



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM GEOGRAFIA**

DALILA ARRUDA DO NASCIMENTO

**RECURSOS DIDÁTICOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: APONTAMENTOS A
PARTIR DO SUBPROJETO DE GEOGRAFIA PIBID/UEPB**

**CAMPINA GRANDE - PB
DEZEMBRO - 2017**

DALILA ARRUDA DO NASCIMENTO

**RECURSOS DIDÁTICOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: APONTAMENTOS A
PARTIR DO SUBPROJETO DE GEOGRAFIA PIBID/UEPB**

Trabalho de Conclusão de Curso em forma de Monografia apresentado ao curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de licenciada em Geografia.

Área de concentração: Ensino de Geografia.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Josandra Araújo Barreto de Melo.

Coorientador: Prof. Esp. Jonas Marques da Penha.

**CAMPINA GRANDE - PB
DEZEMBRO - 2017**

FICHA CATALOGRÁFICA

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

N244r Nascimento, Dalila Arruda do.
Recursos didáticos no ensino fundamental [manuscrito] : apontamentos a partir do subprojeto de geografia PIBID/UEPB / Dalila Arruda do Nascimento. - 2017.
65 p. : il. colorido.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2017.
"Orientação : Profa. Dra. Josandra Araújo Barreto de Melo, Departamento de Geografia - CEDUC."
"Coorientação: Prof. Esp. Jonas Marques da Penha, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa"

1. Ensino de Geografia. 2. Recursos Didáticos. 3. Formação inicial e continuada.

21. ed. CDD 371.12

DALILA ARRUDA DO NASCIMENTO

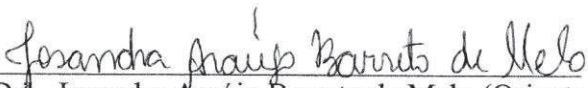
**RECURSOS DIDÁTICOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: APONTAMENTOS A
PARTIR DO SUBPROJETO DE GEOGRAFIA PIBID/UEPB**

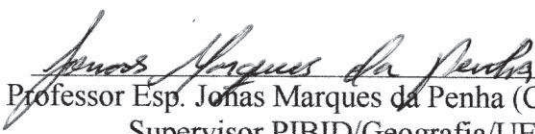
Trabalho de Conclusão de Curso em forma de Monografia apresentado ao curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de licenciada em Geografia.

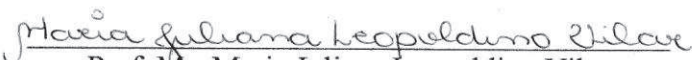
Área de concentração: Ensino de Geografia.


Aprovada em: 19/12/2017.

BANCA EXAMINADORA


Prof.^ª Dr.^ª Josandra Araújo Barreto de Melo (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Professor Esp. Jonas Marques da Penha (Coorientador)
Supervisor PIBID/Geografia/UEPB


Prof. Ms. Maria Juliana Leopoldino Vilar
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Prof.^ª Ms. Nathália Rocha Morais
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Aos meus pais, pelo apoio, incentivo, paciência e afeto.
Por sempre batalharem e se esforçarem para que eu
chegasse até aqui, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por ter me concedido a vida, pela presença constante, por me abençoar e conferir saúde e força para lutar e vencer os obstáculos que surgiram no decorrer deste trajeto.

Aos meus pais, Maria José e Joseilton, pela dedicação e afeto incondicional. Agradeço por possibilitarem, mesmo com as limitações existentes, de estudar e alcançar uma qualidade de vida melhor. Espero retribuir tais esforços.

Aos meus amados irmãos, Daniela, Danilo, José Daniel e Ana Deborah, que com todo carinho, sempre apoiaram e torceram por mim. Agradeço pela paciência e compreensão com minha personalidade, e por sempre poder contar com vocês.

Ao meu querido noivo, Luiz Antônio, com quem a cada dia construo laços sentimentais mais fortes, agradeço pelo constante incentivo e apoio em todos os momentos.

In memoriam... Geraldo Monteiro, meu amado avô materno, e Tia Cecília, modelos de humildade, generosidade e afeto, permanecem vivos em meu coração.

À Prof^a Joelma Bezerra de Melo, por toda dedicação, paciência e ensinamentos que me dirigiste durante os anos iniciais da minha vida escolar.

Em especial, à minha orientadora Prof^a Dr^a Josandra Araújo Barreto de Melo, exemplo de profissional, e ser humano, a quem dedico enorme carinho e admiração. Pelo apoio, confiança, incentivos, conselhos e paciência, por todas as oportunidades e contribuições, muito obrigada.

Ao Prof. Jonas Marques, com quem tive a oportunidade de trabalhar através do Subprojeto PIBID, obrigada por todos os momentos de aprendizagem.

Prof^a. Ms. Maria Juliana Leopoldino Vilar, por todo apoio, pela amizade e conhecimentos compartilhados, obrigada. Nathália Rocha, membro da banca, pela disponibilidade, atenção e contribuições.

A todos os (as) professores (as) do Departamento de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, por exercerem com compromisso e responsabilidade suas atividades docentes. À coordenação do Departamento, sempre solícitos ao longo de toda graduação, bem como os funcionários da universidade.

Ao PIBID/CAPES/UEPB pelo incentivo financeiro, mediante o pagamento de bolsas, assim como a toda comunidade das Escolas Severino Cabral, São Sebastião e Maria Emília, pelo apoio e participação nas atividades desenvolvidas.

Agradeço em especial aos amigos (as) professores (as) Geneva Helena, Dayane Galdino, Luciene Fabrizia, José Anderson, Felipe Alves, Luana e Epitácio, por todos os momentos de aprendizagem, pelos laços de amizade e companheirismo consolidados durante este período da graduação. À minha amiga Amanda Felipe, por sempre me motivar aos estudos. Ao meu primo Márcio, sempre solícito e incentivador, muito obrigada. Aos meus amigos (as): Juliana, Valbene, Állife, Rafaela, Eduarda e Emanuel pelos momentos de aprendizagem e amizade solidificada ao longo da vida.

Aos meus familiares e amigos. E a todos, que direto ou indiretamente, contribuiriam para realização desta conquista, muito obrigada.

“Mostrar que sabemos Geografia não é sabermos dados ou informações atuais ou compartimentadas, mas, sim, relacionarmos as informações ao mundo cotidiano de nossos alunos.”

Nestor André Kaercher

NASCIMENTO, Dalila Arruda. Recursos didáticos no ensino fundamental: apontamentos a partir do subprojeto de Geografia PIBID/UEPB. (Monografia graduação) UEPB. CEDUC. DG. Curso de Geografia. 2017

RESUMO

Esse trabalho monográfico é o resultado das experiências oriundas das intervenções em sala de aula na vigência do subprojeto de Geografia/PIBID/UEPB, entre o período de 2016 e 2017, na E. E. E. F. M^a E. Oliveira de Almeida, zona sul da cidade de Campina Grande – PB. Observada a importância do uso de recursos didáticos nas aulas de Geografia e das dificuldades e déficit de conhecimento de conteúdos e conceitos geográficos por parte dos discentes, buscou-se trabalhar os conteúdos geográficos a partir dos recursos que os estudantes mais se identificassem, agregando a produção de recursos em sala de aula, configurando o aprender fazendo, para tornar as aulas de Geografia mais dinâmicas, interessantes e significativas. As intervenções transcorreram na perspectiva colaborativa, por meio de projetos pedagógicos sob a luz da pesquisa-ação, apoiadas em autores como Tripp (2005), Franco (2012). Propusemo-nos em diversificar e produzir recursos didáticos como estratégias de interação e identificação dos alunos com os temas propostos na grade curricular da disciplina. Conhecer e respeitar as identificações e limitações dos alunos são pressupostos para promover envolvimento no processo de ensino aprendizagem, e tais práticas promoveram o fortalecimento no processo de formação inicial e continuada dos agentes envolvidos.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Recursos Didáticos. Formação inicial e continuada.

ABSTRACT

This monographic work is the result of experiences originated from the intervention in class rooms in force of the Geography/PIBID/UEPB subproject between the period of 2016 and 2017 in a state education school, southern area of the city of Campina Grande/PB. Noticed the importance of the use of didactic resources in the classes of the Geography, of the difficulties and knowledge deficit of contents and geographical concepts by the students, sought to work the geographical contents from the resources in the classroom, setting up learning by doing, to make Geography classes more dynamic, interesting and meaningful. The interventions took place in a collaborative perspective, through pedagogical projects under the light of action research, supported by authors such as Tripp (2005), Franco (2012). We proposed to diversify and produce didactic resources as strategies for interaction and identification of the students with the themes proposed in the curriculum of the course. Knowing and respecting the identifications and limitations of the students are presupposed to promote involvement in the process of teaching learning, and these practices have promoted the strengthening in the process of initial and continuing training of the agents involved.

Key-words: Geography Teaching; Didactic Resources; Initial and Continuing Training.

LISTA DE SIGLAS

- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
- PPP – Plano Político Pedagógico
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa de Localização da área de estudo.....	30
Figura 2 – Espaço físico da escola.....	31
Figura 3 – Recursos didáticos usados e produzidos.....	34
Figura 4 – Confecção de Recursos.....	38
Figura 5 – Utilização de alguns recursos didáticos.....	39
Figura 6 – Produtos gerados.....	41
Figura 7 – Materiais didáticos usados e produzidos.....	42
Figura 8 – O globo terrestre.....	47
Figura 9 – Apresentações de trabalhos.....	48
Figura10 – Momento de aula e materiais produzidos.....	48
Figura11 – Realização de atividade.....	49
Figura12 – Produções.....	50
Figura13 – Transmissão de vídeo e produção de charges.....	51
Figura14 – Registros fotográficos.....	52
Figura15 – Socialização das fotografias.....	52

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. TRAJETÓRIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR NO BRASIL	16
2.1 Institucionalização como ciência.....	14
2.2 Trajetória como disciplina escolar	17
3. RECURSOS DIDÁTICOS ENQUANTO FERRAMENTAS PARA DINAMIZAR O ENSINO DE GEOGRAFIA	24
3.1 Utilização e Produção de Recursos Didáticos no Ensino-Aprendizagem em Geografia....	25
3.2 As Representações Gráficas na Compreensão dos Conteúdos Geográficos	28
4. EXPERIÊNCIAS DOCENTES NO SUBPROJETO DE GEOGRAFIA PIBID/UEPB.....	30
4.1 Métodos e Técnicas.....	32
4.2 Intervenções Didático-Pedagógicas na turma de 8º ano B.....	33
4.3 Intervenções Didático-Pedagógicas na turma de 9º ano A.....	41
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	54
REFERÊNCIAS.....	57
APÊNDICES.....	60

1. INTRODUÇÃO

No contexto atual de sociedade globalizada, as mudanças são constantes em todos os setores e, na educação, não deve ser diferente, se fazendo imprescindível acompanhar os processos de renovação e reestruturação desse campo. No entanto, mesmo diante das renovações ocorridas, a Geografia escolar ainda permanece arraigada aos métodos clássicos, de cunho mnemônico, pouco motivador que a levam a não atingir os seus objetivos enquanto disciplina escolar.

O cotidiano escolar apresenta-se como espaço de heterogeneidades, ou seja, onde as múltiplas culturas se convergem, e as representações sociais afloram, e no qual os discentes constroem identidade e buscam autonomia sendo, portanto, necessário considerar o multiculturalismo deste ambiente e adotar metodologias integradoras, viabilizando uma aprendizagem significativa, procurando distanciar as práticas clássicas ainda presentes na atualidade. É importante priorizar as habilidades dos alunos, lhes oferecendo variados aportes para a reflexão do espaço geográfico, subsidiando a construção de uma consciência crítica do aluno.

Torna-se imprescindível ressaltar a importância do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES/UEPB, meio pelo qual fora possível desenvolver este trabalho monográfico e usufruir de todas as oportunidades que o mesmo proporciona ao licenciando em formação. O Programa permite uma aproximação entre as instituições de ensino, universidade e escola, contribuindo para o aprimoramento da prática de ensino de Geografia tanto para o licenciando com a formação inicial como a continuada para o professor supervisor. Portanto, o seu papel permite a participação ativa dos envolvidos no processo de ensino para melhora da qualidade das aulas.

Mediante o exposto, este trabalho propõe refletir sobre as condutas metodológicas e o uso de recursos didáticos no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Geografia. Tomando-se como experiência as práticas desenvolvidas em duas turmas do Ensino Fundamental da Escola Estadual de Ensino Fundamental Maria Emília Oliveira de Almeida, no âmbito do Subprojeto PIBID/DG/UEPB, durante o ano de 2016 e 2017. Os projetos tiveram como objetivo aproximar os conteúdos curriculares ao espaço vivido dos alunos, utilizando os recursos didáticos diversos que pudessem contribuir no processo de ensino e aprendizagem dos temas.

A relevância deste trabalho apoia-se na perspectiva da demonstração de experiências vividas mediante a utilização dos variados recursos didáticos, a fim de perceber a eficácia ou não do uso no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Geografia, buscando refletir sobre o potencial dos recursos didáticos como mediadores para superação de práticas clássicas de ensino.

Para alcançar os objetivos propostos, o trabalho ancora-se na perspectiva da pesquisa qualitativa, e apoiada pelas práticas da pesquisa-ação, a partir da integração dos agentes envolvidos, as avaliações e o rever contínuo da prática e dos resultados através dos projetos de intervenção pedagógicos. Visando o aprimoramento e consolidação de práticas significativas à formação inicial.

2. BREVE RESGATE HISTORIOGRÁFICO DA GEOGRAFIA

2.1 INSTITUCIONALIZAÇÃO DA GEOGRAFIA COMO CIÊNCIA

Considera-se a Geografia, como ciência sistematizada, a partir do século XIX, Andrade (1987). A evolução ao longo da história do seu pensamento permeia paradigmas que lhe atribuem diferentes concepções e que fazem críticas no que consiste à indefinição do seu objeto de estudo. Dessa forma, compreender as fases transcorridas por tal ciência ao longo do tempo é fundamental para entender-se a sua atual conjuntura, haja vista que, atentar-se ao passado, oferece a possibilidade de ser propositivo em relação ao futuro.

O rótulo Geografia é muito antigo, sua origem remonta à Antiguidade Clássica, de forma mais específica ao pensamento grego. Para Rodrigues (2008), nesta época os conteúdos eram os mais variados, tendo Tales de Mileto, Anaximandro, Herótoto e Hipócrates, difundindo estudos importantes para a Geografia. Arquitecta-se que o conhecimento geográfico nesta época, se encontrava disperso. Segundo Moraes (2007), Cláudio Ptolomeu e Bernardo Verenius, também ofereceram expressivas contribuições durante este período.

Porém, somente no final do século XVIII, a Geografia começa a apresentar condições necessárias para se tornar uma ciência. Consolidando-se sistematizada a partir do início do século XIX.

Ratificado por Carlos Robert Moraes:

A sistematização do conhecimento geográfico só vai ocorrer no início do século XIX. E nem poderia ser de outro modo, pois pensar a Geografia como um conhecimento autônomo, particular, demandava um certo número de condições históricas que somente nessa época estarão suficientemente maturada. Esses pressupostos históricos

da sistematização geográfica objetivam-se no processo de avanço e domínio das relações capitalistas de produção. (MORAES, 2007, p. 50-51).

Nesse sentido, o autor apresenta quatro importantes pressupostos que contribuíram para efetivação da sistematização da Geografia, sendo eles: o conhecimento efetivo da extensão real do planeta; a existência de um repositório de informações; aprimoramento das técnicas cartográficas, e as mudanças científicas. Dessa forma, no início do século XIX, o conjunto de pressupostos históricos de sistematização da Geografia já estavam suficientemente tecida.

A luz do supracitado autor;

A terra estava toda conhecida. A Europa articulava um espaço de relações econômicas mundializado, o desenvolvimento do comércio punha em contato os lugares mais distantes. [...] As representações do globo estavam desenvolvidas e difundidas pelo uso cada vez maior dos mapas, que multiplicavam. A fé na razão humana, imposta pela filosofia, abria possibilidade de uma explicação do racional para qualquer fenômeno da realidade. A base das ciências naturais já assentadas. (MORAES, 2007, p.56).

Diante deste contexto, podemos inferir que a Geografia surge, como ciência, no século XIX. É importante destacar que essa sistematização ocorrera já num pleno domínio das relações capitalistas. Os autores Alexandre Von Humboldt (1769-1859) e Karl Ritter (1779-1859), ambos prussianos, são considerados os fundadores da Geografia Moderna, devido ao caráter sistemático e metodológico que lhe é agregado. (RODRIGUES, 2008, p. 71), aponta que fora partir destes autores que a Geografia ficou posta como “ciência descritiva, empírica, indutiva e de síntese, pautada na observação”.

As contribuições de Humboldt e Ritter agregaram caráter científico e acadêmico à Geografia, as obras destes estudiosos são de grande relevância e compõe a base da Geografia Moderna Tradicional, eles forneceram margens para trabalhos futuros, no qual eram apoiados ou contestados, e por isso são chamados de “pais” da Geografia. Karl Ritter se voltou para o campo da Geografia regional e antropocêntrica, enquanto Alexandre Von Humboldt visa abarcar toda superfície terrestre, sem privilegiar o homem.

Como explica Ruy Moreira:

Tanto Ritter quanto Humboldt são holistas em suas concepções de Geografia. Enquanto Ritter vai do todo – a superfície terrestre – à parte – o recorte da individualidade regional –, de modo a daí voltar ao todo para revê-lo como todo diferenciado em áreas, Humboldt vai do recorte – a formação vegetal – ao todo – o planeta Terra [...] ambos se valendo do método comparativo [...]. (MOREIRA, 2006, p. 22).

Torna-se relevante destacar que estes autores criaram uma linha de continuidade no pensamento geográfico, antes inexistente. No entanto, mesmo com tanta importância para a

ciência geográfica, eles não formaram discípulos diretos. Isto é, não chegaram a formar uma “escola geográfica”. As suas publicações compuseram, no final do século XIX, a denominada Geografia científica.

Friedrich Ratzel (1844-1904), outro grande autor do período, influenciado pelas correntes do Positivismo, considerado fundador da Geografia Humana, deixou discípulos, nisto, fundaram a primeira escola, chamada de “Escola Determinista na Geografia”, devido ao caráter determinista seguido pelos estudiosos. Segundo Moraes (2007), a Geografia para ele era o estudo de lugares, tendo uma proposta antropocêntrica, valorizando a relação homem-natureza.

Cabe ressaltar que, durante o século XIX, a Alemanha foi o centro das discussões da Geografia, somente no final do mesmo século foi que o pensamento geográfico francês, que se opunha ao “Determinismo da Escola Alemã”, encontrou espaço para desenvolver-se. Difunde-se, assim, a Escola Francesa, principalmente, a partir dos estudos de Vidal de La Blache. Esse, mais tarde, vem influenciar na institucionalização da Geografia acadêmica no Brasil, corroborando (PONTUSCHKA, 2007, p. 44) “princípios da escola francesa nortearam as primeiras gerações de pesquisadores brasileiros e o trabalho pedagógico dos docentes”.

2.2 – TRAJETÓRIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR NO BRASIL

De acordo com Pontuschka (2007), Geografia, como disciplina escolar, oferece subsídios para que alunos e professores enriqueçam suas representações sociais e seu conhecimento sobre as múltiplas extensões da realidade social, natural e histórica. No Brasil, as atuais abordagens resultam de várias correntes de pensamento, desde as orientações de Vidal de La Blache, à correntes contemporâneas.

Para compreender-se o cenário atual da Geografia Escolar se faz necessário a pesquisa acerca de seu processo de institucionalização como disciplina no Brasil, haja vista que, ao longo de sua trajetória, foram muitas as mudanças e oscilações que refletiram em diferentes *status* dessa disciplina no currículo escolar. Assim, entende-se que é imprescindível o domínio desse contexto histórico para saber-se direcionar as práticas de ensino às necessidades das culturas locais e global do novo século, de modo que a Geografia Escolar se fortaleça e desperte o interesse do alunado.

É sabido que para alcançar esse nível de competência enquanto disciplina escolar, a Geografia passou por inconstantes momentos, tendo em seu início mais uma ideologia do que

uma filosofia, ideologia esta concebida pelo capitalismo, adaptada à necessidade de expansão territorial e econômica dos países em ascensão naquele momento histórico. Desse modo, evidencia-se que as transformações ocorridas ao longo do tempo apresentam causas ligadas a questões interiores e exteriores a disciplina.

Brasil colônia: Os jesuítas e o ensino de Geografia

No Brasil, pode-se considerar que o ensino de Geografia foi sistematizado através dos Jesuítas, no período colonial. Nesse contexto histórico, não se concebeu um currículo exclusivo para a disciplina, visto que os conhecimentos geográficos ensinados não ofereciam suporte teórico suficiente para arquitetar uma disciplina escolar independente. Desse modo, durante esse período o ensino de Geografia fazia parte dos conteúdos de outras disciplinas, numa prática erudita e a serviço do poder hegemônico (Estado).

O currículo preestabelecido naquela época era baseado nos padrões e material didático europeus, em que o ensino restringia-se a uma apresentação pautada na orientação clássica, alheia à realidade vivida, marcada pelas práticas descritivas e mnemônicas, sem preocupações em abordar aspectos da Geografia do lugar ou de uma Geografia que questionasse a ordem vigente, tampouco havia instauração de cursos de formação para o magistério.

A luz do pensamento de Genylton Odilon Rêgo Rocha:

[...] a Geografia não teve assento nas escolas enquanto disciplina escolar. Não existiam, também, cursos de formação de professores (as) para atuar com o ensinamento desses saberes. Os conhecimentos geográficos, por serem de grande interesse do Estado, eram bem pouco vulgarizado nas salas de aula. (ROCHA, 2000, p. 131).

Assim, durante esse longo período de domínio jesuítico sob a educação brasileira, a Geografia pouco teve relevância enquanto disciplina escolar, o Estado não estava interessado em difundir tais conhecimentos. Nesse momento houve a divisão entre os saberes geográficos, direcionando o ensino que poderia ser socializado nos estabelecimentos educacionais brasileiros e os restritos destinados ao uso pelo Estado. Lacoste (1997, p.71) classifica esses saberes em “Geografia dos professores” e “Geografia dos estados maiores”.

Institucionalização da Geografia Escolar

Somente em 1837, com a criação do Colégio Imperial Pedro II, a disciplina adquiriu mais espaço no contexto educacional brasileiro. Estabelecido pela Corte do Império como modelo padrão, o colégio forneceu uma nova expressão à disciplina no currículo escolar.

Posteriormente, essa negligência com o ensino de Geografia foi sendo desconstruída, uma vez que, ela passou a ser cobrada para ingresso nos cursos de Direito e Medicina das instituições de ensino superior.

Como demonstra Rocha (2000, p. 131):

Foi somente no século XIX que o ensino de geografia adquiriu maior importância na educação formal existente no país. Com a criação do Imperial Colégio Pedro II, localizado na antiga corte, a disciplina de Geografia passa a ter um novo *status* no currículo escolar. Influenciado pelo modelo curricular francês, no novo currículo predominavam estudos literários, mas, apesar de não serem a parte mais importante daquele currículo.

Como destacado pelo autor, fora somente a partir da instauração do Imperial Pedro II, escola tida como modelo, que a disciplina começou a ter mais importância no currículo escolar. As práticas permaneceram sob a nítida orientação clássica, ainda distante da realidade dos alunos.

Foi a partir do século XX, que os movimentos dessa institucionalização avançaram, destacando o nome do professor que atuava no Colégio Pedro II, Carlos Miguel Delgado de Carvalho, oriundo das universidades europeias. Na concepção de Delgado de Carvalho, a Geografia se apresentava como uma disciplina deficiente no cenário educacional brasileiro, o que era atribuído às metodologias arcaicas utilizadas no seu ensino.

Corroborando, sobre a atuação de Delgado, Cláudio Benito Oliveira Ferraz:

Delgado de Carvalho iniciou suas atividades docentes no colégio D. Pedro II na primeira metade da década de 20 e tentou introduzir inovações metodológicas nas disciplinas que ministrava, principalmente a Geografia, a qual considerava a mais deficiente, gerando uma insatisfação geral entre aqueles que se encontravam acomodados. Passaram a caluniá-lo [...]visando assim inviabilizar suas ideias de contribuir para a construção de uma nação moderna através de um conhecimento científico moderno adaptado à realidade brasileira. (FERRAZ, 1994, p. 41)

Delgado de Carvalho assumiu a direção do Colégio D. Pedro II, em 1930. No entanto, sua trajetória foi curta, durando pouco mais de um ano, devido à oposição do corpo docente e funcionários da instituição que eram contra as renovações propostas pelo professor, e assim pouco fora alcançado durante sua influência.

Em síntese, esse período representou uma ruptura “ideológica” com a velha Geografia de terminologias que pedagogicamente acomodava uma aprendizagem mnemônica e funcional. Seus esforços incentivaram uma nova orientação para o ensino da disciplina, apoiando-se em premissas da Geografia Moderna e Científica, em detrimento da obsoleta Geografia Clássica, que a partir de então começou a perder espaço nas instituições.

Início do século XX à década de 1970

Diante do contexto histórico no qual o país encontrava-se, a educação deveria cumprir o papel de orientadora da população no que reportava-se aos hábitos urbanos, e principalmente no que se refere a orientação para o trabalho. Segundo Anselmo (2010), o escolanovismo acabou criando um ambiente de aprendizagem, na qual a sociedade capitalista moderna deveria conceber-se. Em 1924, fora fundada a Associação Brasileira de Educação (ABE), que mantinha grupos de orientações variadas, articuladas em torno da constituição da nacionalidade brasileira.

Desta associação surgem discussões que culminam no denominado, Movimento da Educação Nova, cujos objetivos figuravam a criação de um sistema educacional de primeiro e segundo grau. Em meio a este processo de consolidação do processo de institucionalização, consagrou-se o primeiro ensaio brasileiro de ensino superior em Geografia: o Curso Livre de Geografia Superior, este que constituiu num primeiro passo para a institucionalização definitiva da disciplina, que ocorreria na década de trinta.

O marco deste período é a colaboração da Geografia moderna no sistema escolar brasileiro, e muitos foram os acontecimentos que marcaram os anos de 1930. A sociedade passou por relevantes acontecimentos, numa sucessão de fatos de caráter político e econômico, essencialmente. Como destaca Albuquerque (2011, p. 24), “a Revolução de 30 e a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, promoveu importantes mudanças no sistema educacional, nunca vista desde sua institucionalização no país”.

Na conjuntura de episódios políticos da época, surge a Reforma Francisco Campos tida como um marco importante da história da renovação da educação brasileira, sendo instituída em 1931, pelo então ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos. De acordo com Pessoa (2007), antes desta reforma não existia de fato um sistema nacional de educação, haviam sistemas estaduais sem nenhuma articulação entre si, portanto o primeiro a ousar, colocando em prática uma reforma que oferecia uma estrutura de organicidade ao ensino secundário, foi Campos.

Com a reforma de 1932, simultaneamente, a Geografia Moderna e os métodos de ensino renovado recomendado pela Escola Nova¹ e pelas influências de John Dewey, então penetrando

¹ O movimento denominado Escola Nova esboçou-se no país na primeira metade do século XX. Inspirados nas ideias político-filosóficas de igualdade entre os homens e o direito de todos à educação, esses intelectuais viam num sistema estatal de ensino público, livre e aberto, o único meio efetivo de combate às desigualdades sociais da nação. O movimento ganhou impulso na década de 1930, após a divulgação do Manifesto da Escola Nova (1932).

pelo Brasil, por intermédio de Anísio Teixeira, não foram suficientes para alcançar o que havia sido planejado.

Issler (1973) contribui com a ideia de que a falta de sincronização e de professores com consciência dos objetivos do ensino secundário, reduziram a eficiência dos planos. Ressaltando que os professores que exerciam suas atividades no ensino de Geografia, e de outras disciplinas eram nativos de outras profissões.

Essa conjuntura começou a mudar com a introdução dos primeiros cursos de formação de professores de Geografia no país, isso por volta de 1934, sendo um marco histórico muito relevante à educação geográfica no Brasil. Através do decreto nº 19.851, nasceram as Faculdades de Filosofias, Ciência e Letras, que passou a organizar no seu espaço acadêmico o curso de geografia, em conjunto com vários outros cursos.

Em São Paulo instituiu-se o primeiro estabelecimento universitário, a USP, logo no Rio de Janeiro, fora criada a Universidade do Distrito Federal, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ.

Neste contexto, Pessoa (2007, p. 53), destaca:

O curso de Geografia por sua vez aparece inicialmente atrelado ao curso de História, constituindo até então uma única graduação, a maioria dos professores que lecionavam eram oriundos da Europa. Cabe destacar que o papel propiciado por esses novos cursos seria indiscutível no que se refere a divulgação de uma ciência geográfica renovada, cujas bases epistemológicas estariam assentadas sobretudo na orientação moderna de ensino e pesquisa.

No que concerne às universidades, através dos cursos integrados de História e Geografia, foram responsáveis por formar os professores que até então não dispunham de habilitação para ensinar, promovendo um grande avanço ao ensino. Outro destaque volta-se ao surgimento da Associação Brasileira de Geografia – AGB, em 1934.

Pontuschka (2007), manifesta que a grande importância compete ao processo de incremento e divulgação de pesquisas científica, colaborando por meio de seus periódicos na propagação das novas concepções metodológicas sugestivos ao ensino de Geografia. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, foi outro órgão incumbido dos estudos e publicações de pesquisas do ramo geográfico, cujos resultados chegavam até os professores e estes “repassavam” aos alunos.

Mesmo após as mudanças na cena educacional brasileira, o ensino ainda se mostrava segmentado e arraigado a práticas metodológicas tipicamente clássicas. A partir da segunda metade do século XX as críticas ao ensino de Geografia que estava sendo ministrado nas

instituições se tornaram mais intensas na esfera internacional. Segundo Vlach (2005), tais discussões chegam ao Brasil entre as décadas de 60 e 70, e a partir deste momento percebeu-se de forma explícitas as manifestações e críticas referentes à Geografia praticada nas salas de aula do nosso país.

Estas mudanças vieram movimentar a forma como o ensino de Geografia havia se consolidado, as práticas de ensino mnemônicas sem a vinculação ao cotidiano dos discentes foram contestadas, e os movimentos para renovação destes modelos foram reivindicadas.

Da década de 1970 a Contemporaneidade

As transformações ocorridas no espaço geográfico mundial tornaram-se complexas, assim, as metodologias propostas pelas tendências da Geografia Clássica, não deram conta de apreender tais complexidades impostas pelas relações capitalistas. Cresce o movimento de renovação, que advém do rompimento de grande parte dos geógrafos com relação a perspectiva tradicional.

Moraes (2007, p. 103), contextualiza:

A crise da Geografia Tradicional e o movimento de renovação a ela associado começavam a se manifestar já em meados da década de cinquenta e se desenvolvem aceleradamente nos anos posteriores. A década de sessenta encontra as incertezas e os questionamentos difundidos por vários pontos. A partir da década de 1970, a Geografia Tradicional está definitivamente enterrada; suas manifestações, desta data em diante, vão soar como sobrevivências, resquícios de um passado já superado.

Dessa forma, o processo de renovação das práticas metodológicas no ensino de Geografia surgira para suprir as necessidades da vida neste novo momento da sociedade, uma vez que os modelos matemáticos já não forneciam resoluções para tantos problemas que foram surgindo. Na década de 70, os geógrafos passaram a utilizar, de forma mais significativa, a leitura de imagens de satélites, principalmente na meteorologia e na climatologia.

Neste período, teriam surgido a (s) geografia (s) crítica (s), sob o ponto de vista internacional, as primeiras formas de expressão foram identificadas em periódicos, tendo a importante obra de Yves Lacoste de 1976, *A Geografia isso serve em primeiro lugar para fazer a guerra*, considerado uma espécie de manifesto a remota geografia, que na sua concepção sempre existiu a serviço do poder e dominação.

No entanto, essa nova corrente não buscou somente subjugar as geografias clássicas, moderna e pragmática. Essa nova linha de pensamento procurou envolver-se com temas novos,

nunca antes privilegiados, voltada para uma linha ideológica referente ao saber crítico, tendo variados temas, como política e sociais, foram tratados de forma sistemática e constante.

No mesmo período começaram a surgir nas instituições educacionais do país discussões apontadas por esse movimento, que buscava revigorar as práticas de ensino dessa disciplina, denominado de “Geografia Crítica”, de cunho marxista, com o objetivo de desconstruir o imaginário de uma Geografia Clássica, que pouca utilidade oferecia aos discentes.

Nesta conjuntura, verifica-se uma preocupação crescente com a formulação de currículos oficiais, não que fossem inexistentes tais preocupações anteriormente, no entanto a necessidade fora crescente devido ao crescimento da população, conseqüentemente promovendo o aumento na demanda pela escola pública.

Segundo Vesentini (2004), a década de 1980 é marcada pelo processo denominado de renovação da Geografia, cujos esforços estavam centrados na melhoria da qualidade do ensino, incorporando no currículo novos conteúdos e temas e indo mais além ao valorizar determinadas atitudes e habilidades em sala de aula, o que levou a adoção de novos procedimentos didáticos necessários às aulas.

Como apoia Spósito (2010, p. 298);

A década de 1980 foi marcada por alguma democratização, oferecendo-se, assim, conjunturas favoráveis à revisão dos currículos oficiais, de um lado, pelas mudanças no quadro político nacional e, de outro, pelos debates que vinham ocorrendo no interior da universidade, a partir dos quais se questionavam as bases teórico-metodológicas da ciência que se produzia e se ensinava.

Incluída também no processo de renovação está a “Geografia Humanística” que, embasada nas filosofias do significado e nos pressupostos do método fenomenológico também apresenta proposta de renovação para o ensino de Geografia no país, valorizando metodologias de ensino que partam do espaço vivido e percebido pelo aluno, considerando os seus conhecimentos prévios fundamentais para a compreensão do espaço, numa perspectiva de articulação entre as diversas escalas geográficas com a escala local.

No final da década de 1990 foi publicado o currículo oficial da disciplina Geografia, juntamente com as demais disciplinas do currículo nacional. Trata-se dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s, que emergiram num conjunto de reformas sociais, políticas, econômicas e educacionais implantadas no Brasil após o fim do período Militar.

Assim, novos debates passaram a compor o campo da Geografia escolar e a “publicação dos PCN’s, passou a influenciar publicações de materiais didáticos e práticas escolares em todo

o território nacional”, (ALBUQUERQUE, 2011 p.25). A Geografia Crítica, nem a Humanística tenham alcançado plenamente os seus objetivos e dividam o espaço com as práticas próprias da Geografia Tradicional, ainda muito presentes no contexto escolar.

Com isto, sabemos que o ensino é marcado por dualismos desde a sua institucionalização. Neste momento, faz-se necessário abrir uma breve reflexão a respeito dos rumos que o ensino tem tomando, principalmente a nossa ciência geográfica. Propostas de reorganizações pautadas em interesses de uma elite política pouco preocupada com as camadas sociais menos abastada, tendem a retrocessos nunca vistos na história. E a disciplina de Geografia perde espaço no currículo.

A Geografia Escolar brasileira perde espaço na escola da atualidade, a partir da Reforma do Ensino Médio, implementada no ano de 2017, ficando ainda mais nítido que a educação sempre teve uma dimensão política, visto que, por se tratar de relações de poder através do saber, popularizar esse saber reflexivo não é de interesse deste setor.

Sobre a reforma, Denis Castilho (2017):

Essa Reforma não tem nada de ingênua. Ela deixará o campo aberto à “*escola sem partido*”. Engana-se quem acredita que os prejuízos serão específicos à essa ou àquela disciplina. O prejuízo abrange a Educação como um todo. Atinge especialmente os estudantes da escola pública, que terão sua formação afetada e seu ingresso na Universidade Pública ainda mais dificultado. Pior que isso é o sentido da própria formação, que inevitavelmente se esvaziará de fundamento, de crítica e de coerência. Retrocesso e desmonte. Levantar essa previsão de desmonte na educação, no entanto, não significa que deixo de reconhecer os problemas atuais. Pelo contrário. Situações como essa servem também para ampliar o debate sobre a situação da educação e, evidentemente, sobre a formação do professor. Servem, inclusive, para revermos o modo como discutimos o ensino e como a escola real aparece em nossos debates.

A escola pública brasileira precisaria promover esforços para subsidiar aos seus estudantes, com propostas para que estes permaneçam na escola, não o contrário. Gostaria de chamar atenção para a modificação operada no Art. 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB/96, que passa a ter a seguinte formulação:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017)

A expressão “possibilidade dos sistemas de ensino” denuncia o caráter limitado da escolha dos percursos formativos que será ofertada aos estudantes. De um modo geral, o

estudante será limitado a usufruir o que a instituição poderá ofertar, que no caso da maioria das escolas públicas do país, não será o que se vê através da mídia e de campanhas do Governo.

Tais reorganizações apresentadas vão contra todos os estudos e perspectivas para o ensino de Geografia na contemporaneidade, que promove a ideia de uma educação voltada para cidadania. Por isso, é de suma importância que se reflita sobre tais procedimentos e reformulações implementadas na atualidade, a educação não pode ser um elemento de segregação intelectual e social, do contrário, os retrocessos serão sentidos.

3. RECURSOS DIDÁTICOS ENQUANTO FERRAMENTAS PARA DINAMIZAR O ENSINO DE GEOGRAFIA

A necessidade de formação, conhecimento, domínio de técnica, capacidade de análise são cada vez mais importantes para acompanhar a sociedade atual. Neste contexto, a escola deveria passar segurança e fornecer o suporte necessário para a consolidação de tais cognições. Pensar a escola e sua gestão torna-se necessário, uma vez que os tempos de crise são variados os problemas que afetam diretamente esta instituição.

Como aborda Cavalcanti (2010, p. 82):

Pensar a escola e sua gestão não apenas em uma dimensão teórico-racional e burocrática, pois a escola deve ser entendida como uma comunidade de aprendizagem, em que devem ser predominantes as práticas educativas, com vistas a promoção do desenvolvimento mental e da formação da personalidade dos alunos.

Tais condições, seguindo a ideia da autora, somente serão alcançadas se tornamos o espaço escolar uma unidade de superação de obstáculos, e em seu cotidiano possa desenvolver práticas de aprendizagem que superem as barreiras físicas do ambiente escolar. Dessa forma, a escola, e não somente os professores em sala de aula, deverão ser responsáveis pelo envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem.

Castrogiovanni (2010, p. 13), argumenta:

Existe ainda pouca aproximação da escola com a vida, com o cotidiano dos alunos. A escola não se manifesta atraente frente ao mundo contemporâneo, pois não dá conta de explicar e textualizar as novas leituras de vida. (...) a escola parece ser homogênea, transparente e sem brilho no que se refere a tais características. É urgente teorizar a vida, para que o aluno possa compreendê-la e representá-la melhor e, portanto, viver em busca de seus interesses.

A escola neste contexto, deve se voltar para o desenvolvimento de práticas que percebam a heterogeneidade de seus alunos, trabalhando junto com os professores em sala de aula,

fazendo com que o discente possa se sentir parte da instituição, promovendo um sentimento de pertencimento, um lugar onde ele seja acolhido e possa mostrar e lapidar suas habilidades.

Dessa forma, cabe não somente ao professor ser o agente responsável pela aprendizagem dos seus alunos, e sim um trabalho que se desenvolva em conjunto, por meio de uma gestão capacitada para promover situações de aprendizagem mais amplas, que envolva e comprometa os mais variados setores da instituição, visando a construção de conhecimentos por meio das mais variadas fontes.

Os recursos didáticos se apresentam nesta conjuntura, como facilitadores do processo de ensino e aprendizagem, capazes de mediar diálogos e promover uma maior interação entre os agentes envolvidos nestes processos educacionais. Enquanto ferramentas pedagógicas os recursos se consolidam e promovem a construção de conhecimentos geográficos, na escola, capazes favorecer a percepção dos alunos em relação as espacialidades configuradas por meio das práticas sociais cotidianas.

3.1 Utilização e Produção de Recursos Didáticos no Ensino-Aprendizagem em Geografia

É sabido que os avanços teóricos têm chegado lentamente à prática escolar, que permanece arraigada em concepções teóricas superadas, assim, ao contemplar a utilização de recursos didáticos para auxiliar e dinamizar a prática tem sido uma tendência dos professores na atualidade. Levando em consideração também, a necessidade de acompanhar o desenvolvimento da sociedade, que cada vez mais utilizam de variadas linguagens para promover o desenvolvimento de habilidades.

Tal como, Pontuschka (2009), coloca ao refletir sobre as representações e linguagens no ensino de Geografia, onde reforça que há uma necessidade que precisa ser considerada em relação ao uso dos recursos didáticos, seja na escola, seja em outras vertentes, visto que, por meio deles, os horizontes do conhecimento se ampliam.

A mesma, reforça a ideia e aponta as formas de aplicação nos parágrafos seguintes:

Os recursos didáticos – ou empregados como propostas didáticas – , na qualidade de mediadores do processo de ensino-aprendizagem nos diferentes níveis, obedecem em sua seleção e utilização, a alguns critérios, tais como a adequação aos objetivos propostos, aos conceitos e conteúdos a ser trabalhados, ao encaminhamento do trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula e às características da turma, do ponto de vista das representações que trazem para o interior da sala de aula. (PONTUSCHKA, 2009, p. 215-216).

Assim, é primordial que se estabeleçam critérios, que haja planejamento e organização do professor ao utilizar de tais ferramentas.

Corroborando, Souza (2007):

O papel do professor neste processo é de vital importância para que o uso de tais recursos alcance o objetivo proposto. O professor deve ter formação e competência para utilizar os recursos didáticos que estão a seu alcance e muita criatividade, ou até mesmo construir juntamente com seus alunos, pois, ao manipular esses objetos a criança tem a possibilidade de assimilar melhor o conteúdo. (p. 111)

Nesta conjuntura, podemos frisar de forma breve, o papel do processo contínuo da formação. Que é compreendido como a aprendizagem adquirida, necessária para a qualificação das mais variadas profissões. Quando nos referimos à formação docente, usamos os termos comuns de formação e inicial e contínua, os dois apresentam suas limitações e integram o desenvolvimento profissional do professor. Nesse sentido, cabe ao aprendiz reconhecer o quanto é importante estas etapas, por meio dela aperfeiçoamos nossos conhecimentos e práticas.

Seguindo a ideia proposta para o tópico, entende-se como recurso didático, todo material utilizado como auxílio no processo de ensino e aprendizagem. Os recursos didáticos permitem um melhor aproveitamento na abordagem dos temas/conteúdos, além de promover uma maior interação entre os agentes envolvidos, isso se for utilizado de forma adequada. Apoiado no pensamento de (PONTUSCHKA, 2009, p.216), pode-se inscrever com tal, “vários tipos de materiais e linguagens, como: mapas, gráficos, imagens de satélite, literatura, música, poemas, filme, videoclipe, jogos, livro didáticos, paradidáticos”. Estes materiais podem ser manuseados em sala de aula para promover maior resignificação aos temas trabalhados pela disciplina.

Fiscarelli (2008), reforça:

Por recursos didáticos, entende-se o conjunto de materiais que, ao serem utilizados para fins pedagógicos, buscam uma melhor mediação no processo de ensino-aprendizagem, podendo ser todo tipo de objeto material (giz, livro didático, maquete, globo terrestre, entre outros) ou imaterial (tonalidade da voz e expressões corporais); e também aqueles direcionados aos formatos eletrônicos, tais como microcomputadores, datashow e Global Position System (GPS).

Com a utilização de recursos didático-pedagógicos, pensa-se em preencher as lacunas que o ensino clássico geralmente deixa, e com isso, além de expor o conteúdo de uma forma diferenciada, fazer dos alunos participantes do processo de aprendizagem, uma vez que, também podem ser produzidos pelos próprios discentes.

Nesse sentido as possibilidades são ainda mais amplas, os alunos são desafiados a elegerem ferramentas para auxiliar no seu próprio processo de aprendizagem, sempre

auxiliados pelo professor, que durante o processo deverá instigar as habilidades dos estudantes, valorizando as representações e autonomia dos mesmos.

Saete Eduardo de Souza acredita que:

O material a ser utilizado deve proporcionar ao aluno o estímulo à pesquisa e a busca de novos conhecimentos, o propósito do uso de materiais concretos no ensino escolar é o de fazer o aluno a adquirir a cultura investigativa o que o preparará para enfrentar o mundo com ações práticas sabendo – se sujeito ativo na sociedade. (SOUZA, 2007, p. 111).

Dessa forma, é importante refletir e ter consciência do prejuízo que pode causar o uso inadequado dos recursos didáticos em sala de aula. O material didático deve ficar como recurso auxiliar, que promova a interação entre professor-aluno e conhecimento, sendo necessário que haja o planejamento das aulas e das atividades que priorizem resultados positivos. Não se trata apenas pela dinâmica que o recurso poderá proporcionar na aula, o real objetivo é fazer com que o sujeito consiga assimilar o conteúdo e possa utilizá-lo em seu cotidiano.

Pelo prisma de Fantin (2005):

É preciso fugir da armadilha de aulas-espetáculo, em que muitos materiais são manuseados, observados, até construídos pelos alunos, sem que haja compreensão do que estão fazendo nem clareza dos objetivos daquela atividade. Isso acontece quando o professor não planeja suas aulas e pensa nos recursos como argumentos auto suficientes para a aprendizagem. (p. 101).

Dessa forma, devemos ficar alerta em relação ao potencial dos recursos didáticos metodológicos auxiliando no ensino e aprendizagem, tendo em vista suas duas faces. A forma planejada, volta para aprendizagem significativa deve sempre ser a priorizada. É preciso que tenhamos cautela e responsabilidade no manejo destas ferramentas, pois elas são muito importantes para que possamos representar diferentes contextos em sala de aula.

Souza (2007) é incisiva ao afirmar que:

Utilizar recursos didáticos no processo de ensino- aprendizagem é importante para que o aluno assimile o conteúdo trabalhado, desenvolvendo sua criatividade, coordenação motora e habilidade de manusear objetos diversos que poderão ser utilizados pelo professor na aplicação de suas aulas. (p.112-113).

O encaminhamento metodológico deve contemplar o momento em que o aluno elabora e expressa – por escrito, oralmente ou por meio das mais diversas linguagens – a síntese do conhecimento construído.

3.2 As Representações Gráficas na Compreensão dos Conteúdos Geográficos

Durante o desenvolvimento das práticas deste trabalho monográfico, recorreu-se em vários momentos à utilização de imagens e representações gráficas como recurso para abordagem dos conteúdos, tendo em vista, os potenciais que tais recursos agregam ao ensino de Geografia. Por meio deles podemos representar variados contextos e possibilitando que o estudante possa ressignificar suas aquisições através da representação gráfica.

As representações gráficas e imagens não são elementos fixos. Em seu processo de construção e análise, envolvem momentos de percepção que são construídas sucessivamente pelas ações, (SANTOS, 2010). Buscamos mobilizar nossos alunos para promover o conhecimento, este que por sua vez, vem da requisição de se estabelecer um vínculo entre o sujeito da aprendizagem e objeto de estudo. Nesse contexto, é preciso que o objeto seja significativo para que possa atrair o sujeito.

No ensino de Geografia, o uso de imagens, (fotografias, filmes, desenhos, slides, fotos aéreas, cenas de telejornal, etc.) é sempre um recurso muito interessante. As imagens revelam uma parte da realidade, uma versão, cuja compreensão vai além do que é perceptível. Conforme o direcionamento pedagógico estas ferramentas tornam-se relevantes para abordagem das categorias, além de fornecer subsídios para compreensão de contextos sociais, políticos, econômicos e científico, presentes na sociedade contemporânea.

Destarte, se insere neste contexto as contribuições da categoria Paisagem, como elemento de destaque para as análises das representações e imagens. Percebemos a paisagem em nosso lugar de vivência, o aluno cristaliza em sua memória a paisagem do seu lugar de vivência, imagens que marcam sua existência de alguma forma. Por isso, é de suma importância que possamos refletir e incorporar nas atividades da disciplina os conceitos chave da Geografia, possibilitando que o aluno entenda o significado da disciplina.

Apoiamos-nos na concepção de Lana de Souza Cavalcanti para destacar o conceito de paisagem como categoria geográfica:

[...] tradicionalmente ligado a aspectos de uma área de descrição possível; creio mesmo que hoje se possa destacar o fato de ser a paisagem o domínio do visível – a expressão visível de um espaço –, o domínio do aparente, de tudo que a nossa visão alcança; o domínio do que é vivido diretamente com nosso corpo, com nossos sentidos – visão, audição, tato, olfato, paladar; ou seja, trata-se da dimensão de formas que expressam movimento da sociedade. (CAVALCANTI, 2008, p. 51-52).

Diante do exposto acima, compreende-se que a paisagem é uma expressão da sociedade, nela podemos agregar sentido objetivo mostrados na paisagem, como aspectos

subjetivos dos sujeitos que depositam significação aos elementos da paisagem. Aliando o uso de representações gráficas e imagens, estaremos despertando a capacidade de apreensão e análise objetiva e subjetiva dos discentes em relação aos mais variados temas por meio da paisagem.

Dessa maneira, se faz necessário que a construção deste conceito seja feito com os alunos, primeiramente por ser muito importante para a construção de conhecimentos geográficos, e para desmistificar a ideia de que paisagem são apenas lugares bonitos, de belezas naturais preservadas, é possível mostrar ao aluno que essa idealização não corresponde a categoria paisagem para a Geografia.

Pontuschka (2009, p. 298), aponta para essa associação entre representação gráfica e construção de conceito:

O desenho espontâneo de uma paisagem no ensino de Geografia permite, de início, avaliar o conceito de paisagem da criança. A observação dirigida, quando realizadas nos trabalhos de campo, aprimora a habilidade de expressão gráfica estética [...]. Ao desenhar, os alunos registram traços característicos e mudanças nas formas e nos materiais utilizados.

Se compreende que as representações gráficas podem ser exploradas no ensino, sendo então ferramentas relevantes para abordagem sobre paisagem ou qualquer outra categoria, cabendo ao professor a adequação das práticas à cada conteúdo abordado.

Cavalcanti, (2013, p. 99), argumenta para a construção do conceito de paisagem no ensino de Geografia, “(...) É importante considerar que esse conceito como primeira aproximação do lugar, chave inicial para apreender as diversas determinações deste lugar”. A partir daí, a análise poderia se encaminhar para o entendimento do espaço geográfico, por meio de sucessivas aproximações com o real.

Em vista disto, aliamos a representação gráfica e imagens à categoria para identificar o potencial de análise dos nossos alunos em relação aos conteúdos abordados. A construção do conceito previamente, forneceu subsídio para que o mesmo soubesse identificar na paisagem os elementos que caracterizam determinadas porções do espaço geográfico.

4. EXPERIÊNCIAS DOCENTES NO SUBPROJETO DE GEOGRAFIA/PIBID/UEPB.

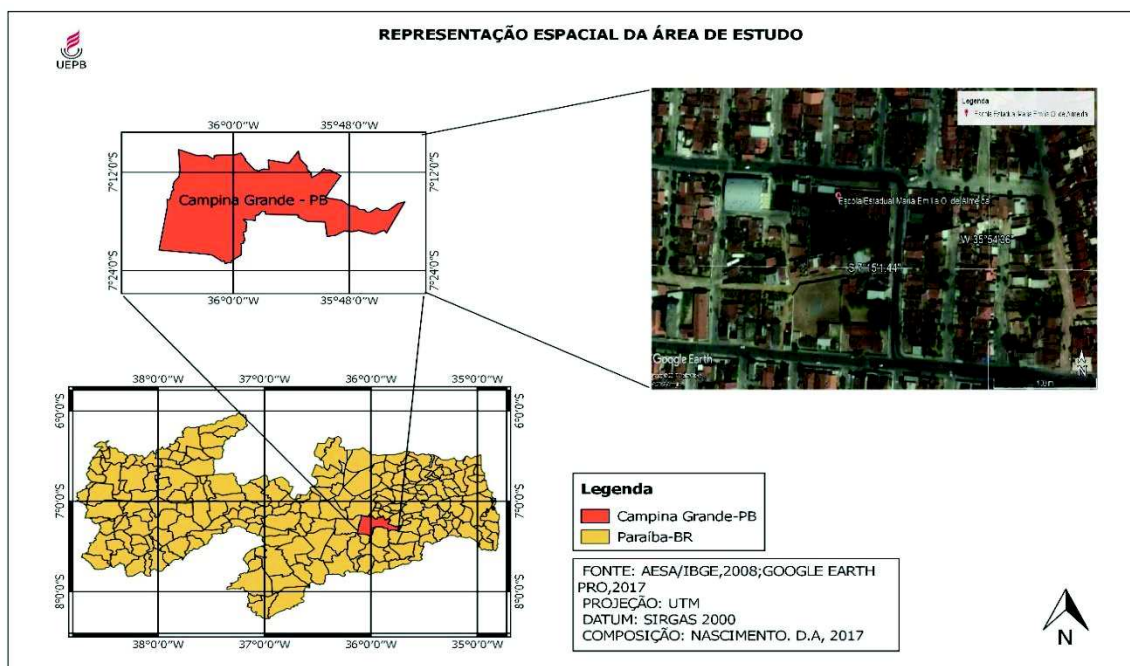
Através do subprojeto PIBID/Geografia/UEPB mediante orientação da Prof^a Josandra Araújo Barreto de Melo e supervisão do Prof^o. Jonas Marques da Penha, membros do

subprojeto, adentramos ao espaço escolar, na escola M^a Emília Oliveira de Almeida, zona sul da cidade de Campina Grande, e iniciaram-se os trabalhos de pesquisa (observações, interação com a comunidade escolar e conhecimento da estrutura física) e; pesquisa ação (intervenções didático-pedagógicas) na perspectiva do pensamento Engel (2000), Tripp (2005) e Franco (2012).

A experiência docente socializada nesse trabalho ocorreram nas intervenções entre o segundo semestre de 2016 e o primeiro semestre de 2017 contemplando respectivamente as turmas do 8º “B” e 9º “A”. O total de alunos contemplados na pesquisa fora uma média de 54 durante os dois anos de trabalho. A proposta da utilização e produção de recursos surtiram resultados positivos com a primeira turma, dando margem para que a mesma tendência fosse seguida, a fim de aperfeiçoar as práticas e contemplar novas abordagens na construção dos conhecimentos geográficos.

A instituição escolar, sede da pesquisa, foi fundada no dia 11 de outubro de 1979, baseada no Decreto Estadual nº 18.069 de dezembro de 1995, cujo registro foi feito, primeiramente, sob a gestão da interventora Antônia Amâncio e, em seguida, pela gestora Maria Madalena Alves Veras. Na gestão do Governador Antônio Marques da Silva Mariz (1991/1994), a escola passou por uma reforma e teve sua estrutura física melhorada.

Figura 01. Mapa de localização da área de estudo.



Fonte: Dalila Arruda, 2017.

Além de atender a demanda de alunos que residem no bairro Presidente Médici, a escola agrupa discentes de outros locais da cidade. É oferecida a população os serviços de Ensino

Fundamental II, nos turnos manhã e tarde e do Segundo Segmento (EJA) no turno da noite, apresentando, assim, um quadro diversificado em termos de comportamentos frente às situações/experiências de ensino-aprendizagem.

Atualmente, a escola conta com 396 alunos matriculados, e seu espaço físico corresponde a vinte e duas salas, nas quais nove são salas de aula, sua área é pequena e não há quadra poliesportiva em seu âmbito, na (figura 02) distribuí-se algumas imagens referentes ao espaço físico da instituição.

Ao observar o PPP – Plano Político Pedagógico (ESCOLA, 2016) da instituição, se pode entender através do documento o compromisso em desenvolver um ensino diferenciado, onde sugere propostas de mudanças no que corresponde a atividades coletivas, com objetivos de promover a união entre a comunidade escolar e tornar o ambiente harmonioso, e proporcionar aos discentes uma ampla aprendizagem cidadã. Em relação ao corpo docente, a gestão e os demais agentes educacionais, nota-se o empenho e esforço para alcançar tais objetivos.

Figura 02. Espaço físico da escola.



Fonte: Dalila Arruda, 2017.

As turmas nas quais se estenderam as intervenções detinham de um público jovem numa faixa etária entre 13 e 16 anos, em sua maioria provenientes do mesmo bairro no qual localiza-se a escola e de bairros circunvizinhos.

4.1 Métodos e Técnicas

Este trabalho monográfico orientou-se a partir da pesquisa qualitativa, ancorando-se na utilização de técnicas que incluíram pesquisas bibliográficas e pesquisa-ação. O desenvolvimento teve como objeto de pesquisa e de intervenções as turmas do 8º B e 9º A, objetivando-se analisar as contribuições do uso de recursos didáticos (utilização e produção) no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Geografia.

Sobre a prática da pesquisa-ação, Guido Irineu Engel:

A pesquisa-ação procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. É, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta. (ENGEL, 200, p. 182)

Isto posto, compreende-se que a pesquisa-ação configura um processo de concomitância de pesquisa e ação, de pesquisadores e de práticas. Nota-se que o objetivo desta forma de investigação é a formação mais crítica de professores. (FRANCO, 2012, p. 106) considera a pesquisa-ação uma “investigação autorreflexiva que visa à compreensão, à análise e à transformação das próprias práticas”.

Corroborado por Tripp (2005, p. 445):

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos, [...].

Portanto, compreendemos que a efetivação de uma prática voltada para o aprimoramento e autorreflexão da práxis, contribuem para a consolidação de profissionais mais preparados para as novas demandas contemporâneas do ambiente escolar. Este tipo de pesquisa na docência contribui para rupturas no processo tecnicista na profissão, promovendo a possibilidade de ressignificação das relações entre teoria e prática.

Apoiados nas técnicas supracitas nos parágrafos iniciais, desenvolveu-se em cada turma projetos pedagógicos distintos, e as ações transcorreram obedecendo à grade curricular proposta, pelo professor regente, para a turma no decorrer do III bimestre de 2016 e todo o ano letivo de 2017. Nesta perspectiva, as aulas foram previamente planejadas, levando em conta as possibilidades de incremento de estratégias didáticas que melhor se enquadrasse ao tema abordado e aos interesses dos discentes.

Assim, a cada novo conteúdo abriam-se as discussões onde se planejaram e foram selecionadas as ferramentas e recursos a serem utilizados e/ou produzidos, a fim de promover

momentos de aprendizagem mais significativos para os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

O primeiro projeto (turma 8º B) caracterizou-se pela produção de recursos pelos próprios alunos, tendo em vista, envolver a turma em um processo de aprendizagem participativo, fazendo do aluno um sujeito autônomo na aquisição de conhecimentos. Além disso, utilizaram-se mapas, imagens e textos para abordagem do conteúdo.

O segundo projeto (turma 9º A), seguiu basicamente os mesmos pressupostos das intervenções anteriores, porém com o diferencial das experiências vividas e reelaboradas. Foram implementadas uma maior variedade de estratégias, uma proposta de projeto reformulada e adequada à realidade da turma.

Corroborando para a consolidação do que se chama de “espirais cíclicas” (FRANCO, 2012, p. 121), ao contemplar o exercício contínuo das diversas etapas vivenciadas durante a pesquisa, buscando o aprofundamento e novas reflexões à pesquisa. Estas espirais possibilitam um retorno ao experimentado, revisões e acerto de novas perspectivas e possibilidades, sendo um processo, sobretudo pedagógico, composto e partilhado.

4.2 Intervenções Didático-Pedagógicas na Turma do 8º Ano “B”

Após a definição das turmas é comum à observação e aplicação de questionário de diagnóstico. Por meio destes, são analisados perfil de turma, nível de conhecimentos dos discentes em relação a alguns temas da disciplina, identificação com a ciência, e pretensões em relação ao desenvolvimento de atividades que viriam a ser realizadas, assim como poderiam sugerir ideias para o ensino da Geografia em sala de aula.

Mediante a aplicação questionário pôde-se perceber que a maioria dos alunos não detinha de muitas habilidades em relação aos conteúdos investigados, e não apresentava clareza em suas respostas na maioria das questões discursivas se restringiam a justificar suas colocações. No que tange as aspirações e sugestões de atividades, os discentes apresentaram argumentos voltados para a utilização de mapas e de aulas mais dinâmicas, fazendo uso de imagens, filmes, slides e aula de campo.

Destarte, buscamos através da análise dos questionários, fornecer um retorno aos discentes, e fora no suporte dos recursos didáticos que nos apoiamos para conseguir promover aulas de Geografia mais significativas aos estudantes.

A turma definida para realização dos projetos pedagógicos de intervenção no ano de 2016 fora o 8º ano B do ensino fundamental, estabelecida no turno da manhã, comportando uma média de 28 discentes. A imagem abaixo (figura 03), mostra de forma sucinta a descrição dos recursos didáticos utilizados e produzidos durante as intervenções junto à turma.

Figura 03. Recursos didáticos.

Título: <i>Disponibilidade hídrica e importância do uso sustentável da água, articulação entre escalas: global – local.</i>	Recursos utilizados	Recursos produzidos
	Globo terrestre	Cartazes pedagógicos
	Mapa	Varal literário informativo
	Slides	História em quadrinho
	Imagens	<i>Folders</i> pedagógicos
	Livro didático	Paródia

Fonte: Dalila Arruda, 2017.

Propusemo-nos a intervir junto à turma do 8º ano, trabalhando o conteúdo hidrografia, inserido, no tema “Continente Americano” proposto no plano de curso do professor regente para o 8º ano no III bimestre do ano letivo de 2016.

As ações pedagógicas transcorreram obedecendo à grade curricular proposta, pelo professor regente, para a turma no decorrer do III bimestre de 2016. Naquele momento o tema trabalhado era o “Continente Americano” e as intervenções enquanto bolsista-regente foram sobre “hidrografia”. Dada à importância do conteúdo buscou-se diversificar no que tange a utilização de recursos o que promoveu oportunidades de aprendizado.

Ações orientadas e organizadas em etapas

Conteúdo: Hidrografia

- **Primeira** – Por meio de aula teórico-expositiva dialogada sobre “*A disponibilidade hídrica e importância do uso sustentável da água, articulação entre escalas: global - local*”, buscou-se neste momento inicial explicar sobre a disponibilidade, manejo e formas de preservar este recurso, provocando o pensamento crítico e participativo dos discentes. Utilizando como recurso didático o globo terrestre, mapa, slides e o livro didático, debateu-se o tema em perspectiva global, pensando o recurso como bem comum de responsabilidade coletiva da humanidade, refletindo sob a ótica da política de globalização e dos agentes naturais que provocam as crises hídricas. No que tange à representação do conteúdo em escala local, colocamos em evidência acontecimentos do espaço vivido dos alunos, dialogando sobre

momento de crise hídrica que a cidade vive, levando em conta as percepções dos discentes e suas sugestões para enfrentar adversidades do cotidiano;

- **Segunda** – Posteriormente, refletindo sobre a necessidade de conscientização para o uso e manejo da água, foi lançada a proposta de trabalhar o tema na Mostra Pedagógica da escola. Por ser uma turma numerosa foi solicitado organizar grupos, assim foram lançados subtemas que cada um pudesse trabalhar, nesse contexto indicamos caminhos para que os discentes desenvolvessem seus materiais, e refletisse numa forma de apresentá-los à comunidade escolar e aos visitantes, durante a Mostra Pedagógica;
- **Terceira** – Organizado os grupos e escolhidos as temáticas, partimos para confecção dos materiais, os discentes optaram entre, produção de panfletos informativos, cartazes, varal pedagógico (exposição de produções em varal), quadrinhos e paródia. Disponibilizaram-se livros e revistas para consulta e uso das imagens, além de folhas, cartolinas, lápis de cor e tintas, para que os discentes pudessem utilizá-los no desenvolvimento de suas habilidades durante o exercício de confecção dos produtos. Essa etapa consumiu três horas-aula, além da comunicação feita via rede social, utilizada pelos alunos que optaram em fazer a paródia;
- **Quarta** – Direcionou-se esta etapa para refletir sobre a construção dos conhecimentos até o momento, socializando em sala alguns dos produtos produzidos, como forma de verificar o grau de aprendizagem e domínio dos discentes em relação ao conteúdo, e também fazendo com que os mesmos exercitassem formas de apresentações. Os resultados teriam como propósito serem compartilhados junto a comunidade escolar durante a Mostra pedagógica.
- **Quinta** – A fase apoia-se na socialização dos produtos, mediante a Mostra Pedagógica. Elegemos o corredor da escola como espaço de exposição, os discentes ajudaram na ornamentação, buscando estratégias que chamasse a atenção dos visitantes ao nosso *stand*, que contou com uma tenda e um bebedouro para o momento “*hidratação*”. Os discentes revezavam entre si as apresentações dos trabalhos, levando em consideração que muitos deles participaram de outros projetos promovidos pela Mostra.

Como fora mencionado, os recursos didáticos são ferramentas importantes para o ensino, são capazes de auxiliar e transformar a aprendizagem, tornando-a significativa para o aluno. Neste contexto, o papel do professor é muito importante para que estas práticas se consolidem com uma configuração eficiente, e proporcione ao aluno a aquisição de conhecimentos que o auxiliem na sua formação como cidadão crítico, capaz de refletir sobre os mais variados temas da vida contemporânea. Assim, o professor tem um desafio.

Como ressalta a autora:

Nesse sentido, o ensino em sala de aula é um grande desafio e exige do professor, além de aulas expositivas dialogadas, uma didática diferenciada capaz de envolver os seus alunos, fazendo com que eles sejam participativos, críticos e que de fato produzam o saber geográfico escolar. (STEFANELLO, 2009, p. 106).

Diante disto, torna-se relevante a reflexão a respeito do tema, citado acima: desafios do professor. Apoiado em Fiscarelli (2008), a expectativa de utilização de recursos didáticos pelo professor, e tida com receio na questão da viabilidade, adaptação ao conteúdo e à realidade escolar. A autora ainda ressalta que para a prática em sala de aula, o professor necessita de maior preparo e reflexão, pois assim como o recurso pode ajudar, ele também pode atrapalhar se o docente não souber utilizá-lo corretamente.

Outros fatores que também contribuem para a ausência de práticas desenvolvidas através do uso de recursos didáticos, segundo Castoldi & Polinarski (2009, p. 685), é o fato de “[...] a maioria dos professores tem uma tendência em adotar métodos tradicionais de ensino, por medo de inovar ou mesmo pela inércia, a muito estabelecida, em nosso sistema educacional”. A mesma ideia é reforçada por Krasilchik, (2008, p. 184):

Pelas suas difíceis condições de trabalho, os docentes preferem os livros que exigem menos esforço, e que reforçam uma metodologia autoritária e um ensino teórico [...]. O docente, por falta de autoconfiança, de preparo, ou por comodismo, restringe-se a apresentar aos alunos, com o mínimo de modificações, o material previamente elaborado por autores que são aceitos como autoridades. Apoiado em material planejado por outros e produzido industrialmente, o professor abre mão de sua autonomia e liberdade, tornando-se simplesmente um técnico.

Entende-se que a união de alguns fatores condiciona a permanência de metodologias clássicas, no qual o professor é desmotivado e muito apegado ao recurso do livro didático. Os problemas de falta de estrutura da escola, a turma ser difícil, ou qualquer outro fator que impeça uma boa qualidade de ensino, não podem silenciar a autonomia do professor, que deve se qualificar para atingir resultados satisfatórios.

Dessa forma, antes de inserir metodologias diferentes em nossas aulas, precisamos refletir sobre o que queremos atingir e se estamos seguros para desenvolver tais atividades. Assim, é necessário qualificar-se, o docente necessita do aprimoramento de suas práticas e investimento em técnicas que desperte o interesse do aluno e o insira ao ambiente escolar, instigando-o a pensar de forma crítica os saberes geográficos, utilizando os recursos em favor disso.

Por intermédio de planejamentos, sólido referencial teórico e conhecimento, na tentativa de promover novas experiências, apostou-se nas ferramentas didáticas metodológicas. Inserir

propostas que abordam os temas da ciência geográfica escolar de forma dinâmica, participativa, que busque o envolvimento dos alunos em atividades prazerosas. Assim, os recursos didáticos contemplados foram os mais variados, tendo em vista o planejamento prévio e a análise do perfil de cada turma.

Através das práticas consolidadas na turma de 8º ano B, notou-se de forma categórica o potencial dos recursos utilizados e produzidos na medida em que foram se desenvolvendo as intervenções. Inicialmente, alguns alunos permaneceram apáticos diante dos temas trabalhados, porém, aos poucos foram se envolvendo, demonstrando interesse nas aulas e na produção dos recursos. O que comprova a eficácia das ferramentas na aquisição de conhecimentos. Sendo compatível com os resultados alcançados por Scheer & Stefanello:

A partir da confecção dos materiais paradidáticos pôde-se observar que este tipo de atividade proporcionou maior interesse e melhor entendimento da teoria abordada, uma vez que a elaboração dos materiais instiga a compreensão de sua aplicação. Este foi um ponto relevante da metodologia utilizada. (2016, p. 116).

No quadro de imagens (figura 04), é possível observar alguns momentos da confecção dos recursos, que serviram de apoio para as apresentações dos alunos na Mostra Pedagógica realizado na escola, cujo tema abordado pela disciplina, foi à água, em escala regional e local. Os alunos se mostraram comprometidos na atividade, e grupos de alunos que pouco interagiam começaram a desenvolver suas habilidades.

Conseguimos possibilitar um momento de aprendizagem distinto, voltado para despertar o caráter de autonomia do aluno, mostrando que o processo de ensino é uma troca de conhecimentos, sendo ele um agente capaz de promover essa prática. Tais dinâmicas se configuram como uma ruptura aos modelos clássicos de ensino, ainda impregnados nas práticas educacionais das escolas brasileiras.

Figura 04. Confeção dos recursos.



Fonte: Dalila Arruda/ Jonas Marques, 2016.

A proposta ancorou-se na possibilidade de ressaltar a autonomia discente no processo ensino-aprendizagem, incentivando o desenvolvimento de suas distintas habilidades ao propor a produção de variados recursos que os auxiliariam na transmissão do conteúdo durante a mostra pedagógica. Fora necessário se fazer entender o processo de articulação de escalas, elegendo o lugar como categoria de análise para o desenvolvimento das atividades.

Cavalcanti (2010, p. 06):

[...] não se trata de trabalhar o lugar apenas como uma referência local, mas como uma escala de análise necessária para se compreender os fenômenos que acontecem no mundo, mas ocorrem temporal e territorialmente nesse local. Trabalhar esses fenômenos como conteúdo geográfico é compreendê-los a partir do lugar do sujeito, de sua realidade, o que permitiria maior identificação dos alunos com os conteúdos. O lugar deve ser referência constante, levando ao diálogo com os temas, mediando a interlocução e a problematização necessária à colocação do aluno como sujeito do processo. Ao estudar o lugar, pode-se atribuir maior sentido ao que é estudado, permitindo que se façam relações entre a realidade e os conteúdos escolares.

Dessa forma, eleger a categoria lugar fora uma estratégia utilizada naquele momento da pesquisa, para direcionar os trabalhos e aproximar os conteúdos da realidade dos alunos, se fazendo possível um maior envolvimento por ser uma abordagem que condiciona a identidade do discente. Para o aluno é mais viável identificar aspectos em seu espaço de vivência, no qual ele desenvolve suas atividades diárias, constrói laços de afetividade, em fim, consegue perceber as espacialidades presentes e problematizar a respeito.

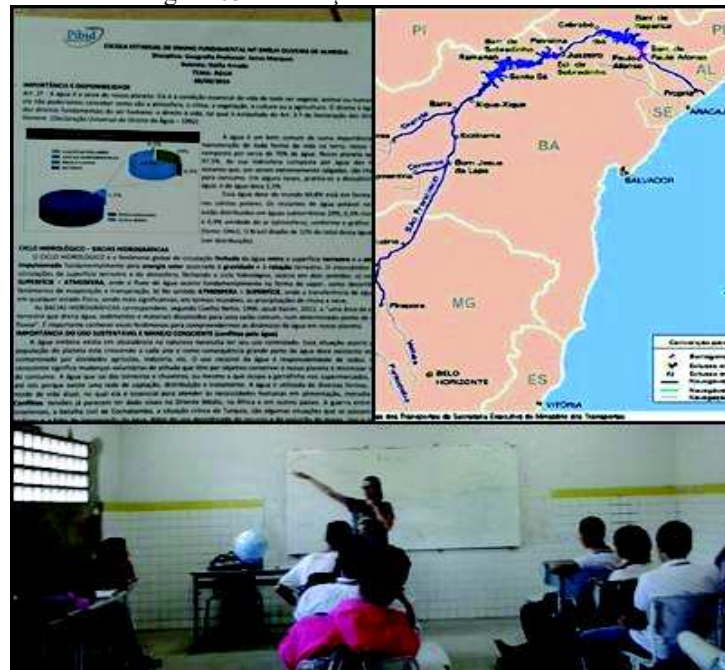
Assim, se conseguiu concretizar uma estratégia voltada para proporcionar uma maior interação e envolvimento da turma, despertou nos alunos habilidades pouco explorada em sala de aula, além de possibilitar a experimentação de técnicas diferentes, no qual o próprio aluno se torna o agente capaz de promover a aprendizagem, tendo nesse processo total autonomia para externar os conhecimentos adquiridos a partir das aulas teóricas expositivas.

Romper tais paradigmas deve ser o ponto de partida para alunos e professores consolidarem práticas de ensino e aprendizagem cada vez mais significativas, que ofereçam suporte para se pensar o espaço geográfico em sua plenitude, assim como inserir no campo de visão do aluno as possibilidades que a disciplina de Geografia fornece para sua formação como cidadão. Durante a realização da exposição dos conteúdos/tema, foram utilizados alguns recursos como suporte na prática de ensino, como: o globo, mapas, leituras sobre o tema e imagens, como se ver na (figura 05).

Brandão (2013, p. 86), contribui no que diz respeito à importância do uso do globo terrestre, levantando a discussão sobre seu uso, que por vezes tem se tornado renegado e pouco compreendido pelos professores. “Este recurso tem suma importância nos temas que englobam orientação, leitura de mapas, origem das situações de tempo, variação do horário na superfície terrestre, fluxos espaciais (comércio, transporte e informações) e também em análise de questões geopolíticas”.

Os materiais didáticos produzidos pelos alunos foram expostos e apresentados durante a mostra pedagógica, como fora citado anteriormente. Foram produzidos cartazes pedagógicos, folders pedagógicos, varal literário informativo, história em quadrinho, paródia. Alguns autores que trabalham a mesma temática apresentam situações de eficácia destes materiais no processo de ensino e aprendizagem, com base nestes pressupostos, apresenta-se uma breve discussão sobre a produção de paródias.

Figura 05. Utilização de recursos didáticos.



Fonte: Dalila Arruda/Jonas Marques, 2016.

Sobre paródias, argumenta Simões (2012):

A paródia pode ser definida como um gênero textual que possui em sua essência o processo de intertextualidade [...] ou seja, cabe ao interlocutor recuperar em sua memória social os elementos que darão sentido ao texto. No caso de uma paródia musical, escreve-se um novo texto (letra) para uma música já conhecida, mantendo-se seus aspectos melódicos, harmônicos e rítmicos, ou variando-se apenas pequenos elementos para melhor atender a métrica da canção. Entretanto, neste processo de reescrita, altera-se o sentido do texto, na maior parte das vezes para gerar um efeito cômico, provocativo ou de interseção a algum tema que esteja em alta em determinado contexto político, histórico ou social. (p. 15).

É preciso primeiramente planejar e considerar os benefícios de cada estratégia, o processo de inserção e produção de um determinado recurso em sala de aula deve ser extremamente cauteloso. Enxergou-se na a paródia a importante contribuição para aproximar as práticas culturais dos alunos às atividades escolares, além de incentivá-los a agir de forma criativa, transformando indignações e ações para o benefício da sociedade, colaborando assim para a solução de problemas e a transformação social.

Os alunos expressaram na paródia produzida este sentimento de transformação social, mostrando como as pessoas poderiam se conscientizar e preservar os recursos hídricos. Além das paródias, forma produzidas representações gráficas, as histórias em quadrinhos, cartazes, *folders* e varal pedagógico, como se pode observar no mosaico de fotos da (figura 06).

A história em quadrinhos fora um resultado muito enriquecedor, em vista que, o aluno que produziu os desenhos não vinha tendo um bom desenvolvimento na escola, chegando

a ser diagnosticado com problemas de aprendizagem, no entanto, diante da autonomia que fora depositada o aluno conseguiu externar suas habilidades por meio dos desenhos.

Sob a ótica da autora Pontuschka, (2009, p. 293):

Os desenhos espontâneos, em diversas faixas etárias e níveis socioeconômico-culturais, possibilitam identificar o desenvolvimento gráfico-espacial dos alunos como uma representação de mundo mais próximo e conhecer não só suas informações sobre os lugares, mas também seu imaginário sociocultural. É por meio do desenho, em atividade individual ou coletiva, que o não dito se expressa nas formas, nas cores, na organização e na distribuição espacial.

Como mostra a autora, através do desenho o aluno pode expressar concepções de aprendizagem do seu espaço vivido e percebido, e para o professor o desenho é um objeto de análise sobre o desenvolvimento cognitivo de certa realidade mostrada pelo discente.

Figura 06. Produtos gerados.



Fonte: Dalila Arruda, 2016.

As estratégias usadas para envolver os alunos no processo de confecção de recursos ocorreram de forma satisfatória, às produções conseguiram traduzir a ideia que se trabalhou durante as aulas teórico-expositivas. Os discentes se dispuseram a trabalhar em equipe, como havia sido orientado, e durante a realização destas atividades observou-se que a turma passou a

interagir melhor entre si, assim como se fizeram mais dispostos em relação às sugestões da bolsista em relação ao aprimoramento de suas técnicas durante o processo.

4.3 Intervenções Didático-Pedagógicas na turma do 9º Ano “A”

A turma definida para realização dos projetos pedagógicos de intervenção no ano de 2017 foi o 9º ano “A” do ensino fundamental, estabelecida também no turno da manhã, comportando uma média de 25 discentes. Junto à turma em destaque, aplicou-se o questionário de diagnósticos que orientou o direcionamento de algumas das atividades conforme a carência que foi observada por meio de análise.

A o quadro abaixo (figura 07), apresenta um quadro com a descrição dos recursos didáticos utilizados e produzidos durante as intervenções referentes ao ano de 2017.

Figura 07. Materiais didáticos.

Titulo: “ <i>Um Zoom nos continentes: Ásia e África e as regiões polares, numa perspectiva global-local</i> ”.	Recursos utilizados	Recursos produzidos
	Globo terrestre	Cartazes pedagógicos
	Mapa-múndi	Representações gráficas de mapas
	Mapas	Quadrinhos
	Imagens	Charges
	Slides	Paródia
	Atlas Geográfico	Fotografias
	Vídeo	Slides
	Livro didático	Vídeo reportagens

Fonte: Dalila Arruda, 2017.

Ações orientadas e organizadas por temas da grade curricular e seguidas em etapas

Tema: Continente Asiático

- **Primeira** – Abordando o tema “*Continente asiático*”, realizou-se uma apresentação do projeto, por meio de aula expositiva e dialogada, com enfoque nas categorias de análise da Geografia, que ao longo do projeto seriam exploradas. Assim, topificou-se na lousa os caminhos a serem traçados a partir das intervenções sobre a Ásia. Fez-se uma investigação a respeito do que os alunos conheciam sobre o continente asiático, o diálogo fluiu e utilizou-se imagens dispostas no livro didático e mapa-múndi como recursos para sistematizar melhor o conteúdo.
- **Segunda** – Nesta etapa utilizou-se o mapa-múndi e o globo para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem. Traçando no mapa a abrangência territorial do continente, pôde-se

perceber sua grande extensão e refletir sobre as diferentes paisagens do continente, fazendo através do globo a explicação das zonas térmicas que fazem com que possamos ter paisagens semelhantes no Brasil. Nesta etapa foi sugerido que os discentes se dividissem em grupos para trabalhar os aspectos físicos naturais do continente, sendo que os mesmos deveriam produzir um recurso para auxiliar sua apresentação.

- **Terceira** – Corresponde às apresentações do que fora proposto. O primeiro grupo organizou a turma em semicírculo, e enriqueceu a apresentação sobre os “*climas da Ásia*” através de cartaz pedagógico e imagens. O grupo seguinte abordou o tema “*vegetação*”, fazendo uso de imagens, que destacavam paisagens peculiares da diversidade vegetal do continente. A “*Hidrografia e golfos de petróleo*”, fora os temas posteriores.

- Os discentes apresentaram conceitos, durante a aula surgiu à ideia de produzir um glossário geográfico. Refletiu-se sobre a disponibilidade de água no território asiático, assim como as possíveis consequências da escassez hídrica em algumas regiões do continente, o uso de cartazes para dinamizar. Para a finalização das apresentações restaram os temas “*relevo, atividades sísmicas e impactos ambientais*”.

- Os grupos utilizaram cartazes e imagens para externar suas pesquisas e mostram em sala domínio de conteúdo ao realizarem de forma segura suas apresentações. O livro didático foi utilizado como sugestão da aluna, que realizou um estudo dirigido, com auxílio da bolsista. Diante da finalização das apresentações realizou-se um Quiz Geográfico, com perguntas sobre os temas abordados ao longo das apresentações.

- **Quarta** – Iniciou-se o conteúdo sobre o “*Oriente Médio e os conflitos territoriais na região*”. Busco-se dialogar sobre a influência de países desenvolvidos e os interesses deles na região do Oriente Médio, como o interesse nos recursos energéticos que existem principalmente nos territórios marcados pelos conflitos, levando-os a reflexão sobre tais coincidências. Utilizou-se o mapa mudo para o desenvolvimento da atividade gráfica e de pintura do mapa, assim como a criação de legendas para os recursos produzidos. Após a criação de mapas explicativos fora realizado a socialização de ideias a respeito do tema.

- **Quinta** – Dando continuidade ao projeto, a bolsista trouxe a ideia de produção de vídeos, mediante o tema “*Japão e Tigres asiáticos*”. A aula expositiva e dialogada contou com apoio de slides e imagens como recursos para tornar o processo mais dinâmico e significativo, as imagens foram analisadas e discutidas durante a aula. Os alunos atenderam a proposta dos

vídeos e produziram reportagens com informações sobre peculiaridades do continente, que fora entregue a bolsista e posteriormente socializado e discutido em sala.

Tema: Continente Africano

- **Primeira** – Corresponde ao início das atividades a respeito do “*Continente africano*”. Na lousa foi colocado o tema, em seguida solicitou-se que os alunos falassem palavras que definissem a África, com isso iniciou-se a discussão e reflexão a respeito dos problemas humanos presentes. Utilizando de imagens, analisaram-se paisagens das riquezas do continente e suas diversidades naturais.
- Após fora delimitada no mapa a localização do continente, e novamente o globo ofereceu suporte para articulação entre escalas, tornando rico o debate. Em outro momento, abordou-se o tema “*Colonização e descolonização da África*”, a leitura e análise de mapas ofereceu suporte à prática. Como exercício fora solicitado uma produção de texto sobre o tema discutido;
- **Segunda** – O professor supervisor assumiu a tarefa de trabalhar a cartografia neste contexto, e as aulas seguintes utilizaram-se mapas da África, dispostos tanto no livro, quanto no atlas geográfico, para realizar o estudo sobre escalas cartográficas. Após o término destas atividades, uma aula mais interativa movimentou a turma, foram distribuídas entre os alunos imagens de diferentes paisagens e contextos, nem todas correspondiam ao continente em destaque, justamente para que os alunos refletissem sobre a paisagem, e no mapa-múndi colasse a imagem, identificando o continente/país do qual, em sua visão a foto pertencia;
- Posteriormente discutiu-se a atividade realizada, e os alunos ficaram surpreendidos, tendo em vista as belas paisagens da África, fora apresentada através da prática a desmistificação a respeito do continente, que ofereceu uma visão de aspectos positivos desta região do globo. Para ampliar esse olhar, fora proposto que os alunos pesquisassem sobre um país do continente, e o apresentasse em sala por meio de vídeo ou slides;

Tema: Regiões Polares

- **Etapa única** – O conteúdo “*Regiões Polares*” iniciou-se com a proposta de articulação entre escalas. O uso de slides, imagens, globo, vídeo documentário, e produção de charges e fotografias, forma eleitos como recursos para desenvolvimento da prática. Por meio dos slides

apresentamos o tema, analisou-se imagens e foi feita experiências com o uso do globo para explicar as regiões.

- E como objetivo de realizar um trabalho com fotografias em escala local, o tema foi trabalhado na perspectiva dos impactos ambientais. Um vídeo sobre as consequências do aquecimento global foi assistido, e posteriormente discutido, seguido pela produção de charges e tirinhas abordando tema. Assim, o debate voltou-se para escala local e pediu-se que os alunos tirassem fotos registrando impactos ambientais que alteram a qualidade de vida no planeta, percebidos em seu espaço de vivência.

Nas abordagens teóricas dos conteúdos, utilizamos variados recursos e linguagens para o apoio das práticas, possibilitando uma dinâmica diferenciada no processo de ensino aprendizagem. Assim, à medida que foram oferecidas sugestões, cada grupo se identificou com um determinado material a ser produzido, priorizando a autonomia e habilidades na construção do conhecimento. As intervenções também contaram com subsídio de livros didáticos disponibilizados pela escola, mapas e textos que complementavam as discussões dos conteúdos.

Como se puderam verificar através etapas de cada tema, as ações pedagógicas transcorreram obedecendo à grade curricular proposta para a turma no decorrer do ano letivo de 2017. Nesse contexto, a proposta continuou na perspectiva de inserção de uma variedade de recursos para potencializar a aprendizagem geográfica em sala de aula, como orienta a ressignificação das espirais cíclicas da pesquisa-ação, fundamentado por Maria Amélia S. Franco (2012):

[...] o método da pesquisa-ação deve contemplar o exercício contínuo de suas diversas etapas, por meio das espirais cíclicas: planejamento – ação – reflexão – pesquisa – ressignificação – replanejamento em um movimento que busca ações cada vez mais ajustadas às necessidades coletivas. (FRANCO, 2012, p. 121)

Diante da esclarecedora colocação, pode-se compreender o quanto a pesquisa-ação oferece subsídios para o desenvolvimento das práticas pedagógicas no ensino, as ações apresentadas no ciclo visam promover novas reflexões para o aprofundamento da pesquisa.

Neste sentido os recursos que foram implantados neste momento da pesquisa, surgiram com a proposta colocar em prática esse movimento proposto pela pesquisa-ação, e de aproximar conteúdos e torná-los significativos aos discentes. Apoiando as aulas na perspectiva da articulação de escalas, e principalmente, mas não exclusiva, na categoria paisagem, desenvolveu-se novas reflexões e práticas articulada as necessidades da turma.

O primeiro conteúdo abordado junto à turma foi o continente asiático, suas características e peculiaridades políticas, sociais, econômicas e naturais foram refletidas e alinhadas ao uso de recursos simples, como mapas e globo terrestre. Os alunos interagiram muito bem com estas ferramentas, que dinamizou a explicação sobre a localização e aspectos climáticos do continente. Dessa forma, podemos refletir que a falta de significação ao ensino de Geografia pode ocorrer pela falta de interesse/domínio de certos recursos, que por vezes são de fácil acesso, mas deixam de ser usados diante de tais contextos.

Torna-se relevante pensarmos o uso do globo terrestre em sala de aula, tendo em vista que o mesmo, foi utilizado na maioria das aulas durante as intervenções, justamente pelo fator de acesso e aceitação dos alunos. Mesmo com a dificuldade de se ter apenas um exemplar na escola, realizamos atividades que se conseguiu reunir resultados satisfatórios, aliando outros instrumentos para suprir essa carência. Schäffer, Kaercher, Goulart e Castrogiovanni (2012), na obra *Um globo em suas mãos*, argumentam a importância, a forma de uso e as dificuldades do uso do globo na escola.

Nisso, argumentam:

Na Geografia escolar, um globo deveria estar presente ao serem trabalhados temas como orientação e localização, para apresentar a rede de coordenadas geográficas, para dar concretude a noções bastante abstratas quanto à posição da Terra no espaço e suas relações no sistema planetário, para esclarecer a diferença de representação espacial e as distorções decorrentes da projeção de um sólido (a Terra) sobre um plano (o papel de um mapa) e para explicar a relação entre a esfericidade da Terra e a diversidade ambiental, especialmente a climática. [...] O globo é recurso apropriado para mostrar fluxos espaciais a grande distância. Sem um globo terrestre, teremos dificuldades para trabalhar temas que necessitam de uma exposição clara de distâncias e posições no planeta. (p. 21-22).

Por meio desta colocação, ficam evidentes que o uso desta ferramenta proporciona inúmeras aquisições sobre os conhecimentos geográficos. Durante o projeto de intervenção usamos o globo na abordagem de outros conteúdos, além do continente asiático. A dinâmica mais expressiva proporcionada pelo uso do globo foi referente ao tema: “*Regiões Polares*”, como está descrito nas ações, mostrada na (figura 08). Mesmo com apenas um exemplar realizamos uma atividade de localização e reconhecimento das zonas térmicas, fazendo uso de uma lanterna de celular para simular a radiação.

Mesmo diante da dificuldade de organizar a turma para que todos participassem da observação e reflexão proposta mediante a experiência, sem dúvida o momento foi muito expressivo, os estudantes participaram de forma espontânea tornando o processo de ensino e aprendizagem harmônico e significativo. Para complementar o processo de aprendizagem do

tema, recorreremos ao uso de imagens expostas por meio de *slides*, e os discentes puderam ampliar suas concepções em relação ao conteúdo.

Figura 08. O globo terrestre



Fonte: Dalila Arruda, 2017.

Os alunos desenvolveram atividades em equipe e durante essas etapas os próprios, produziram recursos para serem trabalhados em sala, por meio de temas previamente distribuídos. As produções referentes ao conteúdo “Ásia”, a turma utilizou de cartazes, imagens e o próprio livro didático para direcionar suas apresentações, (figura 09). Com isso, podemos perceber que a turma estava engajada nas atividades referentes ao projeto, pois mostram domínio de conteúdo e levaram propostas que proporcionaram uma maior interação entre os agentes envolvidos.

As imagens foram exploradas, mediante análise e reflexão, mediado pelo supervisor e bolsista, levando o discente a pensar na sua ação como pesquisador ao trazer tal recurso para sua apresentação, promovendo a reflexão crítica das ações organizadas e uma rica aprendizagem sobre a importância do planejamento e escolha de materiais para o ensino.

Apoiada pela ideia de Bulgræn (2010), a proposta reflete espontaneamente no sentido de considerar as representações sociais dos alunos, estes que trazem para sala de aula suas experiências sociais acumuladas em seu contexto social, de modo a construir a partir daí, um ambiente escolar acolhedor em que o estudante se sinta parte do todo e esteja totalmente aberto a novas aprendizagens.

Figura 09. Apresentações de trabalhos.



Fonte: Dalila Arruda, 2017.

Deste modo, podemos mostrar que o processo de ensino e aprendizagem é na verdade um compartilhamento de informações e de experiências, que são refletidas e resignificadas, transformando-se em conhecimentos úteis. Dentro do mesmo conteúdo ainda se desenvolveu atividade como produção de vídeo e slides e pinturas de mapas, que veio a fortalecer aprendizagem sobre região e território, como podemos observar na (figura 10).

Figura 10. Momento de aula e materiais produzidos.



Fonte: Dalila Arruda, 2017.

Na abordagem do tema continente africano, foram utilizados além das estratégias já mencionadas, o enfoque no uso de imagens para abordagem da paisagem do continente. Os discentes receberam fotos que mostravam diferentes contextos e aspectos, e a tarefa inicial consistia em observar e analisar a paisagem, em seguida fixá-la no mapa-múndi. Logo após o término destes passos, o supervisor e bolsista propuseram aos alunos que falassem o motivo que o levou pensar que a paisagem pertencia aquele determinado lugar.

Atividade similar foi desenvolvida por Fantin (2005, p. 106), “Em seu encaminhamento, propõe iniciar o trabalho distribuindo aos alunos fotos das paisagens brasileiras, sem identificação do lugar que representam”. A autora coloca está é uma atividade de investigação bastante relevante, proporciona que o aluno resgate suas memórias a respeito de determinados lugares e conteúdos abordados de forma oral.

Nesta prática fora possível contextualizar problemas sociais e conflitos do espaço africano, que surgiram com o processo de colonização. Por meio das imagens os alunos mostraram que mesmo diante do que já havia sido refletido em sala, ainda permanecia em suas colocações resquícios de estigmas criados principalmente através das mídias, que mostram uma África desprovida de riquezas naturais, paisagens heterogêneas e um povo sem perspectiva.

Por intermédio do diálogo refletimos sobre tais proposições, e somente após a discussão revelamos o real lugar a qual cada paisagem apresentada nas fotografias pertenciam.

Figura 11. Realização de atividade.



Fonte: Dalila Arruda, 2017.

Os alunos se mostraram apreensivo para saber se haviam colocado as paisagens nos lugares correspondentes. Houve constatações de erro, acertos e aproximações, e nisso,

sobretudo se alcançou desenvolvimento do raciocínio geográfico. Diante da reflexão realizada, notamos a necessidade de promover um maior contato com o referido conteúdo. Assim, planejamos atividades de pesquisas bibliográficas, produções de textos, aulas expositivas dialogadas com enfoque mais direcionado para as diversidades encontradas naquela região. Como podemos ver na (figura 12), os momentos de intervenções e a apresentação de maquetes que fora produzidas pelos discentes.

Figura 12. Produções.



Fonte: Dalila Arruda/Jonas Marques, 2017.

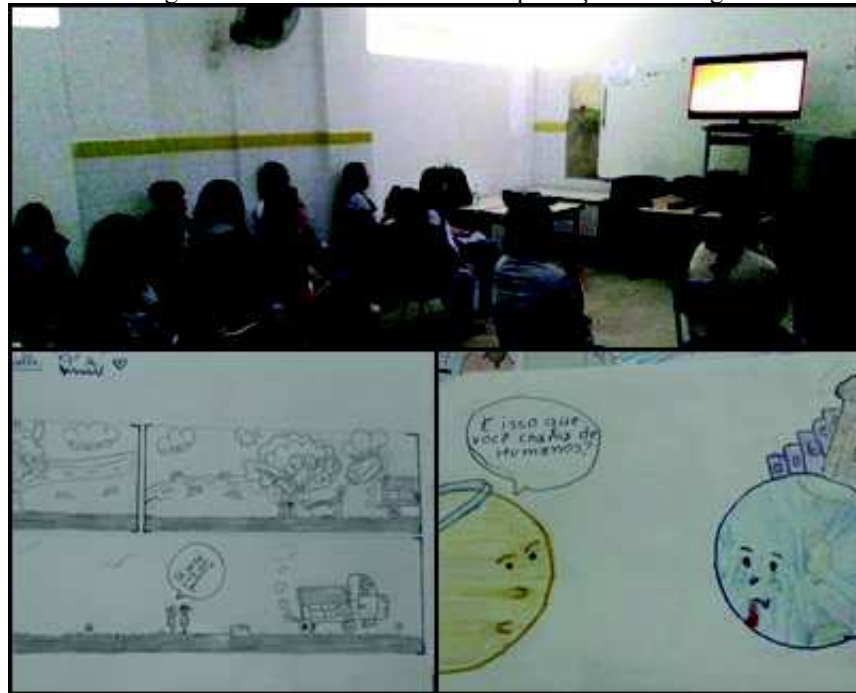
Os alunos foram direcionados a realizarem pesquisas, e cada um escolheria um país da África para desenvolver seu levantamento, logo após esta atividade eles foram instigados a pensarem em formas para apresentar suas pesquisas. Foram oferecidas algumas sugestões, e alguns alunos produziram maquetes.

Sobre o uso de maquetes no ensino, argumenta Almeida (2001, p,77), “ o uso de maquetes favorece a representação tridimensional para o bidimensional, por possibilitar o domínio do visual do espaço, a partir de um modelo reduzido”. Contribuindo para construir uma noção da de dimensões e domínio de habilidades cartográficas.

Nas intervenções sobre o tema “*regiões polares*” foram usados também recurso de vídeo, tirinhas, quadrinhos e fotografias. Após assistir ao vídeo os alunos tiveram a charge e a historia em quadrinhos para externar os conhecimentos construídos ao longo das intervenções e reflexões sobre os temas. Na (figura 14), observa-se algumas produções.

Trouxemos o diálogo para escala local, com intuito de promover uma aprendizagem por meio da paisagem percebida pelo aluno em seu espaço de vivência. Primeiramente, foram ministradas aulas sobre o tema, e conduzimos o conteúdo para a perspectiva dos problemas ambientais, que alteram as temperaturas do globo e promovem o derretimento das calotas polares.

Figura 13. Transmissão de vídeo e produções de charge.



Fonte: Dalila Arruda, 2017.

A produção de charges e tirinhas promoveram o despertar de uma visão crítica dos estudantes por meio da escrita e das representações gráficas, comprovando a contribuição destes recursos no ensino. Outro instrumento didático que se elegeu foi à fotografia, a partir da perspectiva da paisagem urbana como objeto de análise.

As fotografias são utensílios que podem auxiliar o aluno na captação das modificações na paisagem, que ocorre, sobretudo, com a ampliação da ocupação humana, e as diversas técnicas que o homem emprega sobre o espaço, concepção apoiada por Brandão (2013). Com base na análise fotográfica o aluno aguça a percepção da paisagem, se torna um agente investigativo no processo de ensino e aprendizagem.

As fotografias solicitadas aos alunos deveriam apresentar as crises socioambientais detectadas em seu cotidiano, a observação e registro seriam socializados por meio da discussão em sala de aula, e nessa perspectiva o discente fora orientado para pensar em formas para atenuar ou erradicar as problemáticas encontradas. A (figura 14), mostra alguns registro apresentados pelos discentes.

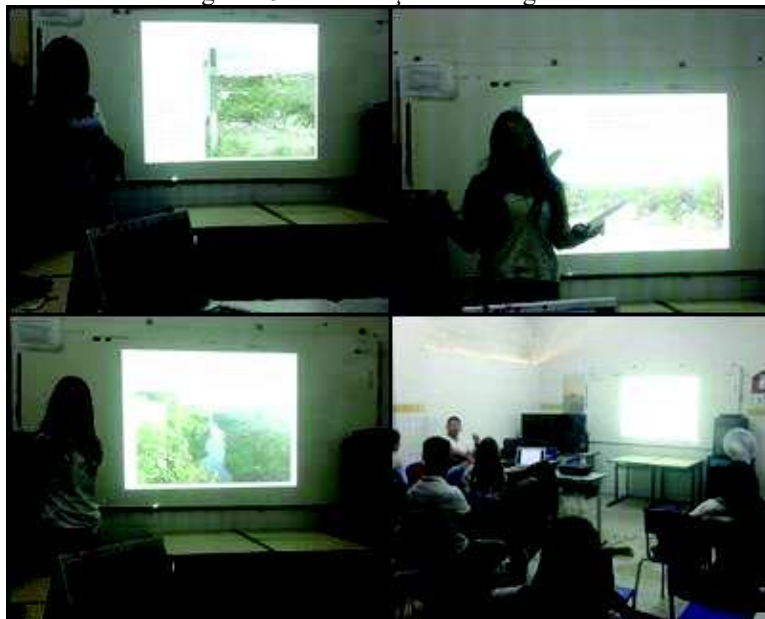
Figura 14. Registros fotográficos.



Fonte: Dalila Arruda, 2017.

Uma vantagem ao se usar a fotografia, é o fato de ser um recurso de fácil acesso, nisso, se a prática for bem planejada pode contemplar todos os alunos. Se ela for bem direcionada, o docente facilitará a concepção da dinâmica espacial pelo aluno e despertar nele a identificação com o espaço ao qual ele se socializa. O mosaico abaixo, (figura 15) mostra o momento de socialização da atividade junto à turma.

Figura 15. Socialização das fotografias.



Fonte: Dalila Arruda, 2017.

Podemos inferir que durante o processo de construção desta atividade os alunos interagiram de forma espontânea, até por meio de redes sociais para dialogar sobre os materiais que estavam sendo elaborados. Com a socialização desta atividade fomos agraciados com

maravilhosas apresentações, inferimos que por meio da proposta conseguimos despertar nestes alunos o interesse pela pesquisa.

Os alunos mostraram domínio de conteúdo, e uma capacidade crítico reflexiva aguçada. Nem todos tiveram a mesma desenvoltura, no entanto, sabemos que isso é normal em sala de aula, a heterogeneidade de concepções, representações sociais e cognições se desenvolvem de formas distintas em cada ser humano.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a concretização dessa pesquisa procuramos refletir sobre alguns aspectos do ensino de Geografia e a utilização dos recursos didáticos como ferramentas facilitadoras no processo de ensino e aprendizagem da disciplina na escola básica, onde se constatou significativas contribuições destes recursos para a consolidação de práticas de ensino voltadas para o desenvolvimento do raciocínio geográfico crítico. Buscamos refletir a respeito da trajetória da disciplina no cenário da educação brasileira e as contribuições dos movimentos de renovação.

Constatamos que durante o percurso transcorrido pela disciplina de Geografia, grandes avanços foram alcançados, no entanto, algumas resistências foram alimentadas fazendo com que tais melhorias ocorressem de forma gradativa. Verificou-se que os movimentos de renovação estão sempre acompanhando as constantes mudanças nas esferas política, sociais e econômicas vigentes.

Práticas metodológicas herdadas da Geografia Clássica, ainda estão enraizadas na cultura educacional brasileira, conseqüentemente no ensino de Geografia, que nos dias atuais ainda promove práticas que despertam a apatia e desinteresse dos alunos, que não consegue visualizar uma aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos por meio da ciência como disciplina escolar. No entanto, a partir da utilização dos recursos didáticos de forma planejada e articulada as representações sociais dos discentes, constatamos que é possível superar as práticas de ensino clássicas.

A Geografia escolar deve ser articulada para que os alunos possam desenvolver suas competências e habilidades, conduzindo o entendimento das relações sociais no espaço como todo. Portanto, é necessário pensar numa Geografia que possa desenvolver a aptidão de entendimento, análise e concepção do espaço em que se vive. Esse contexto, apresenta-se como um desafio que se faz presente nos dias atuais, uma vez que, as mudanças na sociedade ocorrem tão rapidamente.

Em relação aos resultados alcançados por meio dos projetos de intervenção pedagógicos, concordamos que as ferramentas didáticas são muito importantes para sistematização e apreensão da disciplina, pois utiliza de metodologias que envolvem o aluno no processo de ensino e aprendizagem, considera suas representações e possibilita espaço para que o estudante cresça intelectualmente. Um ponto que não se pode esquecer é forma que tais ferramentas serão implementadas ao ensino, cabe ao professor planejamento e

comprometimento nas atividades que envolvem tais técnicas, para que o processo se torne eficaz.

Nem sempre conseguimos alcançar todos os alunos de uma turma de forma linear, criam-se algumas resistências inicialmente. Ao se constatar tais fatos durante a pesquisa, buscamos levantar conversas sobre as práticas que estavam se desenvolvendo, fazendo com que o aluno percebesse o quanto seria interessante fugir de práticas mnemônicas, e conhecer a Geografia por uma via mais representativa para sua vida cotidiana em sociedade.

Ao utilizar e produzir materiais didáticos como as imagens, fotografia, paródia, mapas, maquetes, entre outros, percebeu-se o quão significativos tornam-se simples ferramentas no processo educacional. Os alunos necessitam de utensílios que chame/prenda sua atenção, somente o livro didático não é capaz de subsidiar os anseios desta nova realidade presentes nas escolas. As tecnologias cada vez mais avançadas são atrativos para os jovens, que nela conseguem muitas informações e se não instruídos com base nas reflexões críticas, tornam-se cidadãos alienados.

Reportando-se ao PIBID, este se configura como um projeto educacional de extrema importância para a formação inicial do docente, que proporciona a plena vivência da sala de aula por meio dos projetos didáticos pedagógicos desenvolvidos no âmbito da escola básica. O projeto é uma excelente oportunidade para construção da identidade profissional como licenciando em Geografia, por meio dele nos formamos professores pesquisadores, investigadores da educação geográfica, com um diferencial, a capacidade teórica e metodológica, para enfrentar os desafios que surgem a todo o momento no contexto da educação.

Ao inserir o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, a escola amplia o contato com o meio acadêmico, e vice-versa, fortalecendo a pesquisa no âmbito da sala de aula e conseqüentemente oportunizando uma formação inicial significativa.

Em relação suporte oferecido pela pesquisa colaborativa no qual se configura a formação como um projeto coletivo, o apoio e orientações da professora orientadora, e no dia a dia escolar, a figura do professor supervisor consolidam as bases para efetivação destes resultados positivos. O trabalho em equipe, planejamentos, orientações, sugestões de leituras promovem a consolidação de uma formação inicial consistente.

As práticas pedagógicas ressignificadas sob o viés da pesquisa-ação potencializam o trabalho do professor pesquisador, permitindo a consolidação de práticas mais reflexivas

através do estudo das suas próprias experiências. Através dessa metodologia fora possível refletir sobre o rever contínuo das práticas em sala de aula, e a importâncias desta conduta. Nesse sentido este trabalho não pretende esgotar as discussões à respeito destas práticas, tendo em vista sua importância para o desenvolvimento de metodologias que promovam um ensino de Geografia cada vez mais significativo para os agentes envolvido.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. **Dois momentos na história da Geografia Escolar: a Geografia clássica e as contribuições de Delgado de Carvalho.** Revista Brasileira de Educação em Geografia. V 1, n° 2, p. 19-51. Jul/Dez. Rio de Janeiro, 2011.
- ALMEIDA, R. D. de. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola.** Contexto, São Paulo, 2001.
- ANDRADE, M. C. **Geografia, ciência da sociedade: uma introdução à análise do pensamento geográfico.** Atlas. São Paulo, 1987.
- ANSELMO, R. C. M. S. **A formação do professor de Geografia no contexto da formação nacional brasileira.** In ___ Pontusachka, N. N; Oliveira, A. U. (Org). *Geografia em Perspectiva.* Contexto, São Paulo, 2010.
- BRANDÃO, I. D. N. **Recursos didáticos: possibilidades de uso no ensino de Geografia.** 2013. 86f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Geografia) Universidade Estadual Paulista, Ourinhos, 2013.
- BRASIL, Constituição Federal de 1988. Art. 36. Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB/96.
- BULGRAEN, V. C. **O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento.** Revista Conteúdo, Capivari, v.1, n.4, ago./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.conteudo.org.br/index.php/conteudo/article/viewFile/46/39>> Acesso em: 10 de Dezembro de 2017.
- CAVALCANTI, L. S. **A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas.** In: ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2013. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/pet/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16110-i-seminario-nacional-do-curriculo-em-movimento>> Acesso em: 05 de dezembro de 2017.
- _____. **A Geografia Escolar e a Cidade: Ensaio sobre o Ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana.** Papirus, São Paulo, 2008.
- _____. **Geografia, escola e construção de conhecimentos.** Papirus, ed. 17, São Paulo, 2010.
- CASTOLDI, R.; POLINARSKI, C. A. **A utilização de Recursos didático pedagógicos na motivação da aprendizagem.** In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 1, Ponta Grossa, 2009.
- CASTROGIOVANNI, A. C. **Ensino de Geografia: práticas e contextualizações no cotidiano.** Mediação, ed.7. Porto Alegre, 2009.
- _____. SCHAFFER, O; KAERCHER, N; GOULART, L. B; **Um globo em suas mãos: práticas para sala de aula.** Porto Alegre, Penso, 3. ed., 2012.
- ENGEL, G. I. **Pesquisa-ação.** Educação, n°16, p. 180- 191. Curitiba, 2000.

ESCOLA, Maria Emilia O. de Almeida. **Plano Político Pedagógico**. Membros do colegiado. Comissão Escolar. Campina Grande, 2016.

FANTIN, M. **Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológico**. Olhar de professor, ed. 14, Ponta Grossa, 2005. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>> Acesso em: 20 de novembro de 2017.

FERRAZ, C. B. O. **O Discurso Geográfico: A Obra de Delgado de Carvalho no contexto da Geografia brasileira – 1913 a 1942**. 1994, p.41. Dissertação de Mestrado, FFLCH – USP. São Paulo, 1994

FISCARELLI, R. B. de O. **Material didático: discurso e saberes**. Araraquara: Junqueira & Martins Editoras, 2008.

FRANCO, M. A. S. **Pesquisa-ação e prática docente: articulações possíveis**. In: ___ Pesquisa e educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação. Edições Loyola, São Paulo, 2012.

ISSLER, B. **A Geografia e os estudos sociais**. 1973. Tese (Doutorado em Geografia) – FFCL – USP. Presidente Prudente - São Paulo, 1973.

KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia**. 6.ed. São Paulo: Edusp, 2008.

LACOSTE, Y. **A Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Papirus, São Paulo, 1997.

MOREIRA, R. **Para onde vai o pensamento geográfico? Por uma epistemologia crítica**. Contexto. São Paulo, 2006.

MORAES, A. C. R de. **Geografia: pequena história crítica**. Annablume. ed, 21. São Paulo, 2007.

PESSOA, R. B. **Um olhar sobre a trajetória da Geografia escolar no Brasil e a visão dos alunos de ensino médio sobre a geografia atual**. 2007. 130 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2007.

PONTUSCHKA, N. N. **Para ensinar e aprender Geografia**. Cortez, 1º ed. São Paulo, 2007.

_____. **Representações e linguagens no ensino de Geografia**. In: _____. Para ensinar e aprender Geografia. Cortez Editora. São Paulo, 2009.

. ROCHA, O. Rêgo da. **Uma breve história da formação do (a) professor(a) de Geografia**. Terra Livre, nº 15. São Paulo, 2000, p. 129-144.

_____. **Geografia no Currículo Escolar Brasileiro (1837-1942)**. Revista de educação, cultura e meio ambiente. Dez, nº 12, Vol II. 1998. Disponível em http://www.revistapresenca.unir.br/artigos_presenca/12genyltonodilonregodarocha_geografia_nocurriculoescolar.pdf >

RODRIGUES, A. J. **Geografia: Introdução à ciência geográfica**. Avercamp. São Paulo, 2008.

SANTOS, C. **O uso dos desenhos no ensino fundamental: imagens e conceitos.** In ___ Pontusachka. N. N; Oliveira, A. U. (Org). *Geografia em Perspectiva*. Contexto, São Paulo, 2010.

SOUZA, S. E. **O uso de recursos didáticos no ensino escolar.** In: I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XVIII Semana de Pedagogia da UEM: “Infância e Práticas Educativas”. Maringá, PR, 2007. Disponível em: <<http://www.dma.ufv.br/downloads/MAT%20103/2015-II/slides/Rec%20Didaticos%20-%20MAT%20103%20-%202015-II.pdf>> Acesso em: 04 de dezembro de 2017.

SCHEER. M. A. P. S; STEFANELLO, A. C. **Ensino-aprendizagem na Geografia Escolar reflexões a partir da extensão entendendo os fenômenos da natureza.** Ciência Geográfica. n° 20 . Janeiro/Dezembro – São Paulo, 2016.

SIMÕES, A. C. **O Gênero Paródia em Aulas de Língua Portuguesa: Uma Abordagem Criativa entre Letra e Música.** In: II Simpósio internacional de ensino de língua portuguesa, 2012, Uberlândia. Anais do SIELP. 2012.

STEFANELLO, Ana. C. **Didática e Avaliação da Aprendizagem no Ensino de Geografia.** 1ª Ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

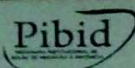

SPÓSITO, M. E. **As diferentes propostas curriculares e livro didático.** In ___ Pontusachka. N. N; Oliveira, A. U. (Org). *Geografia em Perspectiva*. Contexto, São Paulo, 2010.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica.** *Educação e pesquisa*. V. 31, fasc. 3, revista da Faculdade de Educação da USP (dez) 439-443. ISSN: 15179702.

VESENTINI, José Willian. O ensino de Geografia no século XXI. In.: VESENTINE. J. W. (Org). **Realidades de perspectivas do ensino de Geografia no Brasil.** Papirus. São Paulo, 2004, p. 219-248.

VLACH, V. **O Ensino de Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica.** In Vesentini, José William (org.). *O Ensino de Geografia no século XXI*. Campinas: Papirus. 2005.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO 8º “B”

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID – SUBPROJETO DE GEOGRAFIA – UEPB

QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO APLICADO JUNTO ÀS TURMAS PARTICIPANTES

Novato na turma: Sim Não Idade: 23

- 1- Em qual bairro você mora e qual transporte você utiliza para se locomover até sua escola? Liberdade, os ônibus
- 2- Em sua opinião, qual o papel da Geografia na escola? Quais conteúdos da disciplina você mais se identifica? O Papel da Geografia e ambiente local e região, estado.
- 3- Relate um pouco de suas experiências ao estudar Geografia anteriormente (quais as metodologias, recursos didáticos utilizados pelos professores, forma de avaliação).
Isso é coisa de velho
- 4- Você consegue perceber a presença da Geografia em seu cotidiano? De que modo?
Sim, a paisagem.
- 5- Você sente alguma dificuldade em estudar a disciplina de Geografia? Explique.
não. O professor explica muito bem.
- 6- Em sua opinião, a Geografia é uma disciplina importante no currículo escolar? Justifique. Sim, ~~é~~ é importante saber, os estados e região
- 7- Você identifica/identificou alguma lacuna no ensino da disciplina ao longo de sua vida escolar? é Fresco é?.
- 8- O que você espera aprender ao estudar a disciplina de Geografia?
~~Local~~, local e região
- 9- Apresente algumas sugestões para as aulas de Geografia em sua escola.
Parar ~~de~~ ~~de~~ ~~de~~
nem a história.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO 9º “A”
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID –
SUBPROJETO DE GEOGRAFIA – UEPB
QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO APLICADO – 2017

1- Responda algumas questões sobre você:

Sua idade:

Onde você mora (Bairro):

Há quanto tempo estuda nesta escola:

Já repetiu o ano? Caso tenha respondido sim, responda em qual série e quantas vezes:

2- Em relação à disciplina Geografia você pode afirmar que:

a) Geografia é a sua disciplina preferida;

b) Sente simpatia pela Geografia;

c) Não gosta da Geografia;

3- A disciplina de Geografia é? Marque e justifique.

Fácil;

Difícil;

4- Quais conteúdos dos da disciplina você mais se identifica?

5- Relate um pouco de suas experiências ao estudar Geografia nos anos anteriores.

6- Você consegue perceber a presença da Geografia em seu cotidiano? De que modo?

7- Você sente alguma dificuldade ao estudar a disciplina de Geografia? Explique.

8- Em sua opinião, a Geografia é uma disciplina importante? Justifique.

9- Sobre as categorias de análise da Geografia, responda:

- O que você entende sobre o tema?

- Você sabe quais são as categorias geográficas? Cite-as.

- Já percebeu nas aulas de Geografia a utilização dessas categorias? Explique.

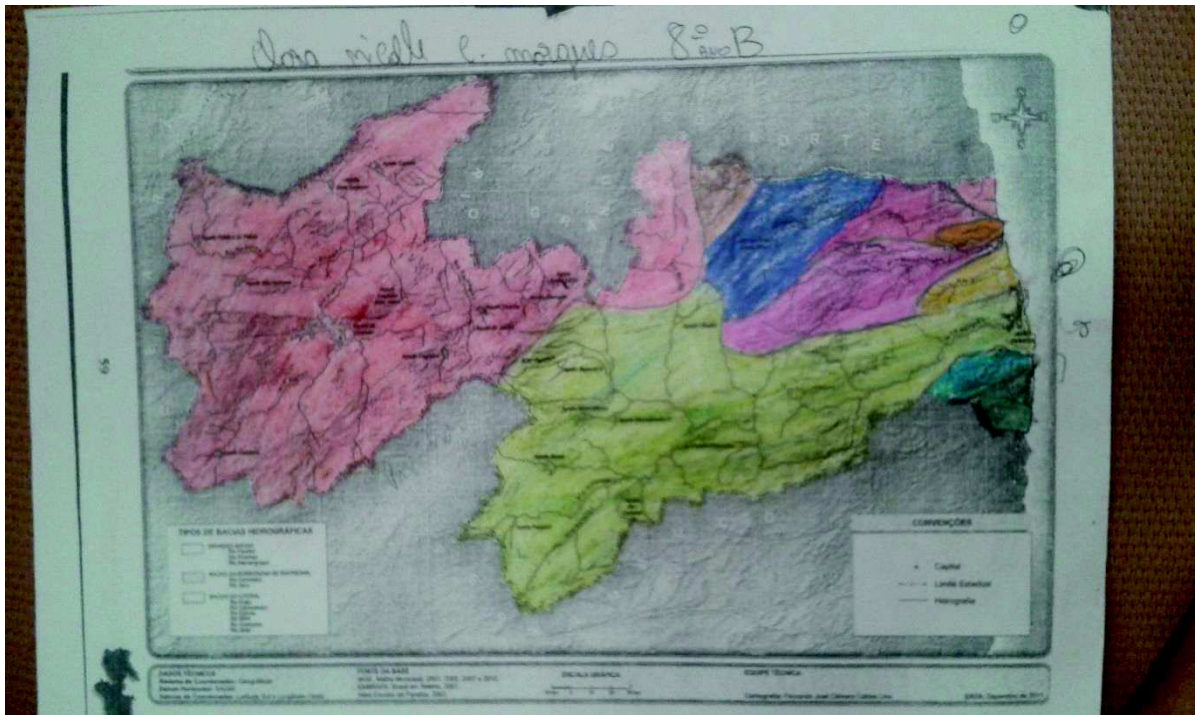
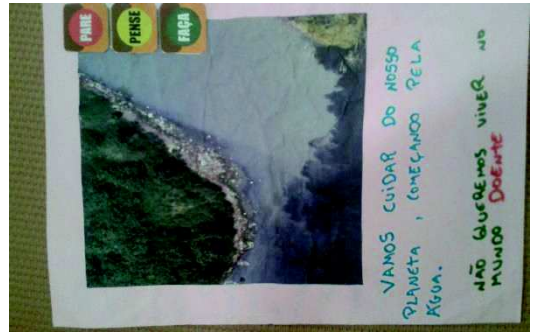
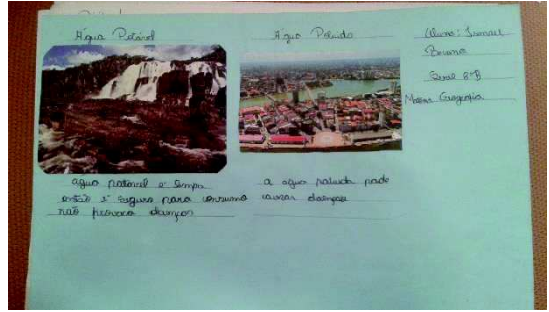
10- Você consegue explicar a importância delas para o estudo da disciplina de Geografia? Justifique.

11- Por gentileza, apresente algumas sugestões para as aulas de Geografia em sua escola.

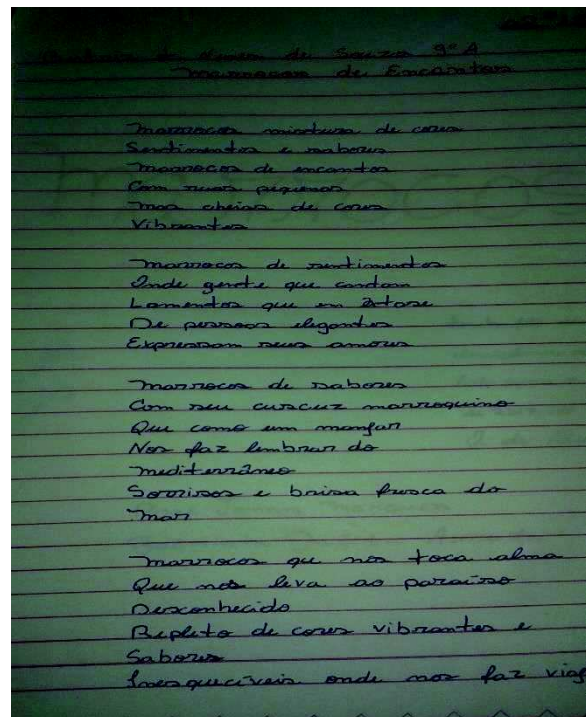
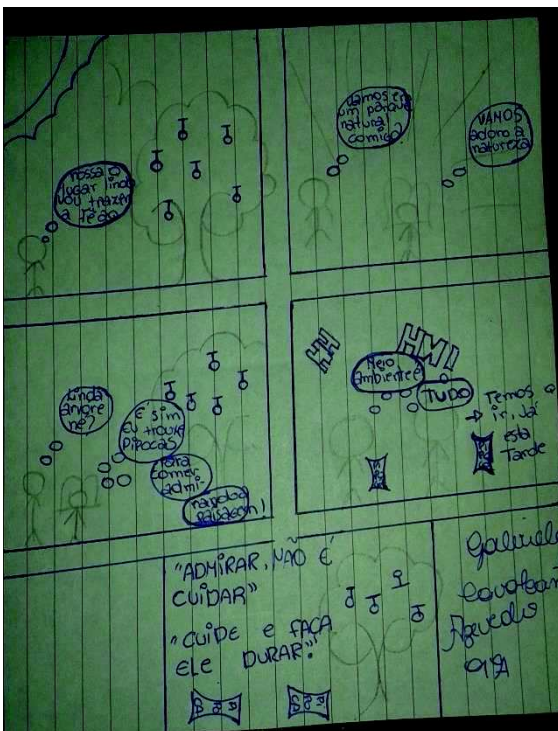
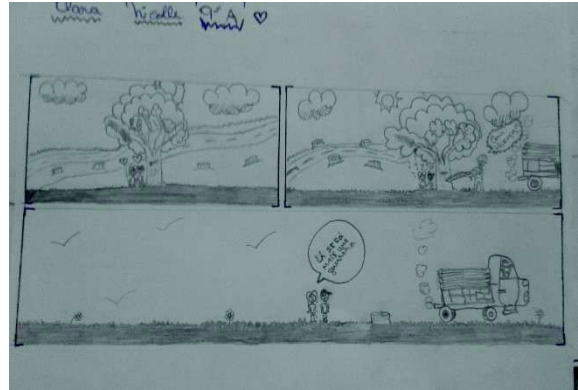
APÊNDICE C – HISTÓRIA EM QUADRINHO PRODUZIDO POR ALUNOS DO 8º “B”



APÊNDICE D – PRODUÇÕES DO 8º ANO “B”



APÊNDICE E – PRODUÇÕES DE RECURSOS TURMA DE 9º ANO “A”



APÊNDICE F – MAQUETES PRODUZIDAS 9º ANO “A”

