e no Ensino de Geografia. Os caminhos para o atendimento desse objetivo deram-se pelo uso de fontes bibliográficas, entendidas por Fonseca (2002, p. 32) como pesquisas realizadas através do “levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos”. Além de Vygotsky e Bakhtin, as reflexões se baseiam em obras de autores que versam sobre Linguagem e Pensamento Geográfico. Para as conexões entre as fontes bibliográficas, elaborou-se o seguinte questionamento: qual o papel da linguagem na construção de Pensamento Geográfico?

10.1 A Linguagem em Vygotsky e Bakhtin

Vygotsky (1998, p. 62), partindo de uma crítica radical às principais tendências da psicologia de sua época, reflete sobre uma teoria sociopsicológica entre Pensamento e Palavra para compreensão da Linguagem, sendo esta enunciada no meio social. Nesse sentido, declara que o desenvolvimento do pensamento é determinado pela Linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural.

O que marca demasiadamente a teoria de Vygotsky é a concepção de Linguagem como instrumento fabricado, utilitário, funcional ou elemento de ação, mas que, em nossa perspectiva, se aprofundado, firma-se como um canal comunicativo de enunciação e compreensão do meio social (VYGOTSKY, 2000, p. 11). Smolka (1995, p. 13) aponta em suas abordagens que enxergar a linguagem não apenas como instrumento é possível quando buscamos destacar as relações codificantes entre palavra e

objeto, dos signos e seus referentes, e dos elementos constituintes da palavra.

No que se refere à percepção da palavra, enxergamos uma possível aproximação entre Vygotsky e Bakhtin. Para Vygotsky, a palavra é a manifestação mais direta da história da consciência dos sujeitos sociais. Para Bakhtin, a palavra emana-se de um viés social, histórico e ideológico, recaindo em crítica às grandes correntes linguísticas de sua época, que não consideravam esses fatores na elucidação dos constituintes da Linguagem. Para o referido autor, a palavra é um objeto lançado entre os sujeitos de interlocução, “ela é o território comum do locutor e do interlocutor” (BAKHTIN, 1999, p. 113). É o entendimento da palavra pelo viés da historicidade da sociedade uma das aproximações entre esses dois teóricos.

Conforme Jobim e Souza (2012, p. 126), que interpretam as contribuições dos pensadores, é a partir do entendimento da palavra que se pode chegar à compreensão da linguagem, e acrescentam que

Vygotsky e Bakhtin destacaram a palavra como caminho para compreensão das interações sociais. Para o primeiro, ela é a chave do entendimento do processo dialético entre o pensamento e a linguagem; já para o segundo, é a consciência do meio subjetivo.

Esse dialogismo que é apresentado nas considerações de Bakhtin para a esfera do processo de ensino-aprendizagem propicia e fortalece o diálogo, a comunicação e o próprio uso de linguagens para a ação, no ato de ensinar e aprender com o outro.

Os adeptos dessa forma de compreender a construção da linguagem defendem que a palavra apresenta múltiplas e mutáveis formas de enunciação em uma interação verbal na relação com o outro em processo dialógico. A palavra comporta distintas interpretações e dupla face, pois se constitui como produto da relação comunicativa entre os sujeitos.

Essa percepção de sistemas mutáveis na enunciação da palavra é adotada por Vygotsky (1998) quando aborda, a partir de elucubrações de experimentos de outros estudiosos, a formação de

conceitos por meio da linguagem. O pensador, em vários momentos, nos manuscritos sobre “Um Estudo Experimental da Formação de Conceitos”, aponta enunciações relativas à formulação de conceitos no uso da palavra, em processos criativos, não mecânicos, por mecanismos não isolados e imutáveis (VYGOTSKY, 1998, p. 66-101).

O exposto no parágrafo anterior constitui uma segunda congruência nas abordagens vygotskyana e bakhtiniana, que diz respeito à não idealização de um conjunto de regras que sistematizem o desenvolvimento da Linguagem. Os autores não descartam a interferência dos elementos exteriores do meio social na construção psicocognitiva dos sujeitos sociais. Tal interferência na conjuntura educacional e no Ensino de Geografia é coerente e pertinente, pois valoriza os chamados saberes prévios e cotidianos dos alunos, que estão em contexturas sociais distintas.

O fator social e os processos mutáveis desenvolvidos no ambiente de ensino-aprendizagem possibilitam a intelecção de que existem diversas

linguagens nos momentos, nos lugares, e nas diversas ambiências. Tal viés, do ponto de vista geográfico, torna-se interessante e pertinente de ser analisado, uma vez que a Ciência Geográfica recai sobre o estudo dos fenômenos sociais imbricados em seus tempos e espaços.

Os pressupostos adotados, no que diz respeito à dimensão das relações sociais e ação mediada, tomam sentido quando defendemos, na trama educacional, uma ação que seja capaz de construir conhecimento e identidades com base na linguagem dialógica, mediada por significados e construída socio-historicamente, valorizada entre os plurais.

10.2 Linguagem e pensamento geográfico

Sobre a Linguagem do ponto de vista da Geografia, Cavalcanti (2019) destaca que a mesma é entendida como artefato cultural, carregada de sentidos e significados, construída em âmbito social, e

que o Ensino de Geografia deve valorizar as significações atribuídas às linguagens.

Essa valorização das linguagens potencializa e reafirma o que se idealiza como Educação Geográfica, um Ensino de Geografia que, por meio da mediação dos conhecimentos geográficos, propicia maior entendimento das questões espaciais e uso desse conhecimento no cotidiano. Ou seja, fazer uso de linguagens no Ensino de Geografia oportuniza, a partir do entendimento dos fenômenos desencadeados e construídos socialmente por meio de elementos materiais e imateriais, a apreensão, a interpretação, a explicação e a intervenção no/do espaço. É um processo que leva a pensar possibilidades de intervir e não somente de descrever.

A Educação Geográfica hodierna não admite mais modelos apenas decorativos e descritivos dos fenômenos espaciais. Ela busca, por meio das linguagens, mediar conhecimentos conexos com o cotidiano para um posicionamento crítico. Esse tipo de educação pode possibilitar aos estudantes mudanças

de atitudes no meio social que os conduzam à compreensão e alteração de suas características locais em relação com o global, levando-os ao sentido de serem cidadãos e vinculando-os fortemente com o espaço geográfico.

Nessa perspectiva, o uso de linguagens pode ser vislumbrado na mediação por parte dos professores na utilização de recursos como livro didático, cinema, poemas, charges, histórias em quadrinhos, músicas e sons diversos, pinturas, mapas e gráficos, estruturas táteis ou em alto-relevo, fotografias, expressões corporais, textos, produções midiáticas, aparatos tecnológicos diversos etc. Estes surtem efeito quando relacionados com o cotidiano dos alunos, quando são utilizados de formas provocativas e como meio para compreensão e intervenção no/do espaço.

Hoje, os professores que defendem uma perspectiva de Educação Geográfica mais crítica fazem uso de linguagens para incentivar os alunos a serem pensantes, a intervirem de forma significativa na

realidade que eles vivenciam e para efetivar o ensino-aprendizagem como processo transformador.

Assim, declara-se que a linguagem é instrumento não apenas visual ou concreto, mas uma ferramenta que descobre elementos imperceptíveis à visão por meio de outros sentidos. Ela é a ferramenta que lida com o campo da oralidade, da totalidade, da sonoridade, da motricidade, dos cheiros, da abstração, dos sentimentos. É também artefato, problematização, signo, se fazendo presente em todos os sentidos da vida, pois produz e reproduz nela e por meio dela, em uma construção social verbalizada e perlocucionária. Ela é, portanto, ferramenta de inclusão, de inserção no meio social. E, enquanto sujeitos da atividade social humana (professores e alunos), fazem (de maneira intencional ou não intencional) uso da mesma de forma dialética e comunicativa, simbólica e carregada de sentidos.

Por acreditar que essa premissa de valorização e compreensão da linguagem credita mais significado nos processos educacionais, inclui e facilita a relação

do local-global, indagamo-nos sobre o que de fato vem a ser o produto do uso de linguagens nessa perspectiva educacional?

Para responder a esse questionamento, faz-se necessário conceber que existe uma relação mútua entre a Educação Geográfica e o Pensamento Geográfico, pois esse pensar geograficamente é algo intrínseco ao Ensino de Geografia. Segundo Cavalcanti (2019), chegar ao Pensamento Geográfico é a meta do professor de Geografia.

Nessa relação, a Linguagem passa a ser um importante constituinte no processo de ensino-aprendizagem. A linguagem pode ser visualizada na Educação Geográfica no planejamento do professor, na mediação do conhecimento em sala de aula e nas aplicações de avaliações.

Desse modo, a formação de Pensamento Geográfico é um produto de atividade prática e cognitiva da linguagem.

Sobre o Pensamento Geográfico, é válido destacar que nos últimos anos muito se tem refletido

as correlações com outras terminologias já existentes como pensamento espacial e raciocínio geográfico. O primeiro sendo compreendido como o mobilizador e desenvolvedor do “raciocínio geográfico, pois trata-se de inserir os princípios e conceitos estruturantes para análise do espaço e sua dinâmica” (CASTELLAR; JULIASZ, 2017, p. 162); já o segundo “constitui um *modus operandi* do intelecto que permite a decodificação da dialética espaço/fenômeno, *sine qua non* do fazer geográfico” (SILVA; ROQUE ASCENÇÃO; VALADÃO, 2018, p. 74)

Ambas as definições apresentadas no parágrafo anterior mobilizam a aprendizagem geográfica de tal modo que, ao fazer uso de um conjunto de posicionamentos teóricos metodológicos para conceituar Pensamento Geográfico, aponta-os como constituintes para que o aluno pense geograficamente, sendo capaz de analisar fatos e fenômenos presentes no espaço e no tempo (CAVALCANTI, 2019).

Para a autora supracitada, essa forma de pensar pela Geografia abarca o entendimento já discutido do

raciocínio geográfico e pensamento espacial, sendo esses um modo operacional. “São raciocínios específicos articulados pelo pensamento geográfico” (CAVALCANTI, 2019, p. 88).

Em uma perspectiva de aprendizagem, o Pensamento Geográfico é a construção de conhecimento no dia a dia da Geografia Escolar e corresponde à forma interpretativa dos fenômenos espaciais. É um pensamento inteiramente da Geografia, e permite descrever, explicar e intervir no espaço perante as problemáticas sociais que surgem. Portanto, aprender sobre essa disciplina se faz importante para a formação e atuação cidadã. Uma cidadania decorrente do papel desempenhado pela Geografia.

O pensar pela Geografia é a possibilidade de dar significado ao cotidiano por meio da apreensão e ressignificação dos fenômenos no espaço e/ou por meio dos componentes que são elencados por Cavalcanti (2019, p. 99), tais como: uso de linguagens, elaboração de conceitos, desenvolvimento de

raciocínios, uso de Métodos da Ciência Geográfica, e valorização das relações entre os sujeitos.

Esses componentes estão presentes no processo de ensino-aprendizagem nas escolas, sendo esta uma ambiência que oportuniza a apreensão de elementos simbólicos para desenvolvimento de conhecimento na/da Geografia. É um modo de pensar construído por meio da mediação de conteúdos geográficos, realizado por quem detém conhecimento desta enquanto ciência. Este mediador, o professor, utiliza-se de mecanismos de linguagem para problematizar, valorizar conteúdos e fomentar a formulação de conceitos.

Vale enfatizar que a Linguagem é o elemento essencial para obtenção de Pensamento Geográfico, pois ela propicia o acesso e a internalização do conhecimento geográfico, por meio dos seus conceitos/categorias estruturantes, e permite a valorização de contextos sociais dos sujeitos do processo de ensino (características históricas, culturais, políticas e econômicas).

10.3 Considerações finais

Após tais reflexões, compreende-se que, para a obtenção do Pensamento Geográfico, é necessário uma Educação Geográfica que envolva todos os sujeitos com seus conhecimentos cotidianos sobre o espaço historicamente construído e em construção, levando em consideração seus conhecimentos e conceitos preestabelecidos. O professor, fazendo uso dos seus conhecimentos científicos pertinentes à Geografia, compreende as espacialidades, problematizando-as, para obtenção de raciocínios e formulação de conceitos próprios da ciência.

Em todos esses processos existe a necessidade de o professor adequar e identificar as linguagens apropriadas para que seus alunos possam chegar ao Pensamento Geográfico (o que pode ocorrer ou não nos primeiros instantes, mas esse deve ser sempre o objetivo do Ensino de Geografia). Essa necessidade de sempre conhecer o perfil e desenvolvimento de aprendizagem dos seus alunos, no trato do uso das

linguagens, dá-se pelo fato de que ninguém aprende e/ou constrói conhecimento igual ao outro e com os mesmos mecanismos de sempre.

Por fim, acredita-se que uma das chaves para compreensão do pensar geograficamente encontra-se em visualizar as potencialidades das linguagens que professores, e principalmente os alunos, utilizam ou possam utilizar no cotidiano social e educacional.

Referências

BAKHTIN, M (V.N. Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. Editora Hucitec. São Paulo, 1999.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social.** Editora C&A Alfa comunicação. Goiânia, 2019.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; JULIASZ, Paula Cristiane Strina. Educação geográfica e pensamento

espacial: conceitos e Representações. In: **ACTA Geográfica**. Edição Especial 2017. pp. 160-178. Boa Vista, 2017.

Fonseca, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC. 2002.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. 13ª Edição. Editora Papyrus. Campinas, São Paulo, 2012.

SILVA, Patrícia Assis da; ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira; VALADÃO, Roberto Célio. Por uma construção do raciocínio geográfico para Além do pensamento espacial (spatial thinking). In: **Anais do 5º Colóquio Internacional da Rede Latino-americana de Investigadores de Didática de Geografia**. Goiânia/Pirenópolis, 2018.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal. **Temas em Psicologia**, [s. l.], v. 2, p. 11–22, 1995.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e**

2º graus. Editora Cortez. São Paulo, 1996

VYGOTSKI. Lev Semenovitch. **A construção do Pensamento e da Linguagem.** Tradução Paulo Bezerra. Editora Martins Fontes. São Paulo, 2000.

VYGOTSKI. Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem.** 2ª Edição. Editora Martins Fontes. São Paulo, 1998.

11 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: DISCURSO JURÍDICO E CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE

Aldo Gonçalves de Oliveira

O presente ensaio problematiza uma das facetas da política contemporânea de formação inicial de docentes para atuação na Educação Básica do Brasil. Tal política se materializa numa série de documentos oficiais sustentados por um arcabouço legal que movimenta instituições de ensino e mobiliza referenciais teórico-metodológicos voltados a moldar subjetividades docentes, a partir de incisões nos currículos dos cursos de licenciatura. É no ponto de contato entre legislações e currículos que descrevo um papel do discurso jurídico, na normatização da formação inicial de professores de Geografia a partir da enunciação de práticas dirigidas a modelagem da docência; alimentado por relações de poder em atuação na Contemporaneidade. Na discussão, aqui

proposta, faço uma análise da Resolução nº. 2 do Conselho Nacional de Educação, publicada em 20 de dezembro de 2019, que instituiu a Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores (BNCFormação).

A ideia de parametrização da formação de professores segue o rastro de determinadas expectativas sociais, educacionais e culturais de ensino e aprendizagem que protagonizam uma série de disputas, envolvendo determinados saberes em função dos diferentes usos e, conseqüentemente, das posições ocupadas por eles no cenário das relações de poder.

Considerando a lógica neoliberal, parte dessas expectativas está alinhada as demandas do mercado, que funciona como um ator social que dialoga e, por vezes, impõe suas prerrogativas ao Estado, que passa a enunciar tais demandas a partir de legislações, parametrizações e diretrizes curriculares. Assim, o currículo está sendo tomado,

[...] como um artefato escolar cuja invenção guarda uma relação

imaneente com as ressignificações do espaço e do tempo que aconteceram na passagem do mundo medieval para a Modernidade (VEIGA NETO, 2002, p. 165).

A função estratégica de modificar os currículos dos cursos de formação inicial de professores é utilizada por sua vocação para adaptar as subjetividades dos licenciandos a determinadas configurações de espaço e de tempo existentes e em gestação. A seleção de saberes, realizada pelas práticas curriculares, será multiplicada nas escolas em que os docentes formados nessa “geometria curricular” (VEIGA NETO, 2002) atuarão. Nas palavras de Veiga Neto (2002, p. 169) “Isso será mais bem entendido se tomarmos a disciplina como o dispositivo de articulação entre, de um lado, o currículo e, de outro lado, as novas percepções e usos do espaço”. As reformas educacionais, que agem assimetricamente sobre os currículos, visam alinhar os saberes disciplinares (inclusive os geográficos, em diferentes níveis e contextos educacionais) com princípios,

práticas, objetivos, cronogramas e avaliações que modelam a política educacional contemporânea.

Para operar a partir dessa reflexão, tomei o documento legal em análise como um “monumento”. Segundo Foucault (2008, p. 189), uma análise monumental é feita “[...] pela exterioridade dos textos, sem entrar propriamente na lógica interna dos enunciados, mas procurando estabelecer as relações entre esses enunciados e aquilo que eles descrevem” (FOUCAULT, 2008, p. 189). É nesse sentido que faço uso da descrição como procedimento analítico da discursividade jurídica, atravessando-a pela potência conceitual dos conceitos de disciplina e biopolítica cunhados por Michel Foucault.

Enquanto forma de governar, que atua regulando o ambiente em que os sujeitos constituem suas práticas educativas e seus modos de existência, o discurso jurídico, característico da “governamentalidade” neoliberal vai atuar como produtor de verdades que sustentam essa forma de governo, ou seja, uma forma de moldar a

conduta daqueles que são objeto desse discurso (FOUCAULT, 2008). As legislações, nesse sentido, são tomadas como regiões enunciativas (OLIVEIRA, 2019) de determinados discursos sobre docência e currículo. Seu papel estratégico se exerce pela “naturalização” da verdade jurídica a partir da Modernidade, o que amplifica seu papel na enunciação e subjetivação de determinados discursos que, implementados pelo Estado e amplificados pelas demais facetas da política educacional, têm sido concebidos pelo mercado.

Para cumprir suas funções, os mecanismos jurídicos agem a partir de dois comandos curriculares: 1) individualmente sobre os sujeitos (estudantes, professores, gestores escolares, supervisores e orientadores educacionais, materiais didáticos, pais de alunos, etc.), particularizando e disciplinando suas condutas na relação com as práticas enunciadas nas legislações educacionais; 2) coletivamente, na enunciação de normatividades que atingem um conjunto ou diferentes conjuntos de populações escolares (crianças, adolescentes, jovens, adultos,

campe sinos, cit adinos, ribeirinhos, indígenas, etc.) e suas diferentes práticas e dimensões da vida.

De um lado, uma tecnologia disciplinar, que age por individualização, uma vez que possibilita construção de uma relação particular dos sujeitos com o sistema de regras. Nessa lógica, cada um processa e age, endossando ou negando as normas enunciadas no discurso jurídico-legal, uma vez que tal normatividade funciona como campo de produção de verdades. Essa tecnologia disciplinar faz com que a alma e o corpo desses sujeitos permaneçam submetidos ao jogo de condutas desenhado por essa discursividade.

Enquanto prática discursiva, ou seja, enquanto forma de mobilização de determinados saberes através de textos escritos, as legislações não apenas replicam uma série de ideias oriundas de diferentes campos sociais, mas instigam a elaboração de um conjunto, por vezes, novo e diversificado de outras práticas de saber que incidirão sobre uma população de sujeitos escolares (currículos escolares,

professores, estudantes, materiais didáticos, práticas de ensino, gestão escolar, etc.).

11.1 Legislação educacionais, Neoliberalismo e Currículo: atravessamentos possíveis

A resolução é um ato normativo destinado a esclarecer e disciplinar determinadas questões relacionadas a uma matéria legal, ou uma Lei, encabeçada pela administração pública, como resposta uma demanda social. O ato normativo em questão nesse texto, busca alinhar as práticas de formação de professores com as prerrogativas de organização dos saberes escolares descritos na Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

Coube ao Conselho Nacional de Educação, através de uma resolução, definir a normatividade a partir da qual a legislação educacional atualmente em voga no Brasil, que materializa uma verdade jurídica, vai funcionar enunciando determinados saberes. Esse conjunto de práticas discursivas funciona como um nó

na rede de enunciação de saberes que fará reverberar práticas curriculares destinadas a construção de subjetividades alinhadas a lógica de ensino e aprendizagem balizada por competências e habilidades.

Na abertura da resolução (BRASIL, 2019), o texto apresenta como justificativa para disciplinar a formação de professores, as modificações inseridas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2017) promovidas, principalmente, pela Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017a), que reformou o Ensino Médio, e por duas resoluções do Conselho Nacional de Educação que instituíram a BNCC (BRASIL, 2017b e 2018).

Uma análise superficial das instituições envolvidas na concepção e organização da BNCC, que baliza parte da formação dos estudantes na Educação Básica, permitiu identificar uma inserção direta do mercado, a partir das diferentes empresas envolvidas, na concepção das políticas educacionais contemporâneas. Desde organizações ligadas a bancos

privados como Fundação Itaú e Instituto Unibanco; passando por empresas de mídia tais quais a Fundação Roberto Marinho e a Fundação Victor Civita; até instituições estrangeiras como a Embaixada dos Estados Unidos e o British Council.

Nesse sentido, Peters (1994, p. 213) destaca que “[...] a educação tem sido discursivamente reestruturada de acordo com a lógica do mercado [...] neste modelo, não é tratada de forma diferente de qualquer outro serviço ou mercadoria”. Assim, a educação nos moldes neoliberais busca aperfeiçoar a figura do ‘homem econômico’, materializado no indivíduo “empresário” de si mesmo, capaz de tomar decisões, resolver problemas, lidar com a própria existência e definir os itinerários para sua formação em função do mundo do trabalho e de práticas educacionais forjadas a partir das prerrogativas do mercado.

11.2 A descrição como ferramenta analítica para uma leitura monumental

A descrição que proponho tem a intenção de fazer emergir o papel tático das reformas curriculares, forjadas pelas legislações educacionais, na articulação das práticas de saber com as relações de poder que se materializam nos currículos dos cursos de formação inicial de professores. Nas palavras de Paraíso e Meyer (2012, p. 38),

[...] a descrição é extremamente importante em nossos modos de pesquisar, porque é por meio dela que estabelecemos relações dos textos, dos discursos, dos enunciados em suas múltiplas ramificações. Descrever é importante para que possamos mostrar as regras de aparecimento de um discurso, de uma linguagem, de um artefato e de um objeto [...] buscamos em síntese, com esse procedimento, estabelecer uma outra relação entre o discurso e aquilo que ele nomeia.

Composta de 9 (nove) capítulos, 30 (trinta) artigos e um anexo, o documento legal em análise emoldura o currículo de todas as modalidades de

formação de professores em voga no Brasil. Na análise a seguir, me detenho a parte das implicações curriculares na modalidade de primeira licenciatura em Geografia.

No capítulo I, em que a resolução descreve o objeto da normatização proposta, já é possível vislumbrar sua vocação biopolítica cunhada na afirmação de que as diretrizes estão destinadas a “[...] todas as modalidades dos cursos e programas destinados a formação docente” (BRASIL, 2019, p. 2, Art. 1º), o que implica uma incisão sobre as diversificadas práticas de formação docente (tanto em relação aos níveis de ensino: infantil, fundamental e médio, quanto nas especificidades temáticas: licenciaturas regulares, indígenas, do campo, etc.) com o objetivo de discipliná-las a partir do disposto na BNCC.

A incisão sobre essas práticas formativas ocorre também na definição de “aprendizagens essenciais” na relação com diferentes dimensões da subjetividade docente: “intelectual, físico, cultural, social e

emocional” (BRASIL, 2019, p. 2, Art. 2º); e no foco da Educação Integral a ser replicada na organização da Educação Básica, prerrogativa traçada pela Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017a).

Para operar com essa prerrogativa de formação, a BNCFormação estabelece competências gerais a serem construídas por docentes de todo o Brasil na relação com as competências presentes na BNCC; e fixa competências específicas distribuídas em três dimensões fundamentais: 1 – Conhecimento Profissional; 2 – Prática profissional; 3 – Engajamento profissional (BRASIL, 2019, p. 2, Art. 4º).

O conhecimento profissional é tomando no documento como uma das três dimensões que constituem um grupo de competências específicas da BNCFormação numa relação direta com as competências gerais da BNCC. Assim, as competências profissionais envolvem: o domínio dos saberes; os modos de vida e das formas de aprendizagem dos estudantes; os seus contextos de vida; e a estrutura e governança dos sistemas educacionais.

No que diz respeito às práticas profissionais, as competências são voltadas para construção de habilidades ligadas ao planejamento, criação e gerenciamento de aprendizagens, a partir das áreas de conhecimento e disciplinas escolares previstas na BNCC, além da elaboração de práticas avaliativas referenciadas no ensino baseado nas competências e habilidades presentes nesse documento curricular.

Já as competências e habilidades relativas ao engajamento profissional se efetivam no comprometimento do licenciando com o próprio desenvolvimento profissional e com a aprendizagem dos estudantes da Educação Básica, inclusive através da participação dos professores em formação na concepção e implementação do Projeto pedagógico das Escolas e no diálogo com a comunidade escolar.

As competências e habilidades encontram-se margeadas pelos fundamentos e princípios da política de formação docente (BRASIL, 2019, p. 3, Art. 5º e 6º), organizados em dez (10) pontos: 1 – Formação de professores para TODAS as etapas e modalidades da

Educação Básica; 2 – Valorização da profissão docente; 3 – Colaboração com estados e municípios para efetivar tais princípios; 4 – Qualificação da formação presencial e a distância; 5 – Articulação entre teoria e prática, ensino, pesquisa e extensão; 6 – Equidade de acesso a formação inicial e continuada; 7 – Articulação entre formação inicial e continuada; 8 – Integração das demandas das escolas com as práticas formativas desenvolvidas na Educação Básica; 9 – Atualização cultural e dos conhecimentos do docente; 10 – Liberdade de aprendizagem e pluralismo de ideias e concepções pedagógica.

Tais pontos são reafirmados nos princípios norteadores e nos fundamentos pedagógicos da organização curricular dos cursos superiores para a formação docente (BRASIL, 2019, p. 4-5, Art. 7º, 8º e 9º). Eles sintetizam as indicações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2017) sobre a formação de professores de caráter científico, considerando teorias e práticas pedagógicas e fazendo uso da mobilização prática de aprendizagens docentes

como forma de integração entre os saberes das áreas em suas dimensões pedagógicas.

A partir dessa configuração são estabelecidos grupos de componentes curriculares com carga-horária específica, considerando seus papéis na organização das práticas formativas (BRASIL, 2019, p. 6-10, Art. 10º a 18). Sobressai uma ampliação da carga horária dos cursos de Licenciatura, que passam a ter 3.200 (três mil e duzentas) horas, distribuídas em 3 (três) grupos de componentes curriculares:

- O Grupo I, que diz respeito aos conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos em suas articulações com sistemas, escolas e práticas educacionais. Deve ter uma carga horária mínima de 800 (oitocentas) horas, iniciada no primeiro ano de curso (BRASIL, 2019, p. 6, Art. 12), o que demonstra os termos de uma “geometria curricular” (VEIGA NETO, 2002). Uma espacialização do currículo materializada na fixação de um tempo e um espaço para o contato dos licenciandos com determinados saberes pedagógicos.

O papel estratégico de tal configuração curricular está no oferecimento aos licenciandos, de referências científicas de leitura da realidade educacional no início do curso, o que conduzirá sua percepção dos saberes nos demais componentes curriculares. Assim, a própria BNCC é colocada como objeto de estudo, análise e referência teórico-metodológica para concepção e construção da docência, o que manifesta um forte sintoma da reverberação enunciativa do discurso jurídico, materializada na implementação de currículos comuns de alcance nacional.

- O Grupo II deve ter uma carga horária mínima de 1.600 (mil e seiscentas) horas destinadas a abordar os conteúdos das áreas de conhecimento numa relação direta com componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC. Os componentes curriculares desse grupo devem estar distribuídos ao longo do segundo e quarto ano do curso de licenciatura e dizem respeito a formação geográfica dos estudantes. A incorporação dessa diretriz pode implicar numa

maior correspondência temática entre a organização dos saberes nos espaços acadêmicos e escolares. Se os saberes locais não forem incorporados aos currículos dos cursos de formação e a Educação Básica, há uma forte tendência à padronização e descontextualização das temáticas geográficas nos dois espaços educativos.

- Por fim, o Grupo III deverá ter, no mínimo, 800 (oitocentas) horas destinadas as práticas pedagógicas. 400 (quatrocentas) das quais dedicadas aos “temas dos grupos I e II”; e 400 (quatrocentas) de estágio “em ambiente de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2019, p. 9, Art. 15). A vinculação direta da formação dos licenciados à vivência em ambiente escolar ao longo de todos os anos do curso; faz com que práticas e estágios sejam posicionados como uma reverberação dos saberes do grupo I e II. Nessa lógica, cabem as práticas articular, no ambiente acadêmico, as temáticas abordadas pelos componentes curriculares do Grupo I, destinadas a fornecer uma formação educacional, pedagógica e científica geral; com os saberes especificamente geográficos mediados pelo Grupo II.

Aos estágios, cabe replicar tais saberes no espaço escolar a partir da experiência da docência em espaços escolares.

11.3 Sobre a formação de professores de Geografia

Considerando as diretrizes para formação inicial de professores delineadas na BNCFormação, cabe questionar: Quais as implicações nos cursos de formação de professores de Geografia dos discursos jurídico-legais que, atualmente, tensionam modificações curriculares? Que modificações os saberes geográficos enunciados pela BNCC fomentam nos currículos dos cursos de Licenciatura em Geografia?

Considerando a composição temática da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (6º a 9º ano do Ensino Fundamental) os saberes geográficos que integram, juntamente com a disciplina de História, a área de Ciências Humanas, devem ser orientados nessa

etapa da escolarização a partir de procedimentos de investigação, pesquisa e análise do espaço geográfico.

Para cumprir tais funções os cursos de formação de professores de geografia precisarão incorporar aos saberes mediados pelos componentes curriculares, distribuídos nos três grupos de saberes (BRASIL, 2019, p. 6, Art. 11), os seguintes elementos que balizam a perspectiva geográfica de aprendizagem presente na BNCC:

a) conceitos comumente utilizados nas reflexões geográficas escolares e acadêmicas, com ênfase em território, lugar, região, natureza e paisagem; e voltados para a construção de um raciocínio geográfico (BRASIL, 2017b);

b) Princípios analíticos, que mediam a construção/materialização dos saberes a partir de variadas abordagens metodológicas: analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem (BRASIL, 2017b);

c) Unidades temáticas, que funcionam como pontos de articulação entre objetos de conhecimento e

habilidades: 1. “o sujeito e seu lugar no mundo”, 2. “conexões e escalas”, 3. “mundo do trabalho”, 4. “formas de representação e pensamento espacial” e 5. “natureza, ambientes e qualidade de vida” desdobradas em trinta e quatro (34) objetos de conhecimento e sessenta e sete (67) habilidades. Cada unidade temática se subdivide em objetos de conhecimento que direcionam a construção de habilidades geográficas (BRASIL, 2017b).

Já no que diz respeito ao Ensino Médio (1º ao 3º ano), as modificações estão ligadas a incorporação da noção de “itinerário formativo” na organização dos saberes das disciplinas escolares (BRASIL, 2017a), que no caso de Ciências Humanas, passa a ser facultativo aos estudantes nos dois últimos anos dessa etapa.

Uma vez que as habilidades do itinerário formativo de Ciências Humanas são integradas, passando a ser objeto das disciplinas escolares de Geografia, Filosofia, História e Sociologia, o planejamento didático-pedagógico demandará não apenas uma abordagem metodológica integrada das

temáticas que serão mediadas nessa etapa da escolarização; como uma reflexão sobre as possibilidades de utilização simultânea das categorias: Tempo e Espaço; Território e Fronteira; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; Política e Trabalho (BRASIL, 2018) nas supracitadas disciplinas escolares.

11.4 Considerações Finais

Evidentemente, a BNCFormação implicará em reorientações nas ementas, abordagens teórico-metodológicas, objetivos e referências bibliográficas dos componentes curriculares dos cursos de formação de professores de Geografia. O arranjo de competências gerais e específicas objetiva modelar a docência em torno de conhecimento, prática e engajamento profissional, materializados em três grupos de componentes com carga horária e posição pré-definidas nos projetos pedagógicos de curso.

Pensando desse ponto de vista, os saberes geográficos são duplamente afetados pelas reverberações do discurso jurídico contemporâneo nas práticas curriculares que serão conduzidas em escolas a universidades. Primeiro, como saber disciplinar que integra a BNCC, o que cria uma “condição de possibilidade” para mobilização de uma razão geográfica de análise da realidade, em ambientes escolares e universitários, nos termos de um percurso curricular comum. Segundo, pela limitação de tempo e espaço curricular para a análise e problematização da realidade local em que escolas e universidades desenvolvem suas práticas educativas, uma vez que a BNCC, e por conseguinte a BNCCFormação, estão voltadas à construção de habilidades a partir de temáticas articuladas na legislação.

A desarticulação com práticas locais de saber, alimentada pelas políticas centralizadoras de currículo em atuação na Contemporaneidade, funciona como uma estratégia neoliberal de ação sobre a conduta de

subjetividades docentes e discentes em espaços acadêmicos e escolares.

Assim, nos processos de reformulação curricular em diferentes níveis e modalidades de ensino, é preciso estar atento as apropriações centralizadoras subjacentes a ideia de currículos comuns, não apenas problematizando sua vocação disciplinar (que age individualmente no sujeito) e biopolítica (acionada pela incisão na vida de diferentes populações), ou atuando no endosso e reafirmação dessas lógicas curriculares; mas questionando os interesses subjacentes ao regime neoliberal de condução de condutas docentes, a partir da possibilidade de mobilização de saberes não-prescritos, cada vez mais articulados às realidades e demandas locais onde os cursos de formação e as escolas desenvolvem suas práticas.

Referências

BRASIL. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.415** de 16 de fevereiro de 2017. Diário Oficial da União, Brasília, 2017a. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 20 nov. 2017.

BRASIL. **Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2** de 22 de dezembro de 2017. Brasília, 2017b. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 20 dez. 2018.

BRASIL. **Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 4** de 17 de dezembro de 2018. Brasília, 2018. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro->

2018-pdf/104101-rcp004-18/file. Acesso em: 20 fev. 2019.

BRASIL. **Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2** de 20 de dezembro de 2019. Brasília, 2019. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 20 mar. 2020.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**. Curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008 (Coleção Tópicos).

OLIVEIRA, Aldo Gonçalves de. **O Livro Didático de Geografia como estratégia de Governamento**. 2019. 170f. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2019

PARAÍSO, Marlucy Alves. MEYER, Dagmar Estermann. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: _____. (Orgs.) **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 23-47.

PETERS, Michael. Governamentalidade Neoliberal e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O Sujeito da Educação** – Estudos Foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

VEIGA NETO. De geometrias, currículos e diferenças. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 79, Agosto/2002, p. 163-186.

**PARTE III - PRÁTICAS, RECURSOS
METODOLÓGICOS E INCLUSÃO SOCIAL**

12 AS GEOTECNOLOGIAS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: EXPERIÊNCIAS NA LICENCIATURA DA UFPB

Eliane Souza da Silva

A formação inicial e continuada de professores na atualidade tornam-se elementos de extrema importância no que se refere à prática pedagógica, já que a demanda por um ensino de qualidade é um assunto de intenso debate na educação brasileira.

As questões levantadas acerca do ensino de Geografia apontam importantes aspectos que indicam a necessidade de se repensar a formação de professores de Geografia no contexto atual. Indicam, também, a falta de qualidade, dentre outros fatores, da formação do profissional dessa disciplina. Um dos fatores que influenciam negativamente no ensino de Geografia é a falta de cursos de licenciatura que assumam, de fato, a preparação de futuros professores.

Assim, nossa experiência como professora de Geografia na Educação Básica, além do fato de estarmos vinculados ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica (GEPEG) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), nos possibilitou participar de diversas discussões a respeito da temática de formação de professores e da Educação Geográfica. Em virtude dessas experiências tivemos a curiosidade de nos aprofundarmos no assunto, buscando compreender quais as contribuições que a academia tem oferecido aos futuros professores de acordo com os seguintes pontos: a prática docente e o uso das geotecnologias; a formação inicial oferecida na universidade e se esta atende às necessidades e interesses dos futuros profissionais da educação e a prática pedagógica dos professores universitários.

Quanto à utilização das geotecnologias consideramos como o conjunto de todas as atividades e soluções providas por recursos computacionais que visam permitir a obtenção, o armazenamento, o acesso, o gerenciamento e o uso das informações (FITZ, 2008).

Assim, buscaremos investigar se os sujeitos entrevistados tiveram durante sua formação acadêmica acesso em algum componente curricular (CC), a algum tipo de geotecnologia como: dados referentes ao sensoriamento remoto (imagem de satélite e/ou fotos aéreas); ao Sistema de Posicionamento Global (GPS); *softwares* de SIG (Sistema de Informação Geográfica); cartografia digital, dentre outros, e se os (as) futuros professores (as) entrevistados (as) se sentem habilitados (as) em utilizar esses recursos em suas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, buscamos como objetivo geral compreender o uso das geotecnologias para a formação e prática pedagógica de futuros professores de Geografia que cursam licenciatura na Universidade Federal da Paraíba, campus I, João Pessoa – PB.

Para este artigo temos a identificação de como as geotecnologias estão presentes no Projeto Pedagógico Curricular (PPC) da universidade pesquisada; a análise de como ocorre o uso das geotecnologias na formação dos licenciandos de

Geografia e a reflexão sobre o (des) uso das geotecnologias para as práticas docentes no ensino de Geografia.

A investigação tem caráter qualitativo com a utilização do estudo de caso, de entrevista semiestruturada e de grupo focal (GF). Também recorreremos ao uso de questionário para quantificar os dados relacionados à formação dos discentes no que se refere às práticas e (des) uso das geotecnologias para o ensino de Geografia.

Portanto, esperamos com este artigo contribuir com as discussões sobre a importância e os desafios das geotecnologias na formação do professor de Geografia, de maneira que não tem a presunção de apresentar somente críticas e responsabilizar partes fragmentadas pelos descaminhos pelos quais passa tal formação, mas suscitar ideias no sentido de envolver as partes na busca de soluções.

12.1 Aspectos teórico-metodológicos da investigação

Inicialmente realizamos levantamento bibliográfico para subsidiar a fundamentação teórica e nos levar a uma reflexão sobre o tema que trata do problema de nossa investigação. Assim, buscamos ler especialistas que trabalham com as temáticas: formação inicial e continuada de professores de Geografia; docência no Ensino Superior; Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores; currículo; ensino de Geografia; Geotecnologias; e o uso de geotecnologias no ensino-aprendizagem de Geografia.

Com relação aos sujeitos selecionamos os alunos que se encontravam no último período do curso de licenciatura em Geografia da UFPB, campus I, João Pessoa. A escolha destes sujeitos se deu pelo fato dos alunos, do último período, já terem cursado ou estarem cursando os CC referentes às geotecnologias e por

terem “propriedade” para conversar sobre cada um deles.

Também selecionamos como sujeitos os professores da UFPB do curso de Geografia, que ministravam os CC ligados ao uso das geotecnologias, pois os mesmos saberiam responder a questionamentos ligados à formação que eles têm oferecido aos futuros professores de Geografia.

O coordenador do curso citado também foi sujeito relevante em nosso trabalho, pois entendemos que, além de ser professor, conhece a estrutura curricular e a infraestrutura do curso que coordena.

Com o objetivo de construir uma fundamentação consistente para o desenvolvimento deste artigo, tivemos a responsabilidade de analisar o PPC e a matriz curricular do curso de licenciatura em Geografia da universidade pesquisada, as mudanças que ocorreram ao longo dos anos, o perfil do profissional que se pretende formar, e, se em tais documentos, existia a presença de CC que

contemplassem o uso das geotecnologias e como elas estão postas no documento.

Já o grupo focal foi utilizado com o objetivo principal de revelar as percepções dos participantes sobre os tópicos que colocamos em discussão. Realizamos o diálogo em 2015 com os alunos do último período do curso de licenciatura em Geografia da UFPB – campus I, João Pessoa. Os assuntos abordados foram: formação acadêmica, avaliação dos professores, CC (específicos, pedagógicos, complementares), estrutura física da instituição, prática de professores, geotecnologias no ensino de Geografia (uso de GPS, mapas digitais, imagens de satélite, fotos aéreas, software de SIG). Também conversamos sobre os CC do curso de Geografia da UFPB (Geoprocessamento, Aerofotogrametria, Sensoriamento Remoto, Cartografia e Leitura e Interpretação de Cartas).

Conduzimos a entrevista como moderadora e esboçamos a finalidade e o formato da discussão no começo do GF. Realizamos o registro da discussão com a utilização de gravador de voz paralelo a algum as

anotações escritas, com a autorização dos participantes.

Realizamos também entrevista com o coordenador do curso de Geografia da UFPB, campus I, João Pessoa. Em seguida, entrevistamos os responsáveis pelos CC de Geoprocessamento, Aerofotogrametria, Leitura e Interpretação de Cartas (LIC) e Cartografia Temática (CT).

Por questões de ética e para preservar a identidade do coordenador e professores entrevistados, decidimos nomear os participantes como Coordenador 1 (coordenador do curso de Geografia da UFPB), Professor 1 (professor do CC Geoprocessamento), Professor 2 (professor do CC Aerofotogrametria), Professor 3 (professor do CC Leitura e Interpretação de Cartas), Professor 4 (professor do CC Cartografia Temática).

12.2 Características do curso de licenciatura em Geografia da UFPB

Inicialmente percebemos a insatisfação dos alunos da UFPB em relação à formação oferecida pela instituição uma vez que os discentes estavam sendo formados por professores que, em sua maioria, não possuem licenciatura em Geografia em sua formação inicial, de modo que os docentes ministravam aulas para os alunos com o “olhar” voltado apenas para o bacharelado.

A respeito dos professores entrevistados, identificamos que todos eles possuem bacharelado em sua formação inicial, como mostra a Figura 1.

Então constatamos que o curso de Geografia da UFPB possui professores qualificados para a pesquisa, centrado na área do bacharelado, porém que apresentam fragilidades quando se trata da disciplina escolar Geografia. Muitos docentes apresentam os conteúdos de forma tradicional, não se adequando às novas tecnologias, e, durante a ministração dos CC

específicos da Geografia, em nenhum momento mencionavam como os alunos poderiam trabalhar determinados conteúdos na escola.

Figura 1. Formação acadêmica dos professores entrevistados.

Docentes	Formação inicial	Pós-graduação
Professor 1 - UFPB	Bacharelado em Geografia	Mestrado em Sensoriamento Remoto e Doutorado em Geografia.
Professor 2 - UFPB	Bacharelado em Geografia	Mestrado e Doutorado em Geologia.
Professor 3 - UFPB	Bacharelado em Geografia	Mestrado em Geologia e doutorando em Geografia.
Professor 4 - UFPB	Bacharelado em Geografia	Mestrado em Geografia e Doutorado em Geografia Física.

Fonte: Pesquisa de campo (2015).

Diante disso, verificamos a necessidade dos professores responsáveis pelos CC específicos fazerem relação dos conteúdos acadêmicos com a disciplina escolar Geografia, na medida em que precisam ter a consciência que estão atuando como professores

formadores em um curso de licenciatura. Como afirma Cavalcanti (2012) sobre os tipos que compõem os saberes docentes e que podem ser enfatizados no conjunto como sendo: os saberes disciplinas, os saberes pedagógicos e os saberes das experiências. Considera-se que esses tipos são compostos pelas principais referências que os professores dispõem para compor os conhecimentos e que orientam as práticas docentes específicas, como as de Geografia.

Para Cavalcanti (2011), um ponto a se destacar nessas práticas é a de que os componentes curriculares de conteúdos específicos não têm como preocupação central a prática profissional e sua relação com esses mesmos conteúdos. Outro ponto é que as pesquisas continuam apontando dificuldades dos professores em “aplicar” o que aprenderam na universidade, em sua prática cotidiana de sala de aula, podendo-se inferir daí uma pequena articulação nos cursos entre teoria e prática.

Sabemos também da importância do docente do Ensino Superior, formador de futuros professores, de

conhecer a realidade escolar, de ter tido a experiência de ministrar aula na Educação Básica, porém entre os sujeitos entrevistados apenas dois tiveram a oportunidade de trabalhar poucos meses na escola.

De acordo com Pacheco e Flores (1999), ganha cada vez mais sentido a ideia de que a escola não é simplesmente um local de recepção e acolhimento dos alunos provenientes da universidade ou um espaço de exercício profissional, mas um núcleo central do processo de formação de professores. Assim, o professor que tiver a oportunidade de lecionar na Educação Básica, provavelmente terá mais consistência nas colocações que fizer sobre a realidade escolar.

Sobre o uso das geotecnologias no ensino-aprendizagem de Geografia na UFPB, identificamos como os conteúdos eram trabalhados por cada componente curricular. Em Geoprocessamento, percebemos inicialmente que apenas um semestre para a ministração da parte teórica e prática do CC não era suficiente para abordar todos os conteúdos que

constavam na ementa. Outra problemática é que as aulas eram ministradas de forma automática, com os alunos seguindo mecanicamente as orientações do professor sem compreender o significado de cada comando, apenas precisavam reproduzir suas orientações.

Apesar do Professor 1 confessar que os componentes curriculares voltados para as geotecnologias e oferecidos no curso de Geografia virem atendendo às necessidades dos discentes, não foi isso que verificamos, pois, ao final do CC, os discentes não conseguiam refazer o que tinha sido trabalhado em sala, quanto mais utilizar com os alunos na escola. Mas para o professor, o problema está nos alunos, futuros professores, que apresentam resistência em aprender a utilizar os recursos tecnológicos.

Sobre o componente curricular Aerofotogrametria percebemos que continuava sendo ministrado de forma tradicional, na maioria das vezes sendo trabalhado com o uso de técnicas analógicas,

utilização de estereoscópio de espelho e fotografia aérea em papel, apesar dos esforços do professor responsável. O Professor 2 demonstrava preocupação com a licenciatura e esclarecia para os alunos como poderiam aplicar as geotecnologias em sala de aula. Também constatamos que, para ele, o atual currículo da UFPB não tem atendido às necessidades dos discentes, nem suas ementas contemplam o ensino de Geografia, possuindo apenas orientações e conteúdos voltados para o bacharelado.

É importante ressaltar que o Professor 2, responsável pelo CC Aerofotogrametria, não é o mesmo citado pelos alunos no grupo focal.

Com relação ao LIC, identificamos que o CC vem passando por avanços significativos. A parte analógica tem sido trabalhada assim como a digital também, utilizando-se *softwares* de SIG e GPS de navegação. Dessa forma, confirmamos que o Professor 3 apresenta preocupação com o ensino oferecido pela instituição e confirma que a UFPB tem oferecido uma formação voltada apenas para o bacharelado e que os alunos não

estão sendo preparados para o uso das geotecnologias no ensino de geografia.

A respeito de Cartografia Temática, constatamos que o CC tem apresentado algumas mudanças, principalmente na parte prática do componente, pois, a partir da cobrança dos alunos, o professor vem acrescentando a parte digital com a inclusão de *softwares* de SIG. Apesar disso, percebemos que, para o Professor 4, o curso de Geografia da UFPB tem oferecido uma boa formação para o aluno na área de cartografia e geotecnologia, embora tivéssemos detectado que esse discurso não condizia com os as informações concedidas pelos alunos entrevistados ao dizerem que tinham dificuldades – por não terem tido formação de qualidade nessas áreas – no momento de elaborar e interpretar mapas, utilizar um GPS e trabalhar com esses conteúdos e recursos na escola.

Em resumo, verificamos que o curso de Geografia da UFPB apresenta algumas fragilidades ao lado de contribuições e avanços na formação do futuro professor, como mostra a Figura 2 (página seguinte).

Portanto, a metodologia desenvolvida nessa investigação nos permitiu identificar os elementos que estão envolvidos na formação do futuro professor de Geografia da UFPB quanto à utilização das geotecnologias.

Figura 2. Contribuições e fragilidades do curso de licenciatura em Geografia da UFPB.

Fragilidades	Contribuições/Avanços
Currículo antigo (desde 1998) e voltado para o bacharelado.	Atuação do Núcleo Docente Estruturante na construção do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia.
Grande quantidade de professores apenas com bacharelado na formação inicial.	
Turmas mistas (alunos do bacharelado e alunos da licenciatura).	Inserção da cartografia digital nos CC de LIC e Cartografia Temática.
Conteúdos ministrados superficialmente.	
CC com adensamento teórico de conteúdos e prática insuficiente.	Quantidade significativa de CC na área de cartografia.
Professores que se preocupam com o ensino, mas que não possuem muita habilidade com as geotecnologias.	

Mudanças constantes de professores nos CC.	Sala de informática com computadores e <i>softwares</i> de SIG.
Falta de interação entre os CC e professores das áreas de cartografia e geotecnologias.	
Ausência de diálogo entre os professores.	Salas de aula climatizadas com <i>datashow</i> .
Competitividade entre os docentes.	

Fonte: Pesquisa de campo (2015).

12.3 Considerações finais

Com a nossa investigação passamos a compreender como se dava o uso das geotecnologias na formação e prática pedagógica dos futuros professores de Geografia da universidade pesquisada, assim como identificamos que, apesar dos alunos terem a oportunidade de cursarem CC na área de geotecnologias, eles definitivamente ainda não estão preparados para a aplicação desses recursos no ensino da disciplina escolar Geografia, na medida em que não tiveram na universidade uma formação de qualidade capaz de oferecer suporte necessário para a sua

aplicação. Consequentemente, o nosso trabalho nos permitiu perceber a insatisfação dos alunos da UFPB em relação à formação oferecida pelas instituições.

Constatamos também que os professores desses CC pouco estabeleciam relação dos conteúdos com a realidade escolar e as ministravam superficialmente, não mencionando com clareza como os alunos poderiam trabalhar determinados conteúdos na escola.

Percebemos por outro lado a necessidade de formação continuada também para os docentes universitários, pois, como afirma Pimenta (2002), as instituições de Educação Superior precisam admitir a importância de investirem em programas de preparação de seus professores para o exercício da docência. Para isso, é necessário capacitá-los e colocá-los a par da problemática e da complexidade que é ensinar e formar alunos, profissionais, pesquisadores e professores no Ensino Superior.

Verificamos que a maioria dos sujeitos reconhecem as fragilidades dos cursos a qual

pertencem e compreendem que algumas delas envolvem a prática do professor. Dessa forma, percebemos a necessidade dos professores entrevistados, assim como os demais que fazem parte do quadro docente do curso em questão refletir sobre sua prática e pensar na importância do seu papel como professor formador de futuros professores, que têm pela frente a responsabilidade de inserir em suas práticas pedagógicas novas possibilidades para o ensino de Geografia. Com o objetivo de dar aos alunos uma formação de qualidade, cada docente poderia utilizar as geotecnologias como subsídio em seus CC.

O uso das geotecnologias em sala de aula é um avanço importante na Educação Superior e na Educação Básica. A sua adoção pode representar aulas mais diversificadas e atrativas, e o aluno se sentir mais motivado em estudar o espaço geográfico da sua própria região, do seu próprio lugar.

Referências

CAVALCANTI, Lana de Souza. A formação profissional: princípios e propostas para uma atuação docente crítica. In: CAVALCANTI, Lana de Souza. **O Ensino de Geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2012. p. 13-38.

CAVALCANTI, Lana de Souza. O lugar como espacialidade na formação do professor de geografia: Breves considerações sobre práticas curriculares. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, jul./dez., 2011. p. 01-18

FITZ, Paulo Roberto. **Geoprocessamento sem complicação**. São Paulo: Oficina de Textos, 2008.

PACHECO, José Augusto.; FLORES, Maria Assunção. **Formação e Avaliação de Professores**. Porto/Portugal: Ed. Porto, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

13 LIVRO PARADIDÁTICO: PERCURSO DE UM VELHO DESCONHECIDO

Izabel Cristina da Silva

Pensar a educação para o Brasil em pleno século XXI não é algo simples. Para alguns, as novas tecnologias são o centro da discussão; contudo, os processos educativos que se configuram em boa parte do país ainda nos remetem ao século XIX. Prega-se que o aprendizado deve estar centrado no aluno, porém ainda se constata aulas nas quais os educandos são meros espectadores. Ainda estamos tentando desmistificar que aula não é sinônimo de manter alunos confinados, muitas vezes em salas quentes e insalubres, enquanto lá fora existe um lugar a ser explorado, uma árvore esperando para sombrear uma boa história. Prega-se uma interdisciplinaridade, quando muitos educadores não se encontraram na própria disciplina.

Proclamou-se, no Brasil, que os docentes precisam trabalhar de forma interdisciplinar e as escolas deram o grito de aclamação adequando o Projeto Político Pedagógico. Contudo, se observarmos as práticas docentes de muitas instituições, poderíamos verificar que a interdisciplinaridade ficou no papel.

Nesse movimento de novidades, chega o momento das novas tecnologias como pilar para o processo de ensino e aprendizagem. Assim, diversas políticas públicas são articuladas para incorporar nas escolas os novos artefatos midiáticos e, assim, surgem os laboratórios de informática, a lousa digital e o projetor multimídia. É bem verdade que recursos didáticos sempre são bem-vindos à prática docente; quanto mais variados, mais chance tem o educador de ampliar o processo de ensino e aprendizagem, pois é sabido que os alunos não aprendem homogeneamente. Entretanto, mais importante do que dispor do recurso didático, é saber utilizá-lo no contexto escolar,

adequando as diversas realidades que emergem na prática docente.

Pensar em prática docente é também pensar em recursos didáticos, qual professor pode afirmar que não os utiliza? Percebe-se que são recursos importantes para a prática docente, mas que necessitam da mediação do educador. Não existe uma hierarquia dentre os materiais didáticos; a sua importância e eficácia dependem da maneira como é aplicado em sala de aula. Podemos citar vários exemplos de materiais didáticos como o giz, o livro didático, o quadro branco, mapas, computadores, lousa digital, livro paradidático e a caneta, são infinitas possibilidades. Não há uma relação hierárquica entre eles, pois tudo depende do uso. Há escolas com lousa digitais e computadores que estão obsoletos aos olhos dos professores, simplesmente porque não tiveram uma formação de como utilizá-los.

Apesar de tantas opções, no Brasil se instituiu a supremacia do livro didático. Se olharmos para as salas de aula do rincão do Brasil de Norte a Sul e Leste a

Oeste, ele reina plenamente. Não estamos desmerecendo esse material, sabemos que em muitos lugares do país é o único material disponível para professores e quiçá para os alunos. Todavia, ele sedimentou-se na prática educativa, como sinônimo de aula, chegando ao ponto de o educador não conseguir desenvolver sua aula sem observar o seu comando; tornou-se, em muitas realidades, o terceiro braço do professor.

Além disso, a estrutura do livro didático acaba gerando um certo comodismo pelos seus usuários. Como produto mercadológico, seus produtores cada vez mais investem em obras mais incrementadas: sugestões de filmes, de leituras complementares, modelos de projetos e oficinas, além dos conteúdos fragmentados e atividades respondidas.

Essas facilidades, atreladas à sobrecarga de trabalho que muitos professores possuem para sobreviver, a ausência de formação continuada, a conivência da própria escola ou do governo, acaba deixando o educador refém do livro didático. Todavia,

existem outros materiais que podem e devem ser explorados, e que em muitas escolas estão amontoados em um canto qualquer. Estamos falando do livro paradidático, na década de 80 a pesquisadora Ramos intitulou sua tese de “O paradidático, esse rendoso desconhecido”. Já se passaram 33 anos desde então, mas sua afirmação ainda ecoa, pois, o livro paradidático ainda continua desconhecido na prática docente, mas rentável para o mercado editorial. Neste contexto o presente texto se propõe a traçar o histórico do livro paradidático como objeto de pesquisa em dissertações e teses no Brasil.

13.1 Livro paradidático: uma possibilidade para o ensino

Qual educador que, na sua prática docente, não utiliza um recurso ou material didático? Mas o que vem a ser isso? Para Rangel (2005), qualquer instrumento que utilizemos para fins de ensino e aprendizagem é um material didático. Desde a caneta que o professor

aponta para os alunos, para exemplificar algo. Souza (2007) corrobora esse mesmo sentido: recurso didático é todo material utilizado como auxílio no ensino-aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus alunos

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017, p. 19) recomenda que se deve: “selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas”. Assim, é necessário o uso de outros recursos didáticos e de metodologias.

Dentre estes materiais, destacaremos os livros paradidáticos. Este recurso didático recebeu esta denominação no início da década 70, diante de uma necessidade mercadológica, na qual as editoras precisavam nomear os livros que entrariam no mercado editorial, mais com uma concepção comercial do que pedagógica. Melo (2004, p. 15) destaca que “na década de 1970, aconteceu a ampliação do mercado de livros para a escola, motivada pela lei da reforma de ensino (Lei 5692/71)”.

Iniciava-se um trabalho de incentivo ao acesso aos livros de literatura pelas camadas populares, estes até então, eram lidos prioritariamente pela elite, obras como

as de Machado de Assis. Entretanto, este tipo de leitura era considerada como de difícil compreensão para os alunos das camadas populares. Assim, os livros paradidáticos surgem com essa roupagem mais acessível, sobretudo linguisticamente (RAMOS, 1987).

O termo “paradidático” significa “paralelo ao material didático” e sua funcionalidade pedagógica foi sendo forjada no contexto escolar, gerando novas perspectivas para o processo de ensino e aprendizagem. Estes livros são considerados um produto tipicamente do Brasil, no sentido de nomeclatura, pois já existiam livros com as características dos paradidáticos, tanto no Brasil como em outros países, contudo o termo foi cunhado em terras brasileiras.

No tocante a pesquisa acadêmica, ele foi objeto de estudo pela primeira vez na década de 80, quando a pesquisadora Maria Cecília Mattoso Ramos escreveu sua tese de doutorado intitulada “O Paradidático, esse rendoso desconhecido”. A investigação se deu em torno desses livros, buscando sua conceituação.

Quando Ramos (1987) iniciou seu trabalho, ela precisou lapidar um conceito para esse material. Ela partiu do pressuposto de que livros paradidáticos são obras de

literatura infantil, juvenil ou sem adjetivos, de custo mais barato do que os livros usuais, que deveriam ser utilizadas livremente na escola como leitura subsidiária, acompanhadas ou não de material auxiliar (RAMOS, 1987). O trabalho desta pesquisadora tornou-se o amálgama das demais pesquisas sobre livros paradidáticos, a mesma é citada em quase todos os trabalhos acadêmicos que abordam essa temática.

Posterior a esta pesquisa outros pesquisadores ampliaram e complementaram o conceito desenvolvido por Ramos (1987). A exemplo de Munakata (1997) e Silva (2017). O primeiro aponta que livros paradidáticos não apresentam as características dos didáticos e são adotados no processo de ensino e aprendizagem nas escolas, seja como material de consulta do professor ou como material de pesquisa e de apoio às atividades do educando. Para Silva (2017), esses livros são um recurso didático, pois é um meio para o aprendizado. O que caracteriza livro paradidático é a sua utilização e funcionalidade no contexto escolar, podendo ser livros

de literatura ou livros com uma linguagem mais técnica.

Essas definições, de livro paradidático, corroboram com a elaborada por Ramos (1987). Além disso, um mesmo livro pode abordar diversos assuntos complementares às disciplinas escolares, assumindo, portanto, um caráter interdisciplinar.

13.2 Caminhos Percorridos

Com o intuito de traçar o cenário das dissertações e teses no Brasil, que tem o livro paradidático como objeto de estudo ou abordam essa temática, utilizamos como metodologia a pesquisa de cunho bibliográfico. Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 183): “a pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins...”.

Utilizamos como marco inicial o trabalho de Ramos publicado em 1987 e os demais trabalhos realizados até fevereiro de 2020. Utilizamos como

fonte o catálogo de teses e dissertações da Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. No total catalogamos 19 pesquisas, entre dissertações e teses.

13.3 Trajetória de um Velho Desconhecido

Ao final do levantamento de dados, constatamos que no Brasil já foram produzidos 19 trabalhos acadêmicos, dentre teses e dissertações. Com intuito de apresentar de maneira mais clara, organizamos os trabalhos em duas categorias. O quadro 1 apresenta as dissertações e o quadro 2 as teses.

Quadro 1. Dissertações que tratam sobre o livro paradidático

Título	IES	Componente Curricular
Noções de cidadania em paradidáticos CURY(1997)	UNICAMP	Língua portuguesa e História
Leitura de paradidáticos: uma proposta de mudança. PICHINI (1998)	USP	Inglês

Um olhar sobre o paradidático de matemática DALCIN(2002)	UNICAMP	Matemática
Livros paradidáticos de Língua Portuguesa para crianças: uma fórmula editorial para o universo escolar MELO (2004)	UEC	Língua Portuguesa
Produção do Livro Paradidático “Explorando o sistema Imunológico” baseado na teoria cognitiva da aprendi-zagem multimídia: uma contribuição para o processo de ensino-aprendizagem de alunos do 2º ano do Ensino Médio. LOPES(2011)	PUCMG	Ciências
O livro Paradidático Como Ferramenta para o Ensino da Educação Ambiental TORRES (2012)	UNISSAL	Ciências
Uma proposta de livro paradidático como motivação para o ensino de matemática PINTO (2013)	UFRRJ	Matemática
Material paradidático em educação ambiental para o 6º ano do ensino fundamental . KÖB-NOGUEIRA(2015)	UTFPR	Educação ambiental/ tema transversal

Elaboração de livro paradidático para o Ensino de Probabilidade: o trilhar de uma proposta para os anos finais do Ensino Fundamental Uberaba CIABOTTI (2016)	UFTM	Matemática
Livro paradidático: uma porta aberta para o ensino de geografia SILVA (2017)	UFRN	Geografia
Produção do livro paradidático “grandes reservatórios do seridó potiguar SANTOS (2017)	UFRN	Geografia
Produção do livro paradidático “uma “pitada” de sal no ensino de Geografia” ARAÚJO (2017)	UFRN	Geografia
A elaboração de um livro paradidático para o ensino de geografia. FARIA(2018)	UFRN	Geografia
A utilização de material paradidático no ensino dos conceitos iniciais de Óptica Geométrica Araujo (2018)	UNB	Física
Os livros paradidáticos na escola : critérios de escolha a partir da experiência de leitura juvenil nos anos finais do ensino fundamental PAULUCIO(2019)	IFES	Não se aplica

Fonte: elaborada pela autora a partir das dissertações catalogadas até fevereiro de 2020.

Quadro 2. Teses que tratam sobre o livro paradidático

Título	IES	COMPONENTE CURRICULAR
O paradidático, esse rendoso desconhecido. RAMOS (1980)	USP	Língua Portuguesa
Que história é essa? Uma Proposta analítica dos livros paradidáticos de história. ZAMBONI(1991)	UEC	História
Produzindo livros didáticos e paradidáticos. MUNAKATA(1997)	PUC	Não se aplica
<i>O bicho vai pegar!</i> - um olhar pós-estruturalista à educação sexual a partir de livros paradidáticos infantis. FURLANI(2005)	UFRGS	Ciências

Fonte: elaborada pela autora a partir das teses catalogadas até fevereiro de 2020.

Observando os dados apontados nos quadros 1 e 2, nota-se que existe uma discrepância em termos de quantidades de produções, foram elaboradas 15 dissertações e apenas 4 teses. Todavia, o primeiro trabalho elaborado é a tese de Ramos, em 1987, a qual se faz presente no referencial teórico dos demais trabalhos, que seja de forma direta, citando a pesquisa

da autora, ou indireta, fazendo referência a um autor que alicerçou seu trabalho em Ramos (1987).

Percebe-se que a partir de 2000, foi quando ocorreu a maior produção das dissertações, totalizando 13 do total de 15. No tocante às teses, a produção mais significativa foi na década de 90. Em se tratando de IES-Instituições de Ensino Superior, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) concentra o maior número de produções, seguida pela Universidade de São Paulo (USP). No campo dos componentes curriculares, já há trabalhos sobre livros paradidáticos no campo de Língua Portuguesa, Inglês, História, Geografia, Ciências, Matemática e Física. Todavia, há uma predominância em Geografia, com 4 pesquisas, seguidas por Língua Portuguesa, Ciências e Matemática, cada um com 3 trabalhos.

Analisando essas produções, constatamos que existe 11 trabalhos voltados para analisar alguma temática imersa nos livros paradidáticos e 8 trabalhos que estão em torno da produção deste recurso didático. Existe uma crescente articulação para

trabalhos voltados para produção. Este fato está relacionado com a propagação dos mestrados profissionais que se ramificaram pelo Brasil. No geral, estas pós-graduações são destinadas aos professores e buscam ofertar linhas de pesquisas que estejam diretamente relacionados com o campo de atuação do educador.

Existe pontos de confluência em 17 trabalhos, em relação ao conceito e características dos livros. De modo geral, os livros paradidáticos são apontados como um recurso didático que possibilita a verticalização de uma temática, que facilita uma leitura lúdica, que tem um aspecto interdisciplinar, que não possui a estrutura do livro didático, que possibilita uma aproximação com a vivência do aluno, que pode ter uma linguagem lúdica ou mais técnica, que são ilustrados e coloridos.

Averiguamos que duas pesquisas, a de Pinto (2013) e a de Köb-Nogueira (2015), fazem referência a material textual paradidático, contudo ao examinarmos as pesquisas eles estão se referindo ao livro paradidático. No tocante aos teóricos que pesquisam sobre livros paradidáticos, os mais

utilizados nas teses e dissertações foram Ramos (1987) e Munakata (1997).

Entretanto, em nenhuma pesquisa foi encontrada um estudo que apontasse como se dá a aprendizagem dos alunos a partir desse material. Mesmo com a forte tendência que vem ocorrendo na produção desse recurso didático, não houve um movimento em termo da sua aplicabilidade.

13.4 Considerações finais

A produção acadêmica, dissertações, teses, em torno de livros paradidáticos, levando em consideração os 33 anos da primeira pesquisa, vem ocorrendo no Brasil em duas vertentes. Até a década de 90 verificou-se um processo lento e, a partir de 2000, uma larga produção, totalizando 19 trabalhos.

Todavia ainda não existe um notório conhecimento sobre este recurso didático, principalmente entre os educadores. Na pesquisa de Silva (2007), ela apresenta um diagnóstico em relação aos professores de Geografia do município de

Caicó/RN, onde apenas 1% do total de 11 educadores, apresentou conhecimento sobre esse recurso ou já tinha utilizado este material na prática docente. Além disso, as universidades federais ampliaram a oferta de mestrados profissionais e este fato conduziu a uma produção de livros paradidáticos como material de conclusão de curso. Todavia, nenhum desses materiais foram publicados como livros para que o educador utilize em sala de aula. Mesmo com todas suas características e potencialidades apontadas em diversas pesquisas o livro paradidático ainda permanece desconhecido nas práticas docente, sendo mais utilizado no Ensino Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, principalmente em Língua Portuguesa.

Assim, esperamos que exista um novo movimento que articule produção e uso de livros paradidáticos tendo como lócus a sala de aula, na esperança de se dinamizar e contribuir com a prática docente e conseqüentemente com o ensino e aprendizagem dos alunos.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MELO, Elizabete Amorim de Almeida. **Livros paradidáticos de Língua Portuguesa para crianças: uma fórmula editorial para o universo escolar**. Campinas-SP. 2004. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual de Campinas Faculdade, Campinas-SP, 2004.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. São Paulo - SP. 1997. 223 f. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – Pontifícia Católica de São Paulo, São Paulo – SP, 1997.

RAMOS, Maria Cecília Mattoso. **O Paradidático, esse rendoso desconhecido**. São Paulo – SP. 1987. 403 f Tese (Doutorado em Filosofia, Letras e Ciências Humanas) – Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, 1987.

RANGEL, E. O. Avaliar para melhor usar – avaliação e seleção de materiais e livros didáticos. In: BRASIL. MEC. **Salto para o Futuro. TV Escola: materiais didáticos: escolha e uso.** Boletim 14, ago. 2005.

Disponível em:

<<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/151007MateriaisDidaticos.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2020.

SILVA, Izabel Cristina da. **Livro Paradidático: uma porta aberta para o ensino de geografia.** Caicó-RN. 2017. 244F. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Caicó-RN, 2017.

14 INCLUSÃO: UM OLHAR HISTÓRICO E A NECESSIDADE DE PENSAR O ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ALUNOS CEGOS

Irezer Portela Figueirêdo Santos

Rodrigo Aires Silva

Na história da Educação Especial surgiram inúmeras definições sobre deficiência e formas de compreendê-la e essa compreensão foi se delineando conforme o desejo social, religioso e político de cada momento da sociedade. Porém, hoje, mesmo sendo garantida por lei, a inclusão de pessoas com alguma necessidade ainda caminha a passos lentos, motivada em muitos casos pelo desconhecimento dessas leis e, também, mediante a falta de atendimento seguro das instituições escolares e dos profissionais que nelas atuam. Pereira (2012) aponta que a Geografia, assim como outras ciências humanas, cumpre o importante papel de analisar e discutir a sociedade. E para tal, compreende-se que a reflexão acerca da estruturação

desse componente curricular possa contribuir para a formação de um cidadão crítico em relação ao entendimento da realidade. Diante das conjecturas, surgem algumas reflexões: como se deu a conquista pela inclusão na escola regular; pensar como pode se dá o processo de ensino da Geografia para deficientes visuais, considerando a percepção do professor em relação à inclusão desses alunos; como se dá a qualificação profissional dos docentes? Cabe pensar.

14.1 Breve histórico da Educação Especial

É através da educação básica que se tem buscado a inclusão de pessoas outrora não aceitas nas séries regulares e na sociedade, de maneira geral. Porém, hoje, mesmo sendo garantida por lei, a inclusão de pessoas com necessidades especiais ainda caminha a passos lentos, motivada em muitos casos ao desconhecimento dessas leis e, também, mediante a falta de preparo das instituições escolares e dos profissionais da educação. O maior avanço brasileiro

foi registrado a partir da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), no ano de 1996 que traz consigo um capítulo que trata exclusivamente sobre a Educação Especial. Em 2008 para que mais pessoas pudessem ter sua cidadania garantida, o país avançou por meio do decreto 6.571 que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, que posteriormente foi revogado pelo decreto 7.611 de 2011.

É importante ressaltar que a Educação Especial não se refere a um modismo atual, mas é fruto de um momento histórico que faz parte de um sistema social e econômico muito dinâmico.

Encontra-se na obra de referência para o ensino de inclusão: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – Brasil (2008, p. 6) o seguinte:

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e

classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os alunos com deficiência.

Pouco depois da segunda metade do século XX, nota-se um movimento tendencioso que busca a aceitação e integração das pessoas deficientes. Dessa forma, pode-se dizer que a sociedade atual é resultado de um longo período de mudanças de atitudes para com os deficientes, passando de exclusão e maus tratos, “passeando” pelo sentimento de piedade até chegar à situação atual aonde vem sendo oferecidas oportunidades de integração e educação para todo tipo de deficiência. Diferente de quando se reporta à antiguidade, em que somente os mais aptos, os mais fortes eram detentores do direito de viver em sociedade e os fracos ou os que possuíam algum tipo de anormalidade eram expulsos ou eliminados do convívio social.

Glat *apud* Chaini (2010) concorda que foi a partir da segunda metade do século XX, com o desenvolvimento da psicologia da aprendizagem, da linguística, da análise experimental do comportamento, etc., que começaram a fluir as propostas educacionais para os deficientes, pois se percebeu que estes podiam aprender.

Percebe-se, que se inicia um verdadeiro processo de “escolarização” da pessoa com necessidade especial, pois até então as instituições que outrora foram criadas possuíam uma vertente mais assistencialista. Tem-se como as primeiras instituições públicas: o Instituto Nacional De Surdos Mudos, em 1784 e o Instituto dos Jovens Cegos, em 1784, em Paris. Contudo, tais instituições ainda não proporcionavam uma educação de qualidade que atendesse as necessidades educativas dos deficientes, mas sim um ambiente escolar que funcionava como um tipo de asilo-oficina, onde segregavam os estereotipados de “diferentes”. Porém, no decorrer do século XX a educação conseguiu tomar proporções cada vez

maiores, que objetivavam o oferecimento de classes especiais dentro de escolas regulares que atendessem as necessidades de todos, inclusive dos “diferentes”.

É importante sinalizar que todas as pessoas com necessidades especiais, deficientes ou não, têm o direito à educação. A separação de escolas e salas especiais é um paradigma que tende a ser eliminado com entendimento de que os deficientes não apresentam um problema a ser desvendado, mas um desafio para ser superado com novas ações.

Surge então outra discussão: o paradigma da inclusão. Moraes (1997), que pontua dizendo que paradigmas se referem a modelos, a padrões compartilhados que permitem a explicação de certos aspectos da realidade de uma sociedade. Behrens (2008) fala em dois tipos de paradigmas: o inovador e o conservador. Sobre o paradigma inovador a articulista afirma que para se chegar até ele exigem-se mudanças profundas no que se refere às visões de mundo, de homem, de tempo, entre outras. A autora afirma ainda que seja necessário ultrapassar o

paradigma conservador que é caracterizado como possuidor de uma prática de transmissão e repetição para se chegar ao inovador.

A inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais surgiu com mais força a partir de 1990 com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos e mais tarde com publicação da Declaração de Salamanca ocorrida no ano de 1994. Na Declaração de Salamanca, a concepção de inclusão é assim entendida:

Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao gozo e exercícios dos direitos humanos. No campo da educação, tal se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram proporcionar uma equalização genuína de oportunidades (1994, n. p.)

Assim, efetiva-se oficialmente a inclusão das pessoas com necessidades especiais no campo educacional, o que lhes garantiu por legislação o direito de possuírem acesso a uma educação de

qualidade e que atendesse às peculiaridades de cada um. Santos e Paulino (2006 p. 12 -13) explanam que:

Igualdade, um dos fundamentos da Educação Inclusiva, não é, de forma alguma, *tornar igual*. Incluir não é *nivelar* nem uniformizar o discurso e a prática, mas exatamente o contrário: as diferenças, em vez de inibidas, são valorizadas. Portanto o “aluno-padrão” não existe: cada integrante deste cenário deve ser valorizado como é, e todo o processo de ensino-aprendizagem deve levar em conta estas diferenças. Para que isso ocorra, dois “tabus’ da escola precisam ser revistos: o currículo e a avaliação.

As diferenças devem ser levadas em conta e fazer com que essas se transformem em possibilidades para desenvolvimentos de novas formas de (ad)ministrar as aulas. É importante também repensar o modo como avaliar o potencial do discente, sem negligenciar as suas limitações e/ou potencialidades.

Serra (2006) elenca que “incluir é antes de tudo oferecer condições de participação social e exercício de cidadania”. Diz ainda que:

Muito se tem falado sobre o processo de inclusão, e quase sempre com o sentido de que a inclusão e integração escolar seriam sinônimas. Na verdade, a integração insere o sujeito na escola esperando uma adaptação deste ao ambiente escolar já estruturado, enquanto a inclusão escolar implica redimensionamento de estruturas físicas da escola, de atitudes e percepções dos educadores, adaptações curriculares, entre outros (Idem, 2006, p. 31-32).

Para Karagiannis, Stainback e Stainback (1999) a interação e a comunicação ajudam o desenvolvimento de amizades e o companheirismo. Os alunos passam a ser mais sensíveis, a compreender, a respeitar e a crescer com as diferenças.

Faz-se necessário que os professores almejem atualização de suas habilidades docentes, pois as discussões de uma educação inclusiva estão mais amíúde. Para tanto, devem adquirir novas habilidades para trabalharem com alunos deficientes, e para que isso se concretize o profissional da educação deve buscar referencial teórico, atualização de suas práticas

pedagógicas, observar e trocar ideias com sua equipe pedagógica do ambiente escolar.

Segundo Karagiannis, Stainback e Stainback (1999) só se conseguirá o ensino inclusivo quando aliar-se os professores regulares, os especialistas e os recursos didáticos aptos a atender a cada tipo de aluno, em um esforço unificado e consistente.

No Brasil o atendimento aos possuidores de necessidades especiais, foi inspirado em experiências concretizadas na Europa e nos Estados Unidos. Segundo Mazzotta (1996, p. 27),

Inspirados em experiências concretizadas na Europa e nos Estados Unidos da América do Norte, alguns brasileiros iniciaram, já no século XIX, a organização de serviços para atendimentos a cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos. Durante um século, tais providências caracterizaram-se como iniciativas oficiais e particulares isoladas, refletindo o interesse de alguns educadores pelo atendimento educacional dos portadores de deficiências. A inclusão da “educação de deficientes”, da “educação dos

excepcionais”, ou da “educação especial” na política educacional brasileira vem a ocorrer somente no final dos anos cinquenta e início da década de sessenta do século XX.

O que se constata é que no Brasil a educação especial vem se expandindo com a criação de classes especiais e escolas inclusivas a partir do final dos anos 80. Brasil (2008) sinaliza que o atendimento aos deficientes no país iniciou-se na época imperial com a criação de instituições que tinham por finalidade atender as pessoas cegas e os surdos.

Mazzotta (1996) divide em dois períodos a evolução da educação inclusiva no Brasil, e essa divisão foi criada devido à natureza e abrangência das ações de educação especial no país: “1ª - de 1854 a 1956- iniciativas oficiais e particulares isoladas e; 2ª- de 1957 a 1993- iniciativas oficiais de âmbito nacional”. Como marco da primeira pode-se citar a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, fundado em 1854 por Dom Pedro II e que hoje é conhecido como Instituto Benjamim Constant e o Instituto dos Surdos Mudos,

também fundado por Dom Pedro II, hoje chamado de Instituto Nacional de Educação de Surdos, ambos localizados na cidade do Rio de Janeiro. Sobre o segundo período, destaca-se a importância das campanhas em favor da educação dos deficientes: A Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB) – decreto nº 42.728, de 03 de dezembro de 1957 –, Campanha Nacional de Educação dos Cegos (CNEC) – decreto de nº 48.252, de 31 de maio de 1960 – e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME) – decreto nº 48.961 de 22 de novembro de 1960. Sendo assim pode-se dizer que essas campanhas serviram de berço para a criação de algumas leis que apoiam e amparam a Educação Inclusiva.

O direito das pessoas com necessidades educacionais especiais é assegurado pela Constituição Federal de 1988, Artigos 205 e 206, que vem discorrendo acerca da educação como direito de todos e dever do Estado e da família, e será executado com base em vários princípios de igualdade e de condições

para seu acesso e permanência na escola. O Artigo 208 destaca que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: inciso III” atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988, n. p.).

A constituição do Brasil (2008, n.p.) enfatiza o papel do Ministério da Educação, que:

[...] o Ministério da Educação cria o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, visando transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, que promove um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, a organização do atendimento educacional especializado e a promoção da acessibilidade.

É notória a beleza das palavras que compõem cada uma das leis e dos decretos que tratam sobre a educação especial, a grande crítica que se faz é de se materializar em forma de prática viável a tudo o que está descrito na legislação para que se possa realmente

valorizar as conquistas que grupos e indivíduos buscaram através da luta na intenção de garantir os seus direitos.

Dentre os termos legais que se destinam a Educação Especial além da Constituição Federal, pode-se citar a Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989 que explicitou a responsabilidade do poder público em relação à pessoa com deficiência e atribuições para atuar em casos de discriminação. Também teve papel importante a Lei nº 8.069, de 16 de julho de 1990, que dispõe sobre o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), a Declaração de Salamanca, a Lei nº 9.045 de 18 de maio de 1995 que autoriza a obrigatoriedade de reprodução pelas editoras brasileiras exemplares em Braille para uso exclusivo de deficientes visuais. Outra Lei que vem somar com as discussões e fixar normas em relação ao atendimento à pessoa com deficiência é a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

14.2 Encaminhamentos para o ensino de Geografia com alunos cegos

Trabalhar com alunos cegos não é tarefa fácil e por isso mesmo, não pode ser negligenciada, nem se pode pensar em “ajudar” ou até mesmo conviver com o sentimento de piedade ou dó, é importante ressaltar que todas as prioridades e direitos conseguidos, são frutos de longas batalhas até chegar ao ponto que todos almejam: a verdadeira(?) inclusão.

É importante ressaltar que o respeito aos direitos de todos influencia no nível de evolução de uma sociedade justa e de igualdade de oportunidades para todos, independentemente de serem pessoas com ou sem necessidades especiais.

Quanto à Geografia, ciência que estuda a relação existente do homem com o meio, dessa relação surge o espaço de vivência da humanidade: o espaço geográfico, que é o produto social e histórico resultante do conjunto de elementos naturais e humanizados (PEREIRA, 2012). A Geografia é um componente do

currículo escolar, desde o ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio. Sendo assim, na escola regular, como ensinar para deficientes visuais conteúdos e conceitos? Como os profissionais estão trabalhando para atender às necessidades de cada aluno sem que tenha sido orientado em sua formação?

Para aulas de Geografia, diversificadas metodologias devem ser disponibilizadas com rigoroso planejamento viabilizando o processo de ensino aprendizagem, sendo principalmente auxiliada pelos mapas e por recursos em alto relevo. Quando se trata de alunos com deficiência visual, deve-se optar por recursos acessíveis, de fácil aquisição e compreensão (subjetivo) e linguagem adequada. Nesse contexto, é de se esperar encontrar professores capazes de mediar conhecimentos, conectar o sujeito cognoscente e não copiar exaustivamente conteúdos para exercitar as reproduções, até porque, reproduzir em *Braille* pelo aluno é cansativo, machuca os dedos e incomoda pelo barulho da máquina e se for transcrito,

nem sempre se tem tempo hábil para o acompanhamento das aulas.

A construção de recursos táteis em Geografia deve ser criteriosa e seguir normas que não afetem a sensibilidade do tato, além de garantir o desenvolvimento das habilidades necessárias ao entendimento desse componente curricular. Além disso, deve-se treinar, antecipadamente às aulas, a leitura de texturas e formas manuseáveis, numa aproximação às cores e formas observadas por pessoas que enxergam.

A mediação segura e comprometida, faz com que o sujeito participante construa significados e assim se desenvolva como cidadão capaz de pensar e agir de forma autônoma.

Para desenvolver-se intelectualmente, o ser humano necessita de uma linguagem adequada, pois dessa forma, passa a apropriar-se da realidade que o cerca. O tato é importante durante o ensino de Geografia, mas não como total substituto da visão.

Deve-se ficar atento/a à representação entendida pelo aluno/a, o que ele/ela/ já tem construído.

14.3 Considerações finais

O tema, inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular é polêmico, provocando na sociedade opiniões diversas. Tanto os pais, quanto educadores têm posicionamentos diferenciados. Os pais, pelas incertezas da necessidade exigida e os cuidados de cada um. Os profissionais, por não terem tido em sua formação uma orientação segura para tamanha tarefa. Muito embora ainda se esteja construindo, mesmo na academia, novos direcionamentos para atender a todos.

Existem famílias que não aceitam a condição de seus filhos e simplesmente não apoiam e não encaram a possibilidade dessas pessoas desenvolverem-se tanto motor quanto cognitivamente. A sociedade deve se eximir de isolar as diferenças e apostar no potencial de cada um na construção de cidadãos sem distinção. É

fácil ser a favor da inclusão, o difícil é fazê-la acontecer na prática. A lei não pode servir apenas como um instrumento no discurso ou na elaboração de documentos régios. Ao colocar pessoas com necessidades especiais em escolas regulares sem o atendimento adequado, não se pode esperar que tudo passe a acontecer sem prejuízos.

Ensinar Geografia para alunos com necessidades especiais, na condição de ser cego, no ensino regular, também ainda é desafiador, mas sabe-se que com as discussões melhora o entendimento do espaço e convívio social desses e de todos os partícipes, entretanto, o convívio social por si só não ocupa a escolarização, seja qual for a deficiência.

De nada valerão os esforços de professores e dos próprios alunos se não houver uma união da tríade: poder público- família- escola.

Referências

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Paradigma da complexidade**: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. 2. Ed.- Petrópolis, RJ: vozes, 2008.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Janeiro de 2008.

CHAINI, Thelma Helena Costa. **Educação Especial**. São Luís; UFMA/NEAD, 2010. Apostila.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. 1994. Disponível em: <http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf >. Acesso em 19/06/2019.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Fundamentos do Ensino Inclusivo. In: KARAGIANNIS,

A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: História e política pública. São Paulo: Cortez, 1996.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

PEREIRA, Robson da Silva. **Coleção**: A Reflexão e a prática no ensino - Geografia. São Paulo: Blucher, 2012.

SANTOS, Mônica Pereira dos; Paulino, Marcos Pereira. Inclusão em educação: Uma visão geral. In: SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (orgs.). **Inclusão em educação**: culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2006, p. 12.

SERRA, Dayse. **Inclusão e Ambiente Escolar**. In: In: SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (orgs.). **Inclusão em educação**: culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2006, p. 31.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola:** uma perspectiva social. Disponível em: <http://www.alb.com.br/apoioprof/resenhas/010>. Acesso em 15/08/19.

15 GEOGRAFIAS COIBIDAS: PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE O CAMPO DAS SEXUALIDADES NO BRASIL

Irineu Soares de Oliveira Neto

As Ciências Sociais, desde sua gênese, rejeitaram o discurso sobre o gênero e a sexualidade, ambos, como instrumentos de análises culturais ante as manifestações das sociedades e dos possíveis reflexos que estas eclosões poderiam refletir nos espaços sociais. A Geografia, em sua totalidade, por sua vez, também ignorou por muitos anos essas manifestações, como parâmetros de análises em seus estudos, pesquisas e discursos.

A partir da década de 1980, a Ciência Geográfica passou a vislumbrar: o gênero e a sexualidade, como fontes importantes para as investigações e interpretações das interfaces sociais, como também, dos produtos que tais manifestações poderiam refletir nos espaços geográficos. Com essa

ruptura atemporal, a Geografia brasileira iniciou uma tímida e morosa construção acadêmica, ante as análises e aos discursos sobre gênero e sexualidade, transgredindo o seu alicerce tradicionalista, baseada na heteronormatividade: branca, sexista e machista.

Esse incipiente advento atemporal, foi estimulado por dois grandes condicionantes históricos. O primeiro está interligado, ao período da redemocratização do Brasil, na Pós-Ditadura Militar (1964-1985), através da promulgação da Constituição de 1988, aos quais, foram garantidas, perante a esta magna-carta, as legitimações das mais variadas formas de manifestações sociais e culturais, presentes na sociedade brasileira, principalmente nas parcelas populacionais, vistas como, minoritárias e marginais. Já o segundo condicionante histórico, trata acerca das legitimações, relevâncias e visibilidades, que as classes sociais marginais ganharam, nos ínterims que se sobrepuseram ao período pós-constituente, principalmente, com as introduções nas duas primeiras décadas do ano 2000, dos governos esquerdistas,

vivenciadas e desenvolvidas, nos seguintes governos, Lula e Dilma (2003-2016).

A partir desses condicionantes históricos, foram instigados nas academias brasileiras, no campo das Ciências Sociais e em específico na Ciência Geográfica, o crescimento significativo, de pesquisas sobre gênero e sexualidade e dos seus reflexos sobre os espaços geográficos.

Com isso, a Geografia – juntamente com outros campos de conhecimento pertencentes às Ciências Sociais – passou a produzir em território nacional discussões, palestras, investigações e eventos acadêmicos sobre as temáticas anteriormente supracitadas, aumentando de forma gradativa, a participação da Ciência Geográfica, nas prescrições acerca das temáticas culturais/sociais.

A “Geografia do gênero e da sexualidade” é hoje uma promissora realidade, mesmo que oculta e restrita, em alguns ambientes de educação de Ensino Superior, espalhados por todas as regiões do país. Com isso, a Ciência Geográfica, tornou-se um dos principais

instrumentos para a investigação sociocultural, na atualidade, mesmo contida em tênues e inertes centros acadêmicos que promovem discursos moldados na heteronormatividade.

Na Geografia brasileira, os centros de Ensino Superior, principalmente em cursos de Pós-Graduação, são os principais reprodutores desses discursos marginais sexuais, elevando o ensino, a pesquisa e a extensão em Geografia, como um dos principais instrumentos para análises do gênero e da sexualidade em território brasileiro.

Como descrito no decorrer deste capítulo, veremos a distribuição espacial das pesquisas geográficas, sobre gênero e sexualidade no Brasil e a necessidade tênue, de acervos que condicionem a pesquisa do gênero e da sexualidade, na formação e no ensino de Geografia.

15.1 Resistências dos discursos geográficos sobre gênero e sexualidade

Produções acadêmicas referentes a estudos sobre gênero e sexualidade na Geografia, ainda são bastante raras nos encontros, conferências e simpósios geográficos no Brasil. A Ciência Geográfica, ainda encontra-se quase que em sua totalidade, formada por estudiosos que ignoram os fenômenos sexuais nos espaços sociais.

Segundo Monk (2011), as ausências dos discursos sobre gênero e sexualidade, ainda são bem explícitas na Geografia. A mesma encontra-se, subordinada pelas imposições capitalistas e pelos modelos políticos e econômicos, provenientes deste modo de produção social. Ainda segundo Monk (2011), a míngua produção acadêmica geográfica sobre gênero e sexualidade, advém da atuação concentrada desta ciência, que se define exclusivamente, na maioria dos países ocidentais, como um campo do saber voltado para os dinamismos naturais e econômicos, ignorando,

as manifestações socioculturais, como elementos importantes para as análises espaciais, impondo essa responsabilidade para as outras áreas que compõem as Ciências Sociais. Sobre a dificuldade que a Ciência Geográfica possui em compreender o espaço como produto socialmente construído, Monk (2011) afirma:

A resistência em compreender o espaço como socialmente construído permanece entre geógrafos influentes, sob a alegação de que os temas devem ser deixados para análise dos sociólogos”. (MONK, 2011, p.98).

Porém, quando percebemos que a Ciência Geográfica, também é compreendida, como uma ciência socialmente construída, remetemos esta concepção à afirmação realizada por Moreira (2016), que descreve:

A Geografia é uma ciência social. Tendo por objetivo uma categoria de natureza social, a natureza científica da geografia fica determinada pela natureza de seu objeto. Ora, o espaço é essencialmente um espaço social. (MOREIRA, 2016, p. 41).

Mesmo que o espaço seja, um produto das dinâmicas e interferências de uma sociedade e que o mesmo seja descrito, como um espaço essencialmente social, a Ciência Geográfica ainda atua, com paradigmas cartesianos, horizontais e fixos, ordenados pelos discursos naturalistas e econômicos, internalizada e condicionada pelos regimentos provenientes do modo de produção capitalista, que restringem o importante papel geográfico, nas interpretações das mais variadas interfaces que compõem os espaços sociais e as suas culturalidades.

Embora a Geografia, se apresente de forma incipiente, ante as pesquisas e discursos acerca das temáticas que tratam sobre gênero e sexualidade, alguns promissores trabalhos já são desenvolvidos e consultados, nos âmbitos nacionais e internacionais, como parâmetros importantes para o desenvolvimento de aportes teóricos, satisfatórios para o crescimento exponencial desses discursos no Brasil e no mundo.

Segundo a *Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*³ (Revista Eletrônica de Geografia e Ciências Sociais), publicada em 2000, os movimentos que instigaram estudos sobre etnia, raça, meio ambiente, gênero e sexualidade nas Ciências Sociais, tiveram início na década de 1970, com os desdobramentos político-democráticos, que ocorreram na Europa e nos Estados Unidos.

Porém, esse contingente político só começa a ser vislumbrado no Brasil, a partir da década de 1980, através de iniciativas de estudos sociais, coordenados por centros acadêmicos de Ciências Humanas e Sociais, que consideraram, os discursos sobre gênero e sexualidade, como evidências importantes para a compreensão dos espaços sociais. Acerca da historicidade, do uso e do discurso, sobre as relações de

³ Revista universitária eletrônica independente da Universidade de Barcelona, que visa reunir contribuições com solidez teórica, riqueza empírica e pontos de vista interdisciplinares e inovadores, principalmente, aqueles que demonstram comprometimento com seu objeto de estudo e buscam uma relevância social de seu trabalho.

gênero nas Ciências Sociais no país, Veleda da Silva (2000) descreve:

No Brasil, os estudos que abordam as relações de gênero acompanham os diferentes momentos dos movimentos sociais feministas. A partir da década de setenta a emergência destes movimentos sociais consolidam novas forças políticas em vários lugares do planeta. Movimentos sociais anticoloniais, étnicos, raciais, de homossexuais, ecológicos e de mulheres, para citar os mais expressivos, despontam e modificam lugares e mentalidades. (VELEDA DA SILVA, 2000, p. 01).

É inquestionável perceber que em outros campos das Ciências Sociais, as análises sobre as relações de gênero e sexualidade tenham ocorrido com maior constância no Brasil. A Antropologia, a Sociologia, a História e a Psicologia são exemplos de subáreas das Ciências Sociais que incorporaram, durante os últimos quarenta anos, a maior concentração de publicações e pesquisas referentes a esses temas no país. Na Geografia brasileira, o crescimento sobre os discursos de gênero e sexualidade ocorreram de forma tímida e morosa,

retardando o espaçamento científico desta ciência em detrimento das outras áreas das Ciências Sociais. Sobre o posicionamento da Geografia, acerca de estudos referentes a gênero no Brasil, Silva e Ornat (2016) afirmam:

Com todos os avanços há muita timidez na Geografia em relação aos estudos de gênero e esperamos que as possibilidades de trabalho anunciadas pelos/as estudiosos/as do tema se espalhem por todas as Universidades e Centros e Pesquisa tornando-se uma realidade concreta no país e conquistando muito mais pessoas. (SILVA; ORNAT, 2016, p. 218).

Diante dos fatos, é importante ressaltar que o crescimento do discurso que circunda o “campo das sexualidades”, na Ciência Geográfica, aceleraram de forma significativa, nos últimos quarenta anos, no Brasil, na América Latina, na América Anglo-saxônica e na Europa. Contudo, no Brasil, esse crescimento exponencial ocorreu a partir da primeira década do século XXI, com a expansão e interiorização do Ensino Superior no país, condicionado pelos governos: Lula e

Dilma e pela valorização das análises das manifestações socioculturais da sociedade, como parâmetros importantes nas investigações sobre os espaços sociais. Sobre o crescimento sutil das análises sobre o discurso de gênero e sexualidade na Geografia brasileira, na primeira década do século XXI, Cesar e Pinto (2015) afirmam:

Em levantamento realizado pelo Grupo de Estudos Territoriais (GETE) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), que trata das produções científicas em periódicos online acerca das abordagens de gênero e sexualidades, é possível observar número significativamente reduzido da temática sobre gênero e sexualidade na Geografia brasileira. Foi constatado que apenas 167 artigos destes tratavam de Gênero (1,2 %) e somente 49 artigos abordaram a temática de Sexualidades (0,3%)". (CESAR; PINTO, 2015, p. 119).

Segundo Cesar e Pinto (2015), no início do século XXI, poucos foram os grupos de pesquisas na Ciência Geográfica, que trataram sobre gênero e sexualidade no Brasil. Mesmo com essa insuficiência, os mesmos grupos foram responsáveis pelas formações dos primeiros aportes teóricos, sobre gênero e

sexualidade na Geografia brasileira, oportunizando inúmeras possibilidades analíticas através de precursões em aportes teóricos nacionais. Acerca do crescimento moroso das pesquisas sobre, o campo das sexualidades, nos centros acadêmicos brasileiros, Cesar e Pinto (2015) acrescentam:

[...] apesar da crescente feminização do campo científico da Geografia, não houve uma expansão significativa dos Grupos de Pesquisa voltados para pesquisas da área de gênero, mulheres e sexualidades. (CESAR e PINTO, 2015, p. 123).

Cesar e Pinto revelam que, mesmo com o surgimento de grupos geográficos de pesquisa, concentrando análises científicas no campo das sexualidades, não ocorreram as expansões de outros agrupamentos de pesquisa com este fomento no Brasil, estando estes mesmos grupos, aglutinados principalmente em centros de Ensino Superior, localizadas no Centro-Sul do Brasil. Um exemplo nítido

dessa aglutinação provém da GETE⁴ (Grupos de Pesquisas Territoriais), sediada no Departamento de Geociências da Universidade Estadual de Ponta Grossa, no estado do Paraná. Nesse grupo de pesquisa, foram desenvolvidas na última década, as principais produções geográficas científicas, voltadas para o campo das sexualidades no país.

15.2 A investigação geográfica brasileira no campo das sexualidades

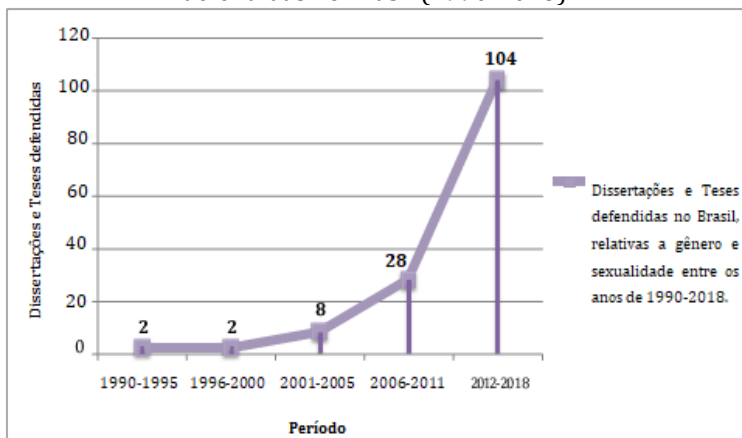
A partir das últimas décadas do século XX, as análises sobre o campo das sexualidades como elementos socioespaciais, na Ciência Geográfica, passaram a ser utilizados como pressupostos nas investigações e nas interpretações das dinâmicas sociais sobre o meio.

Foram em países de origem anglo-saxão, que surgiram os primeiros estudos sobre as relações entre

⁴ O Grupo de Estudos Territoriais (GETE) foi fundado em 2003, na Universidade Estadual de Ponta Grossa - Brasil.

gênero, sexualidade e espaço. Como visto anteriormente, no Brasil, os estudos para as ideologias sexuais, iniciaram-se na primeira década do século XXI, em programas de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) espalhados por todas as regiões do país. Diante desses fatores, apresento o quantitativo de Dissertações e Teses geográficas, desenvolvidas e defendidas no Brasil, relativas a gênero e sexualidade, entre os anos de 1990 e 2018, conforme o gráfico a seguir:

Gráfico 1. Dissertações e Teses relativas a gênero e sexualidade defendidas no Brasil (1990-2018)



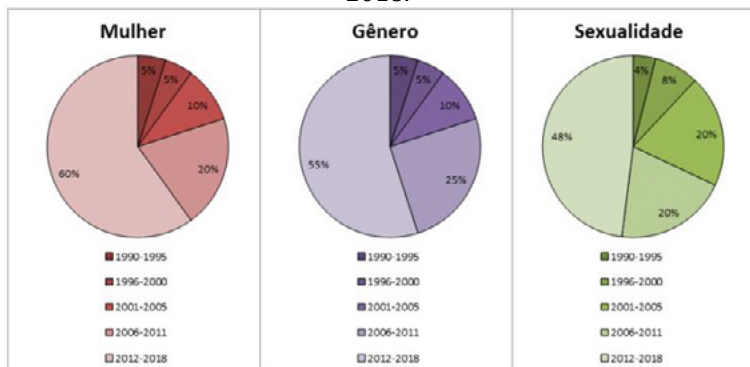
Fonte: Silva et al (2013), CAPES (2019). Organização: Irineu Soares de Oliveira Neto.

sexualidade na Geografia, pode-se apontar, sem um quantitativo presente, a negação dos discursos socioculturais e sexuais, nos cursos de graduação (licenciatura e/ou bacharelado) desta ciência em todo o território nacional, percebendo que os próprios centros de formações docentes e de pesquisa geográfica, necessitam atualizar urgentemente, seus respectivos currículos acadêmicos.

Levando em consideração a coexistência das categorias “sexualidade, mulheres e gênero na Geografia”, como temas do campo das sexualidades, pode-se construir e reorganizar, com base dos dados de Silva et al (2013) e com complemento de consultas na plataforma CAPES⁵, a distribuição temporal dos temas anteriormente supracitados, em cursos de Pós-Graduação em Geografia, entre os anos de 1990 e 2018.

⁵ A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, fundação do Ministério da Educação (MEC), desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todas as unidades federativas do país.

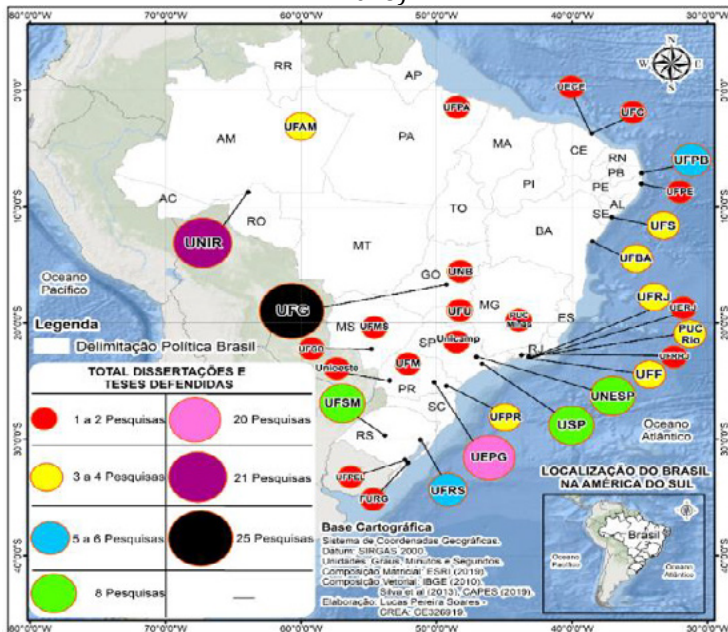
Gráfico 05. Configuração temporal das categorias mulher, gênero e sexualidade na Geografia brasileira entre os anos de 1990 e 2018.



Fonte: Silva et al (2013), CAPES (2019). Organização: Irineu Soares de Oliveira Neto.

Ainda segundo Silva et al. (2013) e com o complemento da plataforma CAPES, e na esfera da produção científica geográfica sobre gênero, mulheres e sexualidades, as produções acadêmicas, dissertações e teses mostram-se irregularmente distribuídas no território brasileiro, tendo um perfil periférico, criados em cursos de pós-graduação recentes, fora dos grandes centros acadêmicos, como pode ser visto na figura a seguir:

Figura 1. Mapa da distribuição espacial de defesas de Dissertações e Teses no campo das sexualidades no Brasil (1991-2018)



Fonte: Silva et al (2013), CAPES (2019). Organização: Irineu Soares de Oliveira Neto.

Como observado no mapa acima, grande parte das produções acadêmicas em cursos de Mestrado e Doutorado, que abordam os temas do campo das sexualidades, estão consolidados na Região Centro-Sul, do país. Além de desenvolverem a maior quantitativo de pesquisas, também se apresenta como a principal

porção territorial do país a produzir aportes teóricos sobre o tema.

Atualmente a UFG (Universidade Federal de Goiás), a UNIR (Universidade Federal de Rondônia) e a UEPG (Universidade Estadual de Ponta Grossa), detém as maiores quantidades de desenvolvimentos e defesas de Dissertações e Teses em todo o país. Este crescimento, tem levado a Ciência Geográfica a ocupar espaço permanente, nas discussões, sobre gênero e sexualidade nas Ciências Geográficas, levando para os grandes centros de Ensino Superior, uma nova abordagem para a análise geográfica no Brasil.

Referências

MONK, Janice. **Colocando Gênero na Geografia:** política e prioridades. Espaço, gênero e poder: conectando fronteiras. Ponta Grossa: Toda Palavra, 2011.

MOREIRA, M. C. **Geografia e Sexualidade:** os espaços de vivência cotidiana das mulheres de Vilhena- Rondônia. Porto Velho, Rondônia, 2016.

VELEDA DA SILVA, S. M. **Geografia e gênero/Geografia feminista: O que é isto?** Boletim Gaúcho de Geografia, Porto Alegre, n. 23, AGB-PA, Março /1998. p. 105-110.

SILVA, J. M.; ORNAT, M. J. **Geografia Feminista no Brasil nos anos 80, sim senhor! Uma entrevista com Rosa Ester Rossini.** Revista Latino-americana de Geografia e Gênero, Ponta Grossa, v. 7, n. 2, p. 212 - 219, ago. / dez. 2016.

CESAR, T. R. A. de O.; PINTO, V. A. M. **A Produção Intelectual da Geografia Brasileira, entorno das Temáticas de Gênero e Sexualidades:** uma visão a partir dos periódicos online. Revista Latino-americana de Geografia e Gênero, Ponta Grossa, v. 6, n. 2, p. 119 - 132, ago. / dez. 2015.

SILVA, J. M; ORNAT, M.J; CESAR, T. R. A. O; CHIMIN, A. B; PRZYBYSZ, J. O. O corpo elemento das geografias feministas e queer: um desafio para a análise no Brasil. In: SILVA, J. M; ORNAT, M. J; CHIMIN, A. B. **Geografias Malditas:** corpos sexualidades e espaços. Ponta Grossa- PR: Toda Palavra, 2013 p. 85- 142.

SOBRE OS AUTORES

Aldo Gonçalves de Oliveira

Doutor em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS e Mestre pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Desenvolve pesquisas sobre a dimensão visual-visível dos saberes geográficos nos livros didáticos de Geografia em suas relações com as práticas de governamento mediadas pela política nacional de livros e materiais didáticos encabeçada pelo Ministério da Educação. Atuou como avaliador no Programa Nacional do Livro Didático para o primeiro e o segundo segmento do Ensino Fundamental (2015 e 2016) e para Educação de Jovens e Adultos (2009). Entre 2016 e 2017 atuou como assessor pedagógico do Programa Nacional de Livros Didáticos do Ensino Médio. Atualmente é Professor Adjunto III, do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande - CFP/UFCG, Cajazeiras - PB, onde coordena o Laboratório de Pesquisas e Práticas de Ensino em Geografia - LAPEG.

Ana Néri Cavalcante Batista

Possui Graduação em Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba (2009), Especialização em Educação Ambiental pelo Serviço Nacional do Comércio da Paraíba (2011), Mestre em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba (2013)

e Doutora em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba (2019). Atualmente é professora no Colégio Municipal Monsenhor Stanislav no município de Olivedos. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Humana, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino de Geografia, Geografia escolar, Currículo e Semiárido brasileiro.

Antonio Carlos Pinheiro

Possui graduação em Estudos Sociais pela Faculdade de Ciências e Letras de Bragança Paulista (1983). Graduação em Geografia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1987). Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1997). Doutorado em Geociências pela Universidade Estadual de Campinas (2003). Pós-doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2012). Foi professor da escola básica (1986-1994), do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério em Campinas (1992-1997). Da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1992-2002). Da Universidade Federal de Goiás (graduação e pós-graduação) (2003-2007). Da Universidade Federal de São Paulo (2007-2012). Atualmente é Professor Associado IV do Departamento de Geociências do Centro de Ciências Exatas e da Natureza e do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba. Coordenador do Grupo de Ensino e Pesquisas em Educação Geográfica (GEPEG) e do Laboratório e Oficina de Geografia da Paraíba

(LOGEPA). Áreas de atuação: Ensino de Geografia, Métodos e técnicas de ensino, Formação de professores (inicial e continuada), Educação formal e não formal.

David Luiz Rodrigues de Almeida

Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba (PPGG/UFPB). Mestre em Geografia pelo PPGG/ UFPB. Licenciado em Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Participa como pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica (GEPEG/ UFPB). É professor de Geografia da rede municipal do Conde-PB. Atua na área de Geografia com os seguintes temas: Formação de professores, currículo de Geografia e Cartografia Escolar.

David de Abreu Alves

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Goiás, participante do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica (NEPEG) e do Núcleo de Pesquisa em Ensino de Cidade (NUPEC). Mestre em Geografia na linha de Educação Geográfica no Programa de Pós-Graduação em Geografia do Centro de Ciências Exatas e da Natureza da Universidade Federal da Paraíba (CCEN-PPGG-UFPB). Graduado em Geografia (Licenciatura) pela Universidade Federal de Campina Grande-UFCG. Experiência na docência desde 2011 em

escolas públicas (municipais/estaduais) e privadas no Município de Cajazeiras, no Estado da PB, bem como, experiência no Serviço Público Federal como professor de Geografia no Instituto Federal de Goiás entre os anos de 2018 e 2019. Atuo atualmente no âmbito de pesquisas que abordam a Educação Geográfica Inclusiva, Metodologias de Ensino de Geografia, e Linguagens para o Ensino de Geografia.

Dayane Galdino Brito

Possui Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba (2018). Mestranda do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba. É membra do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica- GEPEG/UFPB. Atualmente, é professora da Educação Básica na Rede Estadual de Ensino da Paraíba. Tem experiência na área de Educação Geográfica, com ênfase nas contribuições da Geografia Física para o ensino.

Eliane Souza da Silva

Possui bacharelado e licenciatura em Geografia pela UFPB. É Especialista em Supervisão e Orientação Educacional pelo Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa (CINTEP), mestra e doutoranda em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG) na UFPB. Possui experiência no Ensino Superior nos cursos de: Licenciatura em Geografia, nos componentes curriculares: Metodologia do Trabalho

Científico e Metodologia do Ensino de Geografia; e Curso de Pedagogia da UFPB no componente curricular Ensino de Geografia. É membra do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica (GEPEG) e colaboradora no Laboratório e Oficina de Geografia da Paraíba. É pesquisadora da Capes/Fapesq, realizando pesquisas na área de Educação Geográfica com destaque nos temas: Formação inicial e continuada de professores, uso das geotecnologias no Ensino de Geografia e Ensino-aprendizagem.

Guibson da Silva Lima Junior

Possui graduação em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba (2011). Mestrado em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba (2014). Atualmente é professor de educação básica II da Secretaria de Educação e Cultura do Município de João Pessoa; professor de educação básica III da Secretaria de Estado da Educação da Paraíba; doutorando em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em ensino de Geografia, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de Geografia, problemas socioambientais urbanos, metodologias para o ensino de Geografia, estudo do meio, PIBID.

Irezer Portela Figueirêdo Santos

Professora adjunto da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Departamento de Geociências. Especialista em Metodologia do Ensino de Geografia aplicada à questão ambiental. Mestre em Saúde e Ambiente, pela UFMA. Doutoranda em Geografia, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Dedicção e atuação em práticas de ensino em Geografia, inclusão, estágio, PIBID, Residência Pedagógica e Educação Ambiental. Experiência na Educação Básica. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Geografia – GEPEG/UFPB e Laboratório de Ensino e Pesquisa em Geografia - LEPENG/UFMA

Irineu Soares de Oliveira Neto

Bacharel em Geografia, pela Universidade Federal da Paraíba (2012), Licenciado em Geografia, pela Universidade Federal da Paraíba (2013), Especialista em Psicopedagogia Institucional, pelo Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa (2015), Especialista em Psicopedagogia Clínica, pelo Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa (2017) e Mestre em Geografia, com ênfase em Educação Geográfica, pela Universidade Federal da Paraíba (2019). Participe do GEPEG (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica) da Universidade Federal da Paraíba e do Comitê Avaliativo Acadêmico do GETERRI (Grupo de Estudos Territoriais) da Universidade Estadual de Alagoas. Possui premiações nos XVIII E XIX no ENID

(Encontro de Iniciação à Docência, realizada pela Universidade Federal da Paraíba) entre os anos 2016 e 2017, respectivamente.

Izabel Cristina da Silva

Doutoranda em Educação pela Universidade Tiradentes (2019). Doutoranda em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba (2019), Licenciada em Pedagogia pela Universidade Paulista (2019). Licenciada em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2004). Especialista em Geografia e Gestão Ambiental pela Faculdade Integrada de Patos (2007). Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2017). Professora efetiva do Município de Serra Negra do Norte/RN, atua como tutora a distância no curso de Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Integra o Grupo de Pesquisa História das Práticas Educacionais, da Universidade Tiradentes, além de participar do grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica - GEPEG, da Universidade Federal da Paraíba-UFPB. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em ensino e produção de material didático.

Josias Silvano de Barros

Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal da Paraíba. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Formação de

Professores, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Especialista em Geografia e Território: Planejamento Urbano, Rural e Ambiental pela UEPB. Licenciado em Geografia (UEPB) e Bacharel em Comunicação Social/Jornalismo (UEPB). É docente de Ciências Humanas – Geografia – do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), campus Esperança. Atua como Professor Formador em disciplinas pedagógicas da Licenciatura em Computação e Informática do IFPB-EaD. Realiza estudos envolvendo a pesquisa Biográfico-Narrativa.

Marta Oliveira Barros

Graduada em Geografia e em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba. Especialista em "Educação de Jovens e Adultos com Ênfase em Economia Solidária" pela Universidade Federal de Campina Grande. Mestre em Formação de Professores pelo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores. Doutoranda em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba e Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica da UFPB. Atualmente é professora efetiva na Educação Básica e professora colaboradora da especialização em Educação de Jovens e Adultos com Ênfase em Economia Solidária" da Universidade Federal de Campina Grande. Atua na área de Educação, principalmente, na Educação Básica.

Maurilio Farias da Silva

Possui Bacharelado e Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Especialista em Educação de Jovens e Adultos pelo Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa (CINTEP/PB). Mestre em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba (PPGG/UFPB). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica (GEPEG/UFPB). Atualmente é professor da Educação Básica no Estado da Paraíba, na Prefeitura Municipal de João Pessoa e na Rede Particular de Ensino.

Paula Cristiane Strina Juliasz

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), mestra e graduada (bacharel e licenciatura) em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP - Rio Claro). Professora Doutora do Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH - USP), atuando na área de Ensino de Geografia. Membro do Grupo REDLADGEO (Rede Latino americana de Didática da Geografia) e membro do grupo de pesquisa GEPED (Grupo de Estudo e Pesquisa em Didática da Geografia e Práticas Interdisciplinares), credenciado no CNPq. Tem experiência na área de Geografia, atuando

principalmente nas áreas de Educação Geográfica e Cartografia Escolar.

Rodrigo Aires Silva

Possui mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão - UFMA (2019); É especialista em Gestão Interdisciplinar do Meio Ambiente e Educação Ambiental pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano - IESF (2012); Graduado em Licenciatura e Bacharelado em Geografia pela UFMA (2012), e atualmente é graduando do curso de Pedagogia da Universidade Cruzeiro do Sul. Integrante do Grupo de Pesquisa em Ensino de Geografia na Educação Básica (GRUPEGEB) onde desenvolve estudos com temáticas relacionadas ao ensino da Geografia e Educação Especial. Atua há alguns anos, atua como professor de Geografia da Rede Pública de Ensino e, também presta serviços de assessoria pedagógica em escolas da rede privada.

Sérgio Fernandes Dias dos Santos

Possui graduação em Geografia (Licenciatura e Bacharelado) pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG/ UFPB), na linha de Educação Geográfica. Possui especialização em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Atualmente é professor da

Educação Básica III com cargo efetivo na rede estadual do governo da Paraíba. É membro do Grupo de Pesquisas em Educação Geográfica (GEPEG/ UFPB).

Vanilton Camilo de Souza

Doutor em Geografia pela UFG, Pós-Doutorado na USP, mestre em Educação pela UFMG, especialista em Geografia Humana pela PUC/MG e Graduando em Geografia pela PUC Goiás. Professor Associado do IESA/UFG na área de Ensino de Geografia e integra a Pós-Graduação na mesma área. Desenvolve pesquisas sobre: os processos mediadores no ensino de Geografia; a produção de material didático para a Geografia Escolar; a formação inicial e continuada de docentes em Geografia; metodologias de ensino de geografia; pesquisa colaborativa. Possui publicações na área.



Este livro foi diagramado pela
Editora UFPB em 2020.

