



**II ENCONTRO NACIONAL
DAS LICENCIATURAS
I SEMINÁRIO NACIONAL
DO PIBID**

28, 29 e 30 de Novembro
Centro de Eventos Ricardo Freire Butáçal UFG - Câmpus Samambaia

Avanços, impasses e desafios da formação de professores no Brasil

COMISSÃO ORGANIZADORA

Presidente

Sandramara Matias Chaves

Subcomissão De Finanças

Gisele de Araújo Prateado Gusmão
Jaqueline Araújo Civardi

Subcomissão De Publicação

Francisco Luiz de Marchi Netto
André Vasconcelos da Silva
Paulo Alexandre de Castro

Subcomissão De Transporte

Bruno George Ferreira

Secretaria

Camila Marques Menezes

Subcomissão Científica

Dalva Eterna Gonçalves Rosa
Lana de Souza Cavalcanti
Dulce Barros de Almeida
Eliana Melo Machado Moraes
Ivanilton José de Oliveira
Jaqueline Araújo Civardi
Luciana Freire Ernesto Coelho Pereira de Sousa
Maria Margarida Machado
Rusvênia Luiza Batista Rodrigues da Silva
Silvio Carlos Marinho Ribeiro
Marlon Herbert Flora Barbosa Soares
Nyaura Araújo da Silva Mesquita
Rones de Deus Paranhos
Karolina Martins Almeida da Silva
Vanilton Camilo de Souza
Eliana Marta Barbosa de Moraes
Adriana Sposito Alves Oliveira

Denis Richter
Vânia Carmem Lima
Coraci Helena do Prado
Rafaela da Silva Rabelo
Adriana Aparecida Molina Gomes
Paulo Alexandre de Castro
Wagner Wilson Furtado
Janice Pereira Lopes
Maria de Lourdes Faria dos Santos Paniago
Tatiana Diello Borges
Divina Nice Martins Cintra
Adriana Oliveira Aguiar
Newton Armani de Souza
Keyla Andrea Santiago Oliveira
Eleny Macedo
Carime Rossi Elias
Nancy Nonato de Lima Alves
Noêmia Lipovetsky
Lúcia Maria de Assis Vieira
Thaís Lobosque Aquino
Ricardo Antonio Gonçalves Teixeira
José Pedro Machado Ribeiro

Subcomissão de Passagens e Hospedagem

Elisandra Carneiro de Freire
Francisco Antonio de Castro

Subcomissão De Comunicação

Letícia Segurado Côrtes

Subcomissão De Monitoria

Mariana Viana Pinto

Subcomissão De Monitoria

Thaynara Santiago

Subcomissão De Alimentação

Marilda Shuvartz

Cleiton Porto Morais
José João Cruvinel
Joselito da Silva Neves
Keila da Silva Oliveira
Charles Antonio de Oliveira
Sara Cristina Nogueira
Liana Jayme Borges

Organização Geral

Modesto Batista Borges
Renato Afonso

Diagramação

Simonides Garcia Mendes

Subcomissão Cultural

Thaís Lobosque Aquino

Subcomissão de Logística

Valtercides Cavalcante
Guilherme Silva Marques
Hermínio Alves Fernandes
Mariza Alves Naves da Silva
Cristiane de Fátima Ribeiro Rocha
Diolino Anselmo dos Santos
Jeovânia Pereira Marinho

Universidade Federal de Goiás
Pró-Reitoria de Graduação



II ENCONTRO NACIONAL
DAS LICENCIATURAS

I SEMINÁRIO NACIONAL
DO PIBID

GRUPO DE TRABALHO 06
HISTÓRIA E GEOGRAFIA

Apresentação

O II Encontro Nacional das Licenciaturas e I Seminário Nacional do PIBID tem como meta mobilizar instituições, docentes e estudantes que lidam com a formação de professores para a educação básica, com o intuito de socializar e debater questões relativas às políticas públicas, programas e práticas formativas referentes às licenciaturas, bem como ao PIBID.

Com o tema **Avanços, impasses e desafios da formação de professores no Brasil**, pretende-se criar possibilidades para que as instituições formadoras por meio de seus professores e estudantes promovam a análise, proposição e intervenção nas políticas públicas referentes à formação de professores e à Educação Básica no Brasil vislumbrando um caminho promissor para atingir o tão almejado objetivo da qualidade da educação.

O debate sobre essas temáticas tem relevância em decorrência do panorama atual caracterizado por mudanças em todas as dimensões da vida social e educacional no mundo e no Brasil, as quais têm requerido políticas mais coerentes com esse contexto e mais especificamente, políticas para a formação de professores que possibilitem fazer frente aos inúmeros desafios postos cotidianamente para esses profissionais.

Dessa maneira, possibilitar espaços de discussão de diferentes formas de compreender e lidar com as questões pedagógicas, de socializar concepções curriculares e propostas de formação de professores, reveste-se de fundamental importância para o campo das licenciaturas no país.

A discussão sobre uma Política Nacional de Formação de Professores tem repercussão direta sobre as políticas de formação e profissionalização dos professores em todo o país, fornecendo subsídios para o debate sobre a formação inicial e continuada desses profissionais, o trabalho que vem sendo realizado nas instituições formadoras, públicas e privadas, e os currículos dos cursos ofertados.

Dante disso, têm-se como objetivos para esse evento:

- Proporcionar discussões e reflexões teóricas e políticas relativas à formação de professores no país.
- Refletir sobre as contribuições das políticas públicas e programas no âmbito das licenciaturas;
- Debater as diferentes propostas curriculares de formação de

professores e suas demandas;

- Criar espaços de trocas de experiências formativas produzidas nos cursos de licenciatura;
- Discutir sobre o papel da produção do conhecimento nos processos formativos do professor;
- Socializar materiais didático-pedagógicos produzidos no âmbito das licenciaturas
- Incentivar a reunião, integração e promoção de interlocuções sobre as diferentes experiências de formação e práticas pedagógicas vivenciadas no âmbito do Pibid em nível nacional;

- Criar espaço dialógico que divulgue os saberes construídos de modo articulado nos ambientes acadêmico e escolar, pelos bolsistas de iniciação à docência .

A importância dessa temática ficou confirmada com a inscrição de quase mil trabalhos para apresentação nas diversas modalidades. Após a seleção, disponibilizamos nos Anais (publicação *on-line*; *link na home-page* da PROGRAD-UFG, no endereço www.prograd.ufg.br) a programação e o resumo dos trabalhos. Desejamos a todos os participantes um excelente e proveitoso evento.

Sejam bem-vindos a Universidade Federal de Goiás.

Comissão Organizadora.

GT 06 - História e Geografia

COMUNICAÇÃO ORAL - 29/11 (terça-feira)

EDUCAR PARA TRANSFORMAR: AS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS DO PIBID DE HISTÓRIA – CAC/UFG – 2011

Ana Cecilia Moreira **ELIAS**- CAC/UFG

anacecilia3r@hotmail.com

Janaína Nayara de **PAULA** - CAC/UFG

nina_nayara@hotmail.com

Reubert Marques **PACHECO** - CAC/UFG

reubertmpacheco@hotmail.com

Márcia Pereira dos **SANTOS**

marciasantoss@gmail.com

(Orientadora – PIBID/ História – CAC/UFG)

Palavras-chave: PIBID, Educação e História

A muito se tem discutido a respeito da educação brasileira e seus problemas que muitos, dentro ou fora da área de licenciatura, conhecem muito bem. Os recém-formados, em sua imensa maioria, acabam tomando um “choque” quando percebem as diferenças gritantes entre a prática da sala de aula e a teoria vista nas Universidades, que em vários pontos são quase utópicas. Isso se deve ao quadro quase caótico do ensino brasileiro, cuja falta de infra-estrutura, o valor que o professor possui dentro da sala de aula e fora dela, as pressões que cada professor sofre da coordenação, do Estado e até dos colegas faz com que muitos destes profissionais se acomodem com a realidade apresentada e passam ser mais replicadores da “História dos Vitoriosos” que um profissional que excite os alunos a ter um senso crítico sobre a sociedade a sua volta.

A proposta de participação no PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Incentivo a Docência – CAC/UFG 2011 – parte da percepção das demandas que o ensino de história na cidade de Catalão apresenta, acreditando que o papel da Universidade é, sem dúvida, contribuir tanto na produção do conhecimento, como na viabilização de seu uso no ensino de base, ou seja, ensino fundamental. O projeto surge com a perspectiva de ampliar a formação do futuro professor pesquisador de história, estreitando o contato entre este e seus pares, atuantes no ensino fundamental. Com isso, o PIBID, vem atender necessidades de melhoria na formação dos futuros professores de história, bem como na realização de propostas

didáticas e metodológicas que possam ser elaboradas e utilizadas no ensino de história na escola-campo.

Este projeto oferece aos bolsistas o contato direto com as escolas, onde se poderá levar para prática o que aprendemos na universidade, compartilhando desses conhecimento com os alunos do ensino fundamental, bem como com professor de história. A proposta é, assim, dinamizar a importância da educação pública, mostrando que o professor defronta-se com uma realidade de múltiplos desafios. A busca é, também, ajudar esse professor a pensar o mundo de forma crítica, com ações didáticas e metodológicas que o ajudem, também, a pensar na contribuição que esse tipo de projeto pode ter no ensino de história.

Ao se problematizar o processo de formação do professor, é preciso ressaltar, para além do que é posto nas leituras de livros e debates realizados dentro das salas de aula na universidade, a necessidade do contato “real” com as instituições de ensino fundamental e/ou médio. Essa necessidade se expressa perante a complexidade e a seriedade com que se deve pensar a formação do docente, ou seja, o futuro professor apenas terá um bom preparo para lidar com a realidade das escolas se conseguir conciliar, durante a sua formação, a parte teórica – desenvolvida nas salas de aula dentro da universidade –, juntamente com a prática, efetivada nas escolas.

É sabido que referida oportunidade de contato com as escolas é oferecida à todos os alunos dos cursos de licenciatura, através das disciplinas (obrigatória) de Estágio Supervisionado. No entanto, devido ao tempo estipulado nos mencionados cursos para essas disciplinas, quatro semestres em média, o tempo oferecido para a parte prática dos graduandos nas escolas é muito pouco, diante da complexidade do cotidiano escolar. O que abrange desde a preocupação com o preparo do docente para com o conteúdo e a didática para trabalhá-los, até as questões socioeconômicas que envolvem a realidade escolar.

Com isso, é preciso se situar no âmbito de necessidades amplas que se concentram nos objetivos gerais do PIBID - História, que seriam: apresentar aos alunos do ensino fundamental as reflexões e problematizações do conteúdo escolar de história resgatando a importância da relação passado/presente; problematizar os conceitos e procedimentos metodológicos que serão construídos para o desenvolvimento de ações, apontando encaminhamentos e estratégias didáticas, através de oficinas desenvolvidas; refletir sobre a formação como graduandos em história, de forma a ampliar as noções do que significa ser professor e pesquisador em história; contribuir com a escola-campo e com o professor de história, supervisor do projeto, auxiliando-o no repensar do ensino de história, métodos, práticas e materiais didáticos. Pretende-se, assim, ter contato direto com a instituição de

ensino e sua realidade, o que possibilitará conhecer o trabalho educacional da unidade escolar em questão e, a partir dela, compreender a educação pública no Brasil, especialmente no tocante ao ensino de história.

O projeto pretende especificamente, incentivar e valorizar a experiência vivenciada pelos bolsistas, possibilitando que o graduando em história possa conhecer a realidade do ensino de história, elaborando instrumentos de pesquisa e trabalho docente, com o objetivo de intervir positivamente no ensino.

Diante da disparidade entre realidade escolar e a teoria, reafirmamos a importância de projetos como o PIBID. O projeto proposto pela prof.^a Dr^a Márcia Pereira dos Santos – História CAC/UFG, visa a participação de seis alunos da graduação em um trabalho a ser realizado junto a Profa. Ione de Lourdes Costa Vaz, docente do Colégio Estadual Maria das Dores Campos, da rede pública de ensino de Catalão. O projeto propiciará, ainda, que os alunos desenvolvam diferentes ações junto ao docente selecionado para o projeto, e, ao mesmo tempo, que estes graduandos contribuam efetivamente com este professor, que já está na ativa e pode contribuir na formação destes que se preparam para ingressar no sistema público e privado de educação.

A participação neste projeto ajudará os graduandos a pensarem e confrontarem as ideias que relacionem a prática e a teoria, já se preparando para a possível realidade que lhes aguarda, o que lhes permitirá, já neste momento, ir planejando e se preparando para enfrentar esse novo mundo.

Para tal, serão utilizados os seguintes métodos e ações: reuniões semanais com leituras de textos e preparação de ações na escola campo; preparação de oficinas de cinemas com debates; participação em atividades diversas da universidade que pensem a docência e o ensino; leituras e discussões de textos teóricos sobre ensino, ensino de história e educação no Brasil; produção de textos para apresentação do projeto em eventos científicos; preparação e elaboração de materiais didáticos.

Dentre as ações acima expostas, atualmente se realiza: encontros semanais entre os “pibidianos” de história, orientados pela coordenadora da área de história, momentos nos quais se discute as questões levantadas pelos teóricos anteriormente lidos; plantões semanais na escola Maria das Dores Campos, para atendimento aos alunos; preparação de uma oficina sobre filme *Lutero*, para ser debatido com os alunos do Ensino Médio; e, para o final do semestre, está sendo preparada a “feira dos sabores”, atividade que consistirá em montar uma mostra histórico geográfico com as comidas típicas de cada região do Brasil, ação esta que se efetivará num encontro interdisciplinar entre os projetos PIBID do Curso de História e do Curso de Geografia do CAC/UFG.

Portanto, pelo que foi exposto, acreditamos que na efetivação do PIBID/História, como um processo de repensar o ensino em geral e o ensino de história em particular, acreditando que o exercício da docência em história é, em nossa realidade brasileira, um desafio a ser enfrentado de vários modos.

Referências Bibliográficas

- APPLE, Michael. Educação e poder. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- BALDIN, Nelma. A História dentro e fora da escola. Florianópolis: Ed. UFSC, 1989.
- BERNARDET, Jean-Claude. Cinema e História do Brasil. São Paulo: Ed. Contexto, 1988.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.
- BLOCK, Marc. Apologia da História ou ofício de historiador. Tradução André Teles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- CAPELATO, Maria Helena; (org.). História e Cinema. São Paulo: Alameda, 2007.
- CHARTIER, Roger. À Beira da Falésia: a história entre incertezas e inquietude. Tradução Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.
- FONSECA, Selva Guimarães. Didática e prática de ensino de História. 4 ed. Campinas: Papirus, 2003.
- MIRANDA, Sonia R. Sobre a cultura do tempo e a escola: algumas perspectivas de investigação. In: PÔRTO Jr., Gilson (org.). História do tempo presente. Bauru: EDUSC, 2007.
- MOLINA, Olga. Quem engana quem? Professor x livro didático. 2 ed., Campinas: Papirus, 1988.
- MONTEIRO, Ana Maria F. C. Ensino de História e história cultural: diálogos possíveis. In: SOIHET, R. (Org.). Culturas Políticas – ensaios de história cultura, história política e ensino de história. R. Janeiro: Mauad, 2005.
- MUNAKATA, Kazumi. Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a Ditadura no Brasil. In: FREITAS, Marcos C. (org.). Historiografia Brasileira em perspectiva. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- NAPOLITANO, Marcos. Como usar o cinema na sala de aula. 4 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2009.
- OLIVEIRA, J. B. A., GUIMARÃES, S. D. e BOMENY, H. M. B. A política do livro didático. 2 ed. Campinas/SP: Summus Ed., 1984.

ANCESTRALIDADE: UMA VALORIZAÇÃO DE NOSSAS RAÍZES

João Gabriel do **NASCIMENTO**

Graduando em História - Universidade Federal de Uberlândia – UFU
Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID-CAPES¹

Núcleo de Estudos Afro Brasileiros – NEAB-UFU
jbielmg@yahoo.com.br

Palavras chave: Africanidades, saberes africanos, ancestralidade e educação.

Africanidades são elementos da cultura africana presentes no Brasil. Sendo esses elementos importantes para a formação da identidade do indivíduo. Dentre os vários espaços da sociedade que contribuem para a formação da identidade do sujeito, a escola é um lugar que desempenha um papel relevante na constituição da identidade do indivíduo, pois o espaço escolar corresponde a um local sócio cultural, onde pessoas de diversas raças se interagem e onde alguns saberes são mais divulgados/ensinados que outros.

A escola tende a privilegiar um saber em relação a outro, sendo que o saber elevado quase sempre, é o europeu, saber esse que está impregnado de caracteres preconceituosos em níveis de gênero, raça e outros.

Não há uma divulgação, um ensino-aprendizagem sobre outros saberes, em específico os saberes africanos, que são pilares das africanidades, que cotidianamente são sucumbidas pelo saber colonial europeu, saber esse que dentre outras, tem como intenção “sugar” os saberes africanos, e preencher-los com um saber europeizado.

Por não haver uma valorização da cultura africana e afro brasileira, os (as) alunos (as) negros (as)² são impedidos de assimilar características dessas culturas para a construção de sua identidade, pois segundo Renato Ortiz “*Toda identidade se define em relação a algo que lhe é exterior*”. (ORTIZ, 1985, p. 07)

Deste modo, é importante e necessário uma preservação e valorização dos elementos culturais africanos que permeiam a sociedade brasileira, para que haja uma identificação positiva por parte dos (as) alunos (as) negros (as), com os caracteres culturais de matrizes africanas que fazem parte de seus cotidianos, e para que os (as) alunos (as) não negros (as) possam conhecer um pouco mais dessa cultura que está presente em nosso país e que cotidianamente é alvo de

1 Sub-projeto História e Cultura Afro Brasileira

2 O conceito de negro que utilizo é o mesmo utilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no qual negros são pretos e pardos.

preconceitos.

É possível que através da divulgação, valorização e ensino das africanidades, os (as) alunos (as) negros (as) tenham a possibilidade de uma identificação positiva com seus traços físicos, culturais, sociais dentre outros.

Dos vários elementos africanos que compõe as africanidades, trabalharei neste artigo, a ancestralidade, que é o relacionamento entre presente-passado-futuro, é a valorização de nossos antepassados. É a ligação entre o mundo visível e o invisível. A oralidade, que é o poder da fala, a palavra emitida ou recebida.

A importância de se trabalhar com esse elemento nas escolas se dá pelo fato de que, é um caractere muito forte e presente nas sociedades africanas e que chegou até ao Brasil através da migração forçada que os africanos foram vitimas no passado.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil tem em sua população, 52% de afro brasileiros, sendo assim, é necessário que os valores e a cultura de seus antepassados sejam preservados e valorizados, principalmente nas instituições escolares, onde a desvalorização dos saberes africanos tem altos índices, o que acarreta na prática do racismo.³

Falar em ancestralidade é falar em história e memória. É pensar na relação que ocorre entre ou “Eu” presente, com o “Outro” passado-futuro. A ancestralidade nos permite conhecer e preservar nossas raízes. A constituição da identidade está intimamente ligada com os referenciais que o indivíduo possui, assim, quando o (a) aluno (a) negro (a) conhecer um pouco mais sobre a História do continente africano, aprender o quanto rico e diverso é aquele continente, e que o início de sua história é nessas terras, ele terá uma dimensão do que é ancestralidade, e o quanto presente ela está em nossos dia a dia.

A ancestralidade é o reconhecimento, respeito e valorização dos que vieram antes de nós, e que contribuíram para que hoje estivéssemos aqui. O (A) aluno (a) negro (a) não chega à escola sozinho, ele adentra aquele espaço que o é estranho levando consigo uma bagagem de aprendizados, que por sua vez, o foram transmitidos pelos seus ancestrais.

Essa prática no cotidiano escolar permitirá o (a) aluno (a) negro (a) e não negro (a) há valorizarem os seus anciões, que em nossa sociedade são alvos de desprezo e isolamento.

Ancestralidade remete-se também à ligação que ocorre entre o mundo visível e o invisível, no qual o ancestral está presente mesmo após sua morte, uma

3 Em pesquisa a Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe) em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e com o Ministério da Educação (MEC) constatou que no Brasil o preconceito racial é um dos três preconceitos mais praticados nas escolas.

vez que não é a morte física do corpo que impossibilitará o ancião de instruir os mais jovens, pois a ancestralidade permite que o ancião morto seja cultuado e o ancião vivo é valorizado.

A morte não destrói, absolutamente, os liames de dependência que determinam as relações entre os mais moços e mais velhos, entre filhos e genitores. Ao contrário, a dependência dos mais jovens se intensifica. Ela se torna, mesmo, absoluta. Há duas razões para isso: primeiro, o morto dispõe de outro meio de coerção que o vivo; seu conhecimento das condições terrestres sendo muito maiores e suas possibilidades de ações muito mais vastas. Segundo, o morto tem necessidade da submissão da piedade, do devotamento e do reconhecimento dos descendentes. (...) existe uma espécie de intercambio obrigatório entre os dois grupos de vivos e mortos. Os últimos dão a força vital em troca do culto que recebem dos primeiros. (*apud*. OLIVEIRA, 2009, p. 222)

A divulgação e valorização dessa africanidade nos espaços escolares contribuirão de forma significativa para a valorização da identidade do (a) aluno (a) negro (a) e não negro (a).

Considerações Finais

A escola tende a sucumbir alguns valores que são muito presentes nas famílias afro brasileiras. Sendo essa ação, uma tentativa de “apagar” os elementos africanos presentes em nossa sociedade e que são relevantes na construção de uma identidade não estereotipada do indivíduo negro.

Tentei nesse artigo demonstrar um pouco sobre um dos pilares das africanides que está presente em nossa cultura, e que resiste à imposição do saber colonial europeu.

A implementação das africanidade no cotidiano escolar é um ato necessário e importante para uma construção identitária positiva. O caminho para o fim do racismo são diversos, mas acredito que um resgate dos saberes africanos e a aplicação desses na escola é um importante atalho para que as crianças, adolescentes e jovens negros construam uma identidade sem estereótipos e que os não negros e negros possam aprender o quanto a África tem para nos ensinar.

Bibliografia

- Brâ, Amadou Hampâté. *Amkouell: O menino fula*. São Paulo, Palas Athenas / Casa das Áfricas, 2003.
- GARCIA, Renísia Cristina. *Identidade Fragmentada: um estudo sobre a história do negro na educação brasileira – 1993-2005*. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2007.
- Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília, SECAD. 2010.
- MUNANGA, Kabengele (Org). *Superando o Racismo na Escola*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2008.
- OLIVEIRA, Julvan Moreira de. *Africanidades e educação: ancestralidade, identidade e oralidade no pensamento de kabengele Munanga*. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo.
- ORTIZ, Renato. *Cultura brasileira e identidade nacional*. São Paulo, Editora Brasiliense. 1985.
- SERRANO, Carlos. WALDMAN, Maurício. *Memória D’África: A temática africana em sala de aula*. São Paulo, Cortez Editora. 2007.
- SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se Negro*. Rio de Janeiro, Editora Graal. 1983.

O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DA SEXUALIDADE DO SEU ALUNADO

Acad. Mônica Brandão **ARAPIRACA**

monikarapi@hotmail.com

Acad. Hélio Cordeiro **SILVA**

helio_samurai@hotmail.com

Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Dpto. de Educação – Campus XIII – ITABERABA

Curso de Licenciatura em História

Palavras-chaves - Sexualidade, sala de aula, docente, PIBID.

O presente trabalho tem como objetivo entender através das vivências possibilitadas pelo PIBID⁴ como o tema da sexualidade é trabalhado em sala de aula, analisando desde a formação profissional do educador até sua atuação, pois de acordo com sua concepção de ensino-aprendizagem terá competências para trabalhar com a temática em sala de aula.

Metodologia

Nessa comunicação a metodologia utilizada foi primeiramente a seleção de textos que abordam a temática escolhida, após a leitura dos mesmos, juntamente com os olhares vivenciados dentro do programa de iniciação a docência nas escolas aos resultados que serão expostos abaixo.

Introdução

O papel do docente dentro da sala de aula é bastante complexo, pois além de trabalhar com os conteúdos programáticos propostos para cada disciplina, ainda tem o desafio de lidar com realidades múltiplas dentro da mesma. Realidades estas que podem ser vista em suas diferenças integrando o âmbito tanto cultural, social, econômico, de gênero e na sexualidade.

Pensando a partir do que é proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN, onde a educação deve ser pensada como emancipadora e libertadora, pensando nestes princípios é que refletimos sobre como deveria ser trabalhada a sexualidade em sala de aula, já que é um tema transversal .

Defasagem da formação Profissional do Educador

A partir de leituras e análises de diversos trabalhos sobre a temática como também da nossa própria vivência tanto na Universidade como estudantes

quanto nas escolas como bolsistas do PIBID, percebemos que dentro da formação profissional do educador existem aspectos que não são trabalhados dentro de seu percurso dentro da academia por não fazerem parte do seu currículo, porém se faz presente dentro da sala de aula, como é o tema da sexualidade. Daí surge os momentos de tensão no ambiente escolar diante da impossibilidade do professor em atender os anseios de muitos alunos que não encontram outro lugar para discutir o assunto.

Para Silva e Siqueira,

Temos no professor uma figura chave na formação dos jovens e seu compromisso não se restringe à transmissão de conhecimentos e informações, mas abrange a preparação para que os jovens possam exercer uma escolha consciente e bem informada de comportamentos sexuais, coerentes com os valores que assumirem como seus⁵.

Um dos fatores que contribui para dificultar o trabalho do educador referente ao tema da sexualidade pode ser pensando pelo papel que deveria ser desempenhado pela escola ou a instituição maior, segundo o próprio PCN, como por exemplo: a execução de projetos que facilitem a aplicação do tema em sala de aula, mas que esta seja trabalhada de forma transversal em conjunto com os conteúdos, entre outros. Dessa forma o educador teria subsídios teórico-metodológicos para garantir a inserção da discussão da sexualidade em sua respectiva sala de aula.

As Sexualidades dentro da escola

Segundo GARCIA e SIQUEIRA, dentre outros autores que trabalham diretamente com a sexualidade e como ela é vista em sala de aula, pode-se perceber que essas noções estão sendo generalizadas pelos professores para os alunos, apenas para o lado sexual e de gênero. Deixando de lado outros aspectos que colaboraram para a construção da sexualidade de cada indivíduo como: aspectos sentimentais, sociais, dentre outros.

“Desse modo, ao vincular a sexualidade a um enfoque simplesmente biológico, a escola acaba negando o fato de que fatores psicológicos, sociais, históricos e culturais apresentam forte influência sobre ela e, também, sobre as formas como os sujeitos dela se apropriam”(TONATTO E SAPIRO, 2002, p. 167).

Percebe-se que quando se trata de sexualidade nas escolas se esta

⁵ SILVA. Ivanilda de Oliveira. SIQUEIRA, Vera Helena Ferraz de. **Sexualidade, Gravidez e Gênero: Construção Identitária em uma Escola Pública.**

sempre presente em uma normalidade, que seria a heterossexualidade, como se fosse um comportamento “normal” a todos, onde caso houvesse alguém que desviasse desse caminho deveria ser direcionado de volta ao rumo “certo”. Por isso se faz necessário que o professor trabalhe o tema em sua totalidade, evitando assim consequências negativas aos indivíduos que não se encaixam na dita “normalidade”.

Os olhares vivenciados sobre a sexualidade em sala de aula

O convívio escolar que o PIBID permitiu em duas Escolas da rede Estadual de Itaberaba para os bolsistas possibilita analisar a temática trabalhada acima dentro desses locais. Por se tratar de uma escola do Ensino Médio, no Colégio Luiz Eduardo Magalhães onde a maioria de seu alunado já passou da pré adolescência, e também da descoberta do próprio corpo, não presenciamos casos de preconceito devido a opção sexual da pessoa, mas isso não significa dizer que não exista. O colégio, como muitos outros espaços, tem a dificuldade de inserir o tema dentro do seu próprio planejamento anual para que seja trabalhado de forma transversal, caso o tenha, este fica apenas no papel, pois este assunto nem sempre são discutidos nas reuniões de AC em que participamos.

Por sua vez, o educador pelos motivos discutidos acima também não insere no seu cotidiano em sala de aula a temática, ficando assim o tema da sexualidade deixado de ser analisado em sua totalidade como deveria ser, não apenas o lado sexual, assim ele deixa de quebrar tabus e preconceitos existentes. Já no Centro Territorial Piemonte do Paraguaçu, CETEP, também não foi presenciado diretamente o trabalho com o tema da sexualidade, dentro das aulas que presenciamos, durante os horários de AC não eram discutidos estas temáticas.

Dentro dessa Instituição não foi visto diretamente casos de preconceitos contra os indivíduos que iam de encontro com a suposta normalidade, qual seja, o heterosexual, apesar de que isso possa ocorrer nas entrelinhas de algumas atitudes. Percebe-se que não apenas nesses dois colégios, mais de modo geral, os professores estão habituados à “normalidade”.

Por isso não se sabe ao certo qual seria a postura dos docentes, nessa situação, uma vez que os estudantes já estão em uma fase de auto-conhecimento, mesmo assim de alguma forma ainda são frágeis, e alguma atitude negativa de seus colegas, ou do educando poderia prejudicar essa descoberta e de algum modo traumatizá-lo.

Conclusão

Diante do que foi exposto acima, percebemos a necessidade de inserir no cotidiano escolar temas transversais, não apenas sobre a sexualidade, como

outros que sejam necessários para a formação sócio-educativa dos alunos.

Dessa forma pensamos que a escola como um todo deveria entender a importância desses temas para formação sócio-cultural dos alunos pois desta forma colocaria em prática a inclusão desses temas em sala de aula, e com isso o alunado teria uma visão crítica e respeitaria as diversidades que estão ao seu redor.

Referencias Bibliográficas

- FONSECA. Selva Guimarães. Didática e prática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados. – Campinas, SP: Papirus, 2003. (Coleção Magistério: formação e trabalho Pedagógico). PP 89 - 96.
- GARCIA. Marcos Roberto Vieira. Homofobia E Heterossexismo Nas Escolas: Discussão Da Produção Científica No Brasil E No Mundo. Pesquisado no site : http://www.abrapee.psc.br/documentos/cd_ix_conpe/IXCONPE_arquivos/13.pdf no dia 27 de janeiro de 2011.
- RIBEIRO. Paula Regina Costa; SOUZA. Nádia Geisa Silveira de; SOUZA. Diogo Onofre. Sexualidade na sala de aula: pedagogias escolares de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. Pesquisado no Site: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/381/38112106.pdf> no dia 27 de janeiro de 2011.
- SILVA. Ivanilda de Oliveira. SIQUEIRA. Vera Helena Ferraz de. Sexualidade, Gravidez e Gênero: Construção Identitária em uma Escola Pública. Pesquisado no site: http://www.fazendogenero.ufsc.br/7/artigos/S/Silva-Siqueira_07_A.pdf no dia 27 de janeiro de 2011.
- TONATTO. Suzinara. SAPIRO. Clary Milnitsky. Os novos parâmetros curriculares das escolas brasileiras e educação sexual: uma proposta de intervenção em ciências. Pesquisado no site: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v14n2/v14n2a09.pdf> No dia 27 de janeiro de 2011.

UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR COMO PRÁTICA INOVADORA DE ENSINO.

Priscila Natividade de **JESUS**

(pinknatividade@gmail.com)

Girley Oliveira dos **SANTOS**

(gi.cyber@hotmail.com)

Universidade do Estado da Bahia-Campus XIII

Palavras - chave: Interdisciplinaridade, aprendizagem, ensino de história

O presente trabalho tem com o objetivo discutir nossa atuação enquanto bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência durante a preparação para o 10º Festival da Leitura, que ocorreu no Colégio Modelo Luis Eduardo Magalhães localizado no Município de Itaberaba –BA. O Festival da Leitura é um evento de tradição que acontece todos os anos no referido colégio. No ano de 2010, o supracitado evento teve como tema “O Mundo e Suas Diferentes Linguagens”. De acordo com a organização deste projeto, cada professor teria que ficar responsável por uma turma e decidir juntamente com a mesma, não apenas as temáticas a serem abordadas, como também a forma de apresentá-las, ou seja, o professor seria orientador durante todo o processo de andamento dos trabalhos.

De acordo com Hernandez:

(...) os projetos de trabalho e visão educativa à qual se vinculam convidar a pensar a natureza da Escola e do trabalho escolar, pois requerem organização de classe mais complexa, uma maior compreensão das matérias e dos temas em que os alunos trabalham, o que faz com que o docente atue mais como guia do que como autoridade.(HERNÁNDEZ,1998,p.72)

Trabalhar com projetos, segundo Hernandes é dar autonomia ao aluno nas decisões a serem tomadas e isso pode enriquecer as relações ao ponto que mobilizam alunos e professores a buscar uma maior organização que venha a facilitar o aprendizado. Partindo do pressuposto de que o aluno tenha uma maior compreensão dos conteúdos de forma mais prazerosa. Neste sentido, o educando, será alguém que está presente para dar sua contribuição como mediador (a) do conhecimento produzido pelos educandos. Nesta mesma perspectiva Fonseca nos diz que:

outra concepção pedagógica, de outra perspectiva no ato e planejar e ensinar. Possui uma característica socializadora, na medida em que se trata de uma produção coletiva, que pressupõe ação de grupo. O aluno assume um outro papel ativo. Ele constrói conhecimentos, desenvolve atividades, discute, participa, busca informações (FONSECA, 2003, p.122)

E seguindo as determinações do projeto, a professora de geografia e supervisora do PIBID, ficou responsável pela turma do 03M03 (Terceiro ano matutino, turma três), nós juntamente com outros colegas bolsistas atuamos auxiliando os professores e alunos no desenvolvimento do projeto.

A princípio, foi muito importante poder observar a abertura de espaço para discussão com os alunos, uma vez que seriam eles que iriam executar o trabalho, pode-se caracterizar esta atitude como um projeto participativo, onde alunos e professores se reúnem para decidir, o que será executado. É um princípio defendido por (Gandin, 1993, p.98): “Isso nos traz a educação libertadora, como proposta educacional apta a inspirar um processo de planejamento (...) como conteúdo significativo deste mesmo processo. Porque a educação libertadora é uma proposta de mudança”. Gandin traz a proposta de mudança através da educação libertadora e para que este estado de conscientização proporcione mudanças na sociedade. Pode-se dizer que é a escola colocando os alunos como sujeitos de sua própria história.

A proposta de ação conjunta para a discussão sobre o Festival da Leitura entre alunos e professores, parte de uma atitude bastante democrática e contundente com o pensamento de Fleuri, pois este autor defende que o conhecimento construído em sala de aula é produzido por alunos e professores, sobre a perspectiva do diálogo para uma educação libertadora.

O diálogo estabelecido entre professores e alunos mostrou-se como uma alternativa bastante acertada, pois isso estabeleceu uma atmosfera de confiança no potencial do alunado e eles por sua vez sentiram-se motivados a participar. (FLEURI, 1986, p.56)

Portanto, a proposta do diálogo estabelecida entre os professores e alunos condizem com os ideais expressos por autores como Gandin, Fleuri e Freire que defendem a democratização do ensino, isso se mostra como um ponto extremamente

positivo entre a equipe de professores do Colégio Modelo Luiz Eduardo Magalhães, pois podem ser observados neste grupo, aspectos marcantes da influencia dos ideais da educação libertaria.

O festival aconteceu durante a terceira unidade na qual estavam sendo estudados na disciplina de geografia assuntos relacionados ao Oriente Médio. Assim surgiu a ideia de aproveitar os assuntos que já haviam sido debatidos em sala e ampliá-los, sobre outro aspecto. Qual seria esse aspecto e de que forma seria apresentado? Foram questões que passaram a surgir entre os alunos.

Como já se havia trabalhado em sala como questões relacionadas a política, conflitos, religião e economia, surgia agora uma necessidade de abordar questões mais cotidianas, tanto para aguçar a curiosidade dos alunos quanto do público que iria assistir. Então pensaram em falar sobre a questão da mulher. Surgindo assim a ideia de elaborar um vídeo sobre este tema.

O Livro Mulheres de Cabul, trouxe para os alunos interessantes contribuições para a construção de seu trabalho, pois nele são encontrados depoimentos de mulheres que vivenciaram o período em que a cidade de Cabul encontrava-se sobre o domínio Taleban, e estes testemunhos foram muito importantes para que os alunos conseguissem absorver as informações e transmiti-las através de suas atuações. Além da existência dos textos produzidos a partir da declaração das entrevistadas, existem também uma riquíssima quantidade de imagens que trazem em si as expressões faciais que em muito ajudaram na compreensão do que foi viver em um período tão ameaçador para as mulheres daquela região.

Quanto a utilização de imagens com fins didáticos, Bittencourt, (2004, p.360) diz que: “Essa imagens, com suas especificidades, são produzidas diferentemente, sendo algumas delas criadas como material didático e outras, posteriormente transformadas em recursos didáticos, como é o caso de filmes de ficção ou fotos”. Então, pode-se dizer que as imagens foram feitas com fins didáticos, mas puderam ser aproveitadas ao que refere as expressões impressas nelas que vieram contribuir com a apresentação teatral, haja visto, que eram fotos tiradas a partir de uma realidade e não programadas tais como são os cartazes de propaganda de algum produto.

Este trabalho realizado em conjunto entre os alunos do 03M03, Bolsistas do PIBID e a professora supervisora, foi uma atividade extremamente interdisciplinar, o que pode-se considerar como algo bastante significativo para o aprendizado, uma vez que propõem visões de diversas áreas de conhecimento em relação a uma determinada temática propondo o exercício da dialética, ao passo que surgem novas idéias.

interdisciplinar é fundamental para ensejar novos itens e proposições de sínteses que provocarão o surgimento de tantas outras sínteses, numa constante dialética”

E para realizarmos o trabalho, fomos nos deparando com a necessidade da utilização de elementos de varias áreas de conhecimento, sendo elas geografia, história, literatura, teatro, e até mesmo informática.

O cotidiano educacional passou a ficar mais interessante e sobre isso Miceli (2000, p.37) afirma que: “Para desempenhar, de modo satisfatório, sua Missão, o docente deve partir da experiência cotidiana dos alunos, oferecendo elementos que lhe permitam ultrapassar as sempre lembradas formas tradicionais de ensino (...)” Então pode-se afirmar que os elementos oferecidos para a construção daquele trabalho sugeria formas inovadoras de ensino..

A experiência como bolsistas do PIBID, nos coloca na condição de estagiários (as), um verdadeiro laboratório onde aprendemos a avaliar as práticas docentes. E sobre isso, Pimenta nos diz que:

A observação, a ser realizada na escola e na sala de aula, deve se por uma perspectiva investida da realidade, tanto pelo professor de pratica de ensino quanto o próprio docente. Ao mesmo tempo que as observações servem para compreender as práticas institucionais e as ações na escola, elas balizam as próprias ações do futuro professor, no sentido de facilitar a compreensão da realidade, dos fatos e a sua prática docente, a partir de um olhar crítico investigativo(PIMENTA,2008, p.45).

De acordo com essa autora, nossas ações quanto professores poderão ser o resultado da observação das práticas docentes, pois estes espaços nos deixam com um olhar mais aguçado que conseqüentemente irá potencializar nosso exercício enquanto professores.

Particularmente falando sobre a área de ensino de história, como muito bem diz Shmidt (2004, p.55): “Há muito se fala da rudeza do ofício de professor de história. A sua formação não se restringe a um curso de história, engloba ainda áreas das Ciências Humanas, como Filosofia, Ciências Sociais etc”.

E sendo história um curso que abrange um leque de discussões que compõem outras áreas de estudo e ensino. É bastante positivo participar quanto estudantes de Licenciatura em história como expectadoras e orientadoras da aulas de geografia, sobretudo, quando se trata de projetos interdisciplinares como o que aconteceu durante o festival da leitura.

Aliando estes conhecimentos para a prática de dramatizações, que

posteriormente tornou-se um vídeo, fez com que os alunos saíssem da rotina que tanto corri o processo de ensino e aprendizagem. E assim o trabalho realizado comprovou que as apresentações teatrais são sem duvidas, uma forma descontraída de aprender e ensinar, que pode trazer resultados bastante significativos.

Bibliografia

- BARROS, Adriana Azevedo Paes de. **Interdisciplinaridade**: O pensado o vivido de sua necessidade as barreiras enfrentadas.
<http://ww1.ucl.br/PI/Shared%20Documents/artigo%20interdisciplinaridade.pdf>(acessado em novembro de 2010)
- BITTENCOURT, Maria Circe Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.
- FLEURI, Reinaldo Matias. **Educar para que?** Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola. Uberlândia/Goiânia. Editora Universidade Católica de Goiânia.1986.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**: Experiências, reflexões, e aprendizados. – Campinas, SP: Papirus, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. Cap.3. Educação Versus Massificação. Paz e Terra 1967 (p .108)
- GANDIN, Danilo. **Planejamento Como Prática Educativa**. Edições LOYOLA. São Paulo, 1993.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e Mudanças na Educação**: os projetos de trabalho; trad. Jussara Haubert Rodrigues – Porto Alegre. ArtMed, 1998.
- MICELI, Paul. Uma pedagogia da história? IN: PINSK, Jaime. **O ensino de História e a criação do fato**. 8. ed são Paulo: Contexto, 2000)
- PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e docência** / Selma Garrido pimenta Maria do Socorro Lucena Lima; - 3^a ed. São Paulo: Cortez, 2008. (p.45)
- SHIMITD, Maria Auxiliadora. **O saber histórico em sala de aula**/ Circe Bittencourt (org.). 9^a ed.- São Paulo : Contexto, 2004.- Repensando o ensino (p.55).

LABORATÓRIO DE ENSINO DE HISTÓRIA COMO EIXO ARTICULADOR DA FORMAÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA DO PROFESSOR: A PROPOSTA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Thaís dos Santos, **VINHAS**
Universidade do Estado da Bahia
Dept. de Educação/Campus X
taivinhas@yahoo.com.br

PALAVRAS-CHAVE: História; Formação docente; Teoria; Prática;

O presente trabalho constitui a gênese de uma pesquisa que tem como objetivo analisar a proposta de interrelação entre teoria e prática na formação docente, tendo como objeto de estudo o componente curricular Laboratório de Ensino de História, inserido nos cursos de licenciatura em História da Universidade do Estado da Bahia -UNEB em face da reconfiguração dos cursos de formação de professores preconizada pelo Conselho Nacional de Educação no ano de 2002.⁶ O aporte metodológico que norteará essa investigação tem como base a análise documental do projeto de reformulação curricular elaborado para os cursos de Licenciatura em História pela UNEB.

Essas modificações curriculares foram resultado da reflexão acerca da formação do professor na contemporaneidade, que tem suscitado debates nos campos teórico e metodológico que envolvem questões relativas ao “*ser docente*.” Estudos voltados à concepção, estrutura e objetivos dos cursos de licenciatura, *lócus* privilegiado de formação de professores, têm direcionando para a compreensão das dimensões fundamentais desse processo formativo: a dimensão teórico - científica e a dimensão de caráter prático-pedagógico. Articular os saberes acadêmicos para a convergência da teoria específica de cada área do conhecimento em prática pedagógica tornou-se então o eixo norteador dos cursos de formação docente.

Teoricamente, essa perspectiva fundamenta-se na concepção de que teoria e prática se perpassam no fazer docente, sendo um caminho de mão única a ser percorrido tanto no ambiente escolar, quanto no acadêmico, no sentido de romper com a concepção de um conhecimento hierarquizado e fragmentado, que os define como pólos antagônicos, quando de fato configuram-se enquanto eixos complementares e indissociáveis do trabalho do professor. (ANDRÉ, 2001; FONSECA, 2003; GERALDI; FIORENTINI; PEREIRA, 1998).

6 Vale ressaltar que essas diretrizes oficiais apresentam uma perspectiva dicotômica sobre a articulação teórico prática nos processos formativos dos cursos de Licenciatura, ora sinalizando a necessária interrelação, ora camuflando uma pretensa separação entre esses saberes.

Nesse sentido, a reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação foi direcionada por diversas resoluções, pareceres e diretrizes elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação, sendo o documento mais contundente as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial para a Educação Básica em Nível Superior (2002) que apresentou, entre outras questões, a necessidade de revisão curricular dos cursos de licenciatura, objetivando superar a concepção restrita de prática pedagógica, comumente limitada às atividades de Estágio Supervisionado.

O paradoxo consistia no fato de que a maioria dos cursos de Licenciatura não preparava o discente para o exercício pedagógico, restrito a disciplinas pontuais presentes nos quatro últimos semestres da graduação quando desenvolviam atividades no ensino básico, centralizando a formação acadêmica nos conhecimentos específicos de cada área. A superação dessa contradição estaria na adequação dos cursos de licenciatura às novas demandas educacionais do Brasil, buscando a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor. Nesse processo de redimensionamento do currículo dos cursos de formação de professores da Educação básica em nível superior, foi definida a carga horária de quatrocentas horas com o objetivo de conceber a prática como componente curricular, formatada em disciplinas que devem estar presentes no decorrer do curso. (CNE/CP n. 002/2002)

A partir dessas deliberações, as Instituições de Ensino Superior que ofereciam cursos de Licenciatura tiveram que realizar as reformulações dos seus projetos curriculares, com o objetivo de atender às novas diretrizes do Ministério da Educação. Em relação aos cursos de Licenciatura em História, o desafio estava na superação do chamado modelo “3+1”, que focava uma formação que equivalia a três anos de conhecimentos específicos e um ano de conhecimentos pedagógicos, problemática já amplamente criticada e discutida desde a década de 1980 entre os estudiosos da área. (FENELON, 2008)

Nesse contexto, a Universidade do Estado da Bahia realizou no ano de 2004 a reformulação dos cursos de Licenciatura em História, buscando introduzir em seu currículo espaços de discussão teórica dos conhecimentos específicos do curso e a aplicabilidade prática desses conhecimentos na educação básica. O novo projeto da área de História passou a ser estruturado em três eixos: eixo dos conhecimentos científico-culturais, eixo de formação docente e eixo das atividades complementares, compostos por componentes curriculares que norteariam a organização disciplinar na esfera dos múltiplos departamentos. Essa diretriz seria o fundamento para a construção independente dos projetos curriculares dos cursos de História existentes nos diversos *campi*, valorizando as diferentes necessidades

e realidades regionais e locais, já que a característica essencial da UNEB é a multicampia, representada pelo movimento de interiorização da universidade, que hoje alcança vinte e dois municípios no interior da Bahia. Dentre os variados *campi*, oito oferecem o curso de Licenciatura em História.

Sob esse direcionamento, a integração entre teoria e prática foi definida através da implantação do componente curricular Laboratório de Ensino de História, que juntamente aos componentes de Conhecimentos Pedagógicos e Estágio Supervisionado, estruturaram o eixo de formação docente, objetivando articular a formação para a *práxis* pedagógica, pressuposto fundamental dos cursos de licenciatura. Segundo o documento, a configuração do Laboratório de Ensino de História tem como objetivo:

Sistematizar e exercitar a prática pedagógica no ensino de História e os recursos e procedimentos de construção do conhecimento histórico, tendo em vista a ação-reflexão-ação. Desenvolve atividades de reflexão sobre a prática de ensino, a reinterpretação dos conteúdos para os contextos escolares da educação básica, a produção e utilização de material didático relacionados à área desse conhecimento, ao mesmo tempo em que visa promover atividades de extensão que contribuam para o aprofundamento dos debates acerca do ensino de História, propondo novos métodos e técnicas que possibilitem a produção de um novo fazer histórico em sala de aula.⁷

O Laboratório de Ensino de História subdivide-se em oito disciplinas, estando presente do primeiro ao último semestre da formação acadêmica, perfazendo um total de quatrocentas e cinco horas. O objetivo das disciplinas que compõem o componente é sistematizar e exercitar a prática pedagógica no ensino de História em seus múltiplos aspectos, considerando que:

É sobretudo na formação inicial, nos cursos superiores de graduação que os saberes históricos e pedagógicos são mobilizados, problematizados, sistematizados e incorporados à experiência de construção do saber docente. Trata-se de um importante momento de construção da identidade pessoal e profissional do

⁷ Projeto de Reformulação Curricular dos Cursos de Licenciatura em História. UNEB, 2004, p.16.

professor, espaço de construção de maneiras de ser e de estar na futura profissão (FONSECA, 2003, p. 60).

Esse direcionamento da UNEB de sistematização da relação teoria/prática através do componente Laboratório de Ensino de História, representa uma proposta real de solidificar a formação do professor através de uma prática pedagógica e didática adequada aos objetivos da educação brasileira contemporânea, tendo como pressuposto fundamental a compreensão de que os cursos de licenciatura desempenham um papel basilar na formação docente, e que essa gênese reflete diretamente no desenvolvimento da educação básica como um todo.

Nesse sentido, as disciplinas pertencentes ao componente Laboratório devem ser compreendidas enquanto espaços de discussão do ensino de História como área do conhecimento, além de possibilitar o desenvolvimento e experimentação de estratégias voltadas para o aprimoramento dos métodos de ensino da disciplina no sentido de promover os meios e conhecimentos essenciais para a formação profissional dos seus discentes, incentivando ainda a produção de recursos didáticos no âmbito das novas linguagens, diretrizes e objetivos para o ensino de História na educação escolar, como forma de articular a relação efetiva entre o saber e o fazer, pressuposto fundamental para uma prática pedagógica que tem como essência a intrínseca relação entre ensino e pesquisa.

Entretanto, a concretude da proposta de possibilitar a vivência entre teoria e prática no decorrer do curso de Licenciatura em História da UNEB encontra-se na ressignificação das diretrizes do Laboratório de Ensino de História na esfera dos diferentes *campi*, a partir da compreensão desse componente curricular enquanto área fundamental para a formação docente nos contextos das múltiplas realidades locais e regionais, através das práticas desenvolvidas em seu âmbito, que devem ter como fundamento as teorias históricas e pedagógicas. E é sobre esse aspecto que essa pesquisa pretende se desdobrar.

REFERÊNCIAS:

- ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli (org) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas-SP: 2001. p.55-69.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: história. Brasília: MEC/SEF, 1998. (5a a 8a séries).
- _____. CNE/CP 1/2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002.

2002.

CANDAU, Vera Maria. Universidade e Formação de Professores: Que rumos tomar?. In.: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 30-50.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez; 1992.

FENEILON, Déa. **A formação do profissional de História e a realidade do Ensino**. Revista Tempos Históricos, volume 12 - 1º semestre - 2008 - p. 23-35.

FONSECA, Selva. Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas, Papirus 2003.

_____. **Caminhos da História Ensinada**. Campinas: Papirus, 1993.

_____. A formação do Professor de História no Brasil. **Anais do II Encontro “Perspectivas do ensino de história”**. São Paulo: FEUSP, 1996, pp. 101-9.

GERALDI, Corina; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete (Org.). **Cartografia do trabalho docente**: professor (a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, 1998.

ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas-SP: 2001. p. 27-54.

MONTEIRO, Ana. Maria. **Professores de História**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Projeto de Reformulação Curricular Licenciatura em História. Salvador, 2004.

ABORDAGEM HISTÓRICA E PEDAGÓGICA SOBRE A VILA OPERÁRIA DE BIRIBIRI EM DIAMANTINA-MG NA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL.

Sofia Fernandes Papaspyrou MARQUES

Acad. Ana Cláudia GONÇALVES

Acad. Iara Nunes FERREIRA

Acad. Marcelo Júnior dos Reis CUNHA

Acad. Paulo Henrique Gonzaga LACERDA

Acad. Taimanna Medeiros SANTOS

E-mail:sofiapapaspyroumarques@gmail.com

Orientador do Pibid de História: Dr. Wellington de Oliveira

Campus JK - Diamantina/MG Rodovia MGT 367 - Km 583, nº 5000 - Alto da

Jacuba.

UFVJM - Universidade Federal Dos Vales Do Jequitinhonha e Mucuri-PIBID História.

Palavras Chaves:Projetos Educacionais,História Presente,História Regional e Local.

RESUMO

O presente artigo, refere-se a um projeto histórico-PIBID,Programa de Incentivo de Bolsa de Iniciação a Docência, desenvolvido em uma Escola Pública de MG,Escola Estadual Professor Leopoldo Miranda, em parceria com a UFVJM,Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, sobre a Vila de Biribiri em Diamantina-MG. A fábrica de Biribiri do século XIX, fundada pelo primeiro arcebispo de Diamantina, D. João Antônio dos Santos, desativada desde a década de 70 transformou-se em objeto de estudo histórico em paralelo com o estudo da Revolução Industrial do século XVIII, possibilitando uma reflexão, com a história presente regional e local, através de temporalidades diferentes nas mudanças e permanências sócio-econômica e históricas.

Introdução

O projeto apresentado foi realizado na Escola Estadual Professor Leopoldo Miranda, Diamantina – MG. Foi desenvolvido dentro do projeto Enduro em parceria com o Circuito dos Diamantes com enfoque na Vila de Biribiri, onde abordamos no campo da História a Revolução Industrial com enfoque na fábrica de Biribiri. Foi oferecida uma visita de campo para os alunos do ensino médio onde desenvolvemos um trabalho através de perguntas, abordando a história da Vila de Biribiri, buscando conciliar a história local com o contexto da Revolução Industrial.

com profundo impacto no processo produtivo em nível econômico e social. Iniciada na Inglaterra em meados do século XVIII, expandiu-se pelo mundo a partir do século XIX.

A partir do contexto da Revolução Industrial, podemos verificar os reflexos na região de Diamantina, atentando-se para fato que a fábrica foi construída de tal modo que as pessoas vivessem para a fábrica, tudo planejado de modo que as pessoas não saíssem desse vínculo empregatício.

De 1876 a 1921 a Arquidiocese de Diamantina tinha o poder sobre Biribiri até ser vendida a particulares. Hoje a Fábrica de Tecidos Estamparia S.A, administra uma bela propriedade perdida nas montanhas de Minas.

A fábrica de tecidos funcionou ali até 1973, quando foi desativada por dificuldades econômicas.

Metodologia

Abordamos com os alunos do ensino médio conhecimentos dos fatos históricos acerca da Vila de Biribiri e especificamente a fábrica local, situando-a no contexto da Revolução Industrial. Dessa forma, aproveitamos para trabalhar diferentes práticas pedagógicas que não somente voltadas para quadro, giz e sala de aula. Tivemos o intuito com esse projeto além de passar o conhecimento curricular, trabalhar os conhecimentos históricos da Vila de Biribiri, almejando formar pessoas conscientes da importância da cidade de Diamantina não só como força extrativa de diamante, mas uma força industrial significativa.

As atividades começaram com um trabalho dentro de sala de aula abordando a Revolução Industrial e a história da Vila de Biribiri desde sua construção e como influenciou a economia de Diamantina.

No segundo momento foi feito uma visita até a vila de Biribiri onde os alunos responderam perguntas acerca da matéria passada em sala de aula.

No terceiro e último momento, o projeto se consolidou com uma mini-gincana juntamente com os alunos participantes, incluindo também amostras do passeio e suas etapas.

RESULTADO E DISCUSSÃO

O saldo final deste trabalho foi em suma positivo, os alunos mostraram domínio sobre a matéria que havia sido passado e o objetivo do PIBID de uma diferenciação na didática também foi alcançada, observamos que a pedagogia aplicada despertou muito mais o interesse nos alunos.

Os eixos temáticos desenvolvidos conforme o Currículo Básico Comum da Rede Estadual de Minas Gerais promoveu raciocínio histórico e a discussão entre diferentes temporalidades da história na região de Diamantina.

A associação do contexto social atual, com o histórico da Revolução

Industrial, revelou a importância de se proporcionar aos estudantes uma educação que se afaste do modelo conservador de ensino.

Neste contexto do PIBID, a UFVJM, juntamente com as escolas públicas do ensino básico, acreditam na transformação do ensino de história, como também na possibilidade de reavivar a sua importância para os futuros alunos no curso de licenciatura do Bacharelado em Humanidades - História.

Segundo Fonseca, é preciso pensar a disciplina de história como disciplina fundamentalmente educativa, formativa, emancipadora e libertadora.

A história tem como papel central a formação da consciência histórica dos homens, possibilitando a construção de identidades, a elucidação do vivido, a intervenção social e praxes individuais e coletivas (2003: 89).

Buscamos aqui apresentar a modalidade de projetos de ensino como uma possibilidade, auxiliando na preparação e formação de professores e seu referencial teórico-prático.

Essas alternativas podem proporcionar uma maior integração entre Universidade e Escolas públicas; entre acadêmicos e alunos do ensino médio; entre formação e reflexão , valorizando o aluno e seu universo. Outro ponto importante diz respeito à busca da transversalidade, incluindo as demais áreas do conhecimento no trabalho com os projetos.

Reforça Fonseca, ao defender a necessidade de uma reflexão permanente sobre nossa formação e ações no ensino de História.

Ensinar e aprender história requer de nós, professores de história, a retomada de uma velha questão: o papel formativo do ensino de história.

Devemos pensar sobre a possibilidade educativa da história, ou seja, a história como saber disciplinar que tem um papel fundamental na formação da consciência histórica do homem, sujeito de uma sociedade marcada por diferenças e desigualdades múltiplas (VASCONCELOS, Selva Fonseca; 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo sobre o tema que é de grande relevância, pois se trata da História Local, esperamos o nosso trabalho proporcionar aos alunos um conhecimento multidisciplinar, valorização da história local, aula extraclasse, interação com professores, colegas e comunidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERNANDES, Antonio Carlos “ **O turíbulo e a Chaminé**”. A ação do Bispado no Processo de Constituição da Modernidade de Diamantina. Belo Horizonte: FAFICH\ UFMG,2005.

FONSECA,Selva Gumarães. **DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA**.Campinas, SP: Papirus,2003.

MARTINS, Marcos Lobato, **A Presença da Fábrica no “Grande Empório Do Norte”**:Surto Industrial em Diamantina entre 1870 e 1930.

MATTA MACHADO, Fernando. **A Companhia de Santa Bárbara**. Um Caso da Indústria Têxtil em Minas Gerais.Rio de Janeiro: Topbooks, 2006.

SANTOS,Joaquim Felício. **Memórias do Distrito Diamantino**. Petrópolis: Editora Vozes Ltda. 1978.

LABORATÓRIO DE ENSINO DE GEOGRAFIA E PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO- LABENGEÓ: AÇÕES, RESULTADOS E PROPOSTAS

Ana Paula Pereira **COSTA**

paulinha161@hotmail.com

Cássio Rogério Graças dos **SANTOS**

cassiogero@hotmail.com

Márcia Aparecida da Silva **PIMENTEL**

cogeo@ufpa.br

UFPA

PALAVRAS CHAVES: LABRNAGEO – Ensino – Licenciatura – Geografia

1. INTRODUÇÃO

O ensino de geografia está presente em diversas reflexões de autores tanto geógrafos, preocupados com o ensino - aprendizagem, tanto outros educadores como pedagogos, que utilizam diversas teorias para tornar cada vez mais eficaz os processos educacionais, principalmente os referentes a questões voltadas a cidadania, pois um dos papéis do ensino da geografia é formar cidadãos e não meros alunos que saibam a localização decorada de aspectos físicos e nomes de capitais, ensino esse considerado tradicional por muitos autores. O ensino da geografia começa desde a educação básica e vai até o ensino médio que aborda desde a escala global, o mundo e partes ou regiões do mundo, e a escala local, o lugar onde moramos e vivemos, passando pela escala nacional e regional. Envolvendo os aspectos físicos – ambientais e as questões políticos - econômicos – sociais como afirma o texto abaixo.

O objetivo deste trabalho é mostrar como o Laboratório de Ensino de Geografia e produção de Material Didático – LABENGEÓ proporcionou uma melhoria no curso de graduação em Geografia da Faculdade de Geografia e Cartografia da Universidade Federal do Pará, também mostrar as ações realizadas pelo laboratório em parceria com outros grupos de estudos e também enfatizar que é possível realizar trabalhos envolvendo o ensino – pesquisa – extensão, tripé fundamentada a UFPA.

2. MATERIAL E MÉTODO

- Realização de oficinas;
- Trabalhos de campo;
- Leituras de livros, artigos e textos relacionados ao ensino;

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nos primeiros meses de execução do projeto, verificou-se a ampla contribuição do laboratório no curso, seja na promoção de eventos científicos, como na divulgação de trabalhos acadêmicos na área do ensino de geografia. No dia 27 do mês de setembro de 2010, o LABENGEÓ em parceria com o GEPPAM (Grupo de Estudos Paisagem e Planejamento Ambiental) organizou a primeira excursão científica com alunos do curso de geografia da UFPa e do PARFOR para as áreas de mangue do município paraense de São João da Ponta. Na ocasião, foram visitadas as trilhas dos mangues nas comunidades de Deolândia e Porto grande, os alunos aprenderam *in loco* as diferenças entre os mangues de várzea e terra-firme. Além da visita, foram promovidos debates de cunho sócio-político e cultural com os pescadores da RESEX, no qual, tanto alunos quanto a comunidade local puderam trocar conhecimentos e somar suas experiências.

No período de 29 de novembro a 3 de dezembro na UFPa (Rol da reitoria e Bloco E), com os recursos financeiros obtidos pelo LABENGEÓ-PROINT, foi possível realizar em conjunto com outros projetos da faculdade de geografia, a “*Semana de Geografia 2010*”. Na ocasião o laboratório se fez presente na organização do evento, com a elaboração de material de divulgação do evento (folder, crachás, kit com pasta, certificados, camisetas e banner), excursão científica para Igarapé-açu (aluguel de ônibus) e coquetel de encerramento do evento, todos financiados pelo LABENGEÓ-PROINT.

Em parceria com o programa “Educação Ambiental nas RESEX’s Marinhas de São João da Ponta e Mãe Grande de Curuçá-PA”, foram realizadas palestras e oficinas sobre educação ambiental no município de São João da Ponta durante o evento “Entre Marés - Compartilhando Saberes” no dia 10 e 11 de junho, sendo que o evento foi uma realização da Associação dos usuários da RESEX marinha de São João da Ponta (Mocajui) e contou com apoio do ICMBIO, prefeitura municipal de São João da Ponta e FGC. Nesse evento nossa oficina foi intitulada “Aquilo Deu Nisso”, palestramos para uma turma com cerca de 30 crianças a respeito de Educação Ambiental com ênfase na sustentabilidade e no final foi demonstrado, através de um vídeo, como as garrafas pets podem ser reaproveitáveis na confecção de diversos acessórios. A equipe ministrante era formada por graduando de diversos anos do curso de geografia (2008, 2010 e 2011), ou seja, a contribuição do laboratório serviu de estímulo a tanto para a produção de material didático, quanto de experiência para os graduandos do curso, pois o evento proporcionou contato com a realidade da sala de aula.

No que se refere ao apoio às disciplinas do Curso, no dia 17 de junho,

sob a coordenação da professora Dr^a Márcia Pimentel e com a presença dos professores da Faculdade de Geografia e Cartografia: Franciney Ponte, Ana Maria Furtado e Carmena França foram promovidos pelo LABENGEÓ um trabalho de campo para o município de Igarapé-Açu, no qual, os alunos dos blocos de 2010 e 2008 puderam, através de visita *in loco*, conhecer e por em prática o que se aprendeu em sala de aula, no que diz respeito às disciplinas de Climatologia, Geomorfologia e Pedologia. Para tanto, foram utilizados alguns instrumentos como: Trado holandês, mapas, martelo, GPS, tabela de Munssel, termômetro, fita métrica etc., sendo estes os materiais usados para análise do solo (pedologia) e medição de temperatura (climatologia), além dos conhecimentos da geomorfologia, no âmbito das unidades de relevo, formação geológica, material de origem da área visitada. Os alunos também receberam um formulário com questões onde deveriam ser descritas as principais observações sobre o objeto de estudo, sem esquecer a ligação entre os conteúdos/conceitos aprendidos em sala de aula e a realidade do que se presenciou no campo.

Apenas uma meta não foi realizada a formação de um evento de cunho científico regional-local sobre o ensino da geografia, entretanto o projeto ainda pode ser renovado por mais tempo, onde com recursos destinados para a organização de eventos, onde será realizado. A criação de um grupo de estudo voltado principalmente para a educação ambiental, também foi conseguido principalmente pela integração de pessoas que nesse tema vão desenvolver futuros trabalhos tanto de conclusão de curso, como de monografias de especialização e até mesmo dissertações de Mestrado, assim como envolvendo outras temáticas sobre o ensino de geografia tanto na educação de nível fundamental, médio e até mesmo superior. Tais ações foram realizadas a partir de estudos, realização de oficinas e também em práticas de campo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Até o presente momento a constituição do Laboratório de Ensino de Geografia e produção de Material Didático – LABENGEÓ vem se resumindo a apoiar eventos e disciplinas da graduação com a concessão de ônibus e auxílio financeiro, fato que contribui para destacar as pesquisas que são realizadas no curso, mas que não vinham recebendo incentivo necessário. Com a formação do laboratório até mesmo disciplinas que não possuíam auxílio de custo para trabalhos de campo foram contempladas, auxiliando a compreensão das disciplinas que necessitam de um olhar mais apurado da realidade fora sala de aula. As experiências proporcionadas aos alunos, até mesmo com os calouros 2011, foram

inéditas, pois os trabalhos de campo são realizados apenas no segundo ano de graduação, porém com o LABENGEÓ muitos alunos tiveram a oportunidade de se familiarizarem com a pesquisa de campo e seus materiais e métodos.

Então, o Laboratório se mostrou eficaz, já que em grande parte os seu objetivos foram alcançados, o que contribuiu, nesse ano, para uma certa melhoria no curso, que proporcionou uma maior integração entre as questões referentes a teoria/prática, rompendo com isso a Geografia Tradicional. E uma maior integração entre os alunos dos diversos anos e até mesmo com alunos de Pós-Graduação e especialização, que irão desenvolver estudos futuros, sendo na área da educação formal ou de educação ambiental, realizando vários trabalhos de forma interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar, com o apoio de vários professores do curso que também apoiaram o projeto LABENGEÓ.

5. REFERENCIAS

- ALMEIDA, Rosangela Doin. **Do Desenho ao Mapa**. São Paulo: Contexto, 2001.
- CASTRO, Iná Elias. **Geografia e Política: Território**, escala de ação e instituições. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- CAVALCANTI, Lana Souza. **Geografia, Escola e Construção de Conhecimento**. 10 ed. Campinas: Papirus Editora, 2007.
- CORRÊA, Roberto Lobato. **Região e Organização Espacial**. 8^a Ed. São Paulo: Editora Ática, 2007.
- LACOSTE, Yves. **A Geografia – Isso Serve Em Primeiro Lugar, Para Fazer a Guerra**. Campinas: Papirus Editora, 1988.
- LENCIOLI, Sandra. **Região e Geografia**. São Paulo: Edusp, 2009.
- PONTUSCHKA, Nídia Nacib; et al. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova**: da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica. São Paulo: Edusp, 2002.
- STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia**: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. São Paulo: Annablume, 2004.

OS CONTEÚDOS FCPA DE GEOMORFOLOGIA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA DE 5º E 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Graduanda: Deize Elaine NERVIS

deizenervis@bol.com.br

Orientadora: Adriana Olivia Sposito Alves OLIVEIRA

adrianaoliveira@iesa.ufg.br

Universidade Federal de Goiás – IESA/UFG

Palavras-chave: conteúdos - livros didáticos – Geomorfologia

Introdução

O presente trabalho faz parte de uma pesquisa para a monografia de final de curso. Tem como intuito analisar os conteúdos Fatuais, Conceituais, Procedimentais e Atitudinais (FCPA) nos livros didáticos do 5º e 6º Ano do Ensino Fundamental. Ou seja, verificar como estes conteúdos estão dispostos nos livros didáticos. Para tanto temos como embasamento teórico temáticas relacionadas as concepções teóricas do livro didático, os conteúdos geomorfológicos encontrados em livros acadêmicos e didáticos, assim como leitura na área do ensino e em práticas didático pedagógicas.

Material e método (metodologia)

Para a análise dos conteúdos FCPA foram selecionados os livros didáticos mais utilizados na rede de ensino estadual e municipal da Região Metropolitana de Goiânia RMG. Os livros selecionados foram: Projeto Pitanguá 5º Ano, Coleção Aprendendo Sempre 5º Ano, Para Viver Juntos 6º Ano, Noções Básicas de Geografia 6º Ano, Coleção Perspectiva 6º Ano, Geografia Crítica 6º Ano, Projeto Radix 6º Ano e Projeto Araribá 6º Ano. Uma das etapas da análise foi confeccionar uma ficha com abordagens do conteúdo de Geomorfologia e os conteúdos FCPA.

Ficha Avaliativa de Livros Didáticos					
Título: xxxxxxxxxxxx	Autor (ES): xxxxxxxxx		Nível Escolar: xxxx	Editora: xx	
Unidade X: xxxxxxxx					
Cap. I: xxxxxxxxxxxx					
Cap. II: xxxxxxxxxxxx					
Conteúdos Fatuais / Conceituais					
Definição de relevo	Categorias de Feições / Formas	Processos	Teorias Geológicas e Geomorfológicas	Escala / Exemplos	Fatores ou variáveis do relevo
Conteúdos Procedimentais					
MMapas	FFotos	Desenhos	Bloco Diagrama	Esquema	Proposição de exercícios
Conteúdos Atitudinais		Problemas conceituais			Síntese do Livro Didático

Org. Deize Elaine Nervis (2011). Fonte: Adaptação de Zabala (1998).

Resultados e discussão

O referencial teórico desta pesquisa sobre a análise do conteúdo de Geomorfologia nos livros didáticos de Geografia de 5º e 6º do Ensino Fundamental perpassa sobre a discussão dos conteúdos denominados de Fatuais, Conceituais, Procedimentais e Atitudinais FCPA, Zabala (1998), as concepções didática e mecânica sobre o livro didático realizada por D'Ávila (2008), além das contribuições de Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007).

Essas autoras apresentam uma reflexão sobre o livro didático e apontam questionamentos das diferentes formas de utilização desse material. Nessa perspectiva, o livro didático ainda é um grande referencial em sala de aula e o sucesso dessa ferramenta dependerá de *como* ele é utilizado e *para quem* ele está sendo aplicado.

Com relação ao uso deste instrumento em sala de aula, as autoras dividem em dois grupos de docentes. Um primeiro grupo seria dos professores que tem uma boa formação, que explora bem esse recurso e ainda se utiliza de outros recursos didáticos interdisciplinares, não se “engessando” a esse recurso.

Outro grupo, porém seria daqueles que somente o professor tem o acesso ao livro didático utilizando-se dele como único recurso.

Ainda há outra observação que as autoras fazem, referente à produção desse material, pois como é algo que será utilizado por um grande contingente de pessoas, ele se torna um comércio muito lucrativo de comercialização certa, pois o maior comprador desse produto é o governo federal. Daí a preocupação das editoras em fazer um produto para o comércio, atrativo para ser vendido, não se preocupando em atender as necessidades básicas de aprendizagem. “Como mercadoria, o importante para as editoras é que ele seja vendido”, “Daí resulta o desejo das editoras de que seu livro seja escolhido e bem avaliado pelo MEC” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p.339-340).

D'Avila (2008) apresenta uma crítica aos autores de Livro Didático que os fazem unicamente voltado para o mercado. Entre outros fatores, apresenta a falta de interesse do professor, um Estado negligente que não se preocupa com o conteúdo do Livro e o aspecto econômico que é visto também na expansão da educação formal brasileira, seriam os principais motivadores para um ensino de má qualidade. É lançado sobre o livro didático uma responsabilidade única do processo pedagógico fazendo do professor [...] um mero espectador ou produtor das suas instruções [...].(D'ÁVILA, 2008, p.96). É depositado nele toda uma carga de culpa sem perceber, ou talvez percebendo, mas como o problema da formação qualificada ou a falta de políticas significativas serem de maior escala é mais fácil achar um desvio, “com a falta de uma política significativa e forte de valorização do magistério, a distribuição de manuais didáticos à mancheia, para as escolas públicas do país, funciona, muitas vezes, como iniciativa para se resolver a baixa qualidade do ensino”.(D'ÁVILA, 2008, p.96).

A partir das observações que circundam o livro didático, verificaremos o questionamento em relação aos conteúdos Fatuais, Conceituais, Procedimentais e Atitudinais FCPA, que neles constam.

Zabala (1998) relata que um mesmo conteúdo pode ser utilizado e apresentado sob várias perspectivas disciplinares, ou seja, de alguma forma os conteúdos estão interligados e o que vai diferenciá-los em dado momento é a forma de apresentação para o aluno ou ainda «A forma de propor as atividades de ensino será a que permite a máxima interrelação entre os diferentes conteúdos».

São considerados conteúdos factuais aqueles que num primeiro momento não necessita de maior compreensão do contexto para decifrá-lo. Ou seja, é um conteúdo com maior enfoque em dados, datas, nomes, entre outros. Quando se consegue compreender o significado de alguma coisa e utilizar um termo e interpretá-lo, conseguiu-se a denominação dos conceitos e princípios, pois estes

andam lado a lado, “não se pode dizer que aprendeu um conceito ou princípio se não se entendeu o significado”. (ZABALA, 1998, p.43).

Com relação aos conteúdos procedimentais, esses requerem uma ação para serem apresentadas, porém cada um tem características específicas, onde se tornam totalmente diferentes entre si. Todas as atividades necessárias para o desenvolvimento de uma tarefa é considerado conteúdo procedural, ou seja, as diferentes formas para se chegar a um resultado final. Assim, “ler, desenhar, observar, calcular, classificar, traduzir, recortar, saltar, inferir, espetar são conteúdos procedimentais”. (ZABALA, 1998, p.44)

Para se chegar a um conteúdo atitudinal é necessária a aglutinação de vários outros conceitos como valores, atitudes e normas. Os valores se referem aos princípios de cada um, ou seja, a solidariedade, a responsabilidade, a ética entre outras. As atitudes são as formas que cada um tem para atuar em determinadas situações, como ações de comportamento num trabalho em grupo ou em relação ao meio ambiente. As normas são as regras elaboradas e estabelecidas por grupos sociais, ou seja, o que se pode e o que não se pode fazer em coletividade.

Resultados e Discussões: Análise dos conteúdos Geomorfológicos nos livros didáticos

A maioria dos livros didáticos analisados trabalha o conteúdo de Geomorfologia separando os temas em dois capítulos. Apresenta primeiramente os conteúdos que se referem ao tempo geológico ou a dinâmica interna e externa da Terra, por exemplo, a teoria da deriva continental e das placas tectônicas. Em outro capítulo, exploram-se os conceitos geomorfológicos, considerando as quatro formas principais do relevo: montanhas, planaltos, planícies e depressões. Em grande parte dos livros estas formas são explicadas separadamente, sendo que um dos livros analisados traz um módulo específico para o relevo brasileiro. Utilizase de esquemas e blocos diagramas para a representação das formas do relevo, da altitude, formação de montanhas e vales. Utiliza do recurso cartográfico para apresentar a teoria da deriva continental, das placas tectônicas, de ocorrência de vulcões, das zonas sísmicas, e também das formas de relevo em nível nacional, continental e global.

Em relação aos processos erosivos, dois dos livros analisados apresentam todas as formas de erosão e as explicam separadamente. Já alguns livros didáticos se utilizam somente da forma de erosão pluvial para representar este tema. A representação de imagens em alguns livros didáticos é bem variada, apresentando tanto o local quanto o global, principalmente o primeiro ao se referir as feições picos e montanhas, entretanto em outros livros esse recurso não é

muito explorado.

Os conteúdos atitudinais estão representados em geral pela preocupação da preservação da natureza para o ser humano. Destacam ainda as alterações no relevo provocadas pela ação do homem, tanto nas práticas extrativistas, quanto nas modificações de adaptação para as necessidades humanas.

A proposição de exercícios é, geralmente, de fixação do conteúdo, apresentados no decorrer do capítulo, porém a maioria dos exercícios são de questões objetivas sem que haja muita reflexão. Em alguns dos livros analisados há glossário e também indicações de sites, livros, filmes

Conclusões

Em alguns livros, o conteúdo de Geomorfologia é mais explorado que em outros. Por outro lado, do total de livros analisados, há um capítulo específico para o conteúdo geomorfológico, trabalhando com muitas fotos, esquemas, mapas entre outros instrumentos de compreensão. Já em outros livros, este conteúdo é apresentado em vários capítulos de forma fragmentada, utilizando-se do conteúdo de Geomorfologia para explicar outros conteúdos. Assim, podemos citar a apresentação de um mapa da classificação das unidades do relevo do Brasil, utilizado somente para explicar o conteúdo de Cartografia, para a explicação da representação ordenada e hierárquica das cores no mapa. Outro exemplo é a utilização de esquemas e blocos diagramas das formas do relevo, explicando a ferramenta e não o conteúdo de Geomorfologia.

Os exercícios em geral são de fixação do conteúdo apresentado. Muitas das obras apresentam propostas de sites, filmes e leituras complementares ao conteúdo apresentado. O que foi observado no que se refere ao conteúdo geomorfológico nos livros é bem representado, e auxilia o professor na explicação e o aluno no entendimento, portanto é muito importante a escolha deste material pela escola, para que se tenha um melhor aproveitamento deste conteúdo.

Referências

- CASSETI, Valter. **Elementos de Geomorfologia**. Goiânia: Editora UFG, 2001.
- D'AVILA, Cristina Maria. **Decifra-me ou te devorarei: o que pode o professor frente o livro didático?** – Salvador: EDUNEB; EDUFBA, 2008, p.95 -179.
- OLIVEIRA, Adriana Olivia Sposito Alves; NUNES, João Osvaldo Rodrigues. Contextos e significados do relevo para o ensino de Geomorfologia. **Caderno Prudentino de Geografia**, nº31, vol.1, 2009.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Lyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender geografia.** (Coleção docência em formação – Serie ensino fundamental) 1º Ed. São Paulo, Cortez, 2007, p. 339 – 349.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar** / Antoni Zabala; trad. Ernani F. da F. Rosa – Porto Alegre: ArtMed, 1998, p.09 – 52.

ENSINANDO GEOGRAFIA ATRAVÉS DA PAISAGEM.

Acad. Indiara da Silva Oliveira

indiaraso@yahoo.com.br

Acad. Joana Celia Moraes Rodrigues

joanageografa@hotmail.com

Profª. Márcia Aparecida Silva Pimentel

mapimentel@ufpa.br

Profª. Drª da Faculdade de Geografia e Cartografia – UFPA, coordenadora do Projeto “Um olhar geográfico sobre a cidade de Belém – PIBID.

PALAVRAS-CHAVE: Paisagem, Educação, Ensino de Geografia, Educação Básica.

INTRODUÇÃO

A importância do estudo da paisagem reside no fato de que “se, de um lado, as formas visíveis da paisagem podem dirigir as transformações sociais ou limitar as alternativas de organização do território, de outro lado, as modificações da estrutura social criam sempre novas necessidades, sugerem novas formas e redefinem os valores da paisagem visível” (LEITE, 1994). Um processo educativo que deseje transformar seus educandos em cidadãos conscientes, atuantes, questionadores e agentes da construção da paisagem, deve empreender esforços na direção do conhecimento e apreensão da paisagem (MYANAKI, 2003). É essa a intenção do Projeto *“Um olhar geográfico sobre a cidade de Belém”* em sua atuação na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Deodoro de Mendonça. O projeto tem no estudo da paisagem, desenvolvido nas turmas do Projeto Aceleração¹, a possibilidade de contribuir de forma positiva na formação do alunado, como cidadãos críticos e conscientes da realidade que os cerca, a partir da prática educativa, fugindo do método estipulado pela Pedagogia Tradicional, que ainda se faz presente nas escolas, onde o professor é o detentor e transmissor de todo o conhecimento e de verdades inquestionáveis, e o aluno, o mero receptor desse conhecimento, sem que haja interação entre as duas partes.

Deste modo, objetiva-se nesse ensaio iniciar uma discussão que há muito necessita ser travada, a da aplicação do estudo da paisagem na educação básica. Não só da paisagem, como dos demais conceitos/categorias da geografia, e depois analisar a forma como isto vem se dando no contexto das escolas públicas do país.

MATERIAIS E MÉTODOS

de Belém" na referida escola por intermédio do PIBID, busca uma tentativa de fuga do tradicionalismo que ainda se faz presente no ensino público atualmente, onde o papel do professor é o de mero "transmissor de conhecimentos e/ou de conteúdos", como o estipulado pela Pedagogia Tradicional. Para tal, busca-se a realização de atividades como oficinas, palestras, trabalhos de campo etc., com o intuito de ultrapassar essa concepção de professor como transmissor de conhecimentos e de verdades inquestionáveis, além de tornar a relação ensino – aprendizagem uma troca de experiências por meio da interação entre professores e alunos, onde ambas as partes têm papel fundamental no processo educativo.

A escolha da paisagem como tema deste ensaio, consiste no fato de essa categoria ser o ponto de partida do referido projeto, haja vista que o mesmo constitui-se em "*Um olhar geográfico sobre a cidade de Belém*", e esse é olhar se dar a partir da paisagem.

Num primeiro momento, algumas categorias de análise em geografia foram discutidas com o público alvo do referido projeto (os alunos do Projeto Aceleração) por intermédio de uma oficina ministrada na escola. A partir disto, foi realizado um trabalho de campo com o alunado, para observar *in locu* a dinâmica da paisagem, assim como as profundas transformações por quais Belém passou desde sua fundação, no centro histórico da cidade. Posteriormente, foi proposto aos alunos que representassem através de desenhos duas formas de apresentação da paisagem da cidade, uma retratando a paisagem contemporânea e outra retratando como a cidade se apresentava no passado, a partir das rugosidades contidas na paisagem.

Num segundo momento, foi realizada uma atividade de campo na Ilha de Cotijuba, Distrito de Belém-Pa, com o intuito de mostrar a cidade de outro ângulo, diferentemente da forma como eles comumente a vêem, a fim de captar como esses alunos vêem a cidade de dentro e de fora, fato facilitado pelo registro fotográfico. Assim, ao longo da atividade de campo, foi desenvolvido um questionário por eles, onde se tinha várias questões relacionadas à cidade e a ilha, contrastando ambas a partir da paisagem e do modo de vida. Além disso, foi realizada uma trilha ecológica, objetivando mostrar as diferentes paisagens da Ilha de Cotijuba, instigando os diferentes olhares do alunado sobre a cidade e a ilha em questão.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apesar de se tratarem da mesma área de conhecimento, há diferenças entre a Geografia como ciência e o conteúdo de Geografia desenvolvido no ensino fundamental. No contexto do ensino fundamental, a formação do educando é um referencial forte que impede a simples transferência de métodos da ciência geográfica (MYANAKI, 2003). Tal problemática é facilmente identificável no contexto

das escolas públicas, sobretudo na cidade de Belém (PA), mais precisamente na escola Deodoro de Mendonça, onde se tem atuado por intermédio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência -PIBID - com as turmas do Projeto Aceleração do Governo do Estado. Esta problemática, na maioria dos casos consiste na forma como os livros didáticos são elaborados e tratam os conteúdos, sobretudo ao que condiz a categoria paisagem, ou mesmo na própria formação do professor de Geografia.

De acordo com Myanaki (2003), em sua dissertação de mestrado, foi verificado na prática do magistério e confirmado através de pesquisas acadêmicas realizadas, é comum o conceito de paisagem receber tratamento superficial ou mesmo equivocado nos livros didáticos. O trabalho de campo desenvolvido durante essa pesquisa detectou uma maioria de adolescentes e adultos que entendem que paisagem é sinônimo de beleza e natureza, sem distinguir paisagem como gênero da pintura de paisagem geográfica.

Assim é nítido perceber que a paisagem tem sido abordada sob a ótica do senso comum na educação básica, e isso se reflete como uma grave deficiência ao que se remete a alfabetização geográfica, não só no que condiz a categoria paisagem como também as demais categorias de análise dessa ciência.

Ao que se remete ao estudo da categoria paisagem no ensino fundamental, a pesquisa realizada pela professora Lana de Sousa Cavalcanti (1998) revela que “a imagem da paisagem sugerida pelos alunos, na pesquisa de campo, é a de uma vista, uma estampa de um lugar bonito. Um outro elemento importante de suas representações diz respeito à referência mais forte ao que se poderia denominar de paisagem natural (associação entre paisagem e natureza) do que à paisagem cultural. É interessante notar que os alunos não fizeram distinção entre esses dois tipos de paisagem e enfatizaram justamente a paisagem natural, praticamente desaparecida na atualidade e, além disso, pouco presente nas suas “vidas urbanas”. Parece que esse conceito fica associado a algo distante de seus lugares, de suas vidas, de suas realidades, pertencendo mais a um mundo de sonho, místico, sagrado. Esse paradoxo, no entanto, encaixa-se bem nas características convencionais do ensino: é tão formal e tão estático que a paisagem é “transmitida” como conteúdo de ensino, não como algo vivo e construído pelo homem, mas como conceito, não importando a sua correspondência com o real. Por essa razão pode-se dar ênfase a paisagens naturais, apesar de tão distante da experiência dos alunos e professores. Mas, caberia ao ensino trazer a “paisagem” para o universo do aluno, para o lugar vivido por ele, o que quer dizer trazer a paisagem conceitualmente como instrumento que o ajude a compreender o mundo em que vive” (CAVALCANTI, 1998).

do estudo da paisagem na educação básica, constitui-se em uma questão de método de ensino e de tendência pedagógica a ser seguida pelo professor de Geografia.

CONSIDERAÇÕES

Ao discorrer sobre essa temática percebe-se a necessidade imediata da reflexão sobre a forma como as categorias da ciência geográfica vem sendo ensinada na sala de aula, mais precisamente o estudo da paisagem no ensino fundamental, haja vista que esta se constitui no ponto de partida para a compreensão do espaço geográfico, objeto da Geografia.

É nítida a deficiência a qual perpassa o estudo da paisagem atualmente, sobretudo pela forma como esta é repassada nos livros didáticos. Por essa razão, pretende-se a partir desse ensaio avançar nas discussões acerca dessa temática, e contribuir a partir da experiência com os alunos da aceleração para o aperfeiçoamento da prática educativa e da forma de trabalhar com a categoria paisagem na educação básica, levando em consideração as diferenças entre a Geografia desenvolvida na academia e o conteúdo de geografia desenvolvido na sala de aula do ensino fundamental. Para isso é necessário esclarecer a polissemia do conceito de paisagem, para que possa ser possível ao aluno identificar a diferença da paisagem geográfica da paisagem como gênero de pintura, referente à idéia de “lugar belo, bucólico”.

Espera-se que ao se olhar para a paisagem geográfica o aluno da educação básica possa apreendê-la como tal, vendo desta forma, mais que um conjunto de objetos desconexos, sem relação entre si e com ele próprio, apreendendo a paisagem como ela é em essência, na sua totalidade.

REFERÊNCIAS

- AB'SABER, A. **Os domínios de natureza no Brasil:** potencialidades paisagísticas. São Paulo, Ateliê Editorial, 2003. p. 160.
- BERTRAND, G. **Paisagem e geografia física global.** Esboço metodológico. Caderno de Ciências da Terra, São Paulo, n. 13, p. 1-27, 1971.
- CARLOS, A. F. A.(Org.). **A Geografia na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2005.
- CAVALCANTI, L. S. **Geografia: escola e construção de conhecimento.** Campinas-SP: Papirus, 1998.
- GUERRA, A. J. T. et all. **Geomorfologia ambiental.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.
- LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Cortez, 1994.
- MYANAKI, J. **A paisagem no ensino de Geografia:** uma estratégia didática a partir da arte. (Dissertação de mestrado). São Paulo, 2003.

- PONTUSCHKA, N. N. et all. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.
- SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado**: fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia. São Paulo: Edusp, 2008.
- SANTOS, M. **Pensando o espaço do homem**. São Paulo: Edusp, 2007.
- ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMede, 1998.

USO DA BÚSSOLA ARTESANAL PARA ENSINAR CARTOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

OLIVEIRA, G, B, G.

ginabgo@hotmail.com

Universidade Federal de Goiás/Campus Jataí

Palavras chave: Material didático; Ensino de geografia; Linguagem cartográfica

Introdução

A cartografia representa um recurso indispensável para o ensino e a pesquisa em geografia, é um conhecimento que vem se desenvolvendo ao longo dos tempos e exige um instrumental específico para a construção básica destes conceitos tão importantes no desenvolvimento dos alunos. Portanto são necessárias ações diferenciadas na maneira de ensinar, são conhecimentos abstratos para o educando, se tornando um processo de difícil compreensão, principalmente quando se usa somente material teórico, como leitura e mapas prontos (PAGANELLI, 2008).

Diante desses fatos foi elaborada uma proposta pedagógica que tem como objetivos trabalhar elementos da linguagem gráfica em cartografia como: orientação e localização, através do desenho da rosa dos ventos e uma bússola artesanal, confeccionada pelos próprios alunos do 6º ano do ensino Fundamental II da Escola Estadual João Roberto Moreira. Situada a Rua Serranópolis nº 81, Vila Paraíso II, na cidade de Jataí - GO, no ano de 2010, numa tentativa de promover ações concretas que minimizem as dificuldades encontradas pelos alunos neste conteúdo.

Acreditamos que com a confecção e uso deste material didático pelos alunos com a ajuda do professor, as aulas se tornarão mais atrativas e interessantes, desmistificando, assim, o ensino da cartografia como sendo chato e difícil, tornando real e verdadeiro o processo de ensino/aprendizagem. Além disso, os alunos ficarão mais interessados em aprender, pois estarão realizando atividades que fazem parte do seu cotidiano.

Materiais e procedimentos metodológicos

Esta pesquisa foi desenvolvida no Colégio Estadual João Roberto Moreira, com alunos do 6º ano A do Ensino Fundamental, no período vespertino. A abordagem da pesquisa foi em busca de soluções para problemas reais enfrentados por estes alunos, que apresentam dificuldade de aprender cartografia através dos procedimentos convencionais.

O público alvo desta pesquisa foram os 30 alunos do 6º ano “A” citado

acima, onde os mesmos são parte integrante deste projeto de pesquisa-ação, participando, discutindo, contribuindo ativamente para o desenvolvimento desta.

Resultados e Discussão

O projeto foi desenvolvido em 3 (três) encontros, ou seja uma semana. O material confeccionado pelos alunos foi: Uma bússola artesanal. A bússola foi confeccionada com imã, rolha de cortiça, agulha de mão, tampa de maionese ou similar. Os alunos foram divididos em 5 grupos de 6 alunos cada grupo grupos. Eles coloriram o desenho da rosa dos ventos, cada parte com cores diferentes. Foram trabalhados os pontos cardeais e colaterais.

A pesquisa teve início no dia 25/10/2010 e nas outras duas aulas da semana, foi trabalhada a atividade de construção da bússola e rosa dos ventos, para abordar os temas localização e orientação. A orientação é um importante assunto da ciência geográfica, pois é através dela que conseguimos determinar a localização dos diversos elementos da paisagem no espaço, podem ser naturais ou criados pelo homem.

Nesta atividade, a aula teve início com questões do tipo: Como nos orientar através do sol? Isto é possível? Após estes questionamentos, os alunos foram levados para fora da sala para observar a posição do sol. De manhã onde ele estaria? E no final da tarde? Os alunos fizeram riscos no chão seguindo o “percurso do sol” e, usando o corpo, com os braços estendidos localizaram aproximadamente os pontos cardeais. A orientação pelo Sol está baseada no movimento aparente, ou seja, é a Terra que gira em torno do seu próprio eixo (movimento de rotação). É por isso que se diz que o movimento do Sol é aparente.

Após esta atividade os alunos, em conjunto com o professor, construíram a rosa dos ventos em uma folha A4 normal, colorindo os pontos cardeais e colaterais e subcolaterais de cores diferentes. Mas foram trabalhados com os alunos somente pontos cardeais e colaterais. Em seguida, a rosa-dos-ventos foi recortada e colada em uma cartolina ou em papel cartão, deixando-a mais resistente. Conforme a figura 01.



Fig. 01. Alunos desenhando a rosa dos ventos.

A construção da bússola artesanal foi feita com uso de material de baixo custo e de fácil acesso pelas crianças, com os seguintes procedimentos: Conforme figura 02.

Corte um pedaço de aproximadamente 0.5cm de espessura de uma rolha de cortiça;

Friccione o pedaço de ímã várias vezes sobre a agulha em direção à sua ponta, até que fique imantada;

Em um recipiente com água, que pode ser um pires, prato ou tampa de pote de maionese ou similar, coloque a rolha com a agulha imantada presa por uma fita, e observe que a ponta da agulha indicará o norte.

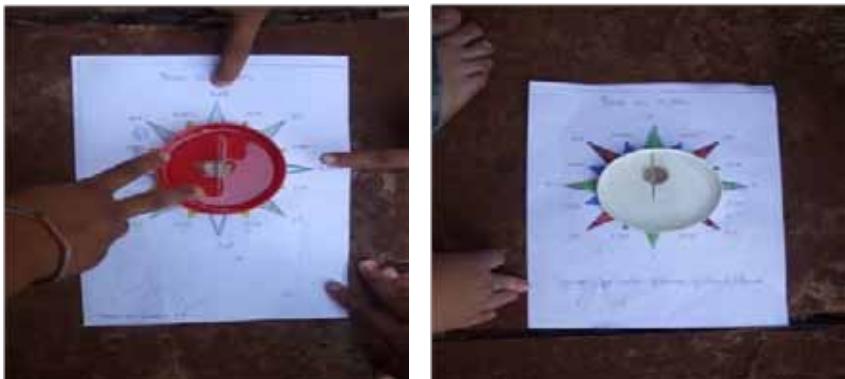


Fig. 02. Desenho da bússola confeccionada pelos alunos.

Com a rosa dos ventos e a bússola confeccionada, os alunos foram para o

pátio da escola, foi pedido a eles que primeiro observassem e depois anotassem o que se encontrava nas direções norte, leste, oeste, sudoeste, e assim com todos os pontos cardinais e colaterais. Uma das formas mais comuns de se orientar é através do Sol, pois o mesmo sempre nasce a Leste e se põe a Oeste, não exatamente, mas aproximadamente nestas posições. É importante que os estudantes saibam os pontos cardinais e colaterais. Conforme a figura 03.



Fig. 03. Alunos testando a bússola em vários pontos da escola.

Após estas atividades, os alunos voltaram para a sala e fizeram o mesmo procedimento, fizeram atividades na sala como haviam feito no pátio da escola, anotaram no caderno qual aluno estava a oeste da sala, ao norte, ao sul, a leste, e assim com os pontos colaterais.

Conclusão

Entretanto, observa-se que quando os alunos usam o material didático que eles próprios construíram, conseguem compreender melhor os conteúdos, e se mostram mais interessados pelas aulas, pois é uma dinâmica diferente das tradicionais. Os resultados foram satisfatórios, pois contribuiu para que os alunos entendessem os conteúdos de uma forma simples e prazerosa, como deve ser o ensino de geografia.

Esta proposta pedagógica aplicada ao ensino de cartografia, na escola Estadual João Roberto Moreira, possibilitou aos alunos a oportunidade de construir de forma significativa seu próprio saber, colaborando para a formação de futuros cidadãos mais informados e mais reflexivos, além de ser uma sugestão de metodologia participativa para professores de geografia dessa e de outras unidades escolares de Jataí e região.

Referencias bibliográficas:

FURLAN, S. A. **Desenhar hoje para ler mapas no futuro.** Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/geografia/fundamentos/desenhar-hoje-ler-mapas->>

- futuro-426590.shtml<. Acesso em: 10/102010.
- LEMOS, M. C. **Geografia em Questão**. Belo Horizonte: Dimensão, 1998.
- OLIVEIRA, L de. **Estudo metodológico e cognitivo do mapa**. In: ALMEIDA, R, D. Cartografia Escolar. São Paulo: contexto, 2008.
- PAGANELLI, T, I. **Para Construção do Espaço Geográfico na Criança**. In: ALMEIDA, R, D. Cartografia Escolar. São Paulo: Contexto, 2008.
- PIAGET, J. Prêmio Erasmo 1972. **1º Congresso Brasileiro Piagetiano**: Educação pela Inteligência, Rio de Janeiro, 1980.
- PONTUSCHKA, N, N. **A Geografia Pesquisa e Ensino**. In: CARLOS, A, F, A. Novos Rumos da Geografia. São Paulo: Contexto, 2002. P.111 - 136.
- PONTUSCHKA, N, N. PAGANELLI, T.I. CACETE, N.H. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.
- SIMIELLI, M, E, R. **Cartografia no Ensino Fundamental e Médio**. In: CARLOS, A, F, A, (Org.). A Geografia na Sala de Aula. São Paulo: Contexto, 2007.
- SOMMA, M. L. **Alguns problemas metodológicos no ensino de geografia**. In: CASTROGIOVANNI, A. C. et al (org). Geografia em sala de aula: práticas e reflexões. 4^a ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS/ Associação dos Geógrafos Brasileiros - Seção Porto Alegre. 2003. P.163-167.
- VYGOTSKY, L. E PIAGET, J. **Relação Desenvolvimento E Aprendizagem**. Disponível em: <http://homes.dcc.ufba.br/~frieda/mat061/relao.htm>, acessado em 29/11/2010.

PROFESSOR DE GEOGRAFIA: FORMAÇÃO E PROFISSÃO

Karla Annyelly Teixeira de OLIVEIRA

IESA/UFG

[karlapetgeo@yahoo.com.br](mailto:karpapetgeo@yahoo.com.br)

Bolsista Capes Doutorado

Palavras-chave: ensino de geografia, geografia escolar e saber docente

Introdução

A intenção deste texto é fazer uma leitura dos desafios pelos quais passam a formação e a profissão docente na atualidade tendo como foco a constituição do conhecimento do professor de Geografia. Faz-se uma problematização dos fundamentos teórico-metodológicos do ensino de Geografia tendo como referência o seu uso na prática escolar e o modo pelo qual o professor tem-se apropriado desses fundamentos. Acredita-se que ao se apropriar desses fundamentos o professor pode formar uma consciência crítica e uma autonomia em relação ao seu trabalho e à sociedade.

Material e método

A presente reflexão se apóia nos resultados de pesquisa de mestrado sobre a construção do saber docente Oliveira (2008); no referencial teórico: Cavalcanti (2006), Chevallard (1995), Contreras (2002), Nóvoa (1995) e Tardif (2002); na atuação no ensino de Geografia com vistas à formação de professores e também de jovens escolares e ainda na participação em grupos de pesquisas e estudos sobre a temática.

Resultados e discussão

O Ensino de Geografia se consolidou como área do conhecimento (PINHEIRO, 2005). Dentre os direcionamentos sugeridos pela produção teórica da área citam-se: a perspectiva teórico-metodológica sócio-construtivista (CAVALCANTI, 1998); a cartografia como uma linguagem fundamental (SIMIELI, 1999; MARTINELLI, 2005); o lugar articulado com a totalidade mundo como referência básica para a construção do conhecimento escolar (CALLAI, 2000; STRAFORINI, 2004). O objetivo maior dessas formulações é contribuir com a formação do cidadão a partir do Ensino de Geografia empreendido na escola, mas isso tem ocorrido de fato? Como as teorias a cerca do Ensino de Geografia tem chegado à sala de aula? Como o professor de Geografia tem se apropriado dessas teorias?

Na escola, o Ensino de Geografia, na acepção do sócio-construtivismo, se constitui como um processo intencional, sistemático e metódico de construção de conhecimento pelo aluno com vistas ao desenvolvimento do pensamento autônomo, a formação para a cidadania e a construção de um modo de pensar geográfico. Esse processo se dá a partir da mediação estabelecida pelo professor entre o objeto do conhecimento e o aluno, ou seja, pela mediação entre a Geografia Escolar e o aluno. Portanto, o Ensino de Geografia se efetiva a partir do trabalho docente com a Geografia Escolar, isto é, com o conhecimento geográfico efetivamente veiculado, trabalhado e ensinado em aula (CAVALCANTI, 2006, p. 19). Ao considerar que a Geografia Escolar efetiva é a ensinada pelo professor e aprendida pelos alunos é possível concebê-la como um saber docente do professor de Geografia, pois essa ação requer que o professor se aproprie desse conhecimento e o utilize como instrumento para compreensão do mundo. Nesse contexto, a identificação dos avanços reais no Ensino de Geografia é vislumbrada na relação que o professor estabelece com a Geografia em seu trabalho. Assim, a compreensão de como as teorias do Ensino de Geografia chegam à escola requer a análise do modo como o professor se apropria dessas teorias e como as incorpora em seu trabalho.

No processo de formação do saber docente destaca-se a formação inicial na Universidade e a formação continuada na Escola. Considera-se o conceito de professor como profissional crítico-reflexivo (ZEICHNER, 1998; CONTRERAS, 2002; LIBÂNEO, 2002; PIMENTA, 2002), que está em formação continuamente (PIMENTA, 1997; NÓVOA, 1992; GARCIA, 1992;) e que constrói saberes docente (TARDIF, 2002; BORGES, 2004). Espera-se que a formação inicial ofereça as bases teórico-metodológicas da Geografia e do Ensino de Geografia e que a formação continuada, na Escola, possibilite ao professor discutir o conteúdo que ensina do ponto de vista teórico-conceitual conforme as demandas da realidade social. Dentre os desafios da formação docente destacam-se: a desvalorização salarial; a organização curricular dos cursos de formação inicial conforme a lógica disciplinar; e a estruturação do trabalho docente na escola em um espaço/tempo também regido pela lógica disciplinar.

A relação do professor de Geografia com o conhecimento que ensina, isto é, com a Geografia Escolar tem sido mediada majoritariamente pelo livro didático, que se constitui como a principal fonte de seleção de conteúdos ensinados na Escola. Desse modo, as teorias da Geografia e do Ensino de Geografia estão chegando às salas de aula pela via do livro didático. Contudo, a ação do professor não se reduz ao livro didático, ela incorpora outros textos e também outros modos de ler a realidade para além da leitura sugerida pelo livro. Assim, a questão a ser colocada não é o fato de o professor utilizar o livro didático ou outras fontes de conhecimento, mas

sim o fato de muitos não conseguirem estruturar os conhecimentos que ensinam a partir de uma estrutura lógico-conceitual, conforme se identificou em pesquisa de mestrado realizada a respeito da estruturação dos saberes docente sobre a Geografia Urbana Escolar (OLIVEIRA, 2008).

Em parte essa situação pode ser explicada por Chevallard (1995), quando o autor argumenta que a ação do professor na construção do saber escolar ocorre no nível *Stricto Sensu* e se circunscreve a organização da aula a partir da seleção de algum conteúdo que foi indicado para o ensino no nível *Lato Sensu*. Os sujeitos que atuam nesse último nível são os elaboradores de currículos oficiais e de livros didáticos e são os responsáveis pela proposição dos conteúdos a serem ensinados.

No entanto, defende-se que o professor de Geografia precisa compreender a lógica de estruturação da Geografia Escolar, para inclusive ser capaz de abordar fenômenos sociais que considerar relevante do ponto de vista da Geografia e estruturá-lo como conteúdo de ensino. No trabalho com a Geografia Escolar, segundo Cavalcanti (2006), o professor pode contar com as seguintes referências: a Geografia Acadêmica; as diretrizes curriculares e os livros didáticos; as concepções de Geografia e de Ensino de Geografia que fundamentam a sua prática escolar; e a realidade social cotidiana.

Na contra direção de toda essa problemática da formação e da profissão docente, alguns professores de Geografia tem desenvolvido práticas de ensino significativas com Geografia Escolar, mas elas estão isoladas e escondidas no interior de muitas salas de aula Brasil a fora. Outras estão restritas a algumas experiências de ensino empreendidas por professores que fazem pesquisa na escola como processo de formação, em diferentes níveis: graduação, mestrado, doutorado etc.

A ação docente desenvolvida em sala de aula expressa ao mesmo tempo a proteção e a possibilidade de libertação em relação ao sistema educacional. Contreras (2002) argumenta que, diante das pressões advindas de diversos âmbitos sociais e, principalmente, dos órgãos superiores de gestão da educação, os professores tendem a resguardar a sua ação à sala de aula protegendo-a de terceiros, pois esta se constitui como o seu único lugar de “liberdade”. Na contrapartida a essa ação dos professores, Nóvoa (1995) entende que um dos caminhos para a autonomia docente é partir da união dos professores em torno dos objetivos de socialização das práticas de ensino e condições de trabalho, com vistas à tomada de consciência de sua identidade profissional e de seu lugar na sociedade. Nesse projeto de Nóvoa, a escola deixa de ser concebida como uma instituição que visa à transmissão de conhecimento, como um lugar de trabalho,

para tornar-se um lugar de construção do conhecimento, da formação do professor e dos alunos como sujeitos críticos da sociedade em que vivem.

Conclusões

Conclui-se acreditando que o professor de Geografia que atua nesse projeto de reestruturação da realidade escolar a partir da própria escola, é aquele que se apropria da Geografia e do processo de construção da Geografia Escolar, como um modo de conceber e compreender o mundo. Trata-se do professor que tem uma consciência crítica e uma autonomia em relação ao seu trabalho e à sociedade. Portanto fica a tarefa para a pesquisa identificar esses professores; a realidade em que atuam; o que caracteriza e fundamenta sua prática e como se formaram enquanto tais.

Referências bibliográficas

- CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos et al. (Orgs.). *Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 83-134.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Campinas: Papirus, 1998.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia escolar na formação e prática docentes: o professor e seu conhecimento geográfico. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006, Recife. *Anais...* Recife, 2006a. p. 109-126.
- CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1995.
- CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Education Policy Análisis Archives*, v. 10, n. 35, 2002. Disponível em: <http://epaa/v10n35>. Acesso em: jan. 2008.
- LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARTINELLI, Marcello. O Ensino de cartografia temática. In: CASTELLAR, Sônia (Org.). *Educação Geográfica: teorias e práticas*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 51-77.
- NÓVOA, Antônio. Formação de professores e a profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antônio

(Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Karla Annyelly T. de. *Saberes docentes e a Geografia urbana escolar*. Goiânia: IESA/UFG, 2008. Dissertação de Mestrado. Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal de Goiás.

PINHEIRO, Antônio Carlos. *O ensino de Geografia no Brasil: catálogo de dissertações e teses*. Goiânia: Vieira, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. A didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, Marli, E. D. et al. (Orgs.). *Alternativas no ensino de didática*. São Paulo: Papirus, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

SIMIELLI, Maria Elena. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: CARLOS, Ana Fani. (Org.). *A geografia na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1999. p.92-108.

STRAFORINI, Rafael. *Ensinar geografia: o desafio da totalidade mundo nas séries iniciais*. São Paulo: Annablume, 2004.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. São Paulo: Contexto, 2002.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta; FIORENTINI, Dário; PEREIRA Elizabete (Orgs.). *A cartografia do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

CAMINHOS DA GEOGRAFIA NO PIBID – 2011

Leonardo Pinto dos **SANTOS**

leonardoufsm@hotmail.com

Júlio César **LANG**

langjulio@yahoo.com.br

Talitha Tomazetti Ribeiro de **OLIVEIRA**

tally_tomazetti@hotmail.com

Tassia Farencena **PEREIRA**

tassiafarencena@hotmail.com

Bruno Maciel **PERES**

bdaperes@hotmail.com

Reginaldo Pires **SOARES**

tec.reginaldo@bol.com.br

Jeverson Mauricio Araújo **PRATES**

jeverson.prates@hotmail.com

Zuleide **FRUET**

zuleidefruet1992@hotmail.com

Lurdes Maria Moro **ZANON**

lurdinhazanon@gmail.com

Angélica Inês **KAUFMANN**

angelicakaufmann@hotmail.com

Acadêmicos do Curso de Geografia Licenciatura Plena da Universidade Federal
de Santa Maria – UFSM.

Orientadora: Dr^a Gilda Maria Cabral **BENADUCE**

g.benaduce@brturbo.com.br

Professora Adjunta do Departamento de Geociências /CCNE/Universidade
Federal de Santa Maria - UFSM

Palavras-Chave: PIBID, Geografia, Educação.

Introdução

Mestre não é só quem ensina; mas quem, de repente, aprende.

(Guimarães Rosa)

Após uma série de discussões sobre os encaminhamentos a serem tomados para trabalhar a Geografia no PIBID, selecionou-se um grupo de alunos os

quais já possuem certo conhecimento geográfico cuja maioria deles está cursando o 4º semestre do curso de Geografia na Universidade Federal de Santa Maria.

O desenvolvimento da pesquisa tem sido possível realizar a pesquisa-ação proposta, como: encontros com os professores parceiros da pesquisa, estudos sobre a prática pedagógica do ensinar e aprender pautada em discussões e aplicação de atividades juntos aos alunos das escolas selecionadas.

O caminho da pesquisa

As abordagens sobre a importância da educação geográfica neste mundo no qual as interconexões globais são cada vez mais importantes desencadeou o processo de unir interesses comuns e formar um grupo para discutir, analisar, propor e vivenciar a Geografia escolar. Tal condução tem gerado inúmeras preocupações quando o assunto tratado envolve Educação, objetivando abandonar o tradicional estereótipo da decoreba no estudo de geografia, mas construir uma concepção reflexiva, explicativa sobre como funciona o sistema planetário. Contudo, mediadas pelo tempo, pelas experiências as tarefas acadêmicas tem delineado o espaço das discussões, das reuniões reflexivas, as quais ocorrem semanalmente. A importância deste espaço que se cria necessário para definir e objetivar ações, para então debruçar sobre a forma de trabalhar a Geografia naquilo que de fato interessa aos alunos do ensino fundamental e médio e que irá contribuir para o saber do aluno acadêmico em Geografia.

A pós-modernidade em que se vive desafia diariamente naquilo que menos se tem dedicado em entender o papel de cada um no mundo contemporâneo, o papel da geografia neste mundo pós-moderno. O que se quer? Para onde se vai? Essas indagações presentes remetem para o centro das indagações....- A Questão educacional - Que educação é essa? O que se quer dela? Para onde tem levado? Ou para onde se tem levado a educação no trabalho acadêmico? Qual é o grau de inserção nesta dinâmica?

O propósito é auxiliar os professores e alunos de geografia sobre o “como”, “o que”, “onde” e “por que” ensinar nessa disciplina. Nisso observa-se a fragilidade das propostas para o ensino da Geografia no mundo pós-moderno, a qual está, sobretudo, vinculada ao teórico/metodológico, pouco buscando ai os caminhos para se fazer e ensinar Geografia. Talvez isso não seja uma propriedade exclusiva da Geografia, mas da Ciência em geral. E é ai que parece importante começar a entender o papel do ensino da Geografia contemporânea, de forma contextualizada, engajada em uma dinâmica mundial, em uma educação global.

Ao longo destes anos trabalhando com a Geografia aprende-se que relatar e explicar a realidade não faz geógrafos, por mais esforços que se faça ainda assim

pode-se permanecer desconectados da dinâmica mundial. Então como fazer? Ler, discutir e se possível, sair da Geografia percorrer por outras ciências. Sousa Santos discutindo formas de entender o mundo contemporâneo a partir dos direitos humanos em suas conclusões destaca: "Este projecto pode parecer demasiado utópico. Mas, como disse Sartre, antes de ser concretizada, uma idéia tem uma estranha semelhança com a utopia. Seja como for, o importante é não reduzir o realismo ao que existe, pois, de outro modo, podemos ficar obrigados a justificar o que existe, por mais injusto ou opressivo que seja." (grifo nosso)

Trazer a Geografia para o centro das discussões é procurar identificar as condições em que a Geografia pode ser colocada a serviço de uma política educacional progressista e não conservadora, uma política educacional emancipatória e não subjugada, exigindo clareza no entendimento da modernidade ocidental.

Entende-se que o que deve guiar são propostas para um mundo melhor, para uma educação melhor, para uma geografia comprometida com um mundo melhor, com propostas ousadas desafiadoras buscando o novo para nossa realidade. Você pode estar perguntando, mas que mundo melhor é esse.... dir-se-iaaquele com o qual você sonha ainda viver.

Métodos e técnicas

O trabalho está dividido em três partes: método/metodologia, discussão/aplicação e conclusão constituindo os pilares para o desenvolvimento desse trabalho. A metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa constitui-se de: levantamento bibliográfico; leitura e análise da bibliografia levantada; discussão teórico-metodológica; análise e comparação da proposta curricular de Geografia do Ensino Fundamental e Médio e dos conteúdos básicos de Geografia; atividades alternativas para o ensino de Geografia.

Resultados e discussão

A abordagem dos conteúdos geográficos apóia-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais que têm como função orientar o sistema nacional de ensino, socializando discussões, pesquisas, recomendações e subsidiando a participação e professores brasileiros. Como se trata de uma pesquisa iniciada em agosto de 2011 ainda estamos trabalhando na realização de atividades propostas nesta pesquisa, a qual se encontra na sua primeira fase. Contudo, achamos oportuno trazer, mesmo parcial, algumas atividades já desenvolvidas.

Conclusões

O aprendizado da ciência geográfica insurge dentro da pós-modernidade circundada por discussões acerca de novas formas de se ensinar dentro dos ambientes escolares. A idéia tradicional que a Geografia está somente atrelada a tudo que pode ser mapeado já foi ultrapassada, hoje a ciência geográfica deve tomar posição de destaque na hora de ampliar a percepção dos educandos sobre a dimensão mundial e sua gama de interdependências.

A prática pedagógica do ensinar e aprender centrada em discussões e aplicação de atividades se apresenta como uma combinação inestimável para o processo de aprendizagem, processo este que nos acompanha do nascimento à morte, o trabalho de aprender é tão natural e vital como respirar (CANÁRIO, 2006).

A Geografia inserida dentro do ambiente escolar surge como ferramenta indispensável para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, auxiliando na derrubada de estereótipos e preconceitos que são raízes de amplos e distintos problemas dentro da sociedade atual. Dando ao educando uma visão multicultural sobre os acontecimentos ao redor do globo, tirando-os da posição de completa alienação em que muitos se encontram para construção de um cidadão mais crítico e consciente sobre a verdadeira aldeia global ao qual estamos presenciando.

Referências bibliográficas

- CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre. Artmed, 2006.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri, OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (orgs.). **Reformas no mundo da educação**. Parâmetros curriculares e Geografia. São Paulo: Contexto, 1999.
- DUARTE, N. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.
- GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. Scipione, 1989.
- GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: EDUNESP, 1991.
- LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal/lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **As tensões da modernidade**. Fórum Social Mundial. Biblioteca das Alternativas, 2002. Disponível em:< <http://evolucaociadora.blogspot.com/2009/11/as-tensoes-da-modernidade-boavntura-de.html> >. Acesso em: 06 out. 2011.

RESÍDUOS SÓLIDOS RURAIS EM ALFENAS-MG: UMA ANÁLISE DOS IMPACTOS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL.

Merice Rosa LACERDA,
merice.lacerda@oi.com.b

Maria Emilia Leal MONTEIRO
maria-unifal-08@hotmail.com

Clibson Alves dos SANTOS

Professor Doutor do Curso de Geografia da Universidade Federal de Alfenas –
Unifal – MG; clibsonsantos@gmail.com

Palavras-chave: resíduos sólidos, comunidades rurais, educação ambiental.

1. INTRODUÇÃO

Segundo dados divulgados pelo IBGE referente ao censo do ano-base 2010, é na zona rural que vive parcela significativa da população brasileira, 16% do total de 190 milhões de brasileiros.

Porém, embora o domicílio esteja localizado na zona rural, a maioria desta população possui padrão de vida e hábitos de consumo urbanos, sendo que não há padrão nacional estabelecido para a destinação final dos resíduos sólidos rurais.

Baseado nisto, o presente trabalho expõe dados coletados sobre a destinação final de resíduos sólidos em uma área que compreende nove bairros rurais do município de Alfenas-MG, bem como a aplicação dos resultados em projeto de educação ambiental a serem aplicados na Escola Municipal Orlando Paulino da Costa, situada na zona rural de Alfenas, e ao final propõe estratégias que minimizem os impactos ambientais que estão ocorrendo nestas áreas.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Resíduos sólidos são materiais heterogêneos resultantes das atividades humanas e da natureza e que de um modo geral se constituem das seguintes substâncias (Manual de Saneamento FUNASA, 2004):

- Facilmente degradáveis: restos de comida, folhas, capim, animais mortos, excrementos, etc.;
- Moderadamente degradáveis: produtos celulósicos, papel, papelão, etc.;
- Dificilmente degradáveis: couro, pano, madeira, borracha, cabelo, pena de galinha, osso, plástico, etc.;
- Não degradáveis: metal não ferroso, vidros, pedras, cerâmica, etc.

2.1 – Educação Ambiental

O Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis

e Responsabilidade Global, documento não oficial, celebrado por diversas organizações civis por ocasião da Rio-92, reconhece que a “Educação Ambiental para uma sustentabilidade equitativa é um processo de aprendizagem permanente, baseado no respeito a todas as formas de vida.” (Manual de Saneamento FUNASA, 2004).

Algumas leis destacam a importância da educação ambiental, entre elas a Carta Magna. Diz a Constituição Federal em seu artigo 225:

“Todos têm direito ao Meio Ambiente ecologicamente equilibrado...”

§1º Para assegurar a efetividade desse direito incumbe ao Poder Público:

...VI - Promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”.

A Lei 6.938/81 que dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, também consagra a educação ambiental em todos os níveis de ensino, estendendo-se à comunidade como uma forma de capacitar os cidadãos para que exerçam a defesa do meio ambiente.

Ou seja, a Constituição Federal impõe responsabilidades ao Estado e a Lei ordinária conclama a sociedade para participação. Tem-se que estas leis se complementam no sentido de unir num mesmo propósito Estado e cidadãos.

3. METODOLOGIA UTILIZADA

Na primeira etapa do projeto foi realizado levantamento bibliográfico no qual foram investigados os possíveis problemas para a saúde e ao meio ambiente que o tratamento e disposição inadequada dos resíduos sólidos podem causar. Foi também realizado um levantamento sobre a legislação federal, estadual e municipal que regem a matéria.

Com o objetivo de levantar dados preliminares socioambientais e de percepção ambiental dos moradores da zona rural do município de Alfenas e a destinação final que estão dando aos resíduos sólidos dos produtos por eles consumidos, realizamos trabalho de campo em nove bairros rurais de Alfenas-MG: São Tomé, Cambraia, Campinho, Paineira, Ilha, Muzambo, Porto, Santa Clara e Baguari.

Baseado nos dados de campo foi desenvolvido projeto de educação ambiental com alunos do sexto ao nono anos do ensino fundamental da Escola Municipal Orlando Paulino da Costa, sita na zona rural de Alfenas.

Como forma de estabelecer uma investigação empírica, disponibilizamos um questionário para cada aluno. Embora a adesão fosse voluntária, todos participaram da pesquisa, num total de 97 (noventa e sete) alunos que representam todos os presentes na data em que foi aplicado.

4- ANÁLISE DOS RESULTADOS

Quanto a origem dos alimentos consumidos, a grande maioria, (86,6%) respondeu que consome alimentos comprados. Apenas uma minoria, (12,37%) produz para subsistência e 1,03% não responderam. Este dado é consoante com os dados que demonstram que a grande maioria mora em casa/terreno pertencente a outrem. Normalmente estes empregados trabalham em troca de um salário e não cultivam a terra para si, assemelhando-se bastante ao trabalhador urbano.

Quanto a destinação final dos resíduos sólidos, cerca da metade, 49,48% do total de alunos indicou que se utiliza das caçambas colocadas pela Prefeitura para dar destinação final ao lixo. Estes alunos residem em sua maioria no bairro São Tomé, onde foram encontradas as caçambas quando da realização do trabalho de campo. Cerca de 1/3, 32,99%, responderam que queimam o lixo, 11,34% responderam que enterram, 3,09% responderam que jogam na horta e 3,09% não responderam.

Quanto à distância da caçamba mais próxima colocada pela Prefeitura, entre os alunos que tinham acesso às caçambas, a maioria (50%) respondeu que a caçamba mais próxima fica há mais de um quilômetro de casa, o que é um fator negativo considerando que mediante uma longa distância muitos podem optar por dar destinação final inadequada ao lixo na própria propriedade.

Outros 45,83% responderam que a caçamba fica até um quilômetro de casa e 4,17% não responderam.

Por fim, investigou-se a percepção ambiental dos alunos, questionando se consideravam importante ter acesso a informações sobre o tratamento adequado do lixo na zona rural. A grande maioria, 85,56% respondeu que sim. Este é um ótimo indicativo da pré-disposição em mudanças de hábitos e busca de soluções para o problema.

Através dos resultados obtidos pode-se discutir através de oficinas e palestras as formas adequadas de disposição de resíduos sólidos no contexto dos alunos envolvidos na pesquisa. Essa abordagem possibilitou uma reflexão sobre as atitudes individuais e coletivas que, além de, conservarem o meio ambiente, gera melhoria na qualidade de vida de todos.

5 - CONCLUSÕES

Infelizmente, a maioria dos resíduos sólidos domésticos dos produtos consumidos na zona rural ainda tem disposição final inadequada. Somente um bairro, ainda que seja o maior e mais populoso, dispõe de caçambas para os moradores colocarem seu lixo. Devido à distância, a maioria dos moradores deste e dos demais bairros, continua adotando os métodos tradicionais que estão acostumados: jogar

os resíduos a céu aberto na natureza, queimar ou enterrar.

Isto deixa claro que o modelo de coleta com utilização de caçambas adotado no bairro São Tomé não é o ideal e muito menos fácil de se expandir para os demais bairros rurais.

Algo como o modelo proposto por Cynamon e Monteiro (1985) para as comunidade do Rio de Janeiro poderia ser utilizado. Neste caso, os autores propõem a colocação de latões com capacidade média para 50 Kg de resíduos em número maior e em locais mais próximos das casas dos moradores.

O mais importante, porém, seria que todos os interessados, moradores, gestores do poder público, ambientalistas e comunidade em geral, começem a discutir a questão e encontrassem juntos, soluções que atendessem a comunidade. Poderia, por exemplo, promover cursos para capacitação das famílias para produção de produtos artesanais (alimentos, bordados, etc) em forma de cooperativas ou individualmente, pois isto geraria recursos para estas famílias, o que os ajudaria a melhorar suas condições financeiras. Juntamente com tais cursos, poderia ser realizado um trabalho de educação ambiental com a comunidade que a alertasse sobre a gravidade da disposição inadequada de resíduos sólidos e sua relação direta com a qualidade de vida que pretende ter.

Através das discussões geradas através do trabalho, espera-se que a aplicação dos conhecimentos e reflexões provocadas com este trabalho no ambiente escolar, tenham um efeito de sensibilizar os alunos, professores e a direção da escola em ter ações permanentes de educação ambiental, pois observou-se que as ações restringiam-se a datas comemorativas.

6. CITAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS

Monteiro, José Henrique Penido [et al.]; coordenação técnica Victor Zular Zveibl. **Manual de Gerenciamento Integrado de resíduos sólidos.** Rio de Janeiro: IBAM, 2001.

IBGE: Censo 2010: população do Brasil é de 190.732.694 pessoas.

Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1766&id_pagina=1 Acesso em 07/12/2010.

BRASIL. Fundação Nacional de Saúde -FUNASA. **Manual de Saneamento.** 3. Ed. Rev. – Brasília, 2004.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasilia, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei 5318 de 1967 – Institui a Política Nacional de Saneamento e cria o Conselho Nacional de Saneamento.** Disponível em <http://www.soleis.adv.br/saneamentopoliticanacional.htm> Acesso em 10/07/2011.

A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO DOCENTE PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

Nayrana Cristina **CABRAL** Ribeiro

nayranacabral@hotmail.com

Danilo Aguiar **MACHADO**

danilo.machado@ifch.ufpa.br

Palavras-chave: estágio docente, teoria e prática, licenciatura em geografia.

1. INTRODUÇÃO

A busca pela melhoria da qualidade do ensino deve ser uma constante na vida dos educadores. Partindo dessa concepção, entende-se que repensar a ação docente é um desafio cotidiano, principalmente quando se almeja formar um aluno cidadão, consciente, crítico, criativo e atuante na sociedade em que vive. Neste trabalho buscamos a importância da teoria e da prática para a formação acadêmica nos cursos de licenciatura, sobretudo em Geografia, apresentando o estágio como um período de vivência de ambas. A teoria e prática, nas ações do estágio docente, conduzem para um caminho onde não é possível desvincular uma da outra, procurando fazer existir um elo que as ligue no sentido de conduzir para a construção do conhecimento e sua posterior aplicação, partindo do entendimento que teoria e prática podem ser definidas como práxis no momento em que ambas significam o ideal e o material, como condição essencialmente humana.

Cabe aos professores ao assimilar a teoria com a prática, executar esta tarefa por meio da instigação perene ao espírito crítico. “A prática de estágio na Geografia não pode ser entendida apenas como um cumprimento da grade curricular, mas sim contextualizado e comprometido com a transformação social, unindo formação profissional e pessoal, responsabilidade individual e social.” (SAIKI E GODOI, 2007).

3. METODOLOGIA

Refletir sobre a formação do professor na atualidade implica pensar um processo amplo e complexo, sobretudo, quando se discute a teoria e a prática durante os cursos de graduação, neste caso a licenciatura em geografia.

Certamente a maneira de vivenciar ou compreender a teoria e prática durante a formação dos professores é com a realização dos estágios, sendo eles de observação, quando o estagiário apenas observa a dinamicidade da escola e da sala de aula, e de regência, momento em que é preciso entrar em sala de aula como

professor. Neste contexto, comprehende-se que as disciplinas práticas e teóricas são trabalhadas separadamente, gerando uma dicotomia que posteriormente trará dificuldades aos futuros professores em fazer a ligação entre ambas, justamente porque a universidade não prepara adequadamente os estagiários para atuar com a teoria e com a prática.

Como subsídio às discussões presentes neste trabalho, apresentamos a experiência obtida na disciplina ESTÁGIO DOCENTE I, referente ao período de observação do ensino de Geografia em escolas públicas. Na prática do estágio, encontramos as dificuldades comuns aos cursos de licenciatura, no que tange associar os conteúdos estudados em sala, com as observações da prática do cotidiano. De um modo geral, as disciplinas teóricas não preparam teoricamente os alunos para vivenciar a prática. Os alunos quando realizam o estágio argumentam frequentemente que a teoria não condiz com a prática, certamente porque a universidade não prepara adequadamente seus alunos para compreender uma e relacionar com a outra. Se o estágio é compreendido como a parte prática ele deve suceder a uma fundamentação teórica que possa dar condições de entendimento da prática que se pretende realizar.

Sabendo que a Geografia se ocupa dos estudos que envolvem questões voltadas para o social, além das questões sobre a percepção do espaço físico em entendemos que o estágio deve voltar-se para o entendimento da totalidade do espaço geográfico.

Na Geografia existem inúmeras discussões sobre seu legado enquanto disciplina, sobre seu papel educador e transformador e ainda sobre como colocar a teoria na prática, dificuldade que sentimos frequentemente quando nos deparamos com a parte prática do curso. Compreende-se que o teórico é o ideal a ser alcançado e a prática momento de executar o ideal, o que demonstra mais uma vez a dependência entre as duas.

Assim subentende-se nas palavras de Pimenta e Lima (2004) que “a profissão de professor também é prática”, porém necessita da teoria. Não raro durante a graduação, percebe-se que as disciplinas destinadas ao estágio ou à licenciatura acham-se desvinculadas da teoria, ou possuem pouca teoria, fato que não acontece isolado, mas tem-se repetido ano após ano nos cursos de licenciatura. Partindo para uma dimensão mais ampla, verificamos que as disciplinas teóricas parecem não precisar da prática e que as práticas ficam aquém do seu conteúdo teórico. No cerne desta afirmação percebemos ainda que a profissão de professor se aprende e concretiza apenas na prática, como se o estágio ou até mesmo a atuação posterior à graduação, fosse o único momento em que a prática irá ocorrer, o que na verdade não condiz com o real objetivo da existência de disciplinas teóricas e

práticas durante a formação universitária.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio deve ser o período para conhecer a docência, compreender o significado de ser professor em uma sociedade que se transforma rapidamente. A escola tem um papel social, portanto, os professores carecem de assumir um compromisso com a sociedade, para que possam transformar e incitar nos alunos a criticidade. A escola não é um espaço apenas de encontro para trocar idéias, estudar conteúdos específicos das disciplinas.

A prática de estágio na Geografia não pode ser entendida apenas como um cumprimento da grade curricular, mas sim contextualizado e comprometido com a transformação social, unindo formação profissional e pessoal, responsabilidade individual e social. O estágio não pode ser reduzido a um simples cumprimento de tarefas burocráticas, como preencher fichas, mas deve haver um sentido de conotação de envolvimento, de intencionalidade, de ação sobre a realidade, uma instrumentalização da práxis docente

Procuramos ao longo deste trabalho apresentar os principais elementos ou responsabilidades da prática educativa, na forma de estágio, Em primeiro lugar, refletimos sobre a questão da teoria como sendo a fonte do conhecimento, mas, que por si só, não é capaz de se modificar e realizar-se. A teoria ou o conhecimento para que tenha sentido, para que se consolide, precisa ser posta em prática, ou seja, precisa ser testada.

Apresentamos o estágio como sendo a parte prática dos cursos de licenciatura, como sendo o grande responsável por aproximar o aluno universitário ao meio escolar, fazendo com que ele possa exercitar o teórico recebido, o transformando assim em realidade.

5. REFERÊNCIAS

CASTELLAR, S. (org). Educação Geográfica: teorias e práticas docentes. São Paulo: Contexto, 2007.

GUIMARÃES, I. V. Ensinar e Aprender Geografia: Contexto e perspectivas de professores e alunos como sujeitos sócio-culturais. In Revista Olhares & Trilhas, v. 1, n.1, 2000. Escola de Educação Básica. Uberlândia.

KENSKI, V. M. O papel do estágio no curso de formação de professores. Palestra realizada na Unicentro em 14 de abril de 1994.

PASSINI, E. Y. (org) Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado. São Paulo: Contexto, 2007.

PICONEZ, S. C. B. A prática de ensino e o estágio supervisionado. Campinas:

Papirus, 1991.

PIMENTA, S. G. O Estágio na Formação de Professores. Unidade Teoria e Prática?
São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L.. Estágio e Docência. São Paulo: Cortez, 2004.

SAIKI, K.; GODOI, F. B.. A prática de Ensino e o Estágio Supervisionado. In PASSINI,
E. Y. Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado. São Paulo: Contexto,
2007.

VÁZQUEZ, A. S. Filosofia da práxis. Clacso. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO MANGUE: A EXPERIÊNCIA COM OS ALUNOS DA COMUNIDADE DE BOM FIM, SÃO JOÃO DA PONTA-PA.

Nayrana Cristina **CABRAL** Ribeiro

nayranacabral@hotmail.com

Joana Célia Moraes **RODRIGUES**

joanageografa@hotmail.com

Márcia Aparecida Silva **PIMENTEL**

Profª. Drª da Faculdade de Geografia e Cartografia – UFPA, coordenadora do Projeto “Um olhar geográfico sobre a cidade de Belém – PIBID
mapimentel@ufpa.br

Palavras-chave: Educação Ambiental, ecossistema de manguezal, séries iniciais.

1. INTRODUÇÃO

Uma das funções mais importantes da escola é seu poder de influência e transformação de seu corpo discente e em consequência a comunidade em que está inserida. Por outro lado, é na temática ambiental que a escola poderia apresentar um impacto significativo na sociedade, mediante a criação de veículos de comunicação para a população que possibilitem a discussão e reflexão sobre o papel dos cidadãos quanto ao meio ambiente (ARAÚJO *et all*, 2008).

Na Constituição Brasileira, lei nº 9.795, de 27 de Abril de 1999, consta em seu Art. 1º que Educação ambiental corresponde “*aos processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial a sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade*”.

Um dos objetivos da Educação Ambiental é ajudar os grupos sociais e os indivíduos a comprometerem-se com uma série de valores e a sentirem interesse e preocupação pelo meio ambiente, motivando-os de tal modo que possam participarativamente da melhoria e da proteção do meio ambiente (COIMBRA, 2005).

Com base nesses pressupostos, buscou-se desenvolver a referida oficina a fim de contribuir significativamente para a construção de uma conscientização ambiental a cerca da valorização e concomitante preservação do ecossistema de manguezal, haja vista que este, apresenta-se como elemento de suma importância, constituinte do cotidiano das crianças e dos moradores da supracitada comunidade.

2. EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS SÉRIES INICIAIS

Neste processo de mudanças e questionamentos é consenso o papel

fundamental da educação. A partir daí surgem grandes propostas e discussões, pois sendo a EA uma dimensão da educação, ela se mostrou uma grande aliada na busca por soluções.

Segundo Saviani (1994), a Educação é a forma que o homem tem de se apropriar da produção de conhecimento gerado ao longo da história pela humanidade, pela cultura, o que ele considera uma “segunda natureza”, pela história dos homens, que se formam como indivíduos e que produzem também coletivamente, novos conhecimentos. Neste sentido, cada indivíduo terá instrumentos para criticar a realidade e perceber e descobrir como participar das mudanças pelas quais terá condições de lutar.

Alunos de séries iniciais do Ensino fundamental perfazem o futuro do país e desde então devem ser estimulados a formar uma consciência preservacionista do Meio Ambiente. Trabalhar Educação Ambiental com este público significa garantir para o futuro um meio ambiente equilibrado.

3. METODOLOGIA

Para a realização da oficina, foi feito um estudo apurado acerca do município, das práticas conservacionistas, além de pesquisas sobre reciclagem.

A oficina foi realizada com alunos de séries iniciais da Escola Municipal de ensino Fundamental Professora Olinda Silva, na comunidade de Bom Fim, que é uma comunidade integrante da Reserva Extrativista Marinha de São João da Ponta. O trabalho constituiu-se em:

- . Apresentação oral e caracterização da área municipal e do ecossistema em questão;
- . Exposição de painéis com temáticas referentes à questão Ambiental;
- . Confecção de desenhos da fauna e flora do lugar;
- . Gincana de perguntas e respostas acerca da exposição, com distribuição de brindes e pagamento de “prendas”, como mímica.

As atividades realizadas em ocasião da referida oficina, num primeiro momento constaram de uma apresentação em forma oral, onde se buscou partir do conhecimento prévio que as crianças tinham a cerca do manguezal, aplicando assim, um breve questionário oral com o público alvo, para posteriormente apresentar alguns painéis informativos sobre as características do ecossistema de manguezal, tais como flora, fauna, solo e etc.

Num segundo momento foi proposto ás crianças que representassem através de desenhos o ambiente escolar interno e externo, assim como, algumas

de características do manguezal, tais como; elementos da fauna, flora, o próprio manguezal e etc. a fim de captar a compreensão dessas crianças a cerca do ambiente em que estão inseridas.

Por fim foi realizada uma gincana baseada no conteúdo trabalhado. Esta constou de um jogo de perguntas e respostas, seguidas de mímicas, desempenhadas pelos próprios alunos, a cerca da fauna característica das regiões de mangue.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o propósito de contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes e preocupados em preservar a morada em que vivem, pudemos considerar que a oficina nos proporcionou levar um pouco da discussão acerca da questão ambiental e preservação de ecossistemas para alunos em formação. Foi de extrema importância para a comunidade na qual a realizamos, mas substancialmente, para nós, enquanto grupo de pesquisa, enquanto formadores de opinião, pois podemos “tirar do papel” a preservação ambiental e fomentar nos futuros pescadores a necessidade de proteger o meio ambiente em que vivem.

5. REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, J.M.E. de; BARRETO, T.R.; VIEIRA, M.S. *Oficina Meu Amigo manguezal com crianças de séries iniciais*. In: Rev. eletrônica do Mestr. Educ. Ambient. ISSN 1517-1256, (PROST,2001). Volume 20, janeiro a junho, 2008.
- COIMBRA, A.S. *Interdisciplinaridade e Educação Ambiental: integrando seus princípios necessários*. In: Ver. Eletrônica do Mestr. Educ. Ambient. Volume 14, Minas Gerais, UFJF, 2005.
- ICMBio. *Caracterização dos aspectos socioambientais e econômicos da Reserva Extrativista de São João da Ponta e Proposta de estudos complementares*. São João da Ponta, Pará, 2010.
- IBAMA. *Principais Ecossistemas do Estado de Sergipe*. Aracaju, IBAMA, 1997, 12p.
- PROST, M.T., MENDES, A.C., FAURE, J.F., BERREDO, J.F., SALES, M.E.C., FURTADO, L.G., DA SILVA, M.G.S., SILVA, C.A., NASCIMENTO, I., GORAYEB, I., SECCO, M.F.V., DALUZ, L.M. *Manguezais e Estuários da Costa Paraense: exemplo de estudo multidisciplinar integrado (Marapanim e São Caetano de Odivelas)*. Ecossistemas Costeiros: Impacos e Gestão Ambiental. Museu Paraense Emílio Goeldi. 75-87p. 2001.
- SCHAEFFER-NOVELLI, Y. *Manguezal: ecossistema entre a terra e o mar*. São Paulo: Portfólio Comunicação e Informática, 1995, 912p.
- SAVIANI, D. *Sobre a natureza e especificidade da educação*. In: Pedagogia histórico-critica: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, 1994.

AS DIRETRIZES CURRICULARES DO MEC E A LÓGICA DO MERCADO NA ESTRUTURAÇÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

Prof. Dr. Vicente de Paula **LEÃO**

leao@ufjs.edu.br

UFSJ – Universidade Federal de São João del-Rei.

Profª Ms. Inêz Aparecida de **CARVALHO LEÃO**

iacl@bol.com.br

Escola .Est. Drª. Garcia de Lima - Secretaria de Educação de Minas Gerais.

PALAVRAS CHAVE: Diretrizes curriculares, Mercado, Licenciaturas, Ensino de Geografia.

Introdução

O presente texto trata da criação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ministério da Educação e Cultura para os cursos de licenciatura, a partir da publicação da Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, institui uma nova carga horária para os cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Essas diretrizes encontram-se fundamentadas pelo Parecer CNE/CP 9/2001. Conforme esse Parecer as licenciaturas deveriam ganhar terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado. Apesar dos significativos avanços percebe-se que os cursos de licenciatura em Geografia pesquisados não foram capazes de, na prática, promover as alterações curriculares e procedimentais que possibilitassem, a esses cursos, constituírem integralidade e terminalidade própria. Assim, a formação do professor de Geografia continua submetida à lógica do Mercado que, estimula a bacharelização da formação do licenciando. Não se trata de desqualificar os cursos de bacharelado, mas, sim, questionar os cursos de licenciatura que se submetem a lógica do bacharelado. Entre os diversos fatores que impedem que os cursos de licenciatura vivenciem na prática as propostas do Parecer CNE/CP 9/2001 e a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais do MEC, ressalta o predomínio da lógica do mercado na organização dos cursos de graduação e na definição da estrutura curricular e no perfil do egresso dos cursos de licenciatura.

Metodologia

O texto resulta de pesquisa que investigou-se a influência das Diretrizes Curriculares Nacionais do MEC para a formação de professores de Geografia da

educação básica em nível superior no estado de Minas Gerais.

Definiu-se como objetivo geral estudar a influência das Diretrizes Curriculares Nacionais do MEC na formação de professores de Geografia da educação básica em nível superior e como o Mercado influencia na formação dos futuros professores de Geografia.

Os procedimentos metodológicos pautaram-se pela coleta e organização dos dados, identificaram-se, todos os cursos de Geografia de Minas Gerais. Através do site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) foi possível reunir as primeiras informações sobre as IESs (Instituições de Ensino Superior) a serem pesquisadas. Para ampliar a relação dos dados e fundamentar a pesquisa, explorou-se o material disponibilizado nos sites dessas IESs. O objetivo principal dessa coleta foi entender melhor a concepção de Geografia que orientou a disposição das áreas/conteúdos no interior das matrizes curriculares.

Entende-se que, a partir do estudo dos cursos de Geografia dessas IESs, contempla-se, por amostragem, um universo bastante rico para a pesquisa. Contudo, reconhece-se a restrição do universo pesquisado frente a realidade dos cursos de Geografia no Brasil.

A estrutura curricular dos cursos de licenciatura em Geografia e a lógica do Mercado

As mudanças ocorridas nas IESPs (Instituições de Ensino Superior privadas) e nos cursos de Geografia produzem reflexos danosos na estrutura curricular dos cursos de licenciatura. A necessidade de promover alterações rápidas, para adaptar-se à realidade do mercado, desconsidera aspectos pedagógicos fundamentais, que deveriam nortear a construção do projeto pedagógico e da organização curricular dos cursos.

Para a construção de um currículo crítico, seja na escola básica ou nos cursos de formação de professores, o projeto pedagógico e a organização curricular do curso devem completar-se. Contudo, “na prática, o que temos assistido mais comumente é a organização institucional determinando a organização curricular” (CNE/CP 9/2001, p. 18). As DCNs do MEC, fundamentadas pelo texto do Parecer CNE/CP 9/2001, não foram capazes de mudar a realidade das IESPs. Prevalece a hierarquia da instituição – e sua subordinação às exigências do mercado – em relação aos interesses pedagógicos na organização curricular dos cursos. As mudanças ocorrem de uma forma tão irracional – do ponto de vista pedagógico – que é comum um curso possuir várias matrizes pedagógicas, muitas vezes, mantendo uma matriz para cada período do curso. O projeto pedagógico, que deveria orientar e justificar as mudanças pedagógicas, acaba se transformando em apêndice da matriz curricular.

Assim, também, as DCNs do MEC deixaram de ser um instrumento para orientar a estrutura curricular dos cursos e foram absorvidas pela lógica do mercado. Em vez de a estrutura curricular das IESPs adaptar-se às DCNs do MEC, ocorreu o contrário, ou seja, foram as DCNs do MEC que, ao serem introduzidas nas IESPs, foram adaptadas para atender aos interesses dessas instituições.

A decisão de mudar a matriz curricular parte das Pró-reitorias ligadas à administração, prevalecendo, assim, a visão do setor financeiro – que avalia o custo/benefício considerando a entrada e saída de recursos e não os interesses pedagógicos. A opinião da Pró-reitoria de ensino, da Diretoria de cursos e das Coordenações fica em segundo plano, ou em nenhum plano – conforme constatado nas entrevistas com os coordenadores de cursos das IESPs. O poder de decisão está nas mãos de pessoas que, em sua maioria, não possuem nenhuma afinidade com o pedagógico e, que, inclusive, desconhecem e/ou desrespeitam as leis.

Observando as matrizes reunidas, durante a pesquisa, percebeu-se que, na maioria das vezes, as 400 horas de prática ficam reservadas às disciplinas de “Didática”, que aparecem isoladas, como se constituíssem um corpo estranho no curso. As ementas dessas disciplinas não permitiram, na pesquisa, estabelecer relação entre conteúdos próprios da Geografia e sua prática pedagógica.

Na pesquisa, observou-se que em outras IESPs, também, ocorriam processos semelhantes de adaptação das 400 horas de prática de ensino às necessidades administrativas das IESPs. O aumento da carga horária para a prática de ensino e a redução do curso para três anos implicariam demissões e gastos com rescisões de contratos. Para acomodar as 400 horas de prática de ensino, sem provocar grandes mudanças, algumas disciplinas tiveram sua nomenclatura alterada. Em conversa com um coordenador de curso de uma IESP, ouviu-se: “Fomos orientados a mudar o nome das disciplinas Filosofia e Sociologia para Filosofia da Educação e para Sociologia da Educação para, assim, cumprirmos as 400 horas de prática”. Pela dificuldade de acompanhar as transformações ocorridas em todas as matrizes curriculares, não foi possível avaliar a abrangência de tais mazelas. Contudo, sabe-se que elas existem.

Outra atitude adotada pelas IESPs foi a mudança no nome do curso. Vários cursos passaram a se chamar “Geografia e Meio Ambiente”. A mudança de nome seria uma estratégia de marketing para atrair novos vestibulandos. Esse fato tem ocorrido em diferentes regiões do Estado.

Considerações Finais

A partir dos exemplos supracitados, é possível perceber a força do mercado na imposição de diretrizes para os cursos de Geografia. O curso apresenta-se como

Graduação em Geografia – Licenciatura e Bacharelado –, com formação curricular em meio ambiente. A estratégia do curso, ao enfatizar o meio ambiente, busca atrair um número maior de vestibulandos. De um modo geral, os graduandos em Geografia acreditam em maiores possibilidades de remuneração e respeitabilidade com a profissão de bacharel – conforme revelado por questionários e grupos focais realizados ao longo da pesquisa. Colabora, para esse fato, certo glamour no trabalho do ambientalista – profissão da moda – em detrimento do desgaste da imagem do professor, visto como um “pobre coitado” mal remunerado – imagem que Chico Anísio ajudou a cristalizar com seu personagem Professor Raimundo.

As demandas do mercado orientam as políticas das IESPs. Pelo que se percebeu, durante a pesquisa, a tendência de mudança do nome do curso de Geografia para Geografia e Meio Ambiente deve crescer e, em pouco tempo, ser predominante. No final, o projeto pedagógico, que deveria ser o documento formador de consenso em torno da estrutura curricular, transformou-se, apenas, em um conjunto de textos com belas palavras, mas, sem poder sobre a estrutura curricular dos cursos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2/2002, de 4 de março de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/index>>. Acesso em: 27 jun. 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Despacho do Ministro sobre Parecer CNE/CP 009/2001: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/index>>. Acesso em: 27 jun. 2007.
- CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org.). *Ensino de Geografia – práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre: Mediação, 2000, v. 1, p. 85-136.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. *Formação de professores: concepções e práticas em Geografia*. Goiânia: Vieira, 2006.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, escola e construção do conhecimento*. 6. ed. Campinas: Papirus, 2004.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- PARÂMETROS Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental e Médio: ciências

humanas e suas tecnologias. MEC - Conselho Nacional de Educação, 1999.

PARECER CNE/CP 9/2001 – HOMOLOGADO – Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A universidade do século XXI: para uma reforma emancipadora e democrática da universidade*. São Paulo: Cortez, 2005.

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

RELATOS DE EXPERIENCIA (quarta-feira) 30/11

ALMANAQUE: UM NOVO OLHAR SOBRE O PATRIMÔNIO HISTÓRICO EM VILA BOA DE GOYAZ DO SÉCULO XVIII

Aldo BATISTA JR *
FACULDADE DE HISTÓRIA - UFG
aldojunior-25@hotmail.com

Palavras chave: Patrimônio Histórico; Ensino em História; Vila Boa de Goiás; Almanaque;

1. INTRODUÇÃO

Assim como vários locais no globo, como a cidade de Potosí (Bolívia), Estátua da Liberdade (EUA), as Pirâmides de Gizé (Egito); a Cidade de Goiás foi eleita “Patrimônio da Humanidade”, título concedido pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), através da indicação do Conselho Internacional de Monumentos e Sítios (ICOMOS), juntamente com a mobilização do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), os governos estadual e municipal e entidades da cidade.

Mesmo tendo uma cidade Patrimônio Cultural da Humanidade no estado de Goiás, vendo a discussão sobre esse tema cada vez mais presente no nosso cotidiano, às vezes nos percebemos apreensivos e inseguros ao tratarmos dessa abordagem, que é de fundamental importância para compreendermos melhor nossa comunidade, a sociedade em que vivemos.

Patrimônio é um conceito muito presente no nosso cotidiano e nem por isso temos o real domínio do que ele quer nos transmitir, qual seu verdadeiro significado. Ouvimos todos os dias expressões como “patrimônio cultural”, “histórico”, “econômico”, “natural”; mas como distinguimos essas categorias? Será que lhes atribuímos significado corretamente? Canine (2005, p.164), define o conceito de patrimônio como Um conjunto de bens, materiais ou não, direitos, ações, posse e tudo mais que pertença a uma pessoa e seja suscetível de apreciação econômica.

Dessa forma fica evidente assim como já trabalhado pela mesma autora o caráter de posse estritamente ligado a noção de patrimônio desde o início de sua utilização. O patrimônio como posse está relacionado com a cultura e a socialização dos homens; pois, desde sempre se tem notícias de propriedades, sejam elas particulares ou coletivas. Portanto, a propriedade está presente nos objetos do cotidiano dos homens, nos terrenos, na música e na dança, na culinária, nas roupas,

em suas moradias, dentre outros.

Para (Gonçalves, 2002), a ideia de patrimônio já estava presente no mundo Clássico e na Idade Média, sendo assim uma apropriação do ocidente, que lhe emprega o valor semântico moderno. Ele ainda apresenta a nova categoria “patrimônio imaterial” ou “intangível”, na qual estão presentes aspectos como o folclore, a dança, a música, a religião. O “patrimônio imaterial” se opõe ao material, porém não tem o intuito de tombar esses costumes, mas sim de preservá-los identificando sua continuidade e modificações.

Ainda se encaixa nesta discussão a categoria “patrimônio natural”. Da mesma maneira que as tradições, a arquitetura, os sítios arqueológicos; as áreas naturais (como o cerrado, o pantanal, os pampas, por exemplo) são representações ou manifestações da cultura humana, sendo entendidos por alguns autores como um dos elementos formadores da identidade e da cultura de um povo. Zanirato define patrimônio natural assim:

“... O patrimônio natural pode ser definido como uma área natural apresentando características singulares que registram eventos do passado e a ocorrência de espécies endêmicas. Nesse caso a sua manutenção é relevante por permitir o reconhecimento da história natural e, também, para que se possam analisar as consequências que o estilo de vida hegemônico pode causar na dinâmica natural do planeta...” (ZANIRATO; RIBEIRO, 2006, p. 255).

Dessa forma podemos notar o patrimônio presente em Vila Boa como propagador da memória coletiva e rica fonte de conhecimento histórico, seja ele material, imaterial, ou natural. Assim, este trabalho pretende elaborar um almanaque sobre o patrimônio em Vila Boa do século XVIII e XIX, destacando e relacionando os principais patrimônios de hoje na Cidade de Goiás com os daquela época, relacionando-os, trabalhando suas diferenças e as permanências entre outras formas.

No início os almaniques eram tidos como verdadeiros calendários até mesmo pela origem etimológica, do grego *almenikhia* ligado a astrologia, e do árabe *al-manakh*, este já com um significado mais ligado ao calendário cronológico. A propagação do almanaque se deu a partir do Oriente, e teve seu ápice na Europa com a “explosão” do Cristianismo servindo para marcar e lembrar as comemorações religiosas, mas seu alcance se tornou muito mais amplo.

O almanaque é um tipo de enciclopédia destinada a todos os públicos, pois seu caráter informativo não busca aprofundar os temas nele tratados. Esse

tipo de “literatura” trata dos mais variados temas, desde científicos até humorísticos ou recreativos. Outra característica muito peculiar dos almanaque é a divisão por temas abordados, onde notamos publicações de almanaque gastronômicos, náuticos, astronômicos, etc.

Por essas particularidades presente nos almanaque que sua constituição nos instiga a desenvolvê-lo juntamente com os alunos do 5º ano do ensino fundamental, no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE/UFG). Sua singularidade de poder trabalhar escrita, iconografia, pesquisa, fontes documentais, e ao mesmo tempo não tendo a necessidade de “aprofundar” os temas mencionados, nos dá condições para produzir um almanaque relacionando o patrimônio em Vila Boa/Cidade de Goiás, de forma que os alunos possam participar da sua elaboração entendendo seu contexto e alcançando os objetivos propostos neste trabalho, tornando a realização do almanaque atraente para os alunos.

2. Justificativa

Uma das principais inquietações por parte de alunos de ensino básico é quanto à utilidade do estudo de história. Os discentes não vêem um sentido em estudar história por muitas vezes acharem que se trata do “estudo do passado”, um objeto de estudo perdido cronologicamente e sem conexão com seu tempo, ou algo nesse sentido. Na tentativa de minimizar esses problemas e ao mesmo tempo conquistar a atenção dos alunos, a nova proposta é a de um ensino de história que tenha sempre como partida o presente, o cotidiano, por meio de conceitos e eixos temáticos.

Para isso é necessário a intervenção do “professor-pesquisador”. É fundamental para se chegar a uma boa aula que se realize uma pesquisa para a preparação da mesma, onde entrará a habilidade do professor em levar sua pesquisa para a sala de aula, ou seja, transpor sua pesquisa didaticamente. “O ponto de partida de toda pesquisa é a questão histórica” (DROYSEN, 2008, p.32).

Assim como a pesquisa histórica tem por princípio básico o questionamento a partir do presente que a orienta heuristicamente, a aula deve obedecer como fundamento essa mesma lógica, que dará sentido para o aluno identificando relação entre o seu cotidiano e o tempo estudado.

Uma forma de colocar essa teoria na prática é a citada por Isabel Beirigo, que em seu artigo fala a respeito de museus e cidades como locais propícios para o ensino:

(...) a própria cidade, com suas construções, instituições públicas, escolas, praças, ruas, mercados, áreas

comerciais, museus, arquivos. A cidade é histórica, isso quer dizer que ela faz parte da história de uma sociedade, com suas transações comerciais, sua vida social, suas relações de poder, suas demandas atuais e passadas. E por que não aproveitar as diversas possibilidades então emergentes desse ambiente?

(BEIRIGO, 2011)

Porém para usufruir destas possibilidades de conhecimento que as cidades nos oferecem, os alunos devem ter noção ou saberem identificar quais as “coisas” dentro deste ambiente de conhecimento extraclasse realmente tem valor histórico. E é neste ponto que este trabalho tem muito a oferecer, pois, a partir de um breve entendimento sobre o patrimônio, os discentes podem entender a dinâmica com que as cidades se transformam e como essas mudanças ao mesmo tempo também permanecem em alguns casos.

Levando-se em conta esses aspectos é que vemos a importância deste estudo como um formador de “consciência” e apoio para os alunos envolvidos no projeto primeiramente, e a outros com a possibilidade de expansão. Desde sempre as pessoas tem o direito de entenderem e conhecerem a história de sua cidade, como se deu sua formação e ocupação, a evolução cultural ou de seu espaço físico. Por meio do estudo do conceito de patrimônio podem se alcançar esses objetivos, além de conscientizar as pessoas para a tão necessária preservação de nossas tradições e de nossos patrimônios naturais, arquitetônicos, culturais e etc.

3. Objetivos

O trabalho presente tem por objetivo geral analisar o debate sobre patrimônio no ensino fundamental, bem como, trabalhar com este conceito nessa etapa do ensino. Ainda tem como pretensão analisar como se dará a construção de um almanaque temático sobre patrimônio em Vila Boa.

Ademais, pretende-se desenvolver um almanaque a respeito do patrimônio em Vila Boa de Goyaz do século XVIII e XIX, diferenciando ainda as várias categorias de patrimônio. Tentará demonstrar uma nova maneira de trabalhar com o conceito de patrimônio no ensino fundamental, e identificar as mudanças e permanências relacionadas às categorias desse mesmo tema por meio de seu estudo. E por último diagnosticar formas de preservação e propagação de algumas categorias do patrimônio histórico.

4. Problemática

por meio de uma questão que pode ser pesquisada historicamente. Este trabalho não é diferente, foi a partir de algumas inquietações e curiosidades que ele teve seu inicio, questões como: como trabalhar o conceito de patrimônio no ensino fundamental mais precisamente em uma turma de 5º ano? Como colocaríamos em prática a ideia de criar um almanaque temático sobre patrimônio histórico, onde os alunos teriam que colaborar diretamente em sua confecção? Em que este trabalho pode ajudar a “inovar” na sala de aula o interesse e o aprendizado dos alunos sobre patrimônio histórico? Será que os alunos percebem os patrimônios como formadores de sua memória? Eles conseguem reconhecer a importância que os patrimônios têm?

Foi a partir dessas questões que esta pesquisa foi iniciada, e é a elas que este trabalho pretende responder, levantando hipóteses, discutindo com autores que trabalham com este tema e relatando um pouco de nossas experiências.

5. Metodologia

Sempre que ligamos a televisão, acessamos a internet, nos noticiários ou qualquer outra fonte de informação, nos deparamos com dizeres a respeito de Patrimônio Histórico. Aqueles que já tenham o domínio ou alguma “intimidade” com esse conceito se sentem tranqüilos e com propriedade para entender e debater o assunto discutido. Mas, uma criança que não tem esse conhecimento sobre Patrimônio Histórico, será que ela conseguiria entender uma discussão sobre esse assunto? Quando nós andamos por nossas cidades nos damos conta da importância devida aos prédios, ruas, avenidas, e costumes existentes em nossa comunidade?

Negociaremos com os alunos a possibilidade de dividir a turma em grupos, e dessa forma cada um elencando uma abordagem dentro do nosso tema, que tragam fotos, textos, e outros tipos de materiais cabíveis sobre os patrimônios materiais ou imateriais existentes nesta cidade, porém supervisionados por nós.

Isso posto, começaremos a escrever o almanaque, que será coletivo, e levantar questões em conjunto sobre a importância e o que representavam esses patrimônios no século XIX e qual sua importância hoje como patrimônio da humanidade, mas sempre dando sentido e levando em conta o princípio de partir do presente, ou seja, o presente questionando o passado.

6.Referências Bibliográficas

DROYSEN, Johann Gustav. *Manual de Teoria da História*. 2008

LACERDA, Regina. *Vila Boa História e Folclore*. Goiânia: Oriente, 1977.

BEIRIGO, Isabel Cristina Felipe. *Ensino de história, museus e memória- Construção*

- interdisciplinar do conhecimento histórico.* Disponível em: <http://www.revistamuseu.com.br/artigos/art_.asp?id=23532> Acesso em: 23 jun. 2011.
- CAMÂRA, Bira. *Origem dos almanaques.* Disponível em: <<http://www.debatesulturais.com.br/origem-dos-almanaques/>> Acesso em: 24 jun. 2011.
- CANINE, Aline Sapiezinskas Krás Borges. *Herança, sacralidade e poder: sobre as diferentes categorias de patrimônio histórico e cultural no Brasil.* Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010471832005000100009&script=sci_arttext&tlang=pt%23nt01> Acesso em: 12 mai. 2011.
- DELGADO, Andréa Ferreira. *Goiás: A invenção da cidade “Patrimônio da Humanidade”.* Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-71832005000100007&script=sci_arttext> Acesso em: 21 mai. 2011.
- GONÇALVES, José Reginaldo Santos. *O Patrimônio como categoria de pensamento.* Disponível em: <HTTP://www.proppi.uff.br/turismo/sites/default/files/mp_21_29.pdf> Acesso em: 27 mai. 2011.
- ZANIRATO, Silvia Helena; RIBEIRO, Wagner Costa. *Patrimônio Natural: a percepção da natureza como um bem não renovável.* Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010201882006000100012&script=sci_arttext&tlang=es>. Acesso em: 12 mai. 2011.

A EXPERIÊNCIA INICIAL DO PIBID NA ÁREA DE HISTÓRIA DA UFMG: APRENDIZAGENS

Acad. Araci Rodrigues **COELHO**

Acad. Fernando Rosa do **AMARAL**

Acad. Gabriel Bertozi de Oliveira e Sousa **LEÃO**

Acad. Pablo Luiz de Oliveira **LIMA**

Acad. Raquel Silva **FERREIRA**

Universidade Federal de Minas Gerais

e-mail: plolima@ufmg.br

Palavras-chave: formação inicial, ensino de história, iniciação à docência.

Introdução:

A experiência da área de história do PIBID na UFMG tem marcado um diferencial na formação universitária dos estudantes do curso de licenciatura em história dessa instituição selecionados para receberem a bolsa da Capes. Tem também contribuído na formação continuada dos professores de história envolvidos no projeto, seja na coordenação ou supervisão, também bolsistas da Capes. Trata-se de uma inovação pioneira no campo do ensino de história que se soma às outras experiências do PIBID pelas universidades do país. O PIBID, como parte de uma política pública que busca valorizar a carreira docente, é certamente um fenômeno histórico que merece atenção. Apresentamos aqui uma breve análise do processo vivido pelos sujeitos da área de história do PIBID na UFMG, partindo de algumas questões, tais como: como formar professores de história? Como melhorar a formação desses professores?

Metodologia:

O grupo de História do PIBID na Faculdade de Educação da UFMG é composto por 10 licenciandos, 2 professores supervisores e 1 professor coordenador. As atividades tiveram início em maio de 2010 e consistem no trabalho conjunto entre licenciandos e professores. Em 2010, o trabalho foi desenvolvido na Escola Estadual (E.E.) Três Poderes e na E.E. Pedro II, em Belo Horizonte, MG. Em 2011, a área de história deixou a E.E. Pedro II e está atuando atualmente na E.E. Três Poderes e no Centro Pedagógico, parte da escola de aplicação da UFMG. O foco temático desde o início tem sido orientado por pesquisas sobre história indígena e afro-brasileira, voltadas para o ensino, sendo que em 2011 está-se dando ênfase às potencialidades dos museus para o ensino de história.

O projeto do PIBID na área de história, na UFMG, teve início com a definição da coordenação da área, seleção dos professores supervisores e dos licenciandos. Em seguida, deu-se o breve processo de formalização dos convênios e das bolsas. As escolas onde o projeto da área de história foi implantado já haviam sido previamente definidas, sendo a Escola Estadual Pedro II e a Escola Estadual Três Poderes, ambas em Belo Horizonte. Uma vez que estas escolas já estavam definidas, foi feito o processo de seleção dos professores supervisores Elizabeth Cristina e Claudio, sendo um para cada escola. Em 2011, com a mudança da E.E. Pedro II para o CP, a professora Araci, que atua nessa escola e já participava desse projeto voluntariamente com subcoordenadora, passou a ocupar o cargo de professora supervisora da área de história.

Além das ações iniciais prevista para implantação do Projeto na área de História, foram desenvolvidas as seguintes estratégias de acompanhamento do desenvolvimento dos trabalhos nas escolas:

- a) Realização de um plano de trabalho inicial com vistas a levar os licenciandos ao conhecimento/reconhecimento dos projetos político e pedagógicos, das propostas curriculares para área de História, bem como, do perfil da comunidade escolar, e mais especificamente dos discentes de cada escola.
- b) Formulação de projetos de intervenção de aprendizagem diversificados e interdisciplinares, a partir da realidade da escola e dos interesses dos professores.
- c) Observação e regência de aulas, auxiliando na implementação dos projetos de trabalho junto às turmas, adquirindo experiência com os procedimentos básicos da docência;
- d) Reuniões coletivas semanais para realização de atividades de formação: encontros com os professores supervisores e com os coordenadores para orientações, planejamento e discussões do trabalho em desenvolvimento, realização de estudos pertinentes e avaliações periódicas. Além de encontro de com outros profissionais da área de história para discussão e ampliação de temáticas de interesse do grupo.
- e) Realização de trabalhos de campo: visitas de toda a equipe as escolas integrantes do PIBID história e a outros espaços de formação ligados a história, tal como o APM (Arquivo Público de Minas Gerais)
- f) Realização de encontro semanais com os grupos de pesquisas que estão trabalhando os documentos históricos com vistas à produção de materiais didáticos.
- g) Criação de um blog do PIBID história com vistas a criar exercícios de sínteses e reflexões sobre a prática vivenciada no projeto, além de sua divulgação.
- h) Participação nas conferências do projeto de extensão Labepeh promove Diálogos, na Faculdade de Educação, UFMG.

Resultados e discussão:

Podemos considerar como resultados alcançados, até o momento, em primeiro lugar, um aprofundamento do conhecimento sobre a realidade da educação básica pública nesse início de experiência docente dos licenciandos, bem como a oportunidade de aprofundamento teórico-metodológico por parte dos professores supervisores e coordenadores.

Em 2010, podemos destacar três grandes feitos da equipe da área de história - e um que foram totalmente de iniciativa e organização dos licenciandos e da professora supervisora da E. E. Três Poderes - foram os projetos *Lixeira Cidadã*, *Racismo na escola* e a *Implantação do Grêmio Estudantil na E.E. Três Poderes*. O projeto *Racismo na Escola* consistiu na realização de uma palestra para cerca de 200 alunos do ensino fundamental II da E. E. Três Poderes na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, com participação de outros estudantes do curso de história, sobre o tema Racismo na Escola, em 29/11/2010. Foi um momento ímpar de encontro dos estudantes do ensino básico com os estudantes de graduação em história e a universidade.

Buscou-se dessa forma, promover atividades de integração de professores de História dos diferentes níveis de ensino e os graduandos, futuros professores, e discussões sobre diferentes questões presentes nas práticas docentes de História: desde materiais didáticos inovadores até fundamentos teóricos da história escolar, visando a auxiliar os professores e graduandos em suas práticas de ensino. Nesse processo, são socializadas novas questões e temas relacionados às abordagens teórico-metodológicas que vêm caracterizando a produção acadêmica atual. Os licenciandos são estimulados a pensarem novas temáticas e questões de pesquisa e a se tornarem professores investigadores de sua prática docente.

Conclusões:

Inúmeros são os desafios e dilemas vivenciados pelos professores de História em seu cotidiano. São questões que dizem respeito à complexidade que envolve o ensino-aprendizagem dessa disciplina, associadas aos problemas estruturais advindos das complexas realidades das escolas e dos alunos que freqüentam as redes públicas de ensino no nosso município e no estado. Ações que pretendem aproximar o que se realiza na academia com o que se realiza nas escolas – numa via de mão dupla - podem se constituir numa experiência bastante reveladora de novas possibilidades de ações educativas que tratem de modo dialógico a teoria e prática no Ensino da História. Nesse sentido, o PIBID História vem buscando formas de relacionar teoria e prática, dimensões de formação que têm sido vistas e, muitas das vezes, tratadas de forma dicotômica.

Trabalhamos, ao longo do ano de 2010 e 2011, em consonância com a

perspectiva atual de formação de professores, tanto inicial quanto continuada que baseia-se, dentre outros pilares, na articulação entre essas duas dimensões de formação.

Dessa forma, entendemos que o projeto PIBID tem efetivamente atingido seu objetivo central que é o de contribuir com a formação de professores no campo do Ensino de História que potencialize as atividades de formação inicial regulares da FAE/UFMG de forma integrada à formação em serviço de professores das redes públicas de educação de Belo Horizonte, através de um projeto que integra pesquisa, ensino e a extensão.

Bibliografia

- CUNHA, Manuela Carneiro da. *História dos Índios do Brasil*. São Paulo: Cia. das Letras; Secretaria Municipal de Cultura, FAPESP, 1992.
- _____. IN: SILVA, Aracy Lopez da Silva; GRUPIONI Luiz Donisetti Benzi. (Org.). *A temática indígena na escola. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. 1 ed. Brasília: MEC, 1995, pp. 129-141.
- FAUSTO, Carlos. *Os índios antes do Brasil*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.
- GINZBURG, Carlo; VENANCIO, Renato. “A História e a Micro História, uma entrevista com Carlo Ginzburg”. In: *LPH – Revista de História*. Vol. 1. No.1. Dept. de História da UFOP. Mariana. 1990. pg. 4.
- GRUPIONI, Luis Donizeti Benzi. Livros didáticos e fontes de informação sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopez da Silva; GRUPIONI Maria Cristina Bohn Martins. “As sociedades indígenas, a história e a escola”. *Antíteses*, vol. 2, n. 3, jan.-jun. de 2009, pp. 153-167

A IMPORTÂNCIA DO DOCENTE PARA A IMPLANTAÇÃO DA LEI 10.639/03

Andressa Oliveira **COSTA**

cecilia.andressa@gmail.com

Mônica Martins **NAVES**

monicamnaves@yahoo.com.br

Universidade Federal de Uberlândia

Programa Institucional de Bolsa Iniciação a Docência

Subprojeto História e Cultura Afro-Brasileira.

Palavras-chave: ensino de história; Diretrizes Curriculares Nacionais; relações étnico-raciais

Introdução

Na perspectiva sócio-construtivista, o objetivo do ensino é o desenvolvimento das competências intelectuais e da subjetividade dos alunos através da absorção consciente e ativa dos conteúdos. O professor em sala de aula utiliza-se dos conteúdos da matéria para auxiliar os alunos a desenvolverem capacidades e habilidades de observar a realidade, perceber as características do objeto de estudo, estabelecer relações entre um conhecimento e outro, adquirir métodos de raciocínio, capacidade de pensar por si próprios, fazer comparações entre fatos e acontecimentos, formar conceitos para lidar com eles no dia-a-dia de modo que sejam instrumentos mentais para aplicá-los em situações da vida prática.

A sala de aula é o lugar de troca de conhecimentos entre o professor e os alunos e entre os alunos. É o local da interlocução, de levantamento de opiniões e dúvidas, de desenvolver a capacidade da argumentação, do confronto de idéias. É o lugar onde, com a ajuda indispensável do professor, o aluno aprende autonomia de pensamento.

Portanto a escola e o professor são de fundamental importância para o combate ao racismo e a discriminação capaz de promover transformações na sociedade e nos indivíduos que a constituem.

O Ensino de História e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de Historia e Cultura Afro-Brasileira e Africana

Leccionar é uma das profissões mais antigas e mais importantes, tendo em vista que as demais, na sua maioria, dependem dela.

No Brasil, o professor é o profissional que ministra aulas ou cursos em

todos os níveis educacionais para isto requer-se qualificações acadêmicas e pedagógicas. Como citado:

“A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para ampliação da cidadania de um povo.” [01]

Como futuros educadores do ensino de história, precisamos promover e estimular o ensino da história social e cultural; articulando a subjetividade ao fato de os indivíduos serem produtos de determinado tempo histórico no qual as conjunturas e as estruturas estão presentes, possibilitando questionamentos e discussões acerca das manifestações sociais e culturais de classes e grupos antes silenciados, como as mulheres e grupos étnicos diversos.

A partir das reflexões e questionamentos possibilitados através da leitura das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais; é possível se pensar a educação brasileira como forma ou instrumento de valorização das diferentes culturas e etnias que compõem este país, e principalmente em um resgate da história da população negra que tanto contribuiu para a construção do Brasil. Vencer preconceitos, fazer justiça, admitir o valor de uma cultura que sofre com a desvalorização; podem ser considerados desafios que serão enfrentados para que haja uma educação igualitária e justa. Para isto, se faz necessário um amplo debate acerca do tema, e principalmente uma capacitação de profissionais da educação para que haja a inserção do negro nas instituições educacionais, e de sua verdadeira história nos conteúdos ministrados em aulas; através de políticas públicas e ações afirmativas neste sentido será possível que o negro seja visto sob uma ótica distinta dos conceitos preconcebidos e repetidos ao longo dos anos nas escolas e na sociedade.

Em uma sociedade marcada pela hierarquização social e pelo preconceito, se faz necessário um amplo trabalho de conscientização, seja nos espaços escolares, familiares e sociais; pois é preciso que as pessoas entendam que a população de um país é composta por múltiplas culturas e que todas elas devem ser respeitadas.

Através do PIBID (Programa Institucional de Bolsa Iniciação a Docência) com o subprojeto História e Cultura Afro-Brasileira, foi possível desenvolver ações nesse sentido. Guiados pela Lei 10.639/03, que representa uma conquista da população afro-descendente; que após muita luta para serem reconhecidos como parte da cultura brasileira e para que sua história e seus valores não fossem mais

ocultados ou desvalorizados, foi possível se pensar em atividades que contemplam a diversidade e a valorize como uma forma de interação social, buscando alternativas capazes de provocar uma mudança no ambiente de formação do indivíduo; e assim fazer com que a cultura afro descendente não seja vista apenas de forma clichê e banal, mas sim como uma cultura rica em história e valores, e que faz parte da vida de todos nós.

Porém, isto é só o primeiro passo; pois para que a lei seja cumprida de forma efetiva, ainda há muito que fazer. E se tratando da população negra, deve ser dada uma atenção maior; pois após toda uma história de abuso e exclusão contra os afro-descendentes, estes devem ser inseridos de forma igualitária seja no âmbito político, econômico ou social. Devemos tomar o cuidado de não estar repetindo ou reafirmando conceitos racistas e excludentes, deve-se propor uma interação através da valorização e da exposição da cultura afro de uma forma positiva.

Conclusão:

Diante do discurso desenvolvido podemos afirmar que para que haja uma educação justa e igualitária preocupada com os princípios humanistas, deve-se engajar a sociedade e estar consciente de que: “*Cumprir a Lei é, pois, responsabilidade de todos e não apenas do professor em sala de aula. Exige-se, assim, um comprometimento solidário dos vários elos do sistema de ensino brasileiro, tendo se como ponto de partida o presente parecer, que junto com outras diretrizes e pareceres e resoluções, tem o papel articulador e coordenador da organização da educação nacional.”*[2]

Referências Bibliográficas

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz; CURY, Carlos Roberto Jamil; NOVANTINO, Francisca; ANCONA-LOPEZ, Marília. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** 2004.

O PIBID-HISTÓRIA UFPI E AS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES CURRICULARES NO ENSINO MÉDIO

Valério Rosa de **NEGREIROS**

valerionegreiros@yahoo.com.br

Andreia Rodrigues de **ANDRADE**

Anderson Michel de Sousa **MIURA**

Maristella Muniz **RODRIGUES**

UNIVESIDADE FEDERAL DO PIAUÍ-UFPPI

Palavras-chave: Ensino de História, Práticas, Competências e Habilidades curriculares, Ensino Médio

Introdução:

Um dos grandes desafios que o graduando em licenciatura plena vem enfrentando nos últimos anos é o de adentrar a sala de aula. Um dos fatores que geram esses problemas se encontra numa formação de qualidade ao longo de sua preparação para docência.

Para enfrentar esses desafios o Ministério da Educação institui pela Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007 o Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID, tendo por finalidade o fomento à iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior, aprimorando-lhes a qualidade da formação docente em curso presencial de licenciatura de graduação plena e contribuindo para a elevação do padrão de qualidade da educação básica.

Seguindo todos os propósitos de implantação do Programa na Universidade Federal do Piauí, o subprojeto do PIBID na área de História foi criado em março de 2010 com locação no Centro de Ciências Humanas e Letras - CCHL, incorporando 16 bolsistas do curso de Licenciatura Plena em História. Atua em duas escolas da Secretaria de Educação do Estado do Piauí, a Unidade Escolar Professora Maria de Lourdes Rebelo e Unidade Escolar Professor José Amável. Este subprojeto tem por finalidade promover a integração escola-universidade e uma aproximação dos alunos da licenciatura com o saber/fazer cotidiano do ensino de História na escola pública. As especificidades do PIBID – História gira em torno da formação de licenciados em História voltados para valorização da escola pública como espaço social de experiências plurais, e que, por isso, constitui-se num lócus privilegiado para o desenvolvimento de projetos e dinâmicas inovadoras para o ensino crítico do saber histórico.

refletir, como o PIBID - História/ UFPI tem contribuído para o desenvolvimento das Competências e Habilidades do Ensino Médio, propostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Deste modo, apresentamos projetos que dinamizam as atividades curriculares nas escolas e o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Ao longo dos anos de 2010 e 2011, têm sido posto em prática os Projetos “A História vai ao Cinema” e “O Piauí tem História pra contar – História e Literatura”.

Material:

O material utilizado para a elaboração do trabalho é composto por PCN’s Ensino médio; filmes; obras literárias; material de projeção (notebook, data-show, caixa de som)

Metodologia:

Metodologia

A metodologia empregada neste trabalho, parte da analise das atividades complementares – “O Piauí tem história pra contar: História e Literatura” e “A História vai ao cinema”, realizadas nas escolas em que o PIBID-História UFPI atua na cidade de Teresina, confrontando-as com as propostas dos PCN’s do Ensino Médio na área das humanidades, especificamente para História, as Competências e Habilidades do mesmo e sua aplicabilidade para esta disciplina.

Resultados e Discussões:

Para o Ensino Médio é necessário que haja, de acordo com os PCN’s, elementos essenciais ao exercício da cidadania, não só no sentido político mas também de uma cidadania social que se estenda, por exemplo, às relações de trabalho. Acreditando nisso, e também na ideia de preparação para o exercício da cidadania não se esgota no aprendizado dos conhecimentos de História, bem como das outras Ciências Humanas, percebe-se a importância que a relação entre História e Literatura e História e Cinema, pode proporcionar para a formação cívica e o senso crítico dos estudantes de Ensino Médio.

O papel das disciplinas que formam as Ciências Humanas, para o Nível Médio de ensino e o momento histórico que se vivencia, deve ter uma dimensão ampla, envolvendo, assim, a formação de uma cultura educacional. Desta forma é fundamental o desenvolvimento de competências ligadas à leitura, análise, contextualização e interpretação de fontes variadas. Tem-se, portanto, um terreno propício para a interdisciplinaridade entre a História e os saberes de áreas como: Língua Portuguesa, Literatura, Artes e Cinema. O Ensino Médio, etapa final da educação básica, tem a função de formar cidadãos críticos e conscientes. Assim, é

de suma importância reconhecer o papel das competências de leitura e interpretação de textos como capaz de fazê-los compreender a vida cotidiana e de construir laços de identidade.

Tomados pela dificuldade de atração de alunos a irem às monitorias do PIBID-História UFPI, optamos em criar um projeto lúdico e de atração para os estudantes das Unidades Escolar Professora Maria de Lourdes Rebelo e Professor José Amável, ambas localizadas na região leste da capital teresinense, me refiro ao projeto a “História vai ao cinema”.

Motivados pela leitura do livro *A História vai ao cinema*, organizado por Jorge Ferreira e Mariza de Carvalho Soares, denominamos nosso projeto também com o mesmo nome, mas com algumas perspectivas diferentes. Entendendo o filme como instrumentos de aprendizagem, assim como os livros-didáticos, paradidáticos e outras formas de aprendizagem, a metodologia traçada nesse projeto consiste em fazer uma análise dos filmes, de maneira que “lemos” este assim como um texto escrito, com inicio, meio e fim.

A seleção e exibição dos filmes partem das temáticas de História abordadas nas aulas dos professores supervisores, como por exemplo o conteúdo sobre “Nazifacismo” utilizamos o filme “A Onda”. Em seguida é feita uma discussão sobre o filme de maneira a relacionar a película exibida com o assunto, deste modo ao abordarmos um filme contemporâneo, percebemos as ligações com o passado a partir das relações entre poder, sociedade, autoritarismos, intolerância expressos no filme. A atividade é conduzida por dois bolsistas, encarregados de preparar a ficha técnica da película, contendo título, direção, atores, duração e sinopse. É apresentado ainda um contexto histórico do filme e levantadas principais questões da temática. São elaboradas algumas perguntas reflexivas que serão abordadas ao final da exibição, essas questões (O que lhe chamou a atenção visualmente? Alguma personagem chamou sua atenção, em especial? Por quê? Quais são as consequências, aplicações para nosso cotidiano? Qual o tema central do filme?) ajudam os alunos a participaremativamente do debate proposto pela atividade.

O Piauí tem História pra Contar é outra atividade desenvolvida nas duas unidades de ensino tendo como tema a História e a Literatura piauiense, cuja proposta é de realizar um diálogo entre estas. No primeiro semestre realizamos a primeira etapa a partir da obra Os que bebem como os cães, do escritor piauiense Assis Brasil. A proposição da atividade foi permitir aos estudantes a reflexão sobre o tema proposto através da exposição do livro realizada pelos bolsistas e da leitura pelos alunos, de diferentes capítulos do livro, a fim de que eles tivessem um contato mais próximo com a obra. Além disso, o objetivo deste trabalho foi também o de fomentar nos estudantes o interesse pela leitura.

A realização da atividade no colégio foi dividida em dois momentos, inicialmente a apresentamos aos alunos, discutimos com eles o que compreendem por História e por Literatura, os questionamos se seria possível usarmos textos literários para compreendermos o contexto de uma determinada época, e também se eles criam na possibilidade de um diálogo entre a História (ciência) e Literatura (arte). A priori eles ficaram um pouco tímidos. Começamos então a explicar que é sim presumível tal comunicação entre a ciência e a ficção. Posteriormente, apresentamos, o contexto histórico em que a obra foi produzida e iniciamos então a explanação do livro: Os que bebem como os cães, um romance de denúncia social referente a opressão na época da ditadura militar brasileira.

Finalmente, após a exposição e discussão do romance com os alunos, distribuímos aleatoriamente alguns trechos dos capítulos do livro para que os estudantes tivessem um contato mais próximo com a obra e expressassem, após a leitura, a sua opinião sobre a parte lida. Durante este debate eles opinaram sobre sua respectiva parte e demonstraram interesse pela obra. Em seguida, encerramos a atividade com uma música de Chico Buarque de Holanda, Roda Viva, composta durante o regime de exceção.

Conclusão

Portanto podemos perceber que é possível criarmos instrumentos que possibilite a aplicação dos PCN's do ensino médio na sala de aula, de forma que nossas atividades tem contribuído para que desperte nos alunos outras formas de analisarem os conteúdos, a partir da interdisciplinaridade entre as disciplinas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBURQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. *A hora da Estrela: a relação entre a história e a literatura, uma questão de gênero?* Natal: 2006
- BRASIL, Assis. **Os que bebem como os cães**. 7. ed. atual. Teresina: Renoir Editora, 2010. 149 p.
- BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA, Parâmetros curriculares nacionais, ensino médio, volume 1 – Bases legais, e volume 4 – Ciências Humanas e suas tecnologias, Brasília, MEC/SEMTEC, 1999.
- DIÁRIO Oficial da União, Nº 246, 24 de dezembro de 2009
- FERREIRA, Jorge & SOARES, Mariza de Carvalho. *A história vai ao cinema: vinte filmes brasileiros comentados por historiadores*. 2 ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

AS RELAÇÕES ENTRE A GEOLOGIA E O COTIDIANO DE ALUNOS DE ESCOLAS PÚBLICAS EM GOIÂNIA- GOIÁS

Bruno M. FERREIRA,

brunomartins-2009@hotmail.com

Cláudia V. de LIMA

claudia@iesa.ufg.br

Andrelisa S. de JESUS

andrelisa.jesus@gmail.com

Laboratório Didático de Geociências e Cartografia

Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás.

Palavras-chave Geologia e Conhecimentos Geológicos.

Introdução

A humanidade habita o espaço, que por sua vez, sofre diversas transformações ao longo do tempo através dos modos de produção, Corrêa (2003). A compreensão da geologia contribui para o entendimento das transformações no espaço, pois, possibilita que o sujeito relate as mudanças no meio físico com a estrutura das sociedades tanto do passado e do presente quanto do futuro.

A geologia é a ciência cujo objeto de estudo é a Terra: sua origem, seus materiais, suas transformações e sua história. Estas transformações produzem materiais ou fenômenos naturais com influência direta ou indireta em nossas vidas, Toledo (2008). É preciso saber aproveitar adequadamente as características da natureza, bem como prever e conviver com os fenômenos catastróficos que são sinais da dinâmica do planeta.

Embora tenha permanecido distante dos conhecimentos gerais da população no Brasil, a Geologia tem um papel marcante e decisivo na qualidade da ocupação e aproveitamento dos recursos naturais, que compreendem desde os solos onde se planta e se constrói, até os recursos energéticos e matérias primas industriais. O desconhecimento quantitativo e qualitativo da dinâmica terrestre tem resultado em prejuízos muitas vezes irreparáveis para a natureza em geral e para a espécie humana em particular, Wicander, Moroe (2009).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais atribuem à educação básica a responsabilidade pelo desenvolvimento de competências e habilidades para o exercício da cidadania através do estudo contextualizado levando em consideração as condições locais e a participação dos estudantes. A contribuição da Geologia

pode ser expressa na formação de atitudes e habilidades adequadas ao estudo e a compreensão da Terra. Através do raciocínio e de procedimentos específicos é feita a caracterização dos materiais, das formas de energias e das suas interações no espaço e no tempo, definindo um conjunto de parâmetros inter-relacionados, que serve como padrão de referência do meio físico, Montardo (2007), Guimarães (2004).

Os conhecimentos geológicos incentivam os sujeitos a descobrirem as relações com seu meio e através das tecnologias tornarem futuros pesquisadores envolvidos com a busca de soluções das questões ambientais. Nesse sentido foi concebido o Projeto de Extensão: *Geologia na escola: A importância dos conhecimentos geológicos como subsídio para compreensão do ambiente*. O projeto teve como objetivo geral aprofundar o conhecimento das geociências a partir da interação com a importância e realidade das atividades realizadas pela Geologia. O projeto foi desenvolvido em duas escolas públicas do município de Goiânia com alunos do ensino fundamental entre 08 e 12 anos.

Material e Método (Metodologia)

Inicialmente, foram desenvolvidas pesquisas bibliográficas, que visaram o enriquecimento do conteúdo. Diversos livros foram pesquisados, histórias sobre minerais, rochas e tectonismo. Ao mesmo tempo, foram selecionadas duas escolas para realização do projeto. Tal escolha se deu em função de observações realizadas no bairro, após notar que as crianças eram carentes e necessitavam de incentivos para o entendimento dos conhecimentos geológicos e pelo fato de conhecer o bairro. Nessa etapa, ocorreram vários encontros com professores e coordenadores visando uma preparação para o desenvolvimento do projeto. Foram selecionadas XXX turmas do ensino YYYY com crianças de ZZZZ anos. Optou-se por trabalhar os conhecimentos relativos aos minerais e a importância deles no nosso cotidiano.

Na segunda etapa do projeto, houve a construção dos conhecimentos geológicos através de palestras, jogos digitais e elaboração de coleções geológicas. Num primeiro momento, foi realizada uma palestra de cunho geral sobre o universo e a formação do Planeta Terra. Em outro momento, utilizou-se o livro: Cinco pedrinhas saem em aventura, Toledo e Imbermon (2003) e a importância dos minerais no nosso dia a dia, utilizando o sitio www.ofitexto.com.br/pedraporpedra/atividade/index/.html.

Na ultima etapa, analisamos os resultados obtidos pelo projeto e destacamos a importância da divulgação dos conhecimentos geológicos.

Resultados e Discussão

Nas palestras, procuramos entender o que os alunos tinham de conhecimento já adquirido. Elas ocorriam simultaneamente com as apresentações de desenhos e esquemas geológicos onde os alunos eram incentivados a questionarem, pois, no fim de cada palestra eram feitas perguntas para assimilação do conteúdo.

Apresentamos a formação da nossa galáxia, dos planetas, estrelas e principalmente o surgimento do nosso Planeta Terra, as teorias de evolução e a formação das rochas e minerais. Durante as palestras, as dúvidas eram sempre esclarecidas, como por exemplo, o motivo de não acontecer grandes terremotos em Goiás.

Para a apresentação do conteúdo sobre minerais optou-se pela contação de histórias utilizando o livro “Cinco pedrinhas saem em aventura”. Junto com a contação da história sobre a aventura das pedrinhas eram apresentados, aos alunos, as figuras encontradas no livro de histórias. Após a contação a história era relacionada com os minerais encontrados na natureza. Os estudantes ficavam curiosos e discutiam a presença dos minerais no seu dia-a-dia.

Sucessivamente, foram apresentados aos alunos alguns minerais e rochas para que eles pudessem conhecê-los e identificá-los, comparando-os com alguns objetos encontrados em seu cotidiano. As amostras de rochas e minerais causaram certo espanto para as crianças, pois, elas não conheciam. Esses materiais trouxeram na prática uma assimilação daquilo que estávamos ensinando durante os primeiros dias do projeto. Procuramos incentivá-los na criação de seus próprios mini-laboratórios geológicos o que propiciou maior interesse pela ação de extensão.

Utilizamos o laboratório de informática, para demonstrar alguns sítios e pedagogicamente aplicar jogos para assimilação do conteúdo. O sítio era uma casa composta por minerais e com o mouse eles adentravam na casa e descobriam o nome de cada um deles. Os professores da escola ficaram interessados e em diversos momentos perguntavam a relação entre a geologia e a informática, pois, não conheciam este método de ensino.

Conclusões

O projeto de extensão possibilitou uma interligação direta entre a universidade e a comunidade, onde saberes são compartilhados.

Após a realização do projeto, observamos que as crianças despertaram

para a conscientização da utilização dos meios naturais, onde elas perceberam que em boa parte de seu meio, são utilizados esses recursos, desde a construção de robôs, até uma simples refeição consumida diariamente. Entenderam as relações entre o homem e seu planeta, e principalmente, compreenderam a importância do conhecimento geológico e sua aplicação no seu dia a dia. Pudemos perceber esse crescimento, através de avaliações escritas elaboradas pelos professores efetivos das escolas juntamente com observações realizadas durante o projeto.

É notório a mudança da percepção de natureza e recursos minerais que os alunos adquiriram ao longo da realização do projeto.

Através da ação de extensão, os estudantes compreenderam o conceito de geologia e os mapas geológicos proporcionaram a eles, o entendimento das relações dinâmicas da Terra.

Os estudantes poderão orientar os seus familiares em relação a importância do consumo sustentável dos recursos naturais, permitindo assim, que a comunidade local mude os seus hábitos.

Referências Bibliográficas

- Carneiro, C.D.R., Toledo, M.C.M., Almeida, F.F.M. Dez motivos para a inclusão de temas de geologia na educação básica. Revista Brasileira de Geociências, 34(4): 553-560. 2004.
- Corrêa , R. L., Castro, I. E., Gomes, P. C. C., (org.) Geografia: Conceitos e Temas. Bertrand do Brasil. Rio de Janeiro, 2003.
- Guimarães, E.M. A contribuição da geologia na construção de um padrão de referência do mundo físico na educação brasileira. Revista Brasileira de Geociencias, 34(1):87-94. 2004.
- Montardo, D. K. Estudo de materiais e processos geológicos como base ao conhecimento do ambiente: Interações Universidade e ensino básico. In: I simpósio de pesquisa em ensino e história de ciências da terra, III Simpósio Nacional sobre Ensino de Geologia no Brasil. São Paulo, 2007.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental geografia. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental MEC, 1998.
- Toledo, M.C.M. O que é a Geologia? Disponível em <http://www.igc.usp.br/geologia/>. Acesso em 06/03/2008.
- Toledo, M. C. e Imbernon R. A. Cinco pedrinhas saem em aventura. Editora Oficina de Textos, São Paulo, 2006.
- Wicander, R., Monroe, J.S. Fundamentos de Geologia. São Paulo, Cengage Learning. 2009. 507 p.

CARTOGRAFIA, ESPAÇO E PAISAGEM: EXTENSÃO EM EDUCAÇÃO SÓCIO-AMBIENTAL

Carlos Jorge Nogueira de Castro

Daniel Araújo Sombra Soares

Indiara da Silva Oliveira

Márcia Aparecida da Silva Pimentel

Universidade Federal do Pará

PALAVRAS-CHAVE: Água, Belém, Qualidade de vida, Educação, Conscientização.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é um dos primeiros resultados concretos do projeto “Um olhar geográfico sobre a cidade de Belém”, parte integrante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. As atividades propostas, após pesquisa teórica, são trabalhadas, em turmas de aceleração da E. E. E. F. M. Deodoro de Mendonça. Utilizam-se, para tal, conceitos e categorias da Geografia, e o manuseio da Cartografia. O ponto focal da discussão aqui apresentada vem em socorro de uma das necessidades mais prementes do atual contexto sócio-espacial: a necessidade da educação sócio-ambiental. Ainda que a conscientização ecológica tenha se ampliado nos dois últimos decênios, é notório que o avanço ainda não satisfaz as necessidades. Faz-se necessário ainda o entendimento de que o ecológico é antes de tudo social. Tratando-se do espaço de Belém, cidade que nasceu pelas águas e para as águas, ações da comunidade acadêmica em prol da conscientização sócio-ambiental assumem não somente um papel conscientizador, mas antes um papel ressuscitador. Água e Belém, por diversos modos, são praticamente sinônimos. Destarte, a práxis da educação ambiental constitui condição *sine qua non* à plenitude espacial. A extensão, neste sentido, é entendida, antes de tudo, como volição acadêmica a fim de erigir um espaço pleno, com liberdade e qualidade de vida a todos.

METODOLOGIA

Para o direcionamento das ações na escola, foram realizadas pesquisas bibliográficas voltadas a satisfazer as necessidades dos alunos envolvendo a

problemática urgente dos recursos hídricos. Considerando que os alunos são atores sociais deste processo, buscou-se conhecer qual a percepção apresentada sobre o problema, através da aplicação de questionários. Após isto, os dados colhidos nestes foram tabulados, o que permitiu organizar uma abordagem sócio-construtivista, a qual objetivasse alcançar a espacialidade concreta dos alunos. Desta guisa, por meio de uma oficina, posteriormente realizada, os alunos foram convidados a um debate sadio sobre as problemáticas, por eles relatadas, e o entendimento sobre do papel social de cada um a respeito dos recursos hídricos. A autoria deste trabalho acredita que o método sócio-construtivista permite maior eficácia para alcançar avanços significativos na construção do conhecimento, tanto em turmas de aceleração, como nas demais.

A atividade principal envolvendo a questão hídrica foi realizada em modo de oficina. Esta, dividida em dois momentos. Num momento primeiro, as turmas foram divididas em grupos nos quais se realizou um diálogo preliminar. Tal diálogo, num tom mais coloquial, objetivava mostrar a proximidade dos alunos aos temas que seriam abordados na parte posterior. Para tal foram utilizados os relatos dos próprios alunos a respeito da distribuição e qualidade da água em seus bairros e no colégio.

Após esta primeira abordagem, a oficina seguiu no formato de palestra. Nesta, foram contextualizadas as relações históricas de Belém com as águas, da instalação da cidade à sua metropolização, e os alunos, através da cartografia de seus bairros, foram contextualizados na dinâmica espacial da distribuição de água. Os conceitos e categorias da Geografia – antes de tudo, representações sociais, como bem aponta Cavalcanti (2001) – abrangem estas discussões e fornecem-lhes matriz explicativa. A realidade – a espacialidade concreta – aponta para a água como uma mercadoria. Neste sentido, a água pode ser entendida enquanto forma (SANTOS, 2008), que carrega em si uma funcionalidade. Esta forma é um equipamento urbano, e sua concentração – leia-se, a concentração das vias de distribuição – em determinados pontos da Grande Belém, indica sobreposição de espaços valorizados sobre outros espaços.

No entanto, ainda que Santos (2007) tenha nos mostrado que o valor das formas – as mercadorias – varia de acordo com a posição dos indivíduos no espaço, faz-se necessário os geógrafos mostrarem às massas os seus direitos. No caso, o que se quis mostrar com esta atividade foi o direito à cidade que os alunos das turmas e suas famílias possuem. O direito à cidade no sentido imposto por Lefebvre (2006); o direito aos elementos que caracterizam a cidade, o direito à cidade como direito à vida urbana. Qualidade satisfatória da água, talvez o recurso mais importante à humanidade, é um direito de todo cidadão. O esclarecimento da

importância da água, através dos próprios fatos relatados pelos alunos, constituiu-se como objetivo maior de nossa atividade, noutros temos, sua materialização plena.

Ao final, o debate realizado resgatou – ressuscitou – a importância da água. Mais esclarecidos, queda a esperança de que suas mentes contagiem as esferas sociais nas quais estão inseridos – não somente a escola, mas também as famílias, os bairros e, afinal, a própria sociedade. Este é afinal a função maior da educação, e através dela tentou-se avançar ainda mais o sentido de extensão universitária (Freire, 1999).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As distintas relações estabelecidas com as águas que circundam Belém são vestígios das metamorfoses do espaço da cidade ao longo do processo histórico. A origem da cidade se deu em concomitância com o rio. Esta surgiu pelo rio e para o rio. Isto está devidamente grafado em sua paisagem, dimensão sensível do espaço. Entrementes, a paisagem que revela a relação inicial da cidade com as águas, através de suas formas e do estudo das funções correspondentes àquelas, não necessariamente mostra as relações da reprodução da cidade e da orla ribeirinha sob a égide do modo de produção capitalista. O espaço produzido em Belém, sobretudo a partir do século XX, é um espaço-mercadoria. A ação de agentes sociais que, de certo modo, estão alheios às relações primevas dos homens das águas, torna-se determinante. Uma vez reordenada a estrutura produtiva, esta recondiciona todas as variáveis espaciais envolvidas em sua função. A paisagem pode então ser reordenada em favor da mitificação.

Contudo, o espaço, como legítima instância social, não sofre passivamente o processo de remodelação sem antes reorientar o próprio processo. De tal modo, suas formas e funções, suas paisagens atuais remontam à iconografia herdada; daí infere-se o porquê de tantos projetos do Governo Estadual e da Prefeitura em busca da revitalização da orla. Porém, este processo desprivilegia as atores sociais que não participam das decisões (CORRÊA, 1997). Enquanto os atores hegemônicos tentam mascarar a espacialidade concreta da cidade através de obras de “reforma”, a água persiste como um recurso escasso. O acesso aos rios torna-se cada dia mais exclusividade dos agentes do capital, e a distribuição de água não atende às exigências da população.

Reféns da água encanada – a água acorrentada que substitui a água livre dos rios – face aos mananciais poluídos, os cidadãos da Grande Belém quedam impossibilitados de exercer a plenitude de suas capacidades quando se vêem em situação de restrição do uso deste mineralóide. Ausência heterogênea no tempo e no espaço. A depender da época, do horário e, principalmente, do bairro, a falta de

água pode se traduzir em algo efêmero ou perene. Sem água, todas as esferas da vida social quedam prejudicadas, e o mesmo diferente não seria na esfera específica da educação. O Colégio Deodoro de Mendonça, local de aplicação das atividades do projeto “Um olhar geográfico sobre a cidade de Belém”, está plenamente inserido nesta dinâmica espacial da cidade. Entretanto, a atitude passiva demonstrada pelos alunos diante de questão tão fundamental é sintomática.

A ausência de consciência crítica dos jovens atores sociais é o logro do Estado. Considerar a ausência, efêmera ou perene, de água algo normal não parece cabível a atores sociais de ambientes desérticos, quanto mais a cidadãos da cidade das águas. A escola não é, a despeito do pensamento de alguns teóricos, uma realidade paralela à vida social. Ela é, antes, um espelho do próprio espaço no qual está inserida. A conclusão vai de encontro ao que colocam Botelho e Silva (In: VITTE & GUERRA: 2007, p. 181): “[...] o papel da educação ambiental em todos os níveis escolares, mas principalmente na infância, durante o ensino fundamental, torna-se imprescindível. Campanhas de educação sanitária e/ou ambiental ainda não são práticas comuns.”

Falta água? Por quê? Foram as perguntas que nos levaram a desenvolver a referida atividade. Esta teve por base teórica maior, a idéia de extensão emitida por Freire (1999), antes de tudo assistência às classes populares. No caso, parte-se da idéia de que o assistencialismo intelectual é tão ou mais importante que o material. Somente assim pode-se chegar a uma extensão libertadora. Tal atividade foi elaborada após tabulação de dados de entrevistas realizadas com os alunos, a qual mostrou que, apesar de praticamente todos os alunos sofrerem problemas com relação à água, quer em casa, quer no colégio, poucos demonstravam algum sentimento que não o da neutralidade, típico do pensamento que crê ser tudo normal e aceitável.

A escola, como espelho, reflete a sociedade. A práxis da mudança de pensamento, então, tem seu início na educação. O debate com os alunos é, necessariamente, a gênese de toda tentativa de mudança social

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Parece claro que a Educação formal, por uma infinidade de fatores, não tem tido forças para espacializar seus alunos no mundo concreto. A Universidade precisa urgentemente cambiar sua postura, em geral, passiva diante de tal. Os primeiros passos, paulatinamente, estão sendo dados. Espera-se que este trabalho tenha contribuído para tal.

AGRADECIMENTOS

Queremos aqui apresentar nossos sinceros agradecimentos à coordenadora do projeto “Um olhar geográfico sobre a cidade de Belém”, Prof.^a Dr.^a Márcia Aparecida da Silva Pimentel, bem como ao professor Fabrício Célio Serrão Alves, coordenador do projeto na E. E. E. F. M. Deodoro de Mendonça.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- BOTELHO, R. G. M.; SILVA, A. S. Bacia hidrográfica e qualidade ambiental. In: VITTE, A. C.; GUERRA, A. T. (orgs.). *Reflexões sobre a geografia física no Brasil*. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- CAVALCANTI, L. S. *Geografia, escola e construção do conhecimento*. 3 ed. Campinas: Papirus, 2001.
- CORREA, R. L. *O espaço urbano*. 3 ed. São Paulo: Ática, 1997.
- LEFEBVRE, H. *O direito à cidade*. 4 ed. São Paulo: Centauro, 2001.
- MOREIRA, E. *Belém e sua expressão geográfica*. 1 ed. Belém: Imprensa Universitária, 1966.
- SANTOS, M. *Economia espacial: críticas e alternativas*. 3 ed. São Paulo: Edusp, 2007.
- _____. *Espaço e método*. 5. ed. São Paulo: Edusp, 2008.
- _____. *Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia*. 3 ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

O URBANO E O RURAL NO MUNICÍPIO DE BELÉM: OS TRABALHOS DE CAMPO NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Carlos Jorge Nogueira de CASTRO

Daniel Araújo Sombra SOARES

Indiara da Silva OLIVEIRA

Márcia Aparecida da Silva PIMENTEL

– Universidade Federal do Pará

PALAVRAS-CHAVE: Belém, rural, urbano, trabalho de campo.

OBJETIVOS

Como objetivo geral a atividade visa aproximar o ensino de Geografia ao debate acadêmico sobre a relação campo-cidade, urbanidades e ruralidades. Como objetivos específicos faz-se necessário ressaltar: a) A busca de novos materiais e metodologias para o ensino de Geografia; b) A aproximação dos estudantes de ensino fundamental, e, por conseguinte, do ensino de Geografia, através dos trabalhos de campo, de outras paisagens, lugares e regiões presentes na totalidade territorial do município de Belém; c) Transmitir à academia informações importantes a respeito do andamento do ensino de Geografia nas escolas públicas, tendo por parâmetro a E. E. E. F. M. Deodoro de Mendonça.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta extensão possui – já que o projeto continua em atuação – como público-alvo alunos do “Projeto Aceleração” da E. E. E. F. M. Deodoro de Mendonça – alunos que possuem distorção idade-série. É constituída de três etapas metodológicas: a) oficinas com construções de conceitos geográficas e ferramentas cartográficas, pautadas na teoria sócio-construtivista de Jean Piaget; b) atividades lúdicas envolvendo análise da paisagem e dinâmica urbana/rural presente na totalidade territorial administrada pelo município de Belém; c) trabalhos de campo em distintas espacialidades do município em questão, neste caso, dois trabalhos de campo serão analisados, um primeiro pelo Centro Histórico e bairros da Primeira Léguia Patrimonial de Belém, e um segundo pela Ilha de Cotijuba. Todas as atividades foram planejadas em consonância com as sugestões dos Parâmetros Curriculares

Nacionais, enfatizando, destarte, um caráter fenomenológico na análise geográfica proposta aos alunos.

RESULTADOS

Diversas deficiências conceituais, tanto no que diz respeito a conteúdos cognitivos, como no que concerne a conteúdos procedimentais e atitudinais foram detectadas ao longo da execução das atividades. Tais dificuldades ensejaram importantes questionamentos para o prosseguimento do trabalho. Os produtos finais das atividades, contudo, levam-nos a crer que a metodologiaposta em execução neste projeto tem contribuições a oferecer ao ensino de Geografia e à acadêmica, à análise da relação cidade-campo, dentro dos limites do município de Belém.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, R. D. "A propósito da questão teórico-metodológica sobre o ensino da Geografia". In: *Revista Terra Livre*. N ° 8, 1º semestre de 1991. São Paulo: AGB, p. 83-90.
- ALMEIDA, R. D.; PASSINI, E. Y. *O espaço geográfico: ensino e representação*. São Paulo: Contexto: 1999.
- BERTRAND, G. "Paisagem e geografia física global: esboço metodológico". In: *Caderno de ciências da terra*, nº 13. São Paulo: 1971, USP/IG.
- BOTELHO, R. G. M.; SILVA, A. S. Bacia hidrográfica e qualidade ambiental. In: VITTE, A. C.; GUERRA, A. T. (orgs.). *Reflexões sobre a geografia física no Brasil*. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais*: história, geografia. Brasília: SEC/MEF, 1997.
- BRINGUIER, J. *Conversas com Jean Piaget*. Lisboa: Bertrand, 1978..
- CAVALCANTI, L. S. *Geografia e práticas de ensino*. Goiânia: Alternativa, 2002.
- COLL. C.; GILLIÈRON. C. "Jean Piaget: o desenvolvimento da inteligência e a construção do pensamento racional". In: LEITE, L. B. (org.) *Piaget e a Escola de Genebra*. São Paulo: Cortez, 1987.
- FERREIRA, A. B. H. *Novo dicionário de língua portuguesa*. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- FURTADO, O.; BOCK, A. M. B; TEIXEIRA, M. L. T. *Psicologias*: uma introdução ao estudo de psicologia. 13ª ed. São Paulo: Saraiva, 1999.
- LA TAILLE, Y. "Prefácio". In: PIAGET, J. *A construção do real na criança*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2003.
- _____. "O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget". In: LA TAILLE; OLIVEIRA, M.K; DANTAS,H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas*

- em discussão. 13.ed. São Paulo: Summus, 1992, p.11-22
- _____. *A construção do conhecimento*. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, São Paulo, 1990.
- _____. "Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget". In: LATAILLE; OLIVEIRA, M. K; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. 13.ed. São Paulo: Summus, 1992, p.47-74.
- LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública*: pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem na escola*: reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares Comunicações e Eventos, 2003.
- _____. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).
- MARTINS, P. L. O. *Didática teórica – didática prática*: para além do confronto. São Paulo: Loyola, 1991. (Coleção magistério em ação, 01).
- OLIVEIRA, C. *Dicionário de Cartografia*. São Paulo: IBGE, 1988.
- OLIVEIRA, M. M. "A Geografia escolar: reflexões sobre o processo didático-pedagógico do ensino". In: *Revista discente Expressões Geográficas*. Disponível em: <www.cfch.ufsc.br/~expgeogrficas>. Florianópolis, junho de 2006.
- PIAGET, J.; INHIEDER, B. *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.
- RAPPAPORT, C. R. "Modelo piagetiano". In: RAPPAPORT C. R.; FIORI; DAVIS. *Teorias do Desenvolvimento: conceitos fundamentais* - Vol. 1. São Paulo: EPU, 1981, p. 51-75.
- SANTOS, M. *A natureza do espaço*: técnica e tempo, razão e emoção. 4ª Ed. São Paulo: Edusp, 2009. (Coleção Milton Santos, 01).
- _____. *Metamorfoses do espaço habitado*: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia. 3ª ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- STIEL, W. C. História do Transporte urbano no Brasil: bondes e trólebus, São Paulo : Ed. PINI, 1984.
- TUAN, Y-F. *Espaço e lugar*: A perspectiva da experiência. Tradução de Lidia de Oliveira, Editora Difel, São Paulo 1975.
- VESENTINE, J. W. *Geografia, natureza e sociedade*. São Paulo: Contexto, 1989.
- _____. *Para uma geografia crítica na escola*. 1ª Ed. São Paulo: Ática, 1992.
- ZABALA, A. *A prática educativa*: como ensinar. Trad.: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998. 224p.

O USO DE FOTOGRAFIAS AÉREAS NO ENSINO DA GEOGRAFIA

Cláudia Lima de Souza **RIBEIRO**

Cyntia Thaís da **SILVA**

Silmara dos **SANTOS**

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Endereço eletrônico: cynthisil1@hotmail.com

Palavras-chave: fotogrametria, fotografias aéreas, estereocopia, mosaico.

INTRODUÇÃO

O presente relato se refere à Oficina realizada no Colégio Estadual Flávio Ferreira da Luz (Bairro Novo - Curitiba), no mês de agosto do presente anos, esta foi elaborada por três bolsistas juntamente com a professora orientadora e a professora supervisora do PIBID GEOGRAFIA UFPR (Programa de Bolsas de Iniciação à Docência).

A Oficina teve como título “O Uso de Fotografias Aéreas” a qual teve como proposta conceituar fotogrametria, fotografias aéreas, estereoscopia, análise espaço-temporal, elaboração de mosaico e interpretação do mesmo. O trabalho foi desenvolvido durante a Semana Cultural proposta pelo Colégio e participaram ao todo 47 alunos das 5^a séries (6ºano).

MATERIAIS E MÉTODOS

Os materiais utilizados para realização da oficina foram: fotografias aéreas disponibilizadas pelo ITCG-PR (Instituto de Terras Cartografia e Geociências do Paraná) de 1952, 1980 e 1985; estereoscópio; cartolina; tesoura; lápis; borracha; régua; cola; durex; imagem do Google Earth, 2009.

FOTO 1



FOTO 2



FOTO 3*



A Oficina se realizou em dois horários atendendo duas turmas a primeira com 26 alunos e a segunda com 21. Os participantes foram divididos em grupos

de quatro a cinco pessoas, num primeiro momento com base no folder elaborado pela equipe buscou-se esclarecer alguns conceitos básicos de fotogrametria tais como: fotografia aérea, estereoscopia, mosaico, etc.

O conceito utilizado para definir fotogrametria foi o definido por Tomaselli (2009, p.1), onde o termo fotogrametria deriva de três palavras gregas *photos*, que significa luz, *gramma*, que significa algo desenhado ou escrito e *metron*, que significa medir. Portanto, fotogrametria significa medir graficamente usando luz. Para o IBGE, a fotogrametria tem por finalidade determinar a forma, dimensões e posição dos objetos contidos numa fotografia, através de medidas efetuadas sobre a mesma.

Foi trabalhada com os alunos a diferença entre uma fotografia aérea e uma fotografia comum, de maneira que eles mesmos tendo em mãos as fotografias puderam identificar tais características, quais sejam: possuir cabeçalho (contendo escala, data do vôo, empresa contratante, empresa executora, número da fotografia, faixa de vôo e distância focal).

De acordo com Moffit e Mikhail (1980, *apud* Tomaselli, 2009), a estereoscopia ou visão sólida, é o fenômeno natural que permite a uma pessoa olhar simultaneamente para duas fotografias que foram tomadas de pontos de vista diferentes, olhando para cada foto com um olho e ver a imagem tridimensional (3D). Para tanto é necessário uma visão binocular, ou seja, “olho + lente”, o aparelho que possibilita esta visão é chamado de estereoscópio.

Um mosaico é um produto aerofotogramétrico que consiste na montagem de fotos sem sobreposição permitindo uma figura contínua na mesma escala das fotografias aéreas, todo o conjunto passa se tornar uma única imagem.

Todos estes conceitos foram expostos de maneira simplificada e objetiva, os alunos puderam acompanhar tal explicação através do folder ilustrativo que lhes foi entregue. Feitas estas considerações os alunos puderam ver em estereoscopia (visão tridimensional).

Em seguida se deu início à elaboração do mosaico onde lhes foi explicado passo a passo o que fazer:

- 1) Traçar ponto central da fotografia;

Para tal procedimento é preciso traçar duas retas perpendiculares de uma extremidade a outra da fotografia partindo das marcas fiduciais, o ponto onde estas duas retas se encontram é o ponto central.

- 2) Recortar marcas fiduciais e cabeçalho;

Por ser o mosaico uma figura única e contínua, sem sobreposição, estes elementos são dispensáveis quando se vai montar o mesmo.

- 3) Sobrepor as fotografias de modo a formar uma figura contínua;

As fotografias aéreas possuem recobrimento longitudinal de aproximadamente

60% o que torna possível ver em estereoscopia, desta forma é possível visualizar uma porção de elementos que se encontram nas duas fotografias (par estereoscópico).

Fig. 1 - Fotografias Sobrepostas



4) Recortar excessos;

Um mosaico é formado por justaposição, portanto, após sobreposição das fotografias foi possível identificar os excessos, que por sua vez, foram recortados.

5) Colar na cartolina;

6) Colocar as informações contidas nas fotografias aéreas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O resultado principal da oficina realizada foram os próprios mosaicos confeccionados pelos alunos, que ao todo foram dez. Estes ficaram em exposição no colégio para que pudessem ser vistos pelos demais educandos.

No decorrer da elaboração foi possível perceber o entusiasmo dos alunos ao visualizarem elementos por eles conhecidos nas fotografias (casas, ruas, estabelecimentos). Neste sentido, o trabalho desenvolvido foi muito proveitoso, pois contribuiu para a compreensão dos alunos de como estão distribuídos os objetos no espaço.

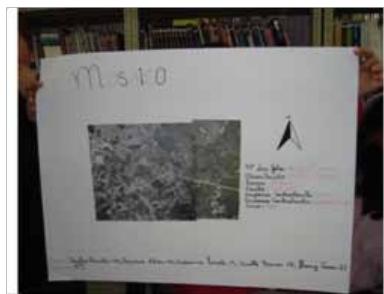
A visão em estereoscopia lhes interessou muito, pois as fotografias utilizadas abrangiam a área do bairro onde está localizado o Colégio no qual

estudam, isto aguçou nos alunos a noção de localização. Neste momento também foi possível que os participantes fizessem uma análise espaço-temporal da área em questão, ou seja, puderam observar imagens de diferentes datas para verificação das modificações ocorridas no Bairro.

FOTO 4 – Alunas desenvolvendo
atividade proposta



FOTO 5 – Mosaico confeccionado pelos
alunos



CONCLUSÕES

A fotografia, além de ser o registro dos locais, fatos e pessoas que nos são importantes, nos leva a lugares que ainda não visitamos, pode também ser considerada como uma fonte importante de dados, fatos e informações que se soubermos explorar corretamente a transforma em um poderoso recurso didático.

Este recurso entendido como um recurso didático-pedagógico pode auxiliar no desenvolvimento de atividades que despertem no educando sua capacidade crítica. O acesso a tais recursos não é difícil, pode ser facilmente utilizado na sala de aula como algo prazeroso e que produz conhecimento.

Através das fotografias é possível realizar o estudo do meio geográfico aproveitando-se dos registros e vivências diferenciadas de cada aluno, e assim o processo de ensino-aprendizagem pode ocorrer com sucesso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAZETTA, Valéria. As fotografias aéreas verticais como uma possibilidade na construção de conceitos no ensino da geografia. **Cad. Cedes**, Campinas, V. 23, n. 60 p. 210-217, agosto 2003.

FITZ, Paulo Roberto. Aerofotogrametria e Sensoriamento Remoto. In:**Cartografia Básica**. Canoas, La Salle, 2000.

IBGE. Noções Básicas de Cartografia.

Disponível em:

<http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/cartografia/manual_nocoes/processo_cartografico.html> Acesso em: 20/08/2011.

TOMASELLI, Antônio M. G.. Fotogrametria Básica – Introdução. UNESP, 2009.

Disponível em:

<http://www4.fct.unesp.br/docentes/carto/tomaseli/Fotogrametria_1/arquivos_pdf_2009/FOTO1_2009_.pdf> Acesso em: 20/08/2011.

TOMASELLI, Antônio M. G.. Fotogrametria Básica – Estereoscopia e Paralaxe.

UNESP, 2009. Disponível em:

<http://www4.fct.unesp.br/docentes/carto/tomaseli/Fotogrametria_1/arquivos_pdf_2009/FOTO5_6_2009.pdf> Acesso em: 20/08/2011.

PIBID – POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO NO ENSINO MÉDIO

OLIVEIRA, Meire Rose dos Anjos

meirerosegeo@yahoo.com.br

OLIVEIRA , Antonio Carlos da Silva

antonyclack10@gmail.com

SILVA, José Carlos Marinho da.

Jose_carlos_marinho@hotmail.com

SILVA, Tayla de Queiroz.

taylaqueiroz@hotmail.com

MARINHO, Thays Barbosa.

thaysbmarinho@hotmail.com

SANTOS, Sebastião Martins dos

sebadream@yahoo.com.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO – UFMT

Palavras-chave: Pibid Geografia; Ensino Médio; Intervenção; Ensino de Geografia.

Introdução

Este texto se inicia com uma frase do *Grupo Legião Urbana*, “o Brasil é o país do futuro”, a música faz uma leitura da sociedade brasileira cheia de contradições e dificuldades de toda ordem, mas, também fala de esperança. A esperança da música é por vezes colocada sob os jovens brasileiros, afinal, todos já ouviram a expressão “a juventude é o futuro do país”. Eis aqui um problema! O balanço da educação brasileira, em todos os níveis, demonstra uma dívida para com as crianças e a juventude. E o ensino médio é a fase em que se localiza parte dessa dívida.

Mas, essas dificuldades não são atuais, elas percorrem a sociedade brasileira desde a sistematização da educação no país, é certo que se torna mais agressiva no século XX, porém, com um grande leque que se abre para mudanças. No início deste século, XXI, foram elaboradas políticas para melhorias no Ensino Médio (EM), contudo, ainda não se percebe a efetivação dessas na qualificação da educação. Desta maneira, é necessário discutir as possibilidades e desafios do EM, sejam elas: currículo, formação de professores e estrutura, entre outros aspectos.

Na obra *Ensino médio integrado: concepção e contradições* (2010), Gaudêncio Frigotto e outros autores fazem uma análise da formação no ensino médio. Na apresentação do livro, os organizadores ao exporem sobre os capítulos

resumem brevemente o texto de uma das autoras sobre as relações sociais na escola:

Enfatiza a importância das relações sociais na escola para o processo de produção da existência humana de professores, de alunos, enfim, de todos aqueles que fazem parte de seu coletivo. Por esta razão, há necessidade de uma melhor compreensão desses processos sociais – que são por si mesmos educativos e culturais –, uma vez que neles reside a principal dimensão educativa da educação escolar (FRIGOTTO *et al*, 2010, p. 18).

É possível compreender na fala dos pesquisadores que a escola é composta de várias personagens, e que estas possuem papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Assim, é necessário investir na formação dos alunos da educação básica, dos professores em serviço e dos graduandos de cursos de licenciaturas.

Nesse contexto, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) se materializa como uma grande oportunidade de construção de laços entre a educação básica e a formação de professores, além de estar em consonância com o Projeto Político Pedagógico do Curso (PPPC) de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Federal de Mato Grosso, *campus Cuiabá* (DG/UFMT, 2010).

O PPPC afirma que o curso deverá incorporar no cotidiano do processo educativo a consciência de que serão formados educadores para ensinar com a finalidade de impulsionar mudanças benéficas à sociedade. E a inserção dos alunos por meio do Pibid poderá proporcionar experiências enriquecedoras e inovadoras para todos os envolvidos no subprojeto.

Assim, em linhas gerais a proposição do subprojeto da Licenciatura Plena em Geografia é a de: contribuir para a formação inicial de professores de geografia a partir de reflexões teóricas e ações para a construção de uma prática pedagógica autônoma e em sintonia com as necessidades do ensino da disciplina; discutir a geografia ensinada para que os acadêmicos percebam a necessidade de desenvolver maneiras diferenciadas de se ensinar geografia; contribuir na qualificação dos professores de geografia da rede pública em relação às questões e problemáticas que pautam o ensino da ciência geográfica; e, proporcionar aos estudantes da escola envolvida práticas pedagógicas que contribuam para a

melhoria da qualidade do ensino.

Faz-se necessário dizer que o subprojeto do Pibid – Geografia da UFMT, *campus Cuiabá*, se realiza num período que vai até o ano de 2012.

A seguir serão expostos os procedimentos metodológicos e resultados da ação do Pibid Geografia no espaço escolar escolhido.

Material e método

Para a realização das atividades do subprojeto tornou-se necessário seguir alguns passos: definição da escola a ser atendida, discussão sobre a realidade sócio-econômica que circunda a escola, leituras e reflexões teóricas sobre espaço e práticas escolares, análise e reflexão dos materiais didáticos disponíveis e utilizados na escola, elaboração de atividades para o trabalho na escola e atividades que envolvam diferentes linguagens.

Não menos importante é a avaliação. A avaliação deste subprojeto acontece de maneira processual, como um contínuo, onde cada etapa é analisada, refletida e repensada, de maneira que o que fora planejado esteja de fato comprometido com a transformação do ensino da geografia no espaço escolar e na academia, para só então concordar com a música do Grupo Legião Urbana citada anteriormente.

A fim de que o subprojeto tenha sucesso é imprescindível a atuação de todos os envolvidos, portanto, é preciso considerar todos os aspectos relacionados aos acadêmicos da licenciatura, professores, alunos e ensino de geografia. Para tanto, são realizados encontros a fim de analisar e discutir as ações tomadas.

O subprojeto discutido aqui, como dito anteriormente, está em fase de execução, portanto, serão apresentadas atividades elaboradas e aplicadas pelos bolsistas e professores até o momento da escrita deste resumo.

Resultados e discussão

Para fins de elaboração deste texto, serão apresentados os resultados de algumas atividades realizadas pelo Pibid – Geografia da UFMT.

a) Diagnóstico dos aspectos referentes ao pertencimento espacial dos alunos das turmas que recebem acompanhamento dos pibidianos: a fim de conhecer melhor os alunos, os bolsistas elaboraram um questionário com questões que iam desde a idade até o local de moradia. O que se observou foi que grande parte dos alunos mora em bairros periféricos e carentes de estrutura para moradia digna. Verificou-se também, que muitos alunos moram em áreas sujeitas às condições ruins de moradias, por estarem, por exemplo, em áreas de preservação permanente. A região circunvizinha à escola é abundante em recursos hídricos, é também, provida de bons equipamentos públicos e serviços, o que influenciou a ocupação de áreas

próximas. A partir deste levantamento, percebeu-se que há algum constrangimento por parte dos alunos em indicar o lugar onde moram, por saberem da irregularidade.

b) Caracterização do estabelecimento escolar, dos recursos materiais (biblioteca de história disponível para os alunos, biblioteca de geografia disponível para os professores, anfiteatro, sala de vídeo, laboratório de informática, etc.) e do Projeto político pedagógico (PPP) da escola: é uma escola culturalmente reconhecida na sociedade e possui razoável número de alunos. O estabelecimento escolar se dedica unicamente ao EM dividido em regular e profissionalizante. A escola possui uma biblioteca com livros para pesquisa em várias áreas, de literatura clássica e brasileira, enciclopédias e livros didáticos, além de salas de recursos audiovisuais e atividades artísticas, quadra poliesportiva e amplo espaço para realização de atividades extra-classe.

c) Acompanhamento em aulas de campo: é propósito do Pibid – Geografia, acompanhar os alunos em aulas de campo, desde o período de sensibilização até a socialização. Até o momento, o grupo acompanhou uma atividade no Pantanal de Mato Grosso. Na sensibilização, foram discutidas questões como a caracterização do ambiente pantaneiro e as relações da sociedade e natureza. No trabalho prático, os pibidianos acompanharam as explicações dos guias, complementando com a visão geográfica. E, para a socialização foi elaborada uma sala temática num evento conjunto entre os grupos de Pibid que atuam na mesma escola.

d) Realização de oficinas: O Pibid trabalhou em conjunto com o grupo Programa de Educação Tutorial (Pet) Geografia na realização de oficinas alusivas à Semana Nacional de Ciência e Tecnologia “Mudanças Climáticas, Desastres Naturais e Prevenção de Riscos”. Foram elaboradas e executadas cinco oficinas em turmas diferentes, cada uma abrangendo os desastres naturais de forma dinâmica, reflexiva e instrutiva. Os pibidianos e petianos utilizaram como base inicial o diagnóstico dos alunos, através desse perceberam quais os bairros e quais os riscos que existem em cada um deles. A partir do reconhecimento espacial, foi possível abordar questões como áreas de preservação permanente, bacias hidrográficas, ciclo hidrológico, inundações, enchentes, defesa civil e proteção ambiental. As oficinas foram desenvolvidas com técnicas que os geógrafos utilizam, como: análise de imagens aéreas, mapeamentos, construção de maquetes, construção de equipamentos de obtenção de dados climatológicos, rodas de discussão, enfim, os bolsistas demonstraram o olhar da geografia sobre as questões ambientais e sociais.

Conclusões

Considerando que os resultados do subprojeto são preliminares, alguns pontos positivos podem ser apontados. As ações propostas e desenvolvidas

proporcionam aos alunos da licenciatura, aos professores da educação básica e aos alunos do EM condições que contribuem para a produção e a difusão de alternativas didáticas na formação inicial de professores, no ensino da disciplina escolar, no curso de licenciatura e para a melhor atuação na sociedade.

Nota-se que o exercício da docência na educação básica proporciona novas possibilidades de abordagens dos conteúdos geográficos e disseminam sabor em realizar pesquisas na área da educação e do ensino da geografia. Aos alunos da educação básica uma demonstração do que é possível ser pensado através da ciência geográfica.

Pela ação do Pibid, momentos de troca entre os docentes do curso de licenciatura e os docentes da educação básica, as atividades passam a ser integradas entre ensino, pesquisa e extensão, para que possam ser obtidas melhorias no curso e maior procura pela docência em exames de entrada nos cursos de licenciaturas na universidade.

E, por fim, proporcionar aos alunos do EM momentos de satisfação em estudar, mas que não sejam passageiros, que possam olhar a educação formal como uma janela que se abre para um mundo novo, mesmo cheio de problemas, mas que estes sejam encarados com serenidade, objetividade, científicidade e humanidade.

Referências bibliográficas

- FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Ensino médio integrado. Concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2010.
- VILA-LOBOS, Dado; RUSSO, Renato; BONFÁ, Marcelo Bonfá. *Como é que se diz eu te amo*. São Paulo: EMI, 2001. 1 CD, faixa utilizada n. 09 (1965. (Duas tribos)).
- DG/UFMT. *Projeto Político Pedagógico do Curso*. DG/UFMT: Cuiabá, 2010 (*mimeo*).

AULAS DE CAMPO COMO INSTRUMENTO DE ENSINO NAS AULAS DE GEOGRAFIA

Paulo Roberto Frick⁸

Elaine de Cacia de Lima Frick⁹

Palavras-chave: Aula de Campo; Geografia; Ensino.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como tema “Aulas de Campo no Ensino da Geografia”, pois, nesta disciplina se faz necessário que estudantes vivenciem *in loco* o espaço geográfico e tudo o que nele está inserido, uma vez, que apenas estando em sala de aula com o material didático todo o dinamismo que esta disciplina contém não pode ser conhecido.

A aula em campo é uma atividade extrassala/extraescola que envolve, concomitantemente, conteúdos escolares, científicos (ou não) e sociais com a mobilidade espacial; realidade social e seu complexo amalgamado material e imaterial de tradições/novidades. É um movimento que tende elucidar sensações de estranheza, identidade, feitura, beleza, sentimento e até rebeldia do que é observado, entrevistado, fotografado e percorrido. E ainda temos a certeza que essa aula não gera apenas isso (OLIVEIRA e ASSIS, 2009).

Conforme Suertegaray (2002, p.1), o trabalho de campo é “(...) um instrumento de análise que permite o reconhecimento do objeto e que, fazendo parte de um método de investigação, permite a inserção do pesquisador no movimento da sociedade como um todo”.

Tomita (1999, p.13) também escreve sobre o trabalho de campo como instrumento de ensino em geografia:

Dentre várias técnicas utilizadas no ensino de Geografia, considera-se o trabalho de campo, uma atividade de grande importância para a compreensão e leitura do espaço, possibilitando o estreitamento da relação entre a teoria e a prática. O alcance de um bom resultado parte de um planejamento criterioso, domínio

⁸ Professor de Geografia da Rede Estadual de Ensino do Paraná- paulofrick@yahoo.com.br

⁹ Professora do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Paraná – elaine-cacia@ufpr.br

de conteúdo e da técnica a ser aplicada.

O objetivo deste trabalho foi permitir que o estudante realizasse análises sobre determinado espaço geográfico através da vivência em campo, possibilitando o confronto entre a teoria da sala de aula e o que se vivencia na prática; permitindo através das aulas em campo o contato com a natureza, respeitando limites espaciais através da conscientização ambiental, possibilitando a espacialização fora da sala de aula e compreendendo os conceitos fundamentais da Geografia (espaço geográfico, paisagem, lugar, território).

2. METODOLOGIA

Esta prática educativa foi aplicada no Colégio Estadual Flávio Ferreira da Luz localizado no bairro Sítio Cercado situado à Rua João Cislinski, s/n no Município de Curitiba no Estado do Paraná. As aulas de campo aqui relatadas ocorreram durante o período letivo do ano de 2010, para a turma do 1º ano do Ensino Médio da disciplina de Geografia.

O trabalho desenvolvido refere-se às atividades pré-campo, campo e pós-campo, as quais ocorreram nas seguintes etapas:

- a) Organização das aulas de campo, escolha do local, data, planejamento sobre a abordagem em campo;
- b) Elaboração dos *slides* utilizando o *software Power Point* aplicativo do *Microsoft Office*, para a exposição dos conteúdos que foram vistos nas aulas em campo (denominada aula pré campo);
- c) Elaboração do questionário contendo questões objetivas e questões abertas (dissertativa), com o intuito de verificar a eficácia do método apresentado às turmas;
- d) A pesquisa-ação foi aplicada nas próprias aulas em campo, para compreender a apropriação e configuração espacial, o desenvolvimento econômico e as consequências ambientais e a relação sistêmica entre os elementos geográficos. Ocorreram duas aulas em campo, sendo elas:
 - Aula de Campo no Morro Anhangava – Parque Estadual da Serra da Baitaca no Município de Quatro Barras – PR realizada no dia 10 de julho de 2010, para um total de 40 alunos.

Nesta aula de campo o objetivo foi permitir que os alunos conhecessem e vivenciassem a Serra do Mar, como unidade Geomorfológica através de sua dinâmica natural, da Geologia, do clima, dos solos, da hidrografia e da flora e fauna local. Puderam também conhecer uma Unidade de

conservação, assim foi abordado sobre a importância de se conservar os recursos naturais, destacando que a Serra deve ser protegida, pois, nela encontram-se as nascentes dos principais rios do estado, além de toda exuberante flora e fauna da Mata Atlântica que ali ocorre.

- Aula de Campo no Parque Estadual de Vila Velha no Município de Ponta Grossa – PR realizada no dia 14 de outubro de 2010, para um total de 24 alunos.

A aula de campo em Vila Velha teve por objetivo que os alunos conhecessem um local do Segundo Planalto Paranaense, além de toda exuberância dos arenitos. No Parque foram visitadas as furnas, a lagoa dourada e os arenitos. Esta aula proporcionou conhecimento geomorfológico, geológico e histórico, permitindo a percepção dos alunos, pois, nos arenitos era possível identificar formas esculpidas nas rochas.

- e) Pós-campo com a aplicação do questionário que buscou identificar a percepção dos alunos frente aos conteúdos vivenciados. Desta forma, foi utilizada a pesquisa quantitativa, pois, as questões objetivas do questionário foram tabuladas, ou seja, as questões foram traduzidas em números as opiniões e informações. E a pesquisa qualitativa, ocorreu a partir da análise e interpretação das questões dissertativas do questionário.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Segue os resultados obtidos através da aula de campo como instrumento de ensino, com o intuito de verificar se as aulas em campo proporcionaram maiores conhecimentos e se despertou o interesse em ter aulas como estas que aliam a teoria à prática. Aqui serão apresentados apenas os resultados da aula de campo realizada no Morro Anhangava, no entanto, os resultados para a aula de Vila Velha foram os mesmos.

A questão 1 teve por objetivo verificar se os alunos já haviam subido o Morro do Anhangava. Como resultado se verificou que apenas 1 aluno já havia subido o Morro, enquanto que a maioria, (39 alunos) nunca haviam visitado o local.

A questão 2 auxiliou na verificação se algum aluno já tinha ouvido falar do Morro antes da expedição. Verificou-se que dos 40 alunos que participaram da expedição, 11 já tinham ouvido falar sobre o Morro, enquanto a maioria (29 alunos) nunca tinha ouvido nada a respeito do local.

Os locais citados pelos alunos, de onde ouviram falar sobre o Morro, foram: Igreja, escola, televisão e família.

A questão 3 foi elaborada para constatar o grau de dificuldade da trilha através da experiência dos alunos, onde 25 dos 40 alunos responderam que a trilha

apresentava um grau médio de dificuldades, mas, isto se justifica pois no dia da aula não apresentava boas condições atmosféricas para visualização a partir do morro.

A questão 4 teve por objetivo verificar se os alunos adotaram a prática de observação durante a caminhada, se viram algum tipo de planta ou animal e qual o tipo. Dos 40 alunos que participaram dessa expedição, apenas 2 não registraram presença de animais e plantas. Do grupo, dois alunos observaram a presença de samambaia, doze afirmaram ter visto árvores, dois viram a floresta, oito alunos observaram pássaros, um aluno viu um morcego, um aluno verificou a presença de insetos, quatro alunos observaram a presença de bambu, um estudante viu uma cobra, dois observaram a presença de aranha e cinco alunos ressaltaram a presença de cavalos.

Na questão 5 foi solicitado para que os alunos relatassem tudo o que foi observado durante a trilha. Esta questão revela que os alunos conseguiram extrair informações além da bela paisagem cênica. Eles identificaram situações que são estudadas em sala de aula na prática do campo. Logo com a atividade em campo percebe que seu objetivo maior foi alcançado, o de identificar e aprender em campo o que se estuda em sala de aula.

Na questão 6 os alunos descreveram as dificuldades encontradas durante a aula que foram: nenhuma, dor ou cansaço, frio, quantidade de lama, subida, pedras escorregadias. Devido às chuvas que ocorreram naquela semana, a maior dificuldade mencionada pelos alunos foram as pedras escorregadias.

Na questão 7 os alunos foram questionados sobre a sensação que tiveram ao realizar a trilha. As respostas foram: liberdade, proximidade com a natureza, cansaço, ansiedade para chegar ao cume do morro, aventura, alívio por chegar ao fim, boa, medo para alguns e dois comentaram que foi ruim.

A questão 8 refere-se a opinião dos alunos sobre a importância de aulas de campo como esta que foi realizada no Bioma Serra do Mar. Todos os alunos responderam que a ida a campo representa uma maneira diferente de aprendizagem. As respostas sobre o porquê desta importância foram: sair da rotina, teoria *versus* prática, divertido, maior facilidade de aprendizado e como preservar o ambiente. A maioria dos alunos relataram a importância de ver na prática o que foi aprendido em sala de aula.

Na questão 9 foi perguntado se os alunos gostariam de participar de outras aulas em campo e por que eles gostariam. A disposição em participar de outras aulas de campo foi apresentada pela maioria. Dos 40 alunos, 37 disseram que gostariam de participar de outras atividades como esta. Ainda nesta questão foram questionados por qual motivo gostariam ou não de participar de novas aulas em campo, as respostas foram: por ter gostado, maior contato com a natureza,

aprendeu coisas novas, foi divertido, devido à aventura.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Geografia é uma disciplina que precisa ir além do material didático usado em sala, pois, ela é uma ciência dinâmica onde os elementos que a compõem muitas vezes só podem ser compreendidos com a prática em campo.

Conclui-se com este trabalho através das duas aulas de campo realizadas que as aulas em campo proporcionam aos alunos a possibilidade de contato com um ambiente geográfico muito peculiar não vivenciado nas quatro paredes da sala de aula, possibilitando uma interação entre o aluno e o meio a ser estudado, através delas o aluno pode aprender de uma maneira lúdica e prazerosa.

O fato dos alunos terem observados elementos em torno das trilhas percorridas demonstra que aula em campo não foi apenas um passeio, ela realmente ofereceu aos estudantes a possibilidade deles terem um conhecimento crítico de mundo, de ativarem sua própria percepção, ou seja, ir além do que é dito pelo professor.

5. REFERÊNCIAS

OLIVEIRA, C. D. M.; ASSIS, R. J. S. Travessias da aula em campo na geografia escolar: a necessidade convertida para além da fábula. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n.1, p. 195-209, jan./abr. 2009.

SUERTEGARAY, D. M. A. Pesquisa de Campo em Geografia. In: **Geographia ano IV Nº.7** jan./jun. 2002.

TOMITA, L.M.S. Trabalho de campo como instrumento de ensino em geografia. In: **Geografia: Revista do Departamento de Geociências**. Universidade Estadual de Londrina. Vol. 08 nº. 01 p. 13-15, jan./jun. 1999.

ENSINANDO GEOGRAFIA E CARTOGRAFIA AOS ALUNOS DA ESCOLA M^A DAS DORES CAMPOS – CATALÃO (GO)

JÚNIOR, Reinaldo Ferreira Maia¹⁰

reinaldo.ferreira07@hotmail.com

SANTOS, Érika Cruz dos¹

akireb9zurc@hotmail.com

SILVA, Laydiane Cristina da¹

laydianecristina2008@gmail.com

BERTAZZO, Cláudio José¹¹ (Orientador)

cbertazzo@gmail.com

Palavras - chave: Conhecimentos Geográficos; Ensino de Geografia, Cartografia.

INTRODUÇÃO

O ensino de Geografia possibilita aos alunos a compreensão da realidade, entendendo que esta é uma construção social. Tem, esta ciência, como um dos de seus objetivos apreenderem os elementos básicos para leitura e interpretação de mapas; identificar os primeiros elementos de representação cartográfica, como uma alternativa para o uso da linguagem cartográfica no ensino-aprendizagem de Geografia.

É fundamental que, no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, se valorize o conhecimento já apropriado por eles, considerando as relações que estabelecem sobre os diferentes lugares conhecidos por meio de experiência vivenciadas em seu cotidiano e das informações que os alunos recebem por diferentes meios de comunicação e de sistemas informacionais.

É preciso relacionar os estudos em sala de aula com o cotidiano do aluno, tornando a aula mais prazerosa, na qual eles encontrem menos dificuldades na resolução de exercícios ou mesmo em uma simples leitura.

Considerando estes pressupostos, planejamos aulas especiais para os alunos da Escola Estadual Maria das Dores Campos, particularmente, num primeiro momento, para as turmas do 6º ao 8º anos. Os alunos vieram até o campus Catalão da Universidade Federal de Goiás, onde nós lhe ministraram uma aula no laboratório de Cartografia. Nesta aula procuramos apresentar as noções básicas da cartografia, permitindo aos alunos conhecer diferentes tipos de mapas, cartas e

10 Curso de Geografia - campus Catalão – bolsistas do PIBID Geografia.

11 Professor Adjunto no Deptº de Geografia do campus Catalão da UFG.

plantas em que lhes propusemos elaborar os conceitos destes diferentes produtos cartográficos. Também lhes dirigimos as observações nos pares de fotografias a serem analisadas no estereoscópico, para que pudessem contemplá-las em três dimensões. E, deste modo, conhecer um pouco da história da construção de um mapa. Ministramos três aulas, uma para cada um dos anos citados.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada na elaboração das aulas que preparamos para as turmas do 6º, 7º e 8º, considerou as dificuldades que os professores têm em construir o conhecimento cartográfico com seus alunos do Ensino Fundamental - EF. Tínhamos como objetivo trabalhar com iniciação à cartografia básica. No dia 04 e 05 os alunos vieram para Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão para conhecer um pouco das atividades das disciplinas que integram a matriz curricular da Geografia. Nestes dias fizemos nossas intervenções planejadas.

Preparamos conteúdos de sala de aula a partir da perspectiva de alunos que tiveram dificuldades em aprender cartografia básica no EF. Iniciamos uma pequena introdução sobre mapa e sua produção deste da pré-histórica e nos dia atual como mapa digital. Procuramos apresentar as noções básicas da cartografia, permitindo aos alunos conhecer diferentes tipos de mapas, cartas e plantas em que lhes propusemos elaborar os conceitos destes diferentes produtos cartográficos. Também lhes dirigimos as observações nos pares de fotografias a serem analisadas no estereoscópico, para que pudessem contemplá-las em três dimensões. E, deste modo, conhecer um pouco da história da construção de um mapa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Temos percebido que as aulas ministradas na escola são tradicionais e que o ensino de Geografia se caracteriza, na escola, pelo caráter repetitivo, e muita vez distante da realidade. Foi por causa disto que procuramos planejar, e realizar, intervenções que chamassem atenção dos alunos, aulas mais dinâmicas e não monótonas, assim os alunos ficaram empolgados, demonstrando grande interesse pelo assunto abordado 9 CASTROGIOVANNI, 2000).

Este projeto PIBID/Geografia busca a aproximação dos licenciandos com a realidade da escolar em suas áreas de ensino, tendo como principais objetivos: estimular o interesse dos alunos para as atividades de docência, incentivando o aprender a ensinar, especialmente usando as ferramentas da pesquisa como princípio educativo (DEMO, 2003). O professor da escola, que recebe os pibidianos, tem ainda a possibilidade desenvolver melhor suas aulas. Pois, conta com o apoio e auxílio de novos profissionais. Enfim, há uma troca de experiências entre professor

e bolsistas e entre escola e universidade, contribuindo na melhoria do ensino e da aprendizagem.

Neste contexto, nos dias 04 e 05/10 trouxemos os alunos da escola até o campus Catalão da Universidade Federal de Goiás para conhecer um pouco das atividades das disciplinas que integram a matriz curricular da Geografia. Nestes dias foram feitas nossas intervenções planejadas.

Os alunos, inicialmente, estavam ansiosos por estarem foram de sua Escola e também pelas surpresas dos temas que os aguardavam. Depois que começamos a aula, não sem antes promover um pequeno quebra-gelo, cada aluno começou a externalizar que já se sentia mais à vontade. Eles formulavam perguntas e demonstravam interesse pelo assunto e a forma como ia sendo exposto. Por fim, houve um ambiente de intensa participação e entusiasmo pela Geografia e Cartografia, que foi percebido e relatado pelos professores de geografia da Escola.

Avaliamos que nossa atividade se realizou eficaz. As expressões dos alunos e professores de Geografia da Escola Maria das Dores Campos, demonstraram que fizemos escolhas metodológicas acertadas. Estamos iniciando bem nosso projeto. Os frutos já começam a serem colhidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – consiste numa fase transitória, ou de preparação dos alunos da licenciatura, na qual é acompanhada e dirigida por um professor orientador, que busca avaliar o desenvolvimento, a aprendizagem e a experiência vivenciada pelos alunos da licenciatura durante a realização desse projeto. A Bolsa de Iniciação à Docência no curso de Geografia é uma etapa importante do aprendizado. Nele, o universitário terá a oportunidade de testar os conhecimentos adquiridos na universidade, ao desenvolver suas habilidades e competências, estruturando o seu saber e aprimorando sua formação profissional.

A Bolsa é uma maneira de você conhecer a realidade das escolas, porque na universidade ver a teoria e nas escolas ver a prática. A integração teoria e prática vivenciada e inserida em um contexto envolvendo diferentes visões e dimensões da realidade possibilitam a formação de um profissional apto a enfrentar desafios.

Na prática escolar são inúmeras as realidades e experiências com os quais nos deparamos, dentre elas cabem destacar algumas deficiências no aprendizado dos alunos, onde estes apresentam certas dificuldades no ensino de Geografia, principalmente quando este exige reflexão sobre os acontecimentos cotidianos e do mundo. Dentro dessa perspectiva de uma prática pedagógica que busca tornar os educando sujeitos do processo de aprendizagem, foi possível constatar, durante

a realização do projeto na Escola Estadual Maria das Dores Campos, localizado no município de Catalão Goiás, que os alunos apresentavam-se desmotivados em relação às aulas de Geografia.

REFERÊNCIAS

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (ORG.) **Ensino de Geografia: Práticas e contextualização no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.