



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

**GENEVA HELENA DE MENEZES SANTOS**

**CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA FORMAÇÃO DOCENTE DE GEOGRAFIA:  
O elo das linguagens**

**CAMPINA GRANDE – PB  
DEZEMBRO – 2017**

**GENEVA HELENA DE MENEZES SANTOS**

**CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA FORMAÇÃO DOCENTE DE GEOGRAFIA: O elo  
das linguagens**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Geografia.

**Área de concentração:** Ensino.

**Orientadora:** Professora Dra. Josandra Araújo Barreto de Melo

**Coorientadora:** Professora Ms. Juliana Nóbrega de Almeida

**CAMPINA GRANDE – PB  
DEZEMBRO – 2017**

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.

S237c Santos, Geneva Helena de Menezes.  
Contribuições do PIBID na formação docente de geografia [manuscrito] : o elo das linguagens / Geneva Helena de Menezes Santos. - 2017.  
46 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2017.

"Orientação : Prof. Dr. Josandra Araújo Barreto de Melo, Departamento de Geografia - CEDUC."

"Coorientação: Profa. Ma. Juliana Nóbrega de Almeida, UFPB - Universidade Federal da Paraíba"

1. Ensino de geografia. 2. Formação inicial docente. 3. Identidade docente.

21. ed. CDD 371.12

GENEVA HELENA DE MENEZES SANTOS

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA FORMAÇÃO DOCENTE DE GEOGRAFIA: O  
ELO DAS LINGUAGENS

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Curso de Licenciatura em  
Geografia da Universidade Estadual da  
Paraíba, como requisito parcial à  
obtenção do título de Licenciada em  
Geografia.

Área de concentração: Ensino.

Aprovada em: 15/12/2017

**BANCA EXAMINADORA**

Josandra Araújo Barreto de Melo  
Prof.<sup>a</sup> Dra. Josandra Araújo Barreto de Melo (orientadora)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Juliana Nóbrega de Almeida  
Prof.<sup>a</sup> Ms. Juliana Nóbrega de Almeida (co-orientadora)  
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Maria Juliana Leopoldino Vilar  
Prof.<sup>a</sup> Ms. Maria Juliana Leopoldino Vilar (banca)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Nathalia Rocha Morais  
Prof.<sup>a</sup> Ms. Nathalia Rocha Morais (banca)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

A Deus e aos meus pais, pela vida, companheirismo e amor, DEDICO.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por toda a providência e por permitir a oportunidade de chegar até aqui.

À minha mãe Marinalva, ao meu pai Fernando, aos meus irmãos Pablo e Pétrus, por todo o sacrifício, carinho, compreensão, apoio e incentivo.

Ao meu namorado Everton, por todo o afeto, paciência e disposição ao me ajudar.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, ao viabilizar a existência de tais iniciativas e o apoio concedido, mediante bolsas.

À Universidade Estadual da Paraíba, por buscar zelar pelo desenvolvimento intelectual e por incentivar a profissão docente.

À Escola Severino Cabral, pelo acolhimento e por viabilizar as experiências realizadas.

À professora orientadora Josandra Melo, por todo o empenho e dedicação que demonstrou, contribuindo para o meu processo de amadurecimento acadêmico e humano, enxergando potencial em mim.

À professora Juliana Vilar e ao professor Luiz Arthur Saraiva, pelas leituras sugeridas, pela dedicação em sala, e por me servirem de inspiração e incentivo.

Às professoras Juliana Nóbrega e Nathalia Rocha por se fazerem presentes na banca e por suas contribuições para a melhora deste trabalho.

A todos os professores do Curso de Licenciatura em Geografia da UEPB, em especial, ao professor Daniel Campos e à professora Marília Quirino, pelo empenho admirável, contribuindo ao longo da minha formação e se destacando em minha memória.

A todos os meus amigos, dentro e fora da universidade, que me ajudaram a superar diversos obstáculos para o alcance dos meus objetivos, em especial, às minhas amigas Dalila, Luciene e Luana, aos meus amigos Anderson e Eptácio, e aos colegas de projeto e de classe, pelos momentos de fraternidade e apoio.

“Quem ensina aprende ao ensinar. E quem aprende ensina ao aprender.”

Paulo Freire

SANTOS, G. H. de M. **Contribuições do PIBID na formação docente de Geografia: o elo das linguagens.** (Monografia de graduação) UEPB. CEDUC. DG. Curso de Geografia. 2017.

## RESUMO

O ensino de Geografia tem enfrentado vários obstáculos e, dentre eles, se destaca a inadequação de metodologias adotadas para a construção do conhecimento em sala de aula, de modo que possam referenciar noções contemporâneas de saberes geográficos. Logo, mostra-se indispensável que o professor de Geografia explore e problematize as concepções de conhecimento e de estratégias de ensino incorporadas dentro desta disciplina. Assim, para acompanhar o ritmo desse processo, o professor necessita estar buscando solucionar suas carências profissionais, iniciando esta labuta mesmo antes da conclusão do curso de licenciatura, à medida que se depare diante da construção de uma identidade docente. Com base nisto, este trabalho, ao utilizar-se de um levantamento bibliográfico, se dispõe a apresentar e analisar contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na formação docente de Geografia, a partir de experiências realizadas por meio do uso de diferentes linguagens, relatando intervenções realizadas pela autora, enquanto foi bolsista do mencionado programa. As experiências – que veicularam esta pesquisa de cunho qualitativo, através da modalidade pesquisa colaborativa – foram materializadas por meio de projetos de intervenção, a partir do Subprojeto de Geografia vinculado à Universidade Estadual da Paraíba, nos anos de 2014 e 2015, em duas turmas, respectivamente, de 3ª e de 1ª série de ensino médio, na Escola Estadual de Ensino Médio Severino Cabral, em Campina Grande / PB. Por fim, foi conferida a importância do PIBID como mecanismo de amadurecimento na licenciatura, viabilizando oportunidades que puderam expandir o desenvolvimento acadêmico da autora, favorecendo a aquisição da identidade docente, e propiciando romper com o ensino arcaico de Geografia, por meio do uso de diferentes linguagens para melhor atender à diversidade de aprendizagem no ambiente da sala de aula.

**Palavras-Chave:** Ensino de Geografia. Formação Inicial Docente. Identidade Docente.



SANTOS, G. H. de M. **Contributions of the PIBID in the Geography teacher training: the link of the languages.** (Graduation monography) UEPB. CEDUC. DG. Geography course. 2017.

## ABSTRACT

The Geography teaching has faced several obstacles and among them the inadequacy of methodologies adopted for the construction of knowledge in the classroom, so that it can refer to contemporary notions of geographic knowledge. Therefore, it is indispensable that the Geography teacher explore and problematize the conceptions of knowledge and of teaching strategies incorporated within this discipline. Thus, to follow the pace of this process, the teacher needs to be seeking to solve his professional needs, starting this work even before the conclusion of the university graduate, as he faces the construction of a teaching identity. Based on this, this work, when using a bibliographical survey, it's prepared to present and analyze contributions of the Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID in the teacher training of Geography, from experiences realized through the use of different languages, reporting on interventions carried out by the author, while she was a scholarshiper. The experiments - which carried this qualitative research through the collaborative research modality - were materialized through intervention projects, from the Subproject of Geography linked to the Universidade Estadual da Paraíba, in the years 2014 and 2015, in two classes, respectively, of 3rd and 1st high school, at Escola Estadual de Ensino Médio Severino Cabral, in Campina Grande / PB. Finally, the importance of the PIBID was recognized as a maturity mechanism in the degree, enabling opportunities that could to expand the academic development of the author, favoring the acquisition of the teaching identity, and propitiating to break with the archaic teaching of Geography, through the use of different languages to better serve the diversity of learning in the classroom.

**Keywords:** Geography Teaching. Initial Teacher Training. Teacher Identity.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01– Localização da Escola Severino Cabral.....	32
Figura 02– Localização do município de Campina Grande/PB.....	32
Figura 03– Estudo dos elementos da carta topográfica.....	35
Figura 04– Marcação para o corte das peças.....	36
Figura 05– Corte de camadas das maquetes.....	36
Figura 06– Pintura das maquetes.....	36
Figura 07– Apresentação do primeiro grupo.....	38
Figura 08– Apresentação do segundo grupo.....	39
Figura 09– Apresentação do terceiro grupo.....	40
Figura 10– Cartas topográficas e maquetes prontas.....	41

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
AGB	Associação dos Geógrafos Brasileiros
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MEC	Ministério da Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2</b>	<b>REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	15
2.1	A institucionalização da geografia no Brasil .....	14
2.2	O ensino de Geografia e a formação inicial docente .....	25
2.3	A utilização de diferentes linguagens no ensino de Geografia .....	28
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	32
3.1	Caracterização geográfica do espaço de pesquisa .....	32
3.2	Caracterização da pesquisa .....	33
3.3	Técnicas implementadas .....	33
<b>4</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÕES</b> .....	37
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	43
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	45

## 1 INTRODUÇÃO

No decorrer dos anos – no meio tempo entre a Geografia ser estabelecida como ciência até sua condição atual – muitas alterações ocorreram para fomentar a evolução do pensamento geográfico acadêmico e escolar, de maneira que o primeiro passou a influenciar o segundo, e vice-versa. À medida que transformações socioespaciais, por vezes, vieram a engolir parte do que se entendia por conhecimento geográfico, aflorou-se a carência de novos métodos e técnicas para a compreensão de tais variações, mostrando-se imprescindível discutir o ensino de Geografia com mais intensidade.

Neste contexto, percebe-se o professor como fator de grande influência na articulação dessas duas faces da dimensão do conhecimento geográfico, levando à compreensão de que a formação docente – especialmente a inicial – requer qualidade, oportunidades e incentivo, de modo que possibilite o desenvolvimento da identidade dos profissionais da Geografia com o ensino e que isto possa repercutir positivamente, tanto na escola quanto na universidade.

Partindo do pressuposto de que estratégias utilizadas nas aulas desta disciplina possam despertar a atenção e o entendimento dos estudantes ou fazê-los odiar a disciplina, faz emergir, assim, a necessidade de novas metodologias atuantes no ensino de Geografia, que possam articular os conhecimentos geográficos ao cotidiano de seus alunos. A partir daí, podem ocorrer contribuições significativas para o desenvolvimento da percepção dos alunos enquanto sujeitos atuantes na sociedade, enquanto cidadãos.

Portanto, como os indivíduos não são iguais uns aos outros, a maneira de aprender também difere. Neste ponto, considera-se interessante o uso de diferentes linguagens como ferramentas que possam auxiliar o desenvolvimento de estratégias diferenciadas, e que contribuam para o processo de ensino e aprendizagem, atendendo melhor à diversidade cognitiva dos alunos.

Com base nesse cenário, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – tem sido uma importante via de desenvolvimento e aprendizagem para alunos de graduação, permitindo-lhes vivenciar e participar do cotidiano escolar por meio de observação, reflexão, discussão, planejamento e execução de atividades complementares junto aos professores supervisores e aos alunos das escolas vinculadas, tornando-se uma experiência construtiva para todos os indivíduos envolvidos, viabilizando oportunidades que possam expandir ainda mais o desenvolvimento dos participantes futuros professores, favorecendo a criação da identidade docente.

Desta forma, o presente trabalho se faz importante pela necessidade de discussões acerca da formação do professor de Geografia e da relevância que o PIBID pode exercer em auxílio às lacunas deixadas neste processo, estreitando a relação de experiências formativas entre a escola e a universidade, viabilizando a aquisição/ o despertar de identidade nos/dos licenciandos com esta profissão – através de produções acadêmicas e escolares –, e propiciando romper com o ensino arcaico de Geografia, por meio do uso de diferentes linguagens para melhor atender à heterogeneidade de aprendizagem no ambiente da sala de aula.

Este trabalho tem por intuito apresentar e analisar contribuições do PIBID na formação docente de Geografia, a partir de experiências realizadas por meio do uso de diferentes linguagens, relatando intervenções realizadas pela autora, enquanto foi bolsista do mencionado programa. Com isto, as intervenções didático-pedagógicas que serão relatadas foram realizadas a partir do Subprojeto de Geografia vinculado à Universidade Estadual da Paraíba, nos anos de 2014 e 2015, em duas turmas, respectivamente, de 3<sup>a</sup> e de 1<sup>a</sup> série de ensino médio, na Escola Estadual de Ensino Médio Severino Cabral, em Campina Grande / PB.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

### 2.1 A institucionalização da geografia no Brasil

Para que se iniciasse o processo de sistematização da ciência geográfica foram compilados vários saberes desde a antiguidade, de sociedades diferentes, até ganhar força na Europa por volta século XVIII, em virtude da expansão do colonialismo – com o aumento da necessidade de conhecimento sobre o espaço produtivo em prol da exploração de recursos naturais –, adquirindo ainda mais impulso através do capitalismo. Assim, a produção científica da Geografia transcorreu-se a fim de validar sua autenticidade, buscando esclarecimento sobre seu objeto de estudo e seus objetivos, desconstruindo a imagem de submissão a outras ciências e discutindo acerca de questões sobre as relações entre o ser humano e o meio.

Esse decurso não ocorreu linearmente ao longo da história e, por ser resultado de transformações sociais, foram concebidas correntes de pensamento que permearam distintos períodos, refletindo-se no ensino de Geografia e na formação de professores, e seguindo uma longa jornada até os dias atuais. Destarte, para melhor organizar os fatos e facilitar a compreensão, Andrade (1987) classificou em três estes momentos que conduziram a evolução da ciência geográfica, os quais foram: período de institucionalização, período clássico e período moderno.

No período de institucionalização, a partir do século XIX, a Alemanha foi o primeiro país a legitimar a Geografia como ciência e, isto ocorreu, especialmente, pelo contexto de fragilidade filosófica, política e social que vivenciava. Na época, esta nação enfrentava a dificuldade de unificação de suas unidades em razão da falta de um Estado Nacional, retardando, assim, a evolução de suas relações econômicas, gerando maior disputa entre suas fronteiras.

Nessa fase, surgiram ideias relacionadas ao Determinismo, as quais argumentavam que a natureza estabelecia forte poder sobre a condição humana, apontando a resignação antrópica diante do meio físico. Humboldt e Ritter – considerados de fundamentais contribuições para a Geografia Clássica –, eram estudiosos de diferentes áreas, mas que concordavam ao defender perspectivas deterministas, em busca de leis físicas que explicassem uniformemente variações sociais e sobre a superfície da Terra. Adiante, Ratzel configurou a concepção que fundamentava ações expansionistas e buscou interpretá-la sob a teoria de evolução de Darwin, justificando a dominação de povos “condicionados

naturalmente” a serem mais fracos, pelos mais fortes, tendo por conceitos-chave o espaço vital e o território.

Fantin, Tauscheck e Neves (2010) afirmam que, na institucionalização da Geografia na Alemanha, desde a educação escolar até a prática estatal, considerava-se o colonialismo como algo necessário e natural, não havendo necessidade de questionamentos sobre o tema em livros didáticos, sendo uma justificativa para a dominação territorial tanto para os colonizadores quanto para os colonizados. Nesta lógica expansionista, os primeiros obtinham a ampliação da produção capitalista, e os segundos adquiriam a evolução cultural.

Andrade (1987) coloca que a Geografia Clássica, “[...] com todas as suas fraquezas, teve grande importância porque atendeu aos desafios que a burguesia, enquanto classe dominante, encontrou na sua luta pela exploração dos recursos e dos homens na superfície da Terra” (p. 66), servindo, desta forma, para legitimar os interesses particulares de um conjunto de países que buscavam ampliar os seus territórios. A partir disto,

Como os meios, conforme a situação econômica e social de cada país e os desafios que os governos, comprometidos com as classes dominantes, encontravam-se para fazer o seu próprio “desenvolvimento”, fossem diversos, ela [a Geografia Clássica] se fragmentou em escolas nacionais ou até regionais. (ANDRADE, 1987, p. 66).

Estabeleceram-se, assim, as escolas alemã, francesa, britânica, soviética, americana, etc, expressando com fervor o nacionalismo, a fim de suprir necessidades e interesses peculiares. Ainda, se faz importante mencionar que essas vertentes tinham como um dos métodos principais o positivismo, e este direcionava as maneiras de assimilar e desenvolver o conhecimento geográfico, consistindo, basicamente, em observação, comparação e experimentação.

Após a derrota da Guerra Franco-Prussiana, em 1871, os franceses iniciaram a institucionalização da Geografia em seu país, com a escola francesa, visando ampliar o conhecimento sobre suas colônias, em busca da neutralidade científica, atuando através do Estado e defendendo que a Geografia popular deveria ser combatida por ir contra a autenticidade da ciência. Então, foram iniciados os estudos correspondentes ao Possibilismo, considerando a influência que o meio exercia sobre o homem, não como algo decisivo, mas sim, levando-se em conta a racionalidade humana para a adaptação às suas necessidades, através de condições técnicas e de capital.

Dantas e Medeiros (2008) mostram que o francês Vidal de La Blache ficou conhecido como o elaborador da corrente possibilista – após muito estudar e aprender sobre a escola alemã –, através do método indutivo, discutindo acerca de gênero de vida, ideia de totalidade,



questão das densidades e do trabalho de campo, além de enaltecer os conceitos de região e de paisagem, alegando serem estas teorias mais correspondentes à realidade.

Os geógrafos franceses também se preocuparam bastante com a educação, com o ensino da ciência geográfica, tanto em nível secundário quanto em nível primário, já que, muitas vezes, o conhecimento geográfico popular mostrava-se eivado de informações não verídicas. Destarte, a Geografia:

[...] passou a desenvolver-se com respaldo do Estado francês, sendo introduzida como disciplina em todas as séries na reforma efetivada na Terceira República. Foram criadas as cátedras e os institutos de Geografia, o que estimulou a formação de geógrafos e de professores da disciplina. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, 44).

De acordo com Andrade (1987), o período da Geografia Clássica – entre os séculos XIX e XX – evoluiu quando os geógrafos deixaram de se preocupar com a procura de leis gerais que esclarecessem saberes científicos geográficos e, em contrapartida, passaram a dar enfoque aos estudos regionais, na perspectiva de caracterizar e explicar as paisagens e as relações entre o homem e o meio, dentro de áreas específicas. Esta ruptura entre o regional e o global fez surgir a divisão entre as áreas da Geografia – Geografia Física e Biológica e Geografia Humana –, além de esmiuçá-las em especializações ainda mais estreitas – como Geomorfologia ou Agrária, por exemplo –, debilitando epistemológica e metodologicamente a ciência geográfica.

No entanto, compreende-se que apesar das discussões que a permearam, a Geografia Clássica inclinou-se mais ao ambientalismo, de modo que não houve uma verdadeira interrupção em sua unidade enquanto ciência. Em suma, essas duas escolas – alemã e francesa –, embora distintas, mostraram-se de maior destaque no desenvolvimento científico, neste momento, de forma que o expansionismo e o nacionalismo puderam demarcar fortemente suas influências no processo. Cabe ressaltar que a escola francesa, em especial, interferiu de maneira mais significativa sobre institucionalização da Geografia brasileira.

No Brasil, antes de ocorrer essa legitimação da ciência geográfica em âmbito acadêmico, a Geografia que poderia ser considerada como escolar já se fazia presente como herança do período colonial, para, posteriormente, encontrar-se sob influência das escolas francesa e alemã. Nesta fase, seu ensino era caracterizado por uma metodologia descritiva, através de um aglomerado de informações que enalteciam as riquezas naturais do território e alimentavam o nacionalismo patriótico – isto quando os livros didáticos não eram referentes apenas a outros continentes, sendo apenas traduzidos. Portanto, a principal capacidade

incentivada aos alunos era a da memória, como se esta resumisse, incontestavelmente, seu potencial de desenvolvimento intelectual.

Em 1837, com a fundação do Colégio Pedro II, abriu-se espaço para a Geografia enquanto disciplina institucionalizada. A partir disto, esta escola secundária serviu de modelo para várias outras no país, daquele período em diante, sob o contexto político, econômico e social, onde os interesses vigentes que definiam os conteúdos e a aplicação dos métodos para o ensino e aprendizagem de Geografia. Em vista deste panorama, Albuquerque (2011) afirma que, até por volta de 1930,

[...] assiste-se, pelo menos em parte da produção escolar, à incorporação de aportes teórico-metodológicos e de temas difundidos pela recém-criada Geografia moderna no Brasil e pela pedagogia científica, resultando, inclusive, na institucionalização de uma Geografia acadêmica no país, pois os cursos superiores são criados com a finalidade de formar professores para a escola básica. (p. 21).

No viés da educação básica, no entanto, o conservadorismo:

[...] passa a se configurar a partir de dois polos que se inter-relacionam, a prática didático-pedagógica e os livros didáticos. Os autores de livros não inovavam porque não seriam aceitos pelos professores que desconheciam as fundamentações da Geografia científica, assim como não participavam dos debates acerca da educação; já os professores não mudavam suas práticas porque desconheciam uma literatura que pudesse apoiar a sua prática, tanto no âmbito da Geografia quanto da pedagogia. (ALBUQUERQUE, 2011, p. 36).

Ocorreu, então, o Movimento da Escola Nova, baseado na perspectiva filosófica do Pragmatismo, o qual defendia a necessidade de função prática das teorias pedagógicas, considerando de maior relevância a preparação para a sociedade capitalista. Estas ideias só foram realmente introduzidas na educação brasileira a partir da década de 1930, e desenvolveram-se, principalmente, em razão de problemas sócio-políticos causados pela rápida urbanização devido à industrialização.

Um autor que muito se destacou nesse movimento foi Carlos Miguel Delgado de Carvalho – francês, naturalizado no Brasil, estudioso e professor –, o qual introduziu o ensino de Geografia Moderna produzindo material voltado, sobretudo, para esta área. Albuquerque (2011) aponta que Delgado muito contribuiu a respeito do questionamento das metodologias que estavam em uso, propondo um vínculo maior com a Geografia científica, criticando o método mnemônico, os exames do ensino secundário – que impediam inovações no ensino e aprendizagem desta disciplina –, o reduzido número de aulas neste nível escolar e, ressaltando ser a culpa da existência destes obstáculos atribuída à sociedade e aos professores da época.

Carvalho defendia uma postura nacionalista, porém, objetivando a ruptura com o patriotismo ideológico. Ademais, este autor apontava que o ensino deveria começar sempre a partir de temas cotidianos dos alunos, próximos às suas realidades, além de fundamentados na Geografia Moderna.

Delgado de Carvalho teve contato com geógrafos alemães, franceses, ingleses e americanos, o que permitiu a expansão de suas experiências e perspectivas, recebendo, assim, várias influências, o que nos conduz a afirmar que “[...] a partir desse autor a Geografia escolar no Brasil estabeleceu suas relações com os saberes acadêmicos, mesmo antes de sua institucionalização, modificando completamente a produção escolar [...].” (ALBUQUERQUE, 2011, p. 47).

Adiante, devido às consequências da crise mundial do capitalismo as quais repercutiram sobre a economia do país, mostrou-se necessário uma maior análise do conhecimento geográfico para reverter esse quadro. Desta forma, após a Revolução de Trinta, iniciou-se a institucionalização acadêmica da Geografia no país, fundamentada, principalmente, no pensamento lablachiano da escola francesa, firmando-se através da fundação de universidades, do IBGE e da AGB, que impulsionaram a pesquisa e o ensino desta ciência.

Andrade (1987) aponta que a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL/USP), fundada em 1934, ampliou seus cursos de graduação em Geografia, instituiu especializações, realizou pesquisas colaborativas intervindo, assim, decisivamente sobre os trabalhos realizados através da AGB, e incentivou a criação de doutoramento na área, de modo que, antes de sua fundação, os professores de geografia eram profissionais de outras áreas como medicina, engenharia e direito. Os primeiros mestres desta instituição foram Pierre Monbeig e Pierre Deffontaines e seu ensino inclinava-se, principalmente, sobre a Geografia Humana e Regional.

A Associação dos Geógrafos Brasileiros, AGB, estabelecida por Deffontaines em São Paulo – em 1934 –, reuniu, de acordo com Andrade (1987), estudiosos de vários locais do país para debaterem e realizarem pesquisas de campo, inclusive em áreas diferentes, difundindo métodos de trabalho e auxiliando a formação de geógrafos menos experientes. Esta associação acabou por incentivar a produção de material e se tornou via de acessibilidade ao conhecimento científico geográfico para a população interessada, dando início ao Boletim Paulista de Geografia, que segundo a literatura:

O BPG, em que os geógrafos expunham e ainda expõem suas idéias e pesquisas, foi constituindo fonte bibliográfica obrigatória dos estudantes e sendo utilizado pelos professores das escolas de ensino fundamental e médio. O boletim, desde a década de 40, vem influenciando a formação dos professores na USP e nas faculdades particulares e públicas do País. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 49).

A Universidade do Brasil, fundada em 1935, no Rio de Janeiro, teve em meio aos seus mestres Pierre Deffontaines e Francis Ruellan, e atrelando-se ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, estabelecido dois anos após. Andrade (1987) relata que o IBGE produziu artigos, realizou o levantamento cartográfico do país através do Conselho Nacional de Geografia, proporcionando consistência e uniformidade às estatísticas, e atuando como órgão técnico de consulta para o Poder Central. Desta forma, o IBGE acolhia os recém-formados da Universidade do Brasil, e os direcionava para trabalhar junto ao Estado – governo Vargas, na época, – nos serviços de planejamento, sendo de grande incentivo para a formação de geógrafos, mas também politicamente oportuno.

Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007) destacam o Boletim Geográfico, distribuído pelo IBGE, que apresentou preocupação com o ensino de Geografia, especialmente, para o nível médio, de modo que várias gerações de geógrafos puderam contribuir ao produzir material científico acerca da educação, enriquecendo as discussões desse período.

Após a Segunda Guerra Mundial, na década de 1950, alterações drásticas foram acarretadas geograficamente nos países envolvidos as quais intervêm sobre as relações humanas em sociedade e com a natureza, dando-se início ao período moderno da Geografia. Tudo isto repercutiu também sobre o Brasil, que recebeu, por conseguinte, outras interferências políticas, econômicas, sociais e tecnológicas, além de influências teóricas, através de estudiosos estrangeiros que para cá vieram, havendo, a partir de então, maior questionamento da Geografia no país e participação das classes sociais brasileiras nos debates sobre os problemas nacionais. Desta maneira:

A realidade tornou-se mais complexa. A urbanização acentuou-se e formaram-se as áreas metropolitanas. O quadro agrário sofreu modificações em várias partes do Brasil, em decorrência da industrialização e da mecanização das atividades agrícolas. As realidades, paulatinamente, tornaram-se elos de uma rede articulada em nível nacional e mundial, ou seja, cada lugar deixou de explicar-se por si mesmo como produto de longa relação (dialética) histórica entre a vida do homem em sociedade e o meio natural transformado em meio geográfico por esse mesmo homem. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 51).

Logo, o Movimento de Renovação, foi iniciado a partir da percepção e admissão de grandes limitações da Geografia Clássica – Tradicional – diante da nova realidade mundial,

trazendo grandes transformações, atingindo países de primeiro, segundo e terceiro mundos, e tendo por intuito reformular/ revolucionar o conhecimento científico geográfico.

Andrade (1987) indica que, neste instante, ocorreu o renascimento do positivismo, ou neopositivismo, uma corrente de pensamento teórico-quantitativista, apresentada como Nova Geografia, atuando na ótica do espaço geoeconômico, substituindo os trabalhos de campo pelos de laboratório – com base em tendências à utilização de métodos matemáticos e estatísticos devido ao rápido desenvolvimento capitalista –, e proporcionando uma maior participação de geógrafos nos planejamentos estatais, de acordo com as necessidades de cada país. Um dos teóricos de grande contribuição a respeito destas ideias, inclusive para o Brasil, foi Pierre George, que através da dialética, deu ênfase à importância de haver sistemas políticos diferentes no domínio de áreas da superfície terrestre, e priorizou o estudo da indústria acima do da agricultura, incentivando perspectivas de maior preocupação com cunho social.

Em 1956, ocorreu o XVIII Congresso Internacional de Geografia, no Rio de Janeiro, onde a ótica dos estudiosos brasileiros sobre a ciência geográfica passou a se expandir. Este evento foi via de ocorrência de vários cursos ministrados por grandes geógrafos europeus e norte-americanos, os quais puderam compartilhar e discutir acerca de novos pontos de vista e compreensões referentes ao pensamento geográfico, de modo que:

[...] os geógrafos brasileiros foram levados a uma reflexão maior sobre métodos, técnicas e objetivos da ciência geográfica e sobre a natureza da Geografia e dos objetivos a serem atingidos com a sua utilização. Preparava-se assim o caminho para o abandono gradual do modelo clássico e a procura de novos métodos que iriam depender, naturalmente, da formação e das convicções dos geógrafos, assim como da evolução político-administrativa do País. (ANDRADE, 1987, p. 87).

Sobre a formação de professores de Geografia, Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007) afirmam que isto ocorreu em virtude da grande quantidade de trabalhos de cunho geográfico até então produzidos, resultante dos trabalhos de campo, de modo que, antes, ao final da formação inicial acadêmica, o aluno poderia lecionar tanto História quanto Geografia, justamente porque, na época, esta ciência não era vista dissociada da primeira. Assim, por volta de 1957, atingiu-se a conquista de desmembramento do curso de História e Geografia, abrindo mais espaço para debates, fortalecendo a natureza desta ciência e fazendo-a atingir um avanço considerável: sua autonomia.

Com a ditadura militar (1964-1985) – período concomitante com a Guerra Fria entre os E.U.A. e a U.R.S.S. –, acontecia uma avalanche de repressão e censura, com base no

argumento de defesa contra a ameaça comunista sobre a política brasileira. Durante este período, o crescimento econômico se deu rapidamente e, por isso, Andrade (1987) frisa que, houve maior empenho dos geógrafos do IBGE a serviço da política econômica do governo, ignorando os problemas sócio-ambientais, em favor da questão financeira, através da extinção do Conselho Nacional de Geografia e de um enfoque metodológico matemático, insuficiente aos acontecimentos.

Nesta Geografia, em sequência, passou-se a questionar os objetivos e métodos concernentes a esta área, havendo uma intensificação da reflexão teórico-metodológica. Surgiu, então, a Associação de Geografia Teórica (Ageteo), em 1971, por meio de geógrafos da Faculdade de Filosofia de Rio Claro, os quais buscaram analisar o espaço “com mais rigor”, através dos métodos quantitativos. Porém:

Tal corrente foi extremamente criticada por geógrafos brasileiros, que buscavam outros caminhos para a compreensão e explicação do espaço geográfico. Segundo esses críticos, os teóricos apresentavam um discurso de conteúdo mais abstrato do que as propostas da chamada Geografia tradicional e, a despeito da linguagem mais elaborada, não deixavam de construir uma vertente conservadora, à medida que sua abordagem tecnicista encobria questões políticas, econômicas e sociais presentes na análise do espaço geográfico. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 53).

Ou seja, a ausência de reflexão e de criticidade nesta “nova” Geografia não apresentava verdadeira novidade – apesar de suas contribuições quanto à parte da análise da organização socioespacial –, tendo em vista a necessidade de discussão sobre questões mais profundas e latentes vivenciadas por muitos brasileiros, desconsiderando o crescimento populacional caótico e seus custos sociais e políticos resultantes da expansão voraz do capitalismo.

Além disso, com o surgimento da disciplina de Estudos Sociais houve uma regressão na perspectiva educacional – da independência científica que a Geografia havia atingido –, gerando uma confusão didática a respeito do ensino e da aprendizagem do conhecimento geográfico escolar. De maneira geral, no Brasil, esta corrente quantitativa não refletiu muitas influências diretas no ensino básico da época, porém, considerando a falta de cunho crítico característico da Nova Geografia, somando-se ao caráter inibitivo da ditadura militar, apresentou-se este componente curricular em sala de maneira retrógrada e debilitada.

A Geografia teórica não teve repercussão direta nas escolas de primeiro e segundo graus. No entanto, medidas ligadas à política educacional do País (sob regime militar), na década de 70, levaram para as escolas livros com saberes geográficos extremamente empobrecidos em seu conteúdo, desvinculados da realidade brasileira

e, ademais, descaracterizados pela proposta dos Estudos Sociais, introduzidos pela Lei 5.692/71. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 53, *apud* CONTI, 1976, p. 57).

Desta maneira, ao observar a realidade que se moldava neste meio tempo, muitos geógrafos, inclusive fora do Brasil, não foram de acordo com a postura estabelecida pela Geografia Teorética. Em consequência disto, por volta de 1960, começou a surgir a compartimentação de outras correntes do pensamento geográfico, dentre elas: a Geografia Crítica – ou Geografia Radical. Esta corrente crítica emergiu por tendências originadas nos Estados Unidos e na França, na tentativa de se contrapor ao quantitativismo, especialmente, através da aplicação do método materialista dialético nas análises geográficas, visando discutir acerca de ideologias sociais, políticas e econômicas, e agir em militância por soluções mais eficazes. Fantin, Tauscheck e Neves (2010), afirmam que:

A geografia crítica foi a primeira linha de pensamento dessa ciência, que rompeu com o capital, elaborando um discurso de denúncia das desigualdades e das explorações. Tornou-se, anunciadamente, uma vertente de ruptura no pensamento geográfico. Trouxe o debate político, social, econômico, inicialmente para os conceitos de região, natureza e sociedade, mais tarde aprimorando-os e ressignificando os conceitos de lugar, paisagem e território. Afirmou que, se etimologicamente *geografia* significa “descrição da terra”, quem descreve tem pretensão de explicar, propondo a reflexão crítica dialética sobre o espaço geográfico. (p. 51, grifo dos autores).

Portanto, como essas disparidades socioeconômicas já eram consideradas como realidade mundial, propagou-se, então, a corrente geográfica Radical para outros países. Geógrafos como Pierre George, Lacoste, Tricart, Rochefort, Harvey, Bunge, dentre outros, se destacaram por contribuições realizadas a essa Geografia, tendo posicionamentos diferenciados – marxistas, não-marxistas e anarquistas –, mas em comum, compreendendo o espaço como algo construído historicamente, repleto de conflitos e desigualdades sociais. (ANDRADE, 1987).

Por volta de 1980, essa corrente Crítica ganhou força no Brasil, principalmente após a ditadura militar, refletindo e problematizando as estruturas da sociedade brasileira, em busca de factuais evoluções. Nesta perspectiva, geógrafos como Caio Prado Júnior, Manuel Correia de Andrade, Milton Santos etc, passaram a ter notoriedade por seus trabalhos desenvolvidos, enriquecendo o aporte teórico da Geografia Radical.

Também com o propósito de refutar a concepção teórico-quantitativista, emergiu a Geografia do Comportamento e da Percepção, despontando-se por volta da década de 1970, de modo subjetivista, com a preocupação em relacionar o psicológico ao meio natural,

utilizando-se de métodos como o positivismo, o kantismo e o humanismo, buscando realçar a importância da análise do espaço vivido, da relação intimista que os indivíduos possuíam sobre as dimensões espaciais. Em meio aos geógrafos que adotaram essa corrente de pensamento, ressaltam-se Yi-Fu Tuan, David Lowenthal e Anne Buttimer.

Dentro de uma linha behaviorista em geografia, os seguidores da nova escola preocuparam-se sobretudo com os modelos de investigação da sociedade empregados na investigação geográfica, com a multidisciplinaridade, com a orientação para a política de planejamento e o desejo de produzir estudos geográficos mais integralmente na educação ambiental e na interpretação do meio ambiente. Esta tendência levava o geógrafo a realizar estudos para caracterizar como o indivíduo tem a percepção do lugar próximo e distante e como faz refletir esta percepção através de uma sistematização. (ANDRADE, 1987, p. 113).

A partir da década de 1990, no Brasil, foram ampliadas as tendências desta Geografia, além de surgir influências do existencialismo e da fenomenologia, que passaram a inspirar muitos estudos e produções científico-geográficas no país, passando a ter embasamento também com pensadores não geógrafos. Neste momento, Livia de Oliveira, professora da universidade de Rio Claro, se destacou bastante por trabalhos voltados para a Geografia Humanística.

No viés da educação, essas perspectivas – Crítica e Humanista – encontraram certa dificuldade para serem inseridas em sala de aula por falta de esclarecimento, gerando um pouco de resistência entre os professores. Todavia, com o avanço da produção e difusão de material didático voltado à abordagem dessa linha de pensamento, outras propostas curriculares foram surgindo. Albuquerque (2011) analisa que:

[...] houve um aumento e diversificação considerável do número de publicação de títulos didáticos trazendo abordagens teóricas, seleção de conteúdos, materiais, iconografias e propostas pedagógicas diferenciadas das produções elaboradas entre o início do século e a década de 1980. Parte do material didático produzido estava atrelada às propostas pedagógicas que foram elaboradas pelas Secretarias de Educação de estados e municípios. [...] Nos anos de 1990, outros debates passaram a compor a Geografia escolar, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, novos referenciais foram advogados influenciando a publicação de materiais didáticos e as práticas escolares. Assiste-se, dessa década até os dias atuais, a um aumento nunca visto do número de publicações e da diversidade de aportes teórico e metodológico nos livros didáticos de Geografia, assim como uma melhoria na qualidade desses livros, como decorrência das avaliações feitas pelo Ministério da Educação – MEC a partir do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD. (p. 24-25).

Houve, desta maneira, a junção da Geografia Crítica e da Geografia Humanística de base fenomenológica na educação através dos direcionamentos presentes por meio da LDB –



Lei de Diretrizes e Bases, e por meio dos valores estimulados pelos PCN's – Os Parâmetros Curriculares Nacionais.

## 2.2 O ensino de Geografia e a formação inicial docente

De maneira geral, a educação – especialmente a pública – ainda sofre com a falta de condições essenciais que mantenham escolas em funcionamento, sem suporte para o desenvolvimento de projetos e a execução de atividades extracurriculares, e sob ausência de respeito a direitos e deveres de alunos, professores e funcionários. Igualmente, o ensino de Geografia enfrenta estes obstáculos além de, por vezes, a inadequação de metodologias adotadas para a construção do conhecimento em sala de aula que possam referenciar noções contemporâneas de saberes geográficos.

Discutir o ensino de geografia na atualidade, então, mostra-se imprescindível, ao passo que as transformações sociais e espaciais, muitas vezes, engolem parte do que se entende por conhecimento geográfico e fazem aflorar a carência de novos métodos e técnicas para a compreensão destas variações. Assim sendo, Castellar e Vilhena (2010) ressaltam a importância da educação geográfica para o reconhecimento sócio-cultural de lugares e sociedades diferentes, considerando também a dinâmica da natureza ao longo da história.

Recai, então, sobre o professor de Geografia a atribuição de analisar e dialogar a respeito do processo de maturação desta ciência e suas consequências, mas, para que isto ocorra, o docente precisa, de fato, conhecer e reconhecer o que ensina. Todavia,

[...] muitos professores ainda trabalham em sala de aula sem saber efetivamente o caminho feito pela nossa disciplina na história da educação brasileira [...] e por isto mesmo as continuidades se perpetuam. Essas continuidades muitas vezes são vistas pelos professores como naturais, como se a Geografia escolar tivesse ainda esse propósito ou não conseguisse se libertar com facilidade dele. Isto promove uma série de equívocos nas práticas escolares e afasta a cada dia os alunos da escola básica do prazer de estudar Geografia. Conhecer a história da disciplina pode possibilitar ao professor rever a sua prática e reconhecer no passado o papel das inovações. (ABUQUERQUE, 2011, p. 48).

Em vista disso, o professor de Geografia deve – não como uma mera convenção, mas por necessidade –, adentrar e se inteirar sobre o trajeto de evolução desta ciência, para saber, com mais desenvoltura, conectar a realidade à Geografia escolar, mostrando credibilidade e fundamento sobre o que apresenta aos seus alunos. Assim sendo, poderá obter-se clareza sobre a importância do investimento em metodologias que prezem pelo ensino e

aprendizagem do conhecimento geográfico qualitativamente. Além disso, Castellar e Vilhena (2010) complementam que:

O professor, portanto, precisa analisar constantemente suas intenções e os materiais didáticos, ressaltando os novos aspectos e, ao mesmo tempo, observando se está havendo aprendizagem ou não. O ensino associado ao cotidiano implica pensar, sentir e atuar aspectos que, integrados, conseguem uma aprendizagem significativa, na qual o aluno se sente sujeito de seu próprio aprendizado. (p. 43).

Logo, se faz de fundamental importância que o professor de Geografia explore e problematize as concepções de conhecimento e de metodologias incorporadas dentro desta disciplina, observando as contribuições feitas pela Geografia, enquanto ciência, ao longo dos tempos. Este proceder viabiliza que o docente aponte aos seus alunos os pontos que precisam ser rompidos por meio do diálogo e através da relação entre teoria e prática, da aplicação de conhecimentos no cotidiano de modo condizente com a realidade, e de estratégias de ensino que prezem pela aprendizagem qualitativa – de forma que os estudantes possam, de fato, sentir-se integrados às aulas.

Karnal (2016) apresenta inquietações através de relatos sobre o enfrentamento do mundo desafiador que é sala de aula, essencialmente, para quem está começando na profissão, fazendo refletir sobre estratégias de ensino, de postura e mesmo da aprendizagem do próprio professor diante de experiências iniciais. Neste contexto, percebe-se o professor como fator de grande influência na articulação dessas duas faces – escolar e acadêmica – da dimensão do conhecimento geográfico, levando à compreensão de que a formação docente – especialmente a inicial – requer qualidade, oportunidades e incentivo, de modo que possibilite o desenvolvimento da identidade dos profissionais da Geografia com o ensino e que isto possa repercutir positivamente tanto na escola quanto na universidade.

Para acompanhar o ritmo desse processo, o professor necessita buscar solucionar suas carências profissionais, iniciando esta labuta – que deve ser sem fim, a propósito – mesmo antes da conclusão do curso de licenciatura, à medida que se depara diante da construção de uma identidade docente. Certamente, a afinidade com este ofício pode ser resultado de inúmeros motivos, desde o sonho de infância, até a compreensão do grande potencial emitido através desta profissão. Além disto,

A construção e o fortalecimento da identidade e o desenvolvimento de convicções em relação à profissão estão ligados às condições de trabalho e ao reconhecimento e valorização conferida pela sociedade à categoria profissional. Dessa forma, os saberes, a identidade profissional e as práticas formativas presentes nos cursos de

formação docente precisam incluir aspectos alusivos ao modo como a profissão é representada e explicada socialmente. (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 66).

Deste modo, o futuro profissional da educação inicia a construção de sua identidade, descobrindo qual postura adquirir diante de dificuldades no cotidiano escolar e quais as formas mais apropriadas de aproximar-se de seus alunos, edificando conhecimentos junto a eles, e revendo a escola com “outros olhos” para avaliar se de fato deseja estar inserido nesta profissão.

Para este fim, é importante mencionar a existência dos componentes curriculares de estágio supervisionado, que oportunizam um contato inicial dos professores com a dinâmica escolar, podendo ser via de desenvolvimento da identidade docente. Previsto no Art. 82 da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/96), e sendo exigência para formação docente, o estágio se configura como um mecanismo capaz de promover o diálogo entre teoria e prática, por meio de vivência em sala de aula. No entanto, este mecanismo comporta variadas limitações que, dentre elas, ressalta-se: o pouco tempo estabelecido para a vivência e as moderadas possibilidades de intervenção.

Em subsídio a esta realidade, foi criado o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID –, o qual se efetiva a partir da seleção de bolsistas, através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES –, tendo seus objetivos apresentados pelo documento base, no Art. 4º, Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016:

- I. incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II. contribuir para a valorização do magistério;
- III. elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV. inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem;
- V. incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- VI. contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;
- VII. contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente.
- VIII. articular-se com os programas de formação inicial e continuada de professores da educação básica, de forma a contribuir com a criação ou com o fortalecimento de grupos de pesquisa que potencialize a produção de conhecimento sobre ensinar e aprender na Educação Básica;
- IX. comprometer-se com a melhoria da aprendizagem dos estudantes nas escolas onde os projetos institucionais são desenvolvidos.

Desta maneira, o PIBID se apresenta como uma importante via de desenvolvimento e aprendizagem para alunos de graduação, permitindo-lhes vivenciar e participar do cotidiano escolar por meio de observação, reflexão, discussão, planejamento e execução de atividades complementares junto aos professores supervisores e aos alunos das escolas vinculadas.

O maior diferencial deste programa é o leque de oportunidades que auxiliam a aprimorar a formação inicial docente, como: maior quantidade de tempo para o licenciando atuar e conviver com o ambiente escolar; mais oportunidades de criar e aplicar projetos e atividades diferenciadas; maior incentivo à produção e apresentação de material acadêmico; maior estímulo à responsabilidade, através da exigência de relatórios mensais; e, maior incentivo ao trabalho cooperativo, entre bolsista e supervisor. Portanto, tornando-se uma rica experiência para todos os indivíduos envolvidos, especialmente, aos participantes, futuros professores, viabilizando oportunidades que possam expandir ainda mais seu amadurecimento, favorecendo a criação da identidade docente.

### 2.3 A utilização de diferentes linguagens no ensino de Geografia

Partindo-se da perspectiva de pós-modernidade – que já se torna palpável –, é possível constatar que, cada vez mais, se tem buscado desvincular-se da exclusividade racional na educação, trazendo consigo maior articulação do subjetivo para lidar, por exemplo, com a diversidade cognitiva dos alunos. Destarte, como os indivíduos não são iguais uns aos outros, a maneira de aprender também difere, interferindo, por conseguinte, na significação dos conteúdos em sala de aula.

Ao acessarem o universo dos significados, os jovens e crianças se apropriam do seu mundo e da realidade em que vivem, fazendo conexões, por exemplo, com as aulas – pode ser um momento para que eles atribuam significado ao que aprendem. Assim, os alunos tornar-se-ão capazes de dar significados ao que estão aprendendo, o que poderá ajudá-los a sistematizar os conteúdos de maneira mais integrada. (CASTELLAR; VILHENA, 2010, p. 80 - 81).

Isto quer dizer que a significação sobre o conhecimento adquirido acontece quando o aluno consegue compreender a ligação entre o que estuda na escola e o que vivencia no cotidiano. Esta questão retoma um importante ponto frisado por Delgado de Carvalho, citado por Albuquerque (2011): a relevância de se atrelar o ensino de Geografia à realidade, através de temas corriqueiros ao discente. Desta forma, este procedimento auxilia o professor na

tarefa de incentivar o aprimoramento cognitivo de seu aluno e articular melhor a noção da dinâmica das sociedades e do mundo. Ainda, se faz pertinente analisar o que coloca Cavalcanti (1998):

Para cumprir os objetivos do ensino de Geografia, sintetizados na idéia de desenvolvimento do raciocínio geográfico, é preciso que se selecionem e se organizem os conteúdos que sejam significativos e socialmente relevantes. A leitura do mundo do ponto de vista de sua espacialidade demanda a apropriação, pelos alunos, de um conjunto de instrumentos conceituais de interpretação e de questionamento da realidade socioespacial. (p. 25)

Ou seja, a importância da escolha dos conteúdos de relevância para o aluno soma-se à necessidade de novas metodologias atuantes no ensino de Geografia. Partindo do pressuposto de que as estratégias utilizadas possam despertar a atenção e o entendimento dos estudantes ou fazê-los odiar a Geografia, emerge, assim, a necessidade de novas metodologias atuantes no ensino que facilitem a articulação dos conhecimentos geográficos ao cotidiano de seus alunos. Por isto, Castellar e Vilhena (2010) trazem que:

Espera-se, de uma prática de ensino mais dinâmica, que o aluno possa não só dar significado, mas compreender o que está sendo ensinado. Optando por uma metodologia de ensino que envolva o aluno na construção do conhecimento, espera-se que ele estude a partir de situações do cotidiano e relacione o conhecimento aprendido para analisar a realidade, que pode ser a local ou a global. (p. 06).

Certamente, muitos professores de Geografia ainda têm se desdobrado dentro do processo educacional – a respeito da questão sobre carga horária excessiva, por exemplo – para construir / optar por metodologias de ensino que possam ser mais adequadas às suas turmas. Mesmo sobrecarregados, esses docentes percebem a necessidade de dinamizar e aproximar os conhecimentos geográficos ao cotidiano dos estudantes, o que exige maior esforço para atingir esses objetivos. Todavia, esse é um caminho que pode levar a contribuições mais significativas para o desenvolvimento do interesse e da percepção dos alunos enquanto sujeitos atuantes na sociedade, enquanto cidadãos.

Para esta conjuntura, compreende-se o uso de diferentes linguagens como ferramentas que auxiliam o desenvolver de estratégias que podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem. As linguagens – por serem meios que veiculam informações e conhecimentos diversos – têm o potencial de amplificar a capacidade cognitiva dos alunos, incentivando-os à articulação de percepções e significados diferentes. Os PCN's confirmam a importância do uso de diferentes linguagens, e apresentam que:

A linguagem permeia o conhecimento e as formas de conhecer, o pensamento e as formas de pensar, a comunicação e os modos de comunicar, a ação e os modos de agir. Ela é roda inventada, movimenta o homem e é movimentada pelo homem. Produto e produção cultural, nascida por força das práticas sociais, a linguagem é humana e, tal como o homem, destaca-se pelo seu caráter criativo, contraditório, pluridimensional, múltiplo e singular, a um só tempo. (2000, p. 5).

Compreende-se então que quanto mais diferentes linguagens forem utilizadas em sala, mais sortidas e interessantes as aulas poderão ser, havendo maior probabilidade de atingir os alunos, no tocante à produção de significados a respeito dos conteúdos.

A linguagem musical, por exemplo, tem suas raízes cultivadas desde os primeiros povos, que foram se modificando e se aperfeiçoando ao longo das épocas, servindo como arte e como meios de comunicação.

[...] pode-se considerar que a utilização da linguagem musical como ferramenta de aprendizagem colabora com o resgate da emoção, da intuição, e da imaginação. O uso da música afasta o ensino da ideia de ciência e racionalismo em oposição à subjetividade, mas traz para sala de aula as dimensões afetivas e busca uma integração do sujeito, no que diz respeito à razão-emoção (SILVA, 2013, p. 8).

Naturalmente, é necessário observar o modo de utilizar este meio para que sua prática se torne válida no processo de ensino-aprendizagem, e possa romper com o estereótipo de passatempo dentro da escola. Por conseguinte, a música “[...] pode ser utilizada na problematização do cotidiano e na formação do cidadão de forma mais lúdica e interativa, tendo em vista a amplitude de abordagens que podem ser identificadas nos diversos gêneros musicais” (PEREIRA, 2012, p. 140).

A linguagem cartográfica, também, se faz de grande relevância nos estudos geográficos, pois, pode subsidiar o aprimoramento da cognição do sujeito através de saberes estratégicos que podem ser incorporados a sua realidade. O uso desta linguagem mostra-se como um excelente meio para representar condições dadas pelo relevo, hidrografia, vias de circulação etc. Cartas topográficas, por exemplo, inseridas no âmbito escolar podem auxiliar na aprendizagem, a partir da orientação do professor para atentar aos diversos detalhes, símbolos e significados. De acordo com Castrogiovanni e Callai (2000):

A figura cartográfica é a representação simbólica de um espaço concreto, que emprega a linguagem semiótica complexa: signos, projeções e escala. O próprio mapa compreende um signo. O mapa é um símbolo que representa o espaço geográfico e sua codificação de forma bidimensional reduzida. A elaboração de um mapa envolve o conhecimento do espaço geográfico e sua condição é que traduz em imagem o significado, o conteúdo. (p. 37).

A maquete topográfica também tem um grande potencial enquanto elemento linguagem cartográfica, pois, através dela se faz possível compreender com mais clareza sobre as dinâmicas envolvidas na realidade representada por meio deste tipo de material. Simielli (2007) traz à tona uma questão de destaque para ser levada em conta:

O importante é que se trabalhe com o uso da maquete e nesta situação vamos ter um importantíssimo instrumento para trabalhar a correlação, porque a maquete em si, sendo um produto tridimensional, estará dando a possibilidade de o aluno ver as diferentes formas topográficas, as diferentes altitudes de um determinado espaço e, em função disso, poderá trabalhar várias outras informações correlacionando com estas formas topográficas. (p. 103).

No ensino de Geografia, além de viabilizar os conteúdos através de diferentes linguagens, mostra-se importante relacionar o que se pretende construir como conhecimento às principais categorias geográficas – espaço, lugar, paisagem, região e território. Desta maneira, facilita-se para que o aluno consiga identificar esses conceitos no dia a dia, podendo-lhes despertar um aprendizado significativo.

Naturalmente, as linguagens mencionadas não esgotam as possibilidades de linguagens disponíveis para o uso no ensino de Geografia. Muitas outras podem ser utilizadas desde as mais simples às mais complexas como, por exemplo, as linguagens: imagética, audiovisual, tátil, teatral, de jogos, literária, escrita etc. A partir disto, cabe ao professor atentar para as características de seus alunos, as possibilidades de tempo e espaço, e realizar planejamentos que possam direcionar a dinâmica das aulas, através de diferentes linguagens, ao processo de ensino e aprendizagem significativo.

Tal prática pode subsidiar a relação professor-aluno, gerar maior interação e afinidade de ambas as partes. Desta maneira, por meio da busca do docente por atender à heterogeneidade de percepção e aprendizagem dos estudantes, oportuniza-se que compreendam melhor – além dos conteúdos – valores como empatia, respeito e igualdade.

### **3. METODOLOGIA**

#### **3.1. Caracterização geográfica do espaço de pesquisa**

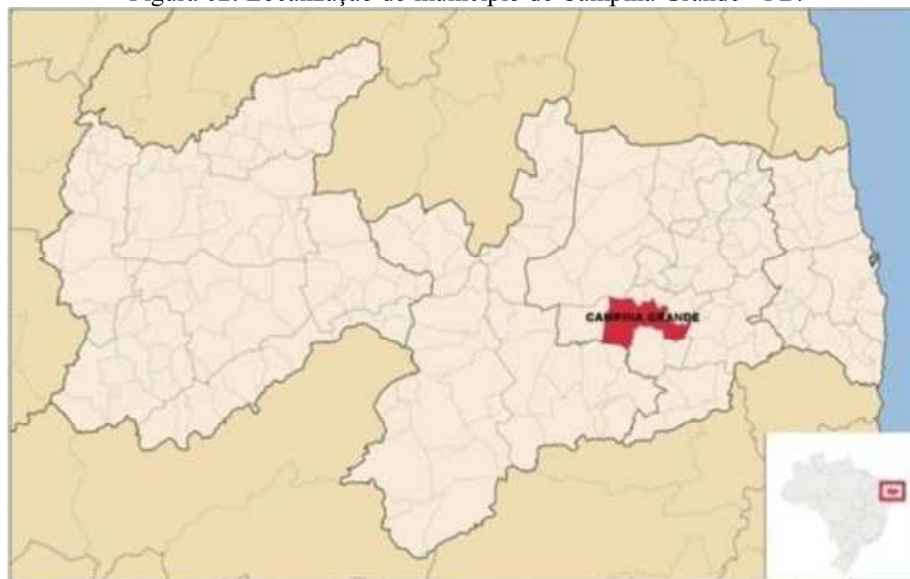
A instituição onde foram realizados os projetos foi a Escola Estadual de Ensino Médio Severino Cabral, localizada na Rua Compositor Noel Rosa, S/N, no bairro de Bodocongó, na zona oeste da cidade, em Campina Grande – PB, conforme Figuras 01 e 02.

Figura 01: Localização da Escola Severino Cabral.



Fonte: Google Earth, 2015.

Figura 02: Localização do município de Campina Grande - PB.



Fonte: [http://www.achetudoeregiao.com.br/pb/campina\\_grande/meio\\_ambiente.htm](http://www.achetudoeregiao.com.br/pb/campina_grande/meio_ambiente.htm)

Na época da pesquisa, a Escola Severino Cabral era adepta ao ProEMI (Programa Ensino Médio Inovador), contava em torno de 700 alunos, que permaneciam na instituição em tempo integral e participavam das aulas de disciplinas regulares e de macrocampos.

As atividades que resultaram nesta produção acadêmica foram desenvolvidas através da minha atuação no Subprojeto de Geografia do PIBID / UEPB com uma turma 3ª série “A”, com 30 alunos, no ano de 2014; e uma 1ª série “B”, contendo 33 estudantes, no ano de 2015.

### 3.2. Caracterização da pesquisa



Este trabalho é de cunho qualitativo, realizado através da modalidade pesquisa colaborativa, e baseado nos projetos de intervenção desenvolvidos durante as aulas de Geografia da Escola Estadual Severino Cabral. É importante ressaltar que as temáticas dos projetos desenvolvidos não foram escolhidas aleatoriamente, mas a partir dos conteúdos do currículo de cada série.

### 3.3. Técnicas implementadas

Antes da realização destes projetos, em cada turma, fora aplicado um questionário contendo perguntas direcionadoras para a obtenção do diagnóstico acerca da percepção dos alunos sobre: conhecimentos a respeito do papel da Geografia; conteúdos da disciplina que sentiam maior afinidade; metodologias e características de professores anteriores; experiências; dificuldades; e sugestões.

#### Projeto com utilização de músicas e produção de paródias (3ª “A” - 2014)

Este projeto teve por finalidades: estimular a curiosidade, a conhecimento e a valorização de aspectos em nível local, instigando os alunos a observarem e descobrirem elementos no dia a dia, muitas vezes, não percebidos; analisar a articulação das escalas geográficas sociais; aguçar a capacidade reflexiva, envolvendo, também, questões geopolíticas, do global ao local; e desenvolver a habilidade criativa.

Para início desta intervenção, após nossas pesquisas musicográficas, apresentamos canções que retravam o conteúdo de Globalização, com suas respectivas letras, para que os alunos pudessem acompanhar e, depois, todos discutirmos sobre as problemáticas nelas contidas. As músicas trabalhadas foram: “Parabólicamará” e “Cérebro Eletrônico”, de Gilberto Gil; “Globalização”, Tribo de Jah; “Hyperconectividade” e “Aviso aos Navegantes”, de Lulu Santos; e “Admirável chip novo”, de Pitty.

Posteriormente, tratando da temática de Recursos Hídricos, levamos as canções: “Deixe o rio desaguar”, de Flávio José; “Vozes da seca”, de Luiz Gonzaga; “Bodocongó”, de Jackson do Pandeiro; e “Nosso Bodocongó”, de Everton Silva, para debatermos a respeito de questões como seca e políticas públicas, trazendo à perspectiva de questões locais.

Apresentamos à sala, também, uma reportagem de revista sobre a construção da hidrelétrica de Belo Monte (Pará, Brasil); a diminuição do Mar de Aral (Ásia Central); e, a transposição do Rio São Francisco (Pernambuco, Paraíba, Ceará e Rio Grande do Norte).

Para complementar, levamos também uma notícia acerca da autorização do governo para o início da urbanização do açude Bodocongó, localizado no mesmo bairro da escola.

Enfim, expusemos à turma a proposta de elaboração musical, ainda que fossem paródias. Eles se dividiram em três grupos para produzir com base nas temáticas escolhidas por eles: Redes Sociais, Internet e Tecnologia; sendo-lhes permitido agregar a utilização de instrumentos, nos momentos de culminância.

#### Projeto com uso de carta topográfica e produção de maquetes (1ª “B” - 2015)

Este projeto teve por objetivos: problematizar situações vivenciadas pelos alunos dentro e nos arredores na escola; ampliar o conhecimento cartográfico dos discentes; e desenvolver habilidades manuais dos alunos.

Fora trabalhado o uso da linguagem cartográfica através do estudo da carta topográfica e da produção de maquetes referentes ao entorno da escola. Nesta experiência, buscou-se ressaltar a importância de se observar a mudança de relevo nas proximidades do lugar em questão, pelo fato de os estudantes terem maior convívio para, a partir disto, compreenderem o porquê de alagamentos locais, do calor excessivo na escola durante à tarde - mesmo estando à sombra, dentro da escola -, e da construção do canal de esgoto nas proximidades.

Os materiais utilizados foram: lápis de cor, folhas de isopor, tintas guache, cola de isopor, pincel, régua, estilete e lápis.

Primeira etapa: Para dar início, logo após os estudos sobre os conteúdos de Estrutura Geológica e Superfície da Terra – tendo, os alunos, já visto noções de Cartografia no início do ano letivo –, apresentamos-lhes o projeto, sendo-lhes mostrado modelos da carta topográfica e da maquete, preparados para nortear a produção dos recursos didáticos pretendidos.

Segunda etapa: Em seguida, distribuímos para cada aluno a cópia da carta topográfica dos arredores da escola, tendo por fonte uma imagem capturada através do Google Maps, comportando a localização da escola e de parte dos bairros: Ramadinha, Bodocongó, Centenário e Dinamérica. Então, organizamos as informações na lousa, explicando conceitos relacionados às curvas de nível. Conforme é possível visualizar na Figura 03, construímos a legenda contendo: título (Carta topográfica de parte da área de Bodocongó – redondezas da Escola Estadual Severino Cabral), altitudes correspondentes às cores (500m = azul / 520m = verde / 540m = amarelo / 560m = vermelho), símbolo de localização da escola, símbolo de curva mestra, símbolo de curvas intermediárias, e escala (1:200).

Ao ser relacionado cada elemento às informações, os estudantes transcreveram a legenda no verso de suas cartas topográficas e coloriram com lápis de cor os espaços de equidistância, de acordo com as orientações. Adiante, distribuímos também cópias do perfil demonstrando o percurso da frente da escola até um trecho do canal próximo, para que a turma pudesse compreender que mesmo em pequenas distâncias a altitude pode variar significativamente, mesmo se não sentirmos.

Figura 03: Estudo dos elementos da carta topográfica.



Fonte: Geneva Helena de Menezes Santos, 2015.

Terceira etapa: Posteriormente, iniciamos a construção das maquetes (Figuras 04, 05 e 06). A turma, dividida em cinco grupos, e começou a produzir, a partir de outra cópia da mesma carta topográfica (uma espécie de molde para as peças). Primeiro, fora cortada a peça base, que representava o ponto mais baixo, a 500m de altitude; logo após, a parte correspondente à várzea, onde a escola se localizava, a 520m; depois, a camada com um pouco mais de altitude, a 540m; por último, pequenas peças correspondentes aos pontos mais altos da área, de acordo com a representação, a 560m. Ao serem destacadas todas as camadas necessárias, iniciamos a colagem de cada peça, a começar de baixo para cima, baseando-nos no posicionamento pela carta topográfica interpretada anteriormente.

Figura 04: Marcação para o corte das peças.



Fonte: Geneva Helena de Menezes Santos, 2015.

Figura 05: Corte de camadas das maquetes.



Fonte: Geneva Helena de Menezes Santos, 2015.

Figura 06: Pintura das maquetes.



Fonte: Geneva Helena de Menezes Santos, 2015.

Após o encerramento de toda a colagem, finalizou-se com a pintura das camadas com as cores correspondentes.

#### **4. RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Sobre o projeto com utilização de músicas e produção de paródias (3ª “A”)

A escola passou por reformas desde novembro de 2013, tendo funcionado em anexo do Colégio Estadual Dr. Elpídio de Almeida (Estadual da Prata), no bairro da Prata, havendo, assim, algumas dificuldades para o seu funcionamento, desde uso de caixa de som à data show, havendo apenas um recurso de cada, na época, para todas as turmas.

No dia da análise das músicas sobre Recursos Hídricos, não foi possível realizar a reprodução musical em sala, por falta de caixa de som disponível, assim, acontecendo apenas a discussão acerca das letras

Os alunos preferiram trabalhar com a temática de Globalização, talvez, pela ênfase dada ao conteúdo em outras aulas, o que os fez sentirem-se mais seguros. Eles fizeram-se participativos às atividades e discussões. A maioria optou por desenvolver paródias, com músicas a critério.

O primeiro grupo apresentou a paródia “A era da internet”, da música “Tempos modernos” (Lulu Santos). Nesta apresentação, o grupo utilizou o violão (Figura 07), e sua produção tratou de redes sociais (Twitter, Facebook e Whatsapp) como meio de interação da sociedade moderna:

#### A era da internet

Eu vejo a rede social no futuro  
 Em que todos podem publicar tudo  
 Com privacidade,  
 Pensando em quem vai compartilhar  
 Eu vejo a vida mais vasta e farta  
 Com a ajuda da evolução,  
 Que se tem por meio  
 E facilita a interação  
 Hoje eu “tô” on-line, amor  
 Sem preocupação  
 Vamos interagir  
 Facebook e Whatsapp, amor  
 A internet está aí, pra você  
 Publique e vai curtir  
 Eu vejo um novo começo de era  
 Pelo Twitter inicia a paquera  
 Com várias pessoas  
 Unidas em uma geração  
 Hoje eu “tou” on-line, amor  
 Sem preocupação  
 Vamos interagir  
 Facebook e Whatsapp, amor  
 A internet está aí pra você  
 Publique e vai curtir.

Figura 07: Apresentação do primeiro grupo.



Fonte: Geneva H. de M. Santos, 2014.

Para a elaboração de sua paródia, o segundo grupo escolheu a música “Ana Júlia” (Los Hermanos), reformulando para “No Facebook”, a qual expunha o dualismo diário entre o tempo reservado a estudar e o tempo gasto na internet. Este também apresentou seu trabalho (Figura 08) utilizando violão:

#### No Facebook

Só pra quem vai fazer o ENEM  
 Sabe o que é sofrer  
 Por um lado o Instagram  
 E o Facebook  
 Tomam conta de todo o meu tempo  
 Que era pra estudar  
 Não aguento a professora  
 Pegando no meu pé  
 Pois eu tenho trabalho  
 Para entregar  
 Mas eu quero te cutucar...  
 No Facebook, no Facebook  
 Sei que você quer avaliar meu seminário  
 Sei que você quer que eu passe no ENEM  
 Eu sei que você já confiou em mim  
 Mas eu quero curtir, compartilhar e comentar...  
 No Facebook, no Facebook.

Figura 08: Apresentação do segundo grupo.



Fonte: Geneva Helena de Menezes Santos, 2014.

Por fim, o terceiro grupo (Figura 09), no entanto, preferiu produzir um rap, utilizando o celular e a caixa de som para a reprodução das batidas, agregando-as à letra criada. Seu título foi “As tecnologias”, e sua produção discutia sobre a alienação social por meio do uso excessivo acerca da internet e das novas tecnologias, onde valores acabam por ser invertidos:

#### As Tecnologias

As tecnologias estão em todas as cidades  
 Os parasitas tomaram conta da sociedade  
 População em extinção Robótica em evolução  
 Enquanto o mundo entra em plena destruição  
 O mundo em destruição, mais com isso ninguém se importa.  
 A vida é muito fácil quando o robô colhe a horta  
 Pra que oxigênio? Plantar cansa demais  
 E eu só entro numa igreja se nela tiver  
 Wi-Fi, internet, android  
 Ou qualquer tipo de máquina, sem os meus neurônios  
 Essa p\*\*\*\* não é nada  
 E se acha que é loucura viver cercado de fios e ferro  
 Bem-vindo à evolução: planeta 2.0  
 Onde não existe mais vida social  
 “Pessoalmente é muito chato. Virtual é maio legal!”  
 E eu sinto falta do passado onde tudo era mais fácil  
 Correndo, soltando pipa, jogando bola, descalço.  
 As tecnologias estão em todas as cidades  
 Os parasitas tomaram conta da sociedade  
 População em extinção Robótica em evolução  
 Enquanto o mundo entra em plena destruição  
 Pessoas como zumbi com o celular na mão  
 Entram em desespero quando perdem a conexão  
 Ficam alienadas, depravadas e lesadas  
 E quando no Facebook Ta achando que abala  
 Sou “muleke” bom tenho mais de 1000 curtidas  
 Botei Friboy no nome agora sou “muleke Zica”

No Facebook eu sou machão sem sair da reta  
 Se ficar com raiva? Eu te mando uma indireta  
 As tecnologias estão em todas as cidades  
 Os parasitas tomaram conta da sociedade  
 População em extinção Robótica em evolução  
 Enquanto o mundo entra em plena destruição.

Figura 09: Apresentação do terceiro grupo.



Fonte: Geneva Helena de Menezes Santos, 2014.

Ainda, sobre este último grupo, um dos alunos preparou uma apresentação extra, onde representou a história de um robô que adquiriu vida, o qual demonstrava afeto pelas pessoas, mas que depois se voltara contra a própria humanidade, destruindo-a. Através desta apresentação, foi possível compreender a crítica de que a criação tecnológica pode voltar-se contra o ser humano de várias maneiras, o que levou à discussão sobre como a tecnologia pode ser prejudicial no dia a dia.

Apesar de algumas dificuldades, a utilização de linguagens como música, reportagem de revista e notícia, renderam resultados satisfatórios, pois, pudemos instigar inquietações aos alunos sobre política, economia e cidadania, inter-relacionando as escalas geográficas sociais com os conteúdos, e permitindo que os estudantes participassem e contribuíssem, dando suas opiniões.

#### Sobre o projeto com uso de carta topográfica e produção de maquetes (1ª “B”)

Como resultados, seis maquetes foram produzidas pelos alunos, durante o desenvolvimento do projeto, que ocorreu em cerca de cinco horas-aula, mas que foram



aproveitadas ao máximo. De modo geral, cabe salientar que a resposta de participação dos alunos no desenvolvimento destas atividades fora bastante positiva, conforme é possível visualizar mediante a Figura 10, na medida em que abordaram problemas ambientais e relações políticas, e na perspectiva de estudo da categoria geográfica lugar.

Figura 10: Cartas topográficas e maquetes prontas.



Fonte: Geneva Helena de Menezes Santos, 2015.

O uso de cartas topográficas e produção de maquetes referentes às proximidades da escola como recursos didáticos na aplicação dos conteúdos relativos à Cartografia Escolar, revelou-se muito profícuo.

Buscou-se efetivar este projeto através da discussão sobre o planejamento urbano, tendo por base interferências humanas e naturais que compunham a conjuntura do lugar e da paisagem com os quais os alunos tinham convívio em comum, lhes auxiliando na análise e compreensão de algumas problemáticas. Estas categorias geográficas de análise se fizeram presentes nas discussões por meio do “olhar observador”, voltando-se para a investigação da área na qual a própria escola se situava, ressaltando características para a identificação desses conceitos. Esta análise permeou a segunda e terceira etapa do projeto.

Uma questão colocada, a qual os alunos sempre enfrentavam ao chover, foi a retenção de água em salas localizadas em pontos mais baixos da escola em detrimento do escoamento hídrico de pontos mais altos. Outra questão discutida foi o aumento excessivo de temperatura no turno da tarde, independentemente da estação do ano ou de adentrar em locais à sombra dentro da instituição, já que além da carência de arborização, ela apresentava-se em uma área de baixa altitude, havendo desnível mesmo dentro de suas dependências, impedindo maior

circulação de correntes de ar. Por fim, outra questão levantada foi acerca da construção do canal de esgoto relativamente perto da escola pelo fato de estar na mais baixa altitude em comparação às outras da área estudada.

Com isto, é preciso também destacar erros e faltas percebidas ao se analisar a experiência desenvolvida. Na segunda etapa, houve duas falhas: uma foi a falta de sinalização da orientação do Norte, e a outra foi colocar a legenda no verso folha, por não ter sido previamente atentado que melhor seria ter organizado o material adequadamente para montar este quadro de informações na frente. Adiante, sobre a terceira etapa, se faz necessário lembrar que houve a ausência de legenda para as maquetes. Para finalizar, onde seria a quarta etapa, pretendia-se realizar uma pequena excursão no entorno da escola, planejada anteriormente, mas esta experiência, infelizmente, não se fez viável.

É importante ressaltar que, dentre as dificuldades observadas enfrentadas pelos alunos, a que mais se destacou fora cortar as camadas de isopor, já que havia várias reentrâncias para corresponder com o máximo de fidelidade às curvas de nível.

Finalmente, este projeto, também, poderia ter sido expandido pelo fato de o conteúdo recente ter tratado sobre Superfície Terrestre – tendo sido encerrado pouco antes da aplicação desta ideia –, onde as maquetes topográficas poderiam ter sido transformadas para representarem o relevo da área referente através de seu aprimoramento, preenchendo adequadamente suas camadas e moldando a geomorfologia apropriada.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas vezes, percebemos como o despreparo e a imaturidade podem nos causar desmotivação, porém, é preciso averiguar se há um sentimento autêntico de identificação com a profissão docente, para, a partir disto, irmos à busca de meios e oportunidades de aprimoramento, capacitação, e aquisição de conhecimento e experiências que possam nos proporcionar um desempenho de qualidade em sala de aula.

Mostra-se indispensável que o professor esteja aberto a evoluir, melhorando suas práticas e seu planejamento, procurando não se prender apenas a uma só metodologia, mas sim adequar-se às particularidades de cada turma. Compreende-se, então, que é necessário fazer a escolha do recurso certo para realidades e circunstâncias diferentes, mas que a preparação do professor, no aporte teórico e no planejamento, possa subsidiar a obtenção de metodologias que se adequem às demandas.

Sobre as experiências relatadas neste trabalho, é necessário ressaltar que o incentivo à produção escolar e acadêmica, de vivências e oportunidades oferecidas, possibilitou incremento e dinamicidade nas referentes aulas de Geografia, por meio da produção e utilização de diferentes linguagens, onde os resultados puderam ser produtivos e significativos. Desta maneira, o PIBID pôde proporcionar na formação inicial docente da autora maior condução ao seu processo de amadurecimento profissional e pessoal, de maneira a desenvolver e fortalecer seu sentimento de identidade com esta profissão. Além disto, através deste programa, pôde-se construir uma considerável troca de conhecimento para todos os envolvidos.

A maioria dos alunos, nestas referentes vivências, demonstraram interesse pelas atividades. Um fato perceptível durante a realização das atividades foi uma maior aproximação entre professora e alunos, como também no que diz respeito à qualidade dos processos cognitivos dos estudantes, pois, foram instigados a pesquisar, refletir e produzir sobre os conteúdos estudados. Portanto, a fim de construir um conhecimento do qual seriam procedentes os resultados finais, tiveram a oportunidade de desenvolver habilidades e de expor suas perspectivas acerca dos temas discutidos.

Outra circunstância de destaque foi o caso de um dos jovens, da turma 1ª “B”, que tinha faltado bastante às aulas desde o início do ano, em razão de estar com o diagnóstico médico de depressão. Este, no entanto, era um dos que mais participavam nas aulas de Geografia, e mostrou-se bastante satisfeito, alegre e participativo no projeto, proporcionando à bolsista uma sensação singular de êxito.

Foi possível constatar que os objetivos destas experiências foram alcançados, sendo possível problematizar e significar situações cotidianas junto aos alunos, auxiliando-os na ampliação de seus conhecimentos, relacionando fenômenos naturais e antrópicos ao seu espaço de convívio.

Por fim, concluímos que, mesmo árduo, é gratificante participar do processo de construção do conhecimento, buscando contribuir para uma sociedade melhor, através das experiências em sala de aula, a quais nos fazem perceber que cada vivência pode ter o potencial de surpresas e valores inestimáveis, premissas que nos ensinam e tornam mais humanos.

## REFERÊNCIAS

1. ALBUQUERQUE, M. A. M. de. Dois momentos na História da Geografia Escolar: a Geografia clássica e as contribuições de Delgado de Carvalho **Revista Brasileira de Educação Geográfica**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 19-51, jul./dez., 2011.
2. ANDRADE, M. C. **Geografia, ciência da sociedade**: uma introdução à análise do pensamento geográfico. São Paulo: Atlas, 1987.
3. BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 23 de nov. 2017.
4. BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais – **Ensino Médio** – 2000. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)>. Acesso em: 21 de nov. 2017
5. CASTELLAR, S.; VILHENA, J. **Ensino de Geografia**. (Coleção ideias em ação / Coordenadora Anna Maria Pessoa de Carvalho). São Paulo: Cengage Learning, 2010.
6. CASTROGIOVANNI, A. C; CALLAI, H. C. **Ensino de Geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000.
7. CAVALCANTI, L. S. Geografia escolar e a construção de conceitos no ensino. In.: \_\_\_\_\_. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. São Paulo: Papirus, 1998, p. 87-136.
8. DANTAS, A.; MEDEIROS, T. H. L. A geografia vidaliana e o seu contexto. In.: \_\_\_\_\_. **Introdução à ciência geográfica**. Natal: EDUFRN, 2008, p. 1-7.
9. FANTIN, M. E.; TAUSCHECK, N. M.; NEVES, D. L. As abordagens teórico-metodológicas da geografia e os interesses políticos – breve histórico. In.: \_\_\_\_\_. **Metodologia do ensino de geografia**. 2. Ed. rev., atual. e ampl. Curitiba: Ibpx, 2010, p. 34-65.
10. KARNAL, L. **Conversas com um jovem professor**. 1. ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.
11. KATUTA, A. M. A linguagem cartográfica no ensino superior e básico. In.: PONTUSCHKA, N. A.; OLIVEIRA, A. U. (Org.). **Geografia em perspectiva**. 3. ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010, p.133-39.
12. PEREIRA, S. S. A música no ensino de Geografia: abordagem lúdica do semiárido nordestino – uma proposta didático-pedagógica. In.: **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 16, n.3. set./dez. 2012, p. 137-148.
13. PIBID. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Regulamento PIBID**, 2012. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>. Acesso em: 15 de nove. 2017

14. PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e construção da identidade profissional docente. In.: \_\_\_\_\_. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 61-79.
15. PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. A Geografia como ciência da sociedade e da natureza. In.: \_\_\_\_\_. **Para ensinar e aprender Geografia**. (Coleção docência em formação. Série Ensino Fundamental). 1ª Ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 37-56.
16. SILVA, M. M. da. **O uso da linguagem musical no ensino de Geografia**. 2013. 81 f. Dissertação (Graduação de Geografia) – Departamento de Geografia, do Setor de Ciências da Terra. Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2013.
17. SIMIELLI, M. H. R. Cartografia no ensino fundamental e médio. In.: CARLOS, A. F. A. et al. (Org.) **A geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2007, p.92-108.