



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE GEOGRAFIA**

RICK CABRAL DA CUNHA

**A PEDAGOGIA DE PROJETOS E SUA CONTRIBUIÇÃO METODOLÓGICA PARA
O ENSINO DE GEOGRAFIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA ESCOLA
ESTADUAL PROF. ITAN PEREIRA, PB.**

**CAMPINA GRANDE
2018**

RICK CABRAL DA CUNHA

**A PEDAGOGIA DE PROJETOS E SUA CONTRIBUIÇÃO METODOLÓGICA PARA
O ENSINO DE GEOGRAFIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA ESCOLA
ESTADUAL PROF. ITAN PEREIRA, PB.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de especialista em Ensino de Geografia.

Área de concentração: Geografia.

Orientador: Profa. Dra. Marlene Macário de Oliveira.

**CAMPINA GRANDE
2018**

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.

C972p Cunha, Rick Cabral da.

A pedagogia de projetos e sua contribuição metodológica para o ensino de geografia [manuscrito] : um relato de experiência na Escola Estadual Prof. Itan Pereira, PB / Rick Cabral da Cunha. - 2018.

73 p. : il. colorido.

Digitado.

Monografia (Especialização em Ensino de Geografia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2018.

Orientação : Prof. Dr. Marlene Macário de Oliveira, Departamento de Geografia - CH.

1. Geografia. 2. Ensino. 3. Pedagogia de projetos. 4. Mapas mentais.

21. ed. CDD 372.21

RICK CABRAL DA CUNHA

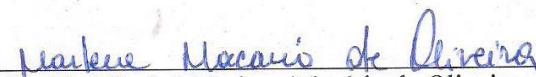
A PEDAGOGIA DE PROJETOS E SUA CONTRIBUIÇÃO METODOLÓGICA PARA O
ENSINO DE GEOGRAFIA: um Relato de Experiência na E.E.E.F.M. Prof. Itan Pereira, PB

Trabalho de Conclusão de Curso apresentada
ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de
Geografia da Universidade Estadual da Paraíba,
como requisito parcial à obtenção do título de
especialista em Ensino de Geografia.

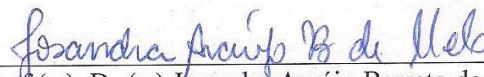
Área de concentração: Geografia.

Aprovada em: 24/04/2018.

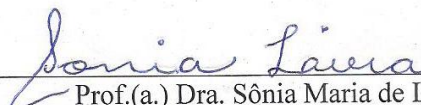
BANCA EXAMINADORA



Prof.(a.) Dr.(a.) Marlene Macário de Oliveira
(Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



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



Prof.(a.) Dra. Sônia Maria de Lira
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha maior inspiração, a Ele sou grato pela vida e por cada vitória que conquisei.

Em memória a minha mãe pela perseverança e educação dedicada a mim.

À minha esposa amada, amiga e companheira em todos os momentos. Você é presente de Deus em minha vida.

À família Cabral e Cunha, e a família Almeida, base fundamental na minha caminhada.

Aos professores da UFCG, em especial a professora Dr^a Sônia Maria de Lira, profissional dedicada que me fez despertar humanamente e politicamente para a vida em cada aula ministrada, esse trabalho tem muito de suas contribuições. Aos Professores da UEPB que me adotou nesses dois anos, ah vocês sou grato pelas contribuições e pela dedicação. Vocês são inspirações para meu encantamento pelo mundo da docência.

À professora e orientadora Dra. Marlene Macário de Oliveira, sou grato por ter abraçado este trabalho e acreditado em mim.

À educadora Josandra Barreto de Melo, profissional ética, espelho para mim na vida e na minha formação, obrigada pela disponibilidade em contribuir para o aperfeiçoamento desse trabalho.

À instituição E.E.E.F.M Professor Itan Pereira-PB que sempre abriu as portas para mim nesses 6 anos de formação, ao professor Ricardo Silva por receber e contribuir para o projeto e ter abraçado a ideia, grato pela confiança. Que este trabalho possa render bons frutos para os educandos envolvidos e para escola.

Ao programa de Especialização em Ensino de Geografia por ter me recebido de braços abertos e ter subsidiado consubstancialmente para minha formação.

"Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo." Paulo Freire.

RESUMO

A Pedagogia de Projetos e sua contribuição metodológica para o Ensino de Geografia: um Relato de Experiência na Escola Estadual Prof. Itan Pereira, PB.

A pedagogia de projetos vem ganhando adeptos na educação brasileira e surge em contrapartida aos modos tradicionais que ainda persistem no ensino público do país, seus processos e métodos se destacam pela pretensão em resignificar o ensino-aprendizagem nas escolas, seja como alternativa para os entraves do ensino-aprendizagem dos alunos, como também restabelecendo uma interação de toda a comunidade escolar na construção do conhecimento. Objetivou-se desenvolver um projeto pedagógico utilizando de atividades contextualizadas e interdisciplinares com os alunos do 9º C e D de uma escola pública, exercitando a cidadania e a politização dos envolvidos a partir de conteúdos e conceitos geográficos (Paisagem e Lugar), mediando discussões e reflexões sobre problemas sociopolíticos e socioeconômicos do lugar onde estão inseridos, como também as potencialidades e avanços, contribuindo assim para construção crítico-reflexivo dos envolvidos. Este construto de caráter qualitativo baseou-se num trabalho realizado na E.E.E.F.M. Prof. Itan Pereira, localizada no município de Campina Grande no estado da Paraíba, com ações que envolveram duas turmas 9º “C” e “D” no primeiro semestre de 2017, a partir da aplicação de mapas mentais e questionários para diagnóstico da escola e dos estudantes. O estudo teve sua estruturação baseada no tripé: pesquisa, planejamento e ação; método conhecido como pesquisa-ação, sistematizado em torno da metodologia *Pedagogia de Projetos (PDP)*. Pedagogicamente falando, o uso dos recursos didáticos propostos para execução da PDP: mapas mentais, pesquisas em bases de dados, estudo do meio, uso de recursos audiovisuais; todos em consonância com o princípio do estudante com agente de questionamentos e opiniões; mostraram como um projeto bem planejado e executado respeitando o envolvimento de todos no processo de ensino-aprendizagem fazem com que o propósito de educar seja alcançado e que o educando se sinta como agente principal desse processo. Trabalhar com o método da pedagogia de projetos no ensino de Geografia ofereceu uma maior aproximação com o tema e as problemáticas abordadas, por conseguinte uma melhor assimilação e entendimento do conteúdo por parte dos educandos. Portanto, afirmando sua eficiência pedagógica, sendo de fundamental importância para o professor de Geografia, buscar aplicar ferramentas metodológicas significativas, que possibilite aos educandos aproximar-se com os conteúdos.

Palavras-chave: Geografia, Ensino, Pedagogia de Projetos, Mapas mentais.

RESUMÉN

La Pedagogía de Proyectos y su contribución metodológica para la Enseñanza de Geografía: un Relato de Experiencia en la Escuela Estadual Prof. Itan Pereira, PB.

La pedagogía de proyectos viene ganando adeptos en la educación brasileña y surge en contrapartida a los modos tradicionales que aún persisten en la enseñanza pública del país, sus procesos y métodos se destacan por la pretensión de resignificar la enseñanza-aprendizaje en las escuelas, sea como alternativa para los obstáculos del aprendizaje, enseñanza-aprendizaje de los alumnos, así como restablecer una interacción de toda la comunidad escolar en la construcción del conocimiento. Se pretendió desarrollar un proyecto pedagógico utilizando de actividades contextualizadas e interdisciplinarias con los alumnos del 9º C y D de una escuela pública, ejercitando la ciudadanía y la politización de los involucrados a partir de contenidos y conceptos geográficos (Paisaje y Lugar), mediando discusiones y reflexiones sobre problemas sociopolíticos y socioeconómicos del lugar donde están insertados, así como las potencialidades y avances, contribuyendo así a la construcción crítico-reflexiva de los involucrados. Este constructo de carácter cualitativo se basó en un trabajo realizado en la E.E.E.F.M. Prof. Itan Pereira en el primer semestre de 2017, a partir de la aplicación de mapas mentales y cuestionarios para diagnóstico de la escuela y de los estudiantes, en el municipio de Campina Grande, en el estado de Paraíba, con acciones que involucraron dos grupos 9º "C" y "D" en el primer semestre de 2017, a partir de la aplicación de mapas mentales y cuestionarios para diagnóstico de la escuela y de los estudiantes. El estudio tuvo su estructuración basada en el trípode: investigación, planificación y acción; método conocido como investigación-acción, sistematizado en torno a la metodología Pedagogía de Proyectos (PDP). Pedagogicamente hablando, el uso de los recursos didácticos propuestos para la ejecución de la PDP: mapas mentales, investigaciones en bases de datos, estudio del medio, uso de recursos audiovisuales; todos en consonancia con el principio del estudiante con agente de cuestionamientos y opiniones; mostraron cómo un proyecto bien planificado y ejecutado respetando la participación de todos en el proceso de enseñanza-aprendizaje hacen que el propósito de educar sea alcanzado y que el educando se sienta como agente principal de ese proceso. Trabajar con el método de la pedagogía de proyectos en la enseñanza de Geografía ofreció una mayor aproximación con el tema y las problemáticas abordadas, por consiguiente una mejor asimilación y entendimiento del contenido por parte de los educandos. Por lo tanto, afirmando su eficiencia pedagógica, siendo de fundamental importancia para el profesor de Geografía, buscar aplicar herramientas metodológicas significativas, que posibilite a los educandos acercarse con los contenidos.

Palabras clave: Geografía, Enseñanza, Pedagogía de Proyectos, Mapas mentales.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Fluxograma de Desenvolvimento e Sistematização do projeto	17
Figura 2 -	Localização da E.E.E.F.M Professor Itan Pereira	18
Figura 3 -	Fluxograma - Autores do Pensamento crítico- reflexiva na educação	25
Figura 4 -	Mapa conceitual – Sistematização do mapa mental e aplicação didático-investigativo	31
Figura 5 -	Mapa Mental 9°C	44
Figura 6 -	Mapa Mental 9°C	44
Figura 7 -	Mapa Mental 9°D	45
Figura 8 -	Mapa Mental 9°D	45
Figura 9 -	Aplicação do jogo de Paisagens	48
Figura 10 -	Aplicação do jogo de Paisagens	48
Figura 11 -	Turma do 9° ano C na sala geocinema	50
Figura 12 -	Turma do 9° ano D na sala geocinema	50
Figura 13 -	Momento de Socialização 9° ano C	51
Figura 14 -	Momento de Socialização 9° ano D	52
Figura 15 -	9° ano C na sala de informática	53
Figura 16 -	9° ano C na sala de informática	54
Figuras 17, 18, 19 e 20 -	Visita ao Centro de Tecnologia do C. e do C. Albano Franco	55
Figura 21 -	Paisagem de risco – Proliferação de vetores	56
Figura 22 -	Processo de Segregação Socio-espacial	56
Figura 23 -	Criação de novos serviços e comércio local	56
Figura 24 -	Projeto de urbanização e revitalização do Açude de bodocongó	56
Figura 25, 26 -	O açude como fonte de renda e de vida	57

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - O uso de recurso audiovisual vídeo na sala de aula	34
Tabela 2 - Textos elaborados pelos estudantes no Momento IV	52

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Recursos que gostariam que usássemos no projeto relatadas pelos estudantes do 9 ano C.	42
Gráfico 2 - Recursos que gostariam que usássemos no projeto relatadas pelos estudantes do 9 ano D.	43

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACD	Associação de Assistência à Criança Deficiente
CTCC	Centro de Tecnologia do Couro e do Calçado Albano Franco
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
E.E.E.F.M.	Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
ETER	Escola Técnica Redentorista
IFPB	Instituto Federal da Paraíba
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDP	Pedagogia de Projetos
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. METODOLOGIA	15
2.1. BREVE DESCRIÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO	17
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
3.1. SER UM PROFESSOR CRÍTICO-REFLEXIVO PARA NÃO SER ACRÍTICO-DISPERSIVO	18
3.1.1 O professor de Geografia reflexivo para uma prática reflexiva	20
3.1.2 Aportes teórico-metodológicos para o ensino de Geografia crítico-reflexivo	23
3.2 A PEDAGOGIA DE PROJETOS COMO ALTERNATIVA INOVADORA PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM.	24
3.2.1 Entraves e desdobramentos que dificultam a aplicação da pedagogia de projetos nas escolas.	26
3.3 A CONSTRUÇÃO P.D.P (<i>PEDAGOGIA DE PROJETOS</i>) NA ESCOLA: PERCURSOS TRILHADOS	27
3.3.1 Mapas mentais: ferramenta de investigação cartográfica contributiva para o ensino de geografia	28
3.3.2 Recurso audiovisual, alternativa para o Ensino-aprendizagem na Geografia escolar: desafios e perspectivas	31
3.3.3 O uso de tecnologias na geografia escolar – o google earth como recurso para elaboração do estudo do meio.	34
3.3.4 A geografia e o estudo da cidade: o estudo do meio como proposta metodológica	35
3.4 PAISAGEM E LUGAR, CONCEITOS CHAVES PARA O ESTUDO DO COTIDIANO	37
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	39
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	58
REFERÊNCIAS	

APÊNDICE A - Questionário para diagnóstico

APÊNDICE B – Roteiro de Estudo do Meio

1. INTRODUÇÃO

O ensino público brasileiro ainda persiste na adoção de modos tradicionais nas escolas, aulas descontextualizadas e educandos passivos e desconectados da cadeia processual que envolve a ação educacional, entaves que impedem a eficiência do processo de ensino-aprendizagem. Em contrapartida, o cenário educacional brasileiro nas últimas décadas vem se deparando com novas metodologias de ensino, a exemplo da *Pedagogia de Projetos (PDP)* que se estabelece como alternativa para romper com as ações viciosas e inertes presentes na ação de escolarizar, se apresenta como alternativa para o processo de ensino-aprendizagem dos educandos, restabelecendo uma interação de toda a comunidade escolar na construção do conhecimento, ações incomuns para a nossa realidade.

A efetivação da Pedagogia de Projetos é um processo de grande relevância, como se pode observar nos apontamentos a seguir de Pimenta e Lima (2012, p. 220):

A ideia de projeto está ligada a dois componentes essenciais: a questão educativa e o trabalho conjunto. Realizar os estágios nessa perspectiva supõe, pois, o compromisso de realizar projetos significativos para uma escola de melhor qualidade, voltada à inclusão social e em constante diálogo entre os participantes. Somente acreditando que as pessoas, juntas, têm a capacidade de transformar a realidade é que o projeto pode deixar de ser um instrumento burocrático para ser um instrumento de ensino e de aprendizagem tanto do aluno como professor.

A contribuição das professoras citadas acima deixa claro que ao trabalharmos com esse método estaremos deixando de lado uma perspectiva individual do professor e abraçando o trabalho coletivo e interdisciplinar. A interdisciplinaridade aqui sugerida não representa apenas o envolvimento com outros campos do conhecimento, mas a participação e construção efetiva dos alunos em consonância com problemas locais para então criarmos um entendimento macroescalar, gerando uma abordagem significativa dos assuntos abordados.

No ensino da Geografia há uma maior abertura para o estudo da relação homem-meio, o que possibilita o esclarecimento sobre a sociedade e sua organização no espaço, e a partir do momento que a Geografia se propõe a analisar esta organização propiciando melhorias na compreensão e na construção do conhecimento geográfico implicando na criação de métodos que contribuam com o ensino.

O professor de Licenciatura em Geografia nos tempos atuais tem um enorme desafio na passagem do conhecimento e na busca de metodologias significativas. O “ser novo” professor requer novos desafios e conhecimentos de naturezas diversas, que exigirão do professor e de seus educandos posicionamentos críticos-reflexivos de diversos conteúdos, e de

alguns dos conceitos chaves da ciência geográfica: espaço território, região, paisagem e lugar; na busca do entendimento dos fatos sociais e dos fenômenos naturais, numa associação sistêmica do mundo complexo em que nos relacionamos.

A partir da utilização de recursos didáticos diferenciados e da elaboração de metodologias que se adéquam á prática de ensino existe a possibilidade de contribuir na formação social do aluno.

A geração de alunos a qual estamos diante está intrinsecamente ligada às novas tecnologias, por meio da conexão ao mundo digital, fazendo com que o papel do professor em sala de aula seja relevante para aproveitar essas tecnologias em favor do ensino.

A utilização da PDP é salutar para os educandos, possibilitando a reflexão diante das mudanças e permanências ocorridas no espaço geográfico, aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais. Porque existe sim, Geografia fora dos limites da Escola.

Mediante a discussão apresentada e conhecendo os desafios para a aplicação da Pedagogia de Projetos no espaço escolar, a realidade vivenciada dentro da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Itan Pereira instigou-me para a realização deste projeto de intervenção, por se tratar de uma escola modelo em suas ações pontuais e destaque pelas premiações em nível local e estadual, instalada num dos bairros mais violentos da cidade de Campina Grande-PB

O presente trabalho tem como objetivo principal: desenvolver um projeto pedagógico utilizando de atividades contextualizadas e interdisciplinares com os alunos do 9º C e D de uma escola pública, exercitando a cidadania e a politização dos envolvidos a partir de conteúdos e conceitos geográficos (Paisagem e Lugar).

Como objetivos específicos:

- ✓ Mediar discussões e reflexões sobre problemas e potencialidades sociopolíticas e socioeconômicas do cotidiano/lugar em que os educandos estão inseridos, contribuindo assim para construção crítico-reflexivo em volta de temas geradores: drogas, violência, segregação socioespacial, inclusão social, desestruturação urbana, especulação imobiliária, problemas ambientais, criação de novos serviços, o estabelecimento do polo educacional e outros;
- ✓ Apresentar recursos didáticos que tornem as ações do projeto significativas e mediação dos conteúdos de forma contextualizada, exercitando a cidadania e a politização dos envolvidos;

- ✓ Compreensão dos Conceitos de Paisagem - Paisagem de risco - Paisagem do medo e do Lugar e não lugar a partir do cotidiano e das relações humanas proximais.

O presente trabalho se estrutura em capítulos. O primeiro capítulo traz a introdução do trabalho, com um breve posicionamento sobre a temática da pedagogia de projetos e a importância de sua aplicação para o Ensino da Geografia.

No segundo capítulo temos a fundamentação teórica dividida em subcapítulos para melhor esclarecimento do caminho trilhado. A primeira parte trata do perfil de professor crítico-reflexivo em detrimento ao perfil de professor acrítico-dispersivo, trazendo para melhor compreensão a definição do professor de Geografia reflexivo para uma prática reflexiva e os aportes teórico-metodológicos para o ensino de Geografia crítico-reflexiva. A segunda parte aborda a Pedagogia de Projetos como alternativa inovadora para o ensino-aprendizagem, esclarecendo os entraves e desdobramentos que dificultam a sua aplicação nas escolas. Na terceira parte o caminho trilhado para a construção da pedagogia de projetos na escola é destrinchado com enfoque para o Ensino de Geografia e suas particularidades, destacando alguns dos instrumentos metodológicos que possibilitam nos dias atuais a melhor aplicabilidade da PDP, como os mapas mentais, os recursos audiovisuais, o uso de tecnologias como o Google Earth. A quarta parte desta fundamentação nos situa na temática do estudo do meio como mais uma ferramenta metodológica em que a finalidade é a facilitação do processo de ensino-aprendizagem.

O terceiro capítulo trata do percurso metodológico, destacando a breve caracterização da área de estudo. Seguido do Capítulo 4 no qual serão demonstrados os resultados e discussões obtidos a partir dos instrumentos de pesquisa e da aplicação do projeto na Instituição Pública de Ensino.

Por fim serão apresentadas as considerações finais do trabalho, consolidando todo o aparato teórico destacado no estudo com os resultados obtidos na pesquisa.

2. METODOLOGIA

Este construto de caráter qualitativo foi um trabalho realizado na E.E.E.F.M. Prof. Itan Pereira, localizada no município de Campina Grande no estado da Paraíba, com ações que envolveram duas turmas 9º “C” e “D” no primeiro semestre de 2017.

A perspectiva da pesquisa qualitativa como possibilidade da investigação de valores, compreensões e motivações do público pesquisado a partir da *pesquisa-ação* crítico colaborativa, foi o a base metodológica seguida, pautada nos estudos de Pimenta (2005). Os delineamentos sugeridos por Mayring (2002) para a pesquisa qualitativa também pautaram o projeto: análise de documentos, pesquisa-ação, pesquisa de campo, experimento qualitativo e avaliação qualitativa.

A pesquisa foi estruturada a partir do tripé: pesquisa, planejamento e ação; método conhecido como pesquisa-ação, sistematizado em torno da metodologia *pedagogia de projetos*, que tem como objetivo tornar o ensino significativo, a partir da interação efetiva entre professor e educando.

Ao trabalharmos com a Pedagogia de Projetos, não deixamos de lado os conteúdos sugeridos pelos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), utilizados como ferramenta auxiliar para o processo, repensando formas significativas de mediar os conteúdos, partindo do que nos chamamos de escala de aproximação do entendimento, ou seja, os conteúdos programáticos são mediados a partir de perspectiva do local para o global; que significa romper com um modelo descontextualizado de educação que ainda perdura na Geografia escolar.

O projeto teve início após acordado com o gestor e professor a participação na escola, ficando estabelecido um cronograma para realização das atividades depois de traçado o objetivo inicial que seria a preparação do plano de execução, este contendo os dias, horários e intenções propostas no projeto, sendo importante mencionar que, para a criação do plano houve uma interação de ideias e propostas entre o professor titular e os educandos.

Para realização do diagnóstico dos educandos e sistematização de outras atividades, foram aplicados questionários e um mapa mental, na busca por conhecer/coletar informações sobre o tema, sobre a relação dos alunos com o lugar.

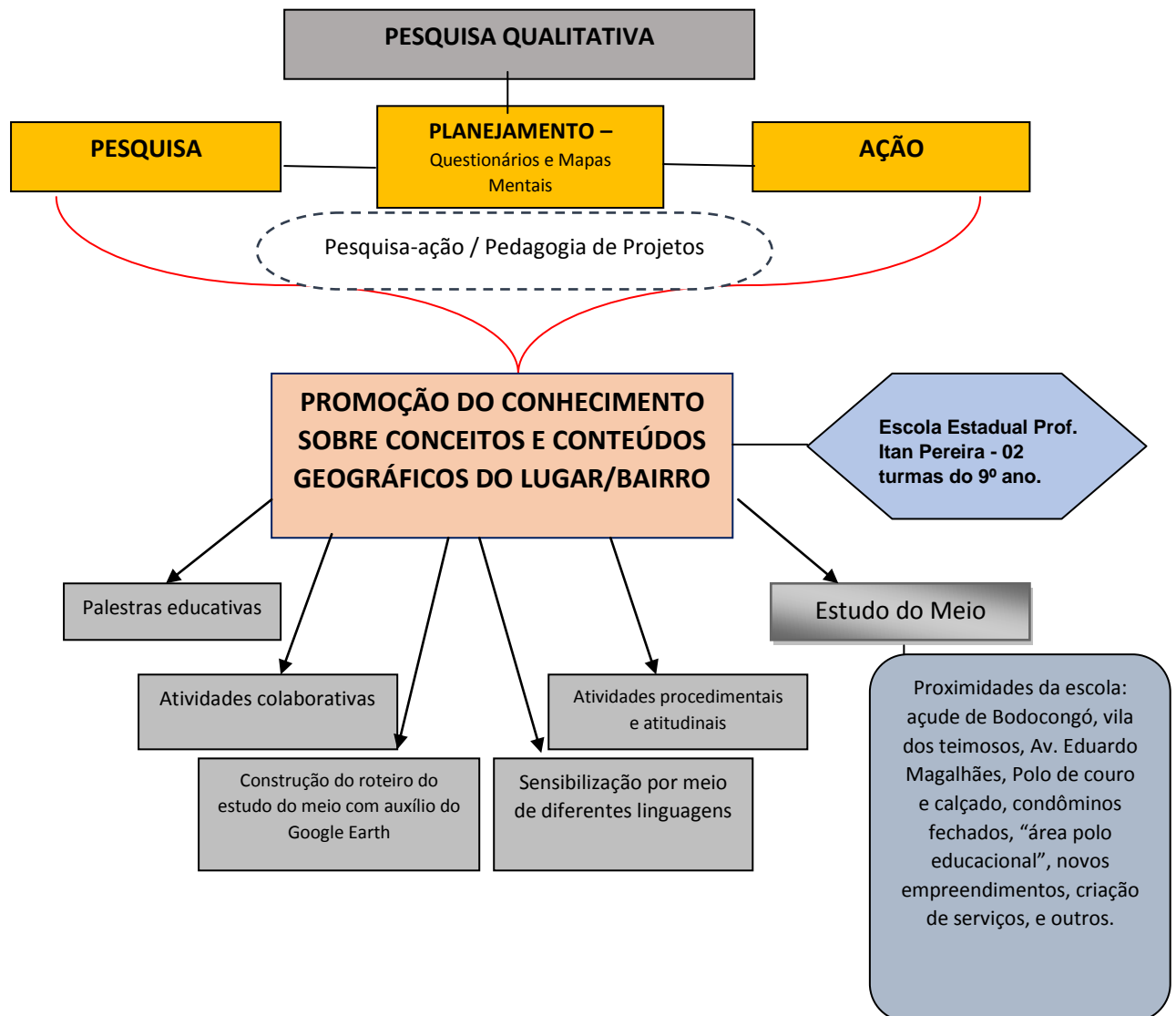
Os primeiros questionários e mapas foram aplicados com os alunos, que em seguida, ao compreenderem as ferramentas, aplicaram com um familiar e algum morador próximo de sua casa. Para Libâneo (2001) ao realizarmos o diagnóstico da escola estaremos dando o primeiro passo do processo, coletando dados e informações necessárias para podermos compreender os diferentes problemas do espaço escolar, como também pensarmos nas melhores alternativas para solucioná-los mediante as necessidades aferidas.

A etapa de aplicação de questionários e mapas mentais aos educandos e comunidade, ocorreu na primeira semana do mês de maio e nos forneceu um diagnóstico/dados e uma maior clareza para as intervenções didáticas, que ocorreram durante todo o mês de maio e

primeira semana de junho.

O percurso de momentos que envolveram o este trabalho serão destrinchados na parte dos resultados e discussões, porém sua breve visualização está no Fluxograma a seguir:

Figura 1 - Fluxograma de Desenvolvimento e Sistematização do projeto

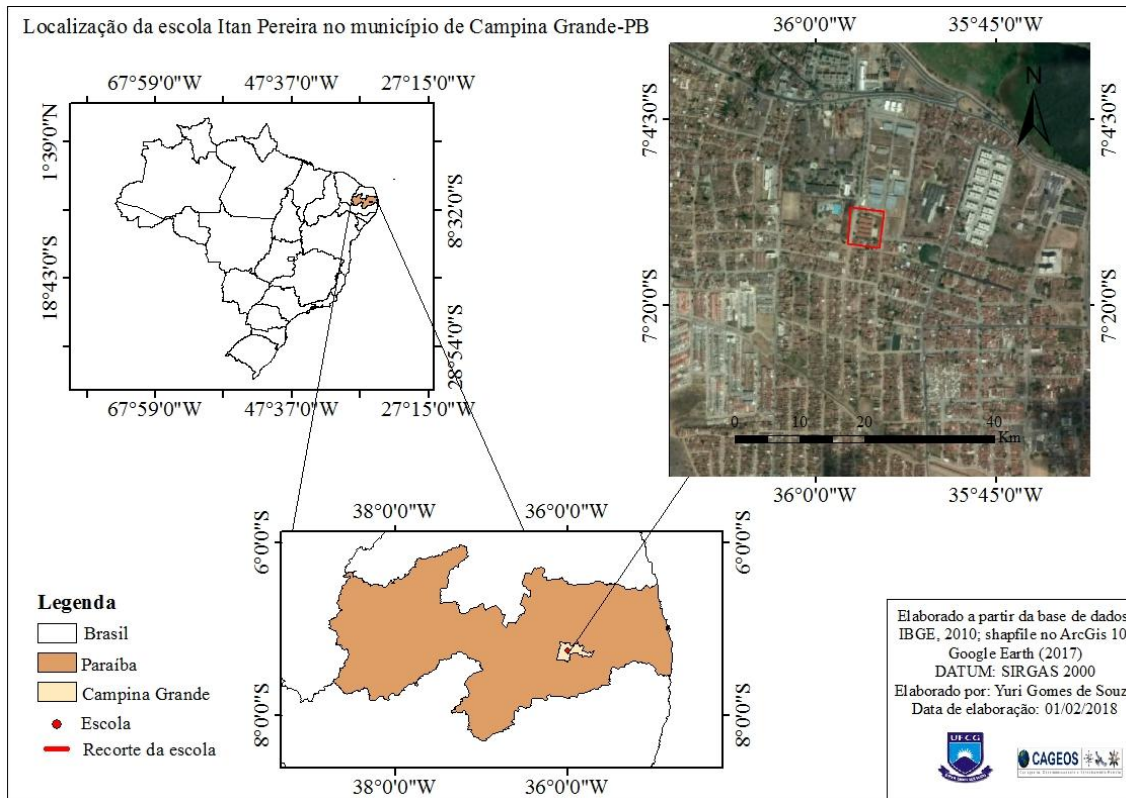


Fonte: Cunha, 2017

2.1 BREVE CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DO ESTUDO

Sabendo dos desafios que nos espera, e na tarefa de construir uma experiência com a pedagogia de projetos no espaço escolar, escolhi a E.E.E.F.M Professor Itan Pereira, conforme localização esta demonstrada na (figura 2).

Figura 2 - Localização da E.E.E.F.M Professor Itan Pereira.



Fonte: Souza, 2018.

A escola está instalada no bairro da Ramadinha um dos bairros mais violentos da cidade, para muitos seria uma escola “pervertida”, repleta de problemáticas que envolvem grande parte das escolas de áreas periféricas, contudo, a escola, por meio de ações pontuais e efetivas de seus gestores e funcionários, vem se destacando em organização e no ensino-aprendizagem de seus alunos, ganhando reconhecimento e premiações em nível local e estadual, como por exemplo o Prêmio Gestão Escolar 2017, Olimpíadas de Astronomia, de ciclismo, entre outros.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 SER UM PROFESSOR CRÍTICO-REFLEXIVO PARA NÃO SER ACRÍTICO-DISPERSIVO

Na medida em que os professores se percebem capazes de analisar, refletir e alterar suas práticas, eles se fortalecem, como pessoas e como profissionais. Pimenta (2005, p.58)

O professor é um ser pensante, na sua prática diária o exercício do pensar-refletir é algo imprescindível. É preciso que entendamos que pensar nem sempre exige reflexão, mas refletir está dentro da ação de pensar, refletir, pressupõem-se na prática docente, mudanças que alcancem um ensino-aprendizado colaborativo e efetivo.

Pensar reflexivamente no ensino e na prática individual docente foi uma proposta do estadunidense, filósofo e pedagogo John Dewey, um dos mais influentes pensadores na área da educação contemporânea.

O “pensamento reflexivo” de Dewey foi formulado em meados da década 1930, pensamento este que acreditava na compreensão da realidade a partir das experiências vividas e dos inúmeros significados inseridos em nossa prática cotidiana em diferentes espaços.

O pensar reflexivamente para Dewey baseia-se em uma ação sistematizada de um indivíduo, para que se estabeleça o pensamento reflexivo é preciso a existência de etapas definidas e interligadas para se chegar a um resultado pré-visualizado pelo agente pensante. O processo é iniciado antes mesmo da ação-reflexão.

O autor em seus textos fala sobre uma nitidez intelectual do agente (não necessariamente o educador), essa nitidez e não turbidez se caracteriza por um educador que pensa reflexivamente em sua prática pedagógica, nos momentos que surgem suas dúvidas e inquietações, na mudança repentina antes programada da sua ação, na abertura para a interação dos envolvidos. Para Dewey, o que irá proporcionar o pensamento reflexivo na ação pedagógica é alguma situação de perturbação, perplexidade diante de situações antes resolutas, confusões, ou seja, a constante dúvida tão íntima dos educadores. É, a partir pensar-refletir, mediante “turbulência” o homem se aprimora, antecipa resultados de ações pensadas tanto no sentido da sua efetivação como no sentido de evitá-las.

Para compreender o pensar reflexivo Dewey (1959) sistematizou uma ordem com os principais aspectos: a) sugestões, ideia ou ideias que promovam sugestões, soluções; b) uma clareza intelectual da dificuldade ou perplexidade – que nos vem pelo aparecimento da ideia; c) a ideia é algo não concreto, um guia ou hipótese – proporcionará observações, mais fatos, para saber se o novo material é o que a hipótese pretende que seja; d) o raciocínio, fundamental para ajudar a ampliar o conhecimento emerge mediante uma observação mais detalhada do fato; e) verificação da hipótese pela ação – colocar em prova – verificação experimental.

Sobre a análise da construção da capacidade de pensar do ser humano e métodos de melhor desenvolvê-lo, Dewey afirma:

[...] o problema de método na formação de hábitos de pensamento reflexivo é o problema de estabelecer condições que despertem e guiem a curiosidade; de preparar, nas coisas experimentadas, as conexões que, ulteriormente, promovam o fluxo de sugestões criem problemas e propósitos que favoreçam a consecutividade na sucessão de ideias. DEWEY (1959, p. 63).

Para Dewey, o pensamento reflexivo também é percebido na capacidade de *distinguir*. Vejamos o que ele diz sobre tal competência:

[...] entre aquilo que tentamos fazer e o que sucede como consequência. [...] Na descoberta minuciosa das relações entre os nossos atos e o que acontece em consequência delas, surge o elemento intelectual que não se manifesta nas experiências de tentativa e erro. À medida que se manifesta esse elemento aumenta proporcionalmente o valor da experiência. Com isto, muda-se a qualidade desta, e a mudança é tão significativa que poderemos chamar reflexiva esta espécie de experiência, isto é, reflexiva por excelência. Pensar é o esforço intencional para descobrir as relações específicas entre uma coisa que fazemos e a consequência que resulta, de modo a haver continuidade entre ambas. DEWEY (1959, p. 158)

Pensar reflexivamente no processo de ensino-aprendizagem requer uma sistematização, separar as ações e as funções para o ato de refletir, isto fica claro no posicionamento da professora Olga Pombo (1993) sobre o domínio da reflexão docente: (a) reflexão educativa, seria pensar a conjuntura do nosso sistema educacional como um todo [reflexão macro] (b) reflexão política, refletir e ter clareza sobre as funções da instituição escolar, seus entraves e suas necessidades funcionais [reflexão meso]; (c) reflexão epistemológica/interdisciplinar, entender a necessidade individual do exercício crítico em relação ao seu próprio saber [reflexão micro].

3.1.1 O professor de Geografia reflexivo para uma prática reflexiva

A reflexão é imprescindível para o professor, sua prática precisa ser rotina, seja você iniciante ou experiente, seu exercício será determinante para chegar numa didática efetiva. O professor de Geografia para não ser *acrítico-dispersivo* na sua prática epistemológica/interdisciplinar como sugerido pela professora Pombo (1993) anteriormente, deve-se fazer as seguintes perguntas, fazê-las e, fundamentalmente refletir sobre suas

respostas: o que tenho sugerido/executado para mudar ou manter a funcionalidade no meu ambiente escolar? Meus educandos se interessam e participam dialogicamente de minhas aulas? Existe uma relação harmoniosa entre eu e os educandos, ou prevalece situações conflituosas? Em qual ambiente e contexto social os educandos e a escola estão inseridos? Eu procuro pesquisar sobre métodos, recursos didáticos e estudos de casos relacionados ao meu campo do saber? Eu procuro relacionar o cotidiano dos meus educandos com o conteúdo programático?

Sobre tais questionamentos, o pesquisador e grande influenciador do ensino reflexivo, Schön (2000, p. 23) corrobora fazendo a seguinte contribuição: educadores precisam amadurecer a sua reflexão sobre suas próprias teorias estabelecidas, sobre os métodos de investigação; sobre as teorias e os processos que eles trazem para sua própria reflexão na ação.

Por que se faz necessário esse questionamento individual? Veja o que diz o pesquisador Libâneo (2005, p.59) a reflexividade do professor está na conscientização teórica e crítica de sua realidade; da apropriação de teorias e metodologias que forneçam subsídios para uma didática compreensiva, e, ainda, situar-se das diferentes situações sociais, políticas e institucionais no qual está inserido.

Portanto, torna-se uma prerrogativa refletir em nossa ação se quisermos, de fato, alcançar à docência significativa, posição esta que permitirá ao docente encontrar caminhos para o aprimoramento da nossa prática individual; é na reflexão que enxergamos os erros e acertos individuais e também coletivos, é na reflexão contínua que iremos nos tornar professores críticos-reflexivos.

Refletir é uma competência, a reflexão pode e deve ser estimulada na formação acadêmica, ou pode ser algo que iremos amadurecer no próprio exercício diário de escolarizar. Nesse aspecto, Sacristán (1999) considera que o professor não deve praticar a reflexão quando estiver no exercício da ação pedagógica, sendo necessário o distanciamento do fenômeno para que a reflexão seja efetiva. Para esse autor, é mais conveniente utilizar a expressão reflexão sobre a ação. Para chegar a um resultado concreto, a reflexão da prática docente precisa estar centrada no distanciamento da ação para que o docente possa visualizar, analisar e entender os planos futuros para a sua prática.

Nesta perspectiva, a professora Olga Pombo (1993) faz uma consideração importante sobre desenvolvimento do professor mediante a sua maturação no exercício de sua prática, não relatando especificamente sobre a reflexão, mas sobre a formação como um todo, que deve transparecer para o educando quando ações reflexivas forem estimuladas:

Ainda segundo esta perspectiva, em geral defendida pelos professores universitários, a formação pedagógica é considerada como não podendo ser adquirida senão pela experiência pessoal, por definição singular e intransmissível. A preparação pedagógica do professor será assim qualquer coisa para a qual, sem dúvida, uns são mais dotados do que outros, mas que, cada um, por si próprio, se pode ir adquirindo ao longo da vida, experiencialmente.

Estamos retratando sobre uma necessidade, algo que pode ser estimulado, contudo poucos professores se propõem ao exercício da reflexão na sua prática, muitos por comodismo, outros por não entender sua eficácia na própria ação (mais complexa) ou fora da ação pedagógica (menos complexa).

Um questionamento precisa ser apresentado, e serve como alicerce para criarmos um debate: diante das mudanças consideráveis do novo século, existe uma quantidade considerável de professores de geografia críticos-reflexivos nas escolas? Os textos e as pesquisas não nos respondem essa dúvida, torna-se tema relevante para futuras pesquisas, contudo existe uma quantidade considerável de estudos que nos apresentam uma prevalência anacrônica de metodologias na geografia escolar. Estudos de caso relatando o engessamento nas propostas de ensino: uso exclusivo do livro didático, ou a insistência do copiar/transcrever do quadro para o caderno, a manutenção enfadonha do falar/escutar entre professor e educando, entre outros. Em comum entendimento, a professora e pesquisadora Lira (2014, p. 299), nos diz:

De modo geral, tem sido evidenciado que o ensino tradicional permanece predominante na prática da disciplina escolar, pois se mantém a transmissão e repassagem de dados formulados por meio da descrição e memorização das informações espaciais. Um ensino de geografia ligado aos fatos descritos, sem qualquer envolvimento com a realidade vivenciada pelo aluno, ainda é muito forte na atualidade.

Seguindo a mesma reflexão, Oliveira (2014, p. 610) faz a seguinte assertiva:

“De fato, por seu caráter normativo, o currículo na educação básica insiste numa perspectiva de conteúdos mecanicistas, tecnicistas, funcionalistas, arquétipo de modelos engessados e excludentes quanto à produção de conhecimento, saberes e práticas no mundo e, raras vezes favorece a compreensão das especificidades locais e regionais, experimentadas pelos alunos, que lhes deveriam ser simultâneo”.

No Capítulo de livro intitulado “*Séculos de prática e ensino de Geografia: permanências e mudanças*” redigido por Albuquerque (2007, p. 13-30), encontraremos contribuições sobre os entraves históricos, as permanências e desafios/rupturas da Geografia enquanto disciplina escolar.

Neste mesmo livro, a professora Albuquerque (2007) expõe um avanço metodológico, este, atrelado a uma proposta construtivista, interdisciplinar, teorias que estão associadas ao processo de construção do professor crítico-reflexivo. Ela contribui dizendo o seguinte sobre uma necessária ruptura:

Temos ainda as abordagens resultantes das análises histórico-dialéticas do ensino de geografia entrecruzadas com as propostas freireana e socioconstrutivista. Esse grupo compreende que os conteúdos e os métodos de ensino de geografia não devam ser vistos de maneira separada. Além disso, a parte da interdisciplinaridade na condução da produção do saber escolar e também advoga que o estudo do meio possibilita ao aluno apreender a geografia a partir de sua realidade e de outras (ALBUQUERQUE, 2007, p.28)

3.1.2 Aportes teórico-metodológicos para o ensino de Geografia crítico-reflexivo

Conteúdo e método são variáveis indissociáveis no processo de ensino-aprendizagem, os métodos sistematizados por Paulo Freire, Jean Piaget e a discussão sócio-histórica de Lev Vygotsky, formam um binômio imprescindível para a formação didática e epistemológica do professor crítico-reflexivo.

Sobre os pressupostos construtivista de Piaget e sua importância para o ensino de Geografia, Lira (2014) afirma que a construção do saber geográfico a luz do pensamento piagetiano, ocorrerá mediante interação entre o sujeito e seu espaço de forma progressiva, estabelecendo o conhecimento e estimulando o intelecto para sensibilidades já vivenciadas.

Na geografia, esta perspectiva seria possível com atividades que estimulem a reflexão para as inúmeras mudanças ocorridas no tempo-espaço e as transformações atuais em ambientes próximos dos educandos, um recorte interessante seria utilizar a cidade ou bairro no qual a escola está inserida. Duas ferramentas com potencial pedagógico para inserir neste contexto é a aplicação de mapas mentais e a elaboração de um estudo do meio, ferramentas que iremos enfatizar mais à frente.

Existe uma necessidade, constatamos isto até o momento. É necessário repensarmos e buscarmos alternativas. A busca e o debate por “novas” possibilidades metodológicas no ensino da Geografia se tornou uma corrente permanente, com debates de propostas para o amadurecimento da disciplina, a pauta vem sendo colocada em eventos acadêmicos, e até mesmo nos cursos de licenciatura há pouco mais de duas décadas.

Sobre a Geografia escolar, registra-se nos dias atuais uma atenção no campo teórico-metodológico das ações educativas, é nítido o amadurecimento e constância de trabalhos e

estudos de caso que nos mostram uma Geografia preocupada e comprometida com mudanças e rupturas no ensino-aprendizagem, professores engajados e com propostas de renovação.

Sobre essa evolução dos últimos anos, merece destaque o projeto PIBID, este vem contribuindo consideravelmente para esse desenvolvimento, com propostas e possibilidades na formação inicial e continuada - o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), projeto no qual participei e que foi salutar para minha formação, despertou-me o desejo para a docência e a curiosidade de descobrir formas de como ser um professor melhor, efetivo, repensando, sempre que necessário, a sala de aula e os métodos possíveis para tornar o processo harmônico e eficiente.

A geografia e a escola necessitam de professores críticos e reflexivos, formando um alicerce, o agente (professor) e o espaço (a escola) capazes de direcionar para uma nova perspectiva esta geração atual, cada vez mais acrítica, apolítica e desumana. Uma sociedade participativa, para que juntos façamos uma sociedade mais participativa, politizada, formada por cidadãos críticos e preparados para reivindicar direitos aos nossos representantes, que na atual conjuntura promovem um retrocesso de políticas públicas e dos direitos básicos previstos em nossa constituição.

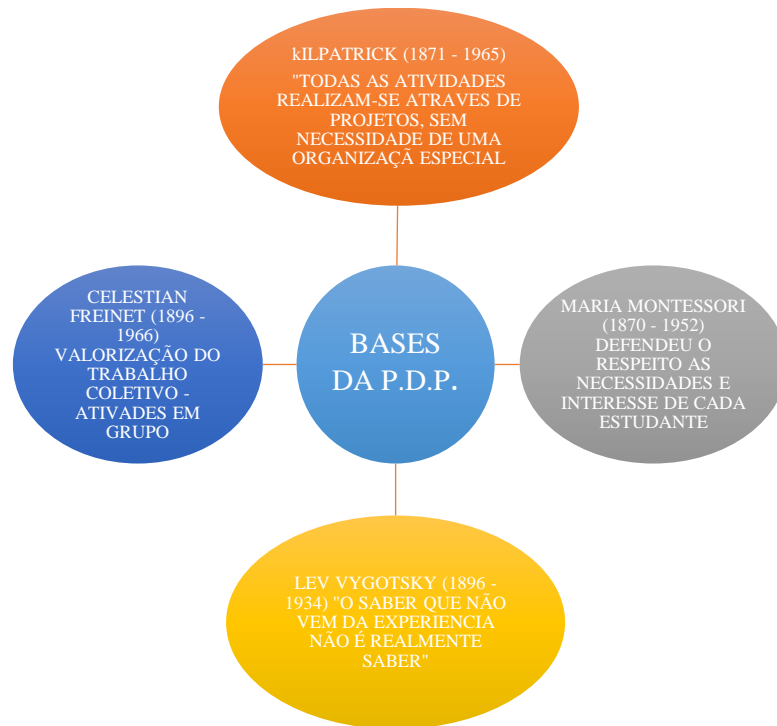
3.2 A PEDAGOGIA DE PROJETOS COMO ALTERNATIVA INOVADORA PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM.

A pedagogia de projetos como método de ensino em ambiente escolar tem se tornado presente aqui no Brasil, com mais frequência em escolas particulares, entretanto, nas escolas públicas é possível ver casos de professores que propõem o método em suas aulas, ou, ainda participam de projetos educacionais ofertados por governos estaduais que cobram a aplicação de projetos nas escolas, como o caso do estado da Paraíba, em que a Secretária de Educação estimula a aplicação do método nas escolas com reconhecimento por meio de premiações.

O cerne metodológico da *pedagogia de projetos* teve seus pressupostos formulados no início do século XX, nos Estados Unidos, pensado pelo filósofo e educador John Dewey, e com aportes e direcionamento com base educacional (MARTINS, 2003, p. 32).

São diversos os autores os quais nos remetem a temática do pensamento crítico-reflexivo no contexto da educação. Para uma rápida e fácil compreensão, os principais autores dessa linha de raciocínio foram descritos no fluxograma a seguir aliado a seus embasamentos.

Figura 3 – Fluxograma - Autores do Pensamento crítico- reflexivo na educação.



A pedagogia de projetos vem ganhando adeptos na educação brasileira e surge em contrapartida aos modos tradicionais que ainda persistem no ensino público do país. Os resultados já aferidos mostram que os processos/métodos da pedagogia de projetos pretendem resignificar o ensino-aprendizagem nas escolas, seja como alternativa para os entraves do ensino-aprendizagem dos alunos, como também restabelecendo uma interação de toda a comunidade escolar na construção do conhecimento.

Para a efetivação desse método pedagógico, as professoras e pesquisadoras Pimenta e Lima (2012, p. 220) atentam para as seguintes questões:

A ideia de projeto está ligada a dois componentes essenciais: a questão educativa e o trabalho conjunto. Realizar os estágios nessa perspectiva supõe, pois, o compromisso de realizar projetos significativos para uma escola de melhor qualidade, voltada à inclusão social e em constante diálogo entre os participantes. Somente acreditando que as pessoas, juntas, têm a capacidade de transformar a realidade é que o projeto pode deixar de ser um instrumento burocrático para ser um instrumento de ensino e de aprendizagem tanto do aluno como professor.

No Brasil, houve uma adaptação nas bases metodológicas do método pela influência filosófica e epistemológica na qual os educadores da década de 1990 se fundamentavam (Marxismo/Construtivismo/Sócio-cultural) daí surgiu uma pedagogia de projetos voltada para a realidade vivida pelo aluno, ou seja, o ambiente a cultura e as relações socioespaciais

proximais pautavam e pautam as propostas deste método ainda hoje. Como base fundamental seguia-se:

Depois de aperfeiçoada e alterada, em desenvolver trabalhos capazes de vincular a sala de aula à realidade social na qual o aluno vive, para que ele pudesse entendê-la melhor, mostrando, assim, que o processo de aprendizagem é um processo global, que integra o saber com o fazer, a prática com a teoria, em outros termos, a pedagogia da palavra com a pedagogia da ação (MARTINS, 2003, p. 32-33).

A contribuição citada acima deixa claro que ao trabalharmos com esse método estaremos deixando de lado uma perspectiva individual do professor e os aportes meramente conteudistas para nos dedicarmos ao trabalho coletivo, e interdisciplinar.

A interdisciplinaridade aqui sugerida não representa apenas o envolvimento com outros campos do conhecimento, mas a participação e construção efetiva dos alunos em consonância com problemas locais para criarmos um saber educativo macroescalar, formando assim uma abordagem significativa dos conteúdos estudados.

A aprendizagem baseada em projetos como método de pesquisa estimula os alunos a adquirirem conhecimentos e habilidades, possibilitando a interdisciplinaridade em torno de investigação de questões complexas. Os estudantes além de aprender têm a oportunidade de trabalhar em equipe e desenvolver valores.

O método de projetos foi adotado por acreditar que o seu principal objetivo é dar oportunidade ao aluno de participar diretamente do processo, favorecendo o seu aprendizado por meio de estratégia e técnicas aplicadas que desencadeiam reflexões sobre o objeto da pesquisa, que no caso deste constructo, será o conhecimento dos aspectos urbanos e suas interfaces, apropriando-se do lugar e das diferentes paisagens do bairro *in locu*.

Torna-se, então, necessário que o professor propicie o desenvolvimento de projetos a partir do interesse comum dos educandos, do contexto em que estão inseridos respeitando as bases curriculares vigentes e utilizando de recursos atrativos e de aulas significativas.

3.2.1 Entraves e desdobramentos que dificultam a aplicação da Pedagogia de projetos nas escolas.

A elaboração e execução de projetos requer tempo e engajamento dos professores, pois demanda uma investigação minuciosa sobre a população e o espaço onde o projeto será aplicado; demanda pesquisa científica, levantamento de dados bibliográficos para

compreender aportes teórico – metodológico - epistemológicos sobre o método. Pois bem, destacamos dois dos principais entraves da profissão docente nos dias atuais no cenário brasileiro. Tempo e distanciamento da pesquisa!

Indicamos duas variáveis, entretanto o mal-estar docente está condicionado por uma série de outros fatores inseridos num processo muito mais amplo que o tempo disponível/preenchido de trabalho e de sua atuação como pesquisador.

As dificuldades da profissão e que determina o distanciamento profissional de pensar novas possibilidades de ensino também estão atreladas a sua forte desvalorização (salarial e de representatividade) também nas políticas públicas, ou, na própria fragilização perante a sociedade. As condições materiais escassas, excesso de alunos nas salas de aula, condições salariais precárias todos esses entraves incidem sobre a motivação do profissional para desempenhar e desenvolver ações diferenciadas.

Sobre o espaço escolar, ainda é comum uma organização funcional e operacional que dificultam a realização de projetos pedagógicos e ações interdisciplinares, por desinteresse dos professores de outras disciplinas para participar da elaboração, ou, distanciamento da direção escolar para com o método, privilegiando e persistindo na organização de aulas de 50 minutos e a utilização de conteúdos programáticos do livro didáticos.

Portanto, a escola, muito mais que o professor, precisa se moldar aos novos tempos e avanços, transformar-se em um novo espaço, pensante, transformador, estimulador de professores e educandos participativos. Estabelecer parcerias entre os gestores, professores e alunos bem como com a comunidade que podem ser facilitadores na busca de novas práticas pedagógicas (MARTINS, 2003).

Sobre a profissão docente, necessitamos de uma mudança organizacional e administrativa na educação, reconhecimento e valorização salarial e moral do trabalho docente, bem como mudanças no currículo, maior flexibilidade no tempo das aulas, sem necessariamente compartimentar tempo e disciplinas, maior disponibilidade de materiais que proporcione a prática de aprendizagem efetiva e significativa. Propõe-se o estímulo e sensibilização dos professores por meio da formação continuada, com palestras e oficinas sobre a aplicação da P.D.P (*Pedagogia de Projetos*), ressignificação da escola como lugar de aprender e a valorizar o professor como educador e pesquisador de ensino.

3.3 A CONSTRUÇÃO DA PEDAGOGIA DE PROJETOS NA ESCOLA: *PERCURSOS TRILHADOS*

Os documentos diretivos da educação – Diretrizes Curriculares Nacionais – Parâmetros Curriculares Nacionais (DCN e PCN), demonstram a necessidade da busca por mecanismos didáticos que possibilitem à informação e produção de conhecimento mediante uso de novas tecnologias para que atendam às exigências educacionais atuais.

A PDP pode ser uma iniciativa individual do professor, ou pode ser desenvolvida coletivamente, e, fundamentalmente com base interdisciplinar, entretanto os objetivos devem estar claros para os participantes do processo, educando - professor - comunidade, estabelecendo a motivação necessária para o andamento e eficácia do projeto. Nessa perspectiva, é importante que o professor sensibilize para temas relevantes e contidos na vida de seus educandos, ou seja, relacionando o projeto ao cotidiano/lugar.

No processo de investigação, etapa inicial e fundamental para o projeto, o professor precisa respeitar a autonomia dos alunos, e estimular sua responsabilidade pelo tema e pelas etapas escolhidas, que estão de acordo com seus interesses e com sua realidade.

A Pedagogia de Projetos por se tratar de um método inovador no sistema educacional, que surge em detrimento ao modelo vigente, pautado por uma didática engessada e ineficiente; utiliza de recursos metodológicos ajustáveis para cada contexto (escolar / perfil dos educandos / recursos disponíveis na escola / conteúdos e sua aplicação). Por consequência, cada projeto será formulado por suas particularidades, sendo inviável a aplicação repetida dos métodos e ações em outras instituições de perfis diferentes.

Das atividades mediadoras realizadas neste constructo, a única que poderá ser utilizada por qualquer educador na elaboração da PDP será a etapa de diagnóstico das turmas, os mapas mentais e os questionários serão elucidativas para o desenvolvimento das ações posteriores, essas, e respeitando sempre a autonomia dos educandos.

Para chegarmos a este consenso sobre as ações possíveis de uma PDP, é necessária a utilização de metodologias investigativas, que irão proporcionar ao professor clareza sobre o perfil dos envolvidos, os aportes didáticos e recursos necessários para cada objetivo, seja ele conceitual - procedimental ou atitudinal.

3.3.1 Mapas Mentais: ferramenta de investigação cartográfica contributiva para o ensino de geografia

Os mapas nas suas mais diferentes formas tornaram-se instrumentos íntimos da Geografia, utilizados para localização, orientação, informação, comunicação, e forma de interpretação/elucidativo (no caso dos mapas mentais), podem ser aplicados tanto dentro do

ambiente escolar para fins de realização de atividades escolares como ensino e aprendizado, assim como foi aplicado neste constructo.

O mapa torna-se uma importante ferramenta para a compreensão dos conteúdos geográficos, é a partir da visualização ou elaboração de mapas que os educandos irão estimular a imaginação e assimilar efetivamente conteúdos, conceitos, problemas, e, desenvolver uma educação cartográfica. Tais competências tornam-se fundamentais nos quatro primeiros anos do ensino fundamental, período necessário construirmos a imagem do lugar, da região e do espaço geográfico.

Para a perspectiva cartográfica de seus elementos e da própria linguagem a pesquisadora destaca:

Os alunos coseguem representar o que conhecem a partir de suas noções de suas noções de orientação e localização apreendida no dia-a-dia, na circulação diária eu eles fazem, sem ter ideia de que estas representações podem a vir a ser verdadeiros mapas quando trabalhados mais tecnicamente, além de não terem noção eu na realidade o mapa é isto: a representação no papel do mundo real. (NOGUEIRA, 1994, p. 98)

Sobre a necessidade de entendimento do cotidiano e assimilação de conteúdos e conceitos na utilização dos mapas, Lana Cavalcanti (2002, p. 33) ressalta:

Em suas atividades diárias, alunos e professores constroem geografia, pois, ao circularem, brincarem, trabalharem pela cidade, pelos bairros, constroem lugares, produzem espaço, delimitam seus territórios; vão formando, assim, espacialidades cotidianas em seu mundo vivido e vão contribuindo para a produção de espaços geográficos mais amplos. Ao construírem geografia, eles também constroem conhecimentos sobre o que produzem que são conhecimentos geográficos.

Os mapas mentais podem ter o alcance procedimental, como vimos nas propostas dos professores acima, entretanto, o leque se estende e o recurso também pode ser aplicado como mecanismo de investigação, o educador poderá ter clareza sobre as noções de grandeza, espacialidade, direcionamento, escalar, proporcionalidade, e outros de suas educandos, assim como sugere as contribuições de Simielli (1999, p.97) que propõe três níveis distintos de atividade para o uso do mapa nas aulas de Geografia, que são: localização e análise, correlação e síntese. O desenvolvimento dessas atividades permitirá que os alunos realizem suas leituras e interpretações sobre o espaço e como possível resultado teremos a formação de alunos conhecedores da linguagem cartográfica e leitores do espaço geográfico.

Sobre tal perspectiva, Richter (2011) afirma que os últimos estudos investigativos sobre a utilização do mapa mental no ensino de geografia como linguagem cartográfica mostrou relevância na associação direta com os saberes cotidianos e com os saberes científicos.

O mapa mental hoje é uma realidade, um recurso viável e aplicável, estudos sobre a aplicação e os direcionamentos necessários estão disponíveis em plataforma online, em livros e aulas interativas na internet, dentre alguns, destacamos: Capítulo de livro *Um olhar para os Mapas Mentais: os percursos e suas leituras do espaço*; Tese de doutorado *Raciocínio geográfico e mapas mentais: a leitura espacial do cotidiano por alunos do ensino médio*; artigos publicados *Ferramentas para o ensino de geografia: o mapa mental como representação do espaço vivido* e *O lugar dos mapas mentais na representação do lugar*; e como referencia basilar sobre o recurso para mediação no ensino de Geografia, sugerimos o livro redigido por Denis Richter intitulado *O mapa mental no ensino de geografia: concepções e propostas para o trabalho docente*.

Esse breve levantamento serviu como base para a fundamentação e aplicação dos mapas mentais do projeto pedagógico contido nesta monografia, e também servirá para outros educadores que se interessem sobre a temática. O esquema conceitual logo abaixo mostra como utilizamos o mapa mental para objetivos didáticos e investigativos no processo (Figura 4).

Figura 4 - Mapa conceitual – Sistematização do mapa mental e aplicação didático-investigativa.



Fonte: CABRAL, 2018.

Além de proporcionar a leitura cartográfica e interpretação do espaço (Paisagem e Lugar), a aplicação como forma de investigação foi relevante para o desenvolvimento do nosso projeto pedagógico, as representações colocadas no papel possibilitaram a interpretação de possíveis problemas de ordem político – econômicos - ambiental do lugar onde os alunos e a escola estão inseridos. Para Santos (2011), os mapas mentais contêm saberes sobre os lugares que só quem vive nele pode ter e nos revelar.

Como todo recurso didático, reconhecido mediante pesquisas e aplicações, o mapa mental precisa ser tratado com cuidado pelo educador, é preciso estar claro suas potencialidades e riqueza didática para chegarmos aos objetivos necessários. Educador, professores de Geografia, lembrem-se, o mapa mental não é um rabisco e nem um passatempo, o mapa é o registro fiel de uma espacialidade recheada de significados de vida.

3.3.2 Recurso audiovisual, alternativa para o Ensino-aprendizagem na Geografia escolar: desafios e perspectivas

Vivemos um novo período, uma nova cultura global, a comunicação em massa e a informação instantânea alterou costumes, massificou, criou e consolidou tendências na dinâmica social e cultural do planeta. Refletir sobre o atual momento e sobre o ensino de geografia é necessário, e cabe ao educador repensar a sala de aula e as metodologias de ensino, assim como sinaliza a professora Callai (2010): o mundo tem mudado velozmente e com ele devem mudar também a escola e o ensino nela aplicado.

A abundância de mecanismos tecnológicos à disposição dos educandos tornou-se para muitos educadores mais um entrave pedagógico, o complicado manuseio, que antes se restringia apenas ao uso do retroprojeter e Datashow, quando disponibilizados, hoje divide a inquietação dos professores com: smartphones, celulares, tablets, iphone/ipod/ipad, pendrive, outros; e plataformas como: Google Maps, Google Earth, youtube. Não dá para a escola e os educadores fecharem os olhos para todo esse avanço tecnológico. Vivemos a era digital!

Estamos no século das redes sociais, do acesso remoto proporcionado pelas tecnologias da internet portátil. Hoje, acessar o YouTube, blogs, assistir um filme ou documentário na própria sala de aula não chega a ser novidade para grande parte dos educandos, essas novas experiências e o fácil acesso do aparelho celular não era uma realidade de jovens e adolescentes das décadas passadas.

Nessa leva de possibilidades, destaca-se em sala de aula o uso de recursos audiovisuais: produção de documentários, vídeos, filmes, longas, reportagens, entre outros, devido a sua gratuidade e seu fácil acesso na plataforma Youtube.

Sobre os recursos audiovisuais MORAN (1995) enfatiza que: a sua aplicação em sala de aula ajuda a um bom professor, atrai os alunos, mas não modifica substancialmente a relação pedagógica. Aproxima a sala de aula do cotidiano, das linguagens de aprendizagem e comunicação da sociedade urbana, mas também introduz novas questões no processo educacional. Ainda sobre a influência do recurso no ensino-aprendizagem:

Os meios de comunicação audiovisuais - desempenham, indiretamente, um papel educacional relevante. Esses objetos frutos da técnica, ciência e informação do atual contexto do espaço geográfico - passam-nos continuamente informações, interpretadas; mostram-nos modelos de comportamento, ensinam-nos linguagens coloquiais e multimídia e privilegiam alguns valores em detrimento de outros" [...] - a informação e a forma de ver o mundo predominantes no Brasil provêm fundamentalmente da televisão. Ela alimenta e atualiza o universo sensorial, afetivo e ético que crianças e jovens - e grande parte dos adultos - levam a para sala de aula (MORAN, 2007, p. 1).

Como uma alternativa lúdica e significativa para as repetidas aulas expositivas/descriptivas predominantemente aplicadas, que são, demasiadamente distantes da

realidade dos alunos, a utilização de recursos de áudio e vídeo se apresentam como um método eficaz para a Geografia escolar, desde que sejam feitos com planejamento e obedecendo uma interação com os conteúdos e conceitos trabalhados previamente.

A aplicação de recursos audiovisuais nas aulas de Geografia possibilitaram ao educando uma leitura de mundo, articulando os conteúdos assimilados com a realidade vivida, pois o vídeo transcorre o fato e o imaginário dos educandos, apresentando aspectos e as inúmeras contradições socioespaciais contemporâneas, impossíveis de serem retratados nos livros didáticos.

Buscar a compreensão do espaço produzido pela sociedade, que continua a apresentar desigualdades, contradição e tensões, e das relações de produção que nela desenvolvem. Deve estudar a apropriação que a sociedade faz, ainda hoje, da natureza: embora ela pareça, por um lado, estar mais ponderada, por outro, tem métodos e instrumentos mais eficientes. Portanto, a capitalização da natureza continua a ocorrer. (CASTROGIOVANNI, 2007, p. 43).

Assim como toda e qualquer metodologia para torna-se efetiva, é necessário de um planejamento, clareza quanto aos objetivos a serem alcançados pelo recurso audiovisual, dentre algumas preocupações relevantes, cabe ao professor atentar para: a) a produção será utilizada na íntegra ou apenas alguns trechos serão visualizados; b) qual a relação entre o vídeo e os conteúdos que estão sendo trabalhados em sala de aula; c) que elementos principais devem ser destacados antes, durante e depois da apresentação; d) e, o que será solicitado como atividades que serão realizadas para fixação e correlação sobre os temas trabalhados nas aulas antecessoras; e) materiais didáticos que serão exigidos para apoio e coletas de informações.

Os objetivos conceituais, atitudinais e procedimentais, precisam estar claros e interligados com o tema gerador, além disso deve-se levar em consideração algumas questões de ordem prática, como por exemplo: a duração do vídeo (relacionado ao tempo que terá em sala de aula), se a faixa etária do vídeo corresponde a faixa etária dos alunos e principalmente se tem estreita ligação com o conteúdo e os conceitos geográficos inseridos.

A tabela 1 resume as formas de utilização dos vídeos como recursos audiovisuais significantes e propulsores do processo de ensino em sala de aula.

Tabela 1 - O uso do recurso audiovisual vídeo na sala de aula

Vídeo como sensibilização	Vídeo como ilustração	Vídeo como simulação	Vídeo como conteúdo de ensino
É aquele que introduz um novo assunto para despertar curiosidade. Ele motiva pesquisas que podem ser pedidas para aprofundar o tema.	Ajuda a mostrar o que se fala em aula, apresentando cenários desconhecidos dos alunos.	Pode simular experiências, analisar paisagens, tipos de relevo, fenômenos urbanos, que exigiriam muito tempo e recursos.	Apresenta um tema específico e orienta a sua interpretação, com dados e explicações, como documentários.

Fonte: Adaptado de MORAN (1995)

3.3.3 O Uso de tecnologias na Geografia escolar – O Google Earth como recurso para elaboração do estudo do meio.

O ato de ensinar requer uma constante atualização dos educadores a respeito de ferramentas didáticas atrativas e facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem. O google Earth trata-se de uns dos mais relevantes recursos didáticos atrelado às tecnologias de informação e comunicação utilizados para o ensino da geografia na atualidade. Trata-se de um software que é disponibilizado em várias versões dentre elas a gratuita (Google Earth™) a qual pode ser acessada livremente através do site oficial do programa: <https://www.google.com.br/intl/pt-BR/earth/>.

Esta importante ferramenta é de fácil acesso e possui inúmeras possibilidades de interação, podendo ser instalado em computadores, em tablets e smartphones compatíveis. De acordo com Antunes (2013) o Google tinha o objetivo inicial de criar uma ferramenta gratuita que servisse de navegador para computadores permitindo a partilha de dados entre os vários utilizadores e que tornasse público como ferramenta geomarketing, a partir do uso de imagens de satélites, fotografias aéreas, terrenos em 3D. Essas informações permitem o acesso a uma ampla cadeia de informações atreladas a conhecimentos geográficos, sendo de grande eficácia no ensino de Geografia como uma ferramenta didática.

No tocante ao estudo do meio o professor de Geografia poderá usar de uma possibilidade de imagens de satélites fazendo com que o aluno conheça lugares de forma mais dinâmica.

O Google Earth oferece dados e imagens geográficas de diferentes locais do mundo em resoluções diferentes, disponibilizando uma série de informações que podem ser discutidas e apresentadas em sala de aula. O programa oferece uma perspectiva de lugar que há pouco tempo só podia ser vista diante das fotografias dos livros didáticos. Arelado ao estudo do meio se torna uma ferramenta que complementa a discussão dos conceitos geográficos, que permite ao aluno conhecer o lugar que visitará em uma perspectiva global para local.

Nesta perspectiva realizou-se uma oficina mostrando a interface do programa, seus mecanismos, funcionamento, permitindo que os alunos elaborassem um roteiro de estudo do meio. A descrição sobre a atividade realizada com os alunos mostraremos nos resultados.

3.3.4. A geografia e o estudo da cidade: o estudo do meio como proposta metodológica.

No Brasil, por muito tempo, os professores de Geografia ensinavam os assuntos geográficos aos alunos, pautados, exclusivamente nos livros didáticos (MOURA, MOZER, 2006). Um dos assuntos estudados, atualmente, na disciplina de Geografia é a cidade. Porém, é impossível imaginar um aluno estudar esse conteúdo sem conhecer e compreender a cidade e bairro no qual ele vive.

Atualmente, uma corrente com aportes construtivistas, procuram estruturar os conteúdos geográficos em círculos concêntricos (casa, escola, bairro, município, estado, país, mundo). Essa fórmula de estudos significa um avanço, já que abandona a perspectiva de estudar todas as coisas de todos os lugares ao mesmo tempo, possibilitando a aproximação da ciência geográfica e da construção de um objeto de estudo. Porém, os estudos não estabelecem relação entre eles, ou seja, não se colocavam perspectivas do sujeito na investigação, a não ser o ficar sabendo de que existe (BRAGA, 1996 apud, Moura, Mozer, 2006).

Segundo Cavalcanti (2008) a geografia é uma das ciências que tem se dedicado a análise da cidade e da vida urbana assim como afirma Lefebvre a respeito do que é o urbano:

O urbano (“abreviação de sociedade urbana”) define-se não como realidade acabada, situada, em relação a realidade atual de maneira recuada no tempo, mas, ao contrário, como horizonte, como virtualidade iluminadora. O urbano é o possível definido por uma direção, no fim do percurso que vai em direção a ele. Para atingi-lo, isto é, para realiza-lo, é o processo em princípio contornar ou romper obstáculos que atualmente se tornam impossível. LEFEBVRE (2002. p. 28).

A cidade é a forma, e a materialização de determinadas relações sociais enquanto o espaço urbano é o conteúdo, são as próprias relações sociais que materializam o espaço, assim não pode estudar a cidade sem relacionar com o espaço urbano.

Ainda conforme Cavalcanti (2008), a produção do espaço urbano é feita com base na racionalidade capitalista, ou seja, nas cidades os lugares que são destinados as pessoas são definidos segundo o processo de produção. Assim, podemos analisar a produção das periferias, das comunidades, também denominadas de favelas e bairros operários (grandes centros) composto por grande maioria de moradores com baixo poder aquisitivo e baixa escolaridade.

Segundo Cavalcanti (2008) o bairro é um recorte espacial, resultando-lhes como lugar de experiências e de ação, como espaço vivido e sentido, no qual cria-se o sentimento de pertencimento onde realizam práticas cotidianas e aparentemente banais. Com isso, o autor quer nos levar a entender que os bairros periféricos e que temos os maiores problemas urbanos mais também são nestes locais que as pessoas que vivem têm um pertencimento de lugar, ou seja, lá não tem apenas problemas, mas também áreas em que as pessoas possam desfrutar de parquinhos, campos de futebol entre outros.

São nos centros urbanos que o processo de globalização é concretizado, e do mesmo modo que ocorre a busca por um processo de homogeneização nos espaços, a diferenciação entre os lugares é intensificada. A diferença entre os lugares é marcante, porque os diferentes grupos sociais reagem de forma desigual, desenvolvendo assim uma identidade própria. Variáveis fundamentais que deveriam fazer parte do conhecimento dos alunos nas aulas que se proponham o estudo urbano em um contexto proximal. Sobre o tema em questão, considere-se:

Nessa perspectiva, estudar a cidade significa compreender como o mundo se organiza, como se transforma, como age o capital, como se organizam as grandes firmas, como acontece a produção, o destino do produto, a circulação, a informação e o papel que assume o Estado numa economia de mercado cada vez mais mundializada, gerando concentração de riqueza e acentuando o caráter desigual do desenvolvimento do território. OLIVEIRA (2014, p. 613).

A percepção que o indivíduo tem do lugar é influenciada pelo meio e pelos os conhecimentos que ele adquire, possibilitando melhorar ou a piorar a imagem do lugar em que está inserido. Portanto, o estudo do lugar/bairro irá contribuir para que os alunos entendam como se estabelecem as relações locais com as globais. “Cada lugar é, à sua maneira, o mundo” (SANTOS 1996).

Uma das grandes dificuldades ao estudar o espaço geográfico é a necessidade de delimitá-lo, pois ele é amplo. A escala espacial de análise permite um recorte de extensões territoriais. Porém, não significa que ao trabalhar um determinado recorte deva-se isolar outro, mas sim trabalhar os diferentes níveis, possibilitando um entendimento das complexidades da sociedade, logo, é importante transitar pelos vários níveis para não correr o risco de explicações simplistas para os alunos.

É válido ressaltar que o estudo do meio não se constitui apenas da ida a campo, mas de todo um planejamento para a execução do mesmo. Desse modo, podemos destacar alguns pontos importantes a serem considerados ao se pensar o estudo do meio como proposta didático-pedagógica. O estudo do meio requer, inicialmente, um objetivo e uma contextualização com o que tem sido trabalhado em sala para dar subsídio aos discentes. Outros elementos como mapas, croqui, imagens da área em estudo são de grande importância para o planejamento, execução e reflexão do estudo.

3.4 PAISAGEM E LUGAR, CONCEITOS CHAVES PARA O ESTUDO DO COTIDIANO.

A Geografia escolar por meio de sua base curricular e dos conceitos chaves (Paisagem e Lugar) é a disciplina capaz de oferecer conhecimento para que crianças e adolescentes se reconheçam como agentes participantes do agora e do futuro, podendo intervir de forma positiva, negativa, ou simplesmente se omitir das relações socioespaciais com o seu cotidiano.

Sobre a importância da geografia, Callai (2010) apresenta a seguinte perspectiva na passagem do conhecimento e da cidadania por meio do estudo do lugar:

Neste sentido, lugar e cotidiano são abordados no contexto escolar como oportunidade de desenvolver habilidades e competências que contribuem para a formação cidadã e para a construção de conceitos constitutivos da especificidade do conhecimento geográfico e para o estabelecimento das bases da aprendizagem da geografia na escola básica. (CALLAI, 2010, p. 25).

Milton Santos (1996) em sua obra *“A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção”*; faz menção sobre a força do lugar, um sentimento orgânico e proximal que o tempo-espaço não é capaz de dissolver. Seria o lugar o conceito norteador para mediar os conteúdos geográficos na escola? A pergunta serve para abrimos um debate, para buscarmos respostas

metodológicas e chegarmos a um consenso didático, mas e os outros conceitos, e o espaço enquanto conceito basilar?

O espaço continua a ser o metaconceito, não é nosso intuito diminuir a importância de nenhum conceito chave, fundamentalmente do Espaço, estamos colocando uma ordem de importância para que a Geografia se torne um campo do saber atrativo e compreensivo enquanto disciplina escolar é a partir da apropriação conceitual do lugar que o espaço – região – território e paisagem irão ganhar significados. Mas e a globalização? E o atual momento socioeconômico técnico-científico-informacional, morfologias sociais que ditam a atual conjuntura, estarão representados e materializados na abordagem voltada para o lugar/cotidiano dos educandos?

Sim, acreditamos nessa vertente, voltamos para o que asseguramos no início deste capítulo, que o global está presente no local, seja essa interpretação vivenciada ou não, os meios tecnológicos suprem a não materialização dos acontecimentos, as transformações harmônicas e desarmônicas provocadas pelo processo de globalização se materializam no espaço vivido, isto é, o lugar e as transformações na paisagem propicia uma verdade concreta das manifestações globais.

A globalização materializa-se concretamente no lugar, aqui se lê/percebe/entende o mundo moderno em suas múltiplas dimensões, numa perspectiva mais ampla, o que significa dizer que no lugar se vive, se realiza o cotidiano e é aí que ganha expressão o mundial. O mundial que existe no local, redefine seu conteúdo, sem, todavia, anularem-se as particularidades (CARLOS, 2007, p. 14).

Qual o caminho percorrido e quais passos seguintes para consolidação e compreensão do lugar na Geografia escolar? Inicialmente, precisamos entender que nas últimas décadas o campo do saber geográfico “bebeu” de outras fontes, uma visão de mundo humanista se fez presente nos estudos científicos e também na Geografia escolar, estamos falando da Geografia cultura – pautada por base fenomenológica, e, não menos importante, a Geografia crítica – de base marxista. Ambas trouxeram uma nova percepção: as experiências das pessoas e de grupos em relação ao espaço com o fim de entender seus valores, contradições e comportamentos (espaço vivido) pautam os estudos geográficos científicos, que, impactaram diretamente nas bases curriculares e nos métodos de ensino da Geografia escolar. Sobre a corrente humanista e seus direcionamentos:

A geografia humanista é definida por bases teóricas nas quais são ressaltadas e valorizadas as experiências, os sentimentos, a intuição, a intersubjetividade e a

compreensão das pessoas sobre o meio ambiente que habitam, buscando compreender e valorizar esses aspectos. (ROCHA, 2007, p. 21)

A fenomenologia, base filosófica da Geografia humanista, propôs um novo olhar sobre o estudo do espaço, dando-lhe novo significado a partir da percepção individual, das subjetividades, abstrações e experiências na relação entre homem-espaço-meio, portanto, compreender a realidade, a dimensão espacial, e as manifestações nas paisagens do próprio lugar/cotidiano constitui-se importante fator a ser considerado.

Nos últimos anos tal discussão se tonou pertinente, uma assertiva vem ganhando força na Geografia escolar: é pelo entendimento do lugar que o todo será assimilado, do local para o global tornou-se uma normativa nas aulas da disciplina. Nessa perspectiva criamos uma metadidática, os conceitos e conteúdos antes difíceis de serem representados/materializados, hoje, são reconhecidos na vida e no cotidiano dos educandos, da escola e da comunidade.

Não existe uma homogeneidade no processo de ensinar e aprender, e não seria bom se isso viesse a acontecer, outros métodos, outras formas de pensar e de ver o mundo precisam estar presentes, a preocupação é de não deixar que o ensino desconectado/descontextualizado persista na Geografia e no espaço escolar, é nesse sentido que acreditamos nessa metadidática para superarmos a mediação escolar simplista atual.

Cavalcanti (2002) assegura que, a Geografia enquanto campo do saber tem por responsabilidade direcionar os educandos para a compreensão do mundo, promovendo uma articulação entre conhecimentos cotidianos e científicos, despertando o ato de refletir para efetivar intervenções concretas no cotidiano – práticas cotidianas espaciais, que serão capazes de fornecer não apenas conhecimento geográfico, mas também noção de pertencimento espacial e de cidadania, este último, função primordial da escola e da Geografia.

O lugar enquanto conceito para a Geografia Escolar, constitui-se uma possibilidade de aprendizagem que parte do mundo vivido do aluno, e o conduz à sistematização dos saberes, não só geográficos, mas também pertencentes a outros campos disciplinares, o que reforça sua própria importância na escolarização.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para melhor visualização das etapas vivenciadas neste trabalho, os resultados deste constructo serão detalhados a partir de cada momento de aplicação do projeto na escola. Ao todo foram V momentos.

I momento

O primeiro encontro junto com os educandos se deu no dia 08 de maio de 2017, e objetivou diagnosticar a relação que eles possuem com o bairro, que laços os aproximam e quais os distanciam do cotidiano. Para a realização do diagnóstico, utilizamos dos recursos: mapas mentais e de questionários (Apêndice 1). O primeiro para compreendermos as relações mais abstratas, compreender que tipos de laços os educandos possuem com seu lugar/bairro; topofílicos (afetivos) topofóbicos (aversão). Existe uma relação harmoniosa que os façam vivenciar e criar vínculos com esse lugar?

Essa percepção subjetiva dos envolvidos com o seu lugar está alicerçada nos pressupostos da geografia sociocultural de Tuan (1980), os sujeitos percebem a realidade objetiva e/ou subjetiva a partir de seus sentidos que são influenciados pela cultura, podendo modificar e construir uma visão de mundo e atitudes a partir de sua relação com espaço vivido. Ainda segundo este autor, “o meio ambiente pode não ser a causa direta da topofilia, mas oferece o estímulo sensorial que, ao agir como imagem percebida, dá forma às nossas alegrias e ideais” (TUAN, 2012, p.161).

Então ficamos diante de duas formas de percepção e conexão do sujeito com o meio: Topofilia entendida como a afetividade entre sujeito e o lugar/ambiente físico, que inclui os laços afetivos dos sujeitos com o lugar por meio dos diferentes objetos, mesmo que se diferenciem em intensidade, sutileza e modo de expressão. Topofobia, ao contrário da afetividade com o lugar, é compreendida por uma aversão ao lugar, geralmente conectado por uma experiência de contradição, medo, repulsa, surgindo os conceitos de paisagem do medo ou paisagem de risco (TUAN, 2012).

Com a aplicação dos mapas mentais, também foi possível compreender os elementos positivos e negativos:

- ✓ **Negativos:** (Paisagem de risco): assaltos, violência, lugares com péssima luminosidade, usuários e tráfico de drogas, desestrutura urbana, poluição do açude de Bodocongó (lixos em terrenos baldios, esgotos aberto, ruas sem calçamento, falta de policiamento, risco de atropelamento nas vias próximas a escola e outros).
- ✓ **Positivos:** “urbanização” do açude de bodocongó, criação de novos serviços (galeria de lojas sendo construída), consolidação de polo educacional (UFCG –

UEPB –ETER – IFPB – CTCC), serão temas que iremos trabalhar por meio de aulas/oficinas e ferramentas didáticas que possibilitem um aprendizado colaborativo e significativo.

A aplicação dos questionários obedeceu aos seguintes objetivos: a) como se dá a relação dos educandos com os conteúdos e métodos da geografia; b) Quais tipos de recursos didáticos entre as opções mais usadas na mediação dos conteúdos geográficos os educandos gostariam que fossem aplicadas durante o projeto? c) Saber se o estudo e a compreensão do lugar/cotidiano a partir da ferramenta estudo do meio se fez presente no percurso escolar deles? d) Saber um breve perfil social dos envolvidos; e) saber se os aspectos e conteúdos geográficos cotidianos são perceptíveis para os educandos.

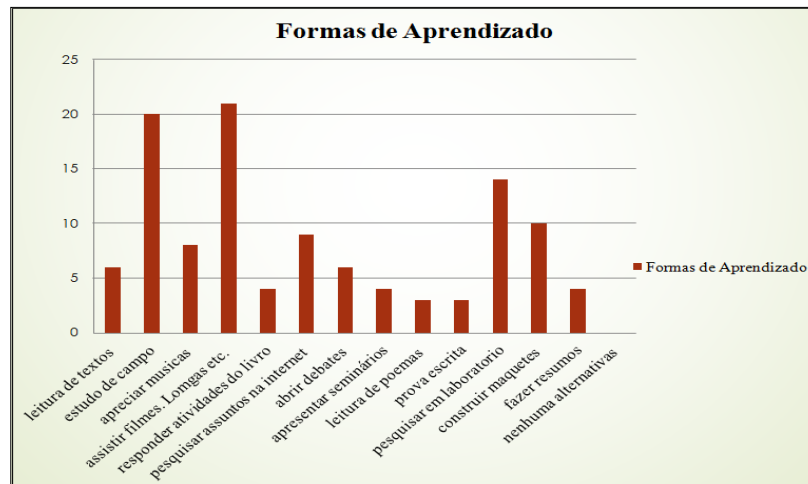
Dados coletados da turma 9º C a partir dos questionários

Quando questionados se gostam ou não das aulas de Geografia na amostra coletada identificamos que a opinião da turma ficou dividida em 50 % sim e 50% não. As justificativas para quem gosta das aulas de geografia foram que a disciplina aborda temáticas interessantes, como clima, relevo, natureza e conteúdos do dia a dia. Aos que responderam NÃO, as justificativas foram que as aulas são chatas, que os assuntos se repetem muito e por vezes são difíceis de compreender.

Sobre a aplicação de alguma atividade relacionada a estudo do meio – trabalho de campo, a resposta foi unanime: nenhum professor realizou esse tipo de atividade durante todo o percurso escolar.

Sobre os tipos de recursos que gostariam que usássemos no projeto, como consta no gráfico abaixo, o estudo de campo, ferramentas audiovisuais e pesquisas em laboratórios foram as mais citadas no universo dos 26 alunos. Os dados podem ser observados no Gráfico a seguir:

Gráfico 1- Recursos que gostariam que usássemos no projeto relatadas pelos estudantes do 9 ano C.



Perguntados qual bairro residem, 16 responderam que moram em Bodocongó e 10 na Ramadinha, bairros que ficam próximos à escola. Essa informação sobre o bairro dos educandos já era esperada, na verdade, esse é o perfil de 90% de toda a escola (informação coletada na direção da escola), se dividindo entre os bairros de Bodocongó e Ramadinha.

Dados coletados da turma 9º D

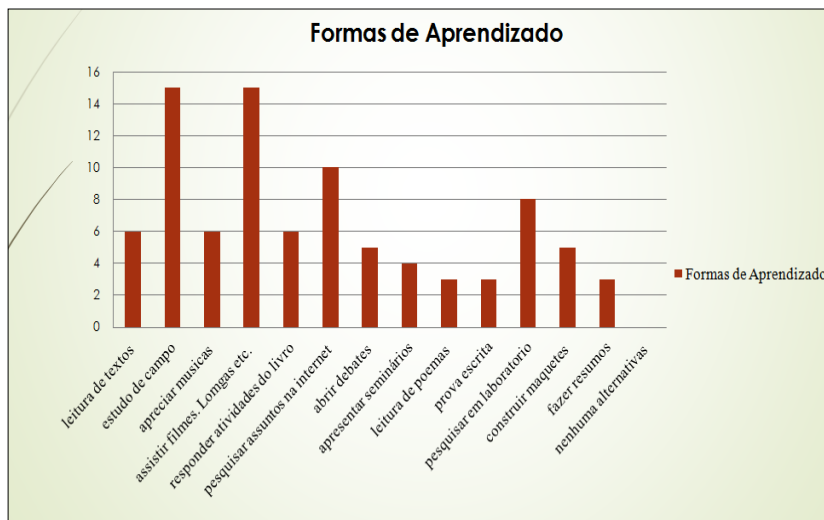
Quando questionados se gostam ou não das aulas de Geografia na amostra coletada identificamos que a opinião da turma ficou em 60 % sim e 40% não. As justificativas para quem gosta das aulas de geografia foram que a disciplina aborda conteúdos sobre o mundo, sobre aspectos da natureza e das cidades. No caso de quem respondeu NÃO, as justificativas foram que não gostam do professor, por isso a disciplina se torna chata, verificamos que tres educandos responderam que o professor solicita muitas atividades do livro, mas pouca coisa dos assuntos do livro didatico são abordadas

Sobre a aplicação de alguma atividade relacionada a estudo do meio – trabalho de campo, a resposta foi unanime: nenhum professor realizou esse tipo de atividade durante todo o percurso escolar.

Mencionando os recursos que gostariam que usássemos no projeto, como consta no gráfico abaixo, prevaleceu à indicação de estudo de campo, aplicação de

ferramentas audiovisuais e pesquisas em laboratórios e na internet. Foram as mais citadas no universo de 22 alunos, conforme podemos observar no Gráfico 2.

Gráfico 2- Recursos que gostariam que usássemos no projeto relatadas pelos estudantes do 9 ano D.



Perguntados em qual bairro residem, 12 responderam que moram em Bodocongó e 8 na Ramadinha e 2 no Alemão (apropriação desordenada dentro do território do bairro da ramadinha).

Os resultados/diagnósticos foram significativos e obedeceram ao planejado, os educandos participaram e interagiram com propostas e posicionamentos, também fizeram bons questionamentos sobre a iniciativa do projeto e quais anseios estariam por vir diante do que iríamos proporcionar no decorrer das atividades.

Pedagogicamente falando, os usos dos mapas e dos questionários foram eficientes e a possibilitaram o dinamismo, já que deixamos claro que poderia haver troca de informações, diálogo. No final, os posicionamentos e alguns questionários foram socializados em um círculo de conversação, com participação direta de parte considerável dos envolvidos.

Os mapas construídos pelos alunos foram fundamentais para a compreensão de vários aspectos relacionados aos estudantes e sua visão de paisagem e lugar. As figuras 5, 6, 7 e 8 a seguir tratam de mapas mentais feitos pelos educandos.

Figura 5 – Mapa mental feito por estudante do 9C.

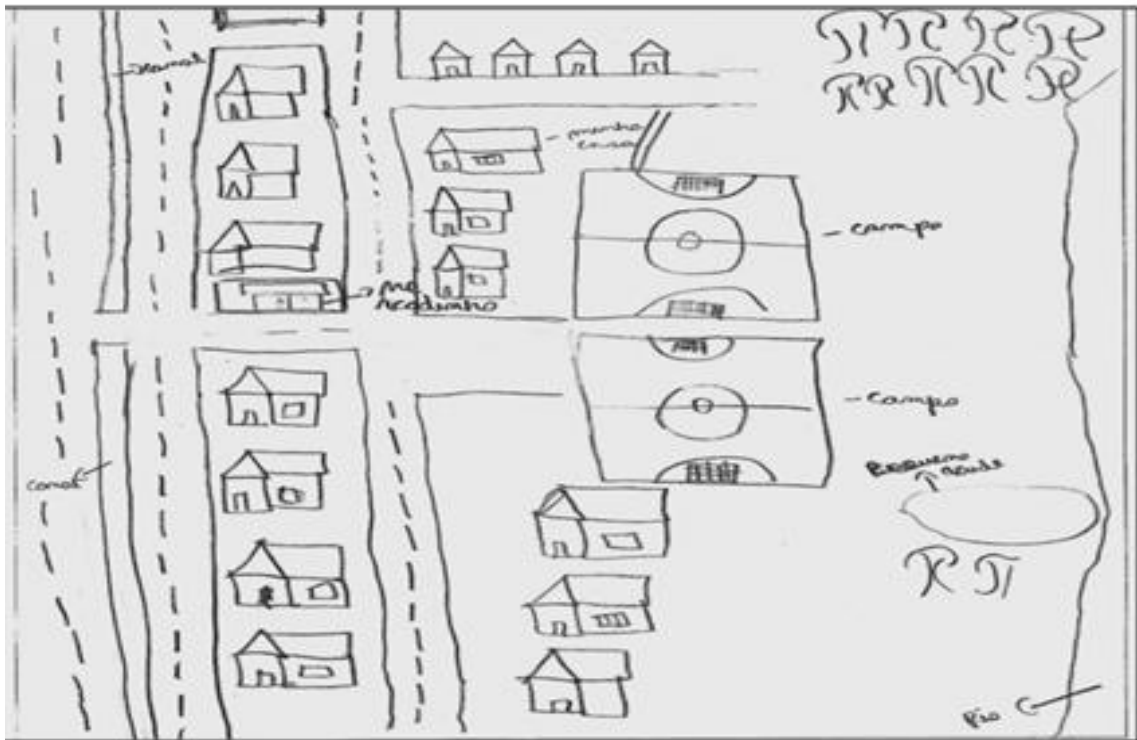


Figura 6 – Mapa mental feito por estudante do 9C.

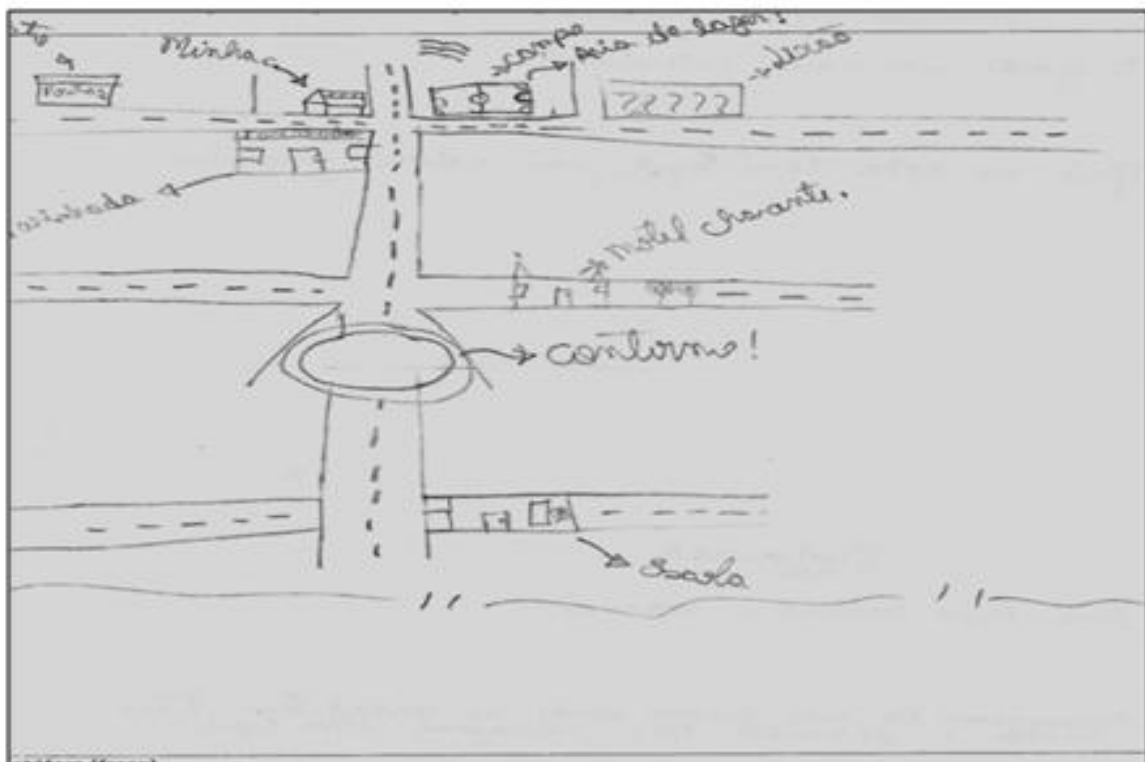


Figura 7 – Mapa mental feito por estudante do 9D.



Figura 8 – Mapa mental feito por estudante do 9D.



Cada educando elaborou seu mapa mental retratando as problemáticas e as potencialidades observadas do seu cotidiano, no universo de 48 participantes, 3 se recusaram a fazer a atividade, alegaram não saber desenhar, representar nos mapas o que solicitamos.

Após o desenvolvimento dessa atividade e de posse dos mapas mentais, realizamos uma análise preliminar com o objetivo de diagnosticar nas representações a presença dos seguintes dados: área geográfica/delimitação, elementos do mapa (objetos e situações representadas) e conteúdo geográfico (potencialidades e problemáticas), nos baseamos pelos estudos e pesquisa de Richter (2011). Em relação à área geográfica, procuramos saber se os educandos haviam representado a escala da rua ou do bairro, quais elementos foram representados na elaboração dos mapas: como título, legenda, orientação, símbolos e escrita, considerando que esses elementos são relevantes para o entendimento/leitura do mapa mental e para o diagnóstico.

Sobre os aspectos e fenômenos geográficos, procuramos diagnosticar se os educandos conseguiram relacionar no cotidiano as problemáticas e potencialidades. Para analisar esse contexto levamos em consideração a breve discussão sobre os bairros da Ramadinha e Bodocongó que tivemos antes da aplicação dos mapas e questionários, levamos em consideração o conhecimento empírico e os cotidianos dos alunos com os saberes científicos já estabelecidos na vida escolar.

Nos mapas 5 e 6 elaborados na turma do 9º C, os educandos procuraram representar a escala da rua ou de áreas próximas ao bairro para espacializar a presença das atividades comerciais, religiosas e de lazer, também foi observados alguns objetos e estruturas urbanas que de alguma forma se tornam impactante. Como problemática, foi retratado um demarcação de um lixão e galerias de esgoto, enfatizando o descaso da administração pública e descuido dos moradores.

Os mapas 7 e 8 elaborados na turma do 9º D, nos ajudou a compreender como a as drogas, a violência a influência de organizações criminosas fazem parte no cotidiano dos alunos, houve uma prevalência desses fatores nos mapas desta turma. A falta de saneamento básico, assaltos, moradias amontoadas e insalubres também estavam presentes nos mapas, pouca representação de potencialidades ou formas de lazer foram retratadas.

II Momento

Constituiu-se de uma aula aplicada no dia 23 de maio de 2017, didaticamente as aulas foram expositivas e dialogadas, nas quais sanariam as dúvidas conceituais coletadas no

diagnóstico. Para este momento, utilizei do quadro, computador e data show da própria escola.

A aula foi bastante proveitosa, mesmo sendo expositiva, procurei todo momento a participação dos alunos, as dúvidas e reflexões deixou a aula mais dinâmica, fator importante quando o objetivo é mediar o conhecimento conceitual dos temas mencionados pelos alunos no diagnóstico: violência, segregação socioespacial, inclusão social, desestruturação urbana, especulação imobiliária, problemas ambientais, área polo e serviços, relação entre rural e urbano e outros) temas que estão inseridos na Geografia do bairro e que serão associados com diferentes tipos de paisagens

Aula expositiva e dialagoda

No dia 26 de maio, ficou para a execução da atividade/jogo de paisagens e fenômenos geográficos. Dividi as turmas em grupos 3 ou 4. A atividade foi elucidativa e serviu para saber se houve assimilação do conteúdo, além do trabalho coletivo e da interação constante de todos, foi um momento divertido e de aprendizado. A atividade constatou a assimilação dos conceitos e conteúdos apresentados.

A atividade se deu da seguinte forma: dividi a turma em grupos de 3 e 4 estudantes espalhados pela classe, cada grupo recebeu um tabuleiro com espaços para serem preenchidos com paisagens de seguintes temas: desestrutura urbana , paisagem de risco, segregação socioespacial, área polo, problemáticas ambientais urbanas, e outros. Na parte central da sala, ficaram duas mesas com várias figuras, um representante de casa grupo por ordem pré-estabelecida, um de cada vez, iria até as mesas pegar uma figura e colocar na marcação certa de seu tabuleiro, quem preenchesse primeiro e fizesse uma breve explicação dos fenômenos e conceitos contidos em seu tabuleiro o vencedor. As figuras 9 e 10 mostram fotos da participação dos alunos na atividade.

Figura 9 e 10 - Aplicação do jogo de Paisagens



III Momento – Geocinema

Essa atividade foi realizada no dia 30 de maio, e teve como recurso principal a reprodução do longa “5x favela – agora por nós mesmo” que está disponível no Youtube. O longa está estruturado em cinco episódios, grande parte dos atores formados por oficinas técnicas promovidas em comunidades carentes do Rio de Janeiro, foi considerado ao lado de *Tropa de Elite 2* o posto de acontecimento mais importante de 2010 para o cinema brasileiro, contudo, o longa não recebeu a devida atenção e não repercutiu como o filme, registrando a maior bilheteria nacional.

Dirigido por sete diretores, alguns já com relativa experiência cinematográfica. Curiosamente, a maioria das histórias flerta mais com a comédia do que com o drama e apenas uma delas tem desfecho triste, por se tratar de temas complexos e retrata o cotidiano de boa parte dos educandos, moradores de comunidades periféricas, o segmento comédia suavizou as discussões.

Breves comentários sobre o episódio

EPISÓDIO I - Fonte de Renda, da autora Manaíra Carneiro e Wagner Novais

O primeiro episódio retrata a luta diária de estudantes pobres de zonas periféricas, que se veem obrigados a trabalhar para ajudar no sustento da casa, tornando ainda árduo a tarefa de estudar, se dedicar ao caminho correto, ingressar em uma faculdade pública. Maicon o ator principal do longa, é negro, filho de mãe separada, conseguiu contrariar toda a lógica e o sistema ao se formar em Direito em uma universidade pública. Escolhemos repassar esse capítulo aos educandos por se tratar de uma lição de vida, mesmo com inúmeras adversidades que ele passou para vencer e se tornar um cidadão digno.

Temas abordados: *meritocracia, racismo e desigualdade social*. Trabalhamos a meritocracia ao comparar a vida de Maicon com Guindane, jovem branco, de família abastada, que não precisa trabalhar para pagar os altos custos dos livros e apostilas, tinha seu próprio carro e dizia aos seus colegas de curso que tinha emprego garantido, pois sua família era proprietária de uma empresa renomada de advocacia, pois bem, a história gira em torno da dura e distinta realidade desses dois personagens.

O tema racismo foi levantado nas inúmeras revistas que o jovem Maicon sofre em sua rotina de ir e vir com sua mochila cheias de livros e de sonhos, mas mesmo assim era parado pela polícia por ser morador da favela e pela cor de sua pele. A desigualdade e a desestrutura social era perceptível nas paisagens e nas dicotomias retratadas.

Optamos por fazer um espaço de diálogo ao final, abrindo debate e dando voz para os educandos. Para nortear a discussão, abrimos o debate em torno das seguintes perguntas: a) O que acharam do longa?; b) O cotidiano de Maicon assemelha-se com a vida de algum conhecido de vocês?; c) quais problemas sociais e urbanos vocês identificaram no cotidiano de Maicon?; d) qual a lição de moral que o longa nos apresenta?

Houve participação efetiva de boa parte dos educandos, a proposta conceitual e atitudinal se concretizaram quando identificaram os conceitos chaves e os conteúdos mediados nas primeiras aulas. O espaço de diálogo propôs uma reflexão, didaticamente falando, ações, atitudes e comportamento cotidiano foram socializados.

Os educando, de forma natural narraram que o seu dia-a-dia estava presente nas cenas retratadas, o cotidiano problemático de muitos deles estavam bem ali, materializados em um capítulo de um filme, eles próprios citaram: o tráfico de drogas, violência física e o preconceito racial, desestrutura urbana, a divisão de tarefas trabalhar e estudar, a persuasão do crime e das drogas. O episódio escolhidos está conectado com os assuntos ministrados nas

ações passadas, foi cuidadosamente escolhido, respeitando a linguagem e a idade dos educandos.

Para aplicação do *Geocinema* busquei de algum modo criar um ambiente diferente, que saísse da sala de aula (Figuras 11 e 12). A atividade foi realizada na biblioteca, sala climatizada e de boa iluminação, fizemos pipoca e compramos refrigerante. Seria interessante sair um pouco da estrutura rotineira da sala de aula para dinamizar o projeto e estimular para as próximas ações. Inicialmente levamos os alunos do 9º ano “C”, nas primeiras aulas e em seguida foi à vez do 9º ano “D”, na terceira e quarta aula.

Figura 11 – SALA DE GEOCINEMA – 9C.



Figura 12 – SALA DE GEOCINEMA – 9D.



IV Momento – Registro Geográfico do Bairro.

Em seguida os alunos foram divididos em grupos de 3 ou 4 e solicitei registros de imagens que mostrassem paisagens de situações problemas e potencialidades do bairro. Para cada imagem registrada foi pedido um pequeno texto explicativo. Este momento ocorreu logo após o *Geocinema*. As imagens com os textos deveriam retratar a vida cotidiana e os problemas e conceitos até então trabalhados, sugerimos os seguintes:

1. Problemas urbanos
2. Paisagens urbanas e rurais
3. Paisagens de risco e do medo
4. Falta de segurança
5. Potencialidades

Para as problemáticas registradas e apresentadas era preciso propor possíveis soluções de ordem comunitária ou da gestão pública. Esses registros foram socializados entre eles no formato de breves seminários entre 10 e 15 minutos. As fotos a seguir (Figuras 13 e 14) retratam o momento das apresentações de ambas as turmas para socialização em sala de aula dos resultados obtidos na atividade desenvolvida.

Figura 13 – SEMINÁRIO 9C



Figura 14 – SEMINÁRIO 9D



Os textos elaborados pelos estudantes nesta mesma atividade podem ser visualizados na tabela abaixo:

Tabela 2 - Textos elaborados pelos estudantes no momento IV

9º ANO “C”	9º ANO “D”
Grupo 1: paisagem de risco a saúde da população, por que as pessoas ao ter contato com o esgoto a céu aberto pode adquirir varias doenças.	Grupo 1: “O bairro necessita de mais cuidados com as ruas e também com a segurança. Chamar atenção dos órgãos públicos para a criação de mais áreas de lazer em seu bairro como praças, academias de ginásticas, etc”.
Grupo 2: “A imagem mostra uma área de deposição irregular de resíduos sólidos no bairro de bodocongó próximo a viola dos teimosos, o caminhão de lixo só passa lá de oito em oito dias, mas as pessoas jogam seus lixos na rua”.	Grupo 2: “A imagem esta mostrando uma paisagem natural dentro de uma cidade, mostra uma beleza bem natural em que a maioria da população não está nem ai para essa paisagem”.
	Grupo 3: “A imagem mostra um animal se alimentando ao lado de um canal de esgoto a céu aberto. Esse local pode trazer problemas tanto para o animal que está se alimentando de resto de lixo e também aos moradores que morram perto do local. Este problema pode ser resolvido se a obra do canal da Ramadinha for concluída”.

V Momento

As atividades do nosso 5º momento ocorreram no dia 02 de junho e teve como objetivo a elaboração do roteiro para o nosso estudo de campo junto com os educandos. Desse modo, para realização desta etapa dividi cada turma em dois grupos, um dos grupos foi levado à sala de informática e posteriormente o outro. Na sala de informática iniciamos a atividade apresentando como instalar o programa Google Earth no computador, e mostrei um pouco sobre as ferramentas básicas de uso do programa.

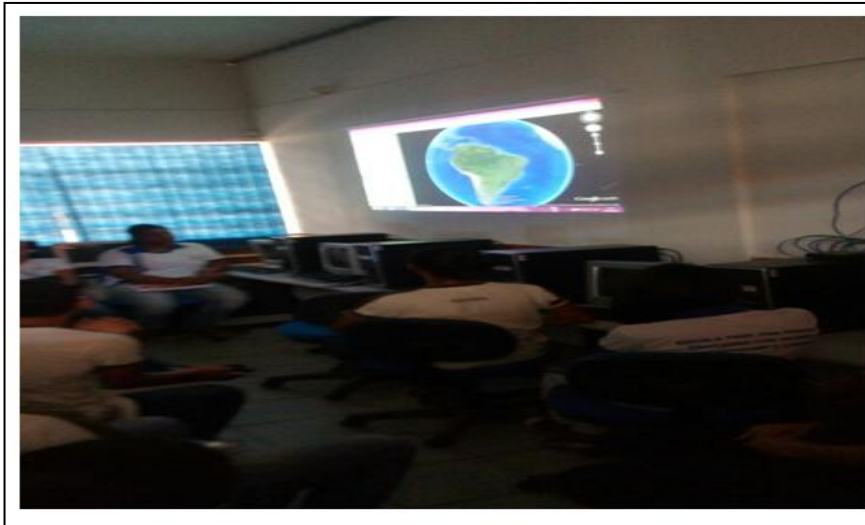
Em seguida, com o auxílio de um Data Show, iniciamos a localização geográfica de alguns lugares. Seguindo uma ordem escalonada, localizamos o Brasil, em seguida os estados da Paraíba, capital e enfatizamos o município de Campina Grande. Estando a cidade de Campina Grande em foco, solicitei que os alunos se situassem o bairro em que a Escola Professor Itan Pereira se encontra, identificaram outros objetos como: açude de Bodocongó, AACD, matadouro, Escola Técnica do SENAI, as Universidades e outros. A curiosidade foi aguçada, começaram a despertar o interesse pelo uso da ferramenta Google Earth pela observação e localização de suas moradias, da escola e outros estabelecimentos no entorno. Logo após esse momento introdutório, focamos na elaboração do roteiro do estudo de campo, e apresentamos os pontos de visita: 1-Centro de Tecnologia do Couro e do Calçado Albano Franco; 2-AACD; 3 - Entorno do Açude de Bodocongó (Vila dos teimosos, margens do açude, parque açude de Bodocongó), áreas com índices de assaltos, terrenos baldios, entre outros; 4 – Visualização de paisagens de riscos; 5 – Construção da galeria de lojas, entre outros.

A seguir podemos ver as imagens registradas das turmas do 9 ano C e D na sala de informática desenvolvendo a atividade supracitada.

Figura 15 – 9 C na sala de informática utilizando o Google Earth



Figura 16 – 9 D na sala de informática utilizando o Google Earth



VI Momento

Finalizando o projeto e as ações na escola, realizamos no dia 06 de junho de 2017 o estudo do meio nas mediações da escola, objetivando a observação dos conteúdos, conceitos e fenômenos geográficos trabalhados durante os outros encontros.

Antes da saída a campo, foram repassadas por meio de aviso em sala de aula as orientações sobre o comportamento nos ambientes em que iríamos visitar, os tipos de vestimentas e a necessidade de proteção do sol (protetor solar, camisas de manga longa, tênis ou bota, bonés ou chapéus, sombrinhas), levar água para manter-se hidratados.

A saída foi da escola Professor Itan Pereira para o Centro de Tecnologia do Couro e do Calçado Albano Franco, onde um dos coordenadores apresentou os processos de produção e toda uma apresentação técnica sobre a escola. O coordenador também fez uma breve palestra motivacional, na qual os alunos expuseram suas curiosidades sobre o ingresso nos cursos, quais caminhos devem percorrer para alcançar a realização profissional, dentre outros aspectos pessoais. Acreditamos ter sido bastante válido a experiência. As figuras que seguem são registros das atividades e locais de visitação.

Centro de Tecnologia do Couro e do Calçado Albano Franco

Figura 17 - Visita ao Centro de Tecnologia do Couro e do Calçado Albano Franco



Figura 18 - Visita ao Centro de Tecnologia do Couro e do Calçado Albano Franco



Figura 19 - Visita ao Centro de Tecnologia do Couro e do Calçado Albano Franco



Figura 20 - Visita ao Centro de Tecnologia do Couro e do Calçado Albano Franco



Fonte: Cunha, 2017

Na sequência paramos para analisar o processo de segregação socioespacial que ocorre com a comunidade Vila dos Teimosos e o condomínio Dona Lindú, também falamos um pouco sobre a segregação espontânea, comum em condomínios fechados, onde moradores se alto segregam para distanciar-se de problemas urbanos. Esse momento gerou bastante discussão, visto os que educandos conseguiram assimilar na prática como ocorre o processo de segregação socioespacial e espontânea no seu cotidiano.

Durante esse percurso para chegar a Vila dos Teimosos, falamos também sobre a criação de novos empregos e serviços com a construção de uma galeria de Lojas, objetos que beneficiaria todo um público local que não precisaria se deslocar até o centro da cidade usar

de determinados serviços. Mencionamos que a galeria de lojas e comércios era um objeto que estava faltando nos bairros devido ao seu fluxo e a consolidação de um polo educacional.

PROCESSO DE SEGREGAÇÃO (COMUNIDADE VILA DOS TEIMOSOS E O CONDOMÍNIO DONA LINDÚ)

Figura 21 – Paisagem de Risco – Proliferação de Vetores



Figura 22 – Paisagem de medo – Risco de acidentes de trânsito



PROCESSO DE SEGREGAÇÃO (COMUNIDADE VILA DOS TEIMOSOS E O CONDOMÍNIO DONA LINDÚ)

Figura 23 – Processo de Segregação Socioespacial



Figura 24 – Criação de novos serviços e comércio local



Em seguida seguimos para as margens do açude de Bodocongó, onde foi possível realizar observações para além do conteúdo visto em sala de aula. Os alunos ressaltaram nesse momento a importância que o açude tem para a economia de alguns moradores da

proximidades, isso porque eles observaram nas margens do açude vários pescadores. Do ponto de vista do açude também foi observado à revitalização e urbanização, trazendo para os alunos um olhar crítico sobre essa temática, visto o projeto não obedeceu à recuperação das águas, voltando apenas para a parte paisagística e urbanística do local.

Além dos pontos ressaltados, também foram mencionados o surgimento de um polo educacional no bairro, uma vez que os alunos observaram a localização estratégica e privilegiada das instituições - Universidade Federal de Campina Grande, a Universidade Estadual da Paraíba, a Escola Técnica Redentorista e Centro de Tecnologia do Couro e calçados. Retornamos para a escola com os alunos. Após a realização da atividade campo nos reunimos com os alunos e conversamos brevemente sobre a experiência do estudo do meio. O percurso descrito pode ser visualizado nas imagens a seguir:

PROCESSO DE SEGREGAÇÃO (COMUNIDADE VILA DOS TEIMOSOS E O CONDOMÍNIO DONA LINDÚ)

Figura 25 – Projeto de Urbanização e revitalização do Açude de Bodocongó

Figura 26– O Açude de Bodocongó como fonte de renda e de vida



Fonte: Cabral e Filho, 2017

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizarmos este constructo, acreditamos ter contribuído de alguma forma para o crescimento da Geografia escolar, despertando no educador possibilidades metodológicas e recursos didáticos funcionais e acessíveis para tornar sua prática significativa e colaborativa. A reflexão no processo e a evolução do pensamento e do posicionamento crítico se fará continuamente, *on/off* no seu exercício, contudo, é preciso que o educador compreenda que tal competência é fundamental para o exercício de educador, distanciando-se do “professor” *acrítico-dispersivo*.

Trabalhar com o método da pedagogia de projeto no ensino de Geografia ofereceu uma maior aproximação com os conteúdos, conceitos (Paisagem e Lugar) e problemáticas abordadas, por conseguinte uma melhor assimilação e entendimento do por parte dos educandos. Portanto, asseguramos sua eficiência pedagógica.

A participação e contribuição direta dos educandos na elaboração do projeto foi fator preponderante para harmonia das atividades, foi possível perceber uma autoestima e sentimento de importância por parte deles, já que as propostas indicadas no diagnóstico foram atendidas, efetivando uma melhor relação entre professores-educando / educando-professor.

Consideramos de fundamental importância para o professor de Geografia, buscar aplicar ferramentas metodológicas significativas, que possibilite aos educandos aproximar-se com os conteúdos, visto que, somente os conteúdos teóricos dos livros didáticos deixam enormes lacunas no processo de ensino-aprendizagem. Espero que este trabalho venha contribuir de alguma forma para o ensino da Geografia, para os futuros professores e para os professores em atividade.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, M. A. M. de. Século de prática de ensino de geografia permanências e mudanças In: REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André (Org.s). **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio**. Porto Alegre: Artmed, 2007. 152 p.
- ANTUNES, Luís Correia. **Google Earth na sala de aula: uma ferramenta útil, divertida e didática**. Portugal: Areal Editores, 2013.
- CALLAI, Helena. **A Geografia no ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.
- CARLOS, A. **O lugar no/ do mundo**. São Paulo: Labur Edições, 2007
- CASTROGIOVANNI, A. C. **Para entender a necessidade de práticas prazerosas no ensino de geografia na pós-modernidade**. In. REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; Kaercher, Nestor André (Org.). Geografia. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 35-47.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para vida urbana cotidiana**, In: Coleção magistério, formação e trabalho pedagógico. Campinas: Papirus, 2008.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.
- CONTRERAS, José. **Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- DEWEY John. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- DEWEY, John. **Como pensamos**. São Paulo: Editora Nacional, 1959.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 18. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2001.
- GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: Nóvoa, Antonio (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992
- LEFEBVRE, Henri. **A Revolução Urbana**. Belo Horizonte, UFMG, 2002.

LIBÂNEO, J, Carlos. **Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?** Org. Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez; 2005. p.53-79.

LIBÂNEO, José Carlos. **Buscando a qualidade social do ensino. In: Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática.** Goiania: Editora Alternativa, 2001. (p. 53 – 60).

LIRA, Maria. O ensino de Geografia, a construção do conhecimento geográfico e a operacionalização da prática docente. In: FARIAS, P.; OLIVEIRA, M. (orgs). **A formação docente em Geografia: teorias e práticas.** EDUFMG, 2014.

MARTINS, Jorge Santos. **O trabalho com projetos de pesquisa.** 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MAYRING, Ph. Einführung in die qualitative Sozialforschung [Introdução à pesquisa social qualitativa]. (5ª ed.). Weinheim: Beltz, 2002.

MORAN, José Manuel. **O vídeo na sala de aula.** Comunicação e educação. São Paulo: 1995. [Disponível em www.revistas.univerciencia.org/index.php/comeduc/article/viewFile/3927/3685]

MORAN, José Manuel. **As mídias na educação,** 2007. Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/midias_educ.htm

MOZER, Tânia Cristina Lopes. MOURA, Jeani Delgado Paschoal. **Geografia do bairro: uma prática nas séries iniciais do ensino fundamental.** In. Antonello, Ideni Terezinha. MOURA, Jeani. TSUKAMOTO, Ruth . **Múltiplas Geografias.** Londrina: Edições Humanidades, 2006, p. 109-133.

NOGUEIRA, Amélia. **Mapa mental: recurso didático no ensino de Geografia no 1º grau.** Dissertação de mestrado. FFLCH/USP: São Paulo, 1994.

OLIVEIRA, Marlene. A cidade no ensino de Geografia: uma contribuição do estudo do meio para se pensar a dimensão urbano-ambiental do espaço. In: FARIAS, P.; OLIVEIRA, Marília. (orgs). **A formação docente em Geografia: teorias e práticas.** Campina Grande: EDUFMG, 2014.

OLIVEIRA, Marília. **Formação Continuada: Espaço de Desenvolvimento Profissional do Professore e de Construção do Projeto da Escola.** Tese (Doutorado em Educação), Piracicaba (SP), UNIMEP, 2001.

- PIMENTA, S. G. **Pesquisa-ação crítico-colaborativa**: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2012.
- PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
- POMBO, Olga. **Para um modelo reflexivo de formação de professores**. Revista de Educação. 1993.
- RICHTER, Denis. **Ensino de Geografia e Mapas Mentais**. In: RICHTER, Denis. O mapa mental no ensino de Geografia- Concepções e propostas para o trabalho docente. 1ª Edição. São Paulo: Cultura acadêmica, 2011, p. 97-132.
- ROCHA, Samir. **Geografia humanista**: história, conceitos e uso da paisagem percebida como perspectiva de estudo. R. RA' E GA, Curitiba, n. 13 p. 19-27, Editora UFPR. 2007.
- SACRISTÁN, Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SACRISTÁN, J. G. Poderes instáveis em educação. Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.
- SANTOS, Liriani de Lima. MAPA MENTAL E LUGAR: a percepção dos moradores das Vilas Rurais Recanto Verde e Nova Jerusalém. **Caminhos de Geografia**, [S.l.], v. 12, n. 40, dez. 2011. ISSN 1678-6343.
- SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.
- SANTOS, Milton, **O Espaço do Cidadão**. 3ª edição. São Paulo: Nobel, 1996.
- SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. São Paulo: Edusp, 1996.
- SCHÖN, Donald. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SILVA, R. S; AUZANI, G. M. **O estágio supervisionado na formação do professor de Geografia**: Significados e reflexões. Disponível em: <http://jne.unifra.br/artigos/4766.pdf>. Acesso em: 09 de setembro de 2014.

SIMIELLI, Maria Elena. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: CARLOS, A. F. A. A (org.). **Geografia em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999.

TUAN, Yi-fu. **Topofilia- Um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. São Paulo: Difel, 1980. 288p.

TUAN, Yi-Fu.. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente; tradução: Livia de Oliveira. Londrina: Eduel, 2012. 342p.

APÊNDICES

Questionário para diagnóstico

Nome do Aluno (a): _____

1. Você gosta de suas aulas de Geografia? O que te faz gostar ou não?

2. Durante o seu Ensino Fundamental foram ministradas diversas aulas de Geografia, ao longo desses anos existiu algo específico durante as aulas que você acha entediante (chato)? Fale-me um pouco sobre:

3. Se você pudesse escolher algumas formas de aprendizado para compreender melhor os assuntos ministrados nas aulas, quais ferramentas destas que sugerimos você escolheria? (marquem no mínimo 3 e no máximo 5)

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Leitura de texto no livro didático | <input type="checkbox"/> Apresentar seminários em grupo |
| <input type="checkbox"/> Estudo de campo com os(as) colegas | <input type="checkbox"/> Leitura de poemas, crônicas, cordéis, charges e outras linguagens |
| <input type="checkbox"/> Apreciar músicas e compreender a geografia contida na letra | <input type="checkbox"/> Prova escrita |
| <input type="checkbox"/> Assistir filmes, longas, documentários e outros. | <input type="checkbox"/> Pesquisar na laboratório de informática |
| <input type="checkbox"/> Responder atividade do livro didático | <input type="checkbox"/> Construir maquetes e mapas |
| <input type="checkbox"/> Pesquisar assuntos na internet e elaborar trabalhos | <input type="checkbox"/> Fazer resumos e fichamentos de assuntos do livro didático |
| <input type="checkbox"/> Abrir debates e discussões com os(as) colegas de turma | <input type="checkbox"/> Não gosto de nenhuma das alternativas |

4. Durante esses três anos de ensino fundamental, algum professor de Geografia realizou estudo de campo para conhecer os aspectos Geográficos do bairro onde sua escola está inserida? sim não

Agora vamos falar um pouco sobre o seu bairro!

5. Qual bairro você mora? _____

Ele fica próximo à escola? _____
Você gosta de morar nele, Por quê?

6. Você conhece alguma característica do seu bairro que está ligado ao conhecimento da disciplina de Geografia? Qual seria?

7. Em poucas palavras, que aspectos negativos e positivos você poderia nos apresentar sobre o seu bairro:

Elabore um mapa mental (desenho) representando aspectos positivos e negativos presentes no seu bairro, por fim, escreva uma frase sobre essa representação, ou seja, sobre o que o seu lugar representa para você.

Elabore uma pequena frase que descreva o seu lugar/bairro:

**ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO PROFESSOR ITAN
PEREIRA
DISCIPLINA: GEOGRAFIA**



DA SALA DE AULA PRA RUA: O MEU/NOSSO BAIRRO E A
GEOGRAFIA DO LUGAR

ROTEIRO DO ESTUDO DO MEIO

Professor

Rick Cabral da cunha

Professor coordenador: Ricardo Silva

Data: 02/06/2017

Saída: Em Frente a escola Itan Pereira – 13h:30 (Campina Grande)

Retorno: 16h:30

**Campina Grande – PB
Maio – 2017**

TRABALHO DE CAMPO

Por: Prof. Dr. Carlos Augusto de Amorim Cardoso – UFPB

O Trabalho de Campo e as Excursões Escolares são atividades realizadas por diversos ramos do conhecimento para pesquisas e propostas teórico-metodológicas como subsídios para professores e alunos. O Trabalho de Campo e as Excursões Escolares buscam na observação e na descrição da paisagem e elo das finalidades práticas em contato com a natureza e a realidade social.

Assim, devemos considerar que os passos iniciais das tarefas de observação e da descrição sejam acompanhados de conceitos e nomenclaturas caracterizadores do conhecimento envolvido, pois conceitos e nomenclaturas possuem um papel digno de apreço nas experiências.

Desta maneira, o Trabalho de Campo e as Excursões Escolares, ao propiciar contato direto com determinadas realidades, colocam-se como escolha ao ensino como momento de um processo extremamente rico para a análise da Ciência.

Por fim, cabe lembrar que a observação, como análise da realidade vista do espírito e do coração; e a descrição, uma forma de dispor os objetos, os fatos e as características da realidade social localizada no tempo e no espaço. Os conhecimentos derivados dessas atividades abrem “caminhos” à renovação da ação educativa.

ROTEIRO DE ATIVIDADES

13h30min - Saída da Escola Itan Pereira

13h30min – Centro tecnológico do couro e calçado (Senai-PB)

15h00min – Análise da paisagem no bairro de Bodocongó

15h00min – Açude de Bodocongó

15h30min – Retorno a escola

TEMAS ABORDADOS

Paisagem de risco;

Urbanização do açude de Bodocongó;

Criação de novos serviços;

Violência/ Drogas

Paisagem/Lugar

Segregação socioespacial/ comunidade vila dos teimosos

MATERIAL NECESSÁRIO:

Caderno de campo, calça comprida, camisas claras, tênis, câmera fotográfica, gravador, cantil, boné e protetor solar.

A ESCOLA ITAN PEREIRA

E.E.E.F. M Professor Itan Pereira, localizada no estado da Paraíba e no município de Campina Grande. A escola está instalada no bairro entre o bairro Bodocongó e Ramadinha, um dos bairros mais violentos da cidade, para muitos seria uma escola pervertida, repleta de problemáticas que envolvem grande parte das escolas de áreas periféricas, contudo, a escola por meio de ações pontuais e efetivas de seus gestores e funcionários vêm se destacando em organização e no ensino-aprendizagem de seus alunos, ganhando reconhecimento e premiações em nível local e estadual.

O BAIRRO DE BODOCONGÓ

O bairro nasceu junto com o Açude de Bodocongó, em 1915. Depois que o açude foi criado, uma fábrica têxtil, um curtume e um matadouro surgiram, o que influenciou a construção de novas casas no local.

Popularmente, o bairro é maior do que oficialmente, ocupando toda a área do bairro Universitário. Assim, Bodocongó é conhecido por ter as duas universidades públicas da cidade, bem como a Escola Técnica Redentorista e também o CTCC, Centro tecnológico do Couro e do calçado.

Além do mais, há neste bairro pelo menos 4 escolas estaduais e 2 municipais, 2 unidades básicas de saúde da família e um tradicional mercado público, a feirinha do Conjunto Severino Cabral. Também se deve ressaltar que o bairro possui níveis de qualidade de vida extremamente variados, sendo a parte centro-leste do bairro mais rica e próspera que o sul, norte e oeste do bairro. Os níveis de criminalidade não são tão elevados se comparados a vários outros bairros do município de Campina Grande.

CENTRO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E INSTITUTO SENAI DE TECNOLOGIA DO COURO E DO CALÇADO ALBANO FRANCO

O CTCC surgiu com o objetivo de garantir às indústrias de calçados das regiões Norte e Nordeste um atendimento mais próximo, frequente e eficiente, atuando com qualidade e custo mais baixo. O Centro desenvolve atividades na área de educação profissional e consultorias técnicas em designer estratégico, modelagem, prototipagem, projetos de implantação e adequação de fábricas de calçados e artefatos, que envolvem todo o processo de desenvolvimento de produto, desde a pesquisa de mercado e tendências até a implantação e acompanhamento técnico junto às empresas.

O processo de confecção de calçados, bolsas e artefatos de couro reúne etapas de corte e preparação de couros e demais insumos, costura (também chamada de pesponto), montagem e acabamento. Cada etapa requer diferentes níveis de conhecimentos e habilidades, além da utilização de equipamentos específicos. Os produtos são concebidos a partir da criação de novos modelos.

Em sua estrutura física o CTCC dispõe de: Planta de Processamento de Couros e Peles, Planta de Confecção de Calçados, Laboratório de Curtimento, Laboratório de Designer, Laboratório de Controle da Qualidade, Estação de Tratamento de Efluentes, Núcleo de Informação Tecnológica, Salas de Aula, Centro de Vivência com alojamento e área de lazer.



Fonte: <http://www.fiepb.com.br/> acesso em 01 de abril de 2016.

O AÇUDE DE BODOCONGÓ

Como todos sabemos desde tempos remotos o nosso nordeste sofre as agruras de sêcas inclementes e até de estiagens prolongadas. Todavia, embora Campina Grande esteja localizada na área menos agreste, mesmo assim sofrem em menor intensidade as grandes estiagens. Até 1958 ano em que foi inaugurada a adutora de Boqueirão, a população de Campina Grande sofreu uma grande instabilidade no suprimento de água. Diante desse angustiante problema foi que as autoridades do passado se concentraram em construir açudes e até pequenas barragens. E foi dentro desse contexto que surgiram o AÇUDE VELHO por volta de 1830 seguido pelo açude novo construído dentro da mesma década, haja vista que em 1840 já foram executados reparos na sua estrutura. Finalmente, veio o AÇUDE DE BODOCONGÓ cujas obras foram iniciadas no ano de 1911, porém sofreram algumas paralizações vindo somente a ficar concluído no ano de 1916 e, no ano seguinte, transbordou pela primeira vez.

Para sua criação, a prefeitura (na época Cristiano Lauritzen era o prefeito da cidade) trouxe da Inspetoria Federal de Obras Contra as Secas (IFOCS) um engenheiro que instalou no antigo sítio Ramada o novo açude. Em 1915 se dá o início de sua construção, que terminou no dia 15 de janeiro de 1917, sendo entregue à população em 11 de fevereiro do mesmo ano.

Apesar da quantidade de sal das águas do açude, surgiram ao seu redor um curtume (Curtume Vilarim), uma fábrica têxtil (S/A Indústria Têxtil de Campina Grande) comandada durante anos por dois irmãos os senhores Ademar Veloso da Silveira e Agostinho Veloso da Silveira, um matadouro e, por fim, o bairro que recebeu o nome de Bodocongó por conta do riacho. Na década de 1950 existia um clube aquático no Açude de Bodocongó, porém ele faliu na década seguinte.



Fonte: Google Earth

SEGREGAÇÃO SÓCIOESPACIAL: O CASO DA VILA DOS TEIMOSOS

Pensar o urbano através da organização espacial das classes sociais nos reporta a inúmeros problemas de ordem social, econômica, política e ideológica. Dentre eles, destacam-se: pobreza, miséria, violência, degradação ambiental e social, exclusão, desemprego, falta de moradia, favelização, periferização, segregação, insuficiência de transporte adequado, entre outros.

Segregação socioespacial é um conceito que investiga a relação entre as posições que os agrupamentos humanos ocupam no espaço social e sua localização no espaço físico das cidades. O conceito articula os estudos sobre desigualdades socioeconômicas e sua relação com a distribuição das pessoas no espaço urbano.

Para Sorokin (1980) é possível que um homem, no universo, apesar de estar perto do outro não tenha nenhuma relação com ele, pois a proximidade pode se dar somente no espaço geométrico, mas não no social. Ou seja, as pessoas podem se movimentar no espaço físico sem alterar sua posição no espaço social e, da mesma forma, podem ter sua posição social alterada permanecendo num mesmo espaço físico. Em outras palavras, pessoas próximas no espaço físico podem estar socialmente distantes, assim como pessoas distantes espacialmente podem compartilhar de um mesmo espaço social.



Fonte: Angeli. *Folha de S. Paulo*, 6 jun. 1999, p. 1-2.



Sobre a Vila dos Teimosos. Concentração urbana existente a mais de três décadas, foi batizada com esse nome justamente por conta dos seus habitantes que sofreram as consequências de terem construído moradias literalmente dentro de um açude, mas mantiveram a resistência e a teimosia, reconstruindo a Vila e suas vidas em várias ocasiões.

Vila dos Teimosos (e Teimosas), localizada a margem direita do açude de Bodocongó, na cidade de Campina Grande/PB. No município de Campina Grande encontram-se diversas comunidades, em sua maioria em situações vulneráveis ao risco.

A marca dos residentes dessa área é serem chamados de Teimosos, pois resistem a toda e qualquer iniciativa de deslocamento e abandono das suas residências. Os moradores buscavam seu espaço perto a cidade que oferece condições melhores de vida, como emprego, saúde e educação, que embora se apresente como serviço precário, mas eles podem usufruir. Muitas vezes foram despejados pela polícia, mas voltavam sempre à noite e ocupavam novamente suas casas, como relata os moradores da localidade, uma moradora com mais de 30 anos na Vila. Percebe-se mais uma vez, a função clara de território, onde o poder de diversos agentes se sobrepõe ao espaço, cada um defendendo seus interesses.



REFERENCIAS

SOROKINA, P. **Espaço social, distância social e posição social**. IN: CARDOSO, F. H. e IANNI, O. **Homem e Sociedade: leituras básicas de sociologia geral**. São Paulo, Ed. Nacional, 1980.

Sites: <http://nossobodocongo.blogspot.com.br><acessoem04/04/2016>

<http://cgretalhos.blogspot.com.br><acessoem04/04/2016>

<http://www.fiepb.com.br/senai/unidades/unidade/id/2><acessoem04/04/2016>

PLANO DE EXECUÇÃO

Relatos de Experiências

Rick Cabral

A PDP como método de execução, possibilitou uma oportunidade de exercitarmos o trabalho planejado, colaborativo, investigativo e com suportes interdisciplinares na escola que fomos acolhidos.

Associada com o método sugerido, procuramos utilizar ferramentas dinâmicas e ações que levassem os alunos a refletirem e se posicionarem sobre os problemas abordados, distanciando um pouco do modelo tradicional e anacrônico ainda oferecido no ensino público. Outro objetivo de nosso projeto foi trazer uma abordagem mais próxima dos educandos, para tanto, trabalhamos com os aspectos geográficos próximo a escola, consequentemente do cotidiano dos educando, pois quase 90% destes são moradores do bairro em que a escola está inserida.

Um fator/problema importante e que deve ser mencionado, foi colocado pela professor supervisor no momento que apresentávamos o projeto e sua estrutura, em que ela citou os inúmeros entraves contidos no modelo atual de ensino, impossibilitando que os professores realizem esse tipo de método nas aulas. O professor mencionou: *“o tempo para planejamento é escasso e a cobrança para trabalhar os conteúdos dos livros e avalia-los por meio de provas e outras formas, deixa pouco tempo para esse tipo de ação. O grande número de aulas deixa os professores cansados e consequentemente sem “cabeça” para articularem projetos pedagógicos, além do baixo salário que gera desmotivação na profissão”*.

Esse tipo de posicionamento do profissional é bastante valioso para a nossa formação, servindo para refletirmos não apenas nas formas de execução de nossas aulas, mas também diante dos problemas que envolvem toda a lógica/dinâmica do processo de ensino-

aprendizagem, especificidades que são assimiladas diante de narrativas como esta e que iremos enfrentar em quanto profissionais.

A realização do projeto foi edificante, fomos bem recebidos pela gestão e por toda a escola, os alunos participaram e interagiram com as aulas e atividades as quais foram propostas, claro que existem exceções, mas foram poucas, a maioria correspondeu com nossas expectativas.