

Ingrid Aparecida Gomes
(Organizadora)

A Produção do Conhecimento Geográfico 4

Atena Editora
2018

2018 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Natália Sandrini

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

P964 A produção do conhecimento geográfico 4 [recurso eletrônico] /
Organizadora Ingrid Aparecida Gomes. – Ponta Grossa (PR):
Atena Editora, 2018. – (A Produção do Conhecimento
Geográfico; v. 4)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-85107-81-9

DOI 10.22533/at.ed.819181211

1. Ciências agrárias. 2. Percepção espacial. 3. Pesquisa agrária
– Brasil. I. Gomes, Ingrid Aparecida. II. Série.

CDD 630

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de
responsabilidade exclusiva dos autores.

2018

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos
autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A obra “ *A Produção do Conhecimento Geográfico*” aborda uma série de livros de publicação da Atena Editora, apresenta, em seus 15 capítulos, discussões de diferentes vertentes da Geografia humana, com ênfase na educação.

A Geografia humana engloba, atualmente, alguns dos campos mais promissores em termos de pesquisas atuais. Esta ciência geográfica estuda as diversas relações existentes (sociais, gênero, econômicas e ambientais), no desenvolvimento cultural e social.

A percepção espacial possibilita a aquisição de conhecimentos e habilidades capazes de induzir mudanças de atitudes, resultando na construção de uma nova visão das relações do ser humano com o seu meio, e, portanto, gerando uma crescente demanda por profissionais atuantes nessas áreas.

A ideia moderna da Geografia educacional, refere-se a um processo de mudança social geral, formulada no sentido positivo e natural, temporalmente progressivo e acumulativo, segue certas regras e etapas específicas e contínuas, de suposto caráter universal. Como se tem visto, a ideia não é só o termo descritivo de um processo, e sim um artefato mensurador e normalizador das sociedades, tais discussões não apenas mais fundadas em critérios de relação de trabalho, mas também são incluídos fatores econômicos, naturais, tecnológicos e gênero.

Neste sentido, este volume dedicado a Geografia humana, apresenta artigos alinhados com educação, vivência, cultura e relações sociais. A importância dos estudos geográficos educacionais é notada no cerne da ciência geográfica, tendo em vista o volume de artigos publicados. Nota-se também uma preocupação dos geógrafos em desvendar a realidade dos espaços escolares.

Os organizadores da Atena Editora, agradecem especialmente os autores dos diversos capítulos apresentados, parabenizam a dedicação e esforço de cada um, os quais viabilizaram a construção dessa obra no viés da temática apresentada.

Por fim, desejamos que esta obra, fruto do esforço de muitos, seja seminal para todos que vierem a utilizá-la.

Ingrid Aparecida Gomes

SUMÁRIO

GEOGRÁFIA E EDUCAÇÃO

CAPÍTULO 1	1
PENSAR AS JUVENTUDES CONTEMPORÂNEAS É PENSAR O ENSINO E O CURRÍCULO DA GEOGRAFIA	
Victor Hugo Nedel Oliveira Miriam Pires Corrêa de Lacerda Andreia Mendes dos Santos	
CAPÍTULO 2	16
A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): O LIVRO DIDÁTICO, O LUGAR E O MUNDO	
Marcos Aurélio Gomes da Silva Armstrong Miranda Evangelista	
CAPÍTULO 3	28
FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: A IMPORTÂNCIA DO USO DO ATLAS ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Reginaldo Firmo Júnior Raul Reis Amorim	
CAPÍTULO 4	35
PRÉ - VESTIBULARES POPULARES: CURRÍCULO E ENSINO DE GEOGRAFIA EM DISPUTA.	
André Tinoco de Vasconcelos	
CAPÍTULO 5	43
A CONSTRUÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS NAS AULAS DE GEOGRAFIA: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DE PÓS- GRADUAÇÃO	
Adilson Tadeu Basquerote Silva Eduardo Pimentel Menezes Rosemy Da Silva Nascimento	
CAPÍTULO 6	53
A VISIBILIDADE DAS TEORIAS RACISTAS NOS CONTEÚDOS DA ÁFRICA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA DO ENSINO MÉDIO PÓS LEI 10.639/03.	
Waldnely Gusmão da Silva Amélia Regina Batista Nogueira	
CAPÍTULO 7	60
VIVENCIANDO EXPERIÊNCIAS DESENVOLVIDAS COM A GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Denise Wildner Theves Nestor André Kaercher	
CAPÍTULO 8	69
CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS DADOS DA II PNERA (1998-2011)	
Rodrigo Simão Camacho	

CAPÍTULO 9	82
CURRÍCULO E O ENSINO DE GEOGRAFIA: ORIENTAÇÕES CURRICULARES E EDUCOPÉDIA NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO	
Renata Bernardo Andrade	
CAPÍTULO 10	96
MOBILIDADE ESPACIAL E OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS: ANALISANDO A PENDULARIDADE DOS ESTUDANTES NO NORTE FLUMINENSE	
Jéssica Monteiro da Silva Tavares Elzira Lúcia de Oliveira	
CAPÍTULO 11	111
O CONTEXTO INTERDISCIPLINAR NO ESTUDO DOS MAPAS: PROPOSTA DO CURSO DE CARTOGRAFIA ESCOLAR NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	
Vânia Lúcia Costa Alves Souza Cristina Maria Costa Leite	
CAPÍTULO 12	121
EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO PERSPECTIVA DE ANÁLISE: DESTINO DOS RESÍDUOS SÓLIDOS PRODUZIDOS PELOS MORADORES DAS CASAS FLUTUANTES DO LAGO DE TEFÉ E IGARAPÉ XIDARINI-TEFÉ-AM	
Elklândia Gomes da Silveira Eubia Andréa Rodrigues	
CAPÍTULO 13	132
A LINGUAGEM DO CINEMA NA GEOGRAFIA OU A GEOGRAFIA NA LINGUAGEM DO CINEMA? DISCUSSÕES E CONCEITUAÇÕES DA LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA NO ENSINO DA CATEGORIA FRONTEIRA EM SALA DE AULA	
Daniel Moreira de Souza	
CAPÍTULO 14	143
A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O USO DO GEOPROCESSAMENTO	
Laira Cristina da Silva João Henrique Santana Stacciarini	
CAPÍTULO 15	152
JEAN PIAGET E EDGAR MORIN FRAGMENTANDO O PENSAMENTO LINEAR NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO CARTOGRAFICO NAS AULAS DE GEOGRAFIA	
Paulo Roberto Florêncio de Abreu e Silva Antonio Carlos Castrogiovanni Ijaciara Barros de Abreu	
SOBRE A ORGANIZADORA	161

PENSAR AS JUVENTUDES CONTEMPORÂNEAS É PENSAR O ENSINO E O CURRÍCULO DA GEOGRAFIA

Victor Hugo Nedel Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Colégio de Aplicação, Departamento de Humanidades
Porto Alegre – RS

Miriam Pires Corrêa de Lacerda

Universidade FEEVALE, Núcleo de Pedagogia Universitária (NUPED)
Novo Hamburgo – RS

Andreia Mendes dos Santos

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação
Porto Alegre – RS

RESUMO: O jovem contemporâneo vem questionando a sociedade nos mais diferentes setores. Este mesmo jovem encontra-se em nossos bancos escolares e, por vezes, não damos a devida atenção às suas individualidades, coletividades e expressões. Esta pesquisa trata das culturas juvenis no âmbito escolar e suas relações com o ensino da Geografia. Objetivou-se levantar referencial teórico para colocar em diálogo as duas grandes linhas de investigação da pesquisa: as culturas juvenis e o ensino de Geografia. Para atingir o principal objetivo proposto, foi realizada ampla pesquisa teórica sobre os dois temas da investigação. Os resultados da pesquisa indicam que o jovem contemporâneo é composto de múltiplas e

transitórias identidades e está adaptando-se a múltiplos pertencimentos. Entende-se que o perfil de jovem elencado pela pesquisa pode ser assim entendido em outros espaços, na medida em que vai se moldando a estas configurações identitárias. No tocante à Geografia escolar, nos ficou bem claro que o jovem-aluno vincula muito fortemente aos temas físicos da ciência, como exemplos como localização geográfica e fusos horários. Há o questionamento, então, sobre a condução das aulas de Geografia, no ensino básico, a saber, se as mesmas dão conta do conceito pleno do espaço geográfico, no sentido de trabalhar as temáticas físicas, mas também as humanas da ciência. Percebemos que há relação direta entre as práticas juvenis e possíveis temas a serem trabalhados na aula de Geografia. Há muito que se avançar neste tipo de pesquisa, uma vez que tratamos, além dos objetos já previstos, de nossa prática docente.

PALAVRAS-CHAVE: Jovens. Juventude. Ensino. Geografia.

ABSTRACT: The younger contemporary society has been surprising in many different sectors. This same young man is in our school benches and sometimes we do not give due attention to their individualities, communities and expressions. This research deals with the youth cultures in the school environment and their relationship to the teaching of geography.

We aim to raise theoretical framework to put in dialogue the two main lines of research inquiry: youth cultures and teaching of Geography. To achieve the main objective proposed, extensive theoretical research on the two subjects of the investigation was carried out and in the end, related the same. The survey results indicate that the contemporary young student is composed of multiple and transient identities and thereby is adapted to multiple affiliations. Even in the case of a specific reality that was analyzed, we understand that the young profile part listed by the survey can be well understood in other areas, insofar as these will be shaping the identity configurations. With regard to school Geography, it became clear that the young student linked very strongly to physical science topics, as examples such as geographic location and time zones. There is the question, then, on the conduct of Geography lessons in primary education, namely, whether they realize the full concept of geographical space in order to work the physical issues but also human science. We realize that there is direct relationship between youth practices and possible topics to be worked in geography class. There is much to advance this type of research, since treat, besides the objects already provided in our teaching practice.

KEYWORDS: Youth . Youth. Education. Geography.

1 | PARA INÍCIO DE CONVERSA...

Somos tão jovens? Ainda persiste, em nossa sociedade, a busca pela eterna beleza, a eterna juventude? E o sonho de beber o elixir mágico da juventude e não envelhecer mais? Por longos anos a juventude foi tema de debate dos gregos e seus sucessores. Atualmente, vemos os avanços das áreas médicas em postergar a velhice. As capas de revista, apresentando formas jovens e esculturais, formando um ideal de beleza quase utópico. Mas não é sobre esta juventude que este trabalho se dispõe a tratar. Aqui, queremos discutir sobre essa fase que todos passamos: a juventude – que, por vezes se estende muito além do delimitado pela idade – e suas relações com a Geografia, enquanto disciplina escolar e, por consequência, formadora de cidadãos presentes e atuantes no mundo. Queremos ver mais de perto as diferentes culturas juvenis e como podem nos ajudar a docenciar em geografia.

Esta pesquisa tratou-se de revisão bibliográfica sobre os dois temas centrais a que a mesma propõe-se a discutir: o conceito de juventude contemporânea/culturas juvenis e suas relações com o ensino de Geografia. Neste sentido, para justificar a necessidade de elaboração da pesquisa teórico-bibliográfica, elencou-se, na literatura existente, textos que trabalhassem os dois temas ao mesmo tempo.

A pesquisa-inventário sobre textos de pesquisas (artigos, dissertações e teses) que possivelmente envolvem as duas áreas da presente pesquisas se deu através de repositórios digitais nacionalmente conhecidos, como o Sistema de Bibliotecas da UFRGS, o Sistema de Bibliotecas da USP e o Sistema de Bibliotecas da UFG. A escolha por essas três universidades, para pesquisar especificamente sobre o tema, se dá pela

consolidação de linhas de pesquisa na área do ensino de Geografia há mais tempo no país. Em relação aos artigos acadêmicos sobre o assunto, foram pesquisados no banco de dados da CAPES, no repositório Scielo e no *Google* acadêmico. Para que houvesse uma padronização nas pesquisas, foram colocadas quatro palavras-chave em todos os sistemas, a saber: juventude; culturas juvenis; Geografia; e ensino.

Dessa forma, ao longo da pesquisa – e pesquisar é, efetivamente, um trabalho árduo – encontrou-se alguns textos que, de maneira um pouco tímida ou por vezes tangenciada, tocam nas relações desses referenciais: jovens e ensino de Geografia.

Ao final da escrita do presente texto, deparamo-nos com a Dissertação de Mestrado de Ferreira (2014), intitulada “Canoas como lugar: o mundo dos jovens contemporâneos a partir de suas representações sociais”. Ferreira (2014) apresenta as relações de jovens concludentes do ensino fundamental, de duas escolas municipais da cidade de Canoas (RS), com o conceito geográfico do lugar, através da construção de fanzines em sala de aula. A autora apresenta referencial teórico denso no que diz respeito ao ensino de Geografia. Por outro lado, não utiliza os mesmos referenciais teóricos do presente trabalho ao tratar da categoria “jovem” com maior intensidade do que tratamos aqui, enquanto “cultura juvenil”, uma vez que são conceitos distintos.

Um texto importante, também encontrado durante as pesquisas com o intuito de montar um breve estado da arte do tema aqui desenvolvido, foi o artigo de Pires, Simão e Pozzer (2013), intitulado: “Representações Espaciais, Juventude e Periferia: Guajuviras/Canoas/RS e seus desafios urbanos”. Coincidências à parte, o artigo publicado também se refere aos jovens do município de Canoas (RS), relacionando, aqui, com os conceitos de Lugar e Território, e, a partir dessas análises, cita as tramas de relações das representações sociais que esses jovens (de 15 a 25 anos, alunos de uma escola pública estadual) realizam em torno de seus espaços.

O terceiro texto encontrado é o artigo de Cavalcanti (2011), denominado “Aprender sobre a cidade: a geografia urbana brasileira e a formação dos jovens escolares”, que trata de uma pesquisa que investiga a contribuição da Geografia urbana na formação dos jovens escolares. O texto afirma que a juventude é uma categoria social e avalia as potencialidades do ensino da Geografia urbana na formação cidadã dos jovens alunos.

Por fim, o quarto texto encontrado, dentro dos moldes de pesquisa elencados anteriormente, traz uma relação nem tímida nem tangencial ao tema proposto para a presente pesquisa, visto que foi elaborado por duas autoras das duas áreas propostas nesta investigação: ensino de Geografia e culturas juvenis. O texto intitulado “Geografando práticas juvenis que (de)marcam a metrópole: uma questão de currículo escolar?”, de autoria de Garbin e Tonini (2012), traz à tona a questão dos pertencimentos identitários dos sujeitos jovens ao (de)marcarem a metrópole, através de pichações ou grafites. O texto traz à discussão o referencial teórico adotado pela pesquisa: as culturas juvenis, e o relaciona com a temática urbana. É notória a presença desses elementos urbanos em nossas cenas cotidianas na cidade: grafites

e pichações, e sabemos que os mesmos, em sua grande maioria, são produzidos por jovens que, por sua vez, estão em nossos bancos escolares. Se os mesmos percebem ou não a relação dessas atitudes com os conceitos geográficos de lugar e território, por exemplo, é o que procuraremos investigar ao longo do texto. Afirmam Garbin e Tonini (2012, p. 16) que

[...] é preciso que saibamos que os processos cotidianos de fragmentação somados ao poder da cultura da massa, inscrita em códigos e estilos, gestos e performances, têm nas cenas juvenis um terreno próprio para a formação de identidades.

Pois, nesse entendimento, há que se manter sempre presentes as importantes relações conceituais da Geografia no âmbito da sala de aula. O trabalho constante com os conceitos geográficos aqui cercados, como lugar e território, estão presentes nas culturas juvenis, mesmo por vezes não sendo explicitados/correlacionados nas aulas de Geografia.

2 | DE JOVENS CONTEMPORÂNEOS

Ao entrar em uma sala de aula, é impossível não notar a presença deles. Estão à nossa frente, falam com linguagem própria, gesticulam, utilizam vestimenta própria, escutam música, digitam no celular: são os jovens contemporâneos. Meu interesse em entendê-los mais e melhor partiu de reflexões que iniciei em meu cotidiano docente, questionando-me sobre comportamentos juvenis que percebi e percebo em meus alunos. Durante a etapa formativa em aulas no mestrado, cursei a disciplina “Introdução aos estudos sobre juventudes na perspectiva dos estudos culturais”, no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFRGS. Nessa disciplina tive a oportunidade de aprofundar e discutir muito do que vejo em sala de aula e, de certa forma, contribuir na discussão que ora é apresentada, bem como na sistematização metodológica que *a posteriori* será encaminhada no presente. A principal categoria de análise da pesquisa é, portanto, a de “Juventudes”. Essa temática das culturas juvenis é amplamente trabalhada por Feixa (1998, p. 32), quando afirma que:

En un sentido amplio, las culturas juveniles se refieren a la manera en que las experiencias sociales de los jóvenes son expresadas colectivamente mediante la construcción de estilos de vida distintivos, localizados fundamentalmente en el tiempo libre, o en espacios intersticiales de la vida institucional.

Observamos, nos estudos de Feixa (1998), que as culturas juvenis se formam na coletividade. É claro que existem muitos espaços não formais de aprendizagem e que os jovens se encontram em muitos outros espaços. Além de investigar os espaços não formais de aprendizagem, este estudo propõe-se a verificar os comportamentos e falas dos sujeitos-jovens-alunos e sua relação com o ensino da Geografia.

Feixa (2004, p. 78) complementa sua definição de juventudes como sendo

[...] uma fase natural do desenvolvimento humano que se encontraria em todas as sociedades e momentos históricos, explicado pela necessidade de um período

de preparação e amadurecimento entre a dependência infantil e a plena inserção social.

E essa fase de entremeio entre a infância e a inserção social, se definida em termos de escolarização, encontra seu encaixe no ensino médio, época escolar que varia, regularmente, dos 15 aos 17 anos de idade. Caberia questionar aqui o papel da formação do ensino médio nessa etapa de preparação e amadurecimento. Como nossos currículos vêm tratando essas questões? É possível que a formação do aluno abarque, para além dos programas curriculares, uma formação plena e cidadã? Como ensinamos Geografia aos nossos alunos? Percebemos, na história brasileira, que as juventudes normalmente foram grupo integrante, atuante, pensante e participante de muitos movimentos sociais e políticos. Entretanto, nosso aluno hoje possui senso crítico de sua realidade e executa, de fato, algo para mudá-la? Nesse caso, também entra em cena o papel da formação da Geografia, no sentido de discutir os temas atuais da sociedade brasileira com os alunos. Caccia-Bava e Costa (2004, p. 15) já afirmaram esse histórico da juventude brasileira, ao proferir que

[...] a formulação de uma primeira síntese da história da juventude brasileira permitiu-nos identificar **um traço constante que caracteriza os grupos e movimentos de jovens: a ingenuidade e a honestidade**. A exposição das motivações e intenções culturais e políticas apareceu como traço marcante da condição juvenil, que rejeitaria o maquiavelismo como forma de ser dominante. [grifo nosso].

Nesse sentido, cabe lembrar que rebeldia, inquietação e inconformidade fazem parte das culturas juvenis, não só nos tempos de outrora, mas também nos jovens contemporâneos que encontro em minhas salas de aula. O fato é que muitas vezes, ao recebermos esses alunos, não há uma base conceitual clara e sólida, que já deveria ter sido trabalhada desde o ensino fundamental. Não quero aqui jogar a culpa para os professores dessa etapa formativa. O que se faz é a conclusão necessária de que, sem uma base clara para discussões em sala de aula, o professor pouco pode agir, devendo estar constantemente retomando os assuntos anteriores. Sobre essa temática da inconformidade com gerações anteriores ou com o momento atual estabelecido, outro autor muito conhecido e admirado nos estudos de culturas juvenis, Pais (2003, p.44), já nos aponta que “[...] as culturas juvenis definem-se por relativa oposição à cultura dominante das gerações mais velhas, como uma forma de ‘resistência’ à cultura da ‘classe dominante’, quando não mesmo a sua expressão linear”.

Mas, como favorecer um ambiente adequado de aprendizagem a esse aluno para que possa discutir e formular ideias do que pensa de diferente em relação às gerações mais velhas? É possível, em sala de aula, estabelecer, com os alunos, padrões de como eram seus pais quando jovens e quais as relações sociais que os mesmos tinham. A resistência, aqui descrita, não somente se refere ao meio social, mas, também, na sala de aula. Quantas e quantas vezes nós, professores, e nossas propostas, são alvo de resistência dos alunos! O fato é que, em alguns casos, infelizmente, o aluno tem razão em não querer realizar determinadas tarefas ou propostas. Entretanto, em

muitos outros casos – e acredito que em sua maioria – o aluno cria resistência ao trabalho proposto, mesmo sabendo que isso acarretará em seu crescimento caso o faça, porque não há empatia com o professor que o propõe.

Nesse sentido, comecei a perceber que, mais que simplesmente “dar aula”, é necessário dialogar com o jovem, ouvi-lo, escutá-lo, estar atento ao que vem falando, como vem se portando e as suas preocupações. Há os que dirão que é tarefa árdua, trabalhosa e impossível. De fato, não há como conhecer particularmente cada aluno, com seus problemas e inquietações! Mas, “[...] compreender o que é ser jovem exige escuta, pois a realidade poderá ser diferente e, para se chegar a ela, torna-se necessário penetrar nos meandros do cotidiano dos jovens” (STECANELA, (2010, p.55) Já nos afirma Pais (2003, p.70): “Percebo também, que para ‘penetrar nos meandros dos jovens’, não basta apenas estar em seu meio, ingressar na sala de aula e dar aula”. Há que ter escuta qualificada e disponível às suas ansiedades. Quando circulo no meio da sala de aula e converso com os alunos, percebo, efetivamente, quem eles são: pessoas jovens com muitas dúvidas, muitas incertezas, algumas verdades de mundo e muitos outros atributos morais, sociais, intelectuais e sentimentais. E são nesses meandros das culturas juvenis que percebo o quão rica é a realidade vivida e sonhada pelos jovens. O mundo da diversidade encontrado em uma escola é tão grande que dar conta de toda esta discussão em uma pesquisa apenas seria ilusão, porém, não podemos, de outro lado, dar às costas para tamanha riqueza teórica e conceitual, mas, acima de tudo, prática. Pais (2003, p. 98) continua e defende

[...] que a juventude deva ser olhada “não apenas na sua aparente unidade, mas também na sua diversidade”, pois não há um único conceito de juventude, que possa envolver todos os campos semânticos que a ela estão associados.

Nem em termos conceituais nem na gama incontável de diversidade humana conseguiríamos discutir e formular um padrão único para as juventudes contemporâneas. Contudo, há que delimitarmos, para fins óbvios da pesquisa, alguns aspectos importantes e relevantes para serem questionados, referentes aos jovens que encontro diariamente em meus espaços de trabalho. Esses dados foram selecionados para a pesquisa pela evidência que tomaram em meu cotidiano docente. Acredito que qualquer docente também os tenha percebido, porém, me atrevo a questionar os jovens sobre: suas residências, suas idades, suas cores de pele, sua sexualidade, seus gostos musicais e literários, seus hábitos coletivos e particulares, entre outros, que serão explicitados no questionário da metodologia de pesquisa. Nessas informações encontramos relações diretas com a Geografia, pois não somente os comportamentos dos jovens, como também eles mesmos, são Geografia!

Ao questionar o sujeito jovem sobre seus espaços, dentro e fora da escola, há que nos remetermos às relações de poder, claras e automaticamente efetuadas nesses espaços. Falamos, então, das relações territoriais dos sujeitos jovens. Feixa (1998, p.87) já nos aponta que “[...] a relação dos jovens com o território é das mais significativas perspectivas de análise das culturas juvenis, considerando que

historicamente, se constituíram com fenômeno essencialmente urbano”. As culturas juvenis que despontam como um fenômeno urbano podem amplamente serem trazidas para as aulas de Geografia. Eu, particularmente, em minhas aulas, estou dispensando tempo em discutir com maior profundidade os fenômenos e processos urbanos, dado que nossa constituição, nas escolas que trabalho em Porto Alegre, é majoritariamente urbana. Nossos alunos transitam pela cidade, muitas vezes sem notar as marcas do espaço e como nós mesmos grafamos a cidade com nosso vai-e-vem cotidiano. Alertar o jovem contemporâneo para isso também é parte da aula de Geografia. Não quero aqui encher mais do que já está cheia a grade de conteúdos e programas curriculares a serem cumpridos. Minha intenção, verdadeiramente, é aportar minhas percepções de sala de aula, juntamente com minhas leituras, de como trazer à realidade as vivências dos alunos-jovens contemporâneos, e problematizar, discutir e comparar estas evidências nas aulas de Geografia. Ao questionar meus alunos sobre os espaços que mais gostam de frequentar, sejam eles na escola ou na cidade, refiro-me ao conceito de “espaço social praticado”, já alertado por Stecanela (2010, p.65) quando afirma que

[...] os “espaços sociais praticados”, especialmente no tempo livre dos jovens, contribuem para a constituição de redes de sociabilidade que, por sua vez, ajudam na construção das múltiplas identidades juvenis, a partir da relação consigo, com o outro, com o grupo e com a cidade.

Em Porto Alegre, por exemplo, um espaço de encontro semanal das diferentes tribos de jovens é o Parque Farroupilha, mais conhecido como Parque da Redenção, localizado próximo ao centro de cidade e também muito próximo ao Colégio Estadual Júlio de Castilhos. Aos sábados e domingos pela tarde ocorrem verdadeiras manchas no espaço, se analisamos por imagens aéreas. Os diferentes grupos se reúnem, e, quando não há invasão territorial de um elemento de um grupo em outro território que não o seu, o convívio ocorre tranquilamente. Um exemplo são os grupos de “*Cosplay*” (Costume Play – representação de personagem a caráter), os quais são grupos de atividades lúdicas praticadas em sua maioria por jovens, que consiste em se disfarçar ou se paramentar de algum personagem real ou fictício de algum anime (desenho animado japonês), mangá (quadrinhos japoneses), revista em quadrinhos ou similar.



Figura 1: “Exemplo de uma das tribos encontradas no Parque da Redenção em Porto Alegre.”

Fonte: Acervo do autor (2015).

Ressaltamos que essa mesma juventude encontrada na foto é a recebida nos bancos escolares. Como lidar com essas diferentes maneiras de ver o mundo? O que, de fato, têm a ver essas fantasias e vestimentas com o que tratamos em sala de aula? Esses são exemplos de questionamentos que venho me fazendo, ao encontrar na sala de aula, por exemplo, algumas vezes, alunos fantasiados com roupas de “anime”, festivais de desenhos relacionados à cultura japonesa. Ir além do óbvio, nesse caso, que seria aproveitar o ensejo e falar sobre a “Geografia do Japão”. É falar também de como a indústria cultural vem modificando nosso cotidiano e nos inserindo, cada vez mais, no mundo globalizado no qual vivemos. Não se pode falar das relações dos jovens com o mundo globalizado sem falar e questioná-los sobre a forma com a qual a *internet* está bricolada em sua rotina e suas vivências. Sobre isso, encontramos apoio nos estudos de Garbin (2009, p.18), quando versa sobre as culturas juvenis contemporâneas e as diferentes facetas destas culturas, que encontram na *internet* a sociabilização, como novas formas de se relacionarem:

[...] para os jovens do século XXI, dada a centralidade das tecnologias digitais nas quais foram nascidos e criados conectados à Rede, a comunicação com os outros passa a ser base de quase todas as suas relações.

Posso afirmar que não há uma aula na qual não perceba ao menos um aluno mexendo, nem que apenas uma vez, em seu aparelho de *smartphone*, atualizando ou verificando seu *status* no *Facebook*, *WhatsApp*, *Twitter*, *Instagram* ou outra rede social. Há que ceder às pressões da tecnologia? Há que aboli-las, abruptamente, de nossa sala de aula? Nem tão ao céu, nem tão ao inferno. O bom senso, nessas horas, ajuda. Confesso que permito o uso do telefone celular, para fins de pesquisa em sala de aula, quando autorizado por mim. Na era da informação há que saber ensinar ao aluno a filtrar o que vê na *internet* e transformar esta informação em conhecimento, e posteriormente, em sabedoria para sua vida.

Outro processo que percebo claramente, principalmente com alunos dos turnos

da tarde e noite no Colégio Estadual Júlio de Castilhos, trata-se da “dilatação da juventude”, onde um grupo considerável de alunos permanece na escola – muitas vezes forçando sua reprovação – com o intuito de manter seus contratos com estágios e/ou bolsas de emprego. Daí a intenção de questionar a relação série/idade do aluno, verificando este ponto, bem como, posteriormente, a análise dos índices de reprovação. Sobre a dilatação da juventude, Canevacci (2005, p.102), nos aponta que “[...] é possível ‘dilatar’ a permanência na categoria jovem, se o sujeito continuar estudando, ou passar para a vida adulta entrando logo no mercado de trabalho”. Esta é a realidade que vejo muitas vezes: sujeitos jovens, mas com responsabilidades de adultos, já mantendo uma vida financeira ativa e colaborando de maneira significativa na economia de suas casas.

Quem são os jovens contemporâneos? Como tratar as culturas juvenis em sala de aula hoje? Serrano (1998, p.118) já nos intui a pensar no sentido de que

[...] talvez las culturas juveniles hoy más que ser una contracultura se presentan como la expresión evidente de lo que son las tendencias del momento actual, de las cuales ellos son unos de los interpretes de una partitura que tocamos todos, de una gran representación en la que somos actores y espectadores.

Serrano (1998) incita o debate das culturas juvenis como a expressão das tendências do momento atual. E, de fato, os jovens apresentam o estereótipo de imortalidade, força, ultrapassagem de barreiras. Certamente também todos nós estamos envolvidos nessa “grande representação” apontada pelo autor, muitas vezes observando e seguindo regras sociais impostas pelas mídias e outras vezes ditando estas regras para nossos alunos. Ser jovem é eterno e não passageiro, o espírito da juventude pode fazer parte da vida de uma senhora de muitos anos de vida. Ser jovem é ver o mundo com o olhar do novo e estar aberto às mudanças dos novos tempos.

Nesse emaranhado de redes e conceitos para melhor entender os processos que perpassam as múltiplas identidades dos jovens, surge a identidade de aluno – importante para a presente pesquisa – já que é o elo entre as identidades já anunciadas e o ensino de Geografia. Neste sentido, Xavier (2014, p.101) nos alerta que o processo de construção social da categoria “aluno” não se dá naturalmente na relação de sala de aula, na medida em que

[...] a incorporação [das crianças] a uma instituição do Estado como é a escola, regida por um conjunto de convenções novas e [...] em grande parte desconhecidas, supõe a internalização dessas convenções para sua transformação [na] categoria social [...] de alunos.

Sob essa ótica fica claro que, para que a criação da identidade do aluno se efetive, não basta apenas criarmos e colocarmos em prática as normas e o regramento tão costumeiros em nossas escolas. Há que perpassarmos por uma questão histórica de culturas escolares, muitas vezes passadas de pais para filhos, com as quais não nos deparamos, atualmente, em nossas salas de aula. O aluno não chega pronto à escola. O professor também não. Trata-se de processos que ocorrem a cada geração, os

quais estão plenamente imbuídos de convenções atitudinais, morais, éticas e culturais. É nossa intenção aprofundar este tema durante os desdobramentos dos achados da pesquisa, uma vez que trabalharemos com muitos dados encontrados e poderemos correlacioná-los com os conceitos já apresentados aqui. Vejamos as relações entre os jovens contemporâneos e o ensino de Geografia.

3 | DE JOVENS E DO ENSINO DE GEOGRAFIA

Como pensar uma Geografia para os jovens? Quais aportes teóricos e metodológicos devem portar o professor de Geografia, em relação ao conhecimento dos/nos sujeitos-jovens-alunos? Há que se elucidar o leitor que, após densa pesquisa bibliográfica, pouquíssimos materiais trabalham diretamente com a relação do ensino de Geografia e os Jovens Contemporâneos/Culturas Juvenis. O que encontrei aqui foram materiais que ou tangenciam a temática e podem me ajudar na discussão proposta, ou que falam diretamente sobre o ensino de Geografia, e coloco, neste momento, para a discussão e elaboração das redes de conceitos necessárias à pesquisa. Ao ingressarmos no tocante ao ensino de Geografia, há que ressaltarmos o que é a Geografia Escolar! Como já nos alerta Cavalcanti (2008, p.23), trata-se da ciência que possui uma especificidade

[...] que advém em parte dos conhecimentos acadêmicos, em parte do movimento autônomo dos processos e práticas escolares e em parte das indicações formuladas em outras instâncias, como as diretrizes curriculares e os livros didáticos.

Ou seja, não estamos tratando aqui das temáticas puras e aplicadas da Geografia, como: Geografia Urbana, Climatologia, Geografia dos Conflitos Mundiais, ou outra subdivisão qualquer. Em Geografia Escolar, entendemos este tríplice movimento: a) conhecimentos acadêmicos; b) práticas escolares; e c) diretrizes curriculares e livros didáticos. Logo, é errônea a concepção de que a Geografia ensinada na escola seria uma cópia do que a academia pura e simplesmente está produzindo. A Geografia Escolar tem vida própria, e vai se estabelecendo como tal, cada vez mais aumentando sua pesquisa e debate. Penso que a maior discussão na atualidade é a função da Geografia e de seu professor.

Vivemos na sociedade da rapidez e da informação, isto é inegável. Em tempos onde as informações percorrem o mundo em velocidades incriveis e os jovens acompanham com muita facilidade estas transformações e esta velocidade, o professor de Geografia deve saber como reinventar sua prática pedagógica, uma vez que já nos alertava Lacoste (1988, p.96) que, “no caso da geografia, a relação pedagógica veio a ser transtornada, pois o mestre não tem mais como outrora e como ainda acontece em outras disciplinas, o monopólio da informação”. O que fica muito claro para mim é o seguinte: em se tratando de jovens alunos contemporâneos, a aula, quando é depósito de informações, pouco tem valor. O que chama atenção dos jovens, e principalmente na aula de Geografia, é quando a informação passa a ter sentido e se transforma em conhecimento, mais ainda se o conhecimento se aplica a situações cotidianas e se transforma em sabedoria. E

este processo não compreendemos como tarefa de fácil resolução. Há que efetuar o planejamento de aulas com muita atenção, para que o que for trabalhado possa de fato corroborar na construção do conhecimento e sua consequente aplicação em situações reais. Conforme Castrogiovanni (2011, p.79) há que estar atento ao fato de que “[...] o conhecimento é a representação da realidade através das formas de linguagem. Portanto, por sermos inteligentes, o conhecimento transforma-se através do tempo, assumindo verdades provisórias no presente”.

Logo, o que é verdade hoje, amanhã pode não ser. O fato é que está sendo apresentada como verdade hoje, agora. Entender melhor quem é meu aluno é, portanto, uma maneira de saber como trabalhar estas informações com eles e, desta forma, a partir da condução dos conhecimentos geográficos de seu cotidiano, fazendo com que os mesmos tenham sentido e tornem-se, de fato, conhecimento.

Nesse sentido, voltamos à discussão curricular. Grenn e Bigun (1995, p.66), nos questionam: “Têm as escolas e as autoridades educacionais desenvolvido currículos baseados em pressupostos essencialmente inadequados e mesmo obsoletos sobre a natureza dos/as estudantes?”

Que currículo, para quais alunos? Procuro, em minha prática docente, instigar o aluno para que perceba, como já dito, que a realidade que o circunda também é Geografia. Esta pesquisa propõe-se a verificar, nesse sentido, qual o papel do ensino de Geografia para os jovens contemporâneos e, desta forma, também contribuir humildemente na discussão curricular da disciplina. Cavalcanti (2011, p.55) complementa a discussão curricular e adiciona a questão das pesquisas em ensino de Geografia, as quais são realizadas na contemporaneidade, ao acenar que

[...] a reflexão sobre o que ensinar em Geografia, tendo em vista a sociedade contemporânea e suas demandas, tem sido uma preocupação de muitos investigadores de ensino e de muitos professores, no Brasil e em outros lugares do mundo, devido ao interesse que se tem em **aproximar o ensino dessa matéria às demandas formativas da sociedade, em permanente e acelerada transformação**. [grifo nosso].

Não basta apenas ficarmos no âmbito das pesquisas ou da preocupação. Acredito que é necessário, também, partir para a ação. Como, de fato e efetivamente, o professor de Geografia pode aproximar suas aulas à realidade circundante? Defendo a tese de que conhecer melhor seu aluno, e, a partir disto, pensar em suas aulas, aproximando-as da realidade do mesmo, é a melhor forma de conquistá-lo em termos afetivos e cognitivos. Ou seja, quando o aluno percebe que o professor está interessado nele, e não apenas em encaminhar uma lista de conteúdos, torna-se aberto ao que se propõe e, ao mesmo tempo, as chances reais de o aprendizado acontecer são enormemente maiores.

Falar sobre Geografia escolar é também pensar no professor de Geografia. Kimura (2010, p.77) afirma-nos que, “[...] diante da dificuldade de uma leitura do mundo, o trabalho do professor de Geografia torna-se muito mais complexo”. E quão complexo é o trabalho do professor de Geografia na atualidade, com a carga imensa

de informações que são despejadas diariamente sobre nossos alunos-jovens, e sobre cada um de nós. O trabalho em sala de aula, que deve ir além da mera, pura e simples informação, passa a se tornar complexo no sentido de que cabe também ao professor a seleção daquilo que colocará em prática/discussão de tudo o que vem acontecendo na realidade. A mesma autora segue na discussão da relação do professor de Geografia com seu aluno, a qual, muitas vezes, torna-se complicada e complexa, dadas as relações de empatias ou não formadas entre alunos e professor. Sabemos que nem todos os professores são do agrado de todas as turmas, e isto é absolutamente normal, dado que entramos na seara das relações interpessoais. Kimura (2010, p.45) nos alerta para que a Geografia seja um ponto de ligação entre alunos e professores, na medida em que o professor se utiliza da mediação dos conhecimentos para aproximar-se de seus alunos (jovens):

O professor pode encontrar na relação dialógica com o aluno um caminho que ofereça pistas com possíveis esclarecimentos sobre as razões de os alunos fazerem uma determinada representação do mundo pouco usual para a Geografia. Este é um bom modelo de partida para o aluno ir incorporando e acrescentando novas apreensões sobre a realidade, tendo na mediação do professor de Geografia, as possibilidades de construir novas referências.

E essa relação dialógica, em alguns casos, pode encontrar conflitos, na sala de aula, na escola e em outros espaços. Castellar (2011, p.145) aponta para a necessidade de compreensão da realidade do aluno, para que os conflitos que porventura possam surgir sejam motivos para a compressão de uma realidade toda mais complexa do que apenas o mundo escolar:

[...] ao entender esses conflitos existentes na escola que a aula pode fazer diferença, conforme o aluno, ao ser colocado em situação de desafios, é estimulado a estabelecer nexos entre o que aprende e a realidade, o que pode lhe dar instrumentos para romper com as desigualdades.

Com essa fala quero lembrar a importância dos conflitos presentes na escola e de como as aulas de Geografia podem romper e acrescentar novos conhecimentos aos alunos, já que estes podem – e deveriam – ser constantemente estimulados.

Fazer da aula de Geografia um espaço para pensar nossa constituição como sujeitos é colocar a realidade a nossa frente e, a partir dela, pensar sobre o mundo e como nós o interpretamos. Já afirma Kaercher (2011, p.206), que “[...] a aula de Geografia pode contribuir para fazer as pessoas pensarem suas imagens de mundo, o modo como foram construídas, as razões pelas quais se mantêm e as maneiras outras de imaginar esse mesmo mundo”.

Nesse sentido, percebemos a importância da aula de Geografia e a sua real contribuição. O sujeito-jovem-aluno, com seus anseios e inquietações, também possui imagens de mundo e é dever do professor de Geografia ajudá-lo a interpretar estas imagens, bem como as maneiras de imaginar o mundo. Um exemplo para estimular isso seria através das ferramentas da “perguntação”, já apontadas por Kaercher (2011). Perguntar sobre as visões de mundo dos alunos e suas representações, bem como

sobre as mais variadas formas de percepção do espaço forma parte de estratégias conceituais fundamentais para a construção das relações espaciais dos jovens.

Em suma, “[...] a Geografia escolar não se ensina. Ela se constrói, ela se realiza”. (CAVALCANTI, 2008, p.45). A Geografia escolar se realiza em nosso cotidiano docente, quando estamos trabalhando não apenas os conceitos que nos cabem, mas a diversidade que encontramos em sala de aula e como esta diversidade pode nos ajudar a melhor docenciar, a sermos melhores professores. Para trabalharmos com estes sujeitos-jovens, é preciso conhecê-los melhor: e é a isto que este trabalho se dedica!

4 | À GUIA DA CONCLUSÃO: PARA NOVAS LEITURAS DE JOVENS E DE GEOGRAFIA ESCOLAR...

Pareceu-nos muito claro que as relações efetuadas entre esse jovem contemporâneo e o ensino de Geografia estão ligadas aos temas físicos da ciência. Quando questionamos os mesmos sobre a “serventia da Geografia”, nos são oferecidas como respostas as temáticas físicas (duras) da ciência geográfica, como localizar países ou saber fusos horários, por exemplo. Se perguntarmos ainda quais são as palavras que mais lembram a Geografia, os mesmos inferem, em sua maioria, em palavras da ordem da Geografia física.

Essa constatação nos faz refletir sobre como vem sendo dada a condução de nossas aulas e sobre como vem sendo pensados os currículos escolares e os programas de ensino. Vejamos alguns questionamentos importantes:

a) sobre nossas aulas:

- Estamos dando a verdadeira importância ao conceito de Espaço Geográfico e suas relações entre os temas sociais e naturais?
- Estamos contextualizando as realidades locais dos alunos, de maneira a termos uma abordagem das diferentes escalas geográficas, partindo do local e chegando ao global (e vice-versa)?
- Estamos tendo espaço para discutir com os alunos as temáticas dos movimentos sociais, das cidades, das populações, de maneira com que eles se sintam participantes destas questões?
- Não estaríamos frisando em demasia o tema físico da Geografia, uma vez que, no imaginário popular, o mesmo dá mais “validade” à ciência geográfica?

b) Sobre os currículos escolares e os programas de ensino:

- Estamos balanceando as temáticas físicas com as temáticas humanas da Geografia, ao planejarmos nossos planos de ensino?
- Estamos conseguindo efetuar a devida defesa da permanência da Geografia nas grades de currículos, quando sabemos que em muitas escolas não há mais Geografia nos três anos do ensino médio?

- Estamos cientes das propostas dos órgãos competentes (Ministério e Secretarias de Educação) no que diz respeito ao ensino de Geografia?

Caro leitor, são muitas as perguntas! Encontramos respostas para elas? Nesse sentido é que nos referimos ao afirmar que a busca por responder uma pergunta nos abre espaço para outras tão urgentes quanto a primeira.

Acredito ser importante lembrar, neste espaço, Meirieu (2006, p.25), em sua “Carta a um Jovem Professor”, sobre uma visão importante do professor: “Não há nada de extraordinário, então, em considerarmos nosso ofício como um meio de possibilitar a outros que vivam a alegria das descobertas que nós próprios vivemos”.

E, ainda, uma visão importante sobre o conhecimento, ainda conforme as palavras do autor (2006, p.19): “O professor deve possibilitar a cada aluno confrontar-se com um saber que o ultrapassa e, ao mesmo tempo, fornecer-lhe a ajuda necessária para se aproximar deste saber”.

Avante, companheiros! Há muito trabalho a ser feito! Mais pesquisas, mais aulas, mais jovens e mais reflexões virão!

REFERÊNCIAS

CACCIA-BAVA, Augusto; COSTA, Dora Isabel Paiva da. O lugar dos jovens na história brasileira. *In*: _____; FEIXA PAMPOLS, Carles; CANGAS, Yanko. (Orgs). **Jovens na América Latina**. São Paulo: Escrituras Editora, 2004.

CANEVACCI, Massimo. **Culturas eXtremas**: mutações juvenis nos corpos das metrópoles. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Mudanças na prática docente: a aprendizagem em espaços não formais. *In*: REGO, Nelson *et al.* **Geografia**: práticas pedagógicas para o ensino médio. Porto Alegre: Penso, 2011.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. Diferentes conceitos nas complexas práticas de Ensino em Geografia. *In*: TONINI, Ivaine Maria *et al.* (Orgs). **O ensino da geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

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

_____. A Geografia Escolar e a Sociedade Brasileira Contemporânea. *In*: TONINI, Ivaine Maria *et al.* (Orgs). **O ensino da geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

_____. Aprender sobre a cidade: a geografia urbana brasileira e a formação de jovens escolares. **Revista Geográfica de América Central Número Especial EGAL**, Costa Rica II Semestre 2011.

FERREIRA, Débora Schardosin. **Canoas como lugar**: o mundo dos jovens contemporâneos a partir de suas representações sociais. (Dissertação de Mestrado), Pós-Graduação em Geografia. Instituto de Geociências. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014.

FEIXA PAMPOLS, Carles. A construção histórica da juventude. *In*: _____; CACCIA-BAVA, Augusto; CANGAS, Yanko. (Orgs). **Jovens na América Latina**. São Paulo: Escrituras, 2004.

_____. La ciudad invisible: territorios de las culturas juveniles. *In*: MARGULIS, Mario; CUBIDES, Humberto; VALDERRAMA, Carlos. **Viviendo a toda**: jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades. Santa Fé de Bogotá: Universidad Central; Siglo Del Hombre, 1998.

GARBIN, Elisabete Maria. Conectados por um fio: alguns apontamentos sobre internet, culturas juvenis contemporâneas e a escola. *In*: Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio. Programa Salto para o Futuro – **TVE/Escola/Brasil**. São Paulo, ano XIX, Boletim 18, nov./2009.

GARBIN, Elisabete Maria; TONINI, Ivaine Maria. “Geografando” práticas juvenis que (de)marcam a metrópole: uma questão de currículo escolar? **Revista Geograficidade**, Rio de Janeiro, v.2. Número Especial, Primavera, 2012.

GREEN, Bill & BIGUN, Chris. Alienígenas na sala de aula. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org). **Alienígenas na sala de aula** – uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

KAERCHER, Nestor André. Das coisas sem Rosa uma delas é o Pessoa: as Geografias do Manoel e do Nestor na busca do bom professor. *In*: TONINI, Ivaine Maria *et. al.* (Orgs). **O ensino da geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

KIMURA, Shoko. **Geografia no ensino básico**. São Paulo: Contexto, 2010.

LACOSTE, Yves. **A Geografia** – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Campinas: Papyrus, 1988.

PAIS, José Machado. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2003.

PIRES, Cláudia Luiza Zeferino; SIMÃO, Ana Regina Falkembach; POZZER, Kátia Maria Paim. Representações Espaciais, Juventude e Periferia: Guajuvira/Canoas/RS e seus desafios urbanos. **Revista FSA**, Teresina, v.10, n.1, art.7, p. 118-38, jan./mar. 2013.

SERRANO, José Fernando. ‘Somos el extremo de las cosas’: o pistas para comprender culturas juveniles hoy. *In*: CUBIDES, Humberto J., TOSCANO, María Cristina Laverde,

VALDERRAMA, Carlos Eduardo H. “Viviendo a toda” – Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades. **Série Encuentros**, Fundación Universidad Central, Santafé de Bogotá: Paidós, 1998.

STECANELA, Nilda. **Jovens e Cotidiano**: trânsitos pelas culturas juvenis e pela escola da vida. Caxias do Sul: Ediucs, 2010.

XAVIER, Maria Luísa Merino de Freitas. A construção da categoria social aluno: aprendizagens, socialização e disciplinamento em questão. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v.14, n.2, p. 97-108, maio/ago. 2014.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): O LIVRO DIDÁTICO, O LUGAR E O MUNDO

Marcos Aurélio Gomes da Silva

Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Piauí.
E-mail de contato: marcosgsgeo@gmail.com

Armstrong Miranda Evangelista

Docente do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Piauí.
E-mail de contato: armstrong@ufpi.edu.br
Teresina

RESUMO: O livro didático, apesar das críticas que recebe por muitos especialistas da educação, continua exercendo um papel fundamental em sala de aula. Na Educação de Jovens e Adultos (EJA) a dependência do livro-texto aumenta em função da precariedade de recursos que caracteriza o ensino público em termos gerais. Diante dessa condição o objetivo da pesquisa em tela, de cunho documental e pautada no método qualitativo, foi o de analisar o livro didático de Geografia, adotado nas escolas públicas estaduais de Teresina (PI), no que diz respeito ao uso da relação entre a escala do lugar e a escala do mundo como forma de abordagem de conteúdo. O estudo procura destacar a importância que tem essa forma de abordagem para a formação de um sujeito mais consciente da influência mútua estabelecida entre os fenômenos socioespaciais de escala local e os que se manifestam em nível de

abrangência mundial.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Livro didático. Local. Global.

ABSTRACT: The textbook, despite criticism from many education specialists, continues to play an important role in the classroom. In Education for Young People and Adults (EJA), the textbook dependence increases due to the precarious resources that characterize the public education in general terms. In view of this condition, the purpose of the research, documented and based on the qualitative method, was to analyze the Geography book, used in the state public schools of Teresina (PI), concerning the use of the relation between the scale of the local place and the scale of the world as a way of addressing the content. The study seeks to highlight the importance of this way of approach to the formation of an individual more aware of the mutual influence established between the socio-spatial phenomena of local scale and those that are manifested at a global level.

KEY-WORDS: Education for Young People and Adults; textbook; local; global

INTRODUÇÃO

A intenção primordial de fazer uma pesquisa relacionada ao conteúdo do livro

didático de Geografia da Educação de Jovens e Adultos se fundamenta na necessidade de discussão da forma de abordagem dos conteúdos veiculados por esse recurso escolar. Partiu-se aqui do pressuposto de que o livro-texto ainda é uma ferramenta bastante utilizada, principalmente diante das condições de ensino e de aprendizagem na escola pública. Por isso, apesar das críticas, há especialistas no assunto que veem no livro didático uma das poucas alternativas de referencial teórico disponível para professores e alunos em sala de aula. Pode-se afirmar, baseado em quase três décadas de experiência profissional na área em questão, que na EJA essa realidade torna-se ainda mais ordinária.

Assim, o que queremos a partir destas constatações é analisar até que ponto o livro didático assume o compromisso de ser uma referência imbuída do propósito de fazer o jovem e o adulto compreenderem temas da Geografia, correlacionando os fenômenos locais com os que possuem abrangência global. Isto é, pretende-se saber se os manuais da disciplina estão estruturados para oferecer uma leitura crítica do espaço geográfico considerando as interações existentes entre o cotidiano do lugar (a rua, o bairro ou a cidade) e os fenômenos que se manifestam em nível de mundo.

Para alcançar estes objetivos, em um primeiro momento do presente trabalho discute-se a problemática do livro didático, as críticas que recebe em função do fato de muitas vezes ser o único referencial teórico utilizado pelo professor, de sua limitação como recurso pedagógico, ou da carga ideológica que pode conter. Porém, o que se pretende destacar são os argumentos a seu favor, como ferramenta básica no ensino para a EJA, sobretudo quando se leva em conta a situação de carência material, técnica e profissional do ensino público brasileiro. Neste caso, o livro didático assume o papel de ser o principal mediador do conhecimento, por vezes a única fonte de consulta para alunos e professores.

No momento seguinte, reúnem-se algumas considerações sobre o conceito de lugar e sua relação com o mundo. A ideia nessa seção é enfatizar a importância dessa categoria geográfica para a compreensão dos fenômenos que se desenrolam no espaço de vivência do sujeito-aluno, mas que resultam de fatores de abrangência mundial. À luz das teorias de autores contemporâneos, principalmente as contribuições marxista e humanista, o estudo do lugar e a relação que tem com o mundo serviu de base para justificar sua necessária abordagem no livro-texto de Geografia da EJA.

No terceiro e último momento, verifica-se se nas coleções adotadas nas escolas públicas estaduais do município de Teresina, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), os conteúdos estão estruturados no sentido de garantir a relação local-global e vice-versa, dependendo do assunto abordado, ou se tratam os fenômenos socioespaciais de forma isolada, desconexas em termos de abrangências escalares, dificultando assim a compreensão da dinâmica do espaço geográfico em sua totalidade.

O percurso metodológico que adotamos no presente trabalho baseou-se na descrição/análise do objeto de estudo (o livro didático), mas com o propósito maior de fazer a apreciação de sua mensagem textual e do direcionamento dado ao seu conteúdo.

Trata-se de uma pesquisa essencialmente bibliográfica, documental e qualitativa, uma vez que foca o interesse no campo do significado dos fenômenos analisados, não havendo preocupação imediata com aspectos quantificáveis ou mensuráveis destes fenômenos. A coleção escolhida para análise foi a de Joyce Marins Araújo Santo e Sandra Belini (2009) por ser a adotada em toda rede pública do estado do Piauí, no segundo seguimento, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos nos últimos três anos.

DESENVOLVIMENTO

Não é pretensão de se discutir exaustivamente neste trabalho os méritos ou problemas do livro didático como recurso escolar. Sabe-se que são bastante contundentes as críticas que os manuais didáticos sofrem daqueles que não admitem sua utilização como única referência de consulta, leitura e estudo dos conteúdos que vão compor a base teórica do ensino de quaisquer disciplinas. Do problema da sobreposição da teoria sobre a prática, passando pela acusação de que tende a inculcar valores duvidosos, até a suspeita que apresenta um conteúdo político-ideológico posto em conluio com os interesses de uma classe dominante (FARIA, 1984), o livro-texto é considerado por muitos estudiosos uma opção equivocada. Neves (2002), por exemplo, elenca uma série de problemas identificados por ela em uma pesquisa que realizou envolvendo esse recurso didático. Apesar de seu estudo ter se direcionado ao campo da Gramática, pode-se reconhecer que muitos problemas por ela apontados (confusão mental de critérios, inadequação de nível, sobrecarga de teorização, preocupação excessiva com definições, gratuidade de ilustrações etc.), são perfeitamente encontrados em manuais de outras disciplinas. Porém, a mesma autora tem o cuidado de não transferir toda a responsabilidade do fracasso escolar automaticamente ao livro didático em si, pois leva em conta a importância do trabalho do professor no processo de leitura e interpretação destes tipos de textos.

No campo de defesa ou, pelo menos, da aceitação do livro didático como importante recurso escolar, concorda-se aqui com as argumentações de alguns autores que também discutiram a questão. É o caso de Lajolo (1996), autora que destaca no livro-texto a função de transcender a simples leitura e indicar ações posteriores, tal qual ocorre com manuais de usuários perante a instalação de um aparelho doméstico, ou na elaboração de um alimento, através do uso de um livro de receitas. Neste sentido, o livro didático seria uma espécie de guia (manual) de grande interesse para quem o utiliza, e idealizado para o estudo de um determinado campo de saber, mas que, de uma forma ou de outra, sempre proporia atividades complementares ao conteúdo, exigindo, assim, uma prática posterior que vai além de uma simples leitura informativa.

Também seguem nessa mesma linha de apoio ao livro didático Castrogiovanni e Goulart (2001, p. 129), quando admitem a necessidade desse recurso “frente às atuais condições de trabalho do professor de geografia, [...] como complemento às

atividades didático-pedagógicas [...]”. Os mesmos autores salientam que o livro-texto é o recurso de ensino “mais presente em sala de aula [...], a voz principal do ensino” (2001, p. 141) e, para muitos professores, uma fonte de informações atualizadas e relativamente seguras.

Então, nesse contexto de carências materiais, da má formação e das más condições de trabalho dos educadores (GOMES *et al*, 1994), o uso do livro didático de Geografia, salvo raríssimas exceções, se revela como um recurso mais importante de leitura e estudo direcionados efetivamente ao conhecimento específico da disciplina.

É com base nessa importância que têm os manuais didáticos no processo de ensino e aprendizagem que se pretende produzir um diagnóstico sobre o conteúdo do livro didático adotado na EJA, verificando sua forma de abordagem, no que diz respeito à articulação existente ou não entre os fatos geográficos do lugar e aqueles que se manifestam em nível de mundo.

Considerações sobre o conceito de lugar e sua relação com o mundo

Considerou-se importante neste trabalho definir que sentido ou noção de lugar seria adotado como base teórica para análise em tela. Tratando-se de um conceito-chave da Geografia, situado mesmo na base epistemológica desta ciência, o conceito de lugar já foi alvo de debate das mais variadas correntes de pensamento geográfico. Atualmente, é objeto de discussão principalmente no âmbito da Geografia Humanista, a partir dos princípios da fenomenologia e do existencialismo.

À luz dessas filosofias, o conceito de lugar assumiu destaque certamente por se apresentar como parte íntima do espaço, o ambiente de afetividades, de vivências e experiências do sujeito com seu meio. Ferreira reforça essa ideia quando explica que “o lugar torna-se realidade [...] a partir da nossa familiaridade com o espaço, não necessitando, entretanto, de ser definido através de imagens precisa, limitada” (2000, p. 67). Assim, “lugar se distingue de espaço”, afirma Ferreira (2002), com base na teoria de Yi-Fu Tuan, e acrescenta, citando o referido autor, que “este [o espaço] transforma-se em lugar à medida que conhecemos melhor e o adotamos de valor, adquirindo definição e significado” (TUAN *apud* FERREIRA, 1983, p. 6).

Relph (2012, p. 27), em suas argumentações sobre o conceito de lugar, deixa clara a importância de se considerar à relação existente os indivíduos/sociedades e o mundo. Diz ainda que “essa relação tem potencial para ser ao mesmo tempo profundamente responsável e transformadora”. Esse autor considera o lugar como espaço de confluência de experiências cotidianas, mas de alguma forma abertas ao mundo. “Lugar é um microcosmos. É onde cada um de nós se relaciona com o mundo e onde o mundo se relaciona conosco” (RELPH, 2012, p. 31).

Geógrafos marxistas contemporâneos também demonstram preocupação com o conceito de Lugar. A propósito do tema, Carlos (1996, p. 19-20) explica a dupla análise que se pode fazer do lugar, ou seja, como resultante de fatores externos (vindos de fora) e, ao mesmo tempo, como espaço definido a partir da “densidade técnica, a

densidade informacional/comunicacional e densidade normativa” [...]. A autora defende também a importância da dimensão histórica no que diz respeito às práticas cotidianas. Para ela, há um vínculo histórico entre o “de fora” e o “de dentro” que participa do desenvolvimento da vida do lugar de um modo geral (cultura, hábitos, tradições), mas que sofre a influência do processo de constituição do mundo. O conceito de lugar se liga, portanto, às ações do dia a dia num espaço bem próximo das pessoas. Dar-se em um espaço conhecido, vivido, presenciado, mas que não deixa de ter uma história de construção coletiva e que se relaciona a outros espaços próximos ou mais distantes, em interação com o planeta, por força das circunstâncias do mercado e das técnicas de comunicação.

Corroborando a ideia de relação entre lugar e mundo, Santos (2006, p. 213) afirma que “cada lugar é, à sua maneira, o mundo”. Na visão do autor, o lugar se comunga com o mundo, mas ao mesmo tempo torna-se diferente dos demais, por conta do aumento de sua individualidade. O lugar seria referência do pragmatismo global, mas também do comportamento sociocultural e interpessoal complexos, mediados pelo trabalho, pela técnica, gerando singularidades locais.

O conceito de lugar, em Santos (2006, p. 322), transcende o espaço vivido mais restrito apresentado na leitura da Geografia Humanista, uma vez que ele usa a mesma terminologia – lugar – para referir-se à cidade como um todo ou até mesmo a uma metrópole. Diz o autor que “há lugares globais simples e lugares globais complexos”. Estes últimos corresponderiam às metrópoles. Em sua teoria fica bastante clara a relação dos fenômenos que se desenrolam em nível de lugar e aqueles que abrangem escalas de mundo.

Assim, o que se pretende enfatizar aqui é que o local e global se articulam. Se o espaço mais próximo de nós nos condiciona a um certo modo de vida, se nos enquadra em relações estáveis, históricas e culturais, é ele também que nos impõe os óculos através dos quais enxergamos e interpretamos o mundo. No atual estágio de desenvolvimento técnico-informacional, a rua, o bairro, ou a cidade são recortes espaciais definidos ora pelas afinidades, necessidades e sentimentalidades humanas, ora pelo caráter pragmático de um mundo regido pelas leis do mercado (produção, consumo, acumulação, tendências, modismos, divisão do trabalho, investimentos, concorrência externa etc.).

O lugar é o espaço da vida, das experiências cotidianas, mas pode estar também associado, em primeira instância, a uma localização relativa dentro do padrão global de acumulação de capital, e perder importância frente a uma nova reestruturação das relações espaço-tempo (FERREIRA, 2012). Vale dizer que diante da lógica do capital mundializado (mobilidade, flexibilidade, fluidez) lugares prosperam, outros perdem hegemonia, ou mesmo desaparecem.

Pode-se apontar como outra característica do lugar a sua inevitável ligação com outros lugares. Aqui destaca-se o papel das redes de comunicação e de transporte que, no mundo globalizado, são a condição *sine qua non* para a circulação mais

eficiente de informações, pessoas, mercadorias, serviços e ideias. Não somente as redes físicas (rodovias, ferrovias, hidrovias, aerovias), mas também as redes virtuais (infovias), sobretudo hoje, determinam o grau de importância dos lugares. Na situação hodierna em que a velocidade dos fluxos parece eliminar o tempo, “cada vez mais o local se constitui na sua relação com o mundial. Nesse novo contexto o lugar se redefine pelo estabelecimento e/ou aprofundamento de suas relações numa rede de lugares” (CARLOS, 1996, p. 29). O principal desse discurso é compreender que os lugares de maneira geral não estão isolados, pois se configuram como elos das redes de circulação do sistema de produção e reprodução do capital internacional.

A discussão feita aqui sobre o conceito de lugar e sua relação com os fenômenos globais se mostrou necessária para que se tornasse evidente a importância de se considerar o ponto de vista local no estudo das questões geográficas de amplitude geral. Parece ter ficado clara a relação entre fenômenos locais, que se desenrolam a partir do nível do lugar, e os fenômenos globais, que possuem um nível de abrangência que transcendem a escala de lugar, mas que sem dúvidas afetam a vida cotidiana das pessoas em sua rua, em seu bairro ou em sua cidade.

O passo seguinte é verificar se nas obras selecionadas para análise os conteúdos apontam no sentido de estabelecer tais relações, ou se tratam os fatos e fenômenos geográficos globais de forma a não considerar seus desdobramentos em nível de lugar, e vice-versa. Assim, a partir da análise do *corpus* selecionado, duas coleções direcionadas para a EJA, procurou-se destacar as passagens em que o conteúdo apresentou marcante ausência de articulação local-global, ou perdeu a oportunidade de fazê-la conforme a importância do tema.

Análise do conteúdo do livro didático adotado para EJA no estado do Piauí

É muito comum alguns autores de livro didático de Geografia da Educação Básica iniciarem o conteúdo de suas coleções abordando alguns aspectos conceituais da ciência. Acreditam, assim, na estratégia de apresentar logo no início dos estudos os conceitos-chave da disciplina, embora tenhamos a convicção de que a melhor forma seria a de subsumir e utilizar os conceitos básicos ao longo dos capítulos, correlacionando-os diretamente ao tema destes. Contudo, a estrutura mais comum não adota essa forma de abordagem que, no nosso entendimento, conduziria a uma melhor compreensão dos assuntos, ao mesmo tempo em que daria a cada tema o caráter de espacialidade próprio da investigação geográfica, ou seja, aquele olhar valorizador da ação social verificada no espaço e imprimida nele (GOULART, 2011).

Na coleção de Santos e Beline (2009), a regra de separar os conceitos-chave num capítulo inicial, permanece. Logo no começo da obra são discutidos os conceitos de lugar, espaço geográfico e paisagem (p. 257-258). Apesar dos autores tentarem dá uma conotação social aos conceitos – o que é de se esperar de um texto crítico, como preconizam os autores na apresentação do livro – o que se observa é uma ligeira ambivalência entre os conceitos de lugar e espaço. Além disso, o conceito de

paisagem restringe-se à noção do que é apreendido pela visão.

Considerando o lugar como “a porção do espaço terrestre onde os seres humanos vivem seu cotidiano” (SANTOS; BELINE, 2009, p. 257-258); e espaço geográfico, como “lugares transformados pelos seres humanos”, esses autores, tratam a questão de forma dissociada e deixam de discutir a relação entre a escala local, de experiências cotidianas (o lugar), e uma outra de natureza mais geral (o espaço mundial). O interessante é que no mesmo capítulo (p. 260), visualize-se a figura de uma mão segurando o orbe, sob o título: “O melhor lugar do mundo é aqui”, colocado próximo a uma atividade que pouco se relaciona com a imagem, sem questionamentos sobre seu significado.

Nos itens seguintes, os autores do livro-texto seguem discorrendo sobre as definições de espaço geográfico e paisagem. Com o intuito de evidenciar a importância desses conceitos, os autores apresentam o exemplo da paisagem urbana (p. 263). Descrevem as transformações ocorridas no campo com o processo de modernização/industrialização da lavoura. Mostram, a bem da verdade, a moderna relação do meio urbano com o rural, porém nada se fala sobre a influência do capital externo que comanda a agroindústria, e determina o tipo de alimento que se consome em casa, seu preço e qualidade. Acreditamos que essa discussão valorizaria o entendimento, por um viés mais crítico, da relação dialética entre o lugar e o mundo.

No capítulo referente ao uso dos mapas (cap. 04), os autores seguem o roteiro tradicional de abordagem. Iniciam com uma rápida explanação histórica sobre a Cartografia. Em seguida, descrevem alguns elementos básicos de interpretação dos mapas, com destaque para a escala. O primeiro mapa apresentado é um mapa-múndi atual, ao lado de imagens de cartas antigas, seguidos de representações regionais em páginas seguintes (p. 288-291). O objetivo deste item parece ser o de exercitar o aluno na localização de grandes áreas (países, estados) e no cálculo de distâncias a partir de algumas cidades. Aliás, as cidades, embora apareçam nos mapas, só são utilizadas para a representação de relações em rede, no contexto da escala nacional, em um mapa dedicado aos transportes (p. 299). Mesmo para um livro de Ensino Fundamental, não se justifica atualmente ignorar as intensas relações internacionais viabilizadas não só através dos elementos tradicionais físicos (estradas, cabos de transmissão, veículos), mas também pelas chamadas infovias, os caminhos virtuais, que utilizam os mais modernos recursos da tecnologia informacional (não mencionados no livro), para transportar mensagens, dados, ordens, imagens e ideias. Perde-se, desta forma, a oportunidade de utilizar o mapa para evidenciar essas relações entre lugares próximos e distantes.

No mesmo capítulo, o mundo volta a ser estudado, desta vez por força da necessidade do estudo das coordenadas geográficas, dos paralelos e dos meridianos (p. 302-305). Se há neste caso um objetivo prático de localizar lugares, estes surgem como pontos inativos representados quase sempre por letras ou números. Do mundo (uma área total) para o lugar (um ponto), a relação local-global (e vice-versa) fica

assim também comprometida pela falta do aspecto relacional.

Por sua vez, o estudo dos fenômenos ambientais perpassa quase todo o segundo volume da coleção de Santos e Beline (2009). Uma figura colocada na segunda página (p. 238) do primeiro capítulo – a Terra envolta em ataduras e circundada por medicamentos –, já nos dá uma ideia da escala de abordagem que os autores pretendem utilizar no livro. A partir daí fenômenos como o efeito estufa, camada de ozônio e a questão da água ganham destaque (p. 239-264). Com efeito, trata-se aí de fenômenos de abrangência global, mas de reflexos ou consequências locais. No entanto, textos e atividades do livro não articulam as possíveis reações que o aquecimento global ou a destruição da camada de ozônio podem provocar em escalas reduzidas como as dos microclimas urbanos. No sentido inverso, há também silêncio quanto aos lugares do mundo tidos como os grandes responsáveis pelos problemas ambientais atmosféricos que repercutem em escala global. Malgrado essa possibilidade, o observado é que as consequências apontadas pelos autores se referem sempre a fenômenos de escala mundial. O fator local passa, assim, despercebido.

Exceção a esse procedimento geral, podemos identificar o item que trata da questão da água (item 2, cap. 3). Embora no corpo principal do texto a abordagem continue privilegiando a escala global ou a regional, algumas questões de exercícios (cap. 2, p. 259) dizem respeito à utilização dos recursos hídricos pelas pessoas, no entorno de suas casas, bem como indagam as condições de uso destes pela comunidade local. Mesmo assim, os autores poderiam ter chamado a atenção para o fato de que o desperdício e mal-uso local pode causar, ao longo do tempo, problemas globais.

Na sequência do livro, ao criticar o problema do lixo urbano (cap. 3, p. 277) a obra perde novamente a oportunidade de correlacionar os fatores locais (produção e destino) com o papel das corporações transnacionais que incentivam o consumo ao propagar e propagandear valores capitalistas, as tendências de consumo e a moda, utilizando a mídia internacional para atingir seus objetivos.

Talvez um dos temas que mais demonstre a relação entre a cultura global e a cultura local, seja o das migrações. Apelando para os processos históricos (imigrantes do século 18 e 19), ou mesmo constatando a situação do presente (refugiados), esse fenômeno revela-se, ao lado das telecomunicações mundiais, um dos grandes responsáveis pela globalização econômico-cultural, pela diversidade cultural das regiões. Neste aspecto, no item “Causas e consequências da imigração” (cap. 1, vo. 3), os autores do livro didático em questão discorrem bem sobre o tema. Mostram com certa clareza a relação entre as desigualdades internacionais e os movimentos migratórios; as lutas e as resistências racistas (xenofobia). O que faltou enfatizar foi justamente o caráter singular das cidades fundadas pelos imigrantes; suas particularidades culturais (valores, costumes, crenças); sua importância local enquanto fatores que resultaram na construção de um determinado espaço, de um lugar. No Brasil, o que não faltam são exemplos de lugares (cidades, bairros) onde a vida do imigrante imprimiu sua

cultura no ambiente social e no próprio espaço.

No capítulo seguinte (cap. 2), o tema passa a ser a urbanização – basicamente a brasileira –, destacando os conceitos básicos de metrópole, conurbação e regiões metropolitanas (p. 288). O problema é que, embora comentando bem os efeitos de uma urbanização anômala e geradora de desigualdades sociais e espaciais locais (p. 289), o texto, limitando-se ao caso brasileiro, deixa de enfatizar o importante aspecto da influência das chamadas cidades globais – os grandes centros de comando político e econômico do mundo contemporâneo – no destino até das menores cidades.

Com o propósito de abordar o tema “Paz x Conflitos” (título do cap. 4, vol. 3), Santos e Beline (2009) tentam conscientizar o leitor do texto sobre os motivos primordiais da guerra. No item “Há motivos para guerra?” (p. 308), apontam “a busca por acumulação de riqueza, a ambição por ampliar territórios e poder, a intolerância, e o desrespeito às diferenças de etnia, religião e cultura entre as pessoas” (Santos; Beline, 2009, p. 308), como causas históricas dos conflitos bélicos. Defendem o meio diplomático para se evitar o uso da força e da opressão, e alertam para o fato de que

[...] a indústria e o comércio de armas em todo mundo têm crescido gerado a concorrência entre as grandes potências mundiais, estimulando os países pobres a investirem em tecnologia bélica da indústria e do comércio de armas, desviando recursos de áreas essenciais para a sua população.

Apesar dos autores ainda mencionarem a questão dos armamentos que chegam às mãos de gangues e grupos guerrilheiros, poderiam adentrar mais nos efeitos que as guerras mundiais provocam no interior das cidades. Da destruição de infraestruturas e de outros objetos criados pelo homem, às inúmeras misérias sociais delas decorrentes, as guerras mundiais têm uma relação muito estreita com os lugares, em termos históricos e culturais. Muitos deles guardam para sempre as marcas de conflitos originados muitas vezes em outro continente, por uma outra sociedade e por motivos alheios às suas realidades. Sem dúvida, as grandes guerras (e tudo que a elas se relaciona) foram fenômenos globais, mas de importantes desdobramentos locais, e isso deveria ser levado mais em conta no livro didático.

Se o mundo do trabalho já não é mais o mesmo, como sugere o texto que analisamos (cap. 1, vol. 4), é demasiado importante saber que tipos de transformações ocorreram nesse campo. Nessa seção (p. 312-313), os autores preocupam-se em fazer a caracterização das modalidades de desemprego conjuntural e estrutural. Feita as devidas diferenciações, empenham-se em explicar que se trata de um fenômeno observável tanto em países pobres como em países ricos. Isto é, fala-se aqui de um fenômeno global, colocado pelos próprios autores como reflexo da crise mundial, fruto das transformações do sistema socioeconômico capitalista (leia-se, globalização). As novas tecnologias de produção e informação, que substituem mão de obra, são apontadas como a causa do desaparecimento dos empregos tradicionais em muitos setores da economia. Faz-se referência também, ao problema da ameaça que a instabilidade do emprego provoca nos direitos trabalhistas historicamente

conquistados. O fenômeno da terceirização, como alternativa viável à empresa, mas perversa ao trabalhador; e a formação de cooperativas como uma solução para certos casos, também foram alvo de discussão no texto (p. 317-318).

Tudo que foi dito até aqui está absolutamente de acordo com a leitura e o posicionamento crítico dos analistas do tema. O desemprego, independente do fator que o gerou (crise econômica ou novas tecnologias) está bastante relacionado a fatores externos, de ordem global. Ocorre que a falta de emprego ou de condições dignas de trabalho (renda, segurança, conforto, mobilidade etc.) promove uma série de anomalias sociais facilmente percebidas na vida cotidiana das pessoas, no seu local de moradia, de consumo, de produção, de lazer ou de fé. É por esse aspecto que enxergamos a oportunidade perdida pelos autores de discutir, pelo menos em linhas gerais, os impactos provocados por esses problemas perceptíveis na escala do lugar: a favelização, o aumento da criminalidade, a subnutrição, a banalização da vida, a insalubridade, dentre outros.

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, no item, “Mas, afinal, como funciona a globalização?” (Cap. 3, vol. 4, p. 347-348) podemos observar uma leitura do conceito de globalização que em nenhum momento sugeriu a ideia de que esse fenômeno, apesar de comandado pela expansão mundial do Capitalismo, apresenta-se plenamente dentro de nossas casas, na nossa rua, no nosso bairro, enfim no espaço do dia a dia, das experiências cotidianas. Não é necessário irmos muito longe do nosso local de moradia para notarmos os traços da “era global”: a origem dos produtos na prateleira do mercadinho, a placa da loja em inglês, a marca do automóvel, o idioma do vizinho, a antena da internet, alguém que fala ao celular, enfim, os lugares então impregnados de objetos globais, e esse fato também valeria a pena comentar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O livro didático de uma maneira geral reveste-se de uma importância ao mesmo tempo teórica e prática. Teórica no sentido de que é nele que alunos e professores vão encontrar o apoio necessário ao desenvolvimento do trabalho didático-pedagógico a partir de princípios, categorias, conceitos, informações, enfim, o conteúdo relativo à matéria. Prática, porque desde a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 1990, tornou-se o recurso mais utilizado em sala de aula. Sua larga utilização e funcionalidade não anula, por conseguinte, as recomendações a respeito de seu manuseio no contexto escolar, a partir da orientação de que sempre deverá ser tomado como uma ferramenta a mais dentre outras disponíveis, da forma mais eficiente, guardada suas limitações próprias, mas sendo aproveitado segundo suas potencialidades.

No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) a dependência em relação a esse recurso didático se potencializa em função das limitações materiais, técnicas e funcionais das escolas que trabalham com essa modalidade de ensino. De uma forma

ou de outra, é ele, o livro-texto que, apesar de todas as dúvidas quanto ao seu valor didático, vai resolver, pelo menos em parte, o problema da falta de material necessário ao desenvolvimento da disciplina.

Considerada essa situação, direcionou-se o interesse para a análise do livro didático de Geografia, com o objetivo de averiguar se aquele adotado na EJA cumpre o papel de ensinar a disciplina de maneira a fazer o aluno compreender a relação existente entre os fenômenos locais e os globais, isto é, entre o seu lugar e o mundo. Fez-se necessário definir o que se entende como “lugar” e compreender sua relação com os fenômenos que ocorrem em escala mundial. Para tanto, observou-se o que autores humanistas, como Relph (2012), e marxistas, como Carlos (1996), dentre os mais citados em nosso trabalho, publicaram sobre o assunto. Os estudos de Ferreira (2002), Santos (2006) e Evangelista et al (2012) igualmente contribuíram nesse sentido. A conclusão a que se chegou que foi a de que o conceito de lugar passa a ideia de espaço das experiências cotidianas, apropriado imediatamente pelo sujeito. Mas, o lugar é também um espaço articulado com o mundo, e aí reside o aspecto mais importante de nossa argumentação em torno da relação local-global, e vice-versa.

A análise da coleção de livros didáticos de Geografia adotada na EJA nas escolas do Piauí revelou que em grande parte do conteúdo os autores negligenciaram a relação entre fenômenos locais e fenômenos globais. Notou-se uma tendência pelas abordagens gerais, pouco considerando os aspectos ligados ao lugar, escala utilizada com menos frequência na obra em questão. Acredita-se que a ausência dessa interação entre o lugar e o mundo nos estudos dos temas geográficos, compromete a visão de totalidade do espaço, isto é, dificulta a compreensão de que a vida cotidiana, ordinária, que se identifica com um espaço local, tem tudo a ver com os fenômenos que ocorrem em outros lugares, muitas vezes distantes e desconhecidos por nós. O ensino de Geografia não pode limitar-se apenas a um sentido de análise (a Geografia Geral), mas deve, sobretudo, procurar nas particularidades dos meios mais íntimos do sujeito a conexão de sua realidade com o que ocorre no mundo, com o que é determinado por forças naturais, econômicas, políticas ou culturais originadas muito além de seu lugar de moradia. Entende-se que pela abordagem aqui proposta o caminho no sentido da formação de uma consciência cidadã, não só do lugar, mas também do mundo, torna-se mais viável.

REFERÊNCIAS

CARLOS, A. A. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: HUCITEC, 1996.

CASTROGIOVANNI, A. C.; GOULART, L. B. A questão do livro didático em geografia: elementos para uma análise. In: CASTROGIOVANNI, A. C. et al. **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

CASTROGIOVANNI, A. C.; KAECHER, N. A. (Orgs). **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, p. 109-120, 2011.

EVANGELISTA, A. et al. **Fundamentos de Didática da Geografia**. Teresina: EDUFPI/UAPI, 2010.

FARIA, A. L. G. **Ideologia no livro didático**. 9. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1984. 94p.

FERREIRA, L. F. **Acepções recentes do conceito de lugar e sua importância para o mundo contemporâneo**. Revista Território, Rio de Janeiro, ano V, nº 9, p. 65-83, jul./dez., 2002.

_____. **Iluminando o lugar**: três abordagens (Relph, Buttiner e Harvey). Boletim Goiano de Geografia – Instituto de Estudos Sócio-Ambientais/ Geografia, vol. 22, nº 1, jan./jun., 2002.

GOMES, C. A.; CARNIELLI, B. **Expansão do Ensino Médio: temores sobre a educação de jovens e adultos**. Cadernos de Pesquisa, n. 119, p. 47-69, jul./2003.

GOULART, L. B. Aprendizagem e ensino: uma aproximação necessária à aula de geografia. In: TONINI, I. M.; GOULART, L. B.; MARTINS, R. E. M. W.; CASTROGIOVANNI, A. C.; CASTROGIOVANNI, A. C.; KAECHER, N. A. (Orgs). **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, p. 109-120, 2011.

LAJOLO, M. **Em aberto** – Livro didático: um (quase) manual de usuário. Brasília, v. 16, n. 69, Jan/ Março. 1996.

NEVES, M. H. M. O papel do livro didático no ensino da gramática. In: _____. **A gramática: História, teoria e análise ensino**. São Paulo: UNESP, 2002. p. 232-233.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo. Razão e Emoção. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

_____. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 6ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

RELPH, E. Reflexões Sobre a Emergência, Aspectos e Essência de Lugar. In: JR. et al. **Qual o espaço do lugar?**: Geografia, Epistemologia, Fenomenologia. São Paulo: Perspectiva, 2012.

FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: A IMPORTÂNCIA DO USO DO ATLAS ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Reginaldo Firmo Júnior

Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense.

E-mail de contato: regifirmo@yahoo.com.br

Raul Reis Amorim

Docente do programa de pós-graduação da Universidade Federal Fluminense.

E-mail de contato: raul_reis@id.uff.br

RESUMO: O trabalho propõe a investigação da importância do uso de atlas escolar, no ensino de Geografia, na modalidade da educação básica, analisando em que medida o espaço geográfico pode ser entendido. Para isso, a formação docente, o conhecimento do novo alunado, as categorias geográficas, as tecnologias disponíveis e a apropriação dos mapas e atlas como ferramentas do Ensino de Geografia tornam-se vitais para o processo ensino-aprendizagem contribuindo ao desenvolvimento de novas formas de se conceber aulas.

PALAVRAS-CHAVE: Espaço geográfico; Recurso Pedagógico; Escala.

ABSTRACT: The paper proposes to research the importance of the use of school atlas, geography, education in basic education, analysing the extent to which the geographical space can be understood. To this end, the teacher training, the knowledge of the new

students, the geographical categories, available technologies and the appropriation of maps and atlases geography education tools become vital to the teaching-learning process by contributing to the development of new ways of conceiving class.

KEY-WORDS: Geographic space; Educational Resource; Scale.

1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa demonstrar a importância do uso de atlas escolar, no ensino de Geografia, na modalidade da educação básica, analisando em que medida o espaço geográfico pode ser entendido a partir da categoria de lugar e a articulação de escalas desenvolvendo novas formas de se produzir aulas.

O atlas municipal tende a buscar as identidades, as percepções e os significados do aluno sobre o entendimento da sua realidade, é (re)construir o ambiente escolar associando conhecimentos científicos/escolares à experiências individuais, olhares empíricos, possibilitando a compreensão dos fenômenos similares ao mudar para uma escala maior.

É a escala por meio das conceituações geográficas e cartográficas que vinculam tais fenômenos, as especificidades espaciais através de um atlas regional, e por fim, global. Sendo

assim, as várias concepções sobre o tema pode desenvolver atlas que possibilitem o estudo desde a utilização dos recursos hídricos, a vegetação, do manejo do solo, das questões ambientais, da formação do relevo, das redes de transporte, dos fatores locais do sistema produtivo, das fontes de energia, das questões culturais, ou seja, todos os temas específicos até os transversais que permeiam a disciplina de Geografia, eles podem ser um recurso pedagógico incentivador que adicionadas às aulas expositivas tornam-se uma nova estratégia de dinamização didática.

Em suma espera-se que a Geografia possa se tornar interessante para o discente que frequenta a educação básica, uma vez que despertado o interesse por essa disciplina, é iniciada a formação de um cidadão crítico. Como objetivo pretende-se demonstrar que a articulação de escalas a partir do uso de atlas geográfico na formação de professores, é fundamental para o sucesso no processo ensino-aprendizagem na posterior atuação do profissional licenciado em Geografia.

Para isso, deve voltar-se a formação docente, o atlas geográfico e seus recortes temáticos podem viabilizar que o professor não enxergue o aluno como somente um receptor de conteúdos, sua realidade deve ser considerada como ponto chave no processo ensino-aprendizagem, logo o professor agrega um novo significado em sua prática: mediador. Ele deve realizar um esforço metodológico para tornar a aula mais dinâmica e interativa, deve estar ciente da sua necessidade em ser pesquisador, ser crítico com si mesmo para depois buscar a criticidade do aluno, compreender a identidade cultural da sociedade que está inserido, além disso, o recém licenciado deve dominar as técnicas e tecnologias necessárias para selecionar os conteúdos capazes de tornar a aula em um ambiente de reflexão, a cartografia e o saber sobre mapas colaborativos ou temáticos não podem ser obstáculos para esses novos profissionais, ou seja, não basta demonstrar a excelência do atlas geográfico como ferramenta, enquanto o profissional licenciado em Geografia não tiver domínio dos conhecimentos cartográficos e da linguagem dos softwares capazes de auxiliar nesse processo de confecção de mapas.

2 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho buscou sua metodologia a partir de um conjunto de pesquisas, considerando as relações envolvidas em um ambiente escolar e sugerir novas formas de construção de conhecimento, utilizou-se a pesquisa qualitativa. Nota-se que a forma atual de aulas fica, por muitas vezes, presa ao livro didático o que torna um mal hábito docente, principalmente para a Geografia, a ciência geográfica tem em sua prática o compromisso com a interpretação do mundo e não com a reprodução de conteúdos, comuns aos livros didáticos.

Considerando a importância dos materiais já produzidos, foi realizada a pesquisa bibliográfica, pois com intuito de se adequar a nova realidade vivida pelas escolas

a fundamentação teórica, retornando aos conceitos básicos e a sua importância, o objetivo é adequá-los e não descartá-los.

Considerando a relação formação docente e ensino-aprendizagem, levantamentos sobre Ensino de Geografia, categorias da Geografia, conceituação de mapas e atlas, tecnologias e a realidade das escolas. Buscou-se assim, através de vários temas da Geografia a forma que se apresentaria mais lúdica e dinâmica para os alunos, chegando então no atlas como a síntese de uma forma criativa e efetiva de produção de aulas.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Educação Básica passa por um período de dúvidas e reformulações onde o ambiente escolar deve agregar os saberes da comunidade que está inserida. Dessa forma, o docente deve estar preparado para o dinamismo social e a sua nova realidade, contribuindo para o papel que Escola não deveria ter perdido: a formação de um cidadão crítico.

Em uma sociedade movida pela urgência do progresso, onde nas entrelinhas as escolhas, a cultura e todas as mais variadas relações sociais são influenciadas, e por muitas vezes decididas, por um condicionante financeiro, poderia dizer que “Ser Professor” significa: ser uma mera ferramenta onde direciona as massas de acordo com os anseios do capital. Porém com um olhar mais crítico, nostálgico e até mesmo utópico, “Ser Professor” vem a ser algo mais.

O desafio primeiro para o docente é a própria conscientização da sua função, o professor em sua prática profissional é um interventor da dinâmica social, logo a reprodução de saberes não deve fazer parte da nova forma de se fazer Escola, se o aluno deve ser um cidadão crítico, o que se espera dele, a princípio, é ser capaz de pensar sobre o mundo, refletir suas ações, não se acomodar a verdades únicas impostas de forma naturalizada, ou seja, é ser cidadão e por consequência ser crítico.

Neste ponto, uma das soluções para iniciar a construção desse novo cidadão é trazer para o ambiente escolar discussões que envolvam sua comunidade, começando assim a problemática pela escala local, tendo o Ensino de Geografia a responsabilidade de propiciar os debates e o professor de Geografia a função de mediador da construção do saber.

Apesar de todas as dificuldades, o professor pode encontrar na relação dialógica com o aluno um caminho que ofereça pistas com possíveis esclarecimentos sobre as razões de os alunos fazerem uma determinada representação do mundo pouco usual para a Geografia. Este é um bom ponto de partida para o aluno ir incorporando e acrescentando novas apreensões sobre a realidade, tendo na mediação do professor de Geografia as possibilidades de construir novas referências. (KIMURA, 2010, p.67)

Se a representação do mundo é a chave para a interpretação dos espaços, o Geógrafo tem em sua prática docente a obrigação da apropriação dos mapas em seu

trabalho. Outras áreas do conhecimento também se utilizam desses recursos, como as diversas Engenharias, a Informática, a Economia, entre outras, porém a interpretação dos fenômenos qualitativos e quantitativos dos espaços, bem como as relações sociais atrelados com as mais distintas culturas, os aspectos físicos do relevo, as temporalidades, as vivências, os usos dos recursos, as inúmeras evoluções naturais e transformações antrópicas, tudo isso de forma integrada e complexa compõe a área da Geografia.

Desta forma, a interpretação de mapas é capaz de apresentar fenômenos de forma mais clara e intuitiva se aproximando de uma aula mais lúdica e atrativa, além de apresentar de forma clara, quando o mapa é bem elaborado, dados e conceitos de forma visual e simples. A questão chave aqui é habilitar o aluno a interpretar essa informação descrita. “Ler mapas é um processo que começa com a decodificação, envolvendo algumas etapas metodológicas as quais devem ser respeitadas para que a leitura seja eficaz”. (ALMEIDA e PASSINI, 2010, p.17)

Os mapas devem ser os mais claros e objetivos possíveis, o docente deve estar ciente sobre em que momento ele poderá ser utilizado, uma vez que a Educação Básica compreende o Fundamental I, o Fundamental II e o Ensino Médio. Cada nível de escolaridade tem suas habilidades e competências a serem desenvolvidas e a sensibilidade docente definirá se o tipo de tema que um mapa aborda atende as especificações dos anos de escolaridade.

No Ensino Fundamental I, o docente deve respeitar as abstrações comuns às crianças não se exigem delas, um mapa com todos os elementos corretos, a criança possui tempo para alcançar a maturidade de pensamentos, portanto o mapa do bairro, o mapa da rua que o professor solicitar ao aluno, mesmo que parecidos mais com “desenhos” devem ser considerados e aproveitados (ALMEIDA, 2003).

Sendo assim os mapas podem ser utilizados em toda a Educação Básica motivando os alunos a compreender as partes do mapa: Título, legenda, escala e as demais informações, de acordo com a sua fase escolar. A compreensão do espaço, localização, orientação e representação são conhecimentos desenvolvidos desde as séries iniciais.

A compreensão do mapa por si mesma por si mesma já traz uma mudança qualitativamente superior na capacidade do aluno pensar o espaço. O mapa funciona como um sistema de signos que lhe permite usar um recurso externo à sua memória, com alto poder de representação e sintetização. (ALMEIDA e PASSINI, 2010, p.13).

Como podem ser utilizados desde as séries iniciais, a forma mais prática de inserir o conhecimento sobre mapas é a utilização dos atlas escolar. Neste trabalho considera-se a concepção do atlas como um conjunto de mapas com temas diversos e variados.

O atlas escolar é um material fundamental, bem como o mapa de mural, pois eles apresentam aos alunos códigos que não os construídos por eles mesmos. Esses materiais introduzem os alunos à uma linguagem convencional, buscando a compreensão da existência de normatização e constituição de uma linguagem universal. O entendimento desses códigos é uma decodificação que passa a ser

um exercício de leitura de mapas e, por que não, de uma forma de leitura de do mundo, em que as representações começam a ganhar significados. (KIMURA, 2010, p.96)

É possível perceber que o manuseio de um atlas pode apresentar vários mapas, onde as abstrações dos conteúdos podem variar de escala. Primeiramente, o docente deve estar seguro das categorias geográficas e como transitar entre o atlas sem a certeza da convicção da Escala? De forma bem simples, a escala cartográfica deve ser compreendida, pois é um dos elementos dos mapas. O aluno deve aprender que a escala serve para reduzir ou ampliar os fenômenos, por exemplo, em um mapa de rodovias do Brasil, que utiliza o Km para indicar as distâncias, apresentar a escala 1: 300 significa que cada centímetro daquele mapa corresponde a 300Km do tamanho real da estrada, ou seja, nesse exemplo reduzimos o tamanho real para um tamanho “fictício” para caber no mapa. A redução foi de 300 vezes do tamanho real.

Observe que até agora a escala tratada corresponde a sua forma numérica e a gráfica comum aos mapas. Por sequência, a escala enquanto representação de fenômenos quantitativos e qualitativos pode variar do local ao global. Esta escala geográfica não se apresenta de forma simplória para os leigos ela é interpretada, é necessário aprender a ler os mapas, como por exemplo, um mapa criado para traçar a fome no mundo, começando deste o Município do aluno, mudando de escala para o Estado, depois a Nação e por fim ampliando o fenômeno para o Globo.

A escala é, na realidade, a medida que confere visibilidade ao fenômeno. Ela não define, portanto, o nível de análise, nem pode ser confundida com ele, estas são noções independentes conceitual e empiricamente. Em síntese, a escala só é um problema epistemológico enquanto definidora de espaços de pertinência da medida dos fenômenos, porque enquanto medida de proporção é um problema matemático. (CASTRO *et al.* 2012, p.123)

É importante salientar que este trabalho não tem por objetivo discussões a título de aprofundamento dos problemas da conceituação e dicotomia na Geografia do conceito de Escala. O que se propõe é a aceitação de formas diferentes de se interpretar escala e como ela será evidenciada e trabalhada nos mapas e por consequência no atlas.

A escala local é a fundamental para iniciar as interpretações dos alunos é através do lugar que eles constroem suas identidades seus simbolismos, sua noção de pertencimento e a partir daí que os fenômenos podem ser ampliados para o entendimento da escala global.

O docente enquanto mediador entre os saberes escolares e a realidade vivida pelo aluno será o responsável pela construção de uma nova forma de se produzir conhecimento (FREIRE, 2013).

A formação do professor deve ser capaz de buscar do aluno o máximo da sua realidade, transformando-o no foco, em uma abordagem mais individual, como uma espécie de recorte do coletivo, pois a importância aqui será como o aluno interage, qual a sua percepção com o espaço, qual o seu entendimento sobre as suas condições em relação aos fenômenos geográficos, logo, território e lugar aglomeração humana e

privacidade, modo de vida e economia, religião e sentimentos acabam fazendo parte deste discurso.

As categorias da Geografia não são excludentes umas as outras, essa mediação é responsabilidade do professor e o uso do atlas facilita essa relação. Tratar de escala e lugar não significa deixar de abordar, por exemplo, as concepções de território estão fortemente atreladas às questões socioculturais de todos.

Não é possível falar de escala local e global sem passar pelo conceito de região, os mapas são instrumentos de representação espacial que tem no recorte regional particularidades dos saberes geográficos, sendo demonstrados à medida que transita da parte para o todo através da escala (LENCIONI, 1999).

Não se pode resumir o atlas ao material analógico presente na maioria das escolas, se o objetivo é estreitar os laços entre a escola e os alunos as tecnologias não podem ficar as margens do processo educacional, ferramentas como o Google Earth, os softwares de geoprocessamento como o ArcGis e o QGis, por exemplo e até mesmo o atlas digital fornecido gratuitamente pelo IBGE, devem ser utilizados e divulgados seja, dependendo do grau de conhecimento, para produzir mapas ou simplesmente interpretá-los.

O atlas passa a ter uma função vital no Ensino de Geografia e também a apropriação dessa ferramenta como vital a ciência geográfica. Pode ser usado como forma transformadora do ensino, desde as formas mais lúdicas, quanto em aula metodologicamente bem preparada nas aulas expositivas que de forma dialógica produz uma atividade criativa vinculando os saberes dos alunos e as expectativas do professor (VEIGA, 1997).

Espera-se com isso, primeiramente a formação docente de forma a preparar o professor a discutir em sala de aula de maneira mais segura os conceitos de Geografia, é acessar o mundo do alunado e buscar as informações trazê-las para a sala de aula. É ser pesquisador, construir aulas criativas, interativas, inovadoras, é retornar para a escola a sua função de formação de um cidadão crítico, é adotar novos valores (Pontuschka et al. 2007).

A didática não deve ser esquecida, ela é canal entre o docente e o discente, qualquer ruído neste caminho causaria interferência e a comunicação estaria comprometida, ou seja, se o professor não conseguir um método capaz de expor conteúdos, de modo claro, a seus alunos, logo a produção do conhecimento estaria em risco (TAVARES, 2011).

Neste ponto, o livro didático se torna um dos recursos mais utilizados pelo docente para a construção dos saberes e complementá-lo com novos recursos e métodos como os mapas e o atlas, seria uma grande saída para a concepção de uma nova aula.

Por fim, a formação docente deve está associada à independência do Professor e por consequência a do aluno, não se deve separar vontades dos alunos e dos professores, a mediação é o caminho. Neste ponto, o uso do atlas pode ser a junção do abismo firmado na educação entre alunos e professores.

4 | CONCLUSÕES

A utilização de atlas escolar torna-se vital ao Ensino de Geografia, pois ele é capaz de trazer a discussão de vários temas além das categorias geográficas, como é o caso da Escala e do Lugar.

Os mapas temáticos são capazes de vincular o espaço vivido dos alunos e apresentar novos paradigmas antes desconhecidos. Sua utilização deve ser iniciada nas séries primeiras do ensino fundamental o que culminará em leituras e interpretações mais claras nos anos finais da educação básica.

Para tanto, a formação docente é crucial, pois o professor torna-se o mediador entre as realidades vividas pelos alunos e os conceitos científicos construindo os saberes escolares. A concepção das aulas devem respeitar metodologias de modo a facilitar essas junções.

Em uma sala de aula os conteúdos abordados necessitam ser atrativos para se criar um ambiente propício ao aprendizado. As atividades lúdicas como música, jogos, vídeos, mídias, as tecnologias de Informação e comunicação (TICs) de forma geral podem ser uma ferramenta inovadora e criativa, logo, um atlas pode associar essas visões, respeitando primeiramente a escola, pois algumas podem oferecer recursos onde o atlas digital possa ser utilizado e outras sem esses recursos tecnológicos, também podem utilizar o atlas, porém de forma analógica. O atlas se apresenta, então, como um instrumento do Ensino de Geografia capaz de aproximar docentes e discentes, propiciando um ambiente novo para difundir os conhecimentos geográficos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Do Desenho ao Mapa: iniciação cartográfica na escola**. São Paulo: Contexto, 2003.(caminhos da geografia)

ALMEIDA, R. D. e PASSINI, E. Y. **O espaço geográfico: ensino e representação**. 15 ed. São Paulo: Ed. Contexto, 2008. (Repensando o ensino).

CASTRO, I. E. *et al.* (orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. 15 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 47 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

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

LENCIONI, S. **Região e Geografia**. São Paulo: Edusp, 1999.

PONTUSCHKA, N. N. *et al.* **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

TAVARES, R. H. **Didática Geral**. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

VEIGA, I. P. A. **Técnicas de ensino: por que não?**. Campinas: Papirus, 1997.

PRÉ - VESTIBULARES POPULARES: CURRÍCULO E ENSINO DE GEOGRAFIA EM DISPUTA.

André Tinoco de Vasconcelos

UERJ- Faculdade de Formação de Professores
São Gonçalo - RJ

RESUMO: O currículo é um campo de disputa entre os diferentes atores da educação e ensino. Pode se encontrar desde quem o veja como um conjunto de conteúdos ideologicamente neutros, até um enredado de saberes e práticas que foram fundados a partir de visões de mundo e projetos de sociedade. Do currículo prescrito ao currículo praticado entendemos que ele está relacionado a saber, poder e identidade. Assim, este trabalho que é parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado busca compreender como se apresenta o currículo praticado em Pré-Vestibulares Populares. A análise se deu a partir do ensino e o currículo de Geografia.

PALAVRAS-CHAVE: Pré-Vestibulares Populares, Currículo, Ensino.

ABSTRACT: The curriculum is a field of contention between the different actors of education and teaching. It can be found from those who see it as a set of ideologically neutral contents, to a tangled knowledge and practices that were founded from worldviews and projects of society. From the curriculum prescribed to the curriculum practiced we understand that it is related to knowledge, power and identity. Thus,

this work that is part of the results of a master's research seeks to understand how to present the curriculum practiced in Pre-Vestibular Populares. The analysis was based on the teaching and the curriculum of Geography..

KEY-WORDS: Pré-Vestibulares Populares; Curriculum; Teaching

1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa analisar como movimentos sociais de educação disputam o currículo e o ensino de Geografia. Nossa análise se foca no movimento dos cursos Pré-Vestibulares Populares, eles constituem um campo de ações diversas de educação popular que teve seu auge nos anos noventa, mas ainda hoje é um importante ator na luta pelo acesso à educação pelos grupos populares. Para alcançar nosso objetivo abordaremos parte do debate sobre currículo, então discutiremos como esses movimentos tensionam o currículo a partir do ensino de Geografia praticado em um curso de Pré-Vestibular Popular. Trabalhamos com o curso PJ (Pastoral da Juventude) localizado em Duque de Caxias, RJ. Esse curso surgiu como núcleo da rede Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC).

Assim, a pesquisa discute as questões

referentes ao currículo e ao ensino como objeto de disputa pelos movimentos sociais e o currículo que vem sendo construído em cursos populares, identificando as propostas metodológicas que professores de Geografia vêm desenvolvendo. Como o fazer do ensino de geografia é resignificado no contexto dos movimentos sociais, a partir de suas lutas?

2 | EDUCAÇÃO POPULAR, CURRÍCULO E ENSINO DE GEOGRAFIA.

Concordando com Silva (2011), currículo diz respeito a saber, poder e identidade. Desde as teorias tradicionais de currículo, ele foi visto como um conjunto de conteúdos a serem ensinados e aprendidos, e a visão que se tinha era de que esses conteúdos possuíam uma neutralidade e uma objetividade. O currículo estava então imbuído de uma visão tradicional de ciência, de que ela seria neutra e detentora da verdade.

O currículo nessas teorias, que ainda hoje é uma visão presente, se trata de um currículo técnico, teoricamente sem intencionalidade. O que teorias críticas e pós-críticas a respeito do currículo vão trazer mais tarde é que nenhum currículo é neutro, todos eles são objetos e instrumentos de poder, os conteúdos ali presentes representam uma concepção de mundo, de conhecimento, de ciência, etc. Portanto não é isento de intencionalidades.

Se currículo é poder, ele é também política. De fato, o currículo é muitas vezes mecanismo de regulação e controle do trabalho docente, controle exercido por secretarias de governo e outros órgãos administrativos da educação. Governos e secretarias determinam quais conteúdos podem ou não podem ser ensinados, nesse processo negam saberes que não consideram necessários e invisibilizam determinadas pessoas e grupos que, assim não aparecem no currículo ou estão lá de forma subalternizada e negativa.

Há outras dimensões da política para além da estatal e do poder, o fazer cotidiano também é política, como em Certeau (1994). Isso também se reflete no currículo, principalmente no currículo praticado, ou seja, quando o professor vai para a prática ele cria meios, táticas para fugir das imposições do poder que rege o currículo.

O currículo é objeto de disputa entre os poderes estabelecidos, como o Estado e outros atores hegemônicos com outros atores sociais. O currículo tradicional, implantado na maior parte das escolas, não abarca as lutas sociais dos povos excluídos e desfavorecidos da sociedade, por isso conforme Arroyo (2011) “novos” atores sociais-movimentos de negros, mulheres, sem-terra, indígenas, etc. lutam hoje também por transformações nos currículos. Ele é uma importante dimensão do campo da política, por isso movimentos como os Pré-Vestibulares Populares o disputam, tendo as lutas sociais que também são políticas e epistêmicas como pauta.

De acordo com Candau (2011), com a maior presença de grupos socioculturais diversos nos cenários públicos as demandas postas são inúmeras, trazidas a público principalmente pelas ações dos movimentos sociais. Como também afirma Arroyo

(2011), eles apontam disparidades, injustiças, preconceitos e discriminações, lutando por igualdade de condições e acesso a bens e serviço, além de reconhecimento. Essas diferenças se manifestam de maneira muito intensa na educação, não que não estivessem ali antes, mas agora tensionam de maneira mais forte, travam embates com as concepções e práticas enraizadas no cotidiano escolar, cujas matrizes pedagógicas clássicas e a própria organização tendem a valorizar o corriqueiro e homogêneo.

Conforme Santos (2007), mais do que pensar e atuar no espaço, a Geografia é conhecer e tomar sua posição no mundo; é pensar sobre o espaço, mas com o espaço e a partir do espaço. Consideramos que o conhecimento geográfico que é conhecimento e posição sobre o mundo é fundamental para o exercício da autonomia dos sujeitos.

Também na geografia, embora compreendê-la como unitária seja importante para não se fragmentar mais homem e natureza, urbano e rural, ensino e pesquisa; é preciso ir além, torna-se necessário que a diversidade dos sujeitos seja reconhecida no currículo de geografia. Conforme Santos (2011):

A produção de um currículo (não só de Geografia, mas escolar) que contemple as diferenças dos alunos sem refleti-las de maneira hierárquica, sob uma roupagem pretensamente universalista, é o primeiro desafio. Com efeito, matrizes universalistas não raro oferecem em realidade, referenciais identitários de posicionalidade hierarquizantes, ao silenciar-se sob o manto da neutralidade em relação a princípios de dominação e exploração que estruturam violências no cotidiano das relações capitalistas. Como pode ser um currículo (e, em particular, um ensino de Geografia) que projete uma igualdade real entre diferentes? (SANTOS, R., 2011. p. 19 e 20)

De acordo com o mesmo autor há diversos trabalhos dentro da linha de ensino de geografia que vêm tentando de modo crítico romper com os currículos tradicionais e o modo como estes representam determinados grupos da sociedade, mas devem ser repensados todos os conteúdos e metodologias, revisando aquilo que os currículos trazem e inserindo discussões ausentes.

Santos (2011) demonstra como o ensino de geografia contribui para reforçar o racismo. A geografia muitas vezes serve para criar ou reforçar identidades geoespaciais que colaboram para a manutenção do racismo, são visões de mundo que se tornaram hegemônicas e são reproduzidas com a ajuda do ensino de geografia. Essas identidades geoespaciais constroem a imagem do outro, o não hegemônico, é o caso de quando se fala em negros, se relaciona diretamente à África, como se fossem todos da mesma localidade.

3 | OS PRÉ-VESTIBULARES POPULARES

A grande difusão dos PVPs está ligada ao movimento negro, que no final da década de oitenta e início dos anos noventa colocam a formação universitária como fundamental para seus militantes, com o objetivo de disputar o espaço das universidades

O intuito dos cursos populares é mais do que a aprovação no vestibular, o

movimento visa que os discentes construam conhecimento e reflexões sobre as desigualdades que marcam a sociedade, o racismo, as diferenças de classe. As dificuldades dos grupos subalternizados em ter acesso à educação superior é o ponto que agrega a maior parte dos participantes.

Os PVPs já surgem, portanto marcados por uma contradição de ser um projeto de educação popular ao mesmo tempo em que trabalha para a aprovação dos discentes em um mecanismo que é de exclusão. É uma tensão permanente o embate entre preparo para o vestibular e formação voltada para a construção da autonomia dos discentes. Como esses dilemas políticos vêm aparecendo nos currículos e nas práticas pedagógicas nesses projetos de educação popular? E como essas questões influenciam no ensino de Geografia?

Santos (2006) aponta que a primeira experiência de cursos pré-vestibulares populares no estado do Rio de Janeiro foi a criação de um curso voltado para negros em 1976 organizado pelo Centro de Estudos Brasil-África. Nascimento (1999) – outro autor que estudou o PVNC e também um dos fundadores desse movimento – escreve que em 1986 surgiu o projeto Universidade para Trabalhadores da Associação dos Servidores em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, hoje Sindicato dos Trabalhadores em educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (SINTUFRJ), em que havia um curso que objetivava auxiliar na formação cultural dos funcionários da UFRJ e seus familiares.

Em seu trabalho, Oliveira (2001) que denomina esses cursos de Movimento de Pré Vestibulares Populares Urbanos (MPVPU), distingue várias experiências de cursos populares em diferentes partes do Brasil. Esses cursos tinham diferentes projetos a respeito do acesso à educação pelas camadas populares, como o curso da Pastoral do Negro criado em São Paulo no ano de 1989, no mesmo ano em que surgiu a cooperativa Steve Biko na Bahia, que também trazia o viés da luta contra o racismo.

Voltando ao PVNC, que foi o movimento que mais serviu de inspiração para tantos outros cursos populares pelo país, de acordo com Santos (2006) assim como o PVNC teve uma intensa velocidade de difusão, foi de um núcleo em 1993 para setenta e sete em 1999, também teve uma grande rapidez na queda do número de núcleos, em 2001 eram 32 núcleos. Porém, o mesmo autor assinala que apesar de ter ocorrido a redução de núcleos, não significava o fim do movimento, mas sim um rearranjo com o aparecimento de novas redes, como o EDUCAFRO, o Movimento dos Sem Universidade (MSU) e uma gama de outros cursos de diversas naturezas, assim aumentando a pluralidade do movimento.

As razões dessa queda no número de núcleos bem como da formação de diversos outros movimentos são várias, porém passa pela própria forma como o PVNC foi construído; esse movimento se formou através de mediações e arranjos entre indivíduos com diferentes perfis de militantes. De acordo com Santos (2006), algumas pessoas que não tinham a questão do racismo como central, mas estavam atentos aos processos de desigualdade educacional se juntam ao primeiro grupo e,

assim, se formam as primeiras grandes diferenças de concepções.

Em sua leitura do movimento do PVNC, Santos (2006) mostra que o ano de 1994 foi de extrema importância, pois ao final do ano já havia quinze núcleos no território fluminense. Outro dado que revela uma característica desses movimentos sociais das últimas décadas, é que a construção do sentimento de movimento se dá no decorrer da implantação desses núcleos, ou seja, ela se dá no fazer do movimento, é a construção da identidade coletiva. O Curso PJ, que analisamos aqui surgiu exatamente em 1994.

A partir do ano 2000, se percebe juntamente com os movimentos originados de ativismos e comunidades, o aumento do número de cursos que nasceram nas universidades.

4 | EMBATES POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS.

O PJ – Pastoral da Juventude, núcleo do PVNC -Pré-Vestibular para Negros e Carentes foi criado em 1994, no centro de Duque de Caxias, esse nome se deve ao fato de que a maioria de seus idealizadores era formada por jovens atuantes na Pastoral da Igreja Católica. Funcionando em um prédio da Catedral de Santo Antônio – hoje Centro Pastoral Frei Willy – de acordo com a Carta de Princípios do PVNC, o Pré-PJ segue uma linha laica e tem como ponto basilar de sua discussão a questão racial.

O objetivo em seu início era além do acesso de negros e carentes ao ensino superior, formar agentes de transformação social conscientes do seu papel histórico, ou seja, militantes autônomos que também divulgariam a ideia do PVNC, formando novos núcleos nas periferias.

Assim o PJ objetivava uma educação antirracista e tinha como objetivo central colocar jovens negros na universidade, para que fossem lideranças nessa luta e levassem adiante as bandeiras do movimento negro. Conforme vimos e como Santos (2006) nos lembra, o movimento do PVNC surge diante de toda uma conjuntura nacional, não se restringindo ao estado do Rio de Janeiro.

Com o passar dos anos, assim como o próprio PVNC, o PJ passa por transformações internas. A coordenação original foi se afastando do núcleo e basicamente aparecia para dar ordens, assim se decidiu pela participação de colaboradores, os próprios professores, alunos e ex-alunos, que realizavam as tarefas do dia a dia. Embora não presentes constantemente, a primeira coordenação que deliberava e impedia muitas vezes a alternância na liderança do curso, e a coordenação chegou a ter por volta de vinte membros.

Dessa forma, o PJ passou por vários momentos de recomposição de sua identidade enquanto movimento. Nesse processo em 2001 o núcleo PJ se desliga do PVNC, passando a ser o Pré-Vestibular Pastoral da Juventude, aumentando o contato com a Diocese de Duque de Caxias. O curso se torna assim modelo para que outros cursos dessa natureza surjam nas paróquias, alguns chegaram a ser criados, mas acabaram em algum tempo. Assim, o processo de repensar seus objetivos e

lutas é constante, já houve, por exemplo, ex-alunos e professores, reconstruindo uma identidade ligada aos princípios do PVNC, ainda hoje a Carta de Princípios do PVNC é utilizada para selecionar perfil de alunos e professores.

Portanto, percebemos na história do PJ, aquilo que Melucci (1999) apontou sobre os movimentos sociais na atualidade. Há uma ampla possibilidade de ações para os movimentos, e as diferentes conjunturas fazem com que esses atores sociais reconfigurem seus posicionamentos o tempo todo.

Assim, nesse intuito de fazer uma análise dos mecanismos de funcionamento, o objetivo era entender como os embates políticos do cotidiano influenciam nas mediações curriculares, especialmente no ensino de Geografia.

Para esse intento entrevistamos coordenadores e professores de Geografia do curso, além de analisarmos documentos e materiais do mesmo. Verificamos que o cotidiano do PJ nos anos 90 era composto de intensos embates políticos e alguns pedagógicos, com várias cisões entre coordenações e professores, houve afastamento em relação ao PVNC e depois reaproximação, esse movimento acontecia devido ao múltiplo pertencimento dentro do curso, havia uma disputa do movimento. Na disciplina “Cultura e Cidadania” se tinha um dos maiores embates pedagógicos, porque aqueles que estavam no curso só pelo voluntariado muitas vezes negavam a dimensão política do curso, forte nessa disciplina e questionavam o tempo dado a ela.

No entanto, ao chegar à última década, as disputas diminuem, não se tem os embates que se tinha antes, no cotidiano do curso se segue o currículo das provas e continuam valorizando as discussões críticas contra o racismo e outros preconceitos, mas não se tem mecanismos que permitem saber como os professores vêm trabalhando, não há muitas reuniões pedagógicas, por exemplo.

Sobre o ensino de Geografia, os professores destacam a busca de uma formação crítica para os discentes e a importância de trabalhar temas como racismo, gênero, classe. Há um foco em metodologias que permitam ampliar a visão que os alunos têm da Geografia, como a interdisciplinaridade e os trabalhos de campo. Por outro lado, não percebemos com nitidez uma mudança nas maneiras de trabalhar os conteúdos, há o fator regulador que é o vestibular e o ENEM, mas, como vimos em Santos (2011) para se quebrar estereótipos e preconceitos, luta travada pelos PVPs, é necessário buscar alterar a forma como estamos trabalhando conceitos e conteúdos, que têm base eurocêntrica.

Como já dito, a busca de uma interdisciplinaridade e a realização de trabalhos de campo são práticas recorrentes em Pré-vestibulares populares e Pré-universitários. Embora sejam metodologias bastante discutidas na atualidade, não são tão presentes em boa parte dos espaços escolares. Assim nos PVPs essas práticas fazem parte das inovações pedagógicas que são testadas nos PVPs e muitas vezes funcionam. O trabalho de campo, além de propiciar aos estudantes saírem do espaço da sala de aula e terem um ensino diferenciado possibilitando uma apreensão maior do espaço geográfico, ele fortalece o espírito de grupo, o que, conforme Santos (2005) contribui

para diminuir a evasão que ocorre especialmente no meio do ano.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, uma série de questões surgiram dessa pesquisa. Os PVPs, após a expansão na década de 90, entraram em um período de diminuição. Ao mesmo tempo em que surgiam experiências de pré-universitários e outros modelos de cursos, constatamos também que os embates entraram em esgotamento quando vários atores deixam de disputar o movimento. Isso também faz cair a oferta desses cursos, os PVPs não são vistos mais como ambientes de fortalecimento político, mais do que uma queda na procura por essas iniciativas, há uma diminuição no oferecimento.

Também dentro da Geografia emergem algumas questões como: a necessidade de repensar um currículo crítico, que questione conceitos e conteúdos com bases eurocêntricas, assim caminhando em direção ao reconhecimento de diferentes sujeitos e da luta contra os preconceitos nos espaços escolares, as teorias pós-críticas de currículo ajudam nisso. Outro campo é o currículo praticado, analisar os embates na prática da Geografia, como se dão as táticas dos professores perante as estratégias e determinações impostas nos diferentes contextos do ensino? Essas são possibilidades de pesquisas posteriores.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011. 374p.

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. In: Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011

CARVALHO, José Carmelo Braz de. **Os cursos pré-vestibulares comunitários como espaços de mediações pedagógicas: um diagnóstico estatístico**. In: José Carmelo Carvalho; Hécio Alvim Filho; Renato Pontes Costa. (Org.). Cursos Pré-Vestibulares Comunitários: Espaços de Mediações Pedagógicas. Rio de Janeiro: Editora PUC, 2005, 288p. p. 23-44.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 418p

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994. 352p.

COUTO, Marcos A. C. **Ensino de Geografia: abordagem histórico-crítica** In: Revista Tamoios, julho/dezembro - Ano V, nº 2, 2009

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004. 154p.

LACOSTE, Yves. **A geografia - isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra** [trad. Maria Cecília França] Campinas: Papyrus, 1988. 266p.

MELUCCI, Alberto. **Acción Colectiva, Vida Cotidiana y Democracia**. El Colégio de México, Centro

de Estudos Sociológicos, México, 1999. 260p.

_____. **A invenção do presente; movimentos sociais nas sociedades complexas.** Petrópolis: Vozes, 2001. 199p.

MOREIRA, Ruy. **O discurso do avesso: para a crítica da Geografia que se ensina.** Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987. 190p.

_____, **Para onde vai o pensamento geográfico? Por uma epistemologia crítica.** São Paulo: Editora Contexto, 2008. 194p.

NASCIMENTO, Alexandre do. **Movimentos Sociais, Educação e Cidadania: Um estudo sobre os Cursos Pré-Vestibulares Populares.** 116f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro, 1999.

OLIVEIRA, Elizabeth Serra. **Diferentes Sujeitos E Novas Abordagens Da Educação Popular Urbana.** 152f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense (UFF), Rio de Janeiro, 2001.

SANTOS, Renato Emerson Nascimento dos **Agendas & agências: a espacialidade dos movimentos sociais a partir do Pré-Vestibular para Negros e Carentes.** Rio de Janeiro. UFF, 2006. 350f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2006.

_____. **Pré-Vestibulares Populares: Dilemas Políticos e Desafios Pedagógicos.** In: José Carmelo Carvalho; Hélcio Alvim Filho; Renato Pontes Costa. (Org.). Cursos Pré-Vestibulares Comunitários: Espaços de Mediações Pedagógicas. Rio de Janeiro: Editora PUC, 2005, 288p. p. 188-204.

_____. **De movimentos sociais a políticas públicas: Quinze anos de Trajetória dos pré-vestibulares populares.** In: Renato Émerson dos Santos, Márcia Soares de Alvarenga, Domingos Nobre, Paulo Alentejano. (Org.). Educação popular, movimentos sociais e formação de professores: Diálogos entre saberes e experiências brasileiras. Rio de Janeiro: Editora DP et Alii, 2010, 242p. p. 85-106.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2011. 2 ed. Belo Horizonte, Autêntica. 158p.

A CONSTRUÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS NAS AULAS DE GEOGRAFIA: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO

Adilson Tadeu Basquerote Silva

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, Santa Catarina.

Eduardo Pimentel Menezes

Docente nos cursos de graduação em geografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e da Pontifícia Universidade Católica (PUC– RJ). Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Rosemy Da Silva Nascimento

Docente no curso de Graduação e no Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, Santa Catarina.

RESUMO: O presente estudo analisa a percepção de estudantes a respeito da construção, em sala de aula, de recursos didáticos aplicados à educação geográfica na pós-graduação *stricto sensu*. Trata-se de um estudo de caso, de natureza qualitativa, com dados obtidos por meio de observação participante e entrevistas semiestruturadas realizadas com quinze estudantes que cursaram a disciplina de Recursos Didáticos Aplicados a Educação Geográfica e Ambiental (RDAEGA), no período de 2015 e 2016. Os dados estudados pela análise do discurso revelaram que a construção dos recursos em sala de aula facilita a compreensão dos conteúdos e conceitos, promove interação entre os envolvidos, torna

as aulas mais atrativas e dinâmicas, alia ações integradoras entre teoria e prática, amplia o rol de recursos didáticos aplicados à educação geográfica e instrumentaliza os pós-graduandos a construir recursos com seus alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Mediação; ensino; geografia

ABSTRACT: The present study analyzes the students' perception regarding the construction, in the classroom, of didactic resources applied to the geographic education in the *stricto sensu* postgraduate course. It is a case study of a qualitative nature with data obtained through Participant Observation and semi-structured interviews with fifteen students who attended the course on Didactic Resources Applied to Geographical and Environmental Education in the period of 2015 and 2016. The data analyzed by the Discourse Analysis revealed that the construction of resources in the classroom facilitates the understanding of contents and concepts, promotes interaction among those involved, makes classes more attractive and dynamic, combines integrative actions between theory and practice, extends the role of didactic resources applied to geographic education and equips post-graduate students to build resources with their students.

KEYWORDS: Mediation; teaching; geography

1 | INTRODUÇÃO

O atual contexto escolar exige uma constante reflexão sobre o modo de pensar fazer a Educação Geográfica. Neste sentido, as escolhas criteriosas do enfoque filosófico, o uso de diferentes linguagens e os procedimentos metodológicos adotados tornam a geografia escolar relevante, com sentido e significado. Nesta perspectiva, a análise e construção de recursos didáticos utilizados na sala de aula têm incitado pesquisas em diferentes componentes curriculares, e em especial, na Geografia.

Estudos de Almeida (2001) e Schäffer (2005) destacam a existência de um leque de materiais e recursos didáticos que possibilitam vivenciar experiências interessantes em sala de aula e favorecem a mediação entre o professor, o conhecimento e os estudantes. Segundo Fiscarelli (2008) recursos didáticos caracterizam-se como um conjunto de materiais que, empregados com finalidade pedagógica, auxiliam o processo de mediação. São exemplos: o livro didático, globo terrestre, maquetes, expressões corporais microcomputadores, *Global Position System* (GPS), entre outros. Para a autora,

Os materiais didáticos, antes simples objetos, passam a adquirir significados importantes na concretização e efetivação de novas propostas educacionais, direcionando e definindo nossas visões sobre o que é ser um bom professor, o que é dar uma boa aula, o que é ser uma boa escola e o que é melhor utilizado em sala de aula [...] (2008, p. 22).

Nascimento (2007) complementa ao afirmar que os recursos didáticos, ou instrucionais, podem ser qualquer elemento utilizado como facilitador de um processo de assimilação de informação e geração de conhecimento, seja para diversão ou na educação. Quando este está sob a tutela da educação, tende a ter uma proposta metodológica voltada para o processo de ensino e aprendizagem de uma temática pré-determinada.

Neste sentido, a escolha e o uso dos recursos didáticos a serem utilizados em sala de aula vincula-se a opção metodológica do professor, que, ao agir criticamente, pode ampliar as possibilidades de aprendizado (ARCANJO *et al.*, 2009). Nesta direção, Sacramento (2015, p. 11) destaca a importância da mediação pedagógica e das opções metodológicas tomadas pelo docente para a efetiva aprendizagem.

A ação docente está, portanto, relacionada aos caminhos didático-pedagógicos e educacionais na orientação dos saberes científicos em sala de aula, para promover uma aprendizagem significativa. Realizar uma prática mediática que contribua para a evolução conceitual dos alunos, refletindo sobre a realidade vivida por eles, respeitando suas histórias de vida e contribuindo para que entendam o seu papel na sociedade: o de cidadãos.

Estudos como os de Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), Goulart (2014), Cavalcanti (2011, 2012, 2014), Costella (2014), Tonini (2014), Nascimento (2007 e 2014) sinalizam a importância de atitude ativa do professor frente à adoção de novas metodologias no processo de mediação como forma de promover uma aprendizagem significativa. Neste sentido, o recurso didático utilizado contribui neste processo.

2 | POR ONDE ANDA O ENSINO DE GEOGRAFIA?

Historicamente, o processo de mediação na Geografia Escolar no Brasil foi caracterizado pela fragmentação do saber e pelo afastamento da realidade cotidiana dos estudantes. Segundo Castrogiovanni (2014), “a Geografia foi considerada uma ciência das descrições e das localizações, ou seja, a Geografia do cubo”. Na mesma direção, Cavalcanti (2010, p. 47) salienta que “o modo de trabalhar os conteúdos geográficos no ensino supera seu histórico papel de dar conta da apresentação de dados e da descrição de países, regiões e lugares mencionados”.

Ao destacar a importância da geografia como componente curricular Kaercher (1999) afirma que, juntamente com outras disciplinas escolares, a Geografia pode ser um instrumento valioso para elevar a criticidade dos estudantes, pois trata de assuntos intrinsecamente polêmicos e políticos.

Como forma de superar a prática da simples memorização de conceitos geográficos, Callai (2011), Azambuja (2011) pontuam que é necessário atuar a partir do contexto de vida dos estudantes. Em conjuntura semelhante, Cavalcanti (2013) e Kaercher (2003) destacam a relevância dos conhecimentos cotidianos dos estudantes, especialmente a respeito do lugar onde vivem e suas representações sobre os diferentes lugares do globo. Kaercher (2007) destaca a necessidade de transformar a visão de que a geografia escolar é enfadonha, maçante e restrita aos livros e ao discurso do professor.

Baseado no exposto anteriormente urge a necessidade de mediação pedagógica no ensino de Geografia e um contínuo processo de ação-reflexão-ação (CASTROGIOVANNI, 2011). Para que isto aconteça, Callai (2011) defende que as aulas de geografia devem

[...] procurar com que os alunos consigam fazer as suas aprendizagens tornando significativos para as suas vidas estes mesmos conteúdos. [...] procurar construir as ferramentas teóricas para entender o mundo e para as pessoas se entenderem como sujeitos nesse mundo, reconhecendo a espacialidade dos fenômenos sociais (p. 15).

Nesta perspectiva, a Geografia tem procurado ampliar seu papel no processo de ensino e de aprendizagem, dentre outras formas, por meio da pesquisa e da discussão de novas metodologias e conteúdos e vem fomentando novas práticas didático-pedagógicas. Cavalcanti (2011, p. 81) afiança que “essa geografia, ao ser integrada no currículo da escola, contribui com a capacidade do trabalho docente de intervir nos motivos e interesses pessoais dos estudantes, com o objetivo de mediar seus processos de reflexão”.

Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) afirmam que uma didática consistente pode aguçar a reflexão do estudante para produzir conhecimentos que não estão nos livros didáticos. Além disso, a relação didática atrelada ao contexto histórico e geográfico dá sentido ao processo de mediação geográfica. Nesta direção, Castrogiovanni (2003) defende que no ensino de geografia, “devem ser refletidos e teorizados espaços

históricos e contraditórios, associando-os num constante movimento entre o vivido/ percebido e o conceitual/teórico”.

Reforçando o exposto, Goulart (2014) destaca que para efetivar a aprendizagem o processo de mediação deve promover diálogo com o conhecimento, estabelecer distintas conexões com os conceitos já construídos, sejam eles geográficos ou não. Assim, “as possibilidades de um trabalho significativo estão ligadas às questões de envolvimento e mobilização dos estudantes, mas a isso precisa estar associado o trabalho intencional que inclua a apreensão de conteúdos e habilidades que favoreçam as conexões” (p. 23).

Ademais, a contribuição da geografia, enquanto componente curricular, dependerá do processo de mediação que utilize os recursos didáticos adequados e que possibilitem o entendimento dos conteúdos e conceitos, promovendo aprendizagem significativa dos saberes geográficos.

3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como forma de contextualizar o espaço de coleta de dados e os sujeitos da pesquisa, faz-se necessário apresentar sucintamente a disciplina de RDAEGA. Criada em 2007 sob a nomenclatura de “Recursos instrucionais aplicados à educação geográfica”, é uma disciplina eletiva oferecida regularmente no primeiro semestre de cada ano e recebe estudantes regulares e especiais de mestrado e doutorado. Dispõe de uma carga horária total de 120 horas/aula, distribuídas em atividades práticas (90 horas) e estudos em teóricos (30 horas).

Dentre os estudos teóricos de educação geográfica e ambiental, destacam-se definições, tipos, potencialidades e limitações; a ciência e disciplina de geografia; educação ambiental formal e não-formal; processos pedagógicos e andragógicos de ensino e aprendizagem. Já a confecção de recursos didáticos em sala de aula compreende: Recursos de cartografia (mapas, gráficos e diagramas, maquetes geográficas, globos, entre outros); Recursos das artes (desenho, pintura, escultura, música, teatro, cinema, vídeo, entre outros); Recursos do entretenimento científico (brinquedos, jogos e brincadeiras) Recursos de tecnológicos digitais (equipamentos, sistemas e ambientes).

Este estudo, por sua característica, apresenta-se de natureza qualitativa, por meio de um Estudo de Caso (YIN, 2001). Segundo Bogdan; Biklen, (1994) a pesquisa qualitativa acontece quando a fonte direta dos dados é o ambiente natural, sendo o pesquisador o principal instrumento devido ao contato prolongado e direto com o objeto de estudo.

Para coleta de dados foram realizadas quinze entrevistas semiestruturadas (FLICK, 2013) com estudantes de mestrado e de doutorado de um programa de pós-graduação em Geografia, de uma universidade pública do Sul do Brasil, que cursaram

a disciplina de Recursos Didáticos Aplicados a Educação Geográfica e Ambiental (RDAEGA) no período de 2015 e 2016. Dos entrevistados, treze atuam como professores na Educação Básica, na Graduação e Pós-graduação. Complementaram-se os dados das entrevistas utilizando-se de observação participante (HAGETTE, 1995) realizada no primeiro semestre do ano de 2015 e de 2016. Para análise dos dados, utilizou-se o método da Análise do Discurso (ORLANDI, 2003).

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na atualidade, diferentes estudos tem buscado compreender o processo de ensino e de aprendizagem no contexto escolar. Segundo Castellar (2005, p.3), no âmbito da geografia faz-se necessárias “mudanças na postura do corpo docente em relação a como, para quê e para quem ensinar a geografia escolar”. A autora enfatiza a necessidade de desenvolver novas metodologias de ensino, além estruturar melhor os conteúdos e definir claramente os objetivos de ensino. Nesta ótica, é necessário reestruturar o saber-fazer em sala de aula, buscando integrar os saberes geográficos com os saberes pedagógicos, desenvolvendo metodologias estimuladoras de ensino que reestruturem os conteúdos e que tenham com clareza os objetivos do ensino de tal disciplina. A fala do Estudante 1 avaliza o exposto acima ao destacar sua percepção sobre a importância de uma relação estimuladora, crítica e mediada por outros saberes evidenciada na construção dos recursos didáticos em sala de aula.

“Nossas aulas foram muito instrutivas. Defendo que, inclusive, na pós-graduação deve haver espaços para a construção de recursos didáticos em sala de aula. Pela experiência que tivemos na disciplina de RDAEGA, a professora nos orientava sobre a importância do recurso que a gente estava construindo e a sua aplicabilidade. A cada recurso que a gente construía, eu me sentia motivado a realizar uma nova construção, por que sabia que depois poderia também construir com meus próprios alunos a mesmo recurso e tornar minha prática pedagógica mais eficaz e significativa” (Estudante 1, aluno de doutorado, 2015).

As constatações do Estudante 1 vão ao encontro dos estudos de Kaercher (2003), Nascimento (2014) e Castrogiovanni (2007, p. 46) quando destacam a importância da postura do professor em “considerar o aluno como sujeito”.

Sacramento (2014, p.37), enfatiza que, por meio de “metodologias inovadoras e ativas que provocam surpresas quando há descobertas e estimulam a elaboração de outros questionamentos, esses podem ser momentos de superação dos obstáculos de aprendizagem”.

Ao defender a construção dos recursos didáticos em sala de aula na pós-graduação, o Estudante 6 avaliza os estudos de Martins (2014), Kaercher (2003), Sacramento (2014), Callai (2011), Cavalcanti (2014), entre outros, quando defendem uma aproximação do ensino de geografia à realidade concreta do estudante. A saber:

“O que mais consideramos importante sobre esta disciplina é o caráter eminentemente prático que ela possui, embora não nos distanciamos da teoria. No

início acreditamos que, por ser na pós-graduação, as aulas seriam com práticas genéricas, sem um adensamento conceitual. No entanto, percebemos que antes de cada recurso construído, era necessário todo o embasamento conceitual para possibilitar a sua construção. Por exemplo, construímos a maquete das Ilhas Irmãs e para isso, tivemos que estudar conceitos relacionados a curvas de nível, perfil topográfico, escalas, entre outros. Desta forma, além de facilitar a compreensão dos conteúdos e conceitos, as aulas se constituíram de forma dinâmica e interativas”. (Estudante 6 aluna de doutorado, 2016).

Os depoimentos também evidenciaram que, além de facilitar a compreensão dos conceitos e conteúdos, a construção dos recursos em sala de aula promove maior interação entre os envolvidos e possibilita que os próprios estudantes criem ou construam seus instrumentos de aprendizagem. O depoimento do Estudante 10, expressa tal assertiva.

“Construir os recursos na sala de aula promove uma maior interação entre os alunos e destes com professor. A sala de aula se transforma em uma oficina e um ajuda o outro durante as construções e ao mesmo tempo existe a mediação/intervenção do professor. Cria-se um espaço acolhedor, onde as dúvidas podem ser sanadas instantaneamente e temos a possibilidade de experimentar, criar, recriar, adaptar, fazer e refazer os recursos. Além disso, existe a possibilidade de usarmos materiais alternativos, que encontramos com facilidade, de baixo custo, ou até mesmo de reciclagem, como isopor, balões, massinha de modelar, barbante, entre outros.” (Estudante 10, aluno de doutorado, 2015).

O Estudante 11 reforça o estímulo que a construção dos recursos em sala de aula traz a mediação e o baixo custo dos materiais utilizados.

“O que move minha admiração pela construção em sala é a curiosidade que os recursos oferecem. A gente quer saber se vai dar certo, como eles vão ficar. A professora apresenta a proposta do recurso e a gente pode ir sugerindo mudanças no material a ser utilizado. Estas trocas são muito interessantes e tornam mais eficaz a aprendizagem. Sem contar que os materiais são de baixo custo, muitas vezes, reaproveitando embalagens que iriam para lixeira, como isopor, potes de sorvete, garrafa pet, por exemplo” (Estudante 4, aluno de mestrado, 2015).

O depoimento anterior reforça os estudos de Castrogiovanni (2014), Costella (2014), Nascimento (2007 e 2014), Martins (2014), Tonini (2014), Cavalcanti (2014) e Callai (2014), entre outros, quando asseveram a necessidade do professor de geografia instrumentalizar o seu estudante a ser sujeito do seu próprio conhecimento. Nesta direção, além de destacar o protagonismo do estudante na construção do conhecimento, as entrevistas sinalizaram a carência de construção de recursos didáticos na sala de aula nos cursos de graduação em geografia. Segundo elas, a construção dos modelos na pós-graduação se apresenta como uma alternativa na direção de superar este déficit e instrumentalizar os futuros mestres e doutores para enriquecer suas práticas pedagógicas. O Estudante 12 expõe:

“Durante a construção dos recursos na sala de aula, inúmeras vezes comentamos da importância de, mesmo na pós-graduação, termos espaços na sala de aula para a construção de recursos didáticos. Em geral, os cursos de graduação em geografia não oferecem momentos como estes. Neste sentido, a pós-graduação pode nos auxiliar a superar esta deficiência.” (Estudante 12, aluno de mestrado, 2015).

Todavia, como destaca Goulart (2014, p.28), “é no cotidiano da sala de aula que o trabalho se efetiva. Sem muito interesse, reflexão e estudo, pouco pode ser feito”. Segundo a autora (p. 29), “a sala de aula precisa voltar a ter um lugar de destaque nos estudos teórico-práticos, não como espaço para olhar e criticar, mas para efetiva intervenção, ajudando os professores nas suas demandas cotidianas”. Assim, as entrevistas evidenciaram que a construção de recursos em sala de aula pode apresentar-se como um diferencial na prática pedagógica e a utilização dos instrumentos adequados com objetivos traçados conduzem a aulas com mais qualidade, capaz de envolver os estudantes no processo de ensino e de aprendizagem.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo analisa a percepção de estudantes a respeito da construção, em sala de aula, de recursos didáticos aplicados à educação geográfica na pós-graduação em geografia.

Evidenciou-se que a construção dos recursos didáticos em sala de aula facilita a compreensão dos conteúdos e conceitos mediados, à medida que em cada construção é necessário o entendimento dos princípios teóricos-metodológicos de cada recurso. Além disso, comprovou-se que as aulas tornam-se mais atrativas, dinâmicas, aliando ações integradoras entre teoria e prática.

Constatou-se que a construção de recursos em sala de aula promove maior interação entre os envolvidos facilitando a relação professor-aluno-conteúdo. Ocorre ampla discussão e troca de saberes entre os alunos e, entre estes e o professor. Assim, os estudantes participam ativamente do processo e o professor acompanha e realiza as intervenções durante toda a ação, assumindo a função de mediador do processo de ensino e de aprendizagem.

Revelou-se que há, entre os estudantes da pós-graduação em geografia, carência de formação para construção de recursos que já vem dos cursos de graduação em geografia. Tal fato reflete negativamente na atuação dos seus egressos, quando da atuação como professores. Neste caso, a pós-graduação é contributiva para superação do déficit destes estudantes. A partir da possibilidade de vivenciar a construção, os estudantes instrumentalizam-se para construir com seus alunos os recursos didáticos. Ademais, comprovou-se que o professor de geografia, em qualquer nível de ensino, deve possibilitar aos alunos espaços para a construção própria de instrumentos de aprendizagem.

Constatou-se que a sala de aula além de ser um espaço propício para que os estudantes desenvolvam a capacidade de construir seu próprio conhecimento, possibilita a promoção de situações potenciais de reflexão e estabelecimento de relação entre diversos contextos do dia a dia, ampliando seu saber. Assim, a prática de construção de recursos didáticos afasta o professor do papel de transmissor de

informações e possibilita que, no processo de mediação, ele e seus alunos sejam produtores de conhecimento geográfico.

Comprovou-se que o professor de Geografia deve ter uma atitude reflexiva em relação à educação geografia, e, a partir daí, utilizar/construir meios adequados e eficazes em suas aulas. Deste modo, a sala de aula se transforma em um espaço privilegiado de construção, discussão, questionamento, debate e de efetiva construção do conhecimento geográfico.

Por fim, evidenciou-se que os estudantes percebem o caráter eminentemente prático da disciplina em que ocorreu a construção dos recursos em sala de aula. Ademais, destacaram ao construir em sala de aula os recursos didáticos, instrumentaliza-os à construí-los com seus alunos, aprimorando sua prática pedagógica, desenvolvendo e ampliando suas noções de educação geográfica.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Do desenho ao mapa**: iniciação cartográfica na escola. São Paulo: Contexto, 2001.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.
- ARCANJO, Jacineide. G. et al. Recursos didáticos e o processo de ensino e Aprendizagem. In: **Anais IX Jornada de Ensino Pesquisa e Extensão UFRPE**, Recife. 2009.
- AZAMBUJA, Leonardo Dirceu de. Metodologias cooperativas para ensinar e aprender geografia. In: CALLAI, Helena Copetti et al. (Orgs.). **Educação geográfica**: reflexão e prática. Ijuí: Unijuí, 2011. p. 185-210.
- BOGDAN, Rober. C.; BIKLEN, Sari. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Lisboa: Porto Editora, 1994.
- CALLAI, Helena Copetti. Em busca de fazer educação geográfica. In: CALLAI, Helena Copetti et al. (Orgs.). **Educação geográfica: reflexão e prática**. Ijuí: Unijuí, 2011. p. 15-33.
- _____. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org.). **Ensino de Geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003a, p. 83-134.
- CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Espaço Geográfico escola e seus Arredores. In: CALLAI, Helena Copetti. **Educação Geográfica Reflexão e Prática**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.
- _____. Para entender a necessidade de práticas prazerosa no ensino de geografia na pós-modernidade. In: REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André. (Orgs.) **Geografia Práticas Pedagógicas para o Ensino Médio**. Porto Alegre: Artemed, 2007.
- CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Diferentes conceitos nas complexas práticas de ensino em geografia. In: TONINI, Ivaine Maria et al. (Orgs.). **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 175-183.
- _____. Subir aos sórtãos para descobrir a geografia. In: MARTINS, Rosa Elisabete Militiz Wypyczynki

Martins, TONINI, Ivanine Maria; GOULART, Ligia Beatriz (Orgs.). **Ensino de geografia no contemporâneo: experiências e desafios**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2014. p. 85-101.

_____. E agora, como fica o ensino da geografia com a globalização?. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Calos et al. (Orgs). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 4. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2003. p. 83-85.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Formação continuada mediada pelas pesquisas acadêmicas. In: SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos, ANTUNES, Charles de França, FILHO, Manoel Martins de Santana (Orgs.). **Ensino de geografia produção do espaço e processos formativos**. Rio de Janeiro: Consequência, 2015. p. 11-32.

_____. Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 209-225, maio/ago. 2005

CAVALCANTI, Lana de Souza. Jovens escolares e suas praticas espaciais cotidianas; o que tem isso a ver com as tarefas de ensinar Geografia? In: CALLAI, Helena Copetti. **Educação Geográfica Reflexão e Prática**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

_____. A geografia escolar e a sociedade brasileira contemporânea. In: TONINI, Ivaine Maria et al. (Orgs.). **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 77-98.

_____. **O ensino de geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2012.

_____. **Escola e Construção de Conhecimentos**. Editora Papirus. São Paulo. 2010.

_____. A pesquisa colaborativa na formação de professores de geografia e seus desdobramentos no ensino. In: MARTINS, Rosa Elisabete Militiz Wypczynki Martins, TONINI, Ivanine Maria; GOULART, Ligia Beatriz (Orgs.). **Ensino de geografia no contemporâneo: experiências e desafios**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2014. p. 138-150.

COSTELLA, Roselane Zordan. Ensinar o quê... para quê... quando... desafios da geografia na contemporaneidade. In: MARTINS, Rosa Elisabete Militiz Wypczynki Martins, TONINI, Ivanine Maria; GOULART, Ligia Beatriz (Orgs.) **Ensino de geografia no contemporâneo: experiências e desafios**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2014. p. 188-205.

_____. **A Geografia Escolar e a Cidade ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana**. 3. ed. Campinas, Papirus. 2012.

FISCARELLI, Rosilene Batista de Oliveira. **Material didático**: discurso e saberes. Araraquara: Junqueira & Martins Editoras, 2008.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

GOULART, Ligia Beatriz. Aprendizagem e ensino: uma aproximação necessária à aula de geografia. In: TONINI, Ivaine Maria et al. (Orgs.). **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 21-30

KAERCHER, Nestor André. Desafios e utopias no ensino de geografia. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos et al. (Orgs). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 4. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2003. p. 11-23.

MARTINS, Rosa Elisabete Militiz Wypczynski. A Prática de ensino de geografia como eixo articulador do processo formativo. In: MARTINS, Rosa Elisabete Militiz Wypczynki Martins, TONINI, Ivanine Maria; GOULART, Ligia Beatriz (Orgs.). **Ensino de geografia no contemporâneo: experiências e**

desafios. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2014. p. 170-187.

NASCIMENTO, Rosemy da Silva. A hermenêutica de um mapa: a informação geográfica na materialização dos signos. In: MARTINS, Rosa Elisabete Militiz Wypoczynki Martins, TONINI, Ivanine Maria; GOULART, Ligia Beatriz (Orgs.). **Ensino de geografia no contemporâneo: experiências e desafios**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2014. p. 205-224.

_____. Estratégia de ensino-aprendizagem em Geografia através de recursos instrucionais - da maquete ao vídeo. In: **9 Encontro de prática e ensino de Geografia**. Niterói: UFF, 2007.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2003.
PONTUSCHKA, Nidia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyada; CACETE, Núria Hanglei. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. São Paulo. Cortez: 2009.

SACRAMENTO, Ana C. R. A mediação do conhecimento: a importância de se pensar o trabalho docente de Geografia. In: SACRAMENTO, Ana C. R., ANTUNES, Charllles de França, FILHO, Manoel Martins de Santana (Orgs.). **Ensino de geografia produção do espaço e processos formativos**. Rio de Janeiro: Consequência, 2015. p. 11-32.

SCHÄFFER, Neiva Otero et al. **Um globo em suas mãos: práticas para a sala de aula**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

SIBILIA, Paula. **Redes** ou paredes: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

TONINI, Ivaine. Maria. **Geografia escolar: uma história sobre seus discursos pedagógicos**. Ijuí: Ed.Unijuí, 2. ed. , 2006.

YIN, Robert K. **Estudo de caso – planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman. 2001.

A VISIBILIDADE DAS TEORIAS RACISTAS NOS CONTEÚDOS DA ÁFRICA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA DO ENSINO MÉDIO PÓS LEI 10.639/03.

Waldnely Gusmão da Silva

Universidade Federal do Amazonas.

Manaus – Amazonas.

Amélia Regina Batista Nogueira

Universidade Federal do Amazonas.

Manaus – Amazonas.

KEY-WORDS: racist theory; Geography textbooks; Law 10.639 / 03.

1 | INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é abordar as teorias racistas nos conteúdos sobre a África no ensino da geografia e as alterações ocorridas posteriormente à implementação e aplicabilidade da Lei 10.639/03 tornando obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira no currículo da educação básica.

Nesse processo esta lei significou um grande avanço para o estudo da história da África para fins de compreender a diversidade e riqueza cultural dos povos escravizados, que desde sua chegada em território nacional no final do século XVI tiveram seus direitos usurpados pelos povos europeus de quem eram cativos. No Brasil, historicamente a participação da mão de obra negra foi considerada de extrema importância para o desenvolvimento econômico no setor agrícola e pouco relevante no processo histórico e sociocultural do país.

Entende-se que as mudanças oriundas da Lei 10.639/03 são frutos de lutas dos movimentos sociais negros, representando uma tentativa de evidenciar a valoração da condição de submissão para agentes que

RESUMO: O texto tem como objetivo discutir as teorias racistas presentes em livros didáticos de Geografia, analisando a lei 10.639/03, que alterou os conteúdos nos livros didáticos, e seu efeito. Para isso, escolhemos alguns livros de Geografia aprovados para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2010 a 2013 do 3º ano do Ensino Médio. Nossa intenção é observar se a lei vem contribuindo para maior visibilidade do negro no Livro didático.

PALAVRAS-CHAVE: – Teorias Racistas, Livro Didático de Geografia; Lei 10.639/03.

ABSTRACT: The text aims to discuss of racist theory present in Geography textbooks, analyzing the law 10.639 / 03, which changed the contents of textbooks, and its effect. Thereunto, we choose some books of geography approved by the Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2010-2013 3rd year of high school. Our intention is watching whether the law has contributed to greater visibility of black in the Textbook.

contribuíram efetivamente na construção da identidade brasileira. De acordo com a LDB as alterações dos conteúdos sobre a África, mostram a relevância que traz o conhecimento do Continente Africano no estudo da Ciência Geográfica.

Nesta árdua tarefa queremos demonstrar neste trabalho que as teorias racistas desde o período colonial brasileiro contribuíram com a condição de inferioridade do africano no Brasil retardando o reconhecimento das diferenças étnicas, religiosas, linguísticas trazidas por diversos clãs. A isenção da heterogeneidade e das complexidades cultural africana tornou-se indiferente até os anos 70 do século XX.

Este estudo torna-se relevante para a compreensão e o entendimento sobre a África e as reflexões sobre o ensino da geografia que antes de lançarmos um olhar indiferente reflexo de teorias racistas, percebamos na sua complexidade a riqueza e valor de seus povos. O procedimento metodológico reuniu um levantamento bibliográfico com livros didáticos de geografia posterior a 2003, artigos científicos e pesquisas on line.

Assim procuramos fazer uma análise reflexiva sobre a visibilidade das teorias racistas nos conteúdos geográficos do ensino médio após a alteração curricular proposta pela LDB e a dificuldades de contemplar nos livros didáticos o cumprimento da Lei.

Portanto, nesse sentido, Silva (2005), “relaciona a identidade étnica e racial às relações de poder”. A afirmação de políticas raciais na educação tem a função de consolidar e mostrar perante a sociedade a importância de resgatar sua herança cultural e dentro dessa perspectiva proporcionar aos afrodescendentes o conhecimento de suas raízes e tradições culturais, assim como a conquista do espaço que lhe é de direito na sociedade.

2 | REFERENCIAL METODOLÓGICO

As teorias racistas surgiram no início do século XIX, entre os cientistas europeus, o termo raça foi utilizado para diferenciar a origem e a superioridade dos povos. O domínio imperialista se legitimou sobre a África e a Ásia utilizando-se dessas teorias. Nos livros didáticos as que mais se destacaram foram o evolucionismo social e o darwinismo social. Para embasar nossa discussão, vamos utilizar como aporte teórico a herança do modelo positivista no ensino da Geografia Pragmática. Nos livros didáticos de geografia, esse modelo cristalizou a imagem do negro na condição de submisso frente ao homem branco. Posteriormente a inclusão das teorias racistas europeias pelo IBGE que utilizava a cor da pele como critério de seleção no censo demográfico, influenciou o modelo de sociedade no Brasil.

A geografia quantitativa a partir das pesquisas realizadas pelo órgão nos anos 80 e 90 promoveram resultados afirmando o crescimento populacional e superioridade da raça branca nos critérios: políticos, sociais, econômicos e educacionais. Nos resultados finais, a população economicamente ativa, com maior remuneração e formação escolar

era a de pele branca. Nesse sentido o próprio ambiente escolar ao repassar os dados do IBGE aos alunos fortalecia essas desigualdades, como aponta Thomas Skidmore:

(...) no pressuposto da superioridade branca algumas vezes implícita, pois deixava em aberto a questão de saber quão inata era a inferioridade negra, e usava os eufemismos raças mais avançada e menos avançadas. Mas a esse pressuposto juntavam-se dois outros. Primeiro, que a população negra estava se tornando menos numerosa que a branca, por razões que incluíam uma taxa de natalidade supostamente menor, uma maior incidência de doenças e sua desorganização social. Segundo, a miscigenação mais clara etária naturalmente produzindo uma população mais clara, em parte porque as pessoas escolhiam parceiros sexuais mais claros (SKIDMORE, 1989, p. 64-65).

Esse ideal de branqueamento que influenciou as estruturas sociais do país até meados do século XX, foi estremecido na década de 80 pelos Movimentos Sociais dos povos marginalizados que lutavam pelo reconhecimento de seus direitos enquanto cidadãos brasileiros. Nesse advento em 1982 o Movimento Negro Unificado reivindicava a desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do movimento negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país.

Diante da trajetória por uma política antirracista, no ano de 1996 o MEC introduziu no currículo escolar das Ciências Humanas, a proposta da “pluralidade cultural” nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s). Essa lei contribuiu na luta pelo reconhecimento e valorização dos povos africanos, que por muito tempo foram subestimados pelas culturas tradicionais.

A ação conjunta em prol da equidade racial resultou em 2003 na aprovação da Lei 10.693/03 que altera a LDB (9394/96) em seus artigos 26-A e 79-B, e torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio. Regulamentada pelo Parecer CNE/CP n. 03/2004 e pela Resolução CNE/CP n. 01/2004.

Para que se cumpra a lei o (PNLD) tornou-se o responsável pela escolha do livro didático tendo o dever de fiscalizar os critérios de avaliação na aprovação ou exclusão das metas estabelecidas pelo Ministério da Educação e Cultura. Nesse sentido, o livro didático utilizado como complemento do projeto político-pedagógico da escola, certamente contribui para promover a reflexão e a autonomia do educando na construção da sua história e do seu saber.

A respeito do conteúdo didático da África, Munanga (2008, p.1) escreve: Uma tal educação convida para uma olhada crítica sobre as questões relacionadas com a construção de nossas identidades individuais e coletivas, fazendo delas uma fonte de riqueza e de desenvolvimento individual e coletivo. Ora, a educação habitualmente dispensada aos nossos jovens, é enfocada geralmente numa visão eurocêntrica que além de ser monocultural, não respeita nossas diversidades

de gêneros, sexos, religiões, classes sócias, “raças” e etnias, que contribuíram diferentemente na construção do Brasil de hoje, que é um Brasil diverso em todos os sentidos.

A escola, enquanto instituição social tem responsabilidade de promover a todo e qualquer cidadão a política da igualdade, posicionando-se contra toda e qualquer forma de discriminação ficando a cargo do educador cumprir as metas estabelecidas pelo (DCNEM) na Educação das Relações Étnico-Raciais.

Neste contexto, deve ficar claro que é da incumbência do Governo Federal, fiscalizar através das entidades competentes, se a lei depois de algum tempo de aprovação vem surtindo o efeito esperado principalmente nos conteúdos didáticos.

3 | METODOLOGIA

A pesquisa partiu de um levantamento bibliográfico e teórico-metodológico. Incorporamos também as fontes secundárias e pesquisas on line. Parte desse material fora encontrado na biblioteca central de Manaus e na Universidade Federal do Amazonas-Ufam e/ou disponível na internet. O resultado irá demarcar nossa construção conceitual.

Na escolha do livro didático os critérios de inclusão seguiram nas edições publicadas a partir de 2003, formando um total de 03 livros. Nosso recorte temporal está amparado na Lei 10.693/03 e a aplicação dos PCNs e DCNem. Os autores escolhidos estão constantemente nos ambientes escolar nacional. Para embasar nossa pesquisa, partiremos da tese desenvolvida por Ferracini (2012 PP. 86-197). Ele analisou “A África e suas representações no(s) livros(s) escolar (es) de Geografia no Brasil – 1890-2003”.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tomando como suporte da pesquisa o livro didático de geografia do ensino médio, iniciamos nossa análise no conteúdo sobre a África.

Começamos a análise pelo livro “**Geografia Geral e do Brasil**”, dos autores Lygia Terra e Marcos de Amorim Coelho, de 2005, direcionado ao ensino médio publicado após a aprovação da lei 10.639/03, na sequência analisamos o livro “**Geografia para o Ensino Médio**” que tem como autor Demétrio Magnolli, 2010, voltado ao ensino médio e finalmente “**Geografia o Mundo em Transição**”, que tem como autor José William Vesentini, de 2014, também específico ao ensino médio.

O livro “**Geografia Geral e do Brasil**”, dos autores Lygia Terra e Marcos Amorim Coelho, da editora Moderna, 2005, com 479 páginas, possui volume único, direcionado ao ensino médio, divididos em duas partes, a primeira composta de seis unidades e vinte e quatro capítulos e a segunda composta de seis unidades e 12 capítulos. Não

há um capítulo exclusivo sobre o Continente Africano, os conteúdos sobre a África estão distribuídos no decorrer das unidades, tomemos como exemplo a unidade 1 – “A organização e Representação do Espaço” que no capítulo 2, na p. 19, trata da temática “Etnia, raça, noção e povo: conceitos” é um pequeno resumo conceitual que discorre sobre raça, justificando os fatores biológicos; a ideia de nação na perspectiva da cultura e fecha a discussão num texto complementar Genes Comuns apresentado em dois parágrafos na caixa de texto.

Na análise do livro aprovado pelo PNLEM 2009, os critérios de inclusão aparecem, entretanto, a organização dos conteúdos dificultou explorar a visibilidade dos povos afrodescendentes e africanos, nesse sentido dificulta-se a contextualização. Com o apoio de Said, citado por Ferracini (2010), “partiu da ideia de que a África é um continente formado de territórios sobrepostos, de histórias entrelaçadas, que geraram geografias particulares em cada áreas do território africano”.

Sobre o livro “**Geografia para o Ensino Médio**”, que tem como autor Demétrio Magnoli, teve produção pela editora Saraiva, em 2010, 1ª edição com 222 páginas, direcionado ao ensino médio, possuindo doze capítulos, respectivamente em apenas um capítulo trata-se da temática África. O referido capítulo é o décimo segundo e por sinal o último, composta por quinze laudas sendo duas de exercícios, e tem por título “Unidade e Diversidade da África”, o subtítulo que trata sobre a África é chamado de “África no Norte e África subsaariana”, apresenta dezoito imagens do continente dividido em oito de mapas e gráficos, três de escravos, uma do europeu, três de guerras e prisão, uma de religião, uma de refugiado e a imagem que chama atenção encontra-se na p.196, em um texto complementar de ¼ da lauda sobre a Independência de Gana e o líder ganês Kwame Nkrumah. Os textos são de cunho informativo e em algumas temáticas como “A África e o futuro”, inicia-se uma visível discussão. As imagens retratadas apresentam viés positivista e em alguns textos a referência ao europeu é retratada de forma positiva, contudo faz referências a questão racial como “O Estado do Apartheid” como citado em Vesentini; Vlach (2003 p.189). “A partir de abril de 1994, com a realização das primeiras eleições livres e multirraciais na África do Sul para os cargos legislativos e para presidência, desapareceu oficialmente o apartheid”. Mesmo tendo sido aprovada pelo PNLD de 2012, 2013,2014. Fica evidenciado a hierarquização dos conteúdos e o uso repetitivo de imagens negativas do negro.

Analisando o livro “**Geografia o Mundo em Transição**”, que tem como autor José William Vesentini, editado pela editora Ática, em 2013, com 288 páginas, voltado ao ensino médio, com vinte capítulos divididos em quatro unidades, aparecendo o conteúdo sobre a África nesta última unidade intitulada “Periferia e Perspectivas Mundiais”, traz no capítulo dezessete à temática “África” com dezesseis laudas sendo duas de exercício, o autor inicia levantando uma discussão reflexiva, posteriormente desenvolve textos informativos sobre a África setentrional e meridional e discute a condição de pobreza do último indicando alternativas de crescimento a partir das

relações econômicas. Das quinze imagens apresentadas, doze são cartográficas composta de mapas e tabelas, uma de paisagem natural e as duas últimas uma área no centro comercial de Johannesburgo na outra uma refinaria na Líbia, a única que mostra dois possíveis funcionários da refinaria. Um fato importante que surge nessa edição está na p.230, em um texto complementar intitulado “Relações do Brasil com a África”. Atendendo em parte o critério do PNLD, de acordo com o MEC:

Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26A da LDB, e para tanto abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC.

5 | CONCLUSÃO

Na nossa análise usamos como ponto de partida a Lei 10.639/03, que torna obrigatórios o ensino da África e altera o conteúdo dos livros didáticos. Podemos afirmar que nos livros pesquisados, percebemos que mesmo com critérios de avaliação de inclusão das relações étnico-raciais, ainda surgem a reprodução de imagens que pouco retratam o negro, o uso de material cartográfico e expansivo quando se trata do continente africano nas três edições.

Na divisão dos conteúdos é comum à organização por hierarquização, visto no segundo e terceiro livro analisado, em ambos o Continente Africano foi apresentado nos capítulos finais repetindo à organização de edições anteriores a lei. A presença da Geografia quantitativa ainda se repete através dos gráficos e tabelas. A edição que mais apresentou alteração foi do Vesentini mostrando explicações sobre as imagens, mas, não em todas. Mesmo assim ainda constatamos a permanência de alguns estereótipos do negro escravizado ou em estado servil.

Não podemos negar a forma como foi construída a imagem da África ao longo dos anos nos livros didáticos, mas sem a explicação da imagem a lacuna da desigualdade permanece. Nosso papel não é criticar as edições e seus. Entretanto, nossa função enquanto educador é de contribuir para a mudança nas relações étnico-raciais no ambiente escolar.

Um dos recursos importantes apoiados pelas Ações Afirmativas propõe o uso de paradidáticos para suprir as lacunas deixadas pelos livros didáticos, a SEPPIR, auxilia na produção desses livros que irão ajudar o conhecimento sobre a história da África, dos africanos e afrodescendentes na valorização de suas culturas, do seu pluralismo étnico e diversidade cultural, na construção da identidade racial brasileira.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **DECRETO Nº 4.885, DE 20 DE NOVEMBRO DE 2003.** Dispõe sobre a composição, estruturação, competências e funcionamento do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial - CNPIR, e dá outras providências. Disponível: <http://www.presidencia.gov.br/seppir/Acessado em 09/07/2015>.

BRASIL. Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: [s.n.], 2005.

BRASIL. **LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB)**, lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, art. 25 § 4º. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm

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

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos.** Revista Tempo [online], vol. 12, n. 23, 2007. Acesso em 09/07/2015.

FERRACINI, R. A. L. **A África do Brasil: estudo sobre a representação da África no livro didático (1890-2003).** In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIAS E GEOGRAFIA, 2008, São Paulo. SEMINÁRIO Internacional. São Paulo, 2008.

MAGNOLI, Demétrio. **Geografia para o ensino médio: política, economia e espaço mundial,** volume 3. – 1ª. Edição. São Paulo: Saraiva, 2010.

MUNANGA, K. **Por que Ensinar a África na Escola Brasileira. Conferência de Comemoração do dia da África.** [s.l.]:[s.n.], 2008. Disponível em: <https://terreirodejaua.wordpress.com/tag/camacari/>. Acesso em 08/07/15

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro.** São Paulo: Paz e Terra, 1989.

SILVA, Nelson Fernandes. **Inocência da Africanidade e Religiosidade: Uma possibilidade de abordagem sobre as Sagradas Matrizes Africanas na Escola. In Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03.** Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade. Brasília Ministério da Educação. 2005.

TERRA Lygia e COELHO Marcos de Amorim. **Geografia geral e Geografia e geografia do Brasil: o espaço natural e socioeconômico:** volume único. 1. Edição. São Paulo: [s.n.], 2005.

VESENTINI, José William e VLACH Vânia. **Geografia do Mundo Subdesenvolvido.** [s.l.]: Ática, 2003.

VESENTINI, José William. **Geografia: o mundo em transição:** ensino médio 2.e Edição. São Paulo: Ática, 2013.

VIVENCIANDO EXPERIÊNCIAS DESENVOLVIDAS COM A GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Denise Wildner Theves

Centro Universitário Ritter dos Reis – UNIRITTER

Porto Alegre - RS

Nestor André Kaercher

Universidade Federal do Rio Grande do Sul –

UFRGS/FACED

Porto Alegre - RS

RESUMO: Este texto destaca propostas de trabalho desenvolvidas por professoras-estagiárias no sentido de criar possibilidades de ler e compreender o mundo com a Geografia, estabelecendo diálogo com o mundo das crianças. Os trabalhos relatados foram desenvolvidos por professoras-estagiárias durante a realização do Estágio Supervisionado de Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, integrante do III Ciclo de Estudos Interdisciplinares do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Ritter dos Reis (Uniritter/POA-RS). Os estágios foram desenvolvidos na perspectiva do enfoque globalizador em que, partindo das vivências e conhecimentos prévios das crianças, foram propostos projetos de ensino com diferentes temáticas. Nestes, os temas da Geografia se apresentam como meios de construção de um trabalho que cria oportunidades de aprendizagens significativas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: Geografia; docência;

anos iniciais

ABSTRACT: This text highlights work proposals developed by trainee teachers in order to create possibilities to read and understand the world with Geography, establishing dialogue with the world of children. The work reported was developed by trainee teachers during the Supervised Teaching Internship in the Early Years of Elementary Education, part of the III Cycle of Interdisciplinary Studies of the Pedagogy Course of the University Center Ritter dos Reis (Uniritter / POA-RS). The internships were developed with the perspective of a globalizing approach in which, based on the experiences and previous knowledge of the children, teaching projects with different themes were proposed. In these, the themes of Geography are presented as means of building a work that creates significant learning opportunities in the Early Years of Elementary School.

KEY-WORDS: Geography; teaching; initial years

1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa refletir sobre a importância da produção de conhecimentos com a Geografia nos anos iniciais, inserindo-se no âmbito da formação de professores.

Os trechos de trabalho abordados foram desenvolvidos por professoras-estagiárias durante a realização do Estágio Supervisionado de Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, integrante do III Ciclo de Estudos Interdisciplinares do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Ritter dos Reis (Uniritter/POA-RS). Os estágios foram desenvolvidos em duplas, durante uma semana, no mês de junho de 2016, em escolas de rede pública (estadual e municipal), em Porto Alegre (RS), em turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Os relatos feitos buscam valorizar, divulgar e refletir com as propostas de trabalho desenvolvidas por professoras-estagiárias no sentido de criar possibilidades

de ler e compreender o mundo com a Geografia, estabelecendo diálogo com o mundo das crianças. Com essas reflexões, busca-se destacar a forma pela qual os temas da Geografia se apresentam como meios de construção de um trabalho que cria oportunidades de aprendizagens significativas nos Anos Iniciais.

2 | DESENVOLVIMENTO

O tema ora estudado insere-se nos trabalhos desenvolvidos com a Geografia durante o Estágio Supervisionado de Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de alunas do curso de Pedagogia.

Nesse texto, destacam-se trechos de dois trabalhos em que, através da Geografia, inserida nos temas de estudo de um projeto de trabalho, pôde-se ampliar as aprendizagens na leitura e compreensão do mundo. Por outro lado, apresentam-se como uma proposta de articulação entre o ensino superior e a escola, na busca da construção de saberes com a Geografia escolar, no intuito de oportunizar mais qualidade aos saberes docentes. Nesse aspecto, é importante destacar que a função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação ao tratamento da informação e à relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, bem como a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio. (HERNANDEZ; VENTURA, 1998, p. 61)

O envolvimento das estudantes do curso de Pedagogia nesses estágios iniciou através do contato com as escolas e foi desencadeado a partir das seguintes etapas: pesquisa do contexto escolar através do estudo da sala de aula e diagnóstico da realidade; período de observação das crianças na prática educativa desenvolvida pela professora titular na classe de estágio; problematização e delimitação da temática do projeto de trabalho com a turma de alunos; planejamento da prática docente; pesquisa em diferentes fontes de informação, seleção e produção de recursos didáticos para o desenvolvimento da semana de aulas; assessoria junto às professoras do curso de Pedagogia; prática docente na escola; seminário de apresentação das práticas

desenvolvidas, elaboração escrita do relatório de estágio.

Os estágios foram desenvolvidos na perspectiva do enfoque globalizador que propõe “organizar os conteúdos a partir de uma concepção de ensino na qual o objeto fundamental de estudo para os alunos seja o conhecimento e a intervenção da realidade” (ZABALA, 2002, p. 35). Nesse contexto, partindo das vivências e conhecimentos prévios das crianças, os projetos desencadeados tiveram os seguintes títulos: Nossas origens – De onde viemos?; Bairro Teresópolis (que é um bairro de Porto Alegre).

2.1 Projeto: Nossas origens – De onde viemos?

O projeto foi desenvolvido em uma turma de 1º ano, com 24 alunos (11 meninas e 13 meninos), em uma escola da rede pública estadual, em Porto Alegre.

Após as observações realizadas na turma, conversas com a professora foi realizado um momento de problematização junto às crianças. Desse momento as professoras- estagiárias relatam:

Notamos que as crianças demonstram muito interesse sobre os diversos países que existem no mundo, principalmente sobre a cultura de cada um. De como vivem, suas vestimentas, seus alimentos, suas línguas, e etc. Notamos que o foco das diferenças, foi para os diferentes jeitos das pessoas viverem, dos diferentes países e não especificamente para as diferenças físicas. E por isso optamos por realizar o projeto com o que percebemos ir ao encontro dos interesses das crianças, pois elas demonstram nitidamente uma curiosidade maior sobre as diferenças culturais. (MOURA, PRATES, 2016, p. 20.)

A partir dos interesses demonstrados, foi montada a rede temática que orientou o desenvolvimento do projeto durante uma semana de aulas com esse grupo de alunos do 1º ano.

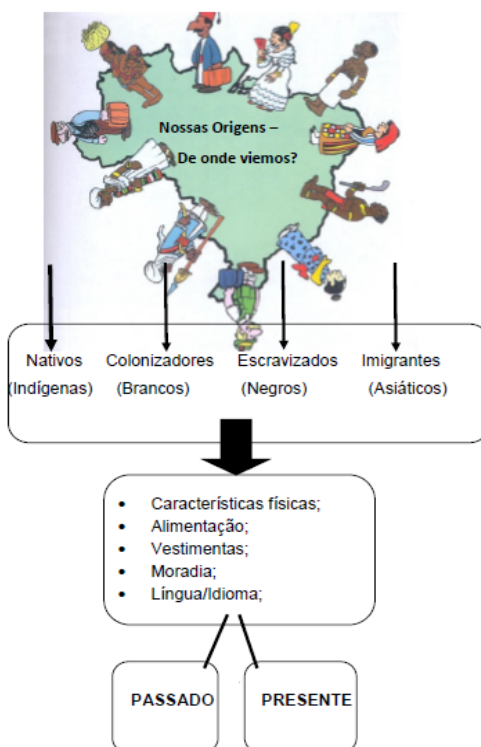


Figura 1: Rede temática
Fonte: MOURA; SOARES (2016, p.17)

Levando em consideração as questões étnicas, a escola, e a Geografia, tem um papel fundamental na construção de novas memórias que estejam livres das amarras do etnocentrismo e do eurocentrismo que durante muito tempo moldaram, e ainda o fazem, nossos modos de ver, sentir e apreender o mundo e o Outro. Se considerarmos que a identidade é construída historicamente, o currículo escolar, também constrói identidades e assim, “produz memória, modos de ser e de conviver”. (PEREIRA, 2012, p.7).

Assim, a diversidade pode ser uma riqueza para o trabalho pedagógico se houver possibilidades de criar e implementar propostas pedagógicas que busquem dar espaço para a diferença e não a busca pela homogeneidade. Ao mesmo tempo, a busca por desmistificar estereótipos e desconstruir preconceitos passa pelo processo de falar sobre as coisas, de tensionar as vivências e o cotidiano para que se possam construir novos saberes sobre as identidades e as diferenças. Eis o que o projeto “Nossas origens – De onde viemos?” propôs.

Através da utilização de músicas, vídeos, imagens, brincadeiras, pesquisas, palestra, leitura de mapas, encenações, contação de histórias, construção de mapa-painel, confecção de objetos e diferentes formas de registro a turma de alunos envolveu-se de forma intensa no projeto e atingiu os objetivos propostos pelas professoras-estagiárias. No relatório do estágio, em suas reflexões sobre o quinto dia de estágio, as professoras-estagiárias relatam o quanto foram significativas as aprendizagens das crianças, bem como a utilização de mapas.

No momento seguinte, mostramos a rede temática para mostrar que ríamos iniciar outro assunto sobre a rede, que é a dos Imigrantes. Com o auxílio dos bonecos (Indígenas, Africanos, Colonizadores e Imigrantes) e o barco, exploramos o mapa, encenando e conversando sobre a vinda desses diferentes grupos para o Brasil, bem como relembramos o fato de os indígenas já estarem nessas terras. Falamos sobre o porquê de suas vindas para o Brasil, enfatizando as inúmeras dificuldades que viviam naquela época em seus países e por que optaram em virem para o Brasil. Também falamos sobre nossas descendências, de como o Brasil tem inúmeras culturas e diferentes povos. Neste momento pedimos para eles visualizarem o Brasil no mapa, do qual, perguntamos os que moravam no Brasil, quantas pessoas de diferentes culturas haviam vindo e de como deixaram inúmeras heranças para nós. Com isso, aproveitamos e mostramos algumas imagens que representavam as heranças deixadas por cada povo, e depois as colocamos em cima de cada local referente ao mapa. Dessa forma podiam visualizar as imagens no mapa. Encenamos brevemente com o barco localizado em cada lugar e colocamos as imagens dentro do barco, e assim seguimos com ele para o Brasil, enfatizando a todo o momento que cada povo que vinha para o Brasil e trazia um pouco da sua cultura. Era quando deixávamos as imagens que herdamos no Brasil. O momento foi bem apreciado pelas crianças que participaram muito. As crianças comentaram sobre a descendência de seus pais e avós. Mostraram que aprenderam e concretizaram muito bem este momento quando iniciamos nosso painel sobre as heranças culturais que foram trazidas pelos Imigrantes e Colonizadores. Neste momento pedíamos para algumas crianças selecionassem para colocar a imagem correspondente a cada povo, e então notamos o quanto foi essencial o mapa e de como ele levou momentos lúdicos para as crianças, assim como os bonecos e o barco que levávamos. Notamos também que foi essencial construir o mapa da forma que fizemos. Afinal, a cada dia registrávamos as aprendizagens do dia num mapa mundi feito em um grande painel. Esse era colocado no chão e ERAM feitos

os registros com imagens e palavras-frases elaboradas pelas crianças. (MOURA; SOARES (2016, p. 68-69).

Compreender a ocupação e o povoamento das terras brasileiras e nossas origens, apresenta-se como possibilidade de estabelecer múltiplos olhares sobre esse processo. Os sujeitos envolvidos nesse processo trouxeram diferentes motivações e objetivos, o que muitas vezes provoca tensões e conflitos. Desses (des)encontros foram tramados hábitos e costumes presentes em vários aspectos do dia a dia.

Refletir sobre esse entrelaçado processo nos convoca a repensar elementos que constituem nossa identidade e abrem espaço para a influência dos diferentes grupos étnicos em nosso modo de “ser gaúcho/brasileiro”. Callai (1998), ao referir-se à alfabetização, aspecto fundamental no trabalho dos anos iniciais, propõe que esta seja também da experiência humana e indica:

é relevante estudar as relações sociais que se estabelecem entre as pessoas e os distintos grupos sociais; o espaço diferenciado ocupado por um ou outro grupo ou atividade e as relações que se estabelecem; o tempo, como presente vivo e passado vivido, dimensões necessárias para o viver individual e societário. (CALLAI, 1998, p. 61)

2.2 Projeto: Bairro Teresópolis

O projeto foi desenvolvido em uma turma de 3º ano, em uma escola da rede pública estadual, localizada no Bairro Teresópolis, em Porto Alegre. A turma era composta por 25 alunos (10 meninos e 15 meninas).

O tema escolhido para o projeto a ser realizado com a turma foi proposto à pedido da professora titular: o Bairro Teresópolis. Ela solicitou que este assunto fosse desenvolvido com os alunos, pois seria continuidade de um projeto que seria desenvolvido por ela. Assim, apesar do tema do projeto ser proposto pela professora, o mesmo foi desenvolvido a partir de uma perspectiva interdisciplinar e com enfoque no interesse da turma, tendo como intuito de fortalecer o sentimento de cuidado e pertencimento ao local em que as crianças moram e estudam.



Figura 2: Rede temática

Fonte: MUZZEL; SILVA (2016, p.17)

No segundo dia, as professoras-estagiárias propuseram uma roda de conversa com os alunos a fim de discutir sobre a importância de morar em um local com uma boa infra-estrutura e sobre esses aspectos no Bairro Teresópolis. Após, propuseram a criação de um mapa da Avenida Teresópolis - a principal do bairro. Para essa atividade a turma foi dividida em cinco grupos. Cada grupo recebeu uma cartolina com o mapa da avenida principal do bairro e um material contendo os nomes dos principais estabelecimentos comerciais com suas respectivas logomarcas, algumas árvores, casas e prédios. Então os alunos deveriam encontrar a localização correta desses elementos e colar no cartaz, compondo um mapa do grupo. Também poderiam preencher o cartaz com desenhos de outros elementos da avenida. Posteriormente, cada grupo deveria compartilhar sua criação com os demais colegas.

No relatório do estágio, em suas reflexões sobre esse dia de estágio, as professoras-estagiárias relatam o quanto a problematização sobre o espaço vivido e o trabalho coletivo foram significativos para refletir sobre a espacialidade vivenciada e a representação das mesmas.

Hoje a turma estava um pouco agitada, porém isso não alterou em nada no rendimento dos alunos, todos produziram, participaram e aprenderam bastante. Iniciamos com uma conversa sobre qual era a principal Avenida do Bairro Teresópolis, e depois da resposta dos alunos (a maioria soube responder corretamente) questionamos sobre quais os principais lugares e comércios que localizavam-se naquela região. A turma citou muitos lugares e muitos falaram na “pizzaria”, palavra que sempre é citada em todas as questões que trazemos para a aula, pois todos gostam muito de pizzas e têm o hábito de frequentar as pizzarias do bairro.

Após problematizarmos sobre os lugares que existem na Avenida Teresópolis, iniciamos a organização dos grupos para a atividade. Iniciou-se então a distribuição dos materiais e a atividade: a criação do mapa da Avenida Teresópolis. Os alunos estavam um pouco agitados para a realização da tarefa, porém foram fantásticos e empenhados em relação à produção e ao envolvimento para realizar a atividade. Perceberam muito bem o que é realmente um trabalho em grupo dividindo tarefas e ajudando uns aos outros. Assumiram o compromisso de concluir a tarefa, sendo assim, todos os alunos mostraram que tinham conhecimento o suficiente e colocaram isso tudo em prática na criação do mapa.

Tivemos um intervalo para o lanche e na volta os alunos continuaram a trabalhar na atividade. Percebemos que houve uma divisão de tarefas nos grupos. Enquanto alguns coloriam os desenhos, outros recortavam e alguns problematizavam as localizações. Então pedimos a eles que não colassem os desenhos, que apenas posicionassem as imagens onde achavam que era o local correto, pois posteriormente faríamos a problematização juntos. No entanto, um menino de um determinado grupo, certo de seu conhecimento prévio orientou seus colegas de grupo, deliberou funções a cada um e completou o mapa corretamente, sem ajuda de nenhuma professora. Demonstrou também ter clareza sobre direita e esquerda, antes e depois e localizou muito bem os espaços. Então iniciamos a problematização com os demais grupos. Colamos no quadro um mapa igual ao deles e contamos uma história de uma pessoa que estava vindo do Centro Histórico para conhecer o bairro e então precisava saber as localizações. Cada lugar/comércio que íamos citando, questionávamos os alunos sobre o local correto no bairro, enfatizando “direita, esquerda, perto e longe” e então os alunos colavam em seus mapas cada desenho juntamente com o andamento da problematização. Após concluirmos o trabalho, foi realizado um seminário sobre esse trabalho e os

Refletir sobre a localização apresenta-se como meio de pensar sobre o espaço e sua representação. Nesse processo, o uso de mapas torna-se essencial e fica evidente o quanto precisa estar presente no trabalho pedagógico desenvolvido nos anos iniciais, afinal “ler o espaço, independente se é real ou mentalmente projetado, é uma capacidade que não se aprende porque se habilita a fazer, se aprende porque se é capacitado para isso” (COSTELLA, 2014, p.193).

Assim, os mapas apresentam-se como recursos para estabelecermos a interação com deslocamentos reais e imaginários entre os lugares. Processo esse que precisa ser vivenciado e não se efetiva pela simples transmissão de informações.

Além do trabalho do segundo dia de estágio relatado, foram propostas outras atividades orais e escritas em que a turma destacou aspectos da Geografia e História do bairro Teresópolis. Essas atividades evidenciaram a importância de, com a Geografia, refletir sobre a “influência do espaço, na fisicidade das coisas e na geograficidade de nossa existência” (Kaercher, 2007, p. 16). Fato evidenciado ao longo do projeto desenvolvido e nas reflexões feitas pelas professoras-estagiárias em seu relatório.

Em História e Geografia, percebemos a importância de não enxergarmos a disciplina de História apenas como um momento de memorização de datas e acontecimentos. O estudo da Geografia, não é apenas como um espaço para pintura de mapas, mas sim, a oportunidade dos alunos aprenderem a se localizar no espaço e no tempo. Entender os acontecimentos de nossa História e da Geografia como momentos das próprias vidas, aos quais fazemos parte com poder de mudança, e não apenas meros espectadores. Os alunos compreenderam que todo fato histórico acontece em algum local, compreendendo a importância do estudo da Geografia nesse processo. Percebemos que os alunos compreenderam muito mais do que o esperado e mostraram-se dispostos a conhecer mais dos fatos históricos e da geografia dos lugares relacionados ao Bairro Teresópolis. (MUZZEL; SILVA, 2016, p. 46-47)

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As propostas de trabalho desenvolvidas com a Geografia nos Anos Iniciais podem constituir-se em possibilidades para o desenvolvimento de uma prática social cotidiana, para a formação de uma consciência espacial, para uma relação ética e estética com o espaço, ampliando suas visões de mundo e a compreensão do que acontece aos alunos e o que vivem. Afinal, com a Geografia e com os alunos podemos ler o mundo de forma plural, contraditória e dinâmica para que possamos compreender melhor a nós mesmos e aos outros. E, quem sabe, contribuir para ações na construção de um mundo digno para todos.

Nesse sentido, a interação que se estabelece entre o professor e os alunos, a definição de como e com quais objetivos as atividades são propostas e como os momentos das aulas acontecem são os elementos que fazem a diferença nos processos de aprendizagem tanto dos docentes como dos discentes.

Assim, o que se ensina é uma busca pela aproximação aos modos de pensar dos alunos dos anos iniciais a partir de sua espacialidade, percepções e representações espaciais. Aspectos esses que são fundamentais para a construção de outros olhares sobre o espaço vivido no intuito de propor a leitura do mundo da vida com a Geografia.

Nesse processo, conhecer o cotidiano dos alunos, levar em conta suas vivências e buscar diferentes abordagens para os temas e proposições que compõe o currículo são condições fundamentais para estimular a aprendizagem. Além disso, é fundamental destacar a importância do papel do professor enquanto pessoa que estimula, organiza e propõe atividades a fim de buscar aprendizagens. Trazemos para a escola e levamos dela conhecimentos, valores, emoções, posturas e convicções, sentimentos de nós, dos outros e do mundo. Se a escola forma, a docência também o faz. Assim, a ação pedagógica pode fazer a diferença, do que decorre, a necessidade de uma formação consistente de saberes da Geografia e da Pedagogia.

No nosso entendimento, o objetivo da escola é formar valores como: respeito ao outro, discussão das diferenças, combate às desigualdades e injustiças sociais. Fazer a diferença junto aos alunos e sermos bons professores é a nossa busca. As surpresas que os professores-estagiários provocam em nós, o envolvimento, o que observamos e escutamos deles durante o acompanhamento de sua prática pedagógica nos desafia e alimenta a nossa curiosidade para continuar a busca por um fazer docente de reflexão e ação.

Este texto é o registro de uma caminhada construída na interação de nosso ofício enquanto professores, no conhecimento, nos sonhos. É também um rastro indicando a necessidade de novas leituras da escola e do mundo. É uma marca de que o diálogo entre o ensino superior e a escola, pode ser enriquecedor.

REFERÊNCIAS

CALLAI, Helena C.; CALLAI, Jaeme L. Grupo, espaço e tempo nas séries iniciais. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. et al. (org.). **Geografia em sala de aula: Práticas e reflexões**. Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre, 1998.

COSTELLA, Roselane. Ensinar o quê... Para quê...Quando... **Desafios da geografia na contemporaneidade**. In: MARTINS, Rosa E. M.; TONINI, Ivaine M.; GOULART, Lígia B. (org.) Ensino de geografia no contemporâneo: experiências e desafios. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2014.

HERNANDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

KAERCHER, Nestor André. Texto: Práticas geográficas para ler/pensar o mundo, convergentes com o outro e entendendo a si mesmo. In: REGO, Nelson. CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André. Geografia: **Práticas Pedagógicas para o Ensino Médio**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MOURA, Michele Fajardo de; SOARES, Rita Prates. Projeto de Trabalho: “Nossas Origens – De onde viemos?”. 2016. **Trabalho Acadêmico Interdisciplinar VI**. Curso de Pedagogia, Centro Universitário Ritter dos Reis (Uniritter), Porto Alegre, 2016.

MUZZEL, Luciana Pinto; SILVA, Priscila Fonseca da. Projeto de Trabalho: Bairro Teresópolis. 2016. **Trabalho Acadêmico Interdisciplinar V**. Curso de Pedagogia, Centro Universitário Ritter dos Reis (Uniritter), Porto Alegre, 2016.

PEREIRA, Nilton Mullet. Diversidade e diferença: problemas teóricos e pedagógicos. In: KAERCHER, Nestor; TONINI, Ivaine Maria (orgs.). **Curso de Aperfeiçoamento Produção de Material Didático para Diversidade**. 2. Ed. Porto Alegre: Evangraf, UFRGS. 2012. p. 1-12.

ZABALLA, Antoni. **Enfoque Globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS DADOS DA II PNERA (1998-2011)

Rodrigo Simão Camacho

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Faculdade Intercultural Indígena (FAIND), Licenciatura em Educação do Campo (LEDUC),
Dourados - MS.

RESUMO: A Educação do Campo é uma prática pedagógica resultante da luta camponesa. O PRONERA é um exemplo importante de Educação do Campo na esfera da política pública. O PRONERA pode ser considerado uma experiência inovadora, uma vez que foi implementado em um território que tem sido historicamente marcada pela exclusão social e pela ausência de políticas públicas na área da educação. O objetivo deste artigo é fazer uma análise sobre os dados da II Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (II PNERA, 2015). Para escrever este artigo, como um primeiro passo, nós revisamos a literatura sobre Educação do Campo, dialogando, sobretudo, com o Manual de Operações do PRONERA publicado em 2011. Mas, o foco principal foi à análise do documento da II PNERA (2015).

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo; Políticas Públicas; PRONERA.

ABSTRACT: The PRONERA is an important example Education of the Countryside in the

sphere of public policy. The objective of this article is to analyze the data of the II National Survey of Education in Agrarian Reform (II PNERA, 2015). In order to write this article, as a first step, we reviewed the literature on Education of the Countryside, discussing, above all, the PRONERA Operations Manual published in 2011. But, the main focus was on the analysis of the II PNERA document (2015).

KEY WORDS: Education of the Countryside; Public Policy; PRONERA.

1 | INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é fazer uma análise sobre os dados da II Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (II PNERA, 2015). Para escrever este artigo, como um primeiro passo, nós revisamos a literatura sobre Educação do Campo, dialogando, sobretudo, com o Manual de Operações do PRONERA publicado em 2011. Mas, o foco principal foi à análise do documento da II PNERA (2015).

A Educação do Campo é uma prática pedagógica resultante da luta camponesa, mas também, é um instrumento desta luta contra territorialização do agronegócio no campo e pela reterritorialização/recamponização (CAMACHO, 2014, 2018). O PRONERA é um exemplo importante de Educação do Campo na

esfera da política pública. Este programa foi criado no Brasil em 1998, como uma resposta aos esforços dos movimentos socioterritoriais e sindicais camponeses.

O PRONERA pode ser considerado uma experiência inovadora, uma vez que foi implementado em um território que tem sido historicamente marcada pela exclusão social e pela ausência de políticas públicas na área da educação. Seu principal objetivo é fortalecer ambientes rurais como território de vida em todas as suas dimensões: econômica, social, política, cultural e ético. Tendo em vista a formação de milhares de jovens no campo, podemos afirmar que o programa tem ajudado a construir outra forma de desenvolvimento territorial em espaços rurais com base na equidade e sustentabilidade (BRASIL, 2011; CAMACHO, 2014, 2018; CAMACHO et al., 2015).

2 | HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

Eu quero uma escola do campo
onde o saber não seja limitado
que a gente possa ver o todo
e possa compreender os lados
eu quero uma escola do campo
onde esteja o ciclo da nossa semente
que seja como a nossa casa
que não seja como a casa alheia
(Gilvan dos Santos).

A criação de um novo projeto de Educação do Campo está relacionada com os esforços conjuntos de algumas entidades que formaram a Articulação Nacional em 1998, em favor da Educação Básica no Campo. As entidades que promoveram este movimento foram: a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), da Universidade de Brasília (UNB) e o Grupo de Trabalho da Reforma Agrária (GTRA). A primeira conferência chamada “Por uma Educação Básica do Campo” ocorreu em Luziânia - GO, em 1998.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra defende a melhoria da qualidade da escola pública desde os anos de 1990. Sendo que seus militantes colaboraram na formação de professores para trabalhar em escolas do campo, em assentamentos e/ou acampamentos. Estas iniciativas contrastavam com o descaso histórico do governo brasileiro para com a escola pública do campo no Brasil. As escolas no campo eram constituídas de salas de aula multiseriadas, professores sem formação superior e falta de infraestrutura. O Movimento, então, desenvolve uma concepção de pedagogia denominada de “Pedagogia do Movimento”. As experiências educacionais do MST passaram da escala local para a escala nacional. Esta proposta

se desenvolveu e se transformou em um paradigma, denominado de Educação do Campo. Em 1998, um Encontro Nacional que reuniu movimentos socioterritoriais e sindicais camponeses, juntamente com religiosos e professores universitários, foi o marco inicial para transformar este paradigma educacional em política pública (CALDART, 2005; CAMACHO et al., 2015; CAMACHO, 2018).

A primeira razão por trás da luta pela Educação do Campo no Brasil é a realidade existente de exclusão com relação aos habitantes do campo. A falta de acesso a uma educação que permita o desenvolvimento das comunidades no campo está relacionada com a história da estrutura agrária no Brasil baseada no latifúndio e na desterritorialização dos indígenas de suas terras tradicionais e das populações camponesas de sua terra de trabalho (CAMACHO et al., 2015). A realidade para os povos do campo tem sido sempre de uma educação que não ultrapassa as séries iniciais do ensino fundamental. Há ainda um grande número de analfabetos no campo. A educação sempre foi inacessível para estas populações excluídas. A leitura e a escrita são instrumentos de status e poder dentro de uma sociedade capitalista e são geralmente um privilégio das classes dominantes. Assim, as classes subalternas têm poucas oportunidades para dominar os códigos de culturas letradas (CAMACHO, 2014).

Uma pesquisa por amostragem realizada pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), em 2010, revelou que o acesso à educação continua sendo um grande desafio para populações rurais estabelecidas em todas as regiões do país. No que diz respeito aos dados sobre o ensino superior no Brasil, a região Norte tem 390.752 famílias assentadas, e menos de 1% com ensino superior concluído. A região Nordeste tem 302.513 famílias assentadas, mas menos de 1% tem diploma universitário. A região Centro-Oeste tem 138.000 famílias assentadas, destes, 1% possuem nível superior, e 1,33% estão estudando. A região Sudeste tem 40.156 famílias assentadas, destes, 1,01% tem curso superior concluído, e 1,16% estão estudando. A região Sul tem 34.991 famílias assentadas: menos de 1% com diploma universitário, e 1,09% estão estudando (BRASIL, 2011).

A ausência de políticas públicas demonstra o tratamento desigual e discriminatório recebido pela população rural. Esta atitude negligente por parte do Estado tem levado a problemas educacionais de longa data, como o analfabetismo; crianças, adolescentes e jovens fora da escola ou sem escola; discrepâncias entre idade e série, repetição e fracasso; conteúdo inapropriado; problemas com a titulação, salários e carreiras dos professores; e uma oferta de escola que é geralmente reduzida para as quatro primeiras séries do ensino fundamental (ARROYO, 2013).

O movimento “Por uma Educação do Campo” foi criado para fazer frente a esta realidade de abandono por parte do Estado. Este movimento começou a exigir políticas públicas de instituições governamentais, bem como o financiamento para a investigação relacionada com questões educacionais em comunidades rurais. O silêncio, esquecimento, e até mesmo a falta de interesse em comunidades rurais em

pesquisas sociais e educacionais é um ponto que estava se tornando preocupante. O movimento de Educação do Campo foi criado para relatar esse silêncio e o esquecimento das instituições governamentais, instituições de investigação de financiamento, programas de pós-graduação e estudiosos que estudam as questões sociais e educacionais (ARROYO, 2004).

A exclusão social e educacional dos habitantes das comunidades rurais tem de ser entendido historicamente. No Brasil, a força da ideologia dominante, que foi composta por oligarquias agrárias que prevalecem no país desde os tempos coloniais, tem defendido que era inútil e supérflua para os camponeses aprender a ler e escrever. O argumento por trás disso era que a natureza do trabalho rural (produção de alimentos pelo cultivo da terra para sua subsistência e vender o excedente para a população urbana) não requer qualquer formação escolar. O próprio modo de vida dos camponeses era, a priori, a razão para negar-lhes o acesso à educação (ARROYO, 2004; CAMACHO, 2014, 2018).

Apesar de a educação ser reconhecida como um direito humano, este reconhecimento não atingiu áreas rurais brasileiras. Moradores de comunidades rurais foram totalmente excluídos desta conquista; este direito só manteve-se no nível abstrato do conceito de cidadania e não atendeu as necessidades específicas e concretas da realidade das comunidades rurais (ARROYO, 2004; CAMACHO et al., 2015). Portanto, a Educação do Campo é uma condição fundamental para que a população rural possa exercer sua cidadania (FERNANDES; MOLINA, 2004).

Em suma, a marginalização social e educacional vivida pelos moradores das comunidades rurais, devido à falta de políticas públicas voltadas para a sua realidade, engendrou a emergência de lutas de sujeitos coletivos que reagiram diante dessas situações sociais. Dentre estas lutas, destaca-se: a luta pela terra e pela reforma agrária que desencadeou a luta pela Educação do Campo (CAMACHO et al., 2015; CAMACHO, 2018).

3 | O ESTADO E AS DISPUTAS PELO DIREITO À POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

As políticas públicas significam a materialização dos direitos contidos no artigo 6º da Constituição Federal brasileira de 1988. Elas são parte constituinte de uma concepção de igualdade jurídico-política presente em nossa sociedade atual. Somente o Estado tem condições de instituí-las mediante suas ações, ou seja, devido a Constituição Federal, o Estado tem que implantar ações que sejam capazes de criar condições de garantirem a igualdade de direitos a todos os cidadãos (MOLINA, 2012).

Todavia, se faz necessário frisarmos que a igualdade jurídica não significa, em sua essência, uma igualdade real. Na sociedade capitalista, sua essência impede que a igualdade seja conquistada em sua plenitude, tendo em vista que alguns se apropriam

privadamente dos meios de produção e da força de trabalho da grande maioria. A conquista da igualdade real requer mudanças estruturais, a superação deste sistema. Mas, ainda assim, a radicalização da democracia vislumbrada na igualdade jurídico-política é muito relevante, pois é o resultado do acúmulo de conquistas da humanidade (MOLINA, 2012; CAMACHO, 2014, 2018).

Para entendermos esta condição contraditória de igualdade jurídico-política no capitalismo é necessário sabermos que existem três posições diferentes acerca da interpretação do Estado. A primeira é o Estado-opressor, representante das classes dominantes. A segunda é o Estado-conciliador, da negociação e da cooptação. E o terceiro é o Estado-conflito, espaço em disputa pelas classes sociais, podendo representar opressão ou cooptação dependendo a conjuntura das forças políticas das classes subalternas (SÁ; MOLINA, 2010; CAMACHO, 2014, 2018).

De acordo com Lais Mourão Sá e Mônica Castagna Molina, na medida em que a sociedade civil organizada se encontra “[...] dentro do Estado discutindo a Educação do Campo, é preciso ir além de uma visão dicotômica do Estado: de um lado, a visão idealista do Estado do bem-estar; de outro, a visão do representante das classes dominantes” (2010, p. 79). Assim, o entendemos numa perspectiva marxista pautada em Antonio Gramsci (2006) e Nicos Poulantzas, “como uma *relação social*, mais especificamente, como a condensação material de uma *relação de forças entre classes e frações de classe* [...]”. (2000, p. 130, grifo nosso).

O Estado é produto da sociedade dividida em classes. Esta interpretação o coloca na condição de *campo/território de lutas* (POULANTZAS, 2000). Quando as classes sociais se articulam para viabilizar seus projetos de sociedade, por meio de políticas públicas, elas estão disputando uma parcela do Estado. É necessário o pensarmos por meio de uma relação dialética – dinâmica/contraditória/conflituosa. (MICHELLOTTI et al., 2010; CAMACHO, 2014, 2018).

É possível e necessário *disputar o Estado*, na perspectiva de colocar *frações do Estado* a serviço das classes subalternas. “[...]. A compreensão da importância da luta por Políticas Públicas dá-se, portanto, nessa perspectiva de lutar para ampliar a esfera pública e tentar reduzir e barrar a ampliação da esfera do mercado, da privatização, da exclusão dos direitos”. (MOLINA, 2010, p. 145, grifo nosso). Por isso, sua ação depende da força social conseguida pelas classes subalternas em determinado período, isto o faz conceber e executar determinada política pública. Daí, a importância do acúmulo de forças para a conquista de políticas sociais (MOLINA, 2012).

4 | A EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS: O PRONERA

A ação política do movimento da Educação do Campo pode ser vista como uma posição conflituosa dentro do Estado. Este movimento pretende universalizar o direito à educação e definir uma política específica que forneça elementos para uma nova epistemologia (SÁ; MOLINA, 2010).

Pelo fato de as desigualdades existentes no acesso à educação pública no campo serem muito grandes, isto obriga o Estado, respeitando a constituição, implantar políticas específicas que sejam capazes de minimizar os prejuízos já sofridos pela população do campo por terem sido privados historicamente do direito à educação escolar (MOLINA, 2012).

Por isso, a história da Educação do Campo está diretamente relacionada com a conquista de políticas públicas, e a primeira grande conquista da Educação do Campo foi o PRONERA. O Programa nasceu em 1998 da luta das representações dos movimentos sociais e sindicais do campo. A implantação deste programa permitiu que milhares de jovens e adultos, trabalhadores das áreas de Reforma Agrária, tenham o direito do acesso a diferentes níveis de ensino. Em termos de política pública específica, por meio da interação com os movimentos socioterritoriais camponeses, a experiência do PRONERA conseguiu se relacionar com a extrema diversidade de situações presentes no campo brasileiro. Diversidade esta que envolve desde a heterogeneidade dos sujeitos sociais do campo, bem como a diversidade das condições culturais, ambientais, geográficas e de organização da produção agrícola. Seu principal objetivo é fortalecer o meio rural enquanto território de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, políticas, culturais e éticas. Esta característica do PRONERA somente foi possível devido à interlocução direta que foi travada com os protagonistas deste processo (MOLINA, 2004; BRASIL, 2011; CAMACHO, 2014, 2018).

Para Monica Molina (2004), o PRONERA é parte intrínseca da construção teórico-prática da Educação do Campo. Está vinculado ao Movimento da Articulação Nacional Por uma Educação do Campo. Funciona como uma espécie de indutor da própria reflexão e de muitas ações da Educação do Campo. Tendo como objetivo a construção de uma educação adequada à lógica do trabalho e da cultura nos territórios dos povos do campo em busca de uma outra forma de desenvolvimento territorial, que seja multidimensional, ou seja, cujo objetivo seja a preocupação com a totalidade das relações engendradas nos territórios camponeses: natureza, economia, política, cultura, educação etc. (CAMACHO, 2014, 2018).

O PRONERA compreende hoje as ações de alfabetização de jovens e adultos, escolarização nos níveis fundamental, médio, superior e pós-graduação, formação continuada de professores, formação técnico-profissional para a saúde, a comunicação, a produção agropecuária e a gestão do empreendimento rural. Todas estas modalidades de educação estão pautadas em *metodologias de ensino adequadas a realidade sociocultural do campo* (ANDRADE; DI PIERRO, 2004).

O PRONERA ocorre por meio de uma parceria entre *universidades, movimentos sociais e governo federal* (Superintendências Regionais do INCRA). Por isso, este é um *modelo de gestão tripartite*. O grau de democracia na gestão compartilhada depende das características dos parceiros, isto é, do envolvimento e da forma de participação de cada sujeito (JESUS, 2004). As *universidades* cumprem as seguintes funções:

fazer a mediação entre os movimentos sociais e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), fazer a gestão administrativo-financeira e a coordenação pedagógica dos projetos. Os *movimentos sociais* estão representados, principalmente, pelo MST, pelos sindicatos filiados a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (Contag) e pela Comissão Pastoral da Terra (CPT). Eles fazem a ligação direta com a comunidade. O *INCRA* é responsável pelo acompanhamento financeiro, logístico e pela articulação interinstitucional (ANDRADE; DI PIERRO, 2004).

5 | ANALISANDO OS DADOS DA II PNRA

Para a atualização dos dados, o PRONERA lançou a II Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (II PNERA). O II PNERA trata-se do Banco de Dados do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – o DataPronera –, que levantou dados das ações do PRONERA para o período de 1998 a 2011. Apesar de ser o II PNERA, esta é a terceira pesquisa realizada pelo PRONERA. A primeira pesquisa foi uma avaliação realizada em 2003 pela Ação Educativa – Assessoria e Pesquisa. A segunda pesquisa realizada entre 2004 e 2005 foi a I Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária (I PNERA) (BRASIL, 2015).

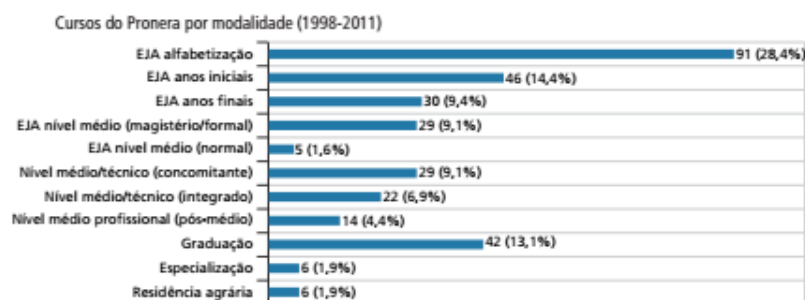
O II PNERA foi uma pesquisa realizada numa parceria entre o INCRA, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (MEC-INEP), o Instituto de Pesquisas Aplicadas (IPEA) e da Cátedra UNESCO de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Equipe de pesquisa teve como Coordenação Geral: Clarice Aparecida dos Santos (INCRA); Bernardo Mançano Fernandes (Unesp/Cátedra Unesco de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial); Brancolina Ferreira (IPEA) e Marcelo Galiza Pereira de Souza (IPEA) (BRASIL, 2015).

A pesquisa teve como objetivo caracterizar a demanda educacional e diagnosticar a situação do ensino ofertado nos assentamentos da Reforma Agrária. Além de recuperar e sistematizar informações detalhadas a respeito da história do PRONERA, o II PNERA objetivou a construção do DataPronera: um banco de dados permanentemente atualizável a fim de registrar as ações do PRONERA (BRASIL, 2015).

O resultado da pesquisa é que no período entre 1998 a 2011 foram realizados 320 cursos do PRONERA por meio de 82 instituições de ensino em todo o país, sendo 167 de Educação de Jovens e Adultos Fundamental, 99 de nível Médio e 54 de nível Superior, com 38 organizações demandantes e 244 parceiros, com a participação de 164.894 educandos (BRASIL, 2015).

O gráfico da figura 1 traz a informação de que a modalidade que apresentou o maior número cursos foi a EJA (Educação de Jovens e Adultos) alfabetização. Foram 91 cursos, que correspondeu a 28,4% do total. Seguida, em segundo lugar, pela EJA anos iniciais, que contou com 46 cursos ou 14,4% do total. Estes dados comprovam a

grande contribuição do PRONERA para com a diminuição dos números de analfabetos no campo. Também, não menos importante, a formação em nível de graduação, onde se formaram principalmente os educadores do campo, ficou em terceiro lugar, foram 42 cursos, 13,1% do total.

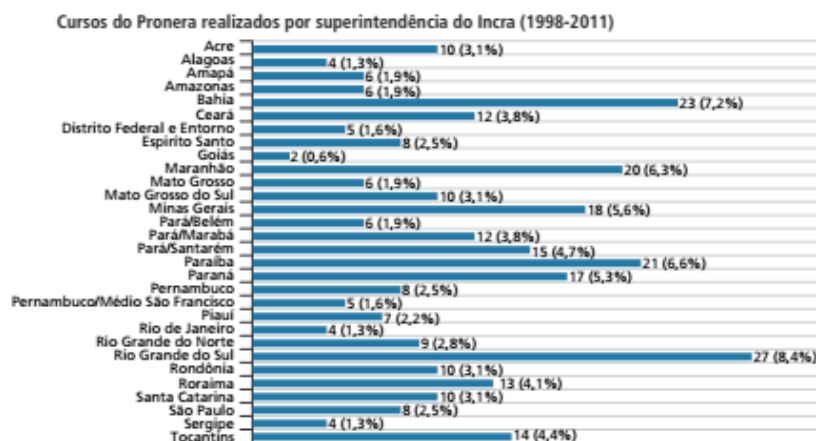


Fonte: II PNERA.

Figura 1- Cursos do PRONERA por modalidade

Fonte: BRASIL, 2015 (II PNERA).

Na figura 2, temos um gráfico com a quantidade de cursos realizados por unidade da federação, conforme as superintendências do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Os cursos foram realizados em 880 municípios, em todas as unidades da federação. O estado com o maior número de cursos realizados foi o Rio Grande do Sul (RS), contando com 27 cursos, correspondendo a 8,4% do total. Em seguida, em segundo lugar, temos o estado da Bahia (BA), onde foram realizados 23 cursos, 7% do total.



Fonte: II PNERA.

Figura 2- Cursos do PRONERA por modalidade

Fonte: BRASIL, 2015 (II PNERA).

Vejamos na Figura 3 um mapa que mostra como ficou a territorialização dos cursos do PRONERA em todo o Brasil por município de realização.



Figura 3: Cursos do PRONERA por município de realização (1998-2011)

Fonte: BRASIL, 2015 (II PNERA).

A partir dos dados apresentados no gráfico da figura 4, que mostra o número de cursos por ano de início entre os anos de 1998 e 2009, podemos fazer as seguintes observações: o ano que tivemos mais cursos iniciando, 65 do total de 320 cursos, foi em 2005, no terceiro ano do primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006 / 2007-2010), seguido, em segundo lugar, pelo ano anterior, 2004, com 42 cursos iniciados.

Entre os anos de 1998 e 2009 foram os que menos tiveram cursos iniciando, 06 cursos em cada ano. De acordo com o documento do II PNERA, a explicação para este número baixo de cursos no ano de 1998 se dá pelo fato de ser o ano de inauguração do PRONERA. Mas, com relação a 2009, a explicação para o número de cursos tão reduzidos, tendo uma queda de 15 cursos no ano de 2008 para 6 cursos em 2009, se deve as ações do Tribunal de Contas da União (TCU) que impossibilitaram o PRONERA de implementar novos cursos.

No período entre o segundo mandato de FHC e o primeiro mandato de Lula, de 1999 a 2006, a média foi de trinta cursos por ano, iniciando mais de dois cursos por mês (BRASIL, 2015). Em números mais gerais podemos observar os seguintes dados: durante os 5 anos de governo FHC (1998-2002), tivemos um total de 113 cursos, uma média de 22,6 cursos por ano. Com relação ao governo Lula, em 7 anos de mandato, conforme os dados disponíveis, foram 207 cursos realizados, numa média 29,5 cursos por ano. Uma média anual de 7 cursos a mais que o governo anterior.

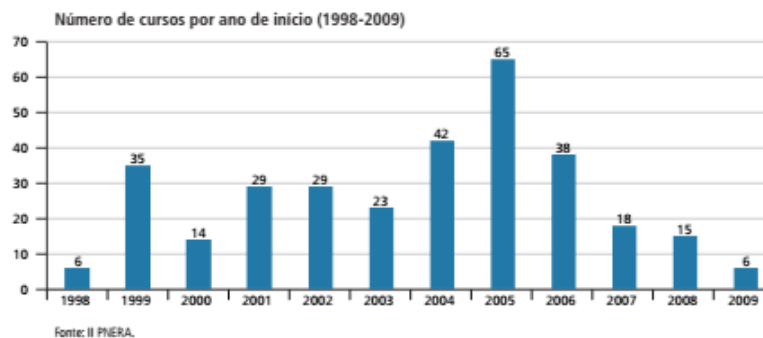


Figura 4 – Número de cursos por ano de início (1998-2009)

Fonte: BRASIL, 2015 (II PNERA).

Com relação ao número de cursos por ano de conclusão, temos o gráfico da figura 5 que mostra o seguinte: os anos de 2007 e 2008 foram os que mais tiveram conclusão de cursos do PRONERA, 40 cursos em cada ano (13%), seguido em segundo lugar pelo ano de 2003, com 35 cursos concluídos (11%).

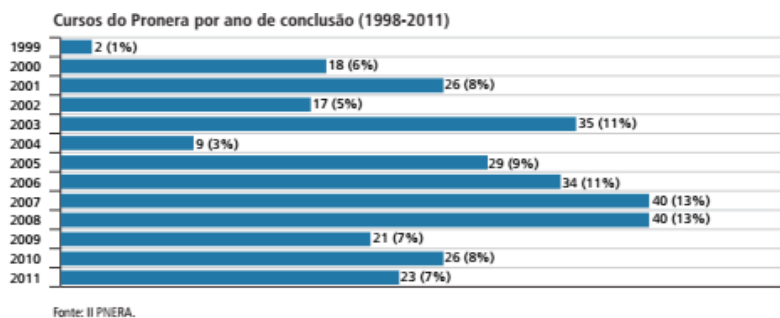


Figura 5 – Número de cursos por ano de conclusão (1998-2009)

Fonte: BRASIL, 2015 (II PNERA).

O gráfico da figura 6 acrescenta uma informação que é, além do ano de início dos cursos, a sua modalidade. O ano de 2005 foi onde tivemos mais cursos que se iniciaram nas modalidades EJA fundamental (20 cursos) e ensino superior (12 cursos). Já, com relação ao ensino médio, o ano de 2006 foi o que apresentou o maior número de cursos iniciando. Uma observação é que no ano 2000 não houve nenhum curso de ensino superior iniciando.

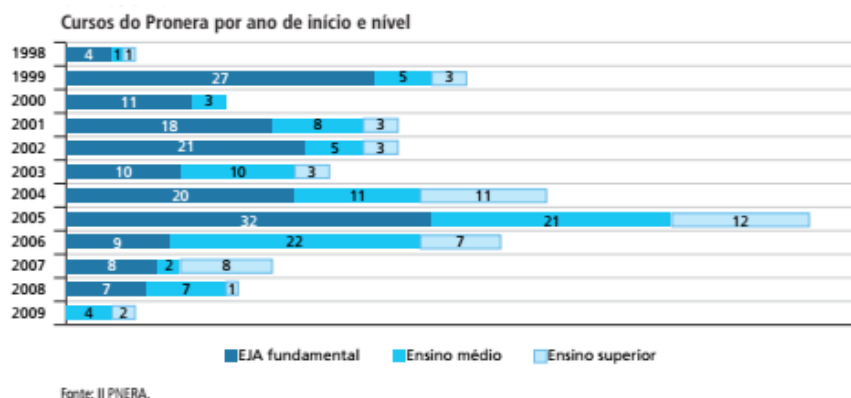


Figura 6 – Número de cursos por ano de início e nível (1998 – 2009).

Fonte: BRASIL, 2015 (II PNERA).

Estes dados mostram a importância que teve o PRONERA neste período (1998-2011) para a Educação do Campo, e que apesar de ter sido uma política pública criada durante o mandato de FHC, foi durante o período do mandato de Lula como presidente que se deu o maior número de cursos do PRONERA.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há uma grande importância na ampliação do acesso a educação para os camponeses-militantes devido ao fato de que a educação formal sempre foi um espaço para a elite se formar e formar seus herdeiros que iriam reproduzir a lógica dominante, ou seja, um espaço de legitimação do *status quo* das classes dominantes. O acesso à educação sempre foi um direito negado para as classes subalternas. Então, esta é a oportunidade para a classe subalterna ter acesso ao conhecimento científico. Mesmo tendo a consciência de que esta não é a única forma de conhecimento existente.

Os cursos do PRONERA permitem que os camponeses se apropriem do conhecimento técnico-científico para se desenvolverem pessoalmente e para auxiliarem na luta dos movimentos camponeses. Estes cursos possibilitam a efetivação do direito à educação que foi negado aos sujeitos do campo por tanto tempo. Direito este conquistado na luta dos movimentos socioterritoriais camponeses. Assim, a presença dos camponeses na educação básica e superior garante que a educação formal cumpra seu papel em sua totalidade, ou seja, de formação técnica, política e social.

As experiências de Educação do Campo que estão sendo desenvolvidas a partir do PRONERA permitem que visualizemos o protagonismo da sociedade civil organizada, por meio dos movimentos socioterritoriais camponeses, na elaboração de uma política pública que está construindo uma nova visão sobre o Campo, a Educação, a Diversidade e a Democracia.

O relatório da II PNERA demonstrou o esforço do programa pela busca de soluções para o enfrentamento da realidade da Educação do Campo, na qual, se encontram submetidos os cinco milhões de pessoas que vivem nos assentamentos de reforma agrária. O programa formou um significativo contingente docente pelo país que cumprirá tarefas desafiadoras da Educação do Campo. Também, se formou uma importante base técnica de nível médio e superior que permitirá um avanço para o desenvolvimento territorial no campo (BRASIL, 2015), demonstrando a efetivação de seu objetivo de construção de um desenvolvimento territorial rural inclusivo, sustentável e com respeito à diversidade sociocultural.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 67-86.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Reinventar a política - reinventar o sistema de educação. **Educação & Sociedade**, v. 34, n.124, p. 653-678, 2013.
- ANDRADE, Márcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara. A construção de uma política de educação na reforma agrária. In: ANDRADE, Marcia Regina; PIERRÔ, Maria Clara Di; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de *et al* (Orgs.). **A educação na Reforma Agrária em perspectiva**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004. p. 19-54.
- BRASIL. II **PNERA**: Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária. **Brasília: MDA, 2015**.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). **Manual de Operações do Pronera**. Brasília: MDA/INCRA, 2011.
- CAMACHO, Rodrigo Simão. **Paradigmas em disputa na educação do campo**. 2014. 806 p. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014.
- CAMACHO, Rodrigo Simão et al. Evaluation of the relationship between education and sustainability in peasant movements: the experience of the national education program in agrarian reform. **Evaluation and Program Planning**, v.1, p.1 - 23, 2015.
- CAMACHO, Rodrigo Simão. Políticas Públicas no Campo: uma análise do Relatório da II PNERA (1998-2011) In: COELHO, Fabiano; CAMACHO, Rodrigo Simão. **O Campo no Brasil Contemporâneo**: do governo FHC aos governos Petistas (Questão Agrária e Reforma Agrária – vol. I). Curitiba: CRV, 2018. p. 297-324.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos de cárcere**. Tradução: Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. V. 1.
- FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (Org.). **Por uma educação do campo**: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004. p. 53-91. (Por Uma Educação do Campo, 5).
- JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. Pronera e a construção de novas relações entre estado e sociedade. In: ANDRADE, Marcia Regina; PIERRÔ, Maria Clara Di; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de *et al*. (Orgs.). **A educação na Reforma Agrária em perspectiva**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004. p. 89-100.
- MICHELLOTTI, Fernando *et al*. Educação do campo e desenvolvimento. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do campo e pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília – DF: MDA/MEC, 2010. p. 13-25. (Série NEAD Debate, 20).
- MOLINA, Mônica Castagna. Pronera como construção prática e teórica da educação do campo. In: ANDRADE, Marcia Regina; PIERRÔ, Maria Clara Di; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de *et al* (Orgs.). **A educação na Reforma Agrária em perspectiva**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004. p. 61-85.

MOLINA, Mônica Castagna. Reflexões sobre o significado do protagonismo dos movimentos sociais na construção de políticas públicas d educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do campo e pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília – DF: MDA/MEC, 2010. p. 137-149. (NEAD Debate, 20).

MOLINA, Mônica Castagna. Políticas Públicas. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 587-596.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SÁ, Lais Mourão; MOLINA, Mônica Castagna. Políticas de educação superior no campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do campo e pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília – DF: MDA/MEC, 2010. p. 74-83. (Série NEAD Debate, 20).

CURRÍCULO E O ENSINO DE GEOGRAFIA: ORIENTAÇÕES CURRICULARES E EDUCOPÉDIA NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO

Renata Bernardo Andrade

Universidade do Estado do Rio de Janeiro UERJ-
FFP
Rio de Janeiro

RESUMO: O currículo escolar é um instrumento de formação do indivíduo, por meio de seus discursos, convergências e divergências: conceituais, metodológicas, pedagógicas, sociais e políticas organizam-se um determinado conhecimento, destacamos- o geográfico, tendo como premissa ler e interpretar o mundo. Assim, este trabalho objetiva um debate teórico sobre o papel do ensino de geografia por meio do uso da Educopédia com base na análise das orientações curriculares da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. A metodologia utilizada foi à análise de conteúdo da plataforma digital dos conteúdos de geografia e das Orientações Curriculares. Os resultados mostram que a organização curricular de conteúdos e os objetivos do ensino buscam ter eficiência nos resultados.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de geografia, Currículo, Orientações Curriculares e Educopédia.

ABSTRACT: The school curriculum is an instrument of formation of the individual, through his discourses, convergences and divergences:

conceptual, methodological, pedagogical, social and political that from it organizes certain knowledge. This knowledge, in which we highlight the geographic, has as premise to read and interpret the world through its physical-natural and human-social phenomena. Thus, this paper aims at a theoretical debate about the role of geography teaching through the use of Educopédia based on the analysis of the curricular guidelines of the Municipal Department of Education of Rio de Janeiro. The methodology used was content analysis of the digital platform of the contents of geography and the Curricular Guidelines. The results show that the curricular organization of contents, aims of teaching seeks to have efficiency in the results. It is observed as objectives set for the learning of the students to recognize, to observe and to identify the geographic elements, of specific contents, but not associated to the aspects of the quotidian.

KEY-WORDS: Geography Teaching, Curriculum, Curriculum Guidelines and Educopédia

1 | INTRODUÇÃO

As políticas de currículo têm sido orientadas em diretrizes da UNESCO, estabelecidas na Conferência de Jomtien-Tailândia (1990). Apoiando-se no conceito de educação como

um processo contínuo baseando-se na perspectiva do “aprender a aprender” de forma integrada e na necessidade de formação de habilidades e competências no contexto do pós-fordismo. Tal orientação responderia aos seguintes problemas:

- A especialização do conhecimento X conhecimento integrado;
- Os conteúdos desinteressados X solução de problemas;
- A desconsideração dos interesses dos alunos X questionamento do cotidiano;

O currículo por competências (objetivo comportamental) inspira-se nas teorias da eficiência social do taylorismo; no qual o critério de eficiência é sua adequação ao modelo produtivo dominante. Para Cavalcanti (2012), há um discurso da valorização da educação atrelada aos objetivos de desenvolvimento do país. As políticas públicas, legislações e ações programáticas se voltam para ampliação dos espaços escolares e das vagas, para garantir a permanência e a progressão de crianças e jovens em idade escolar para a ampliação da escolaridade obrigatória. Várias ações, programas e políticas foram criados norteando o projeto educativo do Brasil na década de 1990:

A implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Programa Nacional do livro didático, o Exame Nacional do Ensino Médio, as Diretrizes Nacionais de Formação de Professores da escola básica, a resolução CNE/2002 e a lei n. 11.274 de 2006 de ampliação do ensino fundamental para nove anos (CAVALCANTI, 2012, p.14).

A globalização ajudou no processo de expansão dos documentos curriculares pelo mundo, eles foram estruturados a partir da concepção neoliberal de mundo e de educação da sociedade. A partir disso, o meio-técnico-científico-informacional é pensado na estrutura curricular, ao estabelecer a informação como um elemento importante no currículo, como também nos conceitos e conteúdos listados.

O Banco Mundial (1999) argumenta que, por meio das novas técnicas e tecnologias no mundo do trabalho, os estudantes precisam se especializar e atualizar. Para Santos (2008), quando a ciência se deixa cooptar por uma tecnologia cujos objetivos são mais econômicos que sociais, ela se torna tributária dos interesses da produção e dos produtores hegemônicos, e renuncia a toda vocação de servir à sociedade. Trata-se de um saber instrumentalizado, em que a metodologia substitui o método.

O presente trabalho visa analisar a construção da Educopédia de Geografia articulada com Orientações Curriculares da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro no ensino de geografia desenvolvido. O currículo escolar não é somente um discurso, mas é um artefato social que organiza a forma estrutural do ambiente escolar e, principalmente, o tipo de saber que se deseja transmitir.

Os conteúdos da geografia escolar devem ensinar aos alunos uma maneira de pensar o mundo geográfico, que os possibilitem aprender a ler a espacialidade diferencial, as origens naturais, sociais, políticas e econômicas da desigual produção do espaço. Estimular o olhar do aluno, para a compreensão do espaço como produto e produtor das relações existentes na sociedade e da sua forma de organização. As

novas tecnologias de informação e comunicação tem se apresentado como tendência na educação em várias disciplinas, mas aqui em especial focaremos os conteúdos geográficos disposto na plataforma educacional Educopédia.

A metodologia empregada nesta pesquisa é qualitativa, com base na análise da página da plataforma digital, na Internet, e dos conteúdos de geografia de forma geral descritos. Assim, o foco do estudo a Orientação Curricular do Rio de Janeiro e a plataforma Educopédia, por meio da coleta dos dados se referem ao documento curricular e da página, na Internet; e, por fim, a análise do conteúdo dos mesmos.

Ao se pensar como analisar e interpretar a plataforma educacional Educopédia, a análise do conteúdo acaba sendo um elemento importante neste diálogo, pois o documento apresenta características que são próprias a ela. Ela faz com que sejam analisados a “fala” e os textos, imagens, ou seja, “ela se constitui um conjunto de métodos e de teorias que pretendem investigar quer o uso cotidiano da linguagem, quer a linguagem nos contextos sociais, desta forma interpretando as mensagens a serem compreendidas”, MORAES (1999, p.13).

O texto está dividido em três seções: a primeira que destaca sobre as origens do currículo escolar; a segunda sobre o currículo no ensino de geografia e a terceira sobre o ensino de geografia na SME/RJ: Orientações Curriculares e Educopédia.

2 | AS ORIGENS DO CURRÍCULO ESCOLAR

O currículo escolar aparece pela primeira vez, como objeto de estudo e pesquisa, na década de 1920, nos Estados Unidos (SILVA, 1999). As preocupações daí advindas visavam atender ao processo de industrialização e aos intensos movimentos migratórios do campo para a cidade, com a intensificação da escolarização em massa. Dessa forma, as pessoas envolvidas na administração da educação, a fim de conferir maior racionalidade à educação em massa, estabeleceram um processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos.

De acordo com Malta (2013) o primeiro autor sobre o tema foi Bobbit (1918) que escreveu sobre currículo num momento nos quais diversas forças políticas, econômicas e culturais procuravam desenvolver a educação de massa para garantir que sua ideologia fosse garantida. Bobbit (1918) propunha que a escola funcionasse como uma industrial sendo o currículo uma questão de organização dos conteúdos considerados relevantes ocorrendo de forma mecânica e burocrática. Silva (1999) afirma que Bobbit, no livro *The curriculum*(1918) compreende o currículo escolar como um processo de racionalização de resultados educacionais, rigorosamente especificados e medidos. O modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica.

Ainda para Silva (1999, p.15) a epistemologia da palavra currículo, que vem, do latim *curriculum* “pista de corrida”, caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir. No currículo é preciso traçar planos, ter metas, saber os objetivos e saber fazê-los para

que no fim sua “jornada” ou sua “trajetória” seja completa e satisfatória, ou seja, fazer o currículo é saber qual a sua intenção, de que forma construí-lo e para que fim.

“Um discurso sobre o currículo, mesmo que pretenda apenas descrevê-lo tal como ele realmente é o que efetivamente faz é produzir uma noção particular de currículo. A suposta descrição é efetivamente, uma criação... Aquilo que Bobbit dizia ser o currículo passou efetivamente a ser o currículo as chamadas teorias de currículo assim como as teorias educacionais estão recheadas de afirmações sobre como as coisas deveriam ser”. (SILVA, 1999, p.13).

Para Sacristán (2000, p.15) “definimos currículo descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível de modalidade de educação, numa trama institucional.” O currículo é um meio pelo qual a escola se organiza, propõe os seus caminhos e a orientação para a prática. Não podemos pensar uma escola sem pensar em seu currículo e em seus objetivos. Existem diversas concepções e conceituações de currículo em diferentes momentos históricos, mas Silva (1999) aponta como questão central que serve de pano de fundo para as teorias do currículo é a de saber: Qual conhecimento deve ser ensinado?

“Para responder a essa questão as diferentes teorias podem recorrer a discussões sobre a natureza humana, sobre a natureza da aprendizagem ou sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade. As teorias se diferenciam, inclusive pela ênfase que dão a esses elementos. Ao final, elas retornam a questão básica: O que eles ou elas devem saber? Qual o conhecimento ou saber é considerado importante para merecer ser considerada parte do currículo?” (SILVA, 1999.p.14).

Essas perguntas nos revelam segundo o autor que as teorias do currículo têm o interesse em desenvolver critérios de seleção que justificam a resposta que darão àquelas questões. Nas teorias do currículo, a pergunta “o quê?” Nunca é separada de outra importante pergunta: “O que os alunos devem se tornar?” Afinal o currículo busca modificar as pessoas que vão seguir aquele currículo. Atualmente apresenta-se uma nova perspectiva de educação, não apenas com objetivos de transmissão de conteúdos, por isso entendemos que o currículo é cheio de intenções e significados. Que compreende relações de poder, envolvendo aquilo que somos e em que nos tornamos. As principais teorias de currículo são: tradicional; crítica e pós-crítica.

A teoria tradicional para Malta (2013) procura ser “neutra”, tendo como principal foco identificar os objetivos da educação escolarizada, formar o trabalhador especializado ou proporcionar a população uma educação geral, acadêmica. Seus principais autores foram Bobbit, Tyler e Dewey, mas a questão principal das teorias tradicionais pode ser assim resumida: conteúdos, objetivos e ensino destes conteúdos de forma eficaz para ter a eficiência nos resultados.

As teorias críticas se preocupam em desenvolver conceitos que permita compreender, com base em uma análise marxista, qual a função do currículo escolar questionando a ligação entre educação e ideologia. De acordo com Malta (2013) é através do currículo a ideologia dominante transmite seus princípios, por meio das disciplinas e conteúdos que reproduzem os mecanismos seletivos que fazem com que

crianças de famílias menos favorecidas saíam da escola antes de chegarem a aprender as habilidades próprias das classes dominantes, e por práticas discriminatórias que levam as classes dominadas a submissão e obediência a classe dominante.

As teorias pós-críticas analisaram o currículo multiculturalista com sua diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo. O multiculturalismo aparece como movimento contra o currículo que privilegia a cultura branca, masculina, europeia e heterossexual, a cultura do grupo social dominante. A partir dessa análise, para Malta (2013) houve a proposição de um currículo que também incluísse aspectos de formas mais representativas das diversas culturas dominadas.

“É essencial por meio de o currículo desconstruir o texto racial, questionar por que e como valores de certos grupos étnicos e raciais foram desconsiderados ou menosprezados no desenvolvimento cultural e histórico da humanidade e, pela organização do currículo, proporcionar os mesmos significados e valores a todos os grupos, sem supervalorização de um ou de outro.” (MALTA, 2013, p.351).

Na visão pós-estruturalista o debate não busca saber se algo é verdadeiro, mas saber por que esse algo se tornou verdadeiro. Essa perspectiva coloca em dúvida as atuais e rígidas separações curriculares, além de todo o conhecimento. Já para Malta (2013) juntamente com o feminismo e com o movimento negro, Como objetivo estudar as relações de poder entre nações que compõem a herança econômica, política e cultural de seus países colonizadores questionou as relações de poder e as formas de conhecimento pelas quais a posição europeia se mantém privilegiada.

Para Silva (1999, p.16) as teorias tradicionais se preocupam com questões de organização. A teoria crítica e pós-críticas por sua vez não se limitam a perguntar “o que?”, mas submetem este o que a um constante questionamento o que, mas por quê? Por que esse conhecimento e não outro? Quais os interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro? Estas teorias estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder.

O currículo está diretamente relacionado a um projeto de homem e de sociedade, “se identifica o currículo servindo aos valores, interesses de uma determinada sociedade.” (MALTA, 2013, p.342). O currículo também pode ser analisado a partir das matrizes clássicas da organização curricular, Lopes (2008) destaca a existência de: currículo por competências; o currículo centrado nas disciplinas de referência e o currículo centrado nas disciplinas escolares.

O currículo por competências é apreendido como comportamentos, cientificamente controláveis e mensuráveis, a ação é executada com base em dadas habilidades, possibilitando indicadores de desempenho para avaliação. Segundo Lopes (2008), esta matriz tem como parâmetro um saber-fazer ao mundo produtivo e regido por um conhecimento especializado, tendendo a desconsiderar as relações sociais cotidianas dos indivíduos que são substituídos por competências técnicas derivadas dos saberes especializados. O currículo centrado nas disciplinas de referência se baseia na

estruturação das disciplinas, pois cada disciplina tem sua particularidade, facilitando o acesso ao aluno. Segundo Lopes (2008), compreender a estrutura da disciplina permite ao aluno compreender como a disciplina trabalha: entender seus problemas, as questões metodológicas e conceituais. Nessa lógica o ensino deve transmitir os conhecimentos das disciplinas de referências.

O currículo centrado nas disciplinas escolares é definido em função das finalidades sociais a serem atendidas, e não em função das disciplinas de referência. Segundo Lopes (2008) o currículo é composto de atividades que visam desenvolver a vida social e comunitária. O significado do currículo é orientar como a escola deve se organizar para estabelecer determinados parâmetros para pensar e estruturar as orientações político-pedagógicas, administrativas e sociais com o propósito de legitimar o papel da escola enquanto um espaço sócio- cultural- educativo.

Desta forma todas as pessoas envolvidas na elaboração de um currículo, não o fazem de maneira neutra. Tornando, o currículo escolar impregnado de valores, ideologias, forças e interesses. Entender essa dinâmica é importante para professor, uma vez que o currículo se operacionalizará durante a aula e em diversos espaços da escola. Assim a cada época o currículo se modifica de acordo com o poder vigente, com pensamento e tipo de estrutura escolar que a sociedade e o governo desejam.

O currículo escolar não é somente um discurso, mas é um artefato social que organiza a forma estrutural do ambiente escolar e, principalmente, o tipo de saber que se deseja transmitir. Contudo, quando entendemos que a educação deve opor-se a ideologia dominante, os conhecimentos privilegiados devem ser aqueles que formem pessoas desconfiadas e críticas dos arranjos sociais existentes.

3 | O CURRÍCULO NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Para pensar sobre um currículo é preciso responder algumas questões, privilegiando assim alguns conteúdos em relação a outros. Deste modo, esse movimento de questionar quais conteúdos relevantes devem ser aplicados à elaboração de um currículo de geografia. O que ensinar em geografia? É uma pergunta que deve ser feita pelos docentes desta disciplina, é importante ainda dentro de um viés da teoria crítica do currículo se questionar sobre o por quê? Por que ensinar geografia? Por que devo ensinar este e não aquele conteúdo da geografia? É preciso ter clareza da diferença entre geografia acadêmica e a geografia escolar? É importante para que o professor de geografia da escola básica saber o propósito da geografia no ensino? O que se pretende ao ensinar geografia na escola básica?

A geografia escolar ainda é vista como uma disciplina de memorização de determinadas informações geográficas tornando-se uma disciplina voltada para a simples descrição de mundo. Lacoste (2012) denomina geografia dos professores, o método de investigação positivista, que se organiza metodologicamente no modelo de

natureza-homem-economia (N-H-E) apresentado por MOREIRA (2014). Uma geografia descritiva, com valorização do empírico como discurso pedagógico enciclopédico. Ou seja, “pela estruturação mecânica de fatos, fenômenos e acontecimentos divididos em aspectos físicos, aspectos humanos e aspectos econômicos [...]” (CAVALCANTI, 2013, p.20). Nas palavras de Lacoste (2012), a geografia é um conhecimento estratégico para determinações de poder, mas ocultado pela geografia escolar que não garante aos alunos a capacidade de ler as representações espaciais.

Para Castellar; Steferon (2015), a geografia na escola precisa superar a geografia dos professores, “estudar geografia é uma oportunidade para entendermos o mundo em que vivemos, visto que essa disciplina refere-se às ações humanas construídas em diferentes sociedades e lugares” (p.1). No currículo escolar, esta disciplina possibilita ao aluno desenvolver um raciocínio espacial, compreensão dos lugares em diferentes escalas, auxiliando-o a localizar e criar conexões entre os “lugares da superfície da Terra de forma criteriosa e com o devido rigor científico” (p. 1.).

Cavalcanti (2012) aponta a geografia enquanto uma forma de leitura da realidade, que pode ser alcançada por um conjunto de interrogações sobre os fenômenos do mundo, isto é, “questões elencadas como típicas da geografia – Onde? Por que nesse lugar? Como é esse lugar?” (p.135).

A geografia na escola não deve formar jovens geógrafos, o papel da geografia escolar é desenvolver capacidade de pensar teoricamente para analisar a realidade e a espacialidade dos fenômenos naturais e sociais, de forma crítica. Os conteúdos da geografia escolar devem ensinar aos alunos uma maneira de ver o mundo, ensinando um modo de pensar geográfico, que os possibilitem aprender a ler a espacialidade diferencial, as origens naturais, sociais, políticas e econômicas da desigual produção do espaço. Estimular o olhar do aluno para a compreensão do espaço como produto e produtor das relações existentes na sociedade e da sua forma de organização.

Baseado em um raciocínio geográfico, estabelecer conexões existentes entre as escalas, do local ao global retornando ao local, para poder aplicar uma leitura crítica a sua realidade. Cavalcanti (2012) aponta que os professores de geografia estão sempre procurando novas e diferentes formas de trabalhar e ensinar, novos materiais, novos recursos, novas metodologias. Entretanto os professores têm pouco espaço e tempo em sua jornada de trabalho para a reflexão no sentido de detectar suas dificuldades e conquistas. E que tais momentos podem ser considerados formação continuada, mas geralmente não é isso que acontece.

Segundo Cavalcanti (2012, p.142), “ensinar uma matéria depende não apenas de métodos didáticos, mas de outros tipos de métodos, como o método científico, os métodos da cognição e os métodos particulares das ciências”. Portanto, o professor ao planejar uma aula precisa ter conhecimento prévio dos métodos científicos para selecionar uma linha metodológica: positivismo; fenomenologia ou dialética e saber também como epistemologicamente os alunos aprendem, e qual ou quais correntes de pensamento geográfico ele pretende seguir. Tendo essa concepção, o professor

terá que mediar o objeto encaminhando um trabalho de abstrações e generalizações, utilizando diversos elementos e processos mentais, para além da simples memorização e/ou constatação das propriedades e qualidades do objeto. Para alcançar na geografia escolar um olhar crítico e estimular o pensamento do aluno para fazer uma análise sobre a realidade.

4 | O ENSINO DE GEOGRAFIA NA SME/RJ: ORIENTAÇÕES CURRICULARES E EDUCOPÉDIA

As Orientações Curriculares segundo a SME/RJ foram organizadas a partir de discussões realizadas com professores (as) da rede pública municipal de ensino, tendo como objetivo elencar conteúdos e objetivos que são centrais ao trabalho da Geografia Escolar.

A seleção dos conteúdos está relacionada ao tipo de ser humano que se quer formar e também é uma disputa de poder sobre o que se pode e quer ensinar. Cada contexto histórico caracteriza formas políticas e econômicas nas quais diferem as organizações curriculares de uma disciplina, bem como a escolha dos conceitos e conteúdos e a dinâmica escolar.

Ademais elenca-se um conjunto de “habilidades” consideradas como fundamentais pela SME/RJ à formação cidadã, com ênfase no domínio da linguagem cartográfica, gráfica, imagética. A SME/RJ ao se referir às habilidades (figura 1) já expressa uma concepção de matriz curricular baseada por competências e habilidades, compreendida por comportamentos mensuráveis e cientificamente controláveis. Ações executadas com base em habilidades, buscando indicadores de desempenho para avaliação, desconsiderando as relações sociais cotidianas dos alunos que são substituídas por competências técnicas de saberes especializados, LOPES (2008).

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA – 6.º ANO							
OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1.º	2.º	3.º	4.º	
Reconhecer fenômenos e processos socioespaciais, tomando como centrais os conceitos de lugar e paisagem.	PAISAGEM: município do Rio de Janeiro e estado do Rio de Janeiro.	Reconhecer elementos naturais e humanizados presentes na paisagem retratada em iconografias ou observada em trabalhos de campo. Distinguir, em iconografias, paisagens naturais e humanizadas, urbanas e rurais. Identificar os principais elementos da paisagem da cidade do Rio de Janeiro e do estado do Rio de Janeiro, retratada em iconografias ou observada em trabalhos de campo, tendo por base as vivências e os conteúdos adquiridos pelos alunos de 4.º e 5.º anos. Reconhecer o espaço geográfico como resultado da interação das sociedades com a natureza. Reconhecer o papel das sociedades na transformação do espaço geográfico, percebendo-se com agente ativo da construção do seu próprio espaço.	X				Usar o site “ARMAZENZINHO” da Prefeitura do Rio de Janeiro para buscar informações sobre cada bairro da cidade, especialmente daquelas áreas habitadas pelos alunos. Pedir para cada aluno pesquisar sobre um bairro da cidade que ele não conheça, mas que tenha muita curiosidade de visitar. Utilizar o <i>google maps</i> a fim de reconhecer os municípios da Região Metropolitana, estimulando o aluno a conhecer virtualmente um deles. Criar painéis fotográficos com o bairro ou a comunidade em que o aluno reside, o bairro que gostaria de visitar e a cidade vizinha que gostaria de conhecer. Sugerir a montagem de um mural que expresse a diversidade de identidades, presentes no espaço da cidade do Rio de Janeiro. É de suma importância o aluno relacionar a representação espacial à realidade social. Fazer um levantamento sobre o papel da Prefeitura, do Governo Estadual e das Associações comunitárias no dia a dia do aluno: quem é responsável pela coleta de lixo, pela segurança pública, pela educação, pela saúde, por representar os anseios dos moradores de uma comunidade etc.

Figura 1: Quadro das orientações curriculares da SME/RJ

Fonte: SME/RJ

Analisando as orientações curriculares da SME/RJ, observa-se que predomina os elementos como objetivos, competências e habilidades voltadas para o saber-fazer e reconhecemos os conteúdos da geografia organizados de forma tradicional. Observa-se que os alunos precisam reconhecer observar e identificar os elementos geográficos, de conteúdos específicos, mas não associados aos aspectos do cotidiano. As sugestões de trabalho em sala para o professor aparentemente apresentam relação com o cotidiano do aluno, mas apenas de forma parcial como reconhecimento das diversidades e uso de tecnologias sem a crítica ao poder hegemônico estabelecido.

O ensino de geografia ainda é caracterizado de acordo com os interesses de Governo e de suas Políticas Públicas para a Educação e os conteúdos não relacionados à realidade e nem a qualquer crítica relacionada ao Estado. As reformulações dos currículos pelo Estado são realizadas conforme o contexto de cada época, na atualidade vive-se o contexto neoliberal com o espaço vivido e produzido pela sociedade capitalista.

Couto (2015), no texto *Ensinar Geografia na Escola Pública de hoje* – relata que as atuais políticas educacionais, reproduzem o processo de expansão com a precarização da educação pública brasileira, iniciada nas primeiras décadas do século XX. Na atual conjuntura neoliberal, ainda afirma que a finalidade da educação é formação de trabalhadores flexíveis e de consumidores. Nesse contexto as políticas de currículo e avaliação externa são ações de controle das escolas e professores, e da política produtivista da meritocracia, de flexibilidade dos salários, condições de trabalho, visando reduzir os custos em função de metas burocráticas gerenciais.

A atual política de avaliação da educação básica não está direcionada para análise da situação real das escolas brasileiras e sua diversidade nem do sistema nacional de educação. Ao contrário, a avaliação segue o modelo da mensuração de resultado, adotada pelo Ministério da Educação (MEC) e largamente reproduzida por estados e municípios. Segundo Couto (2015), a partir da década de 1990, os processos de avaliação ganham ênfase nas políticas educacionais com a implantação Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), constituído de exames de larga escala aplicados aos estudantes brasileiros a chamada prova Brasil.

Em 2007, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que é a combinação dos resultados da Prova Brasil com as taxas de aprovação escolar, que classifica as escolas brasileiras. Para obter taxas elevadas de aprovação, as redes de ensino estaduais e municipais estabelecem percentuais de alunos que poderão ser retidos por turma e prometem salários extras para os professores da escola com maior nota no IDEB. Esses exames padronizados exigem currículos homogêneos, que respondam à mensuração de metas e provocam premiações ou punições para as escolas que não atingem as metas estipuladas.

Além da uniformização curricular, este modelo induz a prática pedagógica ao treinamento dos alunos para fazer estas provas padronizadas, visando aumentar o IDEB, priorizando como produto o resultado nas provas ao invés do processo ensino

aprendizagem. Este modelo não considera as condições diversas e desiguais em que a prática pedagógica se realiza nas escolas. Tal hegemonia neoliberal nas políticas educacionais se traduz na retomada da educação tecnicista ou neotecnicista.

A partir da década de 1990, a teoria do capital humano ganhou outro sentido, agora no contexto das políticas neoliberais. Servindo ainda à preparação dos jovens para o mundo produtivo, entretanto um conjunto de transformações ocorre: do Estado (mesmo precário) como garantidor de direitos sociais em regulador das atividades privadas, do fordismo em toyotismo, das políticas de pleno emprego em desemprego que gera competição ou em subemprego (informalidade, empreendedorismo individual). (COUTO, 2015, texto digitado).

Para o autor, portanto, embora caiba à escola a preparação dos alunos para o trabalho, muitos não vão para o emprego formal, pois o seu destino é o desemprego, a informalidade. A função de educar para o trabalho é agora formar trabalhadores, flexíveis; à escola cabe, neste novo contexto neoliberal, formar consumidores.

O ideário neotecnicista se expressa através da pedagogia da exclusão, na perspectiva do “aprender a aprender”, da pedagogia das competências e na redefinição do papel do Estado na qualidade total da educação. Intensificam-se as políticas de meritocracia, que combinam ações articuladas de regulação das escolas e dos professores pelo currículo e pela avaliação externa, que servem de base à flexibilidade das condições de trabalho/salários e no alcance das metas visando redução de custos.

A política articula o mundo do trabalho da acumulação flexível ao mundo do consumo de novas mercadorias e novas tecnologias. O currículo se torna central, na medida em que valoriza a formação de competências (saber-fazer) articuladas ao atual modelo produtivo. Pela educação se formam desde trabalhadores com altas habilidades de inovação – essenciais ao modelo tecnológico vigente –, até aqueles que devem ser treinados para o consumo de produtos tecnológicos. (COUTO, 2015, texto digitado).

A qualidade da educação é garantida pela definição de objetivos e do perfil de quem se quer formar traduzidos em atividades e unidades de trabalho que permitam conformar determinado comportamento do aluno. A função de educar para o trabalho é agora formar trabalhadores flexíveis; a escola cabe neste novo contexto neoliberal, formar consumidores. As competências e habilidades têm sido interpretadas como comportamentos mensuráveis e cientificamente controladas. As competências representam metas sociais, desenvolvidas por atividades didáticas que impliquem em ações baseadas em várias habilidades.

Deste conjunto de políticas neoliberais se desenvolvem várias ações. Para despertar o interesse dos alunos, propõe-se que o processo pedagógico se organize a partir de sua experiência cotidiana e da resolução de problemas, mas não dos diferentes conteúdos das disciplinas escolares, resultando em certa confusão entre currículo organizado por competências e habilidades e o currículo centrado nos objetivos e conteúdos/temáticas das disciplinas escolares. (COUTO, 2014, p.254).

A SME/RJ organiza apostilas e provas bimestrais de português, matemática e ciências para todos os alunos da rede. Anteriormente existiam também apostilas de geografia e história, mas foram extintas devido à reivindicação dos professores para

usar seus materiais ou ao corte de verbas, pois essas disciplinas são consideradas secundárias.

Segundo Costin (Secretaria de educação) iniciou-se em 2010, um novo movimento que parte da SME/RJ, objetivando oferecer um processo didático inovador, a proposta de implantação de uma escola que oferta oportunidade de o aluno acessar e trabalhar a construção de seu conhecimento. Para isso, foi criado um projeto de aulas interativas a Educopédia.

Conforme, observado no site da plataforma aEducopédiafoi formatada por professores selecionados da própria rede, considerando as Orientações Curriculares do Município do Rio de Janeiro. O projeto consiste em atividades que incluem temas/ conteúdos, com as respectivas competências, divididas em 32 aulas digitais, por disciplinas, correspondentes às semanas do ano letivo (figura 2). Vídeos, animações, imagens, textos, *podcasts*, *quizes* e jogos estão inseridos nas atividades, seguindo um roteiro pré-definido em consonância com teorias metacognitivas. O material educativo online é disponibilizado para alunos e professores da rede pública de ensino da cidade, que podem consultar essas informações de qualquer computador e a qualquer hora, através do endereço eletrônico.

The screenshot shows the Educopédia website interface. At the top, there is a search bar and a user profile for 'OIA, RENATA BERNARDO ANDRADE' with a 'SAIR' button. Below the navigation bar, the page is set for '6º Ano | Geografia' and 'Selecione a aula'. A dropdown menu is open for '1º Bimestre', displaying a table with the following content:

Ordem	Nome da aula	Qty. atividades	Plano	Apresentação	Habilidades
1	Paisagem Geográfica: conceituação e tipificaç	31			
2	Espaço Geográfico: conceito e relação com pai	28			
3	Lugar, vizinhança e localização	29			
4	Orientação espacial num lugar	30			
5	Formas de representação cartográfica	34			
6	Escalas	29			
7	Coordenadas geográficas	31			
8	Leitura e interpretação de mapas	27			

Figura 2: Conteúdo do Educopédia

Fonte: www.educopedia.com.br

A apresentação da plataforma Educopédia representa uma nova roupagem tecnológica das orientações curriculares da SME/RJ, pois permanece baseada em habilidades e competências e objetivos descritivos dos conteúdos geográficos (figura 3). Com mais ilustrações, filmes e utilizando a internet e o computador ou projetor com quadro. Mas ainda sem nenhuma relação imediata com o cotidiano dos alunos ou gerando uma crítica às desigualdades sociais provocadas pelo sistema capitalista.

Competências e Habilidades envolvidas
<ul style="list-style-type: none"> • O que é uma paisagem; • Quais os tipos de paisagens que existem; • Como observar o mundo que nos cerca.
Referencial Teórico
<p>BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. <i>Parâmetros curriculares nacionais: Ensino de quinta à oitava série-Geografia</i>. Brasília: MEC/SEF, 1998.</p> <p>http://www.geograficas.cfh.ufsc.br/arquivo/ed06/ed06_art06.pdf</p> <p>http://www.ceg.ul.pt/finisterra/numeros/2001-72/72_04.pdf</p> <p>http://www.editorapositivo.com.br/ecobox/home-restrita/plano-de-aula/leitura-geografia-volumes.html?newsID=7492b01da657401c9895720ff4488153</p>

Figura 3: Plano de aula disponibilizado na Educopédia para os professores

Fonte: www.educopedia.com.br

Com relação ao conteúdo geográfico, continua apresentando o padrão N-H-E descrito por MOREIRA (2014). Uma geografia descritiva, com valorização do empírico (observação, identificação, caracterização) antes da teoria, e acontecimentos divididos em aspectos físicos, aspectos humanos e aspectos econômicos, que vêm se arrastando como discurso pedagógico, enciclopédico. O avanço da reflexão e dos conhecimentos geográficos para superar esse empirismo de tradição da área contribui para colocar novos elementos da reflexão no campo da didática e da metodologia do ensino de geografia.

Entender o papel da escola e do currículo na formação da sociedade é importante para definir quais caminhos metodológicos devem ser seguidos durante a prática de ensino. Sendo assim, o que difere a escola da família e de outros espaços de educação? Segundo Young (2007), na escola existe a garantia de acesso ao conhecimento poderoso, “esse conceito não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima [...], refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo.” (YOUNG, 2007, p. 1294).

Mas, qual visão de mundo pretende-se desenvolver ao se ensinar geografia? Segundo Cavalcanti (2013), a escola tem tido como principal função o ensinamento da lógica formal, baseado no método da ciência moderna, por um caminho que percorre do concreto ao abstrato. A proposta de substituição do modelo de escola (e de geografia na escola) que ensine nos moldes da lógica formal por uma que construa um raciocínio dialético, em que o aprendizado é entendido como fruto de um processo de contradições entre saberes prévios e novos saberes. Uma prática de ensino de geografia que considere os saberes prévios e os saberes locais dos alunos, suas representações sociais e suas “práticas sociais mediadas pelas imposições espaciais” Couto (2010, p.110) em outras palavras, suas práticas espaciais.

É preciso que o processo de ensino-aprendizagem comece na realidade dos alunos e retorne para a mesma, mas como realidade conceitualmente pensada. Isso

por que os conceitos trabalhados pela geografia, como espaço, lugar, paisagem, território, região, dentre outros, fazem parte do cotidiano das pessoas. A aprendizagem dos conteúdos/conceitos deve ser condição para que se formule uma resposta ao problema proposto, que possua valor sócio-cultural e espacial real e ao mesmo tempo se relacione com os conteúdos do ensino. Desta forma, à geografia caberia a função de ampliar o processo de letramento, próprio da escola fundamental, na medida em que desenvolve a alfabetização geográfica, isto é, a apropriação dos sentidos do mundo pelos conteúdos e conceitos da geografia.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, as Orientações Curriculares apresentam então duas matrizes curriculares, resultando em certa confusão entre currículo organizado por competências e habilidades, e o currículo centrado nos objetivos e conteúdos/temáticas das disciplinas escolares, baseado em Lopes (2008).

Analisamos ainda os elementos predominantes como objetivos, competências e habilidades voltadas para o saber-fazer e reconhecer conteúdos da geografia organizados de forma tradicional de acordo com Malta (2013). Podemos resumir a organização curricular a partir de conteúdos, objetivos e ensino destes de forma a ter eficiência nos resultados.

Observam-se como objetivos traçados para a aprendizagem dos alunos é reconhecer, observar e identificar os elementos geográficos, de conteúdos específicos, mas não associados aos aspectos do cotidiano.

As sugestões de trabalho em sala para o professor aparentemente apresentam relação com o cotidiano do aluno, mas apenas de forma parcial embora com uma roupagem e discurso moderno ainda é tradicional, apenas para o reconhecimento das diversidades e uso de tecnologias, sem a criticar ao poder hegemônico estabelecido.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. **Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia**. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Fundamental (SEF), 1997.

BRASIL, LDBE. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996.

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

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; Steferon, Daniel Luiz. A Ciência Geográfica na escola: pressupostos de um currículo escolar fundamentado no conhecimento disciplinar. **Uni-pluri (Medellin)**, v. 15, pp. 11-118, 2015.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O Ensino de Geografia na Escola**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

COSTIN, Claudia. **Apresentação da plataforma Educopédia**. Disponível em <http://www.educopedia.com.br/SobreEducopedia.aspx>. Acessado em março de 2015.

COUTO, M. A. C. **Ensinar a geografia ou ensinar com a geografia? Das práticas e dos saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico na escola**. Revista Terra Livre. São Paulo-SP: Associação dos Geógrafos Brasileiros, nº34, V.1 109-124, 2010.

COUTO, M. A. C. **Ensinar geografia na escola pública de hoje – enfrentando o neoliberalismo**. Texto digitado, 2015.

_____. Práticas educativas na geografia que se ensina na escola pública brasileira. In: FERNANDEZ CASO, Maria Victoria; GUEREVICH, Raquel (org.). **Didáctica de la geografía. Prácticas escolares y formación de profesores**. 1ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: INDEGEO/REDLADGEO/Ed. Biblos, 2014, v. 1, pp. 251-269.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

MALTA, Shirley Cristina Lacerda. Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando à compreensão e mudança. **Revista Espaço do Currículo (Online)**, v. 6, pp. 340-354, 2013.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, pp. 7-32, 1999.

MOREIRA, R. **Para Onde Vai o Pensamento Geográfico**. 1a. Ed. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **O discurso do avesso - para a crítica da geografia que se ensina**. 2a. Ed. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. 12º ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SANTOS, M. **Técnica, Espaço, Tempo: Globalização e Meio-Técnico-Científico-Informacional**. 5º ed, SP, EDUSP, 2013.

SANTOS, M. **Metamorfose do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia**. 6ªed. São Paulo: EDUSP, 2008.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO RJ; secretaria de novas tecnologias educacionais. **Manual de metodologias digitais da Educopédia**. <http://www.educopedia.com.br/downloads/manualeducopedia.pdf>. Acessado em Março de 2018.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. Orientações **Curriculares de Geografia SME/RJ, 2016**. Disponível em <http://www.rioeduca.net/blogViews.Php?id=5265> Acessado em março de 2017.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, **Núcleo Curricular Básico MULTIEDUCAÇÃO**. Rio de Janeiro, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org). Teoria do currículo. In: **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, pp. 11-17.

YOUNG, Michael. Para que serve as escolas? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 101, set./dez. pp. 1287-1302, 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>. Acessado em março de 2016

MOBILIDADE ESPACIAL E OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS: ANALISANDO A PENDULARIDADE DOS ESTUDANTES NO NORTE FLUMINENSE

Jéssica Monteiro da Silva Tavares

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Campos dos Goytacazes - Rio de Janeiro

Elzira Lúcia de Oliveira

Doutora em Demografia (UFMG)

Professora Adjunta IV na Universidade Federal Fluminense (UFF).

Campos dos Goytacazes - Rio de Janeiro

RESUMO: O padrão espacial da localização das universidades, de forma concentrada em determinados espaços, leva à necessidade de deslocamentos frequentes entre os estudantes. O objetivo geral do trabalho é analisar os movimentos populacionais pendulares por motivo de estudo de nível superior na região Norte Fluminense, principalmente em direção ao município de Campos dos Goytacazes, historicamente reconhecido como polo de educação superior na região. Para investigar a questão será utilizada abordagem quantitativa, utilizando o Censo do IBGE (2010) e do Censo do Ensino Superior do INEP como fontes de dados secundários. Entre os resultados foi observado que o município exerce papel de centro regional, atraindo estudantes de várias partes do estado e, inclusive de outros estados do Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Movimento Pendular. Estudo. Região Norte Fluminense.

ABSTRACT: The spatial pattern of the location of universities, concentrating on space values, of a need for frequent trips among students. The general objective of this work is to analyze the commuting population movements due to the study of higher education in the Northern Fluminense region, mainly towards the municipality of Campos dos Goytacazes, historically recognized as a pole of higher education in the region. In order to research the question, it must be approached quantitatively, using the IBGE Census (2010) and the INEP Higher Education Census as secondary data sources. Among the results to observed that the municipality plays the role of regional center, attracting students from various parts of the state, including other states in Brazil.

KEY-WORDS: Commuting. Study. North Fluminense Region.

1 | INTRODUÇÃO

A localização da população e os processos de mobilidade espacial são considerados elementos importantes na produção do espaço urbano. Entre os processos de mobilidade espacial, destaca-se o papel dos deslocamentos

pendulares. Seja por motivo de estudo, trabalho ou satisfação de necessidades cotidianas, são impulsionados pela dinâmica econômica e podem produzir importantes impactos sobre a organização das cidades que experimentam uma integração na escala regional.

Embora o principal motivo dos deslocamentos pendulares seja por motivo de trabalho, a busca por oportunidades educacionais também tem motivado significativos deslocamentos populacionais. Um dos motivos desses deslocamentos é o padrão espacial da localização dos estabelecimentos de ensino, de forma concentrada em determinados espaços, especialmente para níveis de ensino superior. Sendo assim, observa-se um fluxo frequente de deslocamento entre a residência e unidade de ensino por parte de um amplo número de estudantes.

Nesse sentido, o objetivo geral desse trabalho é analisar os movimentos pendulares por motivo de estudo de nível superior na região Norte do Estado do Rio de Janeiro, principalmente em direção ao município de Campos dos Goytacazes, tradicionalmente reconhecido como polo de educação superior na região. Para investigar a questão será utilizada abordagem predominantemente quantitativa, utilizando o Censo Demográfico do IBGE de 2010 e do Censo do Ensino Superior do INEP como fontes de dados secundários. Além de identificar os fluxos de origem e destino, identificar-se-á também, de forma resumida, o perfil desses estudantes pendulares. Para entender a centralidade do município de Campos dos Goytacazes na oferta de serviços de ensino, foi calculado o Quociente Locacional (QL) no setor de ensino dos municípios da região, bem como dos municípios classificados pelo IBGE (2008) no mesmo nível de hierarquia urbana. Adicionalmente, foi calculado o Índice de Eficácia da Pendularidade (IE) para os municípios da região.

O recorte espacial deste estudo, a região Norte do estado do Rio de Janeiro, tem passado por profundas modificações socioeconômicas e territoriais após a descoberta e exploração de petróleo na Bacia de Campos. O município de Macaé, base operacional da Petrobrás, teve sua população aumentada de 47.221 habitantes em 1970 para 206.728 em 2010. O adensamento populacional e a valorização do solo urbano têm espreado os efeitos da indústria petrolífera para os municípios limítrofes, como também tem produzido fluxos diários entre vários municípios da região e Macaé, em decorrência da grande oferta de trabalho. Por outro lado, a busca por qualificação, visando em parte inserção na indústria petrolífera, também tem gerado fluxos entre os municípios, especialmente com destino à Campos dos Goytacazes, que mantém uma oferta regular de ensino profissionalizante de nível médio e nível superior, por meio de instituições públicas e privadas.

Sendo assim a geoeconomia que se desenha é a centralidade de Macaé em termos de localização industrial, com claros reflexos nos municípios vizinhos, a exemplo de Rio das Ostras. Neste contexto, Campos dos Goytacazes assume centralidade na oferta serviços educacionais para qualificação de mão de obra para a indústria petrolífera, exercendo papel de centro regional, atraindo estudantes de várias partes

do estado do Rio de Janeiro e, inclusive, de outros estados do Brasil.

2 | ASPECTOS CONCEITUAIS: MIGRAÇÃO E MOVIMENTOS PENDULARES

A mobilidade espacial se refere à capacidade de se mover no espaço. Esse fenômeno, pode envolver tanto a migração, considerada a mudança do lugar de residência, como os movimentos diários, entre os quais os mais conhecidos são os movimentos chamados de pendulares (WUNSCH; TERMOTE, 1978, apud CUNHA, 2012).

Apesar dos movimentos migratórios e deslocamentos pendulares produzirem fluxos de pessoas pelo território, a essência desses movimentos é diferente. No que tange às definições, Patarra e Cunha (1987) destacam a complexidade do fenômeno:

sob um conceito amplo e mal definido, mesclam-se processos complexos e diversificados, que emergem na resultante redistribuição da população no espaço. Desde mudanças de residência relacionadas a momentos do ciclo vital até movimentos que significam etapas de ascensão na escala social, diversos e complexos são os fatores subjacentes aos deslocamentos populacionais de uma área a outra (PATARRA; CUNHA, 1987:32).

Cunha (2012) reafirma essa complexidade ressaltando as múltiplas dimensões da mobilidade espacial da população: “Sendo a migração, ou mais genericamente, a mobilidade espacial da população um fenômeno multifacetado e, principalmente, multiescalar, sua definição nem sempre é imediata e óbvia” (CUNHA, 2012:47).

Em meio às várias definições, Carvalho e Rigotti (1998:211) afirmam que o conceito de migração não inclui os deslocamentos que as pessoas não se fixam de forma permanente no local de destino. Dessa forma, “os movimentos sazonais, temporários, e os de populações nômades não são considerados migração”, assim como os movimentos pendulares.

De acordo com Adan et al. (1994 apud MOURA et al. 2005:122), o conceito de mobilidade refere-se à vida cotidiana do indivíduo, que, segundo os autores, recebe a denominação de mobilidade pendular, sendo entendida como “[...] conjunto de deslocamentos que o indivíduo efetua para executar os atos de sua vida cotidiana (trabalho, compras, lazer)”. Sendo isso verdade, os deslocamentos do tipo pendular fazem parte da distribuição da população pelo espaço, em seus múltiplos aspectos, cujas modalidades estão inter-relacionadas, a partir das migrações internas, da mobilidade residencial, da mobilidade cotidiana e ao espaço de vida, que é o espaço no qual o indivíduo realiza todas suas atividades (JARDIM; ERVATTI, 2006; CUNHA et al., 2006).

Sobre a mobilidade pendular há, ainda, abordagens relacionadas a diferentes objetivos (no que tange a orientação de políticas públicas, orientação na alocação de investimentos urbanos, suas implicações sobre impactos simbólicos e de desgastes físicos dos atores, etc.); abordagens relacionadas a diferentes escalas (intermunicipais, interestaduais e internacionais) e dimensões (deslocamentos centrados em postos de trabalho, serviços públicos de saúde ou educação). Enfim,

Segundo o Dicionário Demográfico Multilíngue a migração envolve mudança no local de residência habitual e implica em movimento que ultrapassa uma fronteira administrativa, enquanto a mobilidade pendular envolve jornada diária ou semanal do local de residência para o local de realização de sua atividade, geralmente trabalho ou estudo (DEMOPÆDIA, 2010). Moura et al. (2005:124) consideram as diferenças conceituais de forma similar: “enquanto a migração envolve mudança de residência, os deslocamentos pendulares caracterizam-se por deslocamentos entre o município de residência e outros municípios, com finalidade específica”. Outro ponto que é ressaltado pelas autoras é a diferença da natureza dos movimentos pendulares e migratórios, apesar de ambos envolverem o fluxo de pessoas pelo território. Nessa linha de pensamento, Cunha (2012) afirma que em função das características do movimento pendular – movimento diário sem caráter permanente –, o fenômeno não deve ser classificado como migração, e sim, como um tipo de mobilidade populacional.

Segundo Pereira (2006), o movimento pendular deve ser considerado como um deslocamento funcional e não residencial em que, havendo a existência de um local intermediário, a origem e o destino final dos deslocamentos são os mesmos.

Outra relação que se pode estabelecer entre migração e movimentos pendulares, é a de que os movimentos pendulares funcionam, muitas vezes, como alternativa à migração, retendo a população potencialmente migrante. Diante das opções de migrar ou da possibilidade de realizar movimento diário (viabilizada por circunstâncias favoráveis como boas condições de infraestrutura, acesso aos meios de transporte e custos aceitáveis de deslocamento) esses indivíduos optam por realizar o movimento cotidiano a mudar de forma definitiva de local de residência, diminuindo assim os fluxos migratórios (PEREIRA, 2008; BAENINGER, 1996).

Considerando que essa mobilidade cotidiana da população é de grande relevância para se compreender as transformações socioeconômicas correntes, deve-se considerar a diversidade do uso do termo que aparece nos trabalhos acadêmicos ora como *migração pendular*, ora como *movimento pendular* e até *deslocamento pendular*. Beaujeu-Garnier (1980), denomina os movimentos pendulares de “migrações oscilatórias” que, se tiverem duração prolongada são chamadas de *migrações de temporada*, enquanto os movimentos de curto período são denominados de *cotidianos* e as pessoas que o realizam, *migrantes diários*. Ravenstein (1985) designa “migrantes temporários”; Castells (1972), por sua vez, denominou de “migrações alternantes”; o termo americano é o *commuting*, enquanto os franceses denominam de *navettes*. Esses termos, são associados aos deslocamentos cotidianos realizados pela população. Nota-se, portanto, que não há uma denominação única para esse tipo de deslocamento.

Para este trabalho, optou-se pelo uso dos termos *deslocamento* ou *movimento pendular* por se entender que se tratam de movimentos cotidianos com uma determinada

periodicidade que não resultam, *a priori*, em transferência definitiva de residência.

Quanto à duração dos deslocamentos, Jardim (2011:59) sugere que a mobilidade pendular envolve distintas dimensões e diversas práticas cotidianas da população no território referentes à mudança de lugar, referindo-se aos “percursos entre o domicílio e o lugar de trabalho, medidos em termos de tempo e espaço, que pode variar de uma hora ou mais, um dia de trabalho, uma semana ou um mês”. Cabe ressaltar que mais do que mudança de lugar, do ponto de vista puramente demográfico, a mobilidade pendular deve ser também analisada do ponto de vista social. Muda-se de lugar, mas não se perde o vínculo preexistente com o outro território, já que nessa dimensão temporal, esse tipo de deslocamento apresenta a tipicidade de uma frequência cotidiana.

Apesar de ainda não haver um consenso sobre a escala espacial de um deslocamento para que ele seja considerado pendular, existem algumas abordagens diferenciadas entre os pesquisadores. O fenômeno captado pelos Censos Demográficos e classificado como ‘deslocamento pendular’ considera apenas deslocamentos intermunicipais sejam nacionais ou internacionais. Essa abordagem também está presente nos trabalhos de Golgher (2004); Antico (2004); Fernandes e Vasconcelos (2004). Em trabalhos como o de Cunha (2002), Cunha et al. (2006), Pereira (2006) e Lima (2015) são utilizadas a mesma categoria, contemplando, porém, tanto deslocamentos intermunicipais como intramunicipais, considerando as trocas populacionais constantes entre diferentes bairros do mesmo município.

3 | MOBILIDADE PENDULAR PARA ESTUDO NA REGIÃO

A exploração de petróleo na região da Bacia de Campos produziu uma competição para localização no espaço regional, enquanto o município de Macaé era lócus privilegiado das empresas da cadeia produtiva da Indústria de Extração e Produção de Petróleo e Gás, Campos dos Goytacazes consolidou a tradição de polo regional de ensino, tanto superior quanto técnico, ofertado em instituições públicas e privadas.

A diversidade da oferta de ensino em Campos nos níveis médio, técnico e superior, em diferentes tipos de estabelecimento como universidades, centros universitários, faculdades e institutos federais, atraem estudantes não só da região Norte Fluminense e adjacências, como também de outros estados como Minas Gerais e Espírito Santo. Entre essas instituições, citam-se: Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), Universidade Federal Fluminense (UFF), Instituto Federal Fluminense (IFF), Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muiylaert (ISEPAM), Universidade Estácio de Sá (UNESA), Faculdade de Direito de Campos (FDC), Faculdade de Medicina de Campos (FMC), Faculdade de Odontologia de Campos (FOC), Faculdade de Filosofia de Campos (FAFIC), Universidade Cândido Mendes (UCAM), Universidade Saldado de Oliveira (UNIVERSO), Institutos Superiores

de Ensino do Centro Educacional Nossa Senhora Auxiliadora (ISECENSA) além do campus da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) que atua apenas como centro de apoio ao ensino, à pesquisa e à extensão agropecuária nas regiões Norte e Noroeste Fluminense, no estado do Espírito Santo, nordeste de Minas Gerais e no sul da Bahia, não ofertando assim, cursos com alunos matriculados.

A indústria petrolífera é o motor do desenvolvimento do Norte Fluminense, principalmente quando se trata de qualificação da mão de obra, pois a região transitou da monocultura canieira que exige baixa qualificação de mão de obra, para uma atividade econômica com crescente incorporação de progresso técnico, exigindo, portanto, qualificação profissional.

As instituições de ensino do Norte Fluminense atendem à grande parte da população estudantil da região Noroeste, de outras regiões do estado e até de outros estados. A figura 1 apresenta o volume de entrada de estudantes (de todas as idades e níveis de ensino) nos municípios das regiões Norte, Noroeste e Baixadas Litorâneas. O volume de entrada é uma expressão da atratividade dos municípios no que se refere às oportunidades educacionais, para todos os níveis de ensino.

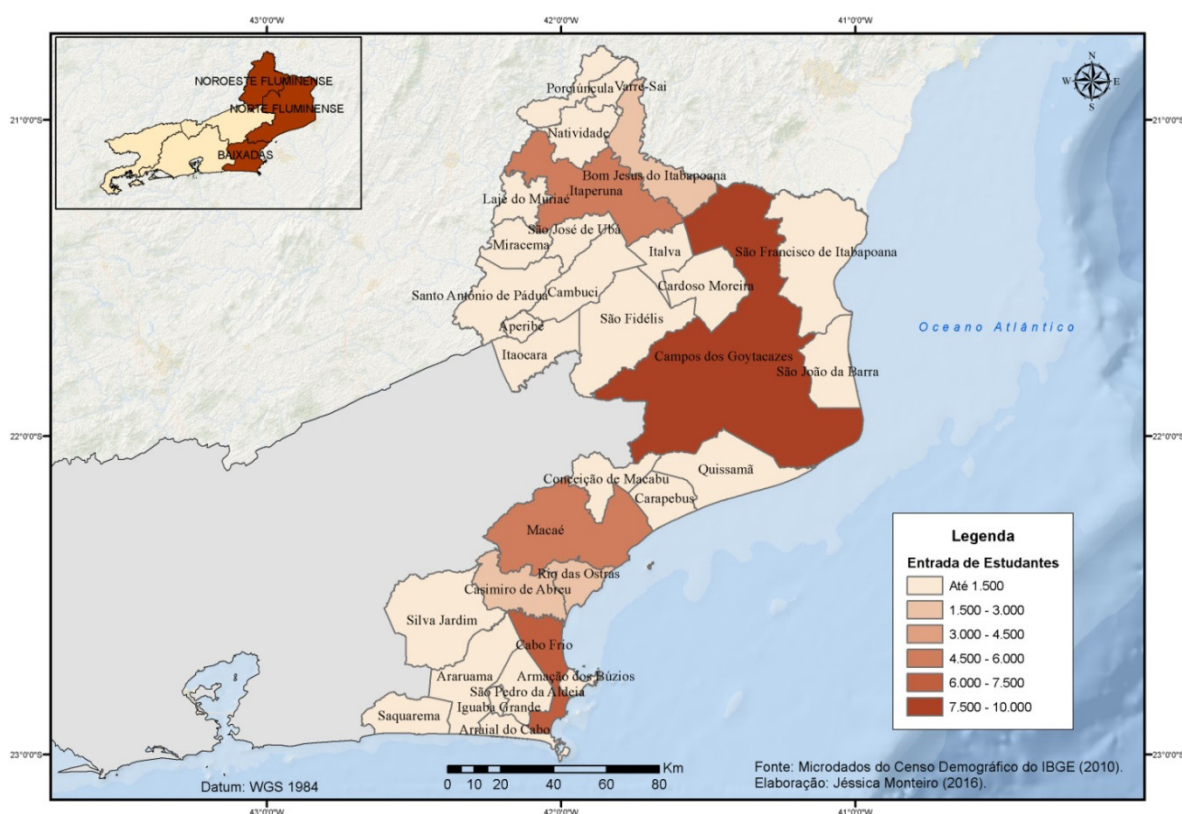


Figura 1: Municípios das Regiões Norte, Noroeste e Baixadas Litorâneas, segundo atração de estudantes de outros municípios para estudo – 2010

Fonte: Elaborado a partir dos Microdados do Censo Demográfico 2010 (IBGE, 2010).

Com relação ao local de residência desses estudantes que realizam deslocamento pendular, a tabela 1 indica os 15 principais municípios do Brasil de origem dos movimentos de estudantes em direção à Campos. Entre eles, vale ressaltar a presença de estudantes do estado do Espírito Santo, com dois municípios diferentes (Mimoso do

Sul e Cachoeiro de Itapemirim). Os três primeiros (São João da Barra, São Francisco de Itabapoana e São Fidélis) são vizinhos territoriais, fazendo fronteira com Campos, o que facilita e potencializa o deslocamento nessa direção. Destaca-se também a presença de estudantes oriundos do município do Rio de Janeiro que, apesar de ser uma grande metrópole com ampla oferta educacional, contribui com 8,8% do total entradas de estudantes em Campos.

Municípios/UF de residência	Estudantes	% sobre o total de pendulares	% sobre o total de matrículas
São João da Barra/RJ	1.042	12,2	0,7
São Francisco de Itabapoana/RJ	791	9,3	0,5
São Fidélis/RJ	758	8,9	0,5
Rio de Janeiro/RJ	750	8,8	0,5
Macaé/RJ	622	7,3	0,4
Quissamã/RJ	261	3,1	0,2
Italva/RJ	250	2,9	0,2
Cardoso Moreira/RJ	249	2,9	0,2
Bom Jesus do Itabapoana/RJ	238	2,8	0,2
São Gonçalo/RJ	210	2,5	0,1
Mimoso do Sul/ES	207	2,4	0,1
Itaperuna/RJ	185	2,2	0,1
Cachoeiro de Itapemirim/ES	178	2,1	0,1
Cambuci/RJ	167	2,0	0,1
Conceição de Macabu/RJ	137	1,6	0,1
Outros	2.485	29,1	1,7
Total de estudantes pendulares	8.530	100,0	-
Total de matrículas em Campos	145.898	-	-

Tabela 1: Entrada de estudantes em Campos dos Goytacazes segundo município de residência - Brasil - 2010

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Censo Demográfico 2010 (IBGE, 2010)

A tabela 2 resume as características predominantes dos estudantes pendulares de nível superior. Percebe-se que, quanto à categoria administrativa da Instituição de Ensino, a maioria dos estudantes de nível superior frequenta escolas privadas (66,7%), a idade predominante é a de jovens de 15 a 24 anos (54,5%), os estudantes de cor ou raça branca representam 64,1% do total, são predominantemente solteiros (75,2%). A maior parte desses estudantes trabalha (58%), principalmente no setor educacional (21%) e 46,8% são membros de domicílios com renda domiciliar per capita na faixa de um a três salários mínimos.

Ensino Superior		
Categoria administrativa	Particular	66,7%
Grupo de idade	18 a 24 anos	54,5%
Cor ou raça	branca	64,1%
Estado civil	solteiro (a)	75,2%

Ocupados?	Sim	58,0%
Setor de atividade	Educação	21,0%
Rendimento	De 1 a 3 SM	46,8%

Tabela 2: perfil dos estudantes de nível superior – Norte Fluminense - 2010

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Censo Demográfico 2010 IBGE (2010).

A figura 2 apresenta a distribuição espacial da população de 19 a 29 anos (considerada neste trabalho como aquela com idade adequada à frequência ao nível superior) e das IES nos municípios da região Norte Fluminense.

Observa-se que a população alvo se concentra em números absolutos nos municípios de Campos e Macaé e em menor número em Carapebus e Cardoso Moreira. Com relação às IES, há uma concentração geográfica nos municípios de Campos, que conta com 20 instituições e Macaé, com 21 IES. Os municípios de Macaé, São Fidélis e São Francisco de Itabapoana, também atuam como polos presenciais de educação à distância do Consórcio CEDERJ (Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro). A educação a distância se coloca como uma opção para aqueles sem oportunidades de acesso ao ensino superior, principalmente o ensino público, por residirem longe das IES ou até mesmo por indisponibilidade de tempo nos horários tradicionais de aula presenciais.

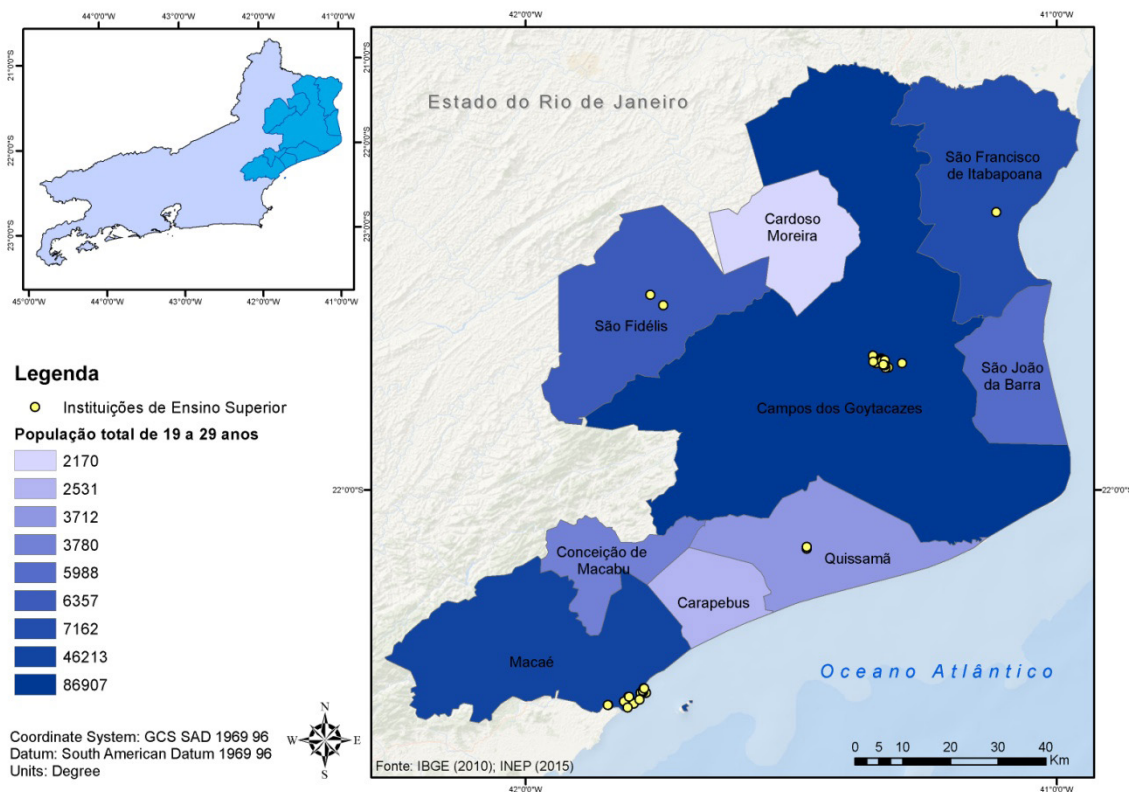


Figura 2 Distribuição espacial da população de 19 a 29 anos e das instituições de ensino superior na região Norte Fluminense

Fonte: IBGE (2010), INEP (2015). ELABORAÇÃO PRÓPRIA.

Por fatores relacionados à restrição de oferta em alguns municípios, fica evidente que, para cursar o ensino superior, muitos estudantes precisam se deslocar de

seus municípios de residência. A busca por um curso específico de seu interesse, principalmente no setor de petróleo e gás, também influencia na decisão de deslocar para estudar.

4 | ÍNDICE DE EFICÁCIA DA PENDULARIDADE

O Índice de Eficácia de Pendularidade (IE) mostra a relação entre entrada e saída da população (neste caso, de estudantes). O IE varia entre -1 e 1 e quanto mais próximo de 1, maior a capacidade de absorção de estudantes do município e, quando mais o valor se aproxima de -1, maior evasão de estudantes do município. Valores próximos de zero indicam rotatividade migratória, isto é, áreas que apresentam fluxos semelhantes de entrada e saída de pessoas (IBGE, 2012).

Apenas Campos se destaca com IE positivo (0,59), indicando o que se poderia classificar como forte absorção pendular. Todos os demais municípios apresentam IE negativo, indicando saldo migratório pendular negativo. Entre demais municípios com IE negativo, Macaé (-0,33) foi o que apresentou o valor menos elevado, podendo ser considerado como município de média evasão pendular. Os municípios restantes apresentaram valores variando de -0,66 a -1, podendo ser classificados como de forte evasão pendular. O município de Cardoso Moreira, não apresentou nenhuma entrada de estudantes de graduação no ano de 2010, somente saídas apresentado um IE de -1,00, como pode ser visto na tabela 3.

Município	Entrada	Saída	IE
Campos dos Goytacazes	2.389	609	0,59
Macaé	645	1.284	-0,33
São Fco. Itabapoana	94	454	-0,66
Carapebus	21	258	-0,85
São Fidélis	25	491	-0,90
Quissamã	13	354	-0,93
Conceição de Macabu	12	364	-0,94
São João da Barra	11	601	-0,96
Cardoso Moreira	0	278	-1,00

Tabela 3: Índice de eficácia da pendularidade, região Norte Fluminense – 2010

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Censo Demográfico 2010 IBGE (2010).

Os valores do IE deixam claro que Campos apresenta a maior absorção de estudantes. Porém, cabe ressaltar que Macaé também tem se destacado com relação ao número de matrículas e, conseqüentemente, atração de estudantes. O município dispõe atualmente de uma cidade universitária onde estão instaladas a Faculdade Municipal Miguel Ângelo da Silva Santos (FeMASS), a UFF e a UFRJ. Além disso, Macaé já dispõe de um campus do Instituto Federal Fluminense (IFF) com cursos técnicos, de graduação e pós graduação e também de um campus da UENF.

O papel de Macaé e seu incipiente polo de educação superior pode ser constado

em estudo sobre deslocamentos populacionais publicado em 2015 pelo IBGE. Nesse estudo, o IBGE utilizou os dados de movimento pendular em busca de trabalho e qualificação, além de dados sobre conurbação (contiguidade das manchas urbanizadas) para designar um novo conceito no relacionamento entre dois ou mais municípios, o que denominou de arranjos populacionais.

A noção de integração foi mensurada utilizando: um índice de intensidade relativa dos movimentos pendulares para trabalho e estudo, para cada município, onde a intensidade deve ser igual ou superior a 0,25, denominado índice de integração; ou um valor de intensidade absoluta dos movimentos pendulares para trabalho e estudo, entre dois municípios, igual ou superior a 10 000 pessoas; ou uma contiguidade das manchas urbanizadas quando a distância entre as bordas das manchas urbanizadas principais de dois municípios é de até 3 km (IBGE, 2015:9).

O resultado dessa mensuração foi a identificação de 294 arranjos populacionais no Brasil, formados por 938 municípios que juntos, representam 55,9% da população residente no País em 2010. Esses arranjos estão concentrados na Região Sudeste, com 112 unidades, onde foi constatado que, além das metrópoles, os arranjos populacionais acompanham os grandes centros urbanos.

O deslocamento diário de mais de nove mil pessoas chamou a atenção do IBGE que trata como um “caso especial” o arranjo existente entre alguns municípios da Região Norte Fluminense e Baixadas Litorâneas, considerando como formas urbanas a serem acompanhadas no cenário futuro:

O Arranjo de “Macaé – Rio das Ostras/RJ” também possui forte ligação com o do “Rio de Janeiro/RJ”, alcançando 12 779 pessoas, das quais 81,9% deslocam-se somente a trabalho. No leste fluminense, as ligações entre o Arranjo de “Macaé – Rio das Ostras/RJ” com “Cabo Frio/RJ” e com “Campos dos Goytacazes/RJ” também são significativas, superando 9 000 pessoas em cada ligação. Mais especificamente, entre “Macaé – Rio das Ostras/RJ” e “Campos dos Goytacazes/RJ”, a ligação é, majoritariamente, para trabalho (86,1%); com “Cabo Frio/RJ”, no entanto, há uma significativa participação do estudo (26,5%) (IBGE, 2015:68).

O arranjo Campos dos Goytacazes - Macaé - Rio das Ostras, é considerado o quinto maior deslocamento (9.010 pessoas), com fluxos diários e de integração populacional do País. Já o arranjo Macaé - Rio das Ostras - Rio de Janeiro, é o segundo maior (13.058), porém bem próximo do primeiro, que é o eixo Rio - São Paulo que apresenta 13.431 pessoas que se deslocam para trabalhar ou estudar.

Ainda de acordo com o estudo, 26,5% das 9.429 pessoas que se deslocam diariamente para Macaé, com origem de Cabo Frio e municípios vizinhos, estão em busca de qualificação. Isto equivale a 2.498 pessoas da Região dos Lagos estudando em Macaé. Outrora, esta demanda era em boa parte atendida pelas instituições de ensino de Campos.

Devido ao número expressivo de deslocamentos pendulares entre esses municípios dentro da região Norte Fluminense, o estudo sobre arranjos populacionais sugere ainda que, caso o movimento de pessoas aumente ainda mais entre esses arranjos, poderá configurar uma nova unidade urbana que somaria mais de 1,2 milhão

de habitantes. O que resultaria na formação de uma região urbana mais complexa, com uma perspectiva regional que vai além dos limites político-administrativos.

5 | QUOCIENTE LOCACIONAL (QL)

Com o objetivo de medir a especialização dos municípios no setor educacional o Quociente Locacional (QL) foi mensurado para Campos dos Goytacazes em dois níveis (regional e nacional), expresso pela fórmula seguinte:

$$QL_{ij} = \frac{\frac{E_{ij}}{\sum_j E_{ij}}}{\frac{\sum_i E_{ij}}{\sum_i \sum_j E_{ij}}}$$

Sendo:

E_{ij}	Ocupado no setor i (nesse caso, o setor educacional), na região j	$\sum_j E_{ij}$	Ocupados no setor i
$\sum_i E_{ij}$	Ocupados na região j	$\sum_i \sum_j E_{ij}$	Ocupados em todos os setores em todas as regiões.

Se o valor do QL for maior que a unidade, significa que a importância do setor na região frente à economia como um todo é maior do que a importância do conjunto dos setores dessa região frente essa mesma economia.

Os valores calculados para o QL dos municípios da região Norte Fluminense no setor de ensino indicam que o município de Campos dos Goytacazes é o mais especializado no setor educacional, com um QL de 1,545. O município menos especializado é Cardoso Moreira, que apresentou QL de 0,097. Esse resultado evidencia que o setor tem grande importância no município, permitindo que o mesmo exerça papel de polo regional no setor (tabela 4).

Município	Setor Educacional	
	Abs.	QL
Campos dos Goytacazes	3.810	1,545
Quissamã	89	0,940
São Fidélis	101	0,745
Conceição de Macabu	47	0,734
Macaé	2.290	0,701
São João da Barra	53	0,254
SFI	9	0,133
Carapebus	8	0,123
Cardoso Moreira	4	0,097
Total	6.411	-

Tabela 4: Empregos no setor educacional em valores absolutos e quociente locacional, região Norte Fluminense – 2010

Em nível nacional, utilizando-se a categorização dos centros urbanos do IBGE (2008) como referência, foram listados 39 municípios que fazem parte da mesma hierarquia urbana de Campos, como capital regional de nível C (tabela 5). Observou-se que a maioria dos municípios (21) apresenta um certo grau de especialização no setor educacional, com QL superior a uma unidade. O estado do Rio de Janeiro conta com apenas dois municípios nesse nível de hierarquia dos centros urbanos: Campos dos Goytacazes e Volta Redonda. Quanto ao QL desses municípios, Campos não apresenta especialização no setor de ensino considerando este recorte territorial, contudo apresentou QL com valor próximo da unidade (0,93), indicando o que se esperava. Ou seja, em uma escala de mesmo nível hierárquico, a tendência é que o QL de todos os municípios não se distancie muito da unidade. Levando em conta o QL médio deste conjunto de municípios (1,02), o mediano (1,01) o primeiro quartil (0,79), Campos se insere exatamente entre no intervalo entre os valores 25% e 50% dos municípios nesse nível hierárquico.

Município	Estado	Setor Educacional	
		Abs.	QL
Uberaba	MG	8.020	2,08
Mossoró	RN	4.336	1,61
Pelotas	RS	4.888	1,49
Ijuí	RS	1.258	1,44
Presidente Prudente	SP	4.002	1,37
Bauru	SP	7.224	1,32
Araçatuba	SP	2.749	1,26
Pouso Alegre	MG	2.404	1,25
Volta Redonda	RJ	3.932	1,21
Criciúma	SC	3.291	1,17
Santarém	PA	1.831	1,16
Santos	SP	8.903	1,12
Araraquara	SP	3.531	1,12
Ponta Grossa	PR	3.868	1,07
Marília	SP	2.913	1,07
Dourados	MS	2.384	1,06
Teófilo Otoni	MG	1.177	1,05
Juazeiro do Norte	CE	1.912	1,03
Varginha	MG	1.774	1,02
Boa Vista	RR	3.328	1,01
Caruaru	PE	2.758	1,00
Arapiraca	AL	1.213	0,96
Campos dos Goytacazes	RJ	3.810	0,93
Araguaína	TO	1.090	0,93
Governador Valadares	MG	2.300	0,91
Petrolina	PE	2.184	0,91
Piracicaba	SP	4.989	0,90
Imperatriz	MA	1.609	0,81

Novo Hamburgo	RS	2.978	0,80
Divinópolis	MG	2.025	0,78
São José dos Campos	SP	7.091	0,73
Sorocaba	SP	6.020	0,72
Barreiras	BA	815	0,70
Ipatinga	MG	2.603	0,69
Macapá	AP	2.765	0,67
Rio Branco	AC	2.980	0,65
Cachoeiro de Itapemirim	ES	1.333	0,63
Sobral	CE	1.142	0,58
Marabá	PA	955	0,49

Tabela 5: Empregos no setor educacional em valores absolutos e quociente locacional, Brasil - municípios e estados selecionados por nível de hierarquia urbana (capitais regionais c) - 2010

Fonte: Elaboração própria dos dados da RAIS/MTE (2010).

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A indústria petrolífera sediada em Macaé desloca o eixo dinâmico regional de Campos dos Goytacazes para Macaé caracterizando o atual ciclo da economia do Norte Fluminense, baseado na indústria extrativista do petróleo, responsável pela dinâmica econômica da região. Sendo assim a geoeconomia que se desenha é a centralidade de Macaé em termos de localização industrial, com claros reflexos nos municípios vizinhos, a exemplo de Rio das Ostras. Neste contexto, Campos dos Goytacazes assume centralidade na oferta serviços educacionais para qualificação de mão de obra para a indústria petrolífera.

Encontra-se em curso na região, o que poderá inaugurar um novo ciclo na economia regional, os novos empreendimentos como o Complexo Logístico e Industrial do Porto do Açú em São João da Barra e o Complexo Logístico e Industrial Farol-Barra do Furado, nas divisas dos municípios de Campos e Quissamã, podem incentivar o aumento da busca por qualificação para atuar nessas áreas.

No que tange os deslocamentos populacionais para fins de estudo na região Norte Fluminense, constatou-se que, apesar do crescente papel do município de Macaé na oferta de ensino superior, as evidências empíricas analisadas dão suporte à uma formulação básica, qual seja: Campos dos Goytacazes é um polo educacional na região Norte Fluminense, atraindo os maiores fluxos de estudantes.

As Instituições de Ensino Superior estão concentradas em poucos municípios, o que faz com que os estudantes se desloquem de seus municípios de residência para cursar o ensino superior. Cabe destacar que, nos deslocamentos para ensino superior, a mobilidade deve mesmo existir uma vez que não se justifica implantar uma instituição de ensino superior em cada município.

O Índice de Eficácia da Pendularidade analisado indicou que a maioria dos municípios da região Norte Fluminense são áreas de forte evasão pendular, apenas o município de Campos do Goytacazes foi classificado como área forte absorção

pendular. O Quociente Locacional reforça o papel de Campos dos Goytacazes como centro regional no que tange a absorção de estudantes, se destacando como o mais especializado no setor educacional em escala regional. Em nível nacional, o QL de Campos foi próximo da unidade, demonstrando que o setor tem a mesma importância no município em relação aos municípios do mesmo nível na hierarquia urbana. Esse dado revela que, cada lugar é central em sua respectiva área de influência.

Desse modo, foi demonstrado que os deslocamentos populacionais para fins de estudo na região Norte Fluminense se concentram no município de Campos dos Goytacazes que, apesar de obter baixos índices nas avaliações da educação básica é um polo educacional, principalmente para o ensino superior, exercendo papel de centro regional, atraindo estudantes de várias partes do estado do Rio de Janeiro e, inclusive de outros estados do Brasil.

Acrescenta-se que os trabalhos sobre mobilidade populacional para fins educacionais, principalmente em geografia, são relativamente recentes e demandam maiores esforços em pesquisas e análises, uma vez que esses movimentos devem se ampliar em todo território em função da seleção de estudantes de grande parte das IES públicas por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU). Acrescenta-se ainda que o tema admite uma gama variada de possibilidades analíticas para estudos posteriores, tanto no quadro teórico como na realização de estudos empíricos.

REFERÊNCIAS

ANTICO, C.; Deslocamentos Pendulares nos Espaços Sub-regionais da Região Metropolitana de São Paulo. In: Encontro Nacional de Estudos Populacionais, 14., 2004, Caxambu. **Anais...** Campinas: ABEP, 2004.

BAENINGER, R. Movimentos migratórios no contexto paulista: tendências da década de 80. In: Encontro Nacional de Estudos Populacionais, 10., 1996, Caxambu. **Anais...** Belo Horizonte: ABEP, 1996. p. 675-704.

BEAUJEU-GARNIER, J. **Geografia da população**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1980.

CARVALHO, J. A. M. de; RIGOTTI, J. I. R. Análise das metodologias de mensuração das migrações. In: Encontro Nacional sobre Migração. **Anais...** Curitiba: Irapres: FNUAP, 1998. p. 211-227.

CASTELLS, M. (1972). **A questão urbana**. 3.^a ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2006.

CUNHA, J. M. P. O uso das PNADs na análise do fenômeno migratório: possibilidades, lacunas e desafios metodológicos. **Texto para Discussão nº 875**, Rio de Janeiro 2002. IPEA.

_____. Retratos da mobilidade espacial no Brasil: os censos demográficos como fonte de dados. **REMHU, Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**. [online]. 2012, vol.20, n.39, p. 29-50.

CUNHA, J. M. P.; JAKOB, A. A. E. ; JIMENEZ, M. A. ; TRAD, I. L. . Expansão metropolitana, mobilidade espacial e segregação nos anos 90: o caso da RM de Campinas. In: CUNHA, J. M. P. (Org.). **Novas Metrôpoles Paulistas: população, vulnerabilidade e segregação**.. 1ed.Campinas: Editora da Unicamp, 2006, v. 1, p. 337-363.

DEMOPÆDIA. **Dicionário Demográfico Multilíngue**. United Nations. Department of Economic and Social Affairs. Population Division. International Union for the Scientific Study of Population. 2010. Disponível em: <http://pt-ii.demopaedia.org/wiki/Mobilidade_pendular>. Acesso em: 14 jul. 2015.

FERNANDES, D.; VASCONCELOS I.; Proposta para a inserção da variável migração em sistemas de indicadores municipais. In: encontro nacional de estudos populacionais, 14., 2004, Caxambu. **Anais...** Campinas: ABEP, 2004.

GOLGHER, A. B. **Fundamentos da migração**. Belo Horizonte: UFMG/Cedeplar, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Regiões de influência das cidades 2007**. Rio de Janeiro: IBGE, 2008. 201 p. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/estruturas/PZEE/_arquivos/regic_28.pdf>. Acesso em: 22 maio 2017.

_____. 2012. **Censo Demográfico 2010: resultados Gerais da Amostra**. Rio de Janeiro. p. 1-239. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/99/cd_2010_resultados_gerais_amostra.pdf>. Acesso em: 08 maio 2017.

_____. **Arranjos Populacionais e Concentrações Urbanas do Brasil**. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/apps/arranjos_populacionais/2015/>. Acesso em: 06 out. 2016.

JARDIM, A. P.; ERVATTI, L. R. Migração pendular intrametropolitana no Rio de Janeiro: a condição de vida das pessoas que trabalham ou estudam fora do município de residência em 1980 e 2000. In: Encontro Nacional de Estudos Populacionais, 15., 2006, Caxambu. **Anais...** Belo Horizonte: Associação Brasileira de Estudos Populacionais - ABEP, 2006.

LIMA, W. M. **Novas mobilidades, espaço de vida e desempenho escolar: o caso dos estudantes de ensino médio no município de Natal – RN**. 2015. 107 f. Dissertação (Mestrado em Demografia) Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, 2015.

MOURA, R.; BRANCO, M. L. G. C.; FIRKOWSKI, O. L. C. F. Movimento pendular e perspectivas de pesquisas em aglomerados urbanos. **São Paulo em Perspectiva** [online]. 2005, v.19, n.4, p. 121-133.

PATARRA, N.; CUNHA, J. M. P. Migração um tema complexo. **São Paulo em Perspectiva**, v. 1, n. 2, p. 32-35, jul/set, 1987.

PEREIRA, R. H. M. Polarização urbana e mobilidade da população: O caso dos deslocamentos pendulares na rede pública de ensino médio do Distrito Federal. In: encontro nacional de estudos populacionais, 15., 2006, Caxambu. **Anais...** Belo Horizonte: ABEP, 2006.

_____. **Processos sócioespaciais, reestruturação urbana e deslocamentos pendulares na Região Metropolitana de Campinas**. 2008. 165 f. Dissertação (Mestrado em Demografia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

RAVENSTEIN, E. G. The Laws of Migration. **Journal of the Statistical Society of London**. Vol. 48. No.2. Jun., 1885. p. 167-235.

O CONTEXTO INTERDISCIPLINAR NO ESTUDO DOS MAPAS: PROPOSTA DO CURSO DE CARTOGRAFIA ESCOLAR NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Vânia Lúcia Costa Alves Souza

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Brasília, DF, Brasil.

Cristina Maria Costa Leite

Universidade de Brasília, UnB. Brasília, DF, Brasil.

RESUMO: Este artigo apresenta uma proposta de estudo de mapa, considerando o aprofundamento da compreensão do processo de sua construção, o significado e as limitações das representações espaciais, a subjetividade e os contextos socioculturais presentes na escolha dos seus elementos. Estudantes de diferentes cursos de licenciatura da Universidade de Brasília realizaram exercícios práticos, debates e pesquisas em atividades de elaboração, construção e problematização dos conceitos espaciais, como localização, distribuição, extensão, distância, posição, escala, região, lugar, rede, arranjo e configuração. Ao final, os modelos de representação da realidade, que utilizaram os princípios de orientação espacial, de observação dos objetos, de construção de maquetes, mapas e croquis, foram reelaborados pelos futuros professores das disciplinas de matemática, química, biologia, educação física e geografia.

PALAVRAS-CHAVE: Cartografia escolar; Educação básica; Cursos de licenciatura.

ABSTRACT: This article presents a proposal for a map study, considering the better understanding of the process of its construction, the meaning and limitations of the spatial representations, the subjectivity and the sociocultural contexts present in the choice of its elements. Students of different undergraduate courses at the University of Brasília accomplished practical exercises, debates and researches that involved elaboration, construction and questioning of spatial concepts, such as location, distribution, extension, distance, position, scale, region, place, network, arrangement and configuration. Finally, reality representation models, which used the principles of spatial orientation, object observation, model construction, maps and sketches, were reworked by future teachers of mathematics, chemistry, biology, physical education, and geography.

KEY-WORDS: School cartography; Basic education; Bachelor's degree courses.

1 | INTRODUÇÃO

Os jovens de hoje estão inseridos em contextos sociais complexos e utilizam diferentes formas de textos, imagens e sons para se comunicarem e interagirem. Dessa forma, a multiplicidade de linguagens e a multiculturalidade caracterizam a sociedade

contemporânea e também influenciam as formas de aprender e ensinar. Entendemos que a multiplicidade de linguagens é expressa em textos verbais, multimodais, sonoros e exige variadas práticas sociais (digital, visual, midiática). A multiplicidade de culturas revela as constantes representações com propósitos culturais específicos. Essa dupla multiplicidade de linguagens e culturas é abarcada pelo conceito de multiletramentos (ROJO, 2012).

Nesse âmbito, a escola organiza suas práticas e seu currículo para desenvolver atividades que instiguem os alunos a serem críticos produtores de conteúdos que envolvam as diversas linguagens, entre elas a cartográfica. A linguagem cartográfica trabalha o raciocínio espacial dos alunos e pode ocorrer em outras disciplinas do ensino básico além da geografia, como a matemática, química, biologia, educação física. Nesse sentido, os professores necessitam compreender e se apropriar dos conceitos cartográficos da disciplina no processo de sua formação superior.

A cartografia guarda o seu significado linguístico e interpretativo, mas também segue normas convencionais, e o ensino dela se mostra complexo (IKONOVIK, 2001). Aprender a cartografia como linguagem envolve a compreensão do alfabeto cartográfico, a leitura e interpretação da sua mensagem em diferentes contextos, significados e o avanço na construção das representações. São muitos os desafios no ensino da cartografia, entre eles a compreensão e a definição essencial dos objetos, os fenômenos e a relação com o mundo real e a sua representação, que seguem as convenções cartográficas essenciais para a construção do raciocínio espacial. Compreendemos o raciocínio espacial como uma forma de pensar, transformar, combinar ou operar o conhecimento do espaço e a sua representação (NRC, 2006).

Este artigo descreve uma proposta de ensino de cartografia apresentada na disciplina Tópicos Especiais - Cartografia Escolar, oferecida aos alunos dos cursos de licenciaturas da Universidade de Brasília, no ano de 2015. Participaram, em duas turmas, os alunos de licenciatura de educação física, biologia, artes, química, matemática e geografia. A reflexão apresentada neste artigo se fundamenta nas sequências didáticas para as séries de educação básica, preparadas por esses alunos à luz de suas especificidades acadêmicas e das possibilidades de trabalho interdisciplinar com os conceitos cartográficos e geográficos.

2 | DESENVOLVIMENTO

Algumas concepções nortearam o trabalho na disciplina Tópicos Especiais - Cartografia Escolar. A primeira foi a compreensão dos sujeitos envolvidos na aprendizagem, professor e aluno, como atores ativos na construção de suas espacialidades e seus conhecimentos. Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2003), a aprendizagem é resultante do processo de interação de estudantes com os professores, seus colegas, objetos e linguagens. Dessa forma, a sala de aula foi considerada um espaço social que sofre mudanças provocadas pelos sujeitos

envolvidos. Assim, o caráter dialógico e reflexivo das atividades, com as mediações do professor, serviu como base para a construção do raciocínio espacial.

A segunda concepção foi a valorização da prática social em sala, ou seja, a valorização do conjunto de saberes, experiências e percepções construídas pelo estudante, em sua trajetória pessoal e acadêmica, de forma a articular os diferentes saberes, escolares, científicos e o senso comum. Esses são os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural (VYGOTSKY, 2001), que valoriza os sujeitos e o contexto escolar na construção da aprendizagem.

Essas duas concepções representam importantes pressupostos teóricos presentes no Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal (Seedf, 2014), documento norteador da organização curricular das escolas públicas do DF. Em outras palavras, o futuro professor da escola pública, no DF, deve estar preparado na perspectiva da prática pedagógica com significado social, conceito que vai além da visão tecnicista e que considera o conhecimento permeado pelas relações interpessoais. Dessa forma, o trabalho pedagógico é visto de forma dinâmica, pois valoriza os contextos, os significados e as aquisições dos conhecimentos construídos pelos sujeitos envolvidos, tendo como fundamento o desenvolvimento dos vários letramentos, inclusive o cartográfico e o geográfico.

A partir do Currículo em Movimento da Educação Básica, os estudantes das licenciaturas de educação física, artes, matemática, física, química, biologia e geografia se organizaram em grupos divididos segundo a modalidade de ensino na educação básica e identificaram as habilidades e competências para cada faixa etária apresentada a seguir:

Modalidades da Educação Básica e uma aproximação com a linguagem cartográfica

- Ensino Infantil

O ensino infantil (crianças de 3 a 6 anos) trabalha objetivos de interação com a natureza e a sociedade que possibilite uma aproximação entre os conhecimentos das diversas formas de representação e explicação do mundo social e natural que possa ser estabelecida progressivamente. Dessa forma, o professor pode trabalhar as diversas linguagens (Seedf, 2014):

- a. Linguagem oral e escrita – uso correto das linguagens, exploração dos diversos textos e capacidade de inserção e comunicação no mundo letrado (professores de biologia e geografia).
- b. Linguagem artística – apreciação e produção de desenhos, pinturas e outros produtos artísticos que permitam a observação, percepção e criatividade (professores de artes).
- c. Linguagem matemática – aprendizado da classificação, ordenação, autonomia na compreensão das situações que envolvem a relação quantidade,

tempo e espaço (professores de matemática).

- d. Linguagem corporal – conhecimento do próprio corpo e desenvolvimento das formas de ação, conhecimento e interação (professores de educação física).
 - e. Linguagem digital – oportunidade de uso do computador e afins em situações de criação e compartilhamento de novas informações (todos os professores).
- Ensino Fundamental

O ensino fundamental envolve as séries de anos iniciais (7 a 11 anos) e de anos finais (12 a 15 anos) que trabalham na perspectiva do desenvolvimento dos letramentos de forma a instigar, provocar, seduzir o outro para o desejo de aprender as relações entre o conteúdo e a realidade do aluno. Portanto, a organização curricular das disciplinas desenvolve os seguintes aspectos (Seedf, 2014):

- a. Área de Linguagens – produção de sentidos na perspectiva de representar o mundo, socializar pensamentos. Em artes, busca o desenvolvimento do fazer artístico, como o trabalho de produção, o estudo da diagramação visual e de expressões bidimensionais. Em educação física, visa proporcionar os desenvolvimentos cognitivo, afetivo e social.
 - b. Área de Matemática – desenvolvimento do raciocínio lógico nas atividades de classificação, inclusão, hierarquia, correspondência, comparação, sequenciação, seriação e conservação de quantidades. Trabalha também na resolução de situações problemas e exercícios de geometria que envolvem as noções espaciais de localização, deslocamento e representação de objetos.
 - c. Área de Ciências Humanas – em geografia, desenvolve a criatividade, trabalha com localização, relações espaciais e exercícios de olhar, descrever, registrar, analisar, comparar, comentar, discutir, formas de antecipar e emancipar os conceitos geográficos.
 - d. Área de Ciências Naturais – trabalha com a alfabetização e o letramento científico no levantamento de saberes, na formulação de hipóteses, na investigação teórica, na observação e experimentação.
- Ensino Médio e EJA

O ensino médio e a educação de jovens e adultos, EJA (jovens acima de 14 anos), organizam os conteúdos curriculares de forma a compreender os temas científicos e promover o entendimento de que o mundo é caracterizado por uma multiplicidade de linguagens. Incentivam as habilidades socioafetivas, de autonomia e de comunicação escrita, corporal, oral e visual (Seedf, 2014).

- a. Área de Linguagens – estudo do papel dos gêneros textuais, escritos, orais,

visuais, multimodais. Favorece as práticas sociais de cunho artístico e estético. Propicia ao estudante experiências artísticas vivenciadas pela linguagem, leitura, interpretação, simbologia, apreciação, presença corporal. Reflete criticamente acerca dos sentidos dos textos (professores de artes e educação física).

- b. Área de Matemática – desenvolvimento do raciocínio lógico, da expressão oral, escrita e matemática. Desenvolvimento de atitudes de autonomia e cooperação. Ideia de algebrizar, ou seja, traduzir a situação problema em linguagem matemática, construir modelos simbólicos, contribuir para a percepção do conhecimento, trabalho conjunto de lógica, análise e representação.
- c. Área de Ciências Humanas – estabelecimento de elo entre o conhecimento escolar, a necessidade social e a qualidade de vida dos cidadãos. Trabalha a sustentabilidade com caráter de qualidade para o desenvolvimento integral de indivíduos. Educa eticamente, sem discriminação, permite construir identidades com direito à igualdade e aos direitos humanos (professor de geografia).
- d. Área de Ciências Naturais – desenvolvimento da percepção crítica, do caráter investigativo, da discussão ética da sustentabilidade. Favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico, que permite a construção dos diversos fenômenos, contribuindo para a percepção da ciência. A lógica, a análise e a representação devem trabalhar de forma conjunta, em visão interdisciplinar.

Em seguida, nos grupos, os estudantes realizaram 12 exercícios práticos seguidos de debates e pesquisas que se complementaram em três momentos. O primeiro momento foi dedicado à compreensão e construção dos conceitos cartográficos; o segundo momento à sistematização das atividades e o terceiro momento à pesquisa de artigos científicos.

Primeiro momento: construção dos conceitos cartográficos

A cartografia está presente nas aulas da educação básica, por meio dos mapas e modelos representacionais do espaço geográfico utilizados por vários professores. A evolução da cartografia gerou mapas que apresentam o potencial de organização, apresentação e comunicação de grande volume de informação espacial, o que estimula o exercício da análise, síntese e observação dos fenômenos naturais e humanos importantes para a formação do cidadão em um mundo conectado (TAYLOR, 1991). Existe uma grande aproximação entre a geografia e a cartografia, sendo que os conceitos cartográficos aparecem no currículo obrigatório. A cartografia como linguagem espacial está presente nas aulas de geografia e é essencial para o entendimento das categorias espaciais. Nessa disciplina, utilizamos a abordagem geográfica e a linguagem cartográfica na estruturação das atividades.

Os primeiros exercícios envolveram a realização de 12 atividades em sala que objetivaram a elaboração, construção e problematização das categorias espaciais classificadas por Moreira (2007, 109): espaço, território e paisagem. Foram utilizados os princípios lógicos que articulam as categorias espaciais, que se expressam inicialmente localizando o fenômeno na paisagem para, em seguida, observar a distribuição, determinar a rede, conexão, extensão e delimitação dos recortes dentro da paisagem, que surgem no território de acordo com determinada escala. As categorias espaciais foram trabalhadas conforme as noções básicas da cartografia, como localização, orientação, proporção, escala, representação gráfica, visão vertical e oblíqua. Essas noções antecedem a formação dos conceitos que estruturam o espaço geográfico (CASTELLAR, 2013).

No nosso caso, a sala de aula foi o espaço mais próximo do aluno que lhe permitiu identificar e descrever os elementos visíveis. Para esse exercício, os estudantes elaboraram um inventário detalhando todos os objetos presentes na sala, sua posição, forma, distribuição, dimensão, que posteriormente foram representadas em modelos bidimensionais (croquis e mapas) e tridimensionais (maquetes), conforme mostra a Figura 1.

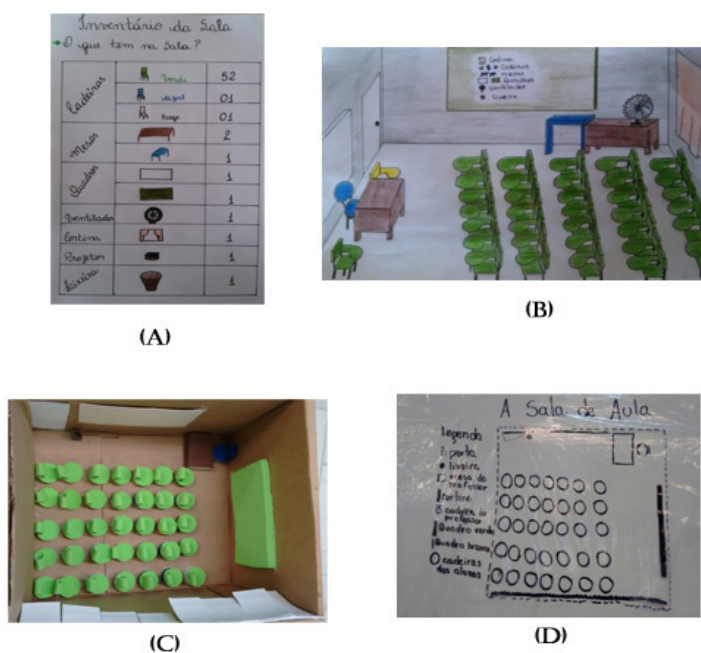


Figura 1. Exercícios de construção dos conceitos cartográficos. A. inventário. B. croqui da sala de aula. C. maquete da sala de aula. D. mapa da sala de aula. Elaborados por Amanda Rodrigues, Ana Carolina Ferreira, Ana Paula Queiroz, Cecille Gabrielle Dias, Daniele Bernardes, por ocasião da disciplina Tópicos Especiais em Prática Pedagógica: Cartografia Escolar, turma A, 1º semestre letivo de 2015.

O exercício seguinte ampliou o campo de observação do aluno para as áreas externas à sala de aula na compreensão das categorias paisagem, território, região, lugar e rede. A observação permitiu o entendimento das hierarquias, do sequenciamento

e das relações espaciais que fundamentam o desenvolvimento dos raciocínios lógico e espacial, como, por exemplo, a compreensão de que a sala de aula se localiza no Instituto de Educação, que faz parte da UnB, que se localiza na cidade do Plano Piloto. A linguagem cartográfica com os croquis dos locais observados em visão vertical e horizontal (Figura 2) revelou os diferentes olhares para a paisagem e o território. A paisagem é definida como o espaço visível e envolve a percepção subjetiva de cada um. Ela se apresenta como um conjunto heterogêneo de elementos da natureza que sofreram modificações pela ação antrópica (LASTORIA et al, 2013).

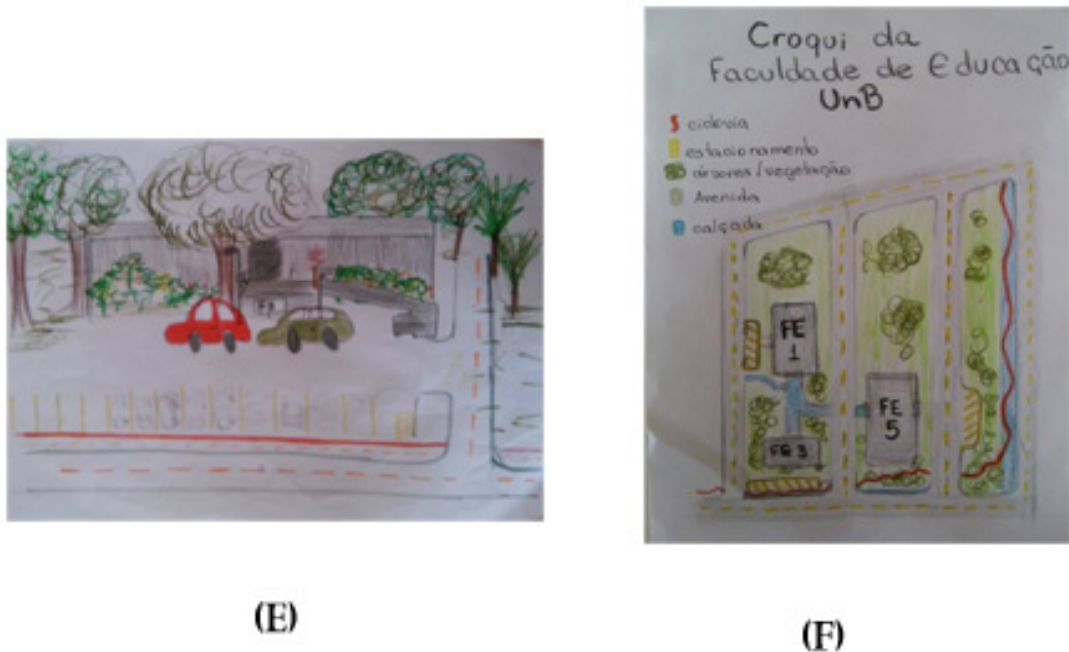


Figura 2. Exercícios de construção dos conceitos cartográficos. E. Localização da faculdade de Educação em visão horizontal. F. croqui da Faculdade de Educação em visão aérea. Elaborados por Amanda Rodrigues, Ana Carolina Ferreira, Ana Paula Queiroz, Cecille Gabrielle Dias, Daniele Bernardes, por ocasião da disciplina Tópicos Especiais em Prática Pedagógica: Cartografia Escolar, turma A, 1º semestre letivo de 2015.

Outros exercícios complementaram a compreensão das categorias espaciais e dos conceitos cartográficos, como a corrida de orientação e a visualização das imagens de satélite no Google Earth. A corrida de orientação trabalhou o deslocamento e a variação tempo/espço e utilizou o smartphone tanto na identificação dos pontos de referência com o código de barras como no uso do GPS. A visualização cartográfica, no Google Earth, permitiu exercícios exploratórios e investigativos das imagens digitais com possibilidades de interação com os mapas digitais.

Caderno de orientação do professor e pesquisa de artigos científicos

Em um segundo momento, os grupos realizaram a sistematização das atividades em caderno de orientações do professor (de acordo com o conteúdo programático da sua disciplina e a modalidade de ensino), com a descrição do estudo das representações espaciais e as conclusões do grupo acerca dos conceitos envolvidos. No terceiro

momento, os alunos realizaram a pesquisa acadêmica de artigos científicos que fundamentaram os conceitos cartográficos trabalhados no âmbito da especificidade da sua formação.

5 | RESULTADOS

Durante os exercícios da disciplina Cartografia Escolar, os alunos buscaram formas de uso da linguagem cartográfica para trabalhar as categorias do espaço geográfico que também incluíram outras habilidades e raciocínios relevantes para a disciplina, conforme descreveremos a seguir.

Os estudantes de artes aprenderam a educar o olhar para a leitura da paisagem, compreender a sua contextualização, a construção da diagramação visual e de expressões bidimensionais. Os exercícios de observação, percepção e criatividade permearam as atividades realizadas.

As sequências didáticas preparadas pelos estudantes de matemática descreveram as formas de desenvolvimento do raciocínio lógico e da geometria na construção dos paralelos, meridianos, no cálculo do raio e na determinação dos polos. A construção de modelos simbólicos com base no trabalho conjunto da lógica, análise e representação valorizou a linguagem cartográfica nos exercícios.

A partir da observação e experiência vivenciadas, os estudantes de biologia e química encontraram na elaboração de maquetes oportunidades de expandir o raciocínio lógico e espacial, essenciais no entendimento dos fenômenos naturais e na constituição da matéria.

Aspectos do eletromagnetismo e o uso da bússola nos exercícios foram enfatizados pelos estudantes de física na sua aplicação prática de orientação, deslocamento e dos movimentos da Terra.

Os estudantes de geografia tiveram oportunidades para construir novos olhares, descrever, comparar e discutir as categorias do espaço geográfico. Eles também tiveram a oportunidade de perceber como os colegas de diferentes disciplinas interpretam a cartografia na escola e de avaliar possibilidades de interações.

Os alunos de educação física perceberam a potencialidade da corrida de orientação, que oportuniza a avaliação dos aspectos motores, da autonomia, dos raciocínios lógico e espacial, da oralidade e cognição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal da disciplina Cartografia Escolar foi auxiliar a construção da autonomia do futuro professor com a linguagem cartográfica. O professor letrado cartograficamente aprende não só a ler o mapa, mas a construí-lo, interpretá-lo e considera os seus elementos objetivos e subjetivos. As atividades foram organizadas para que os alunos dessa disciplina compreendessem que os mapas podem ser

construídos a partir de suas experiências, percepções, com a compreensão dos eventos espaciais. Dessa forma, o mapa é compreendido como dinâmico, assim como o espaço geográfico.

Entendemos que a interdisciplinaridade não é uma categoria de conhecimento, mas sim de ação pedagógica e, nessa nova visão, o educador assume um papel diferente na organização do conhecimento científico e sua articulação com os saberes prévios sem preconceitos e limites (FAZENDA, 1996). O momento em que um se percebe como interdisciplinar ocorre quando há uma busca por compreender de fato, sair do esquema de divisão do saber, permitindo-se interagir com outros na construção do conhecimento.

A cartografia trabalha com a representação espacial, que envolve a criação de modelos que desenvolvem os conceitos mentais. As noções de criação desses modelos, a partir dos conceitos geográficos e cartográficos, permitem a aplicação do conhecimento para o mundo real e vice-versa, ajudam os estudantes a aprender e entender os fenômenos físicos, químicos e compreender as correlações entre os seus elementos. Os futuros professores da disciplina Cartografia Escolar perceberam a rica possibilidade de construção de modelos conceituais que podem ser confeccionados pelos alunos na perspectiva de externar e aprofundar a compreensão do entendimento de um fenômeno.

A cartografia deve ser contemplada em todas as séries para o pleno domínio de sua linguagem, ler e analisar, interpretar realidades mais complexas. Os estudantes da disciplina Cartografia Escolar interpretaram a cartografia como ciência interdisciplinar que permite trabalhar com vários raciocínios, entre eles os raciocínios lógico e espacial; além disso, valorizaram a organização das atividades da disciplina pois elas permitiram o fazer pedagógico com autonomia e responsabilidade.

REFERÊNCIAS

CASTELLAR, S.M.V. **O letramento cartográfico e a formação docente: o ensino de geografia nas séries iniciais**. Disponível em: <URL<http://observatoriogeograficodaamericalatina.org/pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2015.

FAZENDA, Ivani (org.). **Práticas Interdisciplinares na escola**. São Paulo: editora Cortez, 3º edição, 1996.

IKONOVIC, Vesna. Importance of education in Cartography, **ICC proceedings 2001**. Disponível em: <http://icaci.org/files/documents/ICC_proceedings/ICC2001/icc2001/file/f01009.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2016.

LASTORIA, A. C.; MORAES, L. B.; FERNANDES, S. A. S. Diálogos sobre geografia escolar e linguagem cartográfica. In LASTORIA A. C. **Diferentes linguagens no contexto escolar: questões conceituais e apontamentos metodológicos**. Florianópolis: editora Insular, 2013.

MOREIRA, R. **Pensar e ser em Geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico**. São Paulo: editora Contexto, 2007.

NRC, National Research Council. (2006) **Learning to Think Spatially: GIS as a Support System in the K-12 Curriculum**. Disponível em: < <http://nap.edu/11019>>. Acesso em: 25 mar. 2015.

ROJO, Roxane H. R.; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, Autores associados, 8^a edição, 2003.

SEEDF. (2014). **Currículo em Movimento da Educação Básica**. Disponível em: <URL <http://www.se.df.gov.br>>. Acesso em: 13 nov. 2014.

TAYLOR, D.R.F. **A conceptual basis for cartography: new directions for the information era. Cartographic**. V. 28, n. 4, p.1-8, Toronto, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: editora Martins Fontes, 2001.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO PERSPECTIVA DE ANÁLISE: DESTINO DOS RESÍDUOS SÓLIDOS PRODUZIDOS PELOS MORADORES DAS CASAS FLUTUANTES DO LAGO DE TEFÉ E IGARAPÉ XIDARINI-TEFÉ-AM

Elklândia Gomes da Silveira

Universidade do Estado do Amazonas –
Faculdade de Geografia do
Centro de Estudos Superiores de Tefé-AM

Eubia Andréa Rodrigues

Universidade do Estado do Amazonas –
Faculdade de Geografia do
Centro de Estudos Superiores de Tefé-AM

RESUMO: O projeto de Iniciação Científica desenvolvido no Lago de Tefé e Igarapé Xidarini – Tefé/AM teve como intuito despertar o interesse pela Educação Ambiental em relação ao destino dos resíduos sólidos produzidos pelos moradores de casas flutuantes dispostas na referida área. Para realização do trabalho utilizou-se duas etapas metodológicas, a primeira, revisões bibliográficas de livros, teses, artigos e, a segunda, trabalho de campo com aplicação de questionário, visita aos órgãos competentes e através de conversas informais. O principal objetivo da pesquisa foi identificar o destino dos resíduos sólidos produzidos pelos moradores das casas flutuantes do Lago de Tefé e Igarapé Xidarini-Am. Os resultados foram satisfatórios, foi possível alcançar objetivo proposto, além de analisarmos aspectos sociais que necessitam de um melhor acompanhamento por parte do poder público e da sociedade em geral. A Educação Ambiental entra no trabalho

como forma de sensibilizar esses moradores e a sociedade tefeense, em geral, em relação a essa questão dos resíduos depositados de forma inadequada, estes acarretam problemas que trazem conseqüências ambientais e sociais, sendo o homem o transformador da paisagem e estando inserido neste também sofre as conseqüências de suas ações. Através dos resultados obtidos durante o trabalho buscaremos alternativas minimizadoras para o problema. Porém, para tanto, é necessário um trabalho em conjunto entre moradores, poder público, universidade e sociedade tefeense em geral, a Educação Ambiental consiste fazer com que a sociedade trabalhando em conjunto possa se sensibilizar através de um olhar crítico para as questões ambientais existentes no mundo em que vivemos.

PALAVRAS-CHAVES: Educação ambiental, resíduos sólidos, casas flutuantes.

ABSTRACT: The project of Scientific Initiation developed in the Lake Tefé and Igarapé Xidarini - Tefé / AM was intended to raise the interest for Environmental Education in relation to the destination of solid waste produced by the inhabitants of floating houses arranged in said area. Two methodological steps were used to carry out the work: first, bibliographic reviews of books, theses, articles and, second, fieldwork with questionnaire application, visits to the

competent bodies and through informal conversations. The main objective of the research was to identify the fate of the solid waste produced by the dwellers of the Tefé and Igarapé Xidarini-Am floating houses. The results were satisfactory, it was possible to reach the proposed objective, besides analyzing social aspects that need a better monitoring by the public power and society in general. Environmental Education enters into work as a way to sensitize these residents and Tefeense society, in general, regarding this issue of inadequately deposited waste, these entail problems that bring environmental and social consequences, being the man the transforming landscape and being inserted in this also suffers the consequences of his actions. Through the results obtained during the work we will seek minimizing alternatives to the problem. However, for this, it is necessary to work together among residents, public power, university and Tefeense society in general, Environmental Education is to make society working together can be sensitized through a critical look at environmental issues in the world we live in.

KEYWORDS: Environmental education, solid waste, floating houses.

1 | INTRODUÇÃO

O processo de urbanização no Brasil acarretou um aumento no índice de pessoas que migram das zonas rurais para as cidades em buscas de novas perspectivas de vida.

No Amazonas, especificamente, na cidade de Tefé esse crescimento vem ocorrendo de forma desordenada, sendo que a cidade é um pólo na região, pois as populações não necessitam mais se deslocar até Manaus para utilizar os serviços básicos. Tefé surge também dentro desse processo como um entreposto comercial na região do Médio Solimões. Não só as atividades comerciais fortalecem sua funcionalidade na rede urbana do Amazonas, mas também, as variáveis institucionais que se instalaram agregando valores e serviços, servindo assim de atrativo para as populações dos municípios vizinhos e comunidades rurais. Devido esse grande contingente de pessoas que vem para a cidade buscando novas alternativas, esta começa a se expandir espacialmente, com uma grande carência de infraestrutura e conseqüentemente aparecimento de problemas sociais e ambientais. Nesse contexto surge uma área recentemente ocupada por essa população, o Lago de Tefé e Igarapé Xidarini, resultado dessa expansão desordenada e mal planejada. Neste novo espaço que vai se estruturando percebe-se que as residências se mesclam entre estabelecimentos comerciais e residenciais, estas transformações se processam identificando uma nova paisagem urbana, como descreve Benevolo: “A cidade diferencia-se da aldeia, vila e comunidade, porque é mais dinâmica e se transforma mais rapidamente” (1983). Portanto, o espaço vai sendo transformado de acordo com a necessidade de quem o ocupa, ocorrendo de forma acelerada, pois a cada momento se identifica um novo flutuante.

O teor principal da pesquisa foi que, com a falta de políticas públicas para habitação fez com que a população migrante procurasse o Lago de Tefé e o Igarapé Xidarini para fixarem residências, transformando a paisagem. A pesquisa foi pertinente considerando que a população que ali se instala também é produtora de resíduos e promotora de um local que vai se degradando aos poucos e, transformando e modificando a paisagem, desta forma é necessária a promoção de políticas públicas que minimizem os problemas recorrentes dessa ocupação desordenada. Para se alcançar o resultado houve a necessidade de recorrer para uma pesquisa de cunho qualitativo e quantitativo, com uma aproximação direta com os promotores dessa nova ocupação, além da busca de dados com instituições voltadas para a problemática em questão, como a Secretaria Municipal de Meio Ambiente, A Secretaria Municipal de Assistência Social e Agência da Capitania dos Portos. Os dados coletados confirmaram as hipóteses levantadas e contribuíram para identificar outras questões que precisam ser analisadas. A pesquisa nos leva a essas descobertas.

2 | METODOLOGIA

O trabalho se fez a partir de revisões bibliográficas de livros, artigos, teses, etc. Para a coleta dos dados foram realizadas pesquisas de campo e visitas em órgãos públicos que tivessem relação com o tema proposto.

Os primeiros dados foram adquiridos através da Secretaria Municipal de Meio Ambiente – SEMMA da cidade de Tefé que esta forneceu informações sobre a coleta do lixo nos flutuantes, ou seja, como é feita, quantas vezes por semana, o tipo de transporte utilizado, o material que é utilizado durante a coleta entre outros dados que foram de fundamental importância. Na Secretaria Municipal de Assistência Social buscamos informações sobre as famílias que moram nessas casas flutuantes, através dos cadastros das mesmas. Na Capitania dos Portos foram coletados dados da legalidade dos flutuantes, ou seja, se são cadastrados ou não, como é realizado esse cadastro e a quantidade de flutuantes existentes no Lago de Tefé e Igarapé Xidarini.

Todos os dados coletados nesses órgãos foram comparados com os dados coletados junto aos moradores, adquiridos através de questionários e conversas informais com os mesmos foi feito também registros fotográficos da área pesquisada. Após coletarmos os dados foi feita a análise e tabulação dos mesmos, para elaboração dos gráficos foi utilizado o software Excel. A Agência da Capitania dos Portos foi fundamental durante a pesquisa de campo, pois forneceu toda logística para se chegar aos moradores e comerciantes, no lago e igarapé.

3 | DISCUSSÃO

O município de Tefé localiza-se na região do Médio Solimões no estado do Amazonas (Figura 1) e possui 61.453 habitantes, de acordo com o IBGE (2010).

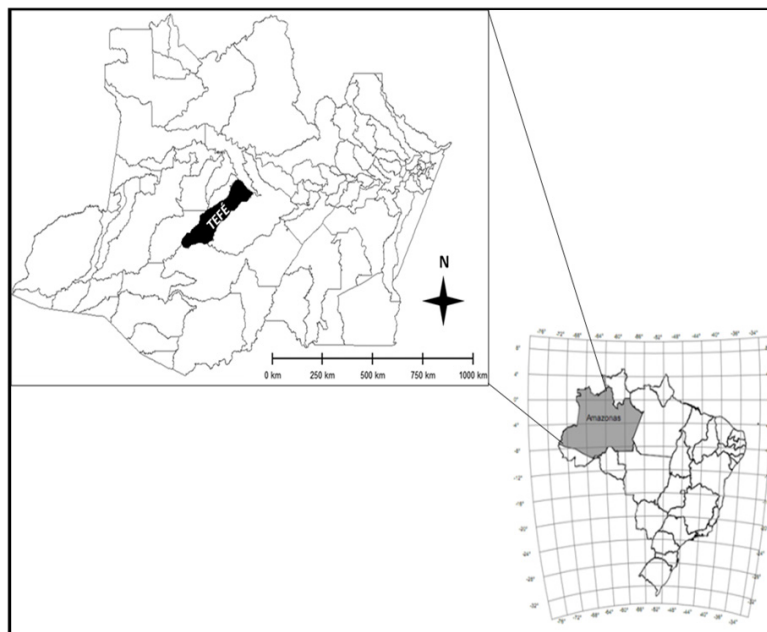


Figura 1. Localização do município de Tefé - AM

Fonte: Elkândia g. Silveira, 2013 Org.: Silva Neto, 2014.

De acordo com o estudo de Rodrigues (2011) Tefé pode ser considerado uma cidade média com responsabilidade territorial, uma área importante para o fluxo de pessoas e mercadorias de municípios vizinhos, ou região do Médio Solimões, que procuram na cidade suporte no segmento de serviços (comércio e transporte) além de serviços públicos estaduais e federais. O município caracteriza-se como um “nó” da rede urbana da calha do Rio Solimões, devido sua posição central no interior do Estado do Amazonas e sua característica de entreposto comercial, que remonta desde o processo de colonização da Amazônia.

A partir da década de 1980, observou-se um crescimento significativo da população total do município de Tefé. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 1940 a população de Tefé era de 15.657, na década de 1980 a população de Tefé foi estimada em 53.570 habitantes e no ano de 2010 em 61.453 habitantes. (ALEIXO, 2013)

O que se percebe é que com a crescente urbanização as populações ribeirinhas vêm cada vez mais procuram para as cidades em busca de novas perspectivas de vida causando um crescimento demográfico desordenado. Este desordenamento não é promovido só por quem chega, mas, especialmente, por quem administra o espaço, neste segundo caso, a falta de políticas públicas tem promovido esta desordem.

No caso do município de Tefé os migrantes por falta de condições de comprar terreno na cidade que por sua vez, em muitos lugares apresentam infraestrutura precária, buscam o Lago de Tefé e Igarapé Xidarini para fixarem suas residências,

o que causou uma transformação na paisagem natural do lugar e essa situação vem cada vez mais aumentando no decorrer dos anos sendo que esta população está degradando o meio ambiente através de suas práticas, que segundo Cunha e Guerra (2011, p. 57):

o estudo da degradação ambiental não deve ser realizado apenas do ponto de vista físico, para que o problema possa ser entendido de forma global, integrada, holística, devem-se levar em conta as relações existentes entre degradação ambiental e a sociedade causadora dessa degradação que, ao mesmo tempo sofre efeitos, e procura resolver, recuperar, reconstruir áreas degradadas.

O homem é transformador da paisagem e vem modificando-a cada vez mais através de sua atividade incessantes. O que se busca é transformar a paisagem sem tanta degradação e sem que o meio ambiente fique em desequilíbrio, pois existe formas de usar sustentavelmente. Portanto, o ponto principal da pesquisa foi identificar o destino dos resíduos sólidos produzidos pelos moradores e comerciantes das casas flutuantes, considerando que resíduo é todo material proveniente das atividades humanas, desta forma, pela falta de administração, na maioria das vezes este resíduo é direcionado para lugares inadequados, como ocorre na maioria das vezes com o lixo que é direcionado diretamente nos lagos e igarapés, causando problemas ambientais e até mesmo de saúde, como destaca Fagundes:

Dentro os problemas sérios causados pela inadequada disposição dos resíduos, dadas as suas características físicas, químicas e biológicas estão, a contaminação do solo e da água (superficial e subterrânea), geração de odores, ou ainda, atração e proliferação de patógenos e vetores, caso não seja coletado, tratado e disposto de maneira adequada (2009, p. 18).

No caso dos resíduos existem formas diversas de utilizá-los, sem contar que é um meio de sobrevivência para muitos catadores. Portanto é dever da população que reside nos flutuantes do Lago de Tefé e Igarapé Xidarini e também dos órgãos responsáveis pela coleta dos resíduos promovam práticas para que os resíduos produzidos tenham um destino adequado sem prejudicar o meio ambiente e nem a população local. Para a questão do destino dos resíduos, neste caso, o sólido, está relacionado ao campo de gerenciamento, há a necessidade de priorizar políticas que minimizem o problema, talvez este seja o grande desafio.

Nesse contexto entra a Educação Ambiental como um dos meios para minimização do problema, pois esta serve antes de tudo para conscientizar a população dos problemas causados pela destinação inadequada dos resíduos.

A Educação Ambiental pode ser entendida como um processo crítico transformador capaz de promover um questionamento mais profundo sobre a realidade ambiental na qual o homem se integra, levando-o a assumir uma nova mentalidade ecológica, pautada no respeito mútuo para com o meio ambiente e os que dele fazem parte. Possibilita ao indivíduo que reconheça e compreenda melhor o meio ambiente do qual faz parte, buscando novas formas de relacionamento com o mesmo, pautado nos princípios de respeito e integração ambiental.

4 | RESULTADOS

Do ponto de vista dos resultados descobriu-se que no Lago de Tefé e Igarapé Xidarini existem aproximadamente 200 casas flutuantes divididas entre residencial e comercial (Figura 2).

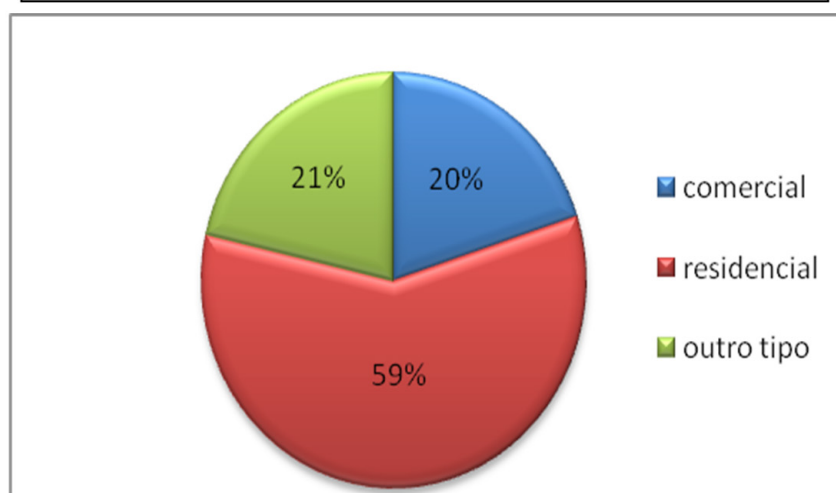


Figura 2: Flutuantes do Igarapé Xidarini

Org.: Elklândia Gomes da Silveira, 2013.

A maioria desses flutuantes é residencial (gráfico 1) e apresenta uma estrutura simples e precária, as famílias que neles residem tem de 2 á 10 pessoas, em alguns moram mais de uma família. Apresentam na parte interna em sua maioria poucos cômodos (sala, quarto e cozinha) e na área externa uma pequena varanda e banheiro (Figura 3).

Gráfico 1: Tipos de flutuantes



Org.: Elklândia Gomes da Silveira, 2014.



Figura 3. Flutuantes no Lago de Tefé-AM

Org.: Elklândia Gomes da Silveira, 2014.

O gráfico aponta que a ocupação se dá, em sua maioria por pessoas que procuram a cidade em busca de uma melhor perspectiva de vida, e de imediato se deparam com falta de espaço para fixação de suas residências, dos flutuantes pesquisados 59% são residenciais, sendo que o comércio cresce em função das necessidades dos moradores e até mesmo a população da superfície procura os serviços dos flutuantes comerciais. Os 21% que identificam outro tipo, está relacionado às instituições que possuem casas flutuantes como a FUNASA, Instituto Mamirauá e, os que servem para o lazer da população local (gráfico 1).

Dos flutuantes identificados apenas 55 estão regulares, ou seja, estão com o cadastro atualizado junto a Capitania dos Portos. A maioria desses moradores veio de outros municípios e comunidades vizinhas, poucos são tefeenses, adquiriram o flutuante através de compra e alguns foram construídos pelo próprio morador, estes foram morar no flutuante por motivo de não terem condições de comprar casa ou terreno na cidade, levando em conta que estes apresentam um valor muito elevado. Em relação à profissão desses moradores existe uma variedade, pois são agricultores, pescadores, mecânico, vigia, dona de casa, catraieiro entre outros. No caso dos flutuantes comerciais existem tipos variados, comércio de estivas em geral, comércio de farinha, comércio de peixe, comércio de derivado de petróleo e oficinas mecânicas, além dos flutuantes instituições e de lazer. Com as determinadas funções que se identificou nas casas flutuantes estes produzem resíduos do tipo domiciliar, comercial, uma das grandes dificuldades sobre a produção de resíduos é que não se sabe realmente a quantidade precisa do material produzido. Em relação à coleta dos resíduos produzidos pelos moradores, esta é feita por uma empresa terceirizada e fiscalizada pela SEMMA (Figura 4).



Figura 4: Coleta do lixo das casas flutuantes
Org.: Elklândia Gomes da Silveira, 2014.

A coleta é feita de 1 a 3 vezes por semana, porém não é frequente pois as vezes passam de semanas sem fazer a coleta. É utilizada uma voadeira com motor rabeta, são três trabalhadores que fazem o serviço utilizando equipamento de segurança (luvas, máscaras, botas, boné, etc.), no momento da coleta os coletores dão uma saca de fibra para os moradores colocarem seu lixo, sendo que, este não é suficiente para colocar todo o lixo produzido durante a semana levando em conta que eles não passam todos os dias para coletar. Após a coleta nos flutuantes os resíduos são levados para o caminhão que fica estacionado no porto da cidade. A quantidade de resíduos coletado durante a semana segundo a SEMMA é de aproximadamente 400 a 500 sacas, não há uma precisão porque não é feita a pesagem. A maioria dos moradores não tem conhecimento para onde estes resíduos são levados, mais segundo as informações coletadas na Secretaria Municipal de Meio Ambiente os resíduos são levados para o lixão da cidade localizado no km 5 da estrada da Agrovila, próximos a Igarapés que escoam suas águas para o Lago de Tefé e para o Igarapé Xidarini.

Verificou-se que nos flutuantes residenciais o tipo de resíduo produzido são orgânicos, de origem vegetal e animal, e resíduo reciclável, já nos comerciais são produzidos resíduos dos mais variados possíveis como garrafas e latas de cervejas no caso dos flutuantes que vendem bebidas, nos pontões que vendem derivados de petróleo o cuidado com os resíduos produzidos deve ser maior, pois ao derramarem combustível na água prejudicam tanto o meio ambiente quanto a população que mora nos flutuantes e utilizam a água do lago no seu dia-a-dia. O local de deposição dos resíduos coletados e o lixão da cidade se encontra de forma muito irregular, pois o lixo é jogado a céu aberto causando a proliferação de urubus, ratos e outros animais, além da produção do chorume, sendo este um poluidor em potencial do solo e das

águas superficiais e subterrâneas, causadores de doenças e prejudicando a saúde das pessoas que sobrevivem do lixo (catadores) (Figura 5 e 6).



Figura 5: Lixão a céu aberto da cidade de Tefé
Org.: Elklândia Gomes da Silveira, 2014.



Figura 6: Aterro controlado do lixo
Org.: Elklândia Gomes da Silveira, 2014.

Uma das principais sugestões dos moradores é que deveria existir uma fiscalização para que os moradores da orla do lago e do igarapé não jogassem lixo neste local e que a coleta passasse mais vezes, pois o lixo vai se acumulando causando mal cheiro e fazendo com que apareça moscas o que pode causar doenças além de ser um incômodo para os moradores, estes moradores são conscientes dos problemas ambientais e de saúde ocasionados pela disposição inadequada dos resíduos sólidos. Percebe-se que também é necessária uma campanha de sensibilização com os próprios moradores das casas flutuantes, pois direcionam seus resíduos diretamente para o

lago e Igarapé, então não é só uma questão de gerenciamento, mas principalmente de sensibilização, porque estes são conscientes de suas atitudes.

A pesquisa teve como principal objetivo verificar o destino dos resíduos produzidos pelos moradores das casas flutuantes, porém durante a mesma foi observado aspectos bastante relevantes como a precariedade das moradias, as condições de vida de algumas famílias, a falta de saneamento básico entre outros fatores que deveriam ser mais bem observados pelo poder público do município, que talvez uma ação conjunta, prefeitura e comunidade se busquem uma solução para a melhoria do espaço vivido. Além disso, observou-se que essa população não tem nenhum conhecimento do que é Educação Ambiental, apesar de terem consciência dos problemas causados pelas suas ações.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção e destinação de resíduos sólidos no Lago de Tefé e Igarapé Xidarini foi o foco principal desse trabalho. O que se observou dentro dessa questão é que os resíduos produzidos pelos moradores das casas flutuantes são tratados de forma inadequada na maioria de seus aspectos tendo em vista que este é produzido em um local onde a população deveria ter mais atenção pelo poder público tanto no aspecto social quanto ambiental.

Contudo além da questão dos resíduos foi observado outras características do lugar. O tipo de moradia e as condições das famílias bem com sua origem e o motivo que levaram a residir no local.

Durante o trabalho novas questões surgiram mudando de certa forma o foco da pesquisa, mais foi bastante relevante para a mesma principalmente no que diz respeito a questão social.

Portanto o que se buscou demonstrar com o resultado da pesquisa é que a população dos flutuantes pode usar os recursos disponíveis com moderação e sem tanta degradação pensando assim nas gerações futuras. Isso se tornara possível a partir de uma prática de Educação Ambiental voltada para a sustentabilidade viabilizando uma melhor qualidade de vida para todos, e nesta perspectiva pensar um trabalho conjunto em que esteja inserido o poder público, moradores e Universidade, para a elaboração de um projeto que viabilize o destino alternativo para os resíduos sólidos produzidos pelos moradores, além de sensibilização da comunidade, por meio da Educação Ambiental, para a prática da cidadania.

REFERÊNCIAS

BENEVOLO, Leonardo. **Historia da cidade**. São Paulo: Perspectiva, 1983.

ALEIXO, Natacha C.R. **Aspectos Climáticos do Município de Tefé. TEFÉ, 2013.**

FAGUNDES, Diana da Cruz. **Gerenciamento de resíduos sólidos urbanos em Tarumã e Teodoro Sampaio-SP**. 2008. xiv, 167 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2008

OLIVEIRA, João Zacarias Mar. **Resíduos Sólidos e Educação Ambiental numa Perspectiva da Análise Geográfica**. Manaus, 2009.

RODRIGUES, E.A. **Rede urbana do Amazonas: Tefé como cidade média de responsabilidade territorial na calha do Médio Solimões**. Dissertação (Mestrado em Geografia) Universidade Federal do Amazonas, 2011.

A LINGUAGEM DO CINEMA NA GEOGRAFIA OU A GEOGRAFIA NA LINGUAGEM DO CINEMA? DISCUSSÕES E CONCEITUAÇÕES DA LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA NO ENSINO DA CATEGORIA FRONTEIRA EM SALA DE AULA

Daniel Moreira de Souza

Mestre em geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail de contato: danestacom@yahoo.com.br

RESUMO: O objetivo da análise fílmica que adotamos neste artigo procurou investigar a potencialidade na análise fílmica para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa a respeito do conceito de fronteira junto aos alunos, em busca de entendimentos sobre os dilemas do uso da linguagem cinematográfica no ensino. Resumindo: o que, nas escolhas narrativas e estilísticas fílmicas, proporcionam maior entendimento acerca do conceito de fronteira junto aos estudantes. Conceituamos alguns termos do cinema que utilizamos na pesquisa. Além disso, propusemos, por meio de uma intervenção, uma abordagem didática da aprendizagem de termos técnicos do cinema para análise de imagens fílmicas relacionadas com a geografia, em especial, com a categoria fronteira.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino:Geografia:Cinema

ABSTRACT: The objective of the film analysis that we adopted in this article sought to investigate the potential of the filmic analysis for the development of a significant learning about the concept of frontier with the students,

in search of understandings about the dilemmas in the use of movie language in the teaching. In short, what, in filmic narrative and stylistic choices, provides a greater understanding of the concept of frontier with students. We conceptualize some terms of the cinema that we use in the research. In addition, we proposed, through an intervention, a didactic approach to the learning of technical terms of cinema for the analysis of filmic images related to geography, especially the border category.

KEY-WORDS: Teaching;Geography;Cinema

1 | INTRODUÇÃO

Em sala de aula, questões relacionadas à qual método didático e/ou técnica de ensino a ser utilizada para o ensino-aprendizagem dos temas/conteúdos geográficos sempre nos foram recorrentes. Organizamos essas indagações, que foram hierarquizadas do nível geral para o particular com o intuito de pensarmos sobre nossa questão de pesquisa da seguinte maneira:

- Em que medida o cinema pode ser utilizado em sala de aula para além de mera ilustração?
- De que forma o cinema pode ser apreendido e utilizado de modo a auxiliar na construção de conceitos escolares, em especial, no campo da

geografia?

- Como é apreendida a interseção entre geografia e cinema pelos alunos?
- A ciência geográfica possui categoriais analíticas que precisam ser mais bem-conceituadas em sala de aula. A exibição de filmes auxilia na definição e compreensão desses conceitos por parte dos estudantes?
- A crítica cinematográfica, por meio de seus pressupostos e técnicas, pode auxiliar no aprimoramento tanto da apreensão fílmica, quanto de determinados conceitos mais abstratos, a exemplo da fronteira por parte dos estudantes?
- Como educar e instigar o olhar por meio da análise fílmica na produção e compreensão de conceitos espaciais, a exemplo de fronteira junto aos estudantes da escola básica, nível médio/técnico. Chegando assim a nossa questão que é
- Quais possibilidades e limitações a análise fílmica traz à compreensão do conceito de fronteira no ensino da geografia?

A perspectiva desta pesquisa foi considerar resultados obtidos por meio de uma intervenção em sala de aula, a partir de instrumentos de pesquisa relacionadas à pesquisa-ação (Thiollent, 2011), buscando analisar as relações entre geografia, cinema e aprendizagem por meio de atividades como a utilização de instrumento de pesquisa pré e pós intervenção, oferta de uma oficina de linguagem cinematográfica, exibição dos filmes “Adeus Lênin” e “O Som ao Redor” e a realização de um seminário final com os estudantes acerca dos conceitos apreendidos em relação às suas concepções a respeito da análise fílmica e à fronteira.

Os sujeitos da pesquisa foram os alunos do segundo ano do curso de Meio Ambiente na modalidade ensino médio-técnico da educação básica do Centro Federal de Ensino Tecnológico de Minas Gerais (CEFET-MG). A escolha pelo CEFET-MG¹ se justifica pelos seguintes motivos: em primeiro lugar, fui aluno do curso médio-técnico de turismo entre 2001 e 2004 e, além disso, ressalto o fato de haver trabalhado naquela instituição como professor substituto entre 2011 e 2013 e com isso, ter certa familiaridade com a rotina da instituição e seus pressupostos formativos. Além disso, o curso de meio ambiente pode ser situado numa situação de fronteira científica – Geografia, Biologia, Áreas gerenciais, entre outras -, espalhando em espaços que possibilitam uma maior investigação para a pesquisa no que tange o seu objetivo. Acreditamos que essa situação de “fronteira” do curso instiga nos estudantes, potencialidades para pensar não só a fronteira no ensino, mas a fronteira da e na atividade que cursam.

A realização da intervenção com os estudantes totalizou cinco encontros, sendo um no final de novembro de 2015 – primeiro encontro, onde nos apresentamos, aplicamos o instrumento de pesquisa prévio e agendamos os encontros subsequentes -, e as quatro outras realizadas entre fevereiro e março de 2016. Cada encontro teve

1. Cabe dizer que não fizemos um histórico ou uma descrição da Instituição, que não é foco dessa pesquisa. Para mais informações acerca da história da Instituição, recomendamos a tese de PEREIRA, 2008.

a duração de 02 horas. No segundo encontro, ofertamos a oficina sobre linguagem cinematográfica. No terceiro e quarto encontros, em março de 2016, exibimos os filmes “Adeus Lênin” e “O Som ao Redor”, solicitando que os estudantes analisassem a (s) concepção (ões) de fronteira presente (s) nos filmes por meio dos conceitos estilísticos de Movimento de Câmera, Direção de Arte ou Design de Produção e Enquadramento. No último encontro, ocorrido também em março de 2016, a partir da exibição e da percepção fílmica dos conceitos de fronteiras pelos estudantes, realizamos um seminário final de sistematização e avaliação da intervenção e suas potencialidades para apreensão do conceito de fronteira por meio da análise fílmica.

Essa definição processual da intervenção se ancorou nas respostas dos alunos ao instrumento de pesquisa aplicado previamente. É fundamental ressaltar que o fato de utilizarmos técnicas de coleta de dados relacionados ao desenvolvimento da pesquisa-ação não significou um distanciamento dos pressupostos científicos. Citando novamente THIOLENT (2011)

a compreensão da situação, a seleção dos problemas, a busca de soluções internas, a aprendizagem dos participantes, todas as características qualitativas da pesquisa-ação não fogem ao espírito científico. O qualitativo e o diálogo não são anticientíficos. Reduzir a ciência a um procedimento de processamento de dados quantitativos corresponde a um ponto de vista criticado e ultrapassado, até mesmo em alguns setores das ciências da natureza. (THIOLENT, 2011, pág. 30)

Quanto à escolha dos filmes propriamente ditos, definimos para análise, dois (2) que trabalham os conteúdos de ensino relacionados às noções de fronteira, inter-relacionados entre si, a saber: “Adeus Lênin (2002) de Wolfgang Becker e “O Som ao Redor (2012) de Kléber Mendonça Filho. São dois filmes com um intervalo de uma década entre um e outro, situados em locais distintos, em escalas distintas (temporais e espaciais), com protagonistas e problemáticas distintas, mas que permitem compreender e trabalhar as concepções de fronteira no contexto atual sintetizada pela fluidez, dinamismo e por miríades de porosidade de relações, que na verdade, esconde a rigidez das linhas divisórias (MESQUITA, 2015). Sem contar que é um tema que nos saltou aos olhos nos filmes escolhidos para serem trabalhados com os alunos nessa pesquisa. Tanto “Adeus Lênin” quanto “O Som ao Redor”, são filmes que destacam em suas funções estilísticas questões fronteiriças e que se espraiam por temáticas espaciais na sua linguagem narrativa. Entendemos ainda que

As fronteiras são o tempo inscrito no espaço. Elas permanecem testemunhas do passado ou de fronts vivos, segundo as conjecturas atuais, mas sempre lugares de memória e, às vezes, de ressentimento. Defendo que o mundo, para ser habitável, precisa de fronteiras, esse terceiro elemento entre as culturas e a humanidade, que nós gostaríamos que fosse invisível e que permanece, no entanto, necessário (FOUCHER, 2009, pág. 27)

Ambos os filmes lidam diretamente com fronteiras físicas e instigam reflexões acerca de fronteiras subjetivas e o uso da linguagem cinematográfica foi essencial para a elucidação, discussão e mediação juntos aos alunos dessas fronteiras. Além disso, o caráter paradoxal das fronteiras, de cercar para integrar adotado por Foucher

(2009) nos ajudou a entender a possibilidade de utilizar a análise fílmica de modo a evidenciar as concepções de fronteira presentes nos filmes escolhidos.

No caso específico deste projeto, utilizamos as Funções de Estilo Cinematográficas de Enquadramento, Movimento de Câmera e Direção de Arte (ou Design de Produção) para analisar os filmes “O Som ao Redor” e “Adeus, Lênin”. A perspectiva é considerar as diferentes escalas, a relação fronteira na globalização e a “mobilidade das fronteiras” (HISSA, 2002) em ambos.

2 | DESENVOLVIMENTO

Nessa primeira intervenção, nos apresentamos aos estudantes do curso técnico em meio ambiente do CEFET, explicamos nossos objetivos de pesquisa, a organização de nossa prática de intervenção, solicitamos que os estudantes assinassem sua concordância em participar da pesquisa por meio da assinatura de um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE²) e aplicamos o instrumento de pesquisa prévio. Esse momento foi importante para estabelecermos nosso primeiro contato com os estudantes, conhecê-los, fazer acertos relacionados aos horários e dias das demais práticas, etc.

Cabe ressaltar a adoção da concepção de aprendizagem significativa com o objetivo de apreender os conhecimentos prévios dos estudantes acerca dos conceitos de fronteira e da linguagem cinematográfica. Segundo AUSUBEL (2003) a aprendizagem por recepção significativa

envolve, principalmente, a aquisição de novos significados a partir de material de aprendizagem apresentado. Exige quer um mecanismo de aprendizagem, quer a apresentação de material potencialmente significativo para o aprendiz. Por sua vez, a última condição pressupõe (1) que o próprio material de aprendizagem possa estar relacionado de forma não arbitrária (plausível, sensível e não aleatória) e não literal como qualquer estrutura cognitiva apropriada e relevante e (2) que a estrutura cognitiva particular do aprendiz contenha ideias ancoradas relevantes com as quais se possa relacionar o novo material. A interação entre novos significados potenciais e ideias relevantes na estrutura cognitiva do aprendiz dá origem a significados verdadeiros ou psicológicos (AUSUBEL2003 pág. 1. Grifos do autor)

Após a análise dos dados obtidos no instrumento de pesquisa, procedemos à oferta de uma oficina/seminário acerca da linguagem cinematográfica coordenada pelo pesquisador. A oficina se baseou na exposição/discussão (interativa) de conceitos relativos ao cinema/audiovisual distribuídos da seguinte maneira:

- Diferenças entre história/narrativa:
- Características de uma narrativa por meio da definição e conceituação de Plano
- Conceituação e construção da *Mise em scène* (encenação, iluminação, re-

2. Cabe explicar que a TALE é aplicada aos sujeitos de pesquisa considerados menores de dezoito anos e que além de suas assinaturas, o termo exige assinaturas de seus pais e/ou responsáveis. Temos autorização do Departamento de Geografia e História do CEFET-MG em consonância com o Departamento de Ensino da referida Instituição.

apresentação e ambientação)

- Funções estilísticas do cinema (Roteiro, Direção de Arte, Movimentos de Câmera, Fotografia, Som, Atores e Montagem)
- Mediação pelo pesquisador de análises fílmicas por meio de trechos de filmes para que os alunos pudessem identificar e analisar as funções estilísticas discutidas.³

O objetivo da intervenção três foi assistir em conjunto com os estudantes o filme de 2003, “Adeus Lênin”, do diretor alemão Wolfgang Becker, voltando-se para as possíveis inter-relações entre os conceitos de fronteira e linguagem cinematográfica. Como já dito, selecionamos três funções estilísticas do cinema: Enquadramento, Direção de Arte ou Design de Produção e Movimentos de Câmera. Os alunos foram orientados a analisar como esses aspectos estilísticos estiveram presentes no filme, de modo a que pudessem discutir a concepção de fronteira apresentada no mesmo, relacionada nesse caso, ao avanço do sistema capitalista após a queda do Muro de Berlim, na parte oriental dessa cidade, que até 1989, foi a capital da Alemanha Oriental, de orientação socialista. Cabe dizer que orientar o olhar não significou reduzir ou direcionar a capacidade de exame dos alunos. Pelo contrário, implicou em estimular essa compreensão de modo mais verticalizado/aprofundado na análise.

Assim como na Intervenção anterior, o objetivo desta intervenção de número quatro foi assistir em conjunto com os estudantes o filme “O som ao redor” - novamente gravando em formato de áudio a sessão - e, a partir dele, discutir os conceitos de fronteira e análise fílmica.

O filme “O Som Ao Redor” de Kléber Mendonça Filho, de 2011, encontra-se focado na realidade de uma capital nordestina – Recife -, apresenta outra escala, outro tempo, mas com uma problemática relacionada à questão da fronteira – simbólica e material -, nesse caso, a separação/convivência contraditória das pessoas num condomínio, em uma metrópole situada em um estado nacional periférico.

Novamente discutimos com os estudantes os conceitos de fronteira a partir do auxílio das funções estilísticas de Enquadramento, Direção de Arte ou Design de Produção e Movimentos de Câmera.

Esse filme narra o cotidiano de famílias cercadas entre muros, grades e cercas em um bairro de classe média do Recife, e que nos remete ao processo de escravidão dos canaviais da Zona da Mata nordestina por meio da intercalação, durante o filme, com a de montagem de fotos daquela época. Será que o uso das funções estilísticas de enquadramento, direção de arte/design de produção e movimentos de câmera possibilitou aos estudantes apreenderem esse conceito de fronteira?

A quinta e última intervenção correspondeu à realização de um Seminário, em que os alunos e o pesquisador discutiram e avaliaram as intervenções, de modo a

3. Cabe dizer que os trechos fílmicos utilizados na oficina de linguagem são certificados pela licença Creative Commons, o que garante legalmente o uso de propriedade cultural sem violação dos direitos autorais.

compreender quais foram as potencialidades da Análise Fílmica –para a apreensão, pelos estudantes, do conceito de fronteira. O papel do seminário consistiu em examinar, discutir e tomar decisões junto aos sujeitos de pesquisa acerca do processo de intervenção efetivado e ainda, reaplicar a segunda parte do questionário, responder às questões dos estudantes, e anotar suas falas e avaliações.

Em “Adeus Lênin”, a cinematografia dos planos mostra de forma sutil as diferenças materiais dos personagens em Berlim Oriental antes e após a queda do muro (1989). Na cena em que um banner imenso da Coca Cola começa a ser colocado em um prédio próximo ao quarto da mãe, o enquadramento parece deixar a ação relegada a um espaço no fundo do plano e enquadra a mãe no centro. Isso possibilita ao espectador perceber a dramaticidade da cena e quando o filho fecha a cortina da janela para impedir a mãe de ver o banner isso foi tarde demais e em vão. Outro aspecto interessante de ilustrar é a percepção de como o ritmo dos movimentos de câmera aumenta após o capitalismo dominar e moldar o cotidiano da família, em sua dupla jornada de trabalhadores e de familiares, que lutam bravamente para esconder da mãe a queda do socialismo. Em uma cena mais para o final do filme, a câmera parece desorientada ao acompanhar a mãe andando pela rua, nos dando uma ideia metafórica do que se passa pela sua mente naquele momento, após descobrir um mundo “novo”. Na cena em que a estátua de Lênin é retirada de uma praça, a câmera parece sobrevoar como um pássaro a partida da figura símbolo do comunismo, remetendo ao título do filme de forma magistral.

Já em “O Som ao Redor”, o enquadramento parece sugerir o sufocamento espacial daqueles personagens que são vistos sempre entre cercas, muros, grades, automóveis, afazeres domésticos e etc. Logo no início, ao exibir fotografias de um engenho e cortando, quase que de imediato para um plano sequência, crianças brincando saem de uma garagem e vão até uma quadra e assim, podemos perceber seu enclausuramento social. No fim da cena, uma criança ouve um ruído e olha por cima de um muro coberto por uma tela, só para ver um serralheiro instalando uma grade na janela em uma casa do outro lado da rua. Os personagens de classes sociais distintas, sempre são filmados interagindo com algum tipo de estrutura física no meio, dividindo-os, sejam cercas, interfonos, câmeras de vigilância ou ambientes arquitetônicos dos domicílios. A dona de casa que se sente incomodada com o barulho do cão do vizinho e que, ao mesmo tempo, não tem um momento sozinha para pensar sobre sua vida, seria outro exemplo deste encarceramento espacial evidenciado pela cinematografia. Importante ressaltar também a resistência das pessoas a essa imposição de enclausuramento urbano, a exemplo do namorado que pinta o chão da rua com uma mensagem de amor para namorada ver (em um belo plano plongée); e a de um casal de adolescentes que se entrincheiram em uma parede para trocarem beijos em paz.

Ressaltamos que a oficina tratou de aspectos relativos a imagem e a sua capacidade de (re) produzir relações fílmicas com o conceito geográfico de fronteira.

Todavia, é preciso destacar que não induzimos os alunos a “olhar” o que “olhamos” nos referidos filmes. Ressaltando que utilizamos trechos de filmes - que não foram dos filmes “Adeus Lênin” e “O Som ao Redor”- para ilustrar os conceitos da linguagem cinematográfica durante a intervenção de número 2, que foi a oficina de linguagem. O objetivo da oficina foi fornecer ferramentas da análise fílmica por meio da intervenção e utilizando os conhecimentos prévios dos alunos para que eles buscassem avaliar se isso possibilitou que percebessem certa concepção de fronteira nos filmes exibidos em outros momentos (Adeus, Lênin e O Som ao Redor). Nosso papel durante a exibição dos filmes foi de mediar a “desorientação das imagens” e não, de induzir o olhar sobre a fronteira como pressupõe a concepção de Mondzain (2009).

No instrumento de pesquisa aplicado anteriormente a intervenção, na pergunta “sabendo que as funções estilísticas e lingüísticas do cinema correspondem a análises de roteiro, montagem, fotografia, figurino e etc, você acredita que aprendendo tais funções, poderá compreender melhor a mensagem do filme e relacioná-la mais profundamente ao conteúdo abordado pelo professor de geografia? ”, obtivemos respostas diversas e algumas inesperadas. Agrupamos a seguir, todas as respostas dos alunos obtidas por meio do instrumento prévio a intervenção em um quadro conceitual geral. Nossa intenção foi analisar se a percepção do uso da linguagem cinematográfica mudou para os alunos no final dos procedimentos da pesquisa.

O aluno 36⁴ disse anteriormente “*não, isso é inútil*”. Já sua resposta pós-intervenção foi: “*Com absoluta certeza, sabendo esses conceitos é possível utilizá-lo no entendimento do filme com mais facilidade e aplicabilidade na ‘vida real’ e em possíveis trabalhos.*”

O aluno 21 antes da intervenção afirmou “*não, pois não acho que muitas coisas importam além do enredo figurino e cenário. E mesmo assim não é necessário aprender sobre tais funções para compreendê-los*” E após a intervenção “*Sim, os filmes são compostos por tais funções, então se tivermos sensibilidade para compreender as mesmas, teremos mais facilidade em entender todo o filme*”

O aluno 11 que na aplicação prévia do instrumento de pesquisa disse “*bem, sinceramente não tanto*”, respondeu assim a reaplicação ao final da intervenção: “*Sim, pois essa compreensão ajuda no entendimento do filme, ajudando assim no entendimento da geografia presente no mesmo*”.

O aluno 7 disse antes da intervenção que “*acredito que o making of contribui em partes com o aprendizado, principalmente relacionado a montagem dos cenários e as escolhas dos lugares que o filme passa*”. Já no instrumento pós-intervenção, ele afirmou “*sim, pois todas as funções estilísticas e lingüísticas do cinema contribuem e muito para um melhor entendimento dos fatos ocorridos, principalmente quando se trata de certos movimentos de câmera, cores e cenários*”

Mesmo os alunos que tinham respondido sim no instrumento prévio tiveram seus

4. O nome dos alunos foi suprimido da redação por questões éticas de pesquisa. Em seu lugar, substituímos por números.

subsunçores acerca do uso da linguagem cinematográfica alargados conceitualmente. Vejamos o que o aluno 26 respondeu antes da intervenção: *“acho que sim, pois pode ter mensagens implícitas envolvendo nas questões. Quando aprendermos a analisar os detalhes, compreenderemos melhor o filme.”* Após a intervenção afirmou *“Sim, tivemos uma breve explicação sobre algumas funções dentro do cinema e que ajudaram a reparar melhor nos detalhes do filme, alguns aspectos que não são tão notáveis quando não aprendemos a analisá-los, mas que apresentam importância na compreensão”*

Como as respostas pós-intervenção corroboram com a ideia de que o entendimento das funções estilísticas e dos códigos imagéticos do cinema podem auxiliar na compreensão de conteúdos geográficos de forma unânime, nossa análise contemplou todas as afirmativas pós-intervenção de forma geral. Ficou comprovado que ocorreu tanto uma obliteração quanto um alargamento dos subsunçores que associam o entendimento da linguagem do cinema no auxílio do ensino de conteúdos geográficos.

Após a realização das cinco intervenções, reaplicamos o instrumento de pesquisa com as mesmas perguntas, com o intuito de analisar e avaliar se ocorreu ou não mudança nos subsunçores dos alunos em relação ao conceito de fronteira, por meio da análise fílmica de *“O Som ao Redor”* e *“Adeus Lênin”*. Foram obtidas trinta respostas, sete a menos do que no instrumento anterior. As causas justificadas dessa diferença se devem ao fato de que alguns estudantes abandonaram o curso e/ou que não quiseram mais participar da pesquisa como voluntários.

As respostas obtidas pelo instrumento de pesquisa pós-intervenção (sistemizadas no quadro a seguir) mostram mudanças conceituais sobre fronteira, apesar da predominância, ainda de uma concepção jurídico-política. Mas é possível perceber, por exemplo, uma maior relação entre aspectos materiais e simbólicos no conceito de fronteira dos alunos.

Quinze dos trinta alunos ainda atribuem ao conceito de fronteira a ideia de limite. Entretanto, há um aumento importante no número de estudantes que passaram a relacionar a concepção de fronteira também às dimensões simbólicas e psicológicas. Um exemplo é o aluno 36, que afirmou no instrumento prévio, ser a fronteira *“divisão de espaços onde termina algo e começa outra coisa”*. Já o aluno sete afirmou, nesse mesmo momento, que *“fronteira é algo que delimita uma ideia, um conteúdo ou um território”*. Após a intervenção, o aluno 36 afirmou que fronteira é *“um limite imposto por algo ou alguém, que por alguma razão outras pessoas respeitam. Pode ser um espaço físico ou de ideias”* e o aluno 7 disse que fronteira é *“algo que delimita uma ideia, um conteúdo ou um território”*. Esse alargamento conceitual evidencia o papel importante na escolha da oficina de cinema como organizador avançado como meio de se discutir fronteira. Pois,

a função do organizador, depois de interagir com os subsunçores relevantes na estrutura cognitiva, é fornecer um apoio ideário para a incorporação e retenção estável do material mais detalhado e diferenciado que se segue à passagem de aprendizagem, bem como aumentar a capacidade de discriminação entre este material e as ideias semelhantes ou ostensivamente conflituosas na estrutura cognitiva (AUSUBEL, 2003. Pág. 151/152)

A ancoragem e a mediação dos conhecimentos prévios dos alunos para a incorporação do material de ensino (a exibição dos filmes) e dado pela oficina propiciou que os alunos compartilhassem seus subsunçores-fronteira por meio da análise fílmica causando assim um alargamento conceitual acerca de fronteira nos alunos

Em especial nas discussões envolvendo o filme “Adeus Lênin”, alguns alunos afirmaram que a fronteira entre as Alemanhas estava “viva” ou “fraca”. Mesmo no sentido simbólico, eles perceberam o capitalismo como se fosse um exército forte e bem equipado avançando sobre o “fraco” exército socialista na ex Alemanha Oriental.

Importante ressaltar o potencial ainda a ser explorado pelo uso da análise fílmica no ensino de geografia, pois foi possível inferir que a análise fílmica, de fato alargou os subsunçores dos estudantes em relação ao conceito de fronteira. Isso indica a necessidade de continuidade de pesquisas na direção de analisar as mudanças conceituais dos subsunçores dos estudantes, relacionadas com práticas mais extensas e duradouras.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da prática da intervenção - instrumento de pesquisa baseado nas técnicas da pesquisa-ação - pudemos entrar em contato com os alunos ao longo dos 5 encontros, além de detectar os saberes que carregavam de modo a utilizá-los para amplificar o que gostaríamos que aprendessem a respeito da análise fílmica, fronteira e ensino de geografia.

Descobrimos, por exemplo, que inicialmente muitos não acreditavam que conhecer as funções estilísticas da linguagem cinematográfica era de fato um fator facilitador para o ensino de geografia. Ao final, todos os alunos participantes da intervenção viam nela um meio de ensinar geografia de forma efetiva. Portanto, podemos considerar que a exibição fílmica – principalmente se utilizando de funções estilísticas específicas da linguagem na análise dos filmes - constitui um material didático de ensino que vai além da ilustração de conteúdos.

Interessante afirmar que muitos dos saberes e conhecimentos trazidos pelos alunos acerca da linguagem do cinema e sua utilização para o entendimento do conceito de fronteira foram apreendidos por nós durante todo o processo de pesquisa. Não foram poucos os momentos em que a aprendizagem foi retro-alimentadora na relação alunos-professor e surgiram considerações de nossa parte como por exemplo, *“eu não tinha pensado nesse tipo de interpretação da cena”* não foram poucos e contribuíram como uma consideração desta pesquisa. Isso chancela a nossa escolha

pela utilização da teoria da aprendizagem significativa por recepção e pela escolha de seus pressupostos teóricos como âncora. A mediação de imagens e a troca de interpretações fílmicas, por meio das funções estilísticas do cinema para entender o conceito de fronteira, possibilitaram que o “invisível do visível” das imagens a respeito da fronteira surgisse e “desorientasse” positivamente a relação ensino-aprendizagem dos alunos sobre a referida categoria espacial.

Falando em fronteira, cabe ressaltar como o subsunçor em geral foi alargado graças ao uso da análise fílmica por meio das intervenções. Excetuando um caso, cujo aluno repetiu a mesma conceituação pré-intervenção, todos de uma forma mais ou menos incisiva, incorporaram substantivos e adjetivações aos seus subsunçores-fronteira.

Isso, entretanto, nos leva também a novas questões de modo a avançar ainda mais no entendimento e na formulação de considerações mais verticais sobre a temática ensino de geografia e cinema.

A necessidade de discussão a respeito da elaboração de metodologias de ensino de geografia por meio da análise fílmica despontou após o fim de nossa pesquisa. Pensar, por exemplo, como os estudantes do curso de licenciatura podem elaborar formas de ensino e/ou métodos didáticos que utilizem a análise fílmica por meio de suas técnicas e códigos imagéticos para entender e ensinar conteúdos geográficos surgiu de forma clara para nós ao fim da pesquisa.

REFERÊNCIAS

AUMONT, Jacques. **A Imagem**. Campinas, São Paulo, 1993

AUMONT, Jacques e MARIE Michel. **Dicionário Teórico e Crítico de Cinema**: Campinas, São Paulo. Papirus 2003

AUSUBEL, David. P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.

BARBOSA, Jorge Luiz **A Arte de Representar como o Reconhecimento do Mundo: O Espaço Geográfico, o Cinema e o Imaginário Social**. In: Revista Geographia, II (3).2000

BARBOSA, Jorge Luiz. **Geografia e cinema: em busca de aproximações e do inesperado**. IN: **A geografia em sala de aula**: Org Ana Fani A Carlos São Paulo, Editora Contexto 2003.

BORDWELL, David. **Figuras traçadas na luz: a encenação no cinema**. Campinas, SP: Papirus, 2007

BORDWELL, David; THOMPSON, Kristin. **A Arte do Cinema: Uma introdução**. Campinas/São Paulo: Ed. Unicamp/Edusp, 2013.

FERRARI, Maristela. **As Noções de Fronteira em geografia**. In **Revista Perspectiva Geográfica da Universidade Estadual do Oeste do Paraná V.9 n10 2014**

FOUCHER, Michel. **Obsessão por Fronteiras**. São Paulo: Radical Livros, 2009.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. **A mobilidade das fronteiras: inserções da geografia na crise da modernidade**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MESQUITA, Cláudia. **Drama e documento, atualidade e história no cinema brasileiro contemporâneo**. Cadernos da SOCINE 2015

MONDZAIN, Marie-José. **A imagem pode matar?** Lisboa: Nova Veja, 2009

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-Ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O USO DO GEOPROCESSAMENTO

Laira Cristina da Silva

Universidade Federal de Goiás (UFG)
Catalão, Goiás

João Henrique Santana Stacciarini

Universidade Federal de Uberlândia (UFU/FACIP)
Ituiutaba, Minas Gerais

RESUMO: A preocupação ambiental se torna cada vez mais presente no cotidiano dos estudantes, pesquisadores e da população em geral. A ideia de um planeta frágil e sensível aos danos causados pelo ser humano nos últimos séculos apresenta-se, nos dias de hoje, diretamente vinculada com a responsabilidade de preservação e manutenção da qualidade de vida destas e das demais gerações. Estas preocupações trazem à tona a importância dos estudos ambientais e dentre estes estudos, destacam-se ferramentas importantes, como o geoprocessamento e os demais conjuntos de técnicas computacionais, capazes de auxiliar no entendimento e preservação do espaço geográfico.

PALAVRAS CHAVE: Meio Ambiente, Educação Ambiental, Geoprocessamento.

RESUMEN: La preocupación ambiental es cada vez más presente en la vida cotidiana de los estudiantes, los investigadores y la población en general. La idea de un planeta frágil y sensible

a los daños causados por los seres humanos en el siglo pasado se encuentra, hoy en día, directamente vinculada con la responsabilidad de preservar y mantener la calidad de vida de estas y futuras generaciones. Estas preocupaciones sacan a luz la importancia de los estudios ambientales y entre estos estudios, se destacan herramientas importantes, como el geoprosesamiento y otros conjuntos de técnicas computacionales, capaces de contribuir a la comprensión y la conservación del espacio geográfico.

PALABRAS CLAVE: Medio Ambiente, Educación Ambiental, Geoprosesamiento

1 | INTRODUÇÃO

O constante processo de transformação do mundo impõe uma ininterrupta renovação do conhecimento, que se recria e inova-se a cada instante. Com o saber geográfico não é diferente, este se constitui como processo de conhecimento que, em cada momento histórico, produz um modo de pensar a época, movendo-se de forma dinâmica e contínua (CARLOS, 2001).

Santos (1997), por sua vez, destaca que a elaboração da realidade espacial tem dependência estreita com as técnicas. O espaço geográfico é considerado como Meio Técnico-

Científico, sendo este uma resposta geográfica ao processo de globalização. Desta maneira, observa-se que a “globalização” vivida nas últimas décadas contribui de forma significativa para o (re)ordenamento territorial. O embate entre grandes corporações e os trabalhadores foi ampliado pela crescente urbanização e industrialização, que ganha força substancial no Brasil a partir da década de 1950.

Neste sentido, Moreira (1998) aponta para que o desequilíbrio na relação Homem – Natureza em nossa sociedade é acentuado por um marco fundamental, a Primeira Revolução Industrial. A partir daí, Caseti (1991) observa que as sociedades tornaram-se cada vez mais desenvolvidas e, conseqüentemente, produzem transformações cada vez mais avançadas em seus sistemas de técnicas, gerando maior poder de construção e transformação do espaço geográfico e os conseqüentes impactos sobre a natureza. Desta forma, a influência da ação humana sobre a dinâmica natural tornou-se gradativamente mais complexa, até a chegada do período contemporâneo, onde as questões socioambientais brasileira se apresentam de forma bastante profundas e delicadas.

Se na década de 1940 apenas cerca de 30% da população brasileira vivia nas cidades, em 2010 chegamos em 84,36%, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). As altas taxas de urbanização, movimento que ficou conhecido como “êxodo rural brasileiro”, provocaram significativas transformações no território nacional. A intensa ocupação urbana, muitas vezes promovida de maneira impensada e desprovida de planejamento, gerou diversos desequilíbrios socioambientais. Por outro lado o campo, que é, cada vez mais, designado para produção de *commodities* voltadas para o mercado externo, se mostra extremamente fragilizado e debilitado, uma vez que foi submetido aos “pacotes tecnológicos da revolução agroindustrial” (maquinário, insumos químicos, dentre outros), juntamente com a expansão da fronteira agrícola e agora está exposto a significativos desequilíbrios ambientais.

A exemplo destes, Tundisi (2003) chama a atenção para os recentes e crescentes impactos quantitativos nos recursos hídricos brasileiros, os quais produzem grandes alterações nos estoques de águas superficiais e subterrâneas. Com a chegada do século XXI o problema da gestão hídrica vem se agravando cada vez mais. Como principais causadores destes problemas, Tundisi (2003) aponta a crescente contaminação das águas (em geral causada pelo uso de químicos tóxicos na agricultura) e a ocorrência problemas climáticos relacionados às mudanças globais, dentre outros.

Outro fator extremamente preocupante neste panorama socioambiental do Brasil contemporâneo é o recorrente processo de desmatamento. Ao longo dos anos o desmatamento vem reduzindo de forma significativa a cobertura vegetal no território brasileiro, segundo dados do Ministério do Meio Ambiente (MMA) são aproximadamente 20 mil quilômetros quadrados de vegetação nativa desmatados por ano em conseqüência de derrubadas e incêndios. Desta forma, os biomas brasileiros vêm se restringindo cada vez mais. Talvez o caso mais significativo, seja da Mata

Atlântica, que perdeu cerca de 93% da sua cobertura vegetal original, porém diversos outros biomas também estão sendo devastados. O Cerrado, a Amazônia e o Pantanal sofrem com a expansão da fronteira agrícola, sobretudo no pós década de 1970, com a introdução do “pacote tecnológico da revolução verde” e os incentivos financeiros e de infraestrutura fornecidos pelo Governo Federal para a ampliação da “Agricultura Modernizada”. A Caatinga e os Pampas também sofrem recorrentes desmatamentos para a introdução de animais, em especial bovinos, acarretando severas perdas em porcentagem e em biodiversidade destes biomas. É então dentro deste contexto, que surge a importância do estudo da educação ambiental.

2 | A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

É apenas na segunda metade do século XX, que ocorre o surgimento do movimento ambientalista, ocasionando ainda maior expressão para as problemáticas ambientais. A partir de então, há um fortalecimento da causa, que passa a ter ainda mais destaque na década de 1970, reconhecendo na educação ambiental a possibilidade de dar respostas às problemáticas ambientais que acompanhavam o desenvolvimento do mundo contemporâneo.

Por sua vez, o termo “Educação Ambiental” surge em meados da década de 60, inserido em uma definição internacional limitada a seus aspectos naturais. As Conferências de Estocolmo (1972) e de Tbilise (1977) designam o ser humano como principal protagonista na transformação da biosfera. Desta forma, a primeira imagem de educação ambiental como fortemente relacionada à dimensão natural acabou prevalecendo até a atualidade. Em território nacional, é também a partir das décadas de sessenta/setenta que o termo “educação ambiental” ganha forma no sentido acadêmico, sobretudo com o estabelecimento dos primeiros cursos de pós-graduação em ecologia (TEIXEIRA et al, 2007). Tal processo se amplia por meios legais, de modo que, há a instituição da necessidade de incluir conteúdos ambientais/ecológicos nos diversos níveis de formação educacional, proporcionando a criação de vários cursos universitários que passam a incluir a educação ambiental em seus currículos (BRASIL, 2007).

Com o crescimento das preocupações ambientais, destacam-se algumas iniciativas – ainda na década de 1970 – como os estudos encomendado pelo Clube de Roma (1972), o qual gera um relatório com a intenção de demonstrar a inviabilidade do modelo de crescimento industrial, bem como a necessidade de se atingir a meta do crescimento zero como forma de coibir os impactos antropogênicos no meio ambiente, implicações estas causadas pelo padrão hegemônico de desenvolvimento vigente. Ainda no mesmo ano é realizada em Estocolmo a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano e, pela primeira vez, em instância intergovernamental, a questão ambiental é discutida sob a perspectiva política, econômica e social

(SILVA, 2008). A partir dessas discussões é criado o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) instituído em 1972 e, concomitantemente, o conceito de “ecodesenvolvimento”, pelo qual se contrapõe os atuais modelos de desenvolvimento vigente. Entretanto, a partir do Relatório Brundtland (1987), o conceito “ecodesenvolvimento” é substituído pela expressão “desenvolvimento sustentável”. Com a problemática, amplia-se a necessidade, cada vez maior, de se aplicar a educação ambiental em um contexto global.

Segundo Daniel (2006), ocorre no Brasil – no ano de 1996 – através do Ministério de Educação (MEC), o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que representam uma reforma na estrutura curricular do Ensino Fundamental por inserir a Educação Ambiental como um tema transversal, ou seja, deixar de ser uma disciplina isolada e tornar-se um tópico a ser abordado em todas as disciplinas que constituem o currículo escolar. Muito além de pensarem a dimensão biológica como de suma importância na Educação Ambiental, os PCNs consideram que o ambientalismo requer uma visão mais ampla, abrangendo todas as áreas do conhecimento e todos os espaços civis (SATO & SANTOS, 1998).

Teixeira et al (2007) chama a atenção para que a educação ambiental, como campo teórico em construção, tem sido apropriada de forma diferenciada por diversos autores, com discursos e referenciais teóricos variados, elaborando diversas maneiras de conceber e praticar a ação educativa neste campo. Guimarães (2004) ressalta que a Educação Ambiental deve ser um processo contínuo e permanente, iniciando em nível pré-escolar e estendendo-se por todas as etapas da educação formal ou informal. Já para Canãl, (1986, p. 104),

a educação ambiental pode ser conceituada como o processo pelo qual o indivíduo consegue assimilar os conceitos e interiorizar as atitudes mediante as quais adquire as capacidades e comportamentos que lhe permitem compreender e julgar as relações de interdependência estabelecidas entre a sociedade, com seu modo de produção, sua ideologia e sua estrutura de poder dominante, e seu meio biofísico, assim como para atuar em consequência com a análise efetuada.

Por sua vez, para Dias (1992, p.31),

a educação ambiental é a dimensão da educação formal que se orienta para a resolução dos problemas concretos do meio ambiente através de enfoques interdisciplinares, e de uma participação ativa e responsável de cada indivíduo e da coletividade.

Destaca-se ainda a existência de várias abordagens na compreensão da educação ambiental, classificadas e denominadas em diferentes categorias e que resultam em diferentes práticas educativas ambientais, podendo ser sintetizadas em alguns grandes grupos (Teixeira et al, 2007). Desta forma, para Tozoni-Reis (2007, p. 45), estes grupos se expressam como:

a educação ambiental promotora das mudanças de comportamentos ambientalmente inadequados – de fundo disciplinatório e moralista -; a educação ambiental para a sensibilização ambiental – de fundo ingênuo e imobilista; a educação ambiental centrada na ação para a diminuição dos efeitos predatórios das

relações dos sujeitos com a natureza – de caráter ativista e imediatista; a educação ambiental centrada na transmissão de conhecimentos técnico-científicos sobre os processos ambientais que teriam como conseqüência uma relação mais adequada com o ambiente – de caráter racionalista e instrumental; e a educação ambiental como um processo político de apropriação crítica e reflexiva de conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos que tem como objetivo a construção de uma sociedade sustentável do ponto de vista ambiental e social - a educação ambiental transformadora e emancipatória.

Sendo assim, destaca-se a convergência para o reconhecimento da educação ambiental como uma possibilidade de proporcionar a melhoria na “qualidade de vida” da população, a partir de ações educativas que ocasionem mudanças nas relações entre o homem e o meio sócio-ambiental, sendo este o responsável por seus anseios materiais e vitais.

Portanto, entende-se que – no período atual – a sociedade encontra-se num cenário de crise. Nesse sentido, ressalta Penna (1999, p. 216):

o capitalismo moderno deu à luz o consumismo, o qual criou raízes profundas entre as pessoas. O consumismo tornou-se a principal válvula de escape, o último reduto de autoestima em uma sociedade que está perdendo rapidamente a noção de família, de convivência social, e em cujo seio a violência, o isolamento e o desespero dão sinais alarmantes de crescimento.

Frente ao exposto, explicita-se a necessidade de repensar um modo de vida nas diferentes dimensões, econômica, política, cultural, social, ética e ambiental. Convergindo neste contexto para que a questão ambiental *fixa-se* sobre a sociedade e as relações entre a educação e o meio ambiente.

3 | A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O GEOPROCESSAMENTO

De maneira complementar, vale destacar ainda a necessidade, para o presente estudo, da compreensão de alguns conceitos de natureza geográfica, como impactos ambientais, território, meio ambiente, áreas verdes e qualidade de vida, bem como o entendimento e o domínio de algumas técnicas como o sensoriamento remoto e o geoprocessamento, são de fundamental importância, uma vez que possibilitam a construção de alguns pressupostos teóricos, metodológicos e práticos que permitem a formulação de referenciais passíveis de análise no estudo dos impactos ambientais.

Sendo assim, inicia-se com a categoria território, a qual deriva do vocábulo latino terra e, nessa língua, corresponde a *territorium*. Etimologicamente, a palavra território é derivada do vocábulo terra e é compreendido como o “pedaço de terra apropriado”, dentro dos limites de uma jurisdição políticoadministrativa. Para Haesbaert (2004), a concepção de território pode se agrupar em três vertentes básicas: i) política (referente às relações espaço-poder), ii) cultural (que prioriza a dimensão simbólica e mais subjetiva), e iii) econômica (como fonte de recursos). Já para Santos (2005), o território é avaliado sob a perspectiva do uso. Para tal, o território usado constitui-se como um todo complexo onde se tece uma trama de relações complementares e conflitantes.

Logo, o território deve ser compreendido como uma totalidade que varia das escalas global à local. Desta maneira, entende-se o perímetro urbano de Uberlândia – fronteira que separa a área urbana da área rural no território de um município (IBGE, 2010) – o qual se analisa aqui, como um “território usado” e em constante transformação (SANTOS, 1994; SANTOS e SILVEIRA, 2001; SANTOS, 2005).

Como impactos ambientais, entendem-se, a partir da resolução 001/86 do Conama, efeitos de ações antrópicas sobre o meio físico e biótico capazes de alterar as condições existentes dos ecossistemas que, em geral, são negativos, pois causam desequilíbrios. Porém, apesar de tamanha devastação e descaracterização do ambiente original, observa-se – ainda que de forma bastante escassa – parcelas “preservadas” de meio ambiente. Para Moraes (1992, p. 27), “o meio ambiente é constituído pelos objetos materiais fixos e diferentes fluxos que interconectam os objetos e o homem, qualificado pelas suas relações sociais, culturais, ideário, mitos, símbolos, utopias e conflitos”.

Neste contexto, o auxílio de técnicas, facilita as interpretações sobre a configuração e dinâmica deste território, possibilitando, de maneira importante, se entender melhor os problemas ambientais do mundo moderno. De maneira importante, Santos (1997, p. 61-63) define técnicas como:

um dos dados explicativos do espaço geográfico. [...] Em qualquer que seja a fração do espaço, cada variável revela uma técnica ou um conjunto de técnicas particulares. [...] Tomando como referência a História Mundial, cada técnica poderá ser localizada no tempo. [...] Desta maneira a técnica constitui um elemento de explicação da sociedade e de cada um dos seus lugares geográficos.

Portanto, o conjunto de técnicas do Geoprocessamento tem papel fundamental, podendo ser caracterizado, segundo Xavier-da-Silva (1997), como uma tecnologia, isto é, um conjunto de conceitos, métodos e técnicas erigindo em torno de um instrumental tornado disponível pela engenhosidade humana. Ainda dentro do Geoprocessamento, apresenta-se o Sensoriamento Remoto, o qual Rosa (1990) define como a forma de obter informações de um objeto ou alvo, sem que haja contato físico com o mesmo – as informações são obtidas utilizando a radiação eletromagnética gerada por fontes naturais como o Sol e a Terra, ou por fontes artificiais como o Radar.

Ainda sobre o Sensoriamento Remoto, Novo (1986, p. 44), apud Curran (1988) define: “sensoriamento remoto como uma técnica que permite adquirir informações sobre a superfície terrestre a partir da detecção e registro da energia resultante da interação entre a radiação eletromagnética e a matéria em estudo”. Por fim, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2001, p. 13):

um dos principais objetivos do sensoriamento remoto é a aquisição de informações sobre a superfície da Terra para mapeamento e avaliação de recursos terrestres e monitoramento ambiental. Todos os materiais (naturais ou artificiais) da superfície da Terra, com temperatura superior a zero absoluto (0° K), podem emitir, refletir, transmitir ou absorver seletivamente radiação eletromagnética. A energia eletromagnética -EM- mais familiar e importante em sensoriamento remoto é a energia solar.

Portanto, seguindo este caminho interpretativo, Silva e Zaidan (2004) ressaltam que a pesquisa geográfica realizada com o apoio do Geoprocessamento, em particular na varredura absolutamente sistemática das condições ambientais, permite a incorporação de novas visões da realidade ambiental (e de si própria, inclusive), visões estas ampliadas pelo uso de técnicas atuais de registro e tabulação de ocorrências de eventos e entidades ambientais.

Desta forma, Arantes e Ferreira (2011 apud Wrublack et al, 2014. p. 204), apresentam que as novas tecnologias auxiliam na educação ambiental na medida em que

[...] o uso do geoprocessamento de dados e das geotecnologias, a criação, manipulação e visualização de mapas temáticos em ambientes de SIG (Sistemas de Informações Geográficas) em união com a cartografia digital, cria-se um novo paradigma nas geociências. A capacidade de trabalho com dados geográficos de forma dinâmica permite aos usuários uma impressionante flexibilidade para representação de uma gama maior de informações e possibilita a produção de mapas temáticos de forma mais rápida e eficiente.

O Governo Brasileiro, através do Ministério do Meio Ambiente, acredita que o

[...] geoprocessamento é um instrumental tecnológico fundamental para o conhecimento da realidade e definição de ações. O Ministério do Meio Ambiente (MMA) utiliza essa tecnologia nos estudos técnicos que desenvolve, procurando estar sempre atualizado em relação aos avanços científicos nas áreas de obtenção, processamento e difusão de dados espaciais. [...] Tendo como parâmetro para o desenvolvimento de sistemas o uso de programas de computador livres, o MMA procura utilizar sempre alternativas de qualidade, criando produtos que possibilitem aos usuários explorarem a base de dados geográficos disponíveis (MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE, 2016).

Ainda neste caminho, visando a importância de tais técnicas, o Ministério do Meio Ambiente Brasileiro disponibiliza, em parceria com outras instituições, uma plataforma que permite aos estudantes e a população geral, ter acesso a uma grande quantidade de cartografias digitais interativamente – isto é, em meio a ferramentas do próprio site – realizar análises e estudos de cartografias geradas a partir do geoprocessamento em seu portal institucional.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As constantes modificações do século XXI tornaram o mundo cada vez mais complexo e confuso. No contexto ambiental vivemos um momento de crise, representado pela ampliação da degradação ambiental nas escalas rural e urbano. A aceleração da produção e a busca, “a qualquer custo”, pela reprodução do capital, levaram o ser humano a desrespeitar o tempo e a capacidade da natureza, culminando em um cenário ambiental desastroso, onde o desmatamento e a contaminação dos solos e das águas ampliam-se a cada instante.

Desta forma, apresenta-se de grande importância à introdução e/ou ampliação de novas perspectivas relacionadas à educação ambiental, voltadas para toda a

sociedade, independente de classe social, idade ou formação educacional. Neste sentido, é evidente a necessidade de um “projeto de política ambiental” concreto e prudente, capaz de reestabelecer o equilíbrio ambiental e a ocupação estratégica do solo, aliando produção com preservação.

É então em meio a estas complexas relações e necessidades, que se insere as novas tecnologias como o geoprocessamento e as demais inovações computacionais, as quais são capazes de propiciar o constante monitoramento e o acompanhamento preciso das redes de produção, ocupação e organização do território, facilitando o ensino ambiental e o gerenciamento produtivo/ambiental através de novas bases cartográficas e seus conjuntos de informações.

REFERÊNCIAS

ARANTES, T. G. F; FERREIRA, W. R. **O geoprocessamento na elaboração de mapas temáticos do transporte de cargas: Mesorregião do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba/MG.** Geografia Ensino & Pesquisa, v. 15, n.2, maio./ago. 2011.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 abril de 1999.** Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política. Diário Oficial (da) República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 28 abril 1999. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br>>. Acesso em: 12/09/2015.

CANÁL, P. **Ecologia y escuela teoria e prática de la educación ambiental.** Barcelona, Editorial Laia, 1986.

CARLOS, A. F. A. (Org.). **Novos Caminhos da Geografia.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2001. 204 p.

CASSETI, V. **A essência da questão ambiental.** Bol. Goiano de Geografia, Goiânia, 1991.

DANIEL, H, M. **Referenciais Teórico- Metodológicos Nas Pesquisas Em Educação Ambiental no Ambiente Escolar.** Monografia apresentada ao Departamento de Botânica da Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2006.

DIAS, G. F. **Educação ambiental: princípios e práticas.** São Paulo: Editora Gaia, 1992.

GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais.** Campinas: Papyrus, 2004.

HAESBAEST, Rogério. **Dês-caminhos e perspectivas do território.** In: RIBAS, Alexandre Domingues; SPOSITO Eliseu Savério; SAQUET, Marcos Aurélio. Território e desenvolvimento: diferentes abordagens. Francisco Beltrão: Unioeste, 2004.

IBGE, INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Banco Multidimensional de estatística.** Disponível em: <http://www.bme.ibge.gov.br> Acessado em: 24 de agosto 2015.

IBGE, INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico de 2010.** Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 28 de agosto de 2015.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Introdução ao Processamento Digital de Imagens.** Série Manuais Técnicos em Geociências, nº 9. Rio de Janeiro: IBGE, 2001.

MINISTERIO DO MEIO AMBIENTE. **Geoprocessamento.** Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/>>

governanca-ambiental/geoprocessamento>. Acesso em 21.04.2016.

MORAES, A. C. R. **Interdisciplinaridade e gestão ambiental**. Ciência e ambiente. Santa Maria, v.3, n.4, p. 27, jan./jun. 1992.

MOREIRA, R. **O Que é Geografia**. São Paulo: Brasiliense. 1998

NOVO, E. M. L. de M. **Utilização de Dados de Sensoriamento Remoto em Estudos Ambientais**. Geografia, 13(25): 43-51, abril 1988.

PENNA, C. G. **O estado do planeta: sociedade de consumo e degradação ambiental**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

ROSA, R. **Introdução ao Sensoriamento Remoto**. Uberlândia, EDUFU. 5. ed. 109p. 1990.

SANTOS, M. **O retorno do território**. In: Debates Territori y movimientos sociales. Ano VI, n. 16, enero-abril, 2005.

SANTOS, M. "O Retorno do Território", in SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia A. e SILVEIRA, Maria Laura (Org.), **Território. Globalização e Fragmentação**. São Paulo, Hucitec-ANPUR, p.15-20, 1994.

SANTOS, M. **Técnica Espaço Tempo: globalização e meio técnico-científico informacional**. 3° ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

SANTOS, M; SILVEIRA, M. L. **O Brasil**, Território e Sociedade no início do século XXI. Rio de Janeiro, Record, 2001.

SATO, M., SANTOS, J. E. **Cuál Educación Ambiental?** In: **Revista de Educación en Biología**, 1 (2), p.12-21, 1998

SILVA, A. S. Educação **Ambiental: Aspectos Teórico–Conceituais, Legais e Metodológicos**. Revista Educação em Destaque. v. 1, n. 2, p. 45-61, 2. Juiz de Fora. 2008.

SILVA, J. X; Z Aidan, R.T. **Geoprocessamento e Análise Ambiental: aplicações**. Bertrand Brasil, Rio de Janeiro. 2004.

TEIXEIRA, A. L, et al. Referenciais **Teóricos da Pesquisa em Educação Ambiental em Trabalhos Acadêmicos**. Anais do VI ENPEC. Florianópolis. 01 de Dezembro de 2007.

TOZONI-REIS, M. F. C. Contribuições para uma pedagogia crítica na educação ambiental: reflexões teóricas. In: LOUREIRO. C. F. B. **A questão ambiental no pensamento crítico: natureza, trabalho e educação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2007.

TUNDISI, J. G. Água no século 21: enfrentando a escassez. RIMA/IIIE, 2003. 247p.

XAVIER-DA-SILVA, J. **Metodologia de Geoprocessamento**. Revista da Pós-Graduação em Geografia. Rio de Janeiro: UFRJ/PPGG. Ano I. V1. Setembro de 1997, p. 25-34

WRUBBLACK, S. C et. al. **As ferramentas de geoprocessamentos como recurso didático e suas possíveis contribuições para a educação ambiental**. Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient. E - ISSN 1517-1256, V. Especial, maio, 2014.

JEAN PIAGET E EDGAR MORIN FRAGMENTANDO O PENSAMENTO LINEAR NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO CARTOGRÁFICO NAS AULAS DE GEOGRAFIA

Paulo Roberto Florêncio de Abreu e Silva

Universidade de Pernambuco – Depto de Geografia

Nazaré da Mata - PE

Antonio Carlos Castrogiovanni

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Programa de Pós Graduação em Geografia

Porto Alegre - RS

Ijaciara Barros de Abreu

Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco

Jaboatão do Guararapes-PE

RESUMO: Reconhecer a complexidade no ato da construção do conhecimento é, uma necessidade contemporânea. Pensando no anel recursivo idealizado por Morin, na comunicação entre a Geografia e a Cartografia, o produto desta parceria de conceitos e saberes, será o sujeito leitor e construtor de mapas. Por sua vez esse sujeito que é co-produtor desta comunicação dará direcionamento epistemológico à disciplina Cartografia Escolar, no Ensino Básico. O responsável pela formação cartográfica do estudante é o professor de Geografia. Para que possa cumprir com êxito a sua função, terá que possuir habilidades e competências no despertar das percepções para a construção dos conceitos cartográficos. Parece que construção do conhecimento

cartográfico, por parte dos professores de Geografia, apresenta complexidades, uma vez que, sobre a forma de incertezas, de acasos, de fragmentações, nos tem desafiado na tentativa de encontrar e propor caminhos. Assim, este trabalho, objetiva contribuir com esta verdade provisória, num diálogo com outras verdades “momentâneas”, que virão em um princípio da reintrodução do conhecimento, promovendo a construção do conhecimento cartográfico de forma significativa. O ensino da Cartografia na Educação Básica é deveras importante, pois desperta a percepção espacial, proporcionando à criança o entendimento sobre o espaço em que atua e se faz cidadão. Este texto procura dialogar a construção do conhecimento não linear da Geografia com o da Cartografia, globalizando-os, pois os mesmos estão imbricados um ao outro e, através das novas tecnologias, poderá despertar o interesse dos jovens contemporâneos.

PALAVRAS CHAVE: Cartografia Escolar, Ensino de Geografia e Cartografia para crianças

ABSTRACT: Recognizing complexity in the act of building knowledge is a contemporary necessity. Thinking about the recursive ring idealized by Morin in the communication between Geography and Cartography, the product of this partnership of concepts and knowledge will be the reader and map maker. In turn, this subject

who is a co-producer of this communication will give epistemological direction to the discipline Cartografia Escolar, in ensino básico. The person in charge of the cartographic formation of the student is the professor of Geography. In order for it to successfully fulfill its function, it will have to have the skills and competences in the awakening of the perceptions for the construction of the cartographic concepts. It seems that the construction of cartographic knowledge on the part of the teachers of Geography presents complexities, since, on the form of uncertainties, accidents, fragmentations, has challenged us in the attempt to find and propose ways. Thus, this paper aims to contribute with this provisional truth, in a dialogue with other “momentary” truths, which will come from a principle of the reintroduction of knowledge, promoting the construction of cartographic knowledge in a significant way. The teaching of Cartography in Basic Education is very important, since it awakens the spatial perception, giving the child the understanding about the space in which it acts and becomes a citizen. This text seeks to dialogue the construction of non-linear knowledge of Geography with that of Cartography, globalizing them, because they are intertwined with each other and, through the new technologies, may arouse the interest of contemporary young people.

KEYWORDS: School Cartography, Geography Teaching and Cartography for children

1 | INTRODUÇÃO

Reconhecer a complexidade no ato da construção do conhecimento, é portanto, uma necessidade contemporânea. Pensando no anel recursivo idealizado por Morin, na comunicação entre a Geografia e a Cartografia, o produto desta parceria de conceitos e saberes, será o sujeito leitor e construtor de mapas. Por sua vez esse sujeito que é co-produtor desta comunicação dará direcionamento epistemológico à disciplina Cartografia Escolar, no Ensino Fundamental. Assim, esse sujeito em casa, junto com seus pares, poderão ou não reproduzir e disseminar os conhecimentos cartográficos no território abrigado?

Estamos trabalhando com território abrigado, devido utilização do termo por (HESBAERT, 2009 pg.96), o denomina de lar para o nosso repouso.

O pensamento reducionista, que engloba o ensino nas escolas e em particular as disciplinas consideradas não exatas, problematiza o processo ensino/aprendizagem. Nesta perspectiva procuramos ligar o pensamento analítico-reducionista ao pensamento global, dialetizando a importância da construção do conhecimento da Geografia, relacionando com a construção do conhecimento da Cartografia, dando como resultado a re-significação da Cartografia Escolar, também chamada de Cartografia para crianças, buscando a complexidade cartográfica, que parece estar ausente na formação dos professores de Geografia.

2 | O PENSAR NÃO LINEAR

Imbricando nesta euforia em re-significar a construção do conhecimento da Cartografia Escolar, as novas tecnologias são recursos indispensáveis nesta construção, pois os sujeitos já as consolidam em seus territórios abrigos; e essas manifestações são interiorizadas em sala de aula, com os jogos nos celulares, nos ipods, nas trocas de emails, e conversas em sites de relacionamentos. Assim, Demo, (2008, p.178) nos diz que “A nova tecnologia em educação detém potencialidades inimagináveis”. Portanto o professor de Geografia deverá estar atento às tendências contemporâneas, no intuito de aproveitá-las e reuni-las aos conteúdos da Cartografia Escolar, criando novos desafios didáticos. Pensamos que assim o ensino da Cartografia na escola poderá ser prazeroso. Quando o processo de ensino se torna prazeroso no ambiente escolar, os docentes e os discentes constroem perspectivas de autonomia para um crescimento intelectual. Para isto, o professor de Geografia deverá ter amor com a disciplina que trabalha, como também para com os sujeitos a quem se ensina, conforme ilustra Morin,(2000).

Castrogiovanni e Silva (2015, p.342), pontuam:

Os paradigmas anteriormente usados no ensino parecem que na contemporaneidade, já não satisfazem, principalmente pela formação do professor, uma vez que a maioria foi formada no sistema chamado tradicional.(CASTROGIOVANNI E SILVA, 2015, p..342)

Desta forma, os paradigmas anteriormente usados no ensino parecem que na contemporaneidade já não dão resultados, novos paradigmas têm sido colocados no sistema educacional; um dos paradigmas novos no contexto atual, exige de nós, práticas importantes, como a do conhecimento construído, buscado pelo grupo, partilhado.

Outra perspectiva no sentido educacional é motivar os sujeitos a se interessarem pela componente curricular ; que é também função do professor de Geografia, pois, compreendemos ser esse, o caminho, para despertar o interesse na construção do conhecimento cartográfico. Para isso o professor de Geografia tem que usar a sua experiência em sala de aula. Compreendemos experiência, como sendo, trajetórias marcantes, trajetórias essas vividas pelo professor.

O professor de Geografia, na construção do conhecimento cartográfico, deve construir tais conhecimentos de maneira a levar os sujeitos a serem questionadores para que no movimento não linear, esses mesmos educadores passem a ser inovadores. Nesta linha de pensamento, Demo (2008, p.31), colabora, dizendo que “O conhecimento só conhece se for questionador e inovador. Por isso, vale dizer, que argumentar é questionar e conhecimento que apenas afirma só confirma”. Assim a construção do conhecimento nebuloso, o conservadorismo, na contemporaneidade, já não tem sentido.

Novos paradigmas são formulados na educação, tanto para o aluno, para a

escola, como para o professor; e para absorvermos estes paradigmas, é preciso ter uma atualização continuada, para oferecermos também uma formação continuada aos sujeitos, buscando o todo e não apenas as partes.

O ensino precisa apresentar uma nova proposta curricular: visão holística, múltiplas inteligências, integração de conhecimentos (interdisciplinaridade), entre outros.

A Cartografia Escolar demonstra ser deficiente na construção do conhecimento ou não? Isto por conta das relações que são estabelecidas na formação do professor de Geografia?

Se estas relações são construídas de forma deficiente, temos que pensar em construí-las de outra forma; poderemos pensar na auto-eco-organização?

Desta maneira, o professor de Geografia que tem sob sua responsabilidade construir o conhecimento cartográfico nos ensino Fundamental e Médio, apesar das dificuldades do sistema educacional no país, necessita de um pensamento não redutor, não simplificador, como também não fragmentado.

Neste contexto, o professor de Geografia deve construir o conhecimento cartográfico, relativizando com os da Geografia. Estas relações são indicadas por Paulo Freire (1993), a qual indica que o pensamento que aprende bem o real, não é o que apenas dá conta das relações que produzem no seu entrecruzamento.

Quanto à reforma do pensamento, Almeida e Petraglia (2006, p.20) nos esclarecem:

A reforma do pensamento que facilita a mudança de comportamento e a abertura para novas ideias incorpora uma necessidade social irrefutável: formar cidadãos aptos a enfrentar os problemas do seu tempo, conscientes de sua complexidade e da presença inevitável de incertezas, a par das possíveis certezas sempre provisórias.

Nesta reforma do pensamento, é importante que o educador possa perceber a diferença entre indivíduo e sujeito. Corroborando com esta diferença, Morin (1991, p. 78) nos diz que “[...] há algo mais do que a singularidade ou que a diferença de indivíduo para indivíduo, é o fato de que cada indivíduo é um sujeito”. Ratificando este modo de pensar, Almeida e Petraglia (2006, p. 25), indicam que: “[...] é nesta relação com o outro que o sujeito é capaz de se superar, modificando-se e ao seu meio, num processo de auto-eco-organização, a partir de sua dimensão ética que reflete seus valores, escolhas e percepções de mundo”.

Deste modo de se relacionar, o educador em sua prática em sala de aula, se efetiva, buscando a reflexão num movimento circular, um momento modificando o outro e ao mesmo tempo se modificando, com a realidade dos sujeitos, num diálogo constante. Nesta linha de pensamento, Almeida e Petraglia (2006, p.27), sugerem utilizar as artes, que nem sempre são valorizadas pelos professores, como meio importante para a facilitação da aprendizagem dos sujeitos. Por sua vez Morin (2000, p. 45), no informa que:

As artes levam-nos à dimensão estética da existência; e conforme adágio que diz que a natureza imita a obra de arte – elas nos ensinam a ver o mundo esteticamente. Trata-se, enfim de demonstrar que, em toda grande obra, de literatura, de cinema, de poesia, de música, de pintura e de escultura, há um pensamento profundo sobre a condição humana.

Assim, o trabalho com as artes, terá como objeto, aprimorar o desempenho reflexivo como também o desempenho crítico; pois a construção do conhecimento cartográfico por parte dos professores de Geografia, não necessita ser sisuda, triste, amarga ou mesmo chata. Assmann (1998, p.31) , nos esclarece , dizendo que “ o conhecimento só emerge em sua dimensão vitalizadora quando tem algum tipo de ligação com o prazer”.

Neste pensamento, Gomes, (2001) pontua que “o papel da Geografia, é de contribuir para a formação de cidadãos críticos, que pensem o espaço de forma menos caótica e sincrética”.

Temos afirmado que a responsabilidade pela construção dos conhecimentos cartográficos no ambiente escolar, é do professor de Geografia. Portanto, cabe a este profissional a formação dos sujeitos na leitura dos espaços geográficos no entorno do lugar abrigo, no entorno do lugar escola. Que esses sujeitos possam analisar o sistema e as estruturas que podem ou poderão ser produzidas e apreendidas a serem leitores de mapas; e que possam realizar estudos e pesquisas tendo o espaço como objeto de estudo.

Assim, Almeida e Passini (2010, p.21), colaboram com esta linha de pensamento, dizendo que: “Não se deve esperar que qualquer pessoa ao se ver pela primeira vez diante de um mapa projetivo e euclidiano, com toda a complexidade semiótica de sua linguagem , corrija e aprenda as informações nele contida”. Assim, lembremos que nós, professores de Geografia, temo uma grande aliada em construir o conhecimento da Geografia de modo apaixonante e prazeroso, que é a Cartografia; pois como diz Maturana (1999), as emoções que modelam o operar de nossa inteligência e abrem e fecham caminhos para possíveis consensos em nossos diálogos cotidianos. Portanto, a construção do conhecimento geográfico, deve implicar numa construção, desconstrução e reconstrução e nunca jamais em reprodução, cópia, passividade.

Estamos buscando um novo caminhar para a construção do conhecimento cartográfico. Temos que construir novas pedagogias no caminhar do ensino da Geografia; pois com isso, estaremos colaborando na construção de novos processos de ensino da Cartografia Escolar.

Nesta linha de pensamento, Santos, (2003, p.33), ratifica dizendo que:

A transformação começa com a mudança no olhar do docente, ao questionar os conceitos que conformam o modo de ensinar e ao elaborar novas respostas para velhas interrogações – o que é o ser, o que é o saber, o que é o aprender e o que é o educar - o professor verá o mundo de um outro modo.

Portanto, os tempos mudam e assim também as respostas devem ser atualizadas. O sistema educacional contemporâneo, incluem as novas tecnologias no processo de

ensino, e o professor de Geografia deve incorporá-la ao em seu trabalho buscando uma didática não linear. Como afirmam Castrogiovanni e Silva (2016, p.152) “Pensamos que há a necessidade de ampliarmos os currículos que formam professores de Geografia com a disciplina Educação Cartográfica, com desenvolvimento de trabalhos que considere os diferentes estágios de desenvolvimento dos sujeitos”. Esta afirmativa parece ser no momento o caminho a ser seguido nos cursos que formam professores de Geografia.

3 | A PSICOLOGIA GENÉTICA NA ESTRUTURAÇÃO DA LINGUAGEM GEOGRÁFICA/CARTOGRÁFICA NO ENSINO ESCOLAR

O objetivo deste subcapítulo é contextualizar a Psicologia Genética, na construção do conhecimento geográfico/cartográfico, para que os professores de Geografia possam atuar no enfoque construtivista.

Nos capítulos anteriores, afirmamos que, no ensino escolar, não tem sentido trabalhar interdisciplinarmente a Cartografia e a Geografia. Isto porque, a Cartografia Escolar faz parte da Geografia. Só se constrói o conhecimento da Geografia, com o conhecimento da Cartografia. Nesta linha de pensamento, Castellar (2005, p.216) corrobora ao afirmar:

A cartografia, então, é considerada uma linguagem, um sistema-código de comunicação imprescindível em todas as esferas da aprendizagem em geografia, articulando fatos, conceitos e sistemas conceituais que permitem ler e escrever as características do território.

O ensino da Geografia se torna eficaz associado à Cartografia, pois a Geografia se utiliza da construção da espacialidade como metodologia, para a construção de seu conhecimento. Para que esta relação se efetive, os docentes de Geografia devem trabalhar as noções de conservação; dominar as relações espaciais topológicas, projetivas e euclidianas, no sentido de estruturar esquemas de ação. As relações que conduzem a criança à construção da noção de espaço, são denominadas relações topológicas, projetivas e euclidianas. Essas relações são trabalhadas, na oficina cartográfica, na tese, como forma de minimizar a deficiência cartográfica, no ambiente escolar. No início do seu desenvolvimento, a criança constrói e utiliza relações elementares chamadas topológicas, tais como: vizinhança, separação, ordem, envolvimento e continuidade.

Essas relações permitem que a criança diferencie figuras abertas e fechadas, mas não permitem que ela faça distinção entre um círculo e um quadrado. As relações que permitem a coordenação dos objetos entre si, num dado ponto de vista, são as projetivas. Porém, inicialmente, estas não conservam as distâncias e as dimensões como um sistema de coordenadas, pois consideram seu ponto de vista como único. As relações euclidianas são simultâneas às projetivas e nelas se apoiam. Consideram os deslocamentos, as relações métricas e a colocação dos objetos coordenados entre

si, num sistema de coordenadas.

Nesta perspectiva, a Epistemologia Genética parece contribuir com esta relação Geografia/Cartografia, uma vez que, as noções que estruturam a linguagem Cartográfica são um marco inicial na compreensão dos conceitos geográficos. Neste saber geográfico, devem estar incluídos conceitos de localização, orientação, representação, paisagem, lugar e território.

4 | CONTEXTUALIZANDO UM DOS SETE SABERES DE MORIN COM O ENSINO GEOGRÁFICO/CARTOGRÁFICO

Neste capítulo, fazemos uma correlação de um dos Sete Saberes escritos por Morin (2002), com a formação do professor de Geografia, numa perspectiva contemporânea. Esta contextualização se justifica pela questão deste artigo que trata da formação cartográfica dos professores que trabalham com Geografia.

Morin e Díaz (2016, p. 4) pontuam : “O grande desafio da complexidade, que exige colocar tudo em contexto, cresce na medida em que avançamos, contextualizamos e voltamos a contextualizar”. Desta forma, parece que o nosso entendimento sobre o ensino da Geografia, prosperará com esta contextualização.

Os Sete Saberes sugeridos por Morin para a educação do futuro são: 1 - As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão. 2 - Os princípios de um conhecimento pertinente. 3- Ensinar a condição humana. 4- Ensinar a identidade terrena. 5- Afrontar as incertezas. 6- Ensinar a compreensão. 7- A Ética do Gênero Humano

Neste trabalho, optamos por contextualizar o primeiro saber. Morin (2002), fala que a educação do futuro deve encarar o problema de duas faces: do erro e da ilusão. O maior erro seria subestimar o problema da ilusão, isto é, deve demonstrar que não há conhecimento que não esteja em qualquer grau ameaçado pelo erro e pela ilusão, e que a educação deve então, dedicar-se à identificação das origens de erros, de ilusões e de cegueiras, pois a racionalidade é a melhor guarda costas contra o erro e a ilusão.

Nesta dialógica do erro e da ilusão, as incorporamos no pensamento geográfico, a construção do conhecimento cartográfico, que parece ser uma das dificuldades enfrentadas pelo professor de Geografia, em sua prática com os sujeitos. Estas dificuldades parecem estar relacionadas com a sua formação, o que alerta muitos pesquisadores a estudarem formas de minimizar tais dificuldades. Nas palavras de Morin (2002), reconhece-se a verdadeira racionalidade, pela capacidade de reconhecer as suas insuficiências.

O reconhecimento dessas insuficiências, alertada por esses pesquisadores, tem promovido nas instituições superiores, uma avalanche de dissertações e teses direcionadas a identificação das dificuldades do professor de Geografia trabalhar com a Cartografia, bem como de oferecer algumas indicações, no sentido de minimizar

tais insuficiências, porém parece que estas informações, e/ou orientações, não têm chegado às escolas. Como fazê-las chegar?

Concordamos com Morin (2002, p. 29), quando afirma que “O inesperado surpreende-nos, porque nos instalamos com demasiada segurança nas nossas teorias e nas nossas ideias, e estas não tem nenhuma estrutura para acolher o novo”.

Nesta complexidade interrogativa, nós, professores de Geografia, precisamos, imediatamente, acolher o novo, mesmo este novo nos traga predisposições para rever nossas teorias e ideias, e nos proponha novos estudos e pesquisas.

Neste momento, sugerimos a Edgar Morin acrescentar mais um saber, para contestar a mudança no Ensino Médio no Brasil. O saber seria: Ensinar Geografia. Se nas nossas escolas ainda existem índices de analfabetos geográficos, imaginem daqui a dez anos, como estarão esses índices, provocadas pelo fechamento de cursos formadores de professores de Geografia por falta de alunos. Sim, porque emprego nas escolas não teria, concursos para professores nas escolas estaduais não abririam, pois as escolas estaduais se responsabilizam pelo Ensino Médio. É o fim do Ensino de Geografia, ou não?

CONSIDERAÇÕES (NÃO) FINAIS

Esperamos que os docentes, possam , estimular , gostar, emocionar, despertar nos sujeitos o amor pela Geografia; pois conforme Piaget (1975) , os sujeitos só aprendem se tiverem interesse.

Estamos confiantes, neste sentido, que cada docente possa ser não um excelente professor, mas um professor, competente, com muitas leituras e responsável pela sua componente curricular (disciplina) ; pois, os sujeitos que estudam Geografia; precisam ser estimulados, em cada aula, em cada escola, e em cada faculdade e/ou universidade; se esta paixão for irradiada, com certeza, lá na frente vamos encontrar estudantes e professores lendo e/ou escrevendo sobre a importância da Geografia e da Cartografia no ensino escolar.

Não vamos insistir na fragmentação, no isolamento da Geografia, mas vamos resistir, perseverar aplicando os paradigmas contemporâneos. Vamos construir juntos, um saber geográfico e cartográfico, pois compete a nós estudantes e a nós professores, contribuir na forma de aprender e de ensinar a Geografia; pois para dialogar com uma realidade complexa devemos pensar de maneira dialógica.

Assim, o mais importante parece não ser a conclusão deste trabalho, pois quando refletimos as nossas reflexões, estamos no caminho complexo. O mundo da insatisfação na complexidade é prazeroso, e envolvidos neste prazer, poderemos utilizar as orientações deste artigo na busca de novos desafios para a construção do conhecimento geográfico/cartográfico.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Cleide. PETRAGLIA, Izabel. **Estudos de Complexidade**. São Paulo: Xamã, 2006.
- ALMEIDA, Rosângela Doin de; PASSINI, Elza Yssuko. **O espaço geográfico ensino e representações**. São Paulo: Contexto, 2010.
- ASSMANN, H. **Reencantar a educação rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis/RJ:Vozes, 1998.
- CASTELLAR, Sonia M.V. **Educação Geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar**. In: Educação Geográfica e as Teorias de aprendizagens. Cadernos Cedes, Campinas, vol.25, maio/agosto, 2005.
- CASTROGIOVANNI, A. C.; SILVA, PAULO R.F.ABREU e. **A Dialogicidade entre a Geografia e a Cartografia no Ensino Escolar**. In: MELLO, L.S.; ROJAS, Jucimara. (Orgs). A transversalidade da interdisciplinaridade em metodologias e pesquisas. Curitiba, 2015.
- CASTROGIOVANNI, A. C.; SILVA, PAULO R.F.ABREU e. **A Dialógica entre a Cartografia no Ensino Básico e o Sistema de Informação geográfica nos pleitos territoriais**. In: CASTROGIOVANNI et al. Movimentos para ensinar Geografia – Oscilações. Porto Alegre: Editora Letra 1, 2016.
- DEMO, Pedro. **Complexidade e Aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento**. São Paulo: Atlas, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Política e Educação: Ensaio**. São Paulo: Cortez, 1993.
- GOMES, Marquiana de F.V.B. Ser professor/educador e Ensinar Geografia: algumas reflexões. Periódico Formação On line , v. 1 n. 08 , 2001..
- HAESBAERT, Rogério. Dilema de Conceitos: Espaço-Território e Contenção. In: SAQUET M.A. e SPOSITO E.S. (Org.) Territorial.Territórios e Territorialidades: teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- MATURANA, H. A ontologia da realidade. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 1999.
- MORIN, Edgar. Introdução ao pensamento complexo. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.
- _____. **Ciência com Consciência**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- _____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Lisboa; Instituto Piaget, Brasília, DF: UNESCO, 2002.
- MORIN, Edgar; DÍAZ, Carlos J. Delgado. **Reinventar a Educação: abrir caminhos para metamorfose da humanidade**. São Paulo: Palas Athena, 2016.
- PIAGET, J. **A construção do real na criança**. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- SANTOS, Akiko. **Didática sob a ótica do pensamento complexo**. Porto Alegre:Sulina,2003.

SOBRE A ORGANIZADORA

INGRID APARECIDA GOMES Bacharel em Geografia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2008), Mestre em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado em Gestão do Território da Universidade Estadual de Ponta Grossa (2011). Atualmente é Doutoranda em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Foi professora colaborada na UEPG, lecionando para os cursos de Geografia, Engenharia Civil, Agronomia, Biologia e Química Tecnológica. Também atuou como docente no Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais (CESCAGE), lecionando para os cursos de Engenharia Civil e Arquitetura e Urbanismo. Participou de projetos de pesquisas nestas duas instituições e orientou diversos trabalhos de conclusão de curso. Possui experiência na área de Geociências com ênfase em Geoprocessamento, Geotecnologia, Geologia, Topografia e Hidrologia.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-85107-81-9



9 788585 107819