

Rosalvo Nobre Carneiro

Organizador



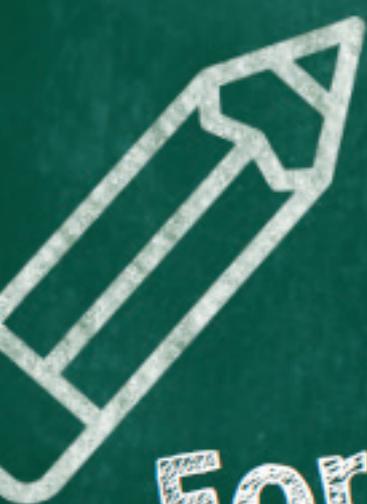
Formação docente e práticas escolares:

experiências de Subprojetos Pibid de Geografia



Rosalvo Nobre Carneiro

Organizador



Formação docente e práticas escolares:

experiências de Subprojetos Pibid de Geografia
Mossoró - RN
2022



UERN



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Reitora

Cicília Raquel Maia Leite

Vice-Reitor

Francisco Dantas de Medeiros Neto

Diretora de Sistema Integrado de Bibliotecas

Jocelânia Marinho Maia de Oliveira

Chefe da Editora Universitária – EDUERN

Francisco Fabiano de Freitas Mendes

Conselho Editorial das Edições UERN

José Elesbão de Almeida

Isabela Pinheiro Cavalcanti Lima

Kalidia Felipe de Lima Costa

Regina Célia Pereira Marques

Maria José Costa Fernandes

José Cezinaldo Rocha Bessa

Capa e Diagramação

Ana Beatriz Caldas Davi

Catálogo da Publicação na Fonte.

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Formação Docente e Práticas Escolares [recurso eletrônico]: experiências de subprojetos Pibid de Geografia. / Rosalvo Nobre Carneiro (Org). - Mossoró, RN: Edições UERN: 2022.

125 p.

ISBN: 978-85-7621-376-5.

1. Geografia – Formação docente. 2. Geografia – Práticas escolares. 3. Geografia - Pibid - UERN. I. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. II. Título.

UERN/BC

CDD 910.7

Bibliotecário: Jocelania Marinho Maia de Oliveira CRB 15 / 319

Editora filiada à:



SUMÁRIO E LISTA DE FIGURAS



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 12

CAPÍTULO 1 15

REFLEXÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA:
PONDERAÇÕES A PARTIR DO PIBID-GEO-UDEL

Ricardo Lopes Fonseca

CAPÍTULO 2 27

OBSTÁCULOS DA FORMAÇÃO DOCENTE:
O PIBID COMO AUXILIADOR DO PROCESSO FORMATIVO

Jéssica de Lima Oliveira

Francisca Rita de Cassia Felipe de Souza

Karol Karen do Nascimento de Lucena

Rodrigo Bezerra Pessoa

CAPÍTULO 3 38

A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19:
REFLEXÕES E AÇÕES NO SUBPROJETO DO PIBID-UFRN-CERES-GEOGRAFIA*

Aracelly Maria Morais de Araújo Medeiros

Leandra Alves da Silva

Rennan Douglas Alves de Moura

Thiago Mateus Ferreira de Assis

Diego Salomão Candido de Oliveira Salvador (Coordenador de área do Pibid)

CAPÍTULO 4 48

AS PRÁTICAS DOCENTES NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EMERGEN-
CIAL (ERE):

A EXPERIÊNCIA VIVIDA NO PIBID DE GEOGRAFIA DA UNIVERSIDADE ESTA-
DUAL DE LONDRINA

Fabio Cassimiro Calzavara

Maria Eduarda Cordeiro Silva

Mateus da Silva Romão

Ricardo Lopes Fonseca (Coordenador de área do Pibid)

CAPÍTULO 5 58

A ELABORAÇÃO DE UM PLANO DE AULA PARA O 7º ANO (ENSINO FUNDA-
MENTAL) SOBRE A TEMÁTICA “IMPACTOS SOCIOAMBIENTAIS URBANOS:
UMA ATIVIDADE DO PIBID”

Carla Maria Freres Stipp

Ricardo Lopes da Fonseca (Coordenador de área do Pibid)

CAPÍTULO 6 67

EDUCAÇÃO AMBIENTAL:

O USO DO CINEMA PELO PIBID COMO RECURSOS DIDÁTICO*

Marcelo Henrique de Queiros Silva

Pedro Henrique Ferreira

Antonio Fernando Oliveira Feitoza

José Eudes Ferreira da Costa Filho

Rosalvo Nobre Carneiro

CAPÍTULO 7 79

O PENSAMENTO GEOGRÁFICO E A FORMAÇÃO DE CONCEITOS:
EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO NAS AULAS DE GEOGRAFIA NO ENSINO
MÉDIO

Bento Santiago Alves Bezerra

Edinan Veiga Ferreira

Phelipe do Nascimento Pessoa

Maria Janaina Menezes

Glauciana Alves Teles

CAPÍTULO 8 92

JOGANDO COM AS CIDADES:
PERSPECTIVAS DE USO DE JOGOS ELETRÔNICOS NO ENSINO REMOTO
EMERGENCIAL

Wilker Gomes Pereira

Fabiana Lima Abreu

Cleire Lima da Costa Falcão

CAPÍTULO 9 103

O PIBID NA PRÁTICA DOCENTE EM GEOGRAFIA:
UMA EXPERIÊNCIA NAS ESCOLAS PROFESSORA EDILMA DE FREITAS E 7 DE
SETEMBRO

Gabriel Victor Amorim Araujo

Lucas Fernandes da Silva

Nilson Gomes da Silva Filho

Paloma Ferreira de Almeida

Rosalvo Nobre Carneiro

CAPÍTULO 10 115

UM RELATO DA EXPERIÊNCIA DA PRODUÇÃO DE UM ATLAS COLABORATI-
VO COMO FERRAMENTA DE COMUNICAÇÃO ENTRE O SUBPROJETO DE GEO-
GRAFIA PIBID E ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Camila dos Santos Calado

Rayanne de Souza Mello

Ana Carolina Pessoa da Silva

Otto Mestrinho Guedes Pereira

Roberto Marques (Coordenador de área do Pibid)

LISTA DE FIGURAS

CAPÍTULO 1	15
------------------	----

QUADRO 1: CORRENTES PEDAGÓGICAS E GEOGRÁFICAS	20
---	----

CAPÍTULO 2	27
------------------	----

CAPÍTULO 3	38
------------------	----

FIGURA 1: MAPA DA LOCALIZAÇÃO DE CAICÓ, NO RIO GRANDE DO NORTE, E DA ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA CALPÚRNIA CALDAS DE AMORIM (EECCAM), NO PERÍMETRO URBANO DE CAICÓ	40
---	----

FIGURA 2: CAICÓ/RN - ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA CALPÚRNIA CALDAS DE AMORIM (EECCAM)	40
---	----

FIGURA 3: PÁGINA NO INSTAGRAM DO PIBID-UFRN-CERES-GEOGRAFIA ..	43
--	----

QUADRO 1: CARDS POSTADOS NO INSTAGRAM DO PIBID-UFRN-CERES-GEOGRAFIA ACERCA DO CONTEÚDO LONGITUDE	44
--	----

QUADRO 2: CARDS POSTADOS NO INSTAGRAM DO PIBID-UFRN-CERES-GEOGRAFIA ACERCA DO CONTEÚDO BÚSSOLA	45
--	----

CAPÍTULO 4	48
------------------	----

FIGURA 1: LÂMINAS DO GEO MUSEU VIRTUAL	54
--	----

CAPÍTULO 5	58
------------------	----

FIGURA 1: ORGANIZAÇÃO DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	64
---	----

CAPÍTULO 6	67
------------------	----

FIGURA 1: EXIBIÇÃO DO CURTA-METRAGEM “JOÃO AMBIENTE” COM A TURMA DO 9º ANO, ATRAVÉS DA PLATAFORMA GOOGLE MEET	74
---	----

FIGURA 2: MOMENTO DE DIÁLOGO A RESPEITO DO CURTA-METRAGEM “JOÃO AMBIENTE”, COM A TURMA DO 9º ANO	75
--	----

CAPÍTULO 7 79

FIGURA 1: REGISTRO DO SLIDE SOBRE O CONCEITO DE LUGAR, APRESENTADO NA SALA VIRTUAL	84
FIGURA 2: REGISTRO DO SLIDE SOBRE O CONCEITO DE SOCIEDADE, APRESENTADO NA SALA VIRTUAL	85
FIGURA 3: REGISTRO DO SLIDE SOBRE O CONCEITO DE TERRITÓRIO, APRESENTADO NA SALA VIRTUAL	85
FIGURA 4: REGISTRO DO SLIDE SOBRE O CONCEITO DE ESPAÇO, APRESENTADO NA SALA VIRTUAL	85
FIGURA 5: REGISTRO DO SLIDE SOBRE O CONCEITO DE REGIÃO, APRESENTADO NA SALA VIRTUAL	86
FIGURA 6: REGISTRO DO SLIDE SOBRE O CONCEITO DE PAISAGEM, APRESENTADO NA SALA VIRTUAL	87
FIGURA 7: REGISTRO DO SLIDE SOBRE O CONCEITO DE REDES GEOGRÁFICAS, APRESENTADO NA SALA VIRTUAL	87
FIGURA 8: CARTAZ DE DIVULGAÇÃO DO QUIZ GEOGRÁFICO PUBLICADO NA PÁGINA DO INSTAGRAM DO PIBID GEOGRAFIA UVA	88
FIGURA 9 E 10: REGISTROS DA SALA DE AULA VIRTUAL NA OCASIÃO DO QUIZ GEOGRÁFICO	89

CAPÍTULO 8 92

FIGURA 1: DIFERENTES PROCESSOS DE SEGREGAÇÃO SOCIOESPACIAL OBSERVADOS NA CIDADE FICTÍCIA DE LOS SANTOS	96
FIGURA 2: SLIDE ELABORADO PARA ILUSTRAR OS PRIMEIROS AGLOMERADOS HUMANOS, DE ACORDO COM OS PERÍODOS PRÉ-HISTÓRICOS	96
FIGURA 3: SLIDE ELABORADO PARA ILUSTRAR COMO ERAM OS PRIMEIROS AGLOMERADOS HUMANOS ATRAVÉS DAS ALDEIAS	97
FIGURA 4: SLIDE ELABORADO PARA ILUSTRAR COMO SE ORGANIZAVAM AS CIDADES DURANTE O MÉDIO IMPÉRIO NO EGITO ANTIGO	98
GRÁFICO 1: NÍVEL DE COMPREENSÃO DO CONTEÚDO PROPOSTO	98
GRÁFICO 2: AUTO AVALIAÇÃO DOS ALUNOS	99
FIGURA 5: INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES DO GRÁFICO 2	100

CAPÍTULO 9 103

CAPÍTULO 10 115

FIGURA 1: IMAGEM DA PASTA NO DRIVE 118

FIGURA 2: IMAGEM DO DRIVE NA PASTA 1ª EDIÇÃO 119

FIGURA 3: MAPA FEITO PELOS AUTORES POR MEIO DE QGIS SOBRE A LOCALIZAÇÃO DE LARANJEIRAS 120

FIGURA 4: MAPA FEITO PELOS AUTORES POR MEIO DE QGIS SOBRE A POPULAÇÃO EM LARANJEIRAS 120

FIGURA 5: MAPA FEITO PELOS AUTORES NO *GOOGLE EARTH* LOCALIZANDO A CRE E A ESCOLA EM LARANJEIRAS 121

FIGURA 6: MAPA DE LARANJEIRAS E OS BAIRROS VIZINHOS A ELA 121

FIGURA 7: MAPA DE TODOS OS BAIRROS DO RIO DE JANEIRO 122

FIGURA 8: FOTO DO MURO DA CÁSSIA ELLER EM LARANJEIRAS 122

FIGURA 9: IMAGEM HISTÓRICA DE LARANJEIRAS - PRAÇA DE JOSÉ ALENCAR 123

FIGURA 10: CONTRACAPA DO ATLAS 124

FIGURA 11: CAPA DO ATLAS 124

COMISSÃO CIENTÍFICA

Profa. Dra. Andreza Tacyana Félix Carvalho
GEPEEG/UERN

Prof. Dr. Rosalvo Nobre Carneiro
GEPEEG/PPGE/UERN

Profa. Ma. Amanda Santos de Queiroz Oliveira Paiva
GEPEEG/UERN

Prof. Me. Fábio Rodrigo Fernandes Araújo
GEPEEG/PPGE/UERN

Prof. Me Francisco Ringostar Pinto
GEPEEG/UERN

Profa. Ma. Joyce de Sena Lima
GEPEEG/UERN

Prof. Me Miqueias Virgínio da Silva
GEPEEG/UERN

Profa. Ma. Mônica Sebastiana Brito de Sá
GEPEEG/UERN

Profa. Mestranda Ana Raquel Clementino Costa
GEPEEG/PPGE/UERN

Profa. Mestranda Francisca Linara da Silva Chaves
GEPEEG/PPGE/UERN

Profa. Mestranda Marizete Batista do Nascimento
GEPEEG/PPGE/UERN

Profa. Mestranda Nerlândia Pinheiro de Oliveira
GEPEEG/PPGE/UERN

Profa. Mestranda Paloma Breckenfeld Alexandre de Oliveira
GEPEEG/PPGE/UERN

Apresentação

A formação docente inicial é pensada no contexto regional do Brasil, mediante à atuação de diferentes subprojetos Pibid de Geografia. Para tanto, se apresenta um conjunto de práticas escolares realizadas por pibidianos, supervisores e coordenadores de áreas em diferentes escolas e regiões brasileiras.

Os estudos aqui reunidos foram selecionados pela Comissão Científica do I Encontro Nacional de Subprojetos Pibid de Geografia (IGEOPibid), realizado em outubro de 2021, de modo online, pelo YouTube, sob a organização do Grupo de Estudos e Pesquisas em Espaço, Ensino e Geografia (GEPEEG) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, *Campus* Avançado de Pau dos Ferros.

Sendo coordenado pelo Núcleo do Subprojeto Pibid de Geografia da UERN, docentes, pibidianos e supervisores de todas as regiões do Brasil (Norte, Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste) estiveram presentes para debater essas temáticas.

Na formação docente inicial, ainda perdura muitas lacunas necessitadas de reflexão e fortalecimento. Quando não raro, os alunos concebem os cursos de formação de professores demasiadamente teóricos. Portanto, a relação teoria-prática foi posta como central nos propósitos de organização de debates deste produto, no qual julgamos ser o Pibid um programa capaz de promover, de modo, relevante essa relação.

Os estudos aqui reunidos agrupam algumas as contribuições por aderência aos objetivos do evento e, conseqüentemente, da obra: a formação docente e as práticas escolares. Esperamos que possam contribuir com o debate e avanços da área, revelando a importância do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

Desse modo, o capítulo 1, intitulado “Reflexões para a formação docente inicial de professores de Geografia: ponderações a partir do Pibid-Geo-UEL” de autoria de Ricardo Lopes Fonseca, objetiva reconhecer a grandeza que representam os conhecimentos docentes para a concretização do processo de formação de professores de Geografia da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

No capítulo 2, intitulado “Obstáculos da formação docente: o Pibid como auxiliador do processo formativo”, de autoria de Jéssica de Lima Oliveira, Francisca Rita de Cassia, Felipe de Souza, Karol Karen do Nascimento de Lucena e

Rodrigo Bezerra Pessoa, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), no âmbito da UFCG, aparece como auxiliador na adaptação do jovem professor ao ambiente escolar, diante de obstáculos como matrizes curriculares que enfatizaram a formação do licenciado como bacharel, deixando o pedagógico para a última fase da graduação.

O capítulo 3, intitulado “A formação docente inicial no contexto da pandemia da Covid-19: reflexões e ações no subprojeto do Pibid-UFRN-CERES-Geografia”, de autoria de Aracelly Maria Morais de Araújo Medeiros, Leandra Alves da Silva, Rennan Douglas Alves de Moura, Thiago Mateus Ferreira de Assis e Diego Salomão Candido de Oliveira Salvador, objetiva demonstrar as potencialidades e dificuldades do ensino-aprendizagem remoto da formação docente inicial conforme as atividades planejadas e desenvolvidas no subprojeto.

O capítulo 4, intitulado “As práticas docentes no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE): a experiência vivida no Pibid de Geografia da Universidade Estadual de Londrina”, de autoria de Fabio Cassimiro Calzavara, Maria Eduarda Cordeiro Silva, Mateus da Silva Romão e Ricardo Lopes Fonseca, objetiva apresentar a trajetória dentro do Pibid-Geo-UEL, os acertos e os equívocos vivenciados nessa experiência remota, os quais permitiram o crescimento de conhecimentos dos estudantes, discentes e docentes.

O capítulo 5, intitulado “A elaboração de um plano de aula para o 7º ano (Ensino Fundamental) sobre a temática ‘impactos socioambientais urbanos: uma atividade do Pibid’”, de autoria de Carla Maria Freres Stipp e Ricardo Lopes da Fonseca, tem por objetivo analisar a proposta de elaboração de um plano de aula da disciplina de Geografia destinado a alunos do 7º ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Marcelino Champagnat na cidade de Londrina - PR.

No capítulo 6, intitulado “Educação ambiental: o uso do cinema pelo Pibid como recurso didático”, de autoria de Marcelo Henrique de Queiros Silva, Pedro Henrique Ferreira, Antonio Fernando Oliveira Feitoza, José Eudes Ferreira da Costa Filho e Rosalvo Nobre Carneiro, se teve por objetivo proporcionar o diálogo em torno das questões ambientais com a turma do 9º ano da disciplina de Geografia, a partir da realização de uma atividade de intervenção do Pibid.

O capítulo 7, intitulado “O pensamento geográfico e a formação de conceitos: experiências de formação nas aulas de Geografia no Ensino Médio”, de autoria de Bento Santiago Alves Bezerra, Edinan Veiga Ferreira, Phelipe do Nascimento Pessoa, Maria Janaina Menezes e Glauciana Alves Teles, tem por objetivo analisar como a formação de conceitos contribuiu para o desenvolvimento do pensamento geográfico nas aulas de Geografia no Ensino Médio.

No capítulo 8, intitulado “Jogando com as cidades: perspectivas do uso de jogos eletrônicos no Ensino Remoto Emergencial”, de autoria de Wilker Gomes Pereira, Fabiana Lima Abreu e Cleire Lima da Costa Falcão, o objetivo é analisar uma metodologia em relação aos jogos eletrônicos em sala de aula, nos quais imagens e vídeos de cenários virtuais ajudam a entender o espaço urbano em diferentes contextos históricos, a fim de conhecer a história das cidades e suas diferentes estruturas sociais, econômicas e políticas que produzem o espaço urbano.

No capítulo 9, intitulado “O Pibid na prática docente em geografia: uma experiência nas escolas Professora Edilma de Freitas e 7 de Setembro”, de autoria de Gabriel Victor Amorim Araujo, Lucas Fernandes da Silva, Nilson Gomes da Silva Filho, Paloma Ferreira de Almeida e Rosalvo Nobre Carneiro, o objetivo é entender como o Pibid influencia a prática docente dos alunos da graduação de Geografia, enfatizando as metodologias trabalhadas no programa.

No capítulo 10, intitulado “Um relato da experiência da produção de um atlas colaborativo como ferramenta de comunicação entre o Subprojeto de Geografia Pibid e os alunos do Ensino Fundamental”, de autoria de Camila dos Santos Calado, Rayanne de Souza Mello, Ana Carolina Pessoa da Silva, Otto Mestrinho Guedes Pereira e Roberto Marques, o objetivo é apresentar o atlas como uma ferramenta de produção cartográfica a ser realizada de forma colaborativa entre os alunos graduandos de Licenciatura em Geografia da UFRJ e os alunos da Escola Municipal José de Alencar, localizada no bairro de Laranjeiras, na cidade do Rio de Janeiro/RJ.

CAPÍTULO 1

REFLEXÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL
DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA:
PONDERAÇÕES A PARTIR DO PIBID-GEO-UEL

Ricardo Lopes Fonseca



Introdução

Este tema visa debater a formação inicial do professor de Geografia, principalmente naquilo que remete à grandeza que representa a preparação do professor no direcionamento de uma formação reflexiva. Neste artigo, a formação destinada aos professores de Geografia se baseia na reflexão a respeito da atividade inicial.

A preparação voltada para a formação inicial do professor de Geografia se apresenta por meio de técnicas desenvolvidas para criar possibilidades para o professor trabalhar as habilidades e as aptidões estruturadas com o benefício de pesquisas, atividades, fundamentos, raciocínios e ações dirigidas ao crescimento do processo educativo dos alunos.

Félix e Navarro (2009, p. 03-04) argumentam que capacidades e aptidões apresentadas pelo professor em sala de aula fundamentam-se em:

[...] respeitar as identidades e as diferenças; utilizar-se das linguagens como meio de expressão, desenvolver a comunicação e apreensão de informações; inter-relacionar pensamentos, ideias e conceitos; desenvolver o pensamento crítico e flexível e a autonomia intelectual; adquirir, avaliar e transmitir informações; compreender os princípios das tecnologias e suas relações integradoras; entender e ampliar fundamentos científicos e tecnológicos; desenvolver a criatividade; saber conviver em grupo e aprender a aprender.

As capacidades remetem também às atividades mentais, às aptidões para desenvolvimento de trabalhos e aos conhecimentos (FELIX; NAVARRO, 2009). Por esse entendimento, a formação reflexiva deve atentar-se para as questões especialmente ligadas ao crescimento das experiências voltadas à atividade cotidiana dos professores. Tais ponderações estão presentes, constantemente, no processo de formação dos pibidianos do subprojeto de Geografia da Universidade Estadual de Londrina.

Desenvolvimento

Os saberes pedagógicos diferenciam a profissão de professor, isto é, os princípios didático-pedagógicos, epistemológicos e filosóficos propiciam ao professor o efetivo aprimoramento da sua consciência de ser humano, de mundo e de sociedade.

Faz-se importante lembrar que a formação de professores deve também facilitar a composição de saberes necessariamente importantes à atividade profes-

sional, sobretudo, os saberes ligados à experiência, até mesmo em razão de serem reproduzidos pelo próprio professor e conectados às demais capacidades em decorrência de uma ação reflexiva (PRADA, 1997).

A prática reflexiva se apresenta de duas formas: a reflexão reproduzida pelo professor-formador (aqui, representado pelo autor deste texto e coordenador do subprojeto Pibid-GEO-UEL) e a reflexão do professor em formação (representado pelos pibidianos).

Faz-se necessário lembrar, também, que o crescimento da formação de professores requer o inserimento de uma ponderação acerca dos processos de ensino e de aprendizagem, considerando as teorias subentendidas, crenças e comportamentos, por meio de um processo contínuo de autoavaliação e de objetivos intelectuais, permitindo ao professor conhecer-se a si mesmo.

A atividade pedagógica e os saberes docentes se apresentam especialmente vinculados ao desempenho da prática docente, sendo essa experiência planejada, construída e aperfeiçoada pelo professor, com princípio numa ação dinâmica de ensino.

Os conhecimentos obtidos pelos professores, especialmente importantes à prática de ensino, englobam uma diversidade de entendimentos provindos de diferentes origens, principalmente proporcionados pelos programas escolares e pelos livros didáticos.

Em estudo de 2002, Tardif se refere a esses conhecimentos, classificando-os em quatro classes, são elas: a) disciplinares, b) curriculares, c) profissionais e d) os provindos da experiência.

Borges (2004, p. 26) concorda com as definições de Tardif (2002), afirmando que “[...] os professores não se apoiam em um saber para ensinar, mas em vários”. É preciso, contudo, lembrar que Tardif (2002) menciona uma diferença significativa presente nos saberes inseridos no espaço da prática docente e os demais – decorrendo das organizações formadoras ou dos programas curriculares –, reproduzidos na prática.

Pode-se entender, assim, que o conhecimento da experiência é reconhecido na argumentação de Tardif (2002, p.39), ao afirmar que:

Os docentes, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio [...], os quais brotam da experiência e são por ela validados.

Os conhecimentos obtidos por intermédio da experiência facilitaram ao coordenador do subprojeto Pibid-GEO-UEL determinar a conhecida mediação didática durante a preparação dos mecanismos de apreciação desenvolvida pelos alunos, precavendo-os em relação aos pontos positivos e negativos da aplicação, por exemplo, de um artifício didático-pedagógico.

Zabala (1998) lembra que os conhecimentos apresentados pelos professores são plurais e heterogêneos, em razão de reproduzirem, na própria composição do trabalho, entendimentos e expressões do saber-fazer e do conhecimento propiciado por distintas fontes, englobando saberes, capacidades e aptidões; os comportamentos demonstrados pelos professores na esfera de suas práticas profissionais causam, de alguma forma, transformações e, por conseguinte, novas posturas e reorganizações, podendo estes optarem pelo conjunto de conhecimentos.

Em seu estudo de 2000, Cunha reconhece a importância dessas situações e, acerca delas, argumenta que os professores bem formados apresentam distintas competências, verdadeiras estimuladoras do conhecimento sistematizado. A respeito desse tema, Saviani (2003, p. 14) emite este esclarecimento:

[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado [...], no qual configura-se numa situação privilegiada, a partir do qual se pode detectar a dimensão pedagógica que subsiste no interior da prática social global.

Defendendo essa linha de pensamento e afirmando que o padrão da ciência representa a base das técnicas educacionais, Pimenta (1999) lembra a grandeza que representa o professor ter a capacidade de refletir a partir de sua prática pedagógica, indicando ainda que essa ponderação pode apresentar uma tripla dinâmica: da reflexão na atividade, da reflexão após a ação e da reflexão sobre a reflexão na ação.

Pimenta (1999) argumenta, também, que essa capacidade de conhecer e reconhecer sua experiência diária favorecerá grandemente para que o professor se torne um profissional livre e preparado para promover o crescimento do ensino e da aprendizagem.

Esse modelo de ideal reflexivo proporciona duas linhas, a saber: a primeira provém do professor-formador, quando ele ordena a sequência de sua aplicação, ponderando acerca do desenvolvimento do curso; a segunda, parte do professor em formação (neste caso, os pibidianos), quando ele reflete sobre suas práticas no decorrer do curso.

Pimenta (1999, p. 30) emite uma complementação sobre a “[...] importância de preparar professores que assumam uma atitude reflexiva em relação ao seu

ensino e às condições sociais que o influenciam”. A autora argumenta, também, que os novos arranjos reproduzidos no espaço da educação valorizam o professor reflexivo.

Por esse entendimento, a prática reflexiva torna-se de grande importância na opinião de Perrenoud (1993, p. 186), ao afirmar que:

O profissional mobiliza um capital de saberes, de saber-fazer e de saber-ser que não estagnou, pelo contrário, cresce constantemente, acompanhando a experiência e, sobretudo, a reflexão sobre a experiência [...]. A reflexão sobre a própria prática é, em si mesma, um motor essencial de inovação.

Em estudo de 1999, Pimenta destaca que, em meio aos conhecimentos que reproduzem o ensino, a experiência pode ser considerada como um saber retido pelos alunos que se edificam na prática docente no seu cotidiano, afirmando, ainda, que os pedagógicos crescem na ação, a partir do engajamento com os conhecimentos educativos e referentes à pedagogia, pela qual conseguem expor suas práticas e conhecimentos do processo intelectual, ou seja, se apossar da grandeza do saber.

Seguindo esse direcionamento e entendendo a impossibilidade de preparar sem um conhecimento do ser humano em razão das obrigações junto à sociedade, que se transfigura com o decorrer do tempo, é possível admitir a obrigação do professor ter um saber pedagógico pronto para estabelecer o crescimento do ensino. É importante lembrar a criação de novas possibilidades pedagógicas que emergem a todo momento, e esses benefícios exigem do professor um entendimento dos conceitos, o que certamente facilitará sua prática pedagógica.

Quando é possível debater e identificar a origem da vinculação que permeia em meio aos professores e os conhecimentos, torna-se importante se valer da argumentação defendida por Cunha (2000, p. 162), que afirma que “para entender a prática de dar aula do bom professor, é preciso estudar o seu cotidiano e ver os fenômenos sociais que estão à sua volta”.

A efetiva concretização da preparação profissional requer a busca incessante por conhecimentos mais abrangentes e aperfeiçoados, não admitindo que os professores sigam em meio a uma inatividade que tanto prejudica a educação, principalmente em razão de objetivos ineficientes, mas reproduzindo uma efetiva ponderação sobre o saber-fazer ou sobre o saber-agir, buscando cada vez mais aperfeiçoar a profissão que abraçou.

O ensino de Geografia tem como finalidade primordial facilitar ao aluno do ensino regular a alfabetização geográfica e, a partir dessa ação, proceder a

ponderação e avaliação, assim como a crítica do meio geográfico. Pode-se, também, proporcionar aos alunos o entendimento dos conhecimentos geográficos, considerando-os como importantemente necessários, devendo se dar o mesmo por parte do professor.

No que se refere à situação acerca do professor possuir o efetivo domínio do conhecimento e teor pedagógico, Pontuschka et al. (2009, p. 97) emitem a seguinte argumentação:

[...] é importante que o professor desenvolva a capacidade de utilizá-los como instrumentos para desvendar e compreender a realidade do mundo, dando sentido e significado à aprendizagem. À medida que os conteúdos deixam de ser fins em si mesmos e passam a ser meios para a interação com a realidade, fornecem ao aluno os instrumentos para que possa construir uma visão articulada, organizada e crítica do mundo.

Estas autoras entendem que os professores de Geografia devem desenvolver condições que facilitem a preparação para corresponder de modo adequado às necessidades apresentadas por seus alunos. Essa situação ocorre, especialmente, numa oportunidade em que a bibliografia atualizada questiona os ideais geográficos, com base em visões marxistas, denominadas Geografia Crítica, e que, em certas ocasiões, se fundamentam na Fenomenologia e na Geografia Cultural, apresentando clara sintonia com as novas inclinações pedagógicas.

As tendências pedagógicas e geográficas se apresentam por volta dos anos de 1970, por meio de suas próprias expressões críticas, decorrentes do cenário cultural, agrupadas pela sociedade frente a um prenúncio social. Essa condição está representada no quadro 1 (SANTOS, 2010; CORRÊA, 1998).

Quadro 1: correntes pedagógicas e geográficas.

Correntes Pedagógicas		Correntes Geográficas	
Liberais	Tradicional	Geografia Tradicional	Determinismo
	Renovadora Progressiva		Possibilismo
	Renovadora Não Diretiva		Método Regional
	Tecnicista		
Progressista	Libertadora	Movimento de Renovação	Geografia Pragmática
	Libertária		
	Histórico-Crítica		Geografia Crítica

Org.: Fonseca (2015)

Não há, na história desses dois campos do conhecimento, excetuando-se o destaque realizado, uma oportunidade histórica em que os pensamentos defendidos pelas tendências pedagógicas se aproximam das tendências geográficas na Geografia escolar do mesmo período.

Desse modo, é possível observar uma Geografia Crítica, pronta para refletir essa inclinação no ensino de teores geográficos nas escolas regulares, acompanhando, de forma paralela, os conhecimentos da Pedagogia Histórico-Crítica, situação jamais verificada entre as tendências de maneira dialógica. À vista dessa condição, torna-se ainda mais relevante a preparação do professor, que pode, de forma análoga, atender às duas tendências, transformando-as, assim, em uma única temática didático-pedagógica nas suas aulas.

Faz-se necessário destacar a importância que representa esta conduta crítica estar agregada a um procedimento reflexivo, não apenas para o professor-formador, mas também para o professor em formação.

De maneira esclarecedora, Luckesi (2010, p. 32-33) emite esta argumentação:

[...] essa separação entre teoria e prática, entre o “que fazer” e o “como fazer” conduz a distorções, creio eu, mais complexas na prática educacional, quando caminhamos para as especializações do setor educacional, onde estão presentes os profissionais que planejam e, contudo, não executam nem avaliam; profissionais que executam, sem ter planejado e que não vão avaliar; profissionais que vão avaliar, sem ter planejado e executado [...]. Este esfacelamento entre teoria e prática é interessante aos detentores do poder, pois sempre poderão tomar as decisões fundamentais deixando aos executores tão somente as decisões de “como fazer”, sem nunca lhes permitir interferência no “o que fazer”.

Na obra “A Geografia crítica na escola era um pastel de vento?”, Kaercher (2004) pondera acerca da importância que representa ter a certeza de que a ciência geográfica possui ideal científico e social e, ao ser estudada, possa propiciar uma orientação de modo realmente consciente aos alunos e à própria sociedade.

Callai (2001, p. 58), em seu estudo, esclarece:

A geografia que o aluno estuda deve permitir que o aluno se perceba como participante do espaço que estuda, onde fenômenos que ali ocorrem são resultados da vida e do trabalho dos homens e estão inseridos num processo de desenvolvimento [...]. O aluno deve estar dentro daquilo que está estudando e não fora, deslocado e ausente daquele espaço, como é a geografia que ainda é muito ensinada na escola: uma geografia que trata o homem como um fato a mais na paisagem, e não como um ser social e histórico.

A Geografia que se ensina e a que se aprende, hoje, tem se mostrado insuficiente para reforçar o desejo de aprender ao aluno e, em muitas situações, parece alheia aos seus reais objetivos. De e de conformidade com o pensamento de Vlach (2007, p. 3), a Geografia:

Deve proporcionar alternativas para a elaboração de “raciocínios geográficos” a todos os cidadãos na escola, na perspectiva de contribuir na compreensão de problemas do mundo atual, muitos dos quais estão ligados à convivência social no seu sentido mais amplo. Lembrando que a Terra é o planeta vivo e da vida, entende-se que tal convivência coloca em relação indivíduo-sociedade-natureza, contudo o que isso comporta em termos de diversidade, desigualdade, contradição, harmonia etc.

Sendo desse jeito, vale apreciar a conclusão emitida por Castellar (2005, p. 222), ao ponderar que a atividade docente está:

[...] relacionada com os objetivos pedagógicos e educacionais que estabelecemos para desenvolvermos os conteúdos em sala de aula. Se tivermos uma prática que contribua para a evolução conceitual do aluno, atuaremos na perspectiva da construção do conhecimento, refletindo sobre a realidade vivida pelo aluno, respeitando a sua história de vida e contribuindo para que ele entenda o seu papel na sociedade: o de cidadão.

Referentemente ao ensino de Geografia é preciso admitir as observações e as críticas manifestadas ultimamente à instituição escolar e aos cursos de formação de professores de Geografia, agregando-os ao conjunto político, social e econômico mundial, notadamente em nosso país.

Em estudo de 2009 (p. 99-100), Pontuschka et al. incluem alguns obstáculos que se apresentam aos cursos de formação inicial em Geografia, sendo os mesmos:

[...] a necessidade prática de articulação dos conteúdos desse componente curricular com os conteúdos pedagógicos e educacionais, ou seja, aos mecanismos de transposição didática, que envolvem metodologias do ensinar a ensinar. A pesquisa pode, ao mesmo tempo, constituir um instrumento de ensino e um conteúdo de aprendizagem, permitindo o exercício de investigação de novas proposições em termos de metodologia de ensino de Geografia.

Nesse sentido, o professor de Geografia, a escola e até mesmo a disciplina em si estão prontos para assumir uma reconhecida incumbência em meio ao universo de sua própria sociedade. Essa agregação tão ampla se liga ao objeto da ciência, à atividade processada pela disciplina na escola e ao conteúdo pedagógico, envolvendo a união de questionamentos referentes ao objeto, à ciência e aos

preceitos.

Dessa forma, é interessante reforçar que a grade curricular do curso de graduação em Geografia deveria ser reavaliada, principalmente no que se refere aos itens curriculares da licenciatura, de forma que possibilite ao professor em formação uma preparação eficientemente planejada.

A instituição universitária e a preparação inicial do professor de Geografia se compõem de formas completamente distintas em nosso país. A esse respeito, Almeida (2002, p. 267) expõe condições preocupantes vividas pelos professores e pelas instituições de ensino superior:

[...] o curso de bacharelado está dando ênfase a estudos teóricos em disciplinas estanques, fechadas em si mesmas, apresentando um currículo fragmentado. Assim, as disciplinas pedagógicas precisam dar conta da formação do professor e estão restritas aos dois últimos anos da licenciatura, sob a responsabilidade do Departamento de Educação ou das Faculdades de Educação, quando essas existem. [...] Pensar sobre o estágio de alunos da rede pública tem sido uma tarefa difícil com muitos dilemas. As escolas têm sofrido sucessivas mudanças administrativas que, parece-me, não aliviam o peso das atividades burocráticas. Como consequência das medidas de implantação da LDB 9394/96 e dos PCNs (1997), os professores encontram-se confusos, pois não conseguem transpor as “novas propostas” para suas práticas.

Vesentini (2005, p. 221) entende, também, que o ensino geográfico baseado no padrão “A Terra e o Homem”, defendido na Geografia Tradicional, “não tem lugar na escola do século XXI”. Os professores que ensinam nas “escolas do século XXI” devem ser preparados para atender à diversidade de alunos que a procuram.

Considerações Finais

Pode-se afirmar que a sala de aula representa um ambiente único, especialmente pronto para conectar professor e aluno na busca da reflexão e avaliação dos procedimentos direcionados ao ensino e à aprendizagem, facilitando as argumentações sobre o crescimento da ação reflexiva, permitindo que professor e aluno possam alcançar o efetivo entendimento das particularidades das ações desenvolvidas, principalmente no momento das tomadas de decisões.

A atividade reproduzida a partir de uma reflexão especialmente processada pelo professor pode ser considerada como uma forma de supervisionar a sua prática na sala de aula, proporcionando uma avaliação das tendências da atividade.

de pedagógica na sua preparação, e como um meio de valorizar sua atividade no desenvolvimento educacional dos alunos.

Sendo assim, é possível afirmar que uma reflexão especialmente direcionada à atividade docente contribuiria grandiosamente para o crescimento do fazer pedagógico, visando ao aprimoramento de sua atividade, ressaltando que a realização da prática reflexiva neste estudo ocorreu pelo professor-formador e pelo professor em formação.

A ação-reflexão-ação propicia o entendimento, a título de exemplo, se a atividade realizada, não apenas em sala de aula, mas também fora dela, consegue atender às expectativas dos alunos, seus desejos e objetivos planejados pela disciplina, isto é, a formação do professor.

Por fim, em meio aos importantes e vultosos avanços verificados nas conexões humanas, culturais, econômicas e políticas, a visão peculiar da Geografia, compondo as instituições escolares, pode apresentar novas impressões a respeito da formação inicial do professor de Geografia, por meio de programas como Pibid, admitindo ideias que interrompam a homogeneização da formação do professor, propiciando uma mediação expressiva na sociedade.

Referências

- ALMEIDA, R. D. Imagens de uma escola: a produção de vídeo no Estágio de Prática de Ensino. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. (Orgs.) **Geografia em perspectiva**. 2.ed. São Paulo: Contexto. p. 267- 273, 2002.
- BORGES, C. M. F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM Editora, 2004.
- CALLAI, H. C. A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? **Revista Terra Livre**, n. 16. p. 133-152, 2001.
- CASTELLAR, S. M. V. Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. **Cadernos CEDES**. v.25, n. 66, p. 209-225. 2005.
- CORRÊA, R. L. Análise crítica dos textos geográficos: breves notas. **GeoUERJ**, Rio de Janeiro, n.14, p.7-18, 2º. Semestre de 2003.
- CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. 11. ed. Campinas: Papyrus, 2000.
- FÉLIX, F. A.; NAVARRO, E. C. Habilidades e Competências: novos saberes educacionais e a postura do professor. **Revista Interdisciplinar**. v. 2, n. 2. 2009.

FONSECA, R. L. **Avaliação da Preparação de Graduandos de Geografia para a Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. 2015. 183 fls. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2015.

KAERCHER, N. A. “Quando a Geografia Crítica pode ser um Pastel de Vento”. **Mercator** – Revista de Geografia da UFC, ano 03, n. 06, 2004.

LUCKESI, C. C. O papel da didática na formação do educador .In: CANDAU, V. M.(org.). **A didática em questão**. 30. ed. – Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortes, 1999.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. A Formação Docente e o Ensino Superior. In: PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção docência em formação. Série Ensino Fundamental). p. 383.

PRADA, L. E. A. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté. Cabral Editora Universitária, 1997.

SANTOS, R. F. dos. **Tendências pedagógicas: o que são e para que servem**. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0327.html>>. Acesso em: 18 out. 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. 8. ed. Campinas: Autores associados, 2003.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VESENTINI, J. W. **O ensino de geografia no século XXI**. 2. ed. Campinas-SP: Papyrus, 2005. p. 219-248.

VLACH, V. Papel do ensino de geografia na compreensão de problemas do mundo atual. **Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1 de agosto de 2007, vol. XI, núm. 245 (63).

ZABALA, A. **A Prática Educativa: como ensinar.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

CAPÍTULO 2

OBSTÁCULOS DA FORMAÇÃO DOCENTE: O PIBID COMO AUXILIADOR DO PROCESSO FORMATIVO

Jéssica de Lima Oliveira
Francisca Rita de Cassia Felipe de Souza
Karol Karen do Nascimento de Lucena
Rodrigo Bezerra Pessoa



Introdução

A formação docente é um processo importante para a constituição de um profissional qualificado para o ensino básico. Com isso, destaca-se o quanto é necessário que essa etapa da carreira profissional seja realizada com primazia. O processo formativo deve ser realizado com excelência, pois é a partir dele que o futuro docente se prepara para encarar a realidade da sala de aula, sendo que essa competência deve ser realizada pela instituição formadora. Deste modo, a instituição é a principal responsável por assegurar a formação qualificada do futuro profissional docente da educação básica.

No entanto, cabe destacar que mesmo diante da necessidade de uma formação inicial bem estruturada, essa necessidade não é suprida com primazia, salientando que, em muitos casos, as instituições se preocupam majoritariamente em cumprir exigências do âmbito nacional, porém, acabam deixando à parte outros aspectos da formação inicial, como, por exemplo, os aspectos não racionais da docência.

O principal intuito do processo formativo de um curso de licenciatura é preparar o aspirante a professor para a atuação em uma sala de aula da educação básica; cabe destacar que, frequentemente, os discentes relatam que os seus professores dos cursos de Licenciatura em Geografia trabalham as temáticas da Ciência como algo à parte do ensino básico, não fazendo conexões com a licenciatura. Esse fato tende a intensificar as dificuldades do processo de adaptação do jovem professor em relação à realidade encontrada na sala de aula. Entre as dificuldades, podemos citar o choque de realidade, principalmente quando suas primeiras experiências são na rede pública de ensino.

Atentando-se a essa questão, cabe relatar a criação de programas para o auxílio na formação docente, programas esses que objetivam aproximar os docentes em formação do contexto da sala de aula, além de amenizar necessidades e as lacunas que a formação inicial, em muitos dos casos, não consegue suprir. Como um dos programas criados para esse propósito, compete destacar o Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), que é nacionalmente reconhecido e que tem papel primordial na formação inicial docente.

Assim, é importante destacar que os programas passaram a se portar como uma “saída” para que os aspirantes a professores conseguissem ter maior conhecimento acerca do contexto prático na rede básica de ensino, sendo que nem sempre conseguem alcançar tal conhecimento apenas com as disciplinas de estágios curriculares. De tal modo, é preciso que tenhamos a atenção voltada para a

formação inicial, pois, segundo Pessoa (2017):

A formação desse profissional é fundamental para que possamos saber o que se espera do futuro professor de Geografia em um momento de mudanças profundas na sociedade, marcado, sobretudo, pela modernização econômica, pelo fortalecimento dos direitos da cidadania, pela alteração da estrutura da organização familiar e pela disseminação das novas tecnologias da informação. (PESSOA, 2017, p. 80).

A formação inicial do professor de Geografia ganha destaque neste trabalho pois esse momento da formação exerce importante papel ao longo de toda a docência, refletindo no modo de ensino deles. Ademais, no ensino da Geografia escolar, os professores devem estar voltados para uma educação crítico-cidadã. No entanto, com a atribuição do caráter bacharelesco na formação inicial desses futuros profissionais, eles poderão comprometer a essência de se ensinar Geografia. Desse modo, o Pibid aparece como uma possível solução para a adaptação do jovem professor à sala de aula, reafirmando uma concepção do quão importante é o papel do professor de Geografia.

Pospostas tais considerações, é possível perceber algumas das lacunas presentes na formação inicial. Diante disso, com o presente trabalho, buscamos analisar as principais contribuições do Pibid para esse processo, tanto em tempos normais como em plena pandemia da Covid-19. Ademais, trataremos as concepções do aspirante a professor em relação à sua formação inicial e como ela está se sucedendo no contexto pandêmico. Dessa maneira, tais implicações são necessárias para a avaliação do ensino e do preparo para a educação básica que os formandos deveriam estar recebendo.

Os discentes dos anos de 2020-2021, ou seja, os imersos no atual cenário pandêmico, lidam com deficiências ainda maiores no processo formativo, pois as aulas e o contato com os professores passaram a ocorrer de forma remota, refletindo diretamente na relação aluno-professor e no processo de ensino-aprendizagem, fato esse que proporciona questionamentos sobre o quão prejudicados sairão os aspirantes a professores. É importante destacar que as atividades ligadas ao Pibid também estão ocorrendo em modelo remoto. A modalidade de ensino é um fator a se preocupar, pois um profissional em formação deve ter o contato com o âmbito formativo para conseguir melhor compreender a importância da sua formação inicial para a carreira profissional, evidencia-se isso aos calouros. Assim, tais pontos inevitavelmente influenciam na formação inicial, sendo que esses fatos ocorreram graças ao ensino remoto, motivado pela pandemia do novo coronavírus.

Diante de tais afirmações, fora realizada uma entrevista com três forman-

dos para tratar acerca do quão importante foi para a sua formação docente inicial a participação no Pibid. Na realização da pesquisa, buscamos trabalhar com pibidianos que participaram tanto durante o ensino presencial quanto durante o ensino remoto. Assim, um dos participantes foi integrante da edição anterior do programa, ou seja, em modelo presencial e os outros dois estão participando atualmente em modelo remoto de ensino, ressaltando que se trata do Pibid - Subprojeto Geografia da Universidade Federal de Campina Grande/ Centro de Formação de Professores - Cajazeiras/PB.

É indispensável salientar que, devido ao contexto pandêmico, encontramos maior dificuldade de contatar participantes das edições anteriores, porém, realizamos uma entrevista informal através de uma conversa pelo WhatsApp tanto com o participante da edição anterior como também com dois pibidianos da atual edição, na qual objetivamos revelar a importância do Pibid para a formação inicial do professor de Geografia.

Por conseguinte, é indispensável uma reflexão a respeito da formação inicial que os futuros professores têm e como essa reflexão tem contribuído ou não para o desenvolvimento profissional deles. Desse modo, acredita-se que, por meio das experiências em sala de aula proporcionadas por meio de programas como o Pibid, obtenha-se mais auxílio para os professores em formação, inserindo-os no contexto do ensino básico e atenuando o choque de realidade, auxiliando-os em transformações necessárias no tocante à formação inicial.

Instituição formadora e a formação inicial

O professor de Geografia deve ser um profissional qualificado para o ensino básico. Com isso, ressalta-se a necessidade de que o processo formativo inicial desses futuros profissionais seja adequado para suprir a demanda do ensino.

Convém relatar que, para se falar em formação docente inicial, é necessário saber que essa formação se estabelece primordialmente na instituição formadora, sendo essa a responsável por dar início ao processo acadêmico-formativo. Assim, cabe salientar que é de responsabilidade da instituição preparar o aluno/futuro professor para a regência no ensino básico, além de fazer com que esse sujeito desperte o interesse pela docência (sendo que, muitas vezes, sua entrada no curso é influenciada, não voluntária), e pela educação, preparando-o para o ensino da Geografia escolar.

A instituição deve dar suporte ao graduando e alertá-lo a respeito do seu

papel como futuro professor da educação básica, fazendo com que ele tenha interesse pela formação como professor que irá ensinar a Geografia escolar. Contudo, infelizmente, em boa parte do curso de Licenciatura em Geografia, há atribuição bacharelesca, em que os temas frequentemente são trabalhados sem ligação ou referência alguma com a sala de aula de nível básico, e os aspirantes a professores, estando habituados a essa rotina, acabam nem ao menos indagando sobre alguma forma de tratar aquilo no dia a dia escolar, fatos que irão se tornar causadores de dificuldades para os futuros profissionais, quando se depararem com o contexto da sala de aula. Assim, o prejuízo a esse futuro profissional é imensurável, podendo chegar o momento em que esse profissional venha a desistir da profissão ou tornar-se frustrado, pois seu fracasso em atuar como professor é um fator a influenciar no desânimo quanto à profissão escolhida. De tal forma, como diz Gatti (2014, p. 36), o objetivo das instituições deve ser “formar profissionais para o trabalho docente na educação básica, ou seja, formar professores, o que é muito diferente de formar especialistas disciplinares”.

Portanto, observamos que as instituições assumem um papel fundamental na qualidade dos futuros profissionais, o que implica relatar que elas devem assumir a responsabilidade que lhes é dada, que é a de formar professores que sejam capazes de transformar a educação a partir das suas concepções sobre educação e Geografia e que, além dos conhecimentos científicos, sejam capazes de dominarem os aspectos não racionais da docência, como a construção da relação professor-aluno. De tal forma, é importante ressaltar que boa parte das instituições não prepara o futuro professor para a sala de aula da rede básica de ensino, mas para a atuação específica na área da Ciência.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência como possível solução para esses entraves epistemológicos

O Pibid foi desenvolvido com o intuito de amenizar os impactos que a formação inicial, de caráter científico, gera aos aspirantes a professores. Diante disso, a importância desse projeto ocorre pelo fato de que “a chave para o desenvolvimento pleno das capacidades humanas está nos processos educativos” (GATTI, 2014, p. 35), haja vista que quem faz educação está centrado nesses processos.

Esse programa foi implementado com a esperança de melhorar a qualidade da formação inicial docente, sendo que ele é oferecido aos alunos que

estão na primeira fase da graduação, àqueles que ainda não tiveram contato com as disciplinas de práticas e estágios. Porém, apesar do objetivo do programa ser beneficiar os graduandos da primeira fase do curso, não significa que todos não tiveram o contato com as disciplinas citadas. Desse modo, trata-se de um programa sinalizador, o qual evidencia que as licenciaturas não estão proporcionando uma formação adequada aos aspirantes a professores, assim, seu surgimento apresenta a constatação da necessidade de melhoria no ensino para a formação de professores.

O Pibid foi criado pelo Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, o qual expõe que sua finalidade é fomentar a iniciação à docência e melhor qualificá-la, buscando a melhoria do desempenho da educação básica. Os principais objetivos do programa são:

- I - Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II - Contribuir para a valorização do magistério;
- III - Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV - Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas;
- V - Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- VI - Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL, 2010).

Então, a proposta do programa é auxiliar no desenvolvimento das capacidades para a docência, proporcionando a vivência em sala de aula, bem como a atuação metodológica para que o aspirante a professor consiga lidar com a profissão futuramente. Além disso, destaca-se que é a partir do Pibid que o graduando tem a percepção de que, realmente, a docência é a profissão almejada, haja vista o programa introduz o profissional em formação dentro do contexto da escola básica, aproximando as teorias e as práticas, fazendo-os refletir sobre os meios de ensino em âmbito escolar. Assim sendo, influencia diretamente na decisão. Ademais, é essencial relatar que, no atual período, marcado pela pandemia da Covid-19, o programa está ocorrendo de maneira remota, assim como boa parte das atividades do setor educacional.

Por conseguinte, o papel do Pibid na formação inicial docente é de extrema importância, pois é a partir dele que o aspirante a professor vai ter o contato

com a sala de aula da educação básica no primeiro momento da graduação, o que vai “abrir os olhos” dele em relação à finalidade da graduação, que é a preparação para o ensino básico. Desse modo, o Pibid é um catalizador do processo formativo, bem como é, também, um caminho para o encantamento com a área educativa.

Objecções da formação inicial em Geografia

O papel da Geografia como disciplina escola é formar cidadãos críticos, pois, a partir da construção de determinado conhecimento, o indivíduo está capacitado para relacionar-se como ser social ativo em uma sociedade que tende a manusear a ignorância. Portanto, deixa-se clara a importância de formar um professor de Geografia bem qualificado.

A formação inicial deve ser um processo em que os futuros professores sejam capazes de relacionar os conteúdos geográficos ao ensino, não somente aprender determinado conhecimento em sua base científica. Assim, em algumas escolas brasileiras, observa-se professores não capacitados para ministrar o conteúdo, como também sem o devido preparo para manusear, dentre outras ferramentas pedagógicas, o livro didático.

Historicamente, a grade curricular das instituições formadoras enfatizava o lado bacharel da Geografia, deixando o pedagógico para a última fase da graduação, se tratando do modelo de ensino 3+1, que consistia nos três primeiros anos na graduação somente com as disciplinas específicas da Ciência e o último ano para se conhecer a parte pedagógica, as disciplinas de ensino e prática docente (PESSOA, 2017, p. 114). Com a parte pedagógica separada das disciplinas específicas, o professor formado era um mero aplicador de conteúdo e desprovido dos saberes pedagógicos, porém, com o passar dos tempos, isso mudou e as grades curriculares foram obrigatoriamente transformadas pelos órgãos responsáveis e as disciplinas pedagógicas foram incluídas em todo o curso, não separadas, como no modelo curricular anterior.

Com a mudança nos projetos pedagógicos de curso, as disciplinas pedagógicas passaram a fazer parte de todo o processo formativo, além de ser obrigatório os professores das disciplinas específicas relacionarem o conteúdo com o pedagógico e vice-versa. Apesar disso, ainda há professores formadores tradicionalistas, que “entregam” os conteúdos específicos aos alunos, ou seja, não trabalham o conhecimento pedagógico do conteúdo – tal afirmação é feita a partir de relatos e experiências próprias no meio acadêmico. Assim, percebe-se que alguns profes-

sores das instituições não têm a noção de que são docentes formadores de docentes, e isso implica diretamente no modo como o futuro profissional vai aplicar o conteúdo em sala de aula e “o resultado último é um professor dicotomizado, que apresenta a prática sem o conteúdo ou transmite o conteúdo como se ele fosse um fim em si mesmo.” (PESSOA, 2017, p. 90).

O professor de Geografia deve estar ciente de que para ser bom em sua profissão, deve dominar o saber geográfico e o saber do educador, um complementando o outro. Além disso, essa relação é importante em todo o processo formativo, devido ao fato da divisão da Geografia em humana e física, em que o graduando tende a escolher uma destas para se aprimorar, o que o torna um profissional com uma formação específica, haja vista que tende a inserir os seus esforços em uma dessas áreas.

Para concluir, é essencial relatar que os obstáculos no processo formativo inicial são muitos, mas alguns se destacam e são notadamente percebidos pelos próprios graduandos. Ademais, cabe ressaltar que a formação inicial é aquela em que o indivíduo tem o contato com a graduação, ou seja, é a fase “vívuda numa instituição de formação de professores, onde o futuro professor assimila conhecimentos pedagógicos e onde começa por realizar as suas práticas de ensino.” (MESQUITA, 2010, p. 5).

A influência do Pibid: depoimentos

A partir de tais considerações, foi observado, nos relatos dos participantes do programa da edição passada, referente ao ano de 2019, e da edição atual, a de 2020, que o Pibid teve grande contribuição para o desenvolvimento das capacidades docentes, as quais somente afloraram quando, de fato, entraram em contato com o ambiente escolar. A seguir, veremos o depoimento do Graduando 1, que participou do programa na edição anterior, ocorrido de forma presencial, e que já se encontra atuando no ensino básico:

Levando em consideração o ensino presencial, eu como um importante formador do que sou hoje, como professor de escola básica, porque há diversas dificuldades diante de um professor de início de carreira, a falta de experiência para “contornar” os problemas cotidianos que vai encontrar na escola, e como o PIBID já tinha proporcionado essa experiência real antes, mesmo sendo em uma realidade diferente, há uma facilidade maior em lidar com as adversidades da escola. (Graduando 1).

A partir disso, vemos que o Pibid contribui com a construção da autonomia docente, proporcionando ao jovem professor um maior conforto em relação às situações apresentadas em sala de aula. Além disso, o graduando destaca que o programa vai mostrar ao aluno de licenciatura, de forma prática e real, como é o âmbito escolar, oportunizando uma experiência inesquecível, bem como também destaca que abre caminhos para que o futuro professor possa se aperfeiçoar em suas aulas do ensino básico. Desse modo, podemos perceber que o programa intensifica e torna firme o desejo de atuar na educação básica.

Muitos graduandos de licenciatura não sentem atração pelo ensino, mas pela ciência, então, a entrada no curso tende a ter uma especificidade: agir um catalizador para outra graduação ou para especialização. Nesse sentido, podemos destacar o depoimento do graduando 2, que é bolsista da atual edição, que relata a seguinte coisa:

Partindo para o lado pessoal, posso dizer, com clareza, que, graças ao Pibid, pude ter uma visão totalmente diferente da que tinha sobre a sala de aula, percebi que, como professora, tenho que me adaptar às mudanças, estar apta para os questionamentos, além de perceber que, a cada conteúdo, devemos despertar a curiosidade dos alunos e citar exemplos próximos do seu cotidiano. Pude, então, associar a teoria com a prática, visão essa que não vemos na graduação, nos períodos anteriores aos estágios. Aprendi, também, que ser professor não é uma tarefa fácil, mas, com amor e dedicação, podemos dar o melhor de si e se tornar grandes profissionais. (Graduando 2).

Com isso, compreendemos que o programa pode influenciar na atração pela docência, pois, a partir do contato com os alunos, o desejo é despertado. Além do mais, mesmo com a atual edição ocorrendo remotamente, de acordo com a entrevistada, ainda é empolgante estar virtualmente em sala de aula, pois ainda há possibilidades de trabalhar com metodologias ativas que despertem a interação dos discentes. Desse modo, o Pibid é um aliado no quesito de fazer o aluno almejar à docência como, de fato, profissão.

Geralmente, as instituições de ensino recebem os calouros e mostram todos os benefícios e programas que tem a oferecer e, entre eles, está o Pibid, que é visto como uma oportunidade única. Seguindo essa visão, trataremos, a seguir, o relato do graduando 3, bolsista da atual edição do projeto, que expressou todo o seu entusiasmo ao saber do programa, uma vez que sempre almejou atuar na educação básica, posto que relata acerca das diversas oportunidades que são proporcionadas pelo programa:

A partir dos textos trabalhados e das experiências, percebo que o programa me prepara muito para o futuro, para o início à docência, real-

mente. As oportunidades que o Pibid nos apresenta vão amenizar o choque de realidade que é trabalhar em sala de aula. (Graduando 3).

Por conseguinte, a partir dos relatos, foi observado que, mesmo com a edição remota, o entusiasmo e aprendizado adquirido pelos graduandos são semelhantes. Porém, não podemos deixar de relatar que a intenção principal do programa é inserir o formando em sala de aula, o que não está ocorrendo na prática, mas em teoria, a partir de videochamadas nas plataformas digitais, em que boa parte dos alunos não participa ou realiza as metodologias propostas. Além disso, pode-se observar que o Pibid contribuiu em muito na decisão de continuar na docência, possibilitando que boa parte se interessasse ainda mais pela área pedagógica da Geografia, o que, de fato, é o objetivo da licenciatura.

Considerações finais

A insegurança de sistematizar uma turma no ensino básico é um dos sentimentos mais despertados nos graduandos, pois o principal pensamento é de não ter conseguido se preparar adequadamente para tal situação. Com isso, o Pibid aparece como uma possível solução para amenizar tais incertezas, devido ao fato de o participante desse programa ter tido a oportunidade de estar na escola, bem como planejar atividades e participar das aulas juntamente com o professor supervisor.

Constantemente, observamos muitos jovens ingressando na primeira graduação, contudo, poucos tendem a ir até o fim, devido ao fato de que muitos estudantes não residem na cidade onde se localiza a instituição, o que os leva a precisar sair de suas casas e se deslocar até à faculdade. Esse percurso, por sua vez, necessita de mantimentos, por isso, a maioria precisa conciliar o trabalho e os estudos, e temos em vista que o problema se baseia justamente nas condições financeiras e na rotina cansativa do deslocamento, que gera muita desistência no decorrer do curso, ou até nos primeiros anos de atuação como professor. Porém, aqueles que têm a oportunidade de participar de um programa de incentivo à iniciação docente têm mais facilidade em adaptação e investimento, haja vista que os programas oferecem bolsas, o que ajuda a manter os gastos na instituição, possibilitando seguir o caminho que a geografia escolar oferece, tornando-se professores de excelente qualidade.

O Pibid possibilita que o impacto da sala de aula seja amenizado, assim como fala Pessoa (2017) a respeito do “choque de realidade”, que se trata da explosão de emoções aflorando no docente iniciante ao se deparar com a realidade

da sala de aula. Desse modo, o programa é uma chance do futuro professor se identificar com a profissão ao se encantar com o fato de que os alunos o reconhecem como professor, ou até mesmo desistir da graduação, motivado pela falta de afinidade com o ambiente de sala de aula.

Em suma, este trabalho contribuiu para destacarmos os principais desafios a serem encarados como futuros profissionais, fazendo com que possamos traçar as metas para termos a autonomia de um professor de educação básica, não de um especialista na área geográfica. E, desse modo, apresentamos o Pibid como possível solução para desfazer tal visão adquirida no início do curso, em que são vistas as disciplinas específicas, e, então, realçando o real sentido da licenciatura, sendo essencial para que o graduando decida se, de fato, almeja atuar na área da educação geográfica.

Referências

Decreto no 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid** e dá outras providências. Brasília/DF 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 20 de set de 2021.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, (100), 33-46, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: 16 de setembro de 2021.

MESQUITA, E. C. Formação inicial, profissão docente e competências para a docência: a visão dos futuros professores. **EDUSER: revista de educação**, Vol 2(1), 2010. Disponível em: https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3784/1/ARTIGO_EDUSER.pdf. Acesso em: 16 de setembro de 2021.

PESSOA, R. B. **Professores de geografia em início de carreira: olhares sobre a formação acadêmica e o exercício profissional.**- João Pessoa, 2017.

CAPÍTULO 3

A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19: REFLEXÕES E AÇÕES NO SUBPROJETO DO PIBID-UFRN-CERES-GEOGRAFIA*

Aracelly Maria Morais de Araújo Medeiros
Leandra Alves da Silva
Rennan Douglas Alves de Moura
Thiago Mateus Ferreira de Assis
Diego Salomão Candido de Oliveira Salvador (Coordena-
dor de área do Pibid)



Introdução

No início do ano de 2020, com a orientação da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), os cursos de Licenciatura em Geografia do Centro de Ensino Superior do Seridó (CERES) - campus de Caicó/RN - e do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA) - campus de Natal/RN - se reuniram para organizar o subprojeto da Geografia para o edital que estava sendo lançado do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

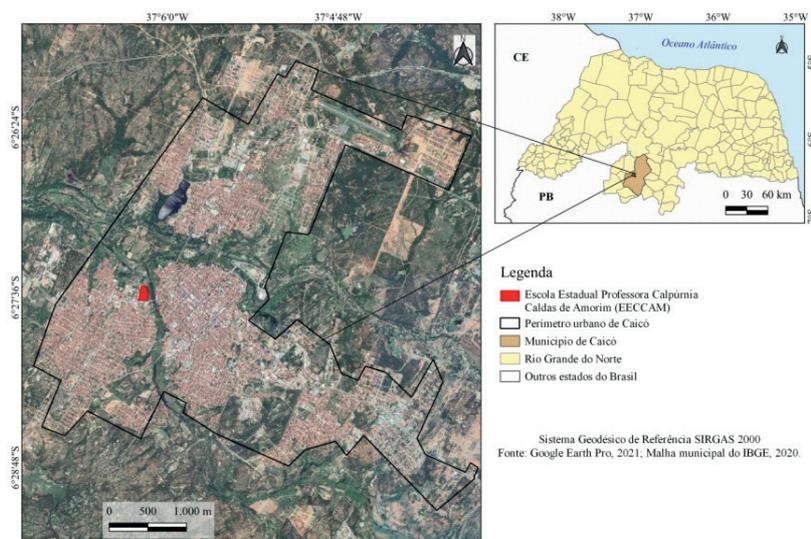
As coordenações dos referidos cursos de graduação designaram os professores Diego Salomão Candido de Oliveira Salvador e Adriano Lima Troleis para escreverem o subprojeto e o submeterem à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por intermédio do projeto institucional do Pibid-UFRN, mirando o desenvolvimento de reflexões e ações no suprojeto entre 2020-2022. Assim foi feito e, após a aprovação desse projeto, as ações do subprojeto da Geografia foram iniciadas em outubro de 2020, contando com 16 bolsistas de iniciação à docência e 2 supervisores, distribuídos igualmente entre o núcleo do CERES e o do CCHLA, ou seja, oito bolsistas de iniciação à docência e um supervisor em cada núcleo.

Nesse trabalho, analisamos as reflexões e ações no subprojeto do Pibid-UFRN-Geografia desenvolvidas no núcleo do CERES, em Caicó (figura 1). Assim, nos referimos ao trabalho que está em andamento sob a supervisão da professora de Geografia da Escola Estadual Professora Calpúrnica Caldas de Amorim (EECCAM) (figura 2), Joselma Araújo de Lucena, envolvendo oito estudantes do curso de Licenciatura em Geografia do CERES-UFRN e estudantes da EECCAM, matriculados no 1º e no 2º ano do Ensino Médio, nos turnos vespertino e noturno.

CAPÍTULO 3

Aracelly Maria Morais de Araújo Medeiros, Leandra Alves da Silva, Rennan Douglas Alves de Moura,
Thiago Mateus Ferreira de Assis e Diego Salomão Candido de Oliveira Salvador (Coordenador da área do Pibid)

Figura 1: Mapa da localização de Caicó, no Rio Grande do Norte, e da Escola Estadual Professora Calpúrnia Caldas de Amorim (EECCAM), no perímetro urbano de Caicó.



Fonte de dados: Google Earth Pro, 2021; Malha municipal do IBGE, 2020.

Elaboração cartográfica: Raila Mariz Faria, 2021.

Figura 2: Caicó/RN - Escola Estadual Professora Calpúrnia Caldas de Amorim (EECCAM)



Fonte: <<http://www.pibidfilosofiaaico.com/p/eventos.html>>. Acesso em: 30 set. 2021.

Devido à pandemia da Covid-19, entre outubro de 2020 e dezembro de 2021, o trabalho foi realizado de maneira remota, com a utilização de Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC), especificamente, WhatsApp, Google Meet, Google Forms, Instagram e Kahoot. Assim sendo, cinco etapas caracterizam o andamento do planejamento do subprojeto em questão, a saber: 1) discussão do subprojeto com os bolsistas e com a supervisora selecionados; 2) realização de ações formativas sobre temáticas concernentes ao ensino-aprendizagem de Geografia no atual estágio da Globalização; 3) apresentação do conteúdo

e da equipe do subprojeto para a direção e a coordenação pedagógica da escola; 4) realização de diagnóstico do ensino-aprendizagem de Geografia na EECCAM; e 5) desenvolvimento supervisionado de ações remotas, envolvendo os bolsistas de iniciação à docência e estudantes da escola acerca do ensino-aprendizagem de Geografia.

Esse planejamento está sendo desencadeado considerando-se as orientações evidenciadas na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), a partir do entendimento de que “estudar Geografia é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive, na medida em que esse componente curricular aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta” (Ibid., p. 359). Outrossim, se assevera que a Geografia estimula a capacidade de construir e desenvolver o raciocínio espacial para pensar e resolver problemas gerados na vida cotidiana. Dessarte, na BNCC se reconhece a contribuição da Geografia para a formação cidadã de agentes sociais no contexto da Educação Básica.

A seguir, no desenvolvimento do trabalho, trazemos à tona detalhes das etapas da realização das reflexões e ações do subprojeto do Pibid-UFRN-CERES-Geografia.

Desenvolvimento

Em fevereiro de 2020, a coordenação do subprojeto lançou o edital para a seleção de bolsistas de iniciação à docência em cadastro de reserva, tendo em vista o fato de à época não termos a certeza da disponibilidade de bolsas para o subprojeto. Na etapa das inscrições, tivemos o interesse de 43 estudantes. Devido ao início da pandemia da Covid-19 no Brasil, em março de 2020 realizamos o processo seletivo de modo remoto, classificando todos os estudantes interessados de acordo com os seguintes critérios: desempenho acadêmico ou escolar (para os ingressantes na universidade), renda e desempenho em entrevista realizada por meio de ligação de vídeo ou de áudio no WhatsApp.

O edital para a seleção do supervisor do subprojeto foi lançado em agosto de 2020. Foram recebidas seis inscrições de professores de Geografia interessados no trabalho, sendo que todos foram aprovados e classificados também em cadastro de reserva.

No mês de setembro de 2021, a coordenação institucional do Pibid-UFRN distribuiu as cotas de bolsas concedidas pela CAPES entre os subprojetos envolvidos no projeto da universidade. Assim, o subprojeto do Pibid-UFRN-Geografia foi contemplado com 16 bolsas de iniciação à docência e 2 bolsas de supervisão,

distribuídas igualmente entre os núcleos de Caicó e de Natal. Desse modo, ainda no referido mês, convocamos os 10 primeiros estudantes classificados na seleção realizada para bolsistas de iniciação à docência do Pibid-UFRN-CERES-Geografia, sendo os oito primeiros para desempenharem atividades como bolsistas remunerados e o nono e o décimo para serem bolsistas voluntários; além disso, convocamos a professora que conseguiu classificação em primeiro lugar no processo seletivo para a supervisão do subprojeto.

Essas convocações foram realizadas para iniciarmos o trabalho no subprojeto em outubro de 2021. Desse modo, em princípio, reunimos o grupo de bolsistas e a supervisora para a apresentação e discussão do conteúdo do subprojeto e do planejamento de atividades a serem realizadas. Com a anuência de todos, seguimos para o desencadeamento de ações formativas acerca de temáticas relacionadas ao ensino-aprendizagem de Geografia. Tais ações foram consideradas imprescindíveis devido ao fato de a maioria dos bolsistas de iniciação à docência ser de ingressantes no Ensino Superior, não tendo acesso, ainda, no segundo semestre de 2020, a reflexões e práticas condizentes com a questão do processo educacional em Geografia, o que é condição para o bom trabalho no Pibid.

Entre outubro de 2020 e fevereiro de 2021, com o apoio de especialistas na área do Ensino de Geografia, desenvolvemos as seguintes ações formativas: minicurso sobre a BNCC de Geografia, ministrado pela Professora Dra. Ana Claudia Ramos Sacramento, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); minicurso sobre a história da Geografia escolar, ministrado pelo Professor Me. Luiz Eduardo do Nascimento Neto, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); minicurso sobre a elaboração de plano de aula, ministrado pelo Professor Me. Djanní Martinho dos Santos Sobrinho, da UFRN; aula sobre metodologias ativas de ensino-aprendizagem em Geografia, proferida pelo Professor Dr. Paulo Sérgio Cunha Farias, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); e minicurso sobre leitura e produção de textos, ministrado pelo Professor Dr. Ilderlândio Assis de Andrade Nascimento, da UFRN. Todas essas ações foram realizadas com a utilização do Google Meet para o desenvolvimento de encontros síncronos, assim como o WhatsApp, para o envio de textos ou materiais para leitura para os bolsistas de iniciação à docência.

Em março de 2021, reunimo-nos com a direção e a coordenação pedagógica da EECCAM para realizar a apresentação do subprojeto e da equipe de bolsistas e requerer apoio para o desenvolvimento de ações do subprojeto na escola. Prontamente e irrestritamente, a gestão da EECCAM conferiu todo o apoio necessário ao Pibid-UFRN-CERES-Geografia.

Sendo assim, entre março e abril de 2021, realizamos diagnóstico do ensino-aprendizagem de Geografia na EECCAM, inquirindo os estudantes matriculados nas turmas, sob a responsabilidade da supervisora do subprojeto, acerca das potencialidades e das dificuldades existentes quanto ao referido processo educacional na escola. Isso ocorreu por intermédio da aplicação de um questionário com a utilização do Google Forms. Dentre as dificuldades, os estudantes destacaram a difícil aprendizagem dos conteúdos relacionados ao saber Cartografia. Por isso, planejamos ações para fortalecer o ensino-aprendizagem desses conteúdos.

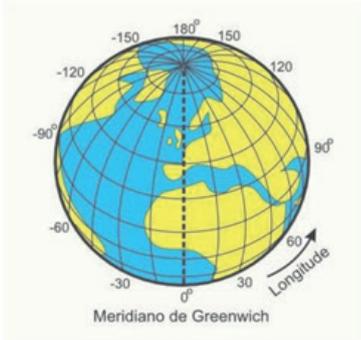
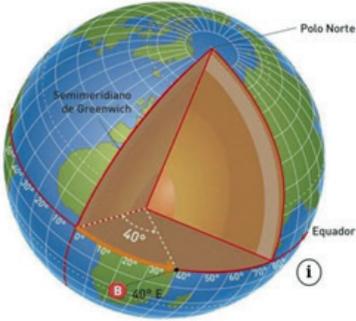
Essas ações vêm sendo desenvolvidas desde maio de 2021, envolvendo estudantes do 1º e do 2º ano do Ensino Médio da EECCAM. Para tal, criamos uma conta do subprojeto no Instagram (figura 3) e postamos semanalmente cards com conhecimentos sobre Cartografia (quadros 1 e 2), na intenção de apoiar o processo educacional desenvolvido na sala de aula virtual. Já realizamos postagens acerca dos seguintes conteúdos: bússola, coordenadas geográficas, sistema de posicionamento global, latitude e longitude, meridianos e paralelos, orientação e rosa dos ventos. Além dos cards, postamos quiz elaborados no Kahoot, para que os estudantes da escola leiam os cards e o material utilizado na aula virtual e, após, exercitem o aprendizado respondendo ao quiz.

Figura 3: Página no Instagram do Pibid-UFRN-CERES-Geografia



Fonte: <<https://www.instagram.com/pibidgeoceres/>>. Acesso em 30 set. 2021.

Quadro 1: Cards postados no Instagram do Pibid-UFRN-CERES-Geografia acerca do conteúdo longitude

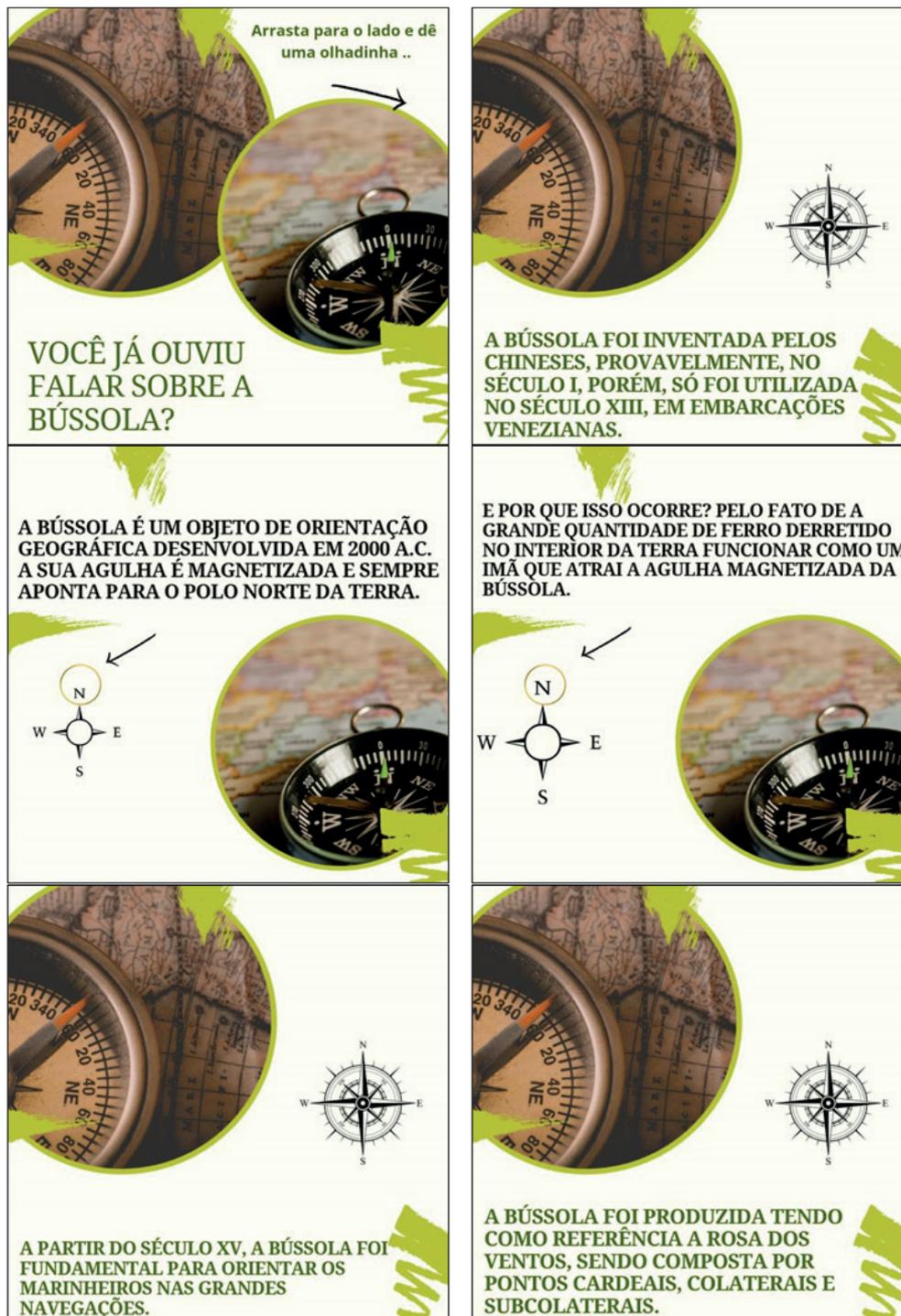
<p>VOCÊ SABE O QUE É LONGITUDE?</p> 	<p>COMO SABEMOS, LATITUDE E LONGITUDE REFEREM-SE AO POSICIONAMENTO OU COORDENADAS GEOGRAFICAS DE UM LUGAR DO PLANETA TERRA.</p> <p>MAS AFINAL, O QUE É LONGITUDE?</p> 
<p>OS VALORES DA LONGITUDE VARIAM DE 0°, EM GREENWICH, A 180° A LESTE E A OESTE DE GREENWICH.</p> 	<p>OS MERIDIANOS INDICAM A LONGITUDE, OU SEJA, A DISTÂNCIA, EM GRAUS, ENTRE O MERIDIANO DE ORIGEM (MERIDIANO DE GREENWICH) E O MERIDIANO LOCAL.</p> 
<p>PORQUE O MERIDIANO RECEBEU ESSE NOME?</p> <p>"GREENWICH FOI O LUGAR ESCOLHIDO PARA A LOCALIZAÇÃO DO PRIMEIRO MERIDIANO PORQUE, QUANDO O SISTEMA DE LATITUDES E LONGITUDES FOI DEFINIDO, A GRA-BRETANHA ERA O LÍDER MUNDIAL NA EXPLORAÇÃO DOS MARES E NA ELABORAÇÃO DE MAPAS. EM GREENWICH FICA A SEDE DO OBSERVATÓRIO REAL BRITÂNICO."</p>  <p>Observatório Real de Greewich, em Londres</p>	<p>AS LONGITUDES</p> <p>QUE ESTÃO A LESTE DE GREENWICH (HEMISFÉRIO LESTE OU ORIENTAL) SÃO POSITIVAS E AS QUE ESTÃO A OESTE DE GREENWICH (HEMISFÉRIO OESTE OU OCIDENTAL) SÃO NEGATIVAS.</p> 

Fonte: Arquivo do Pibid-UFRN-CERES-Geografia, 2021.

CAPÍTULO 3

Aracelly Maria Morais de Araújo Medeiros, Leandra Alves da Silva, Rennan Douglas Alves de Moura, Thiago Mateus Ferreira de Assis e Diego Salomão Candido de Oliveira Salvador (Coordenador da área do Pibid)

Quadro 2: Cards postados no Instagram do Pibid-UFRN-CERES-Geografia acerca do conteúdo bússola



Fonte: Arquivo do Pibid-UFRN-CERES-Geografia, 2021.

Em suma, essas são as reflexões e ações desenvolvidas até o momento no contexto do subprojeto do Pibid-UFRN-CERES-Geografia, na esteira das atividades remotas, em decorrência da pandemia da Covid-19. Nas considerações finais, destacamos potencialidades e dificuldades, considerando tais reflexões e ações.

Considerações finais

A necessidade do trabalho remoto no contexto da pandemia da Covid-19 nos revelou potencialidades e dificuldades da utilização das TDIC na educação escolar. Como potencialidades, destacamos a possibilidade do desenvolvimento do ensino-aprendizagem em plena pandemia, podendo ser afirmado que, se não fosse a utilização de tais tecnologias, talvez o processo educacional tivesse sido paralisado por muitos meses, quiçá ano.

Outrossim, o fato de o ensino remoto ter sido a única opção nos momentos em que a pandemia foi mais severa, proporcionou avanços consideráveis na utilização das TDIC na educação pública, destacando-se o uso frequente de ferramentas da plataforma Google e do WhatsApp com a finalidade educacional. O conhecimento e a utilização dessas tecnologias podem significar novos rumos para a educação mesmo após a pandemia, com a amplificação de processos educacionais híbridos quanto ao fundamento em metodologias tradicionais e metodologias ativas de ensino-aprendizagem, providenciando-se, inclusive, a inversão da sala de aula por intermédio das TDIC.

As dificuldades enfrentadas decorrem da falta de acesso adequado às referidas tecnologias por muitos estudantes da escola. Apesar de a maioria dos discentes ter acesso a smartphone e à internet, a qualidade do equipamento e a velocidade da rede disponíveis não é suficiente para que, em muitas situações, os estudantes acompanhem de modo eficaz todas as atividades do processo educacional remoto. Além disso, muitos estudantes não têm, em suas casas, ambientes profícuos para estudar, que sejam silenciosos e confortáveis para a realização de reflexões e de exercícios referentes aos conteúdos ensinados pelo docente. Assim sendo, na EECCAM, a frequência dos estudantes nas atividades síncronas do processo educacional remoto foi baixa, sobretudo, no turno noturno, em turmas envolvendo estudantes que são também trabalhadores.

É por meio das potencialidades e dificuldades do ensino-aprendizagem remoto que os bolsistas de iniciação à docência do Pibid-UFRN-CERES-Geografia tiveram a oportunidade da formação docente inicial conforme as atividades planejadas e desenvolvidas no subprojeto. Do mesmo modo, os estudantes da EECCAM puderam contar com discussões síncronas e postagens assíncronas de materiais concernentes ao fortalecimento da aprendizagem de conteúdos considerados por eles como de difícil compreensão. Sendo assim, não obstante à pandemia, o significado socioeducacional do Pibid foi mantido, detidamente, no que tange ao

ensino-aprendizagem de Geografia em escola pública do sertão nordestino.

Referência

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

Agradecimentos

Agradecemos à CAPES pelo apoio financeiro concedido para o desenvolvimento das atividades do Pibid-UFRN-CERES-Geografia.

CAPÍTULO 4

AS PRÁTICAS DOCENTES NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE):

A EXPERIÊNCIA VIVIDA NO PIBID DE GEOGRAFIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

Fabio Cassimiro Calzavara

Maria Eduarda Cordeiro Silva

Mateus da Silva Romão

Ricardo Lopes Fonseca (Coordenador de área do Pibid)



Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), subsidiado pela CAPES, “tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira” (BRASIL, 2010), ou seja, a introdução do discente nas escolas públicas possui um duplo objetivo: trata-se do desenvolvimento profissional inicial dos futuros docentes, mas, também, da melhoria da qualidade do ensino, criando essa ponte direta entre a escola e a universidade, e ocasiona o cumprimento prático entre pesquisa, ensino e extensão.

Considerando as complexidades de desenvolver trabalhos acadêmicos na área de ensino em Geografia e na construção de identidades docentes em tempos pandêmicos é que se apresenta este artigo. Portanto, por meio das metodologias utilizadas, foi possível desenvolver, algumas vezes, resultados extremamente positivos, por outro lado, algumas situações não ficaram marcadas da mesma maneira.

Dessa forma, este artigo tem por objetivo apresentar a trajetória dentro do Pibid, tanto os acertos quanto os equívocos vivenciados nesta experiência remota, marcada por diversos fatores negativos, mas que permitiram o crescimento da gama de conhecimentos dos estudantes, discentes e docentes.

Aqui, há de se definir a diferenciação para que não haja confusão entre as denominações, sendo: estudantes os que estudam no Colégio Estadual Marcelino Champagnat; discente/pibidianos os acadêmicos beneficiados pelo programa; professor/docente o mestre Claudio Francisco Galdino; coordenador do Pibid-Geo UEL o professor Ricardo Lopes Fonseca.

Esses conhecimentos, muitas vezes de caráter técnico, serão apresentados no decorrer desta experiência, na qual foram desenvolvidos trabalhos que exigiram muita pesquisa dos estudantes, tanto no quesito metódico (podcasts e os debates) quanto no quesito conteudista (leitura e visualização), servindo de exemplo o Geo Museu.

O programa esteve vinculado ao Colégio Estadual Marcelino Champagnat, Londrina/PR, e todas as atividades desenvolvidas foram aplicadas nas turmas do Professor Cláudio Francisco Galdino, da disciplina de Geografia. Os resultados dessa aplicação também serão apresentados a seguir, por meio de uma perspectiva dos bolsistas do programa, avaliando a contribuição desses fatores para o crescimento didático, pedagógico e metodológico.

Processo Introdutório

Dentre as atividades desenvolvidas em momento anterior ao contato com os estudantes, foram realizadas leituras e discussões de textos acadêmicos, oficina sobre a ferramenta digital educacional padlet, dentre outras com a finalidade de que, quando chegasse a vez de os discentes estarem em contato direto com os estudantes, se sentirem mais preparados, tivessem um bom repertório teórico e que soubessem lidar com futuros impasses que, porventura, aparecessem.

Desse modo, foram realizadas no espaço virtual do Google Meet metodologias ativas, definido por Berbel (2011, p. 29) como:

Metodologias ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos.

A exemplo, é possível citar o debate dos modelos socioeconômicos (capitalismo e socialismo) e podcasts sobre a Europa para as turmas do nono ano do Ensino Fundamental II e primeiro ano do Ensino Médio. Portanto, cada atividade praticada foi pensada com o objetivo de apresentar aos estudantes formas de alcançar cada vez mais uma aprendizagem significativa, na qual eles sejam capazes de fazer ligações entre o espaço geográfico físico, o meio social e os conteúdos que compõem a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), no que diz respeito à área de estudo da ciência geográfica. Assim:

É preciso, ainda, entender que o processo ensino-aprendizagem, não se limite ao repasse de conteúdos a serem ensinados e aprendidos, tampouco à memorização por parte do aluno, pois tudo que é repetição é cansativo e desgastante, mas um conjunto de atitudes que contribuam na construção de saberes. (BASTOS, 2002, p. 4)

Portanto, foi considerado extremamente necessário que cada estudante tivesse suas próprias ideias, que protagonizasse o seu papel dentro de sua própria educação. Além disso, aos pibidianos, o desafio se estendeu para a preparação do “ser docente”, pois foram atividades que exigiram deles que pensassem um conjunto de características próprias e exigidas pela sociedade e pelos estudantes, de pensar nos princípios base de um professor, dentre outras coisas para que pudessem dar continuidade às próprias identidades docentes. Assim sendo, eles assumiram o compromisso de fornecerem conhecimento, de serem autônomos em suas referências, práticos, sensíveis afetivamente e responsáveis. Portanto,

reconhecem que, com o Pibid, começaram a melhorar nesses aspectos, de forma que, hoje, também compreendem que as suas identidades sofrem influência do meio e que estão constantemente em processo evolutivo, de acordo com cada experiência vivida.

Levar o conhecimento obtido na faculdade até a sociedade faz parte do compromisso legal das instituições de Ensino Superior. Por meio dessa premissa, Costa, Almeida e Freitas (2009, p. 6) expressam que:

A universidade leva até a comunidade os conhecimentos que produz com a pesquisa por meio da extensão. A extensão é a forma de socialização e democratização do conhecimento. Assim, o conhecimento é difundido pela comunidade e não se restringe apenas aos que entram na universidade.

Assim, é possível colocar que o Pibid é, também, um programa de extensão que possui a função de oferecer conhecimentos que foram adquiridos durante a experiência universitária competente à docência aos professores e estudantes vinculados ao programa.

Metodologias Aplicadas

O Ensino Remoto Emergencial (ERE), no modelo e formato como foi aplicado no ensino público do Estado do Paraná, trouxe diversos desafios para a vivência docente e a aplicação de conteúdos de forma que os estudantes mantivessem o interesse por meio de um ambiente completamente remoto. Com isso, foram realizadas discussões e apontamentos para que fosse possível escolher determinadas metodologias que tentassem exigir do estudante uma maior desenvoltura em pesquisa e outros pontos que instigaram o contato constante com os conteúdos.

Paralelo a essas dificuldades enfrentadas é que Marcelo e Antunes (2019) afirmam, entre as constantes atribuídas à identidade docente, que quanto mais complicado for a experiência inicial docente, maior será o grau de aproveitamento do agora docente, anteriormente estudante, e ainda que esses estarão mais preparados futuramente para enfrentar novos desafios; pode-se dizer, ainda, que a frequência da pesquisa com que um estudante sai da faculdade facilita a sua busca por saídas estratégicas e novas maneiras de tratar algum problema.

Ainda cabe ressaltar que essa inserção extrema com a tecnologia precisa mostrar novos caminhos. Bastos (2002) afirma que a sociedade está na era da

informação e que a educação precisa se enquadrar nesse novo contexto. Além desse período marcado pela tecnologia de ponta, a autora supracitada reforça a fala da globalização e da necessidade de compreensão da diversidade social e cultural, que é vivenciada todos os dias por todos. Dessa forma, a assimilação de conteúdos por meio de aulas expositivas não pode mais ser o foco, uma vez que todo o conteúdo está disponível nas mãos de cada um, e reforça ainda mais a importância do protagonismo do estudante e de sua bagagem cultural ser expressa de alguma forma.

Pensando dessa forma, o primeiro trabalho desenvolvido pelos pibidianos tinha como objetivo apresentar, de forma cronológica, todo o contexto da Segunda Guerra Mundial. Nesse momento, aconselhados pelo professor Cláudio Galdino, foi realizado algo mais próximo a uma aula expositiva e gravada, com apresentação de slides, mas por meio de uma montagem um pouco mais interativa e criativa. O trabalho que ficou denominado “Geo Museu Virtual da Segunda Guerra Mundial” foi abordado em formato de um verdadeiro museu virtual, que Petrucci (2010) explica como “espaço para a referida educação patrimonial na medida em que oferece ao usuário web a oportunidade de vivenciar os patrimônios culturais”. Nesse momento, os “usuários web” ficam restritos aos estudantes.

Em outro momento, foi aplicado o debate que, por sua vez, trata-se de uma metodologia ativa que visa colocar o estudante como protagonista durante toda a formação e execução do mesmo. Ruthes (2019, p. 29) define como:

O debate é uma construção linguística, assumindo linguagem como sendo fruto de um complexo físico, psíquico, fisiológico e social, portanto, dialógico, caracterizado por ser um gênero do discurso, e que ocorre quando, em um meio social específico, dois ou mais enunciados, de campos ideológicos distintos, entram em conflito.

Este trabalho não exige apenas a pesquisa e a aquisição de conhecimentos para a formulação de toda uma linha de raciocínio passível de defesa, como desenvolve, também, a criticidade para compreender os pontos negativos e positivos de cada um dos temas trabalhados. Essas bases formadas por meio de referências bibliográficas fomentam, nos estudantes, a criticidade necessária para o embate que será desenvolvido por representantes de cada um dos grupos de pesquisa. Por meio de todo esse processo, é possível mostrar aos estudantes os verdadeiros pontos positivos, e que não existe necessariamente algo unicamente correto, mas, por vezes, o melhor caminho está na intersecção dos dois lados, contrapondo seus pontos negativos e aderindo aos pontos positivos.

A última metodologia a ser descrita nesse artigo é o podcast, adaptado

para uma ferramenta didática, uma vez que ele está sendo amplamente utilizado, principalmente durante a pandemia, seja em forma de estudo ou lazer.

O podcast é um arquivo digital de áudio que é transmitido pela internet, dessa forma:

Entende-se por podcast uma página, site ou local onde os ficheiros áudio estão disponibilizados para carregamento; podcasting é o acto de gravar ou divulgar os ficheiros na web; e por fim designa-se por podcaster o indivíduo que produz, ou seja, o autor que grava e desenvolve os ficheiros no formato áudio (BOTTENTUIT JUNIOR; COUTINHO, 2007, p. 839).

Seu conteúdo é bastante variado e tem o propósito de transmitir algum tipo de informação, portanto, trata-se de uma ferramenta de excelência para levar informações de forma prática e rápida a várias pessoas simultaneamente, por isso, sua aplicação é de notável contribuição no processo educativo dos estudantes.

Procedimentos metodológicos

Para a construção do Geo Museu Virtual da Segunda Guerra Mundial, foram inseridas imagens de contextos históricos e mapas e sobre essas imagens. Foi construída toda a explicação necessária para compreender como essa guerra se desenvolveu, suas principais tramas, a conquista e perda de territórios e ainda uma abordagem mais humana de toda a tragédia gerada pelo conflito. Ainda tentando trazer algo novo, os slides não foram transmitidos como uma aula, a principal ideia era que o estudante pudesse voltar ou pular para as obras e histórias que mais lhe chamou atenção. Ao fim dessa aplicação, foram trazidas diversas referências em diversos formatos para que o estudante pudesse adentrar ainda mais nesse tema e compreender com mais facilidade as referências históricas apresentadas. Assim, segue na Figura 1 um recorte do que lhes foi proposto.

Figura 1: Lâminas do Geo Museu virtual

**VENHA VER E SENTIR DE PERTO...
GEOMUSEU VIRTUAL
II GUERRA MUNDIAL**
...UMA PARTE (NÃO TÃO BOA) DA NOSSA HISTÓRIA

GALERIAS

GALERIA 1
O início
onde e como tudo começou

GALERIA 2
O Totalitarismo
o poder do totalitarismo e autoritarismo governamental

GALERIA 3
Ataques cruéis
a incapacidade humana de ser humana

GALERIA 4
O Brasil na guerra
a cobra vai fumar!

GALERIA 5
O depois
será que é o fim?

RECOMENDAÇÕES
leia, assista, ouça se informar!

GALERIA 3 - ATAQUES CRUÉIS

LITTLE BOY
SIMULAÇÃO SOBRE LONDRINA 2021
As simulações ao lado representam a dimensão do dano das bombas "little boy" e "fat man" respectivamente caso fossem lançadas sobre a Catedral de Londrina nos dias atuais. Ambas as bombas tem potencial para criar um rastro mortal maior que 80.000 habitantes e deixar mais de 100.000 feridos (simulação realizada com população uniformemente distribuída, logo, os números seriam maiores), mesmo que lançada sobre o Centro Histórico sua presença seria sentida em quase toda a cidade.

FAT MAN
FONTE: Nunkemp, Nuclearsecrecy

AS ENFERMEIRAS DA FEB
Depoimento de Lenádia Campos Dutra, enfermeira da FEB, que conta a história em primeiro plano na fotografia.
" (...) essa foto foi feita da aeronave onde nós trabalhávamos, no centro estou eu (...) em pé a Senarriana, colega que fez parte do grupo deste transporte, (...) ao lado estavam seis que fazíamos este trabalho, (...) a rotina era sempre dentro dos aviões (...) nós dávamos assistência a eles dentro desses aviões da FAB que tinham adaptação para dezoito, vinte pacientes (...) Para atravessar o Atlântico eram dez horas (...) o avião chegava de madrugada (...) e viajara a hora que eles acharam melhor por causa do (...) meio de bombardeio (...) no avião tinha adaptação para tudo (...) não ia médico, eles davam para a gente toda a documentação que eles [pacientes] tinham (...)".
Fonte: Olimpíadas de História do Brasil

RECOMENDAÇÕES
Diário de Anne Frank (livro)
Rosa de Hiroshima - Secos & Molhados (música)
youtube.com/watch?v=SCHeMKTqHik (documentário)
Segunda Guerra Mundial - Luiz & Matheus (música)
O Menino do Pijama Listrado (filme)
Dunkirk (filme disponível no Netflix)
bbc.com/news/in-pictures-53476318 (relato)
Band of brothers (série disponível no HBOBrasil)

GALERIA 5 - O DEPOIS
A Segunda Guerra Mundial causou transformações e mudanças marcadas em todo o mundo.
OS PAÍSES APÓS A GUERRA
CONQUISTAS ALEMÃS NA EUROPA, 1939-1942
As fronteiras dos países foram novamente alteradas ou restauradas, visto que a Alemanha nazista invadiu grande parte da Europa.
Além disso, a Europa foi o campo de batalha dessa guerra. Ao final de 1945, cidades, fábricas, estradas e portos tinham sido bombardeados, assim como as fazendas que foram destruídas.

FONTE: enigapoli.uconn.edu

Fonte: Autores, 2021

Por outro lado, o debate seguiu uma construção totalmente diferente, colocando o estudante como protagonista de todo o trabalho. O tema foi definido pelo professor Cláudio Galdino e, dessa forma, as turmas foram divididas em dois grupos, criando um contexto bipolar para a sala de aula, ou seja, uma representação simbólica e direta do contexto a ser tratado, os modelos socioeconômicos (capitalismo e socialismo).

Para o desenvolvimento fluido do trabalho, os grupos se organizaram entre debatedores e suporte para o momento da apresentação e verdadeiros pesquisadores anteriormente ao embate. As pesquisas poderiam abordar todos os campos do conhecimento, desde que utilizada para encontrar formas para argumentar e contra-argumentar de maneira clara e objetiva. Já durante o debate, ficou definido cinco minutos para a apresentação de cada um dos modelos pelos grupos, após a apresentação, um grupo iniciaria com os argumentos sobre o outro, que tem a opção de contra-argumentar e apresentar caminhos possíveis ou aceitar o impasse.

Com isso, os estudantes poderiam aprender com o conflito de conhecimentos e ideologias, buscando um caminho diferente de ambos, utilizando de seus pontos positivos e negativos para a formação de um pensamento crítico quanto ao campo social, político e econômico em que se encontram.

A proposta trazida pelos podcasts seria que fossem feitos pelos estudantes sobre um tema previamente selecionado. Quando já estivessem divididos em grupos, eles realizariam uma pesquisa acerca do tema escolhido e desenvolveriam um podcast de curta duração, entre 5 e 10 minutos. Esse, por sua vez, necessitaria seguir os conceitos midiáticos aplicados ao conceito, uma vez que o conteúdo de áudio necessita de formas de elaboração que consigam a atenção do ouvinte, ou seja, estejam além da simples leitura de um texto previamente escrito, ele precisa de pesquisa, entonação, preparo, edição, entre outros.

Por exemplo, a turma 1ºME (primeiro ano matutino E) ficou responsável por abordar conteúdos sobre a água. Desse modo, os estudantes pesquisariam notícias ligadas a isso em sites, jornais, blogs ou qualquer outra fonte de comunicação, desde que as informações obtidas tivessem procedência confiável. Destaca-se que o padrão de planejamento foi o mesmo para as demais turmas, além disso, para auxiliá-los quanto à atividade, cada turma tinha, pelo menos, um pibidiano responsável.

Resultados e Discussões

A ideia em si do desenvolvimento de um podcast foi boa, porém, no decorrer desse projeto, ocorreram algumas dificuldades, sendo: nem os todos estudantes tinham facilidade ou conhecimento na manipulação de aplicativos de gravação de vídeos e áudios, muitos se dedicaram e fizeram boas pesquisas a fim de desenvolver um podcast bem informativo, já outros acabaram não se interessando pelo projeto e a qualidade dos mesmos ficaram superficiais.

Somente alguns estudantes entraram em contato com os pibidianos, a fim de sanar algumas dúvidas e questionamentos, mesmo com a insistência por parte dos discentes em preparar formulários pelo Google Forms com questões sobre o que mais gostavam de estudar na Geografia, sobre habilidades e facilidades técnicas, com diversas mensagens enviadas nos grupos de WhatsApp, com a intenção de acompanhamento e com as referências bibliográficas referentes aos temas escolhidos e enviados a eles.

Assim, a expectativa era gerar várias pesquisas, em que os estudantes, jun-

tos ao professor e aos pibidianos, discutissem acerca do tema, o que não ocorreu muito bem devido aos impasses citados.

Considerações finais

Como pontos comuns aferidos, percebe-se que a aplicação da atividade dos podcasts poderia ter sido estruturada de outra forma, visto que a noção que fica é a de que os estudantes ou não estavam dispostos ou que o preparo didático para a realização da atividade proposta esteve mais centrado no conteúdo do que na forma técnica de execução. Esse fator torna-se evidente, pois os estudantes não estão habituados com a produção midiática e/ou nem com os próprios podcasts. Portanto, é visto que, para a execução de algo novo, não cabe apenas o conhecimento conteudista, mas também a desenvoltura técnica necessária para a sua formulação.

Sobre a aplicação do Geo Museu, evidenciam-se diversos aspectos positivos, tais como: a facilidade de manter atenção no conteúdo visual esteticamente bonito, assim como a oportunidade de aprender de um jeito inovador sobre as Grandes Guerras Mundiais.

Outrossim, acerca do debate, considera-se que foi um momento de crescimento intenso tanto para os estudantes quanto para os discentes, pois mostrou-se desafiador trabalhar com a questão geopolítica e buscar a aprendizagem significativa através da metodologia. O debate apareceu, também, como um desenvolvedor das habilidades de pesquisa e das habilidades de comunicação, trabalho em grupo, argumentação e análise, sendo crucial para o desenvolvimento do estudante.

Desse modo, constata-se que todo o caminho percorrido, apesar das dificuldades, foi de grande contribuição para a docência dos pibidianos, que tiveram a oportunidade de aprender a lidar com diversas situações no espaço virtual, as quais, provavelmente, servirão de aparato para o formato presencial, tornando-os mais preparados para enfrentar novas instigações e colocar mais conhecimento em prática. Os pontos negativos expressos neste artigo não desmotivam a execução das atividades apresentadas, mas confere a necessidade de uma abordagem diferente qualificando-os de forma teórica e metodológica.

Por fim, tanto o Pibid quanto as atividades desenvolvidas por meio dele devem ter seu papel evidenciado quanto à sua contribuição para a Geografia e para o ensino dessa disciplina.

Durante as atividades realizadas, foi possível conciliar a realidade dos estudantes com os conteúdos trabalhados, que envolveram desde a leitura de mapas até o contexto histórico que possibilitou a compreensão dos rumos que o mundo tomou após a Segunda Guerra Mundial.

A experiência foi finalizada com o trabalho dos podcasts, que visava o palco da referida guerra, a Europa. Em relação aos discentes, foi visto que a aplicação e o contato direto com os estudantes permitiram uma vivência ampliada da educação e das dificuldades dos estudantes, com as quais os pibidianos aprenderam a lidar.

Referências

BASTOS, M de J. Educação, Trabalho e Cidadania. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, Ano 02, Ed. 01, Vol. 14, pp. 98-109 Janeiro de 2017. ISSN:2448-0959

BOTTENTUIT JUNIOR, J B; COUTINHO, C P. **Podcast em Educação: um contributo para o estado da arte**. 2007.

BRASIL. Constituição (2010). Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência -PIBID e dá outras providências.

COSTA, M.P; ALMEIDA, M.O.D.B.; FREITAS, T. S. **Ensino, pesquisa e extensão: compromisso social das universidades**. 96 f. monografia (Especialização) UFTM, Uberaba, 2009. (resumo)

RUTHES, R. **A construção do debate em sala de aula**. 2019. 196 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Filosofia, Departamento de Filosofia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

CAPÍTULO 5

A ELABORAÇÃO DE UM PLANO DE AULA
PARA O 7º ANO (ENSINO FUNDAMENTAL)
SOBRE A TEMÁTICA “IMPACTOS
SOCIOAMBIENTAIS URBANOS:
UMA ATIVIDADE DO PIBID”

Carla Maria Freres Stipp
Ricardo Lopes da Fonseca (Coordenador de área do Pibid)



Introdução

A construção do conhecimento acontece a partir de diferentes metodologias e linguagens, no entanto, apesar dessas amplas possibilidades, sempre deve ser considerada a finalidade de sua aplicação. Quando se pensa em conhecimento geográfico, percebe-se duas abordagens: uma científica, presente no ambiente acadêmico e outra presente no âmbito escolar, ministradas nas aulas da Educação Básica.

O presente trabalho teve como objetivo demonstrar, por meio da proposta de um exercício do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), a elaboração de um plano de aula da disciplina de Geografia voltado para os alunos do 7º ano do Colégio Estadual Marcelino Champagnat, da cidade de Londrina/PR

A temática proposta pelo então professor da disciplina de Geografia da instituição escolar que possui vínculo com o programa foi a elaboração de um plano de aula sobre os impactos socioambientais urbanos, de forma que se abordasse os conteúdos teoricamente e de maneira lúdica, para que, assim, pudesse despertar um maior interesse nos alunos pela temática proposta.

Basicamente, seria trazer conteúdos interessantes para dentro da sala de aula, fazendo com que a realidade de cada um fosse o estímulo de seu próprio aprendizado, preservando, ainda, a capacidade em lidar com linguagens alternativas, com uma expressão do conteúdo e a construção do saber sistematizado.

Neste estudo, foi escolhido como bibliografia de base e apoio o livro “Meio Ambiente e Sustentabilidade”, dos autores Francisco Mendonça e Mariana Andreotti Dias (2019), no qual é abordado a temática proposta de maneira didática, ou seja, por meio de uma linguagem aprazível e por meio de exemplos cotidianos, bem como indicação de filmes, documentários e obras com intuito de promover o desenvolvimento intelectual, social e cultural dos estudantes.

Dessa forma, a ideia foi buscar, por meio de uma aula, abordar e esclarecer as bases conceituais referentes às principais problemáticas ambientais urbanas contemporâneas sob a ótica natural, social, cultural, econômica e política de maneira breve, com intuito de estabelecer um primeiro contato com uma temática tão importante e necessária aos estudantes.

Ao abordar uma temática de importante interesse contemporâneo, o referido plano de aula fora elaborado com intuito de trabalhar a conscientização dos alunos sob a ótica da relação sociedade-natureza, bem como apontar a im-

portância da educação ambiental nas escolas e, mais especificamente, no Ensino Fundamental.

Dessa feita, foram traçados objetivos referentes à temática escolhida, os quais abordaremos em seguida.

Desenvolvimento

No plano de aula proposto, procurou-se apresentar as reais interferências do homem no meio urbano e suas consequências para ambos, buscando, primeiramente, definir e destacar a terminologia adequada na contemporaneidade, demonstrando, dessa maneira, que, atualmente, não se fala mais em problemas ambientais, e sim em problemas socioambientais. Nesse contexto, “destacamos os problemas relacionados ao fenômeno da urbanização, notadamente porque a população da Terra é, neste momento, sobretudo urbana, o que demanda uma atenção especial da ciência e da gestão pública” (MENDONÇA e DIAS, 2019, p.125).

Seguindo esse viés, o plano também buscou abordar o conceito de impacto ambiental como sendo toda e qualquer transformação ou degradação do meio ambiente oriunda de atividades humanas, bem como esclarecer que as consequências desses impactos para a sociedade têm intensidade distinta para as diferentes camadas sociais. Dessa forma, na visão dos autores que embasaram o plano de aula, “fenômenos naturais como maremotos, terremotos, inundações, secas, vulcanismos, ilhas de calor, efeito estufa etc. somente adquirem importância para a sociedade quando atingem ou ameaçam áreas habitadas ou de importância econômica” (MENDONÇA e DIAS, 2019, p.35).

Nesse contexto, cumpre analisar e destacar os três principais tipos de riscos socioambientais que podem impactar o meio urbano, que são:

a) Naturais: entendidos como aqueles riscos que têm sua gênese na natureza e podem ser intensificados pelo homem, por exemplo: terremotos, furacões, inundações, incêndios florestais etc. Assim, “a gênese desses fenômenos está fortemente atrelada à própria natureza do lugar, embora eles possam ser intensificados pelo homem” (MENDONÇA e DIAS, 2019, p. 131).

b) Tecnológicos: riscos ligados aos processos de produção do espaço industrial urbano, tendo como exemplo as usinas nucleares, redes de alta tensão, uso de equipamentos eletroeletrônicos, armazenamento, produção e transporte de produtos perigosos, uso de produtos químicos na agricultura, transporte de pessoas, entre outros. Nesse sentido, apontam Mendonça e Dias (2019, p.131):

Assim como a sociedade de risco, eles derivam notadamente do avanço técnico-tecnológico auferido pela sociedade no período Pós-Revolução Industrial, tendo se agudizado no momento atual. Estão, em geral, associados aos processos produtivos no âmbito da urbanização e industrialização do planeta.

c) Sociais: têm sua origem nos processos de segregação da sociedade, como, por exemplo, a insalubridade de moradias em locais irregulares. Seguindo esse mesmo viés, Mendonça e Dias (2019, p.131) destacam:

Têm origem no processo de segregação da sociedade, especialmente quando se trata da diferenciação de classes e da questão racial, na medida que parte importante da sociedade está distante dos resultados benéficos da produção capitalista moderna. Essa exclusão é percebida, principalmente, nas periferias sociológicas, geralmente também geográficas dos grandes centros urbanos de países como o Brasil, em razão do empobrecimento da população associado à especulação imobiliária.

Com relação à questão da vulnerabilidade, buscou-se destacá-la como sendo um conjunto de fatores que podem acentuar ou diminuir o impacto do risco sentido pelos grupos humanos. Nesse sentido, “a vulnerabilidade é promovida por uma diversidade de fatores sociais, econômicos, políticos, culturais, educacionais etc. associados às condições de vida de dada população.” (Mendonça e Dias, 201, p. 128).

Nessa esteira, é importante salientar que o referido conceito está estritamente ligado à condição social de cada grupo, considerando que muitos riscos são acentuados quando acometem pessoas menos favorecidas economicamente. Assim sendo, para Mendonça e Dias (2019, p.128):

Em um contexto de intensa e evidente diferença de classes, como ocorre nas sociedades capitalistas, nem todos sofrem os impactos da degradação do ambiente da mesma forma. Torna-se, então, imperativo averiguar as situações de riscos e vulnerabilidades a que as populações estão submetidas. Assim, parece haver um consenso de que quanto melhor a qualidade de vida, mais exposição ao risco uma sociedade terá.

Dessa forma, percebe-se que os impactos, bem como as situações de risco e vulnerabilidade, ocorrem de maneira distinta, de acordo com o tipo de classe afetada, e, nesse sentido, torna-se explícito que a população mais carente sofre os referidos impactos de maneira mais intensa devido à própria situação de fragilidade.

Diante dessa circunstância, é evidente a importância de se definir claramente o conceito de impactos socioambientais, bem como demonstrar os prin-

cipais conceitos referentes à temática proposta, de forma a organizar uma aula teórica com o que há de mais moderno no rol das pesquisas relacionadas aos impactos socioambientais, com intuito de agregar aos alunos conhecimentos que abrangem uma pluralidade interdisciplinar, à medida que referidos conceitos outrora abordados venham a se relacionar com outras disciplinas, tais como: história, literatura, dentre tantas outras possíveis.

Como proposta de atividade prática, primeiramente, o plano de aula contempla que os alunos assistam em suas casas ao filme “O Som ao Redor”, cuja direção é de Kleber Mendonça Filho.

O filme tem como tema a questão da segurança e da violência nos grandes centros urbanos e permite uma reflexão acerca de temas socioambientais de suma importância como o urbanismo, a especulação imobiliária, o colonialismo, o individualismo, o consumo entre outras temáticas relevantes. Conta a vida dos residentes de uma rua de classe média da cidade do Recife/PE, a qual toma um rumo inesperado a partir do momento da contratação de uma empresa de segurança particular, cujo intuito, em tese, era trazer paz para os moradores do local, entretanto, a presença dos guardas contratados acaba por criar um clima mais de tensão do que de alívio.

Considerando a temática do filme supracitado, propõe-se que os alunos façam uma reflexão e tragam para uma discussão em sala de aula as problemáticas apresentadas no contexto da cidade, como a segregação social e a violência.

Outra atividade proposta é para que o aluno se imagine como um gestor público, o qual foi incumbido de apresentar algumas ideias para a solução de uma problemática no seu município, como, por exemplo, a destinação dos resíduos sólidos, a poluição do ar, da água, dos solos, o desmatamento de uma área verde, a ocupação irregular, a epidemia da dengue, as enchentes, os alagamentos, os deslizamentos de terra etc. Nesse contexto, o aluno escolhe a temática que mais lhe agrada e apresenta, à turma, soluções para a problemática.

Da análise do plano de aula proposto, percebe-se a importância de se estimular nos alunos a interpretação e a pesquisa, bem com a discussão dos temas propostos. Portanto, torna-se de extrema relevância que o professor se empenhe na elaboração de um plano de aula no qual se evidencie e diferencie os métodos de interpretação e de pesquisa, mesmo que de forma lúdica, para que se atinja e promova o interesse e o engajamento dos alunos nessa fase escolar.

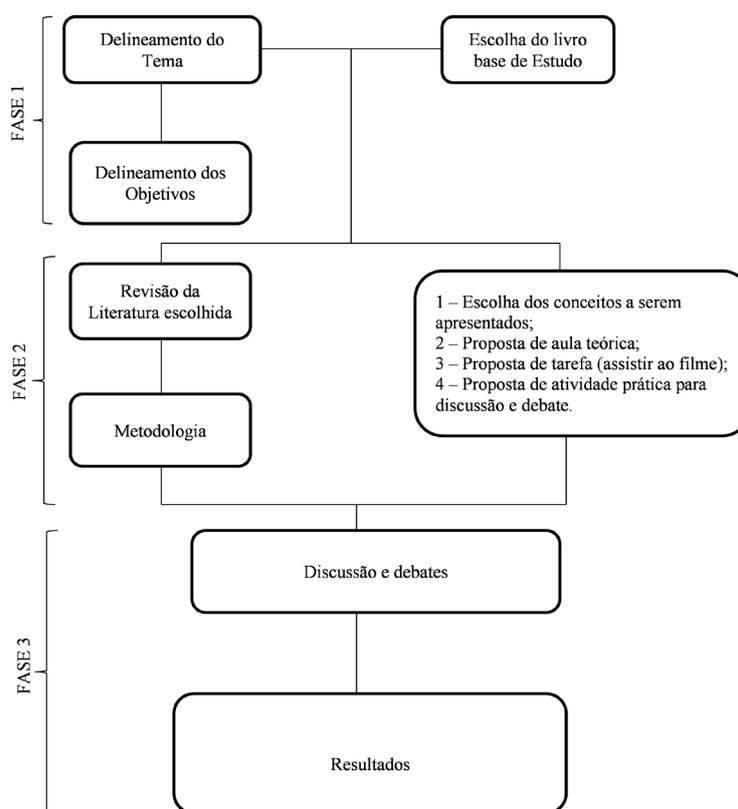
Em relação ao conteúdo e se considerando a BNCC, podemos afirmar que, para a realização dessas estratégias, serão consideradas as competências e habilidades indicadas no texto da BNCC:

- a utilização dos conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas;
- o estabelecimento de conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história, além de possibilitar o desenvolvimento da autonomia e do senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem;
- auxiliar no processo de desenvolvimento do pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas;
- serão incentivados a utilização de processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o meio técnico-científico e informacional, avaliar ações e propor perguntas e soluções (inclusive tecnológicas) para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia;
- serão construídos argumentos com base em informações geográficas, além de debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza;
- serão trabalhadas ações, tanto no âmbito pessoal quanto no coletivo com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

Procedimentos Metodológicos

Faz-se importante apontar a diferenciação entre método de interpretação e método de pesquisa (Figura 1), em que o primeiro significa a visão da realidade e do mundo sob a ótica do pesquisador, mais precisamente sua posição ideológica e política, enquanto o segundo, as técnicas que serão utilizadas por ele no decorrer de sua pesquisa (MORAES e COSTA, 1984).

Figura 1: Organização dos procedimentos metodológicos.



Org: Stipp, 2021

É importante que o método adotado pelo aluno em sua pesquisa seja o mais flexível e abrangente, através do qual os dados levantados apontem para a realidade estudada. Sendo assim, o método não deve ser visto como algo estático e cristalizado, não deve ser uma camisa de força para o estudante pesquisador, porém, quanto à pesquisa, “[...] o compromisso do cientista só pode ser com o real. Quando a realidade observada não encontra correspondência nos pressupostos metodológicos, são esses que devem ser revisados” (MORAES e COSTA, 1984, p. 30).

Cumprir destacar a importância da discussão do tema proposto como método didático em sala de aula, pois proporciona aos alunos que os mesmos realizem, em forma de cooperação mútua e intelectual, o estudo da temática proposta. Entende-se por discussão “o encontro de pessoas que se reúnem para, em grupo, refletir de forma cooperativa, a fim de compreenderem um fato, tirarem conclusões ou chegarem a deliberações” (NÉRICE, 1992, p.181).

Dessa forma, percebe-se que o método da discussão aborda infinitos aspectos educativos que proporcionam aos alunos diversos benefícios, entre os quais, aponta Nérice (1992, p. 181):

aprender a ouvir para compreender melhor, tolerância com os pontos de vistas divergentes dos seus, objetividade, aprender a pensar como forma de conscientização, interação entre os alunos da sala de aula, oportunidade de se trabalhar a timidez ao falar em público e oportunizar ao professor conhecer melhor seus alunos e vice e versa.

Por meio da pesquisa bibliográfica, foi possível a escolha do livro “Meio Ambiente e Sustentabilidade”, dos autores Francisco Mendonça e Mariana Andreotti Dias (2019), que embasou o plano de aula. A pesquisa foi realizada a partir de materiais disponibilizados em livros de profissionais renomados, os quais foram essenciais para a visualização do plano de aula, bem como para escolha do referido livro.

A principal vantagem dessa modalidade de pesquisa é que disponibiliza ao pesquisador uma extensa gama de materiais, dando maior amplitude à pesquisa, o que foi de grande valia para o estudo em tela (GIL, 1999).

Dessa forma, primou-se pela escolha do livro supracitado por acreditar que ele é um dos mais atuais, com referência às terminologias relacionadas à temática proposta, bem como por ser didaticamente mais viável, haja vista que facilita a elaboração do plano de aula à medida que se propõe atividades práticas que podem levar os alunos do Ensino Fundamental a desenvolverem mais interesse pela atividade proposta.

Cabe salientar, que a bibliografia escolhida se torna um importante instrumento para o professor do Ensino Fundamental e Médio, considerando que disponibiliza dicas, atividades práticas e conceitos em uma linguagem acessível, o que pode ser de grande valia para a escolha das atividades, bem como a elaboração de planos de aula na área em questão.

Considerações finais

Ao abordar os conceitos referentes à temática dos impactos socioambientais urbanos, verificou-se, no presente trabalho, primeiramente, a importância de utilizar a terminologia correta, qual seja: impactos socioambientais na atualidade, pois a referida terminologia abrange as interferências do homem no meio, bem como as consequências dessa simbiose.

Também ficou clara a forma como as referidas interferências causam impactos diferentes nos distintos estratos sociais, sendo mais sentida pela população mais carente e vulnerável, o que vem corroborar com o conceito de vulnerabilidade, que surge como um conjunto de fatores que pode acentuar ou diminuir o

impacto sentido pela sociedade.

No tocante aos riscos e vulnerabilidades, buscou-se apontar, de maneira sucinta, mas satisfatória, os três tipos de riscos, sendo os naturais, cuja gênese se encontra na natureza; os tecnológicos, ligados aos processos de produção industrial; e os sociais, cuja origem segregacionista acelera os processos de discriminação na sociedade, o que pôde ser visto de maneira lúdica pela exposição do filme “O Som ao Redor”, bem como a atividade prática proposta em forma de exercício.

Destacou-se, por meio do plano de aula, a importância da metodologia utilizada pelo professor para tornar a aula mais prazerosa e atrativa aos alunos e como metodologias que abordem a pesquisa, a interpretação e a discussão são essenciais para um melhor aproveitamento do conteúdo ministrado para os alunos.

Assim, acredita-se que o plano de aula elaborado atingiu os objetivos propostos de explicar, de maneira lúdica e aprazível, os conceitos relativos aos impactos socioambientais urbanos, bem como trazer a realidade da problemática dos grandes centros urbanos para dentro da sala de aula, por meio da análise do filme supracitado e da atividade prática proposta.

Por fim, destaca-se que, em termos de resultados práticos, considerando a pandemia da Covid-19 e o ensino ministrado de forma remota, ainda não foi possível observar os efeitos da aplicação do plano de aula elaborado “in loco”, entretanto, salienta-se que o mesmo pode ser perfeitamente adaptado como atividade remota por meio dos recursos tecnológicos disponíveis.

Referências

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MENDONÇA, F. A. de; DIAS, M. A. **Meio Ambiente e Sustentabilidade**. Curitiba: InterSaberes, 2019.

MENDONÇA, K. F. **O som ao Redor**. Brasil: Vitrine Filmes, 2013. 131 min.

MORAES, A. C. R; COSTA, W. M. **Geografia Crítica: A valorização do espaço**. São Paulo: Hucitec, 1984.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

CAPÍTULO 6

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: O USO DO CINEMA PELO PIBID COMO RECURSO DIDÁTICO *

Marcelo Henrique de Queiros Silva
Pedro Henrique Ferreira
Antonio Fernando Oliveira Feitoza
José Eudes Ferreira da Costa Filho
Rosalvo Nobre Carneiro



Introdução

Frente às atuais intervenções e modificações do espaço natural geradas a partir da ação antrópica, impactando a natureza em uma escala do planeta nunca vista, as discussões em torno das questões ambientais nas últimas décadas se tornaram não apenas o foco dos debates acadêmicos, mas um relevante instrumento para o desenvolvimento de uma sociedade pautada na sustentabilidade e na preservação dos recursos naturais, sendo esse um dos maiores desafios do século XXI (MAGLIO, 1999).

Nesse contexto, a educação ambiental exerce um papel fundamental para a transformação do meio social e, conseqüentemente, da realidade concreta, visto que proporciona o desenvolvimento de uma visão crítica de mundo, permitindo uma reflexão profunda a respeito das relações historicamente estabelecidas entre o homem e a natureza, auxiliando na compreensão das intervenções, impactos e das possibilidades de construção de novos hábitos e perspectivas, visando modificar a realidade vigente (GUIMARÃES, 1995).

Além disso, conforme destaca Carvalho (2001), o desenvolvimento de uma educação que promova as discussões em torno das questões relacionadas ao meio ambiente no contexto escolar é um fator determinante para a superação de tais problemáticas, já que proporciona às futuras gerações, ainda em estado de formação, a internalização da consciência ambiental, afetando as suas práticas e ações.

Diante de tais perspectivas, o presente trabalho teve como objetivo promover as discussões em torno da educação ambiental na disciplina de Geografia, com a turma do 9º ano do Ensino Fundamental II, da Escola Municipal 7 de Setembro, a partir do desenvolvimento de uma atividade de intervenção pelos alunos bolsistas do subprojeto de Geografia do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Como forma de empregar metodologias alternativas no processo de ensino e aprendizagem, buscando facilitar a compreensão dos alunos e proporcionando o diálogo com eles, a partir do estabelecimento de correlações entre os conteúdos teóricos e práticos, o cinema foi utilizado como linguagem de apoio para a abordagem das temáticas ambientais trabalhadas, visto que, segundo Kozenieski et al. (2007), a utilização de obras cinematográficas no contexto educacional pode possibilitar aos sujeitos uma melhor compreensão de suas realidades, a partir da articulação entre seus diversos âmbitos.

Nesse sentido, o presente estudo adotou o método qualitativo como base

metodológica para o desenvolvimento da pesquisa, já que, segundo Godoy (1995), tal método proporciona ao pesquisador o processo de descrição, análise e compreensão dos fenômenos ou temas analisados, considerando as perspectivas dos sujeitos participantes e proporcionando, nesse caso, a abordagem de obras cinematográficas a partir de suas correlações com os conteúdos geográficos trabalhados e discutidos com os alunos em sala de aula.

A aplicação do cinema como uma linguagem que visa possibilitar a compreensão das temáticas referentes à educação ambiental adaptou as etapas percorridas por Nascimento (2008), o qual traz uma abordagem adequada de obras cinematográficas no ensino da disciplina de História para a atual realidade das aulas remotas e do próprio contexto da disciplina de Geografia. Além disso, a presente metodologia proporciona o estabelecimento das correlações e do diálogo em torno das narrativas apresentadas pelas obras cinematográficas e dos objetivos a serem desenvolvidos pelos mais diversos conteúdos escolares no contexto educacional.

Posto isso, a atividade em questão fora realizada a partir de três momentos: a elaboração dos objetivos e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos durante a aula, com a seleção da obra cinematográfica que atenda a tais demandas; a exibição do filme com a turma trabalhada; e o desenvolvimento da análise e articulação da obra apresentada com o conteúdo disciplinar selecionado, a partir da promoção do diálogo com os alunos.

Visando atender a tais objetivos, a obra selecionada como recurso didático auxiliar para a promoção da educação ambiental foi o curta-metragem nacional “João Ambiente - Construindo uma casa sustentável para todos nós”, lançado no ano de 2018 e dirigido por Airton Soares. A obra cinematográfica em questão une, em seu formato, os gêneros de animação e documentário para explorar a narrativa desenvolvida a partir de seu protagonista animado, o personagem João Ambiente, inspirado no pássaro João de Barro.

No enredo do filme, ao procurar barro na natureza para consertar a sua casa, João Ambiente se depara com um rio totalmente poluído pela interferência humana, afetando a natureza e toda a biodiversidade daquele espaço. Nesse contexto, o personagem titular apresenta uma “família modelo”, desempenhando o papel de exemplo de como deve ser norteada a relação enquanto indivíduos com o meio em sua volta.

A importância da educação ambiental no ensino de Geografia

A educação ambiental é um tema que vem sendo bastante discutido nos últimos anos. Neste sentido, ela pode ser caracterizada, de forma geral, como:

Uma educação crítica da realidade vivenciada, formadora da cidadania. É transformadora de valores e atitudes através da construção de novos hábitos e conhecimentos, criadora de uma nova ética, sensibilizadora e conscientizadora para as relações integradas ser humano/sociedade/natureza objetivando o equilíbrio local e global, como forma de obtenção da melhoria da qualidade de todos os níveis de vida (GUIMARÃES, 1995, p. 28).

Perante essa definição, pode-se afirmar que a educação ambiental visa o desenvolvimento do processo em que os indivíduos e a sociedade buscam, entre si, tomar consciência de determinados problemas no seu meio ambiente e, a partir disso, juntarem forças, habilidades e conhecimentos para, em seguida, procurarem soluções presentes e futuras. Assim, conforme é destacado por Guimarães (1995), tendo em vista as instituições de ensino, torna-se fundamental falar sobre esse tema em sala de aula, uma vez que os indivíduos presentes no contexto educacional estão passando por um processo de formação.

Nesse contexto, as discussões sobre as questões ambientais no cenário educacional encontram, na disciplina de Geografia, um solo fértil para o seu desenvolvimento, dado que, historicamente, desde o seu estabelecimento enquanto ciência moderna, a Geografia tem no ambientalismo uma de suas principais características, apresentando justamente a relação do homem com o meio como seu objeto de estudo (MENDONÇA, 2001).

Segundo Paula, Galdino e Luz (2020), no tocante ao ensino da Geografia, especificamente a educação ambiental tem sido apresentada, a partir do olhar sobre as questões econômicas, políticas, sociais e culturais, levando em consideração a realidade atual e a urgência que se vive no mundo contemporâneo, direcionando ao sujeito uma concepção crítica acerca de seu papel no espaço em que vive.

Desse modo, a geografia escolar se apresenta como uma das disciplinas que buscam desenvolver projetos práticos de conscientização ambiental, tais como: campanhas extraclasse de limpeza das cidades, a importância de evitar o desperdício de recursos naturais, o uso de coleta seletiva, entre outros.

Ao tratar das tendências ambientais da Geografia escolar, Goodey e Gold (1986) ainda enfatizam a importância dos modelos de investigações, estudos e abordagens geográficas envolverem, integralmente, a educação ambiental e a interpretação do próprio meio ambiente, assim como suas relações com a sociedade. Portanto, em virtude das inúmeras dificuldades e desafios enfrentados na

atualidade, não é possível falar da questão ambiental considerando somente o ponto de vista da natureza, mas a interação mútua, considerando a sociedade e a natureza vivenciada no atual momento.

Assim, o ensino de Geografia, a partir das perspectivas ambientais, pode contribuir na reflexão a respeito da preservação do planeta e manutenção da vida na terra, conscientizando as novas gerações para que, no futuro, não venham a ocorrer as mesmas problemáticas que marcam a atualidade.

O cinema enquanto linguagem no processo de ensino e aprendizagem

O cinema se apresenta como um fator primordial para a contextualização e visualização de temas dos mais variados estilos. Conforme salientam Messias e Bezerra (2018), desde cedo, no decorrer da formação das novas gerações presentes nas escolas dos níveis fundamental e médio, a apresentação de curtas e longas metragens vem sendo abordada nas mais diversas plataformas de mídia em seu dia a dia, estando presentes tanto na televisão quanto na internet, a partir de diversas plataformas de filmes e séries em serviços de streaming, em que é possível ter acesso no conforto das próprias residências.

Através do uso das imagens, o cinema, enquanto linguagem, pode proporcionar a apresentação e reconstrução de fenômenos, lugares e situações geográficas, facilitando a transmissão de informações e conteúdos, potencializando, assim, a aprendizagem e o adquirento de novas perspectivas dos indivíduos (AZEVEDO; RAMIREZ; OLIVEIRA JUNIOR, 2015).

Dessa forma, conforme destacam Kozenieski et al. (2007), a partir do emprego da linguagem cinematográfica no contexto de ensino, é possível estabelecer pontes com o cotidiano dos alunos. Assim, a compreensão e o entendimento dos mais diversos temas se apresentam como mais fáceis e propícios para o aprendizado quando seus professores utilizam dessa linguagem em sala de aula, visto que os alunos já estão familiarizados com a mesma, não apresentando a resistência típica das metodologias tradicionais de ensino.

Nesse contexto, ainda de acordo com Messias e Bezerra (2018), com a utilização de filmes na disciplina de Geografia, a compreensão do aluno se torna mais eficaz, uma vez que, pela disciplina empregar a observação, localização, descrição e comparação em seu objeto de estudo, a utilização de linguagem audiovisual é de extrema importância para o ensino, apresentando uma formação

didática bastante aprimorada para o uso na análise geográfica. Com isso, o cinema se estabelece como uma forma de potencializar a aprendizagem para alunos e professores, estando a serviço da investigação e crítica, a partir da leitura do mundo.

Ademais, a escolha do filme também é bastante importante para disseminação do conteúdo a ser apresentado. Sendo necessário ter a concepção do assunto e das temáticas apresentadas na obra cinematográfica para, assim, a partir da abordagem de conteúdos geográficos ou não, ser repassada da melhor maneira possível. Kozenieski et al. (2007, p. 6) destacam:

É por isso que a escolha dos filmes deve ser pautada pelo imperativo da inteligibilidade. Muitas vezes, com a (boa) intenção de diversificarmos as práticas em sala de aula, escolhemos filmes com um enorme potencial de discussão e que nos dizem muito. Porém, boa parte destes filmes acaba não tendo o efeito esperado porque não possui uma linguagem ou um contexto adequado ao público. Se priorizarmos o entendimento, a escolha de um filme que não nos diz tanto pode ser uma boa alternativa, isso porque, embora suas reflexões sejam menos profundas, sua inteligibilidade é mais ampla, ou seja, embora nos diga menos, quase tudo pode ser compreendido pelo aluno.

Ao escolher um filme, é importante analisar o que se apresenta ao seu plano de fundo. Logo, não é interessante realizar uma abordagem de obras cinematográficas que apresentam apenas corridas de carros, aventuras, explosões, dentre outras, mas sim, filmes com um olhar centrado na disciplina, relacionando e apontando as suas narrativas com os processos geográficos, desenvolvendo o entendimento, o diálogo e o pensamento crítico, a partir da conversação entre o que o aluno está observando no plano de imagens trabalhadas.

Na perspectiva do desenvolvimento do diálogo em sala de aula, a partir da abordagem do cinema, é possível usar a proposta de comunicação de Jürgen Habermas, em que, na sua Teoria do Agir Comunicativo (TAC), apresenta como um de seus fundamentos o entendimento linguístico como mecanismo para a coordenação da ação (TESSER, 2013).

Conforme destaca Tesser (2013), a proposta de comunicação de Jürgen Habermas apresenta a linguagem como um meio de integração social, visto que o seu uso, orientado para o entendimento, proporciona aos sujeitos a reflexão em torno da validade de suas próprias falas e dos outros atores envolvidos, possibilitando o reconhecimento recíproco intersubjetivo. Desse modo, o agir comunicativo é estabelecido como um contraponto ao agir instrumental, em que a linguagem é empregada como uma mera transmissão de informação (NASCIMENTO; OLIVEIRA; CARNEIRO, 2019).

No contexto educacional, o desenvolvimento de uma pedagogia tendo como princípio a ação comunicativa contribui para o estabelecimento de um ensino livre de coerções, repressões ou formas de dominação entre os envolvidos, já que possibilita aos sujeitos o desencadeamento de entendimentos advindos da troca de percepções e dos diálogos. Nessa perspectiva, a relação instrumental sujeito-objeto ainda predominante entre o professor e aluno em sala de aula pode ser superada, como destaca Tesser (2013, p. 49):

A teoria do agir comunicativo é construída a partir do horizonte da compreensão do mundo e da realidade por parte dos educandos. Na comunicação solidária e intersubjetiva, o sujeito aparece em sua dignidade própria como alguém que não pode ser reduzido a sua dimensão instrumental. A relação professor-aluno depende do reconhecimento recíproco entre sujeitos e se encaminha numa dimensão libertadora. No processo educativo, o reconhecimento do outro, a não coação da comunicação e a disposição para a solução de problemas através do diálogo, discurso livre e igual é um fator preponderante que serve de base para a convivência humana.

Dessa forma, o agir de um professor em sala de aula deve diferir dos modelos didáticos ainda presentes no atual contexto educacional, pois ainda é comum, na realidade escolar básica, o cenário em que o professor faz o uso da linguagem de forma instrumental para transmitir informações e explicar conteúdos, enquanto os alunos ouvem passivamente, sem interferir ou se manifestar. Assim, na perspectiva de ensino a partir do agir comunicativo, é preciso que os atos de fala não se restrinjam à figura do professor, mas que também se façam presentes entre os próprios alunos, garantindo a participação, a interação e a construção do diálogo entre ambos.

Posto isso, tendo como princípio a ação comunicativa em sua abordagem educacional, o uso da linguagem cinematográfica pode contribuir para o estabelecimento de um ensino livre de coerções ou formas de dominação entre os envolvidos, dado que possibilita aos indivíduos o processo de entendimento e compreensão a partir do diálogo com o outro, contribuindo positivamente para o desenvolvimento de novas aprendizagens pelos alunos e professores.

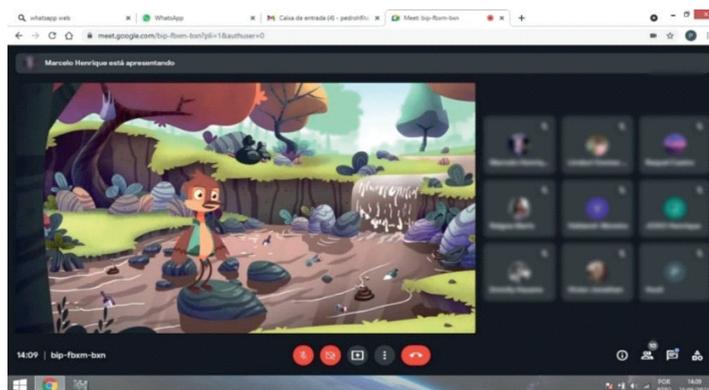
O curta-metragem “João Ambiente” como recurso didático para a promoção da educação ambiental

As discussões em torno da educação ambiental no Ensino Fundamental são contempladas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em algumas competências específicas a serem desenvolvidas pelos docentes em sala de aula com a disciplina de Geografia. A exemplo disso, tem-se a competência número 1, que visa empregar os conhecimentos geográficos para a compreensão dos processos de interação entre a sociedade e natureza; e a competência específica número 6, que apresenta como objetivo a construção de argumentos, debates e ideias que promovam o respeito à biodiversidade e à consciência socioambiental.

Dessa forma, o conteúdo selecionado para ser trabalhado a partir das perspectivas referentes à educação ambiental com a turma do 9º ano do Ensino Fundamental, da Escola Municipal 7 de Setembro, foi “Sustentabilidade e fontes de energias”.

A exibição da obra cinematográfica “João Ambiente – Construindo uma casa sustentável para todos nós” se deu no contexto das aulas remotas emergenciais provocadas pela pandemia da COVID-19, já que, em virtude das medidas de isolamento social, as atividades presenciais nas instituições de ensino foram suspensas provisoriamente. Logo, o desenvolvimento da atividade de intervenção do Pibid ocorreu a partir de um encontro remoto síncrono com os alunos e a professora supervisora, através da plataforma de videochamada Google Meet, possibilitando a projeção do filme a partir de seu canal oficial do YouTube (Figura 1).

Figura 1: Exibição do curta-metragem “João Ambiente” com a turma do 9º ano, através da plataforma Google Meet.



Fonte: Arquivo pessoal, 2021.

Ao longo do filme, diversas questões envolvendo o uso dos recursos naturais no cotidiano são contextualizadas e problematizadas pelos personagens, como: o desperdício de água, o descarte incorreto de lixo em áreas inapropriadas e o consumo elevado de energia elétrica. Assim, apresentando a realidade da “família modelo”, a obra discorre, de forma didática, sobre as ações cotidianas

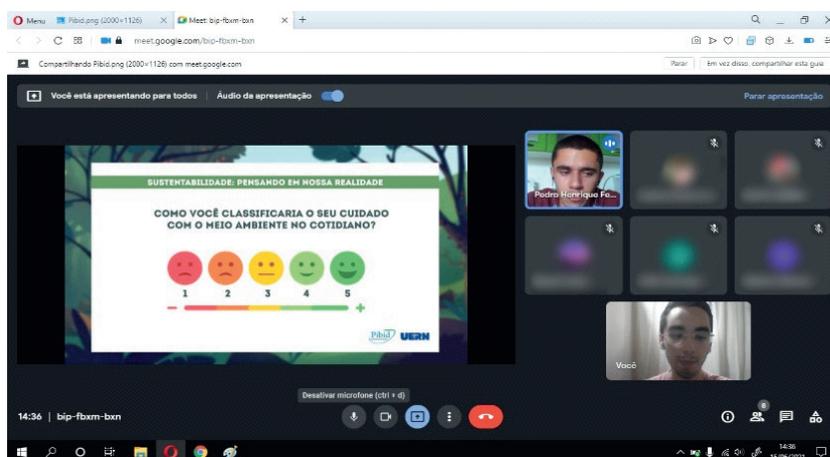
que podem ser tomadas para evitar e contornar tais problemáticas ambientais, destacando medidas como lavar a louça com a torneira desligada, usar lâmpadas de LEDs, descartar corretamente o lixo usando a coleta seletiva, cultivar horta em casa para o consumo próprio, entre outras.

Após a exibição do curta-metragem, visando estabelecer paralelos entre as perspectivas desenvolvidas pelo filme com os conhecimentos já adquiridos durante as aulas teóricas anteriores da disciplina, iniciou-se a etapa de diálogo com os alunos e a professora supervisora a respeito das temáticas abordadas pela obra cinematográfica assistida.

Nesse momento, tópicos como o desperdício dos recursos naturais, a poluição das cidades, dos rios e dos demais ambientes da natureza pela intervenção humana foram citados pelos alunos como os principais destaques em suas correlações com o filme assistido e os conteúdos geográficos trabalhados em sala de aula, o que serviu de auxílio para uma compreensão mais ampla das questões ambientais presentes na realidade.

Com o objetivo de desenvolver o uso da fala dos alunos a partir de suas perspectivas subjetivas sobre a realidade de seus cotidianos, uma questão norteadora foi apresentada para a sala de aula, possibilitando a reflexão de seus papéis enquanto indivíduos em sociedade, além de salientar a importância da consciência ambiental para a superação das problemáticas citadas anteriormente por eles. A pergunta apresentada questionava aos alunos sobre como eles classificavam o seu cuidado com o meio ambiente no cotidiano, exibindo, logo abaixo da interrogação, cinco emojis representando as alternativas de respostas “Péssimo”, “Ruim”, “Médio”, “Bom” e “Ótimo” (Figura 2).

Figura 2: Momento de diálogo a respeito do curta-metragem “João Ambiente”, com a turma do 9º ano.



Fonte: Arquivo pessoal, 2021.

A maioria dos alunos classificou a sua preocupação com relação aos cuidados do meio ambiente no cotidiano como média. Ao justificarem as suas respostas, eles relataram que antes dos momentos de aula e discussões a respeito da educação ambiental, não possuíam uma compreensão tão ampla sobre a importância de desenvolver uma consciência ambiental para a modificação de suas realidades.

Após a exibição e abordagem do curta-metragem, em que foram apresentadas diversas medidas possíveis a serem aplicadas no próprio cotidiano, os alunos destacaram que a partir daquele momento, iriam repensar as suas práticas diárias. “Agora, irei prestar mais atenção em como uso esses recursos naturais” e “Percebi que não tenho tido muito cuidado com o meio ambiente, mas pretendo mudar esse hábito” foram algumas das falas dos alunos durante as discussões.

Considerações finais

As discussões sobre as questões ambientais, proporcionadas a partir do emprego do curta-metragem “João Ambiente” como recurso didático, possibilitaram uma maior compreensão prática a respeito da temática com a turma trabalhada, visto que a linguagem audiovisual de fácil acesso presente na obra contribuiu para o estabelecimento do entendimento e das correlações entre os conteúdos teóricos abordados pela disciplina de Geografia e a narrativa apresentada no filme.

Além disso, os alunos ainda tiveram a oportunidade de refletir sobre suas próprias realidades, desenvolvendo o diálogo a partir do conceito de situação ideal de fala de Habermas, com base na simetria, veracidade e na ausência de coerções, em que relataram sobre como classificariam os seus cuidados com o meio-ambiente em seus cotidianos. Assim, demonstraram, em suas falas, uma mudança na forma como compreendiam as questões ambientais antes dos momentos de aula e de como, a partir das discussões desenvolvidas, iriam nortear as suas práticas diárias para o desenvolvimento de atividades sustentáveis, diminuindo os impactos ambientais e a degradação da natureza em seus contextos locais.

Referências

AZEVEDO, A. F.; RAMIREZ, R. C.; OLIVEIRA JUNIOR, W. M. Introdução: intervalo(s) entre geografias e cinemas. In: AZEVEDO, A. F.; RAMIREZ, R. C.; OLIVEIRA JUNIOR, W. M. **Intervalo I - Entre geografias e cinemas.** [S. l.]: UMDGEO - Departamento de Geografia, Universidade do Minho, Braga-Portugal, 2015. p. 7-26.

CARVALHO, I.C.M. Qual educação ambiental? Elementos para um debate sobre educação ambiental e extensão rural. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p.43-51, abr./jul. 2001. Disponível em: https://smastr16.blob.core.windows.net/cea/cea/Revista_Agroecologia_parte11.pdf. Acesso em: 22 dez. 2021.

GUIMARÃES, M. **A Dimensão Ambiental na Educação**. Campinas-SP: Papirus, 1995.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpwNkCgmn-C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 dez. 2021.

GOODEY, B.; GOLD J. **Geografia do comportamento e da percepção**. Belo Horizonte: EdUFMG, 1986.

KOZENIESKI, E. M. et. al. **O Ensino de Geografia e o Cinema**. Para onde!? Rio Grande do Sul: UFRGS, 2007.

MAGLIO, I. C. Cidades Sustentáveis: preservação, controle e mitigação de impactos ambientais em áreas urbanas. In: PHILIPPI, JR. A., MAGLIO, I. C., COIMBRA, J. A. A. **Municípios e Meio Ambiente: perspectivas para a municipalização da gestão ambiental no Brasil**. São Paulo: ANAMA, 1999. p. 80-85.

MENDONÇA, F. A. Geografia Socioambiental. **Terra Livre**, n. 16, p. 113-132, 2001. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/index.php/terralivre/article/download/352/334>. Acesso em: 13 dez. 2021.

MESSIAS, R. M.; BEZERRA, J. A. Cinema e Geografia: o filme como instrumento didático no ensino de geografia. **Revista de Geografia (Recife)**, v. 35, p. 324-344, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistageografia/article/view/229340>. Acesso em: 12 dez. 2021.

NASCIMENTO, J. C. Cinema e ensino de história: realidade escolar, propostas e práticas na sala de aula. **Fênix - Revista de História e Estudos Culturais**, v. 5, n. 2, p. 1-23, 30 jun. 2008. Disponível em: <https://www.revistafenix.pro.br/revistafenix/article/view/34>. Acesso em: 11 dez. 2021.

NASCIMENTO, M. B. do; OLIVEIRA, P. B. A. de ; CARNEIRO, R. N. Agir comunicativo na escola e as competências socioemocionais da BNCC. In: Congresso Nacional de Educação, 6, 2019. **Anais VI CONEDU**. Campina Grande/PB: Editora Realize, 2019. v. 1.

PAULA, G. G. F.; GALDINO, L. K. A.; LUZ, G. M. Geografia e educação ambiental: reflexões epistemológicas. **Planeta Amazônia - Revista Internacional de Direito Ambiental e Políticas Públicas**, Macapá, v. 12, p. 101-112, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/planeta/article/view/6449>. Acesso em: 10 dez. 2021.

TESSER, Gelson João. Educação e Agir Comunicativo em Habermas. **Revista do NeseF**, [S.L.], v. 2, n. 2, p. 44-54, 2013. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/neseF/article/view/54557/33137>>. Acesso em: 15 jul. 2021.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES - Brasil.

CAPÍTULO 7

O PENSAMENTO GEOGRÁFICO E A FORMAÇÃO DE CONCEITOS: EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO NAS AULAS DE GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO

Bento Santiago Alves Bezerra
Edinan Veiga Ferreira
Phelipe do Nascimento Pessoa
Maria Janaina Menezes
Glauciana Alves Teles



Introdução

O ato de ensinar Geografia no Ensino Médio tem sido um grande desafio há alguns anos, haja vista que, nessa etapa de ensino, os estudantes ingressam numa formação que lhes prepara para decidir os caminhos de sua trajetória profissional. Ao mesmo tempo, deve-se proporcionar a formação de um pensamento geográfico que lhes ofereça condições para a compreensão do mundo em que vivem e contemplem o desenvolvimento de sua cidadania.

É importante destacar que, nessa etapa, o processo de ensino da disciplina de Geografia é norteado por dois princípios que embasam a relação do ensino com a aprendizagem: o conhecimento dos conceitos e categorias de análise junto à experiência do professor da disciplina e o conhecimento dos alunos no que concerne ao desenvolvimento de seu raciocínio geográfico e o ambiente socioespacial a partir de seu espaço vivido, seu cotidiano.

De acordo com Cavalcanti (2019), os conceitos são apontados por muitos autores como estruturantes do pensamento geográfico e estão sempre em construção, em reelaboração. Para a construção do raciocínio geográfico e o desenvolvimento da consciência crítica, a autora destaca a importância da construção de conceitos geográficos como pré-requisitos para a compreensão dos elementos inclusos na organização do espaço, fundamentais para a formação de um raciocínio geográfico articulado, cumulativo e crítico, e a valorização do espaço vivido pelo aluno, tanto para a identificação de elementos necessários à construção de tais conceitos quanto como base para análise crítica da organização espacial.

Este artigo tem o objetivo de analisar a experiência pedagógica apreendida num projeto de ensino e refletir sobre a formação de conceitos e sua relação com o desenvolvimento do pensamento geográfico nas aulas de Geografia no Ensino Médio. Desse modo, o ponto de partida foi um projeto de ensino organizado pela coordenadora e supervisora do subprojeto de Geografia do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), edição 2020-2021, realizado no mês de março de 2021, no âmbito das atividades de acompanhamento das aulas remotas do Ensino Médio no Colégio da Polícia Militar do Ceará Ministro Jarbas Passarinho, localizado na cidade de Sobral, unidade escolar utilizada como campo do projeto em sua atual edição.

A fim de alcançar os objetivos propostos para este trabalho, foram desenvolvidos alguns procedimentos de pesquisa, como: revisão bibliográfica, observações na escola, construção do projeto de ensino, elaboração do material didático sobre os conceitos e intervenção pedagógica por meio do Quiz Geográfico.

Devido à pandemia da Covid-19, os bolsistas do projeto não exerceram a atividade de forma presencial na escola. As atividades foram realizadas por meio de reuniões e aulas remotas, tendo em vista os decretos municipais que instituíram o isolamento social na cidade de Sobral durante os anos de 2020 e 2021.

A formação do pensamento geográfico

Na leitura do mundo atual, a necessidade de pensar geograficamente tem sido uma busca constante de professores e pesquisadores da área da Geografia para se compreender as espacialidades e escalas presentes nos fenômenos sociais.

A compreensão da formação de um pensamento geográfico requer o entendimento de que um pensamento espacial o precede antes que ele se estruture. O pensamento orientou a espécie humana a produzir saberes e avançar no conhecimento e na compreensão dos espaços descobertos e habitados. Com a necessidade de sobreviver às adversidades, a espécie humana teve de devolver modos de sobreviver no espaço e, dessa forma, foram sendo exigidas habilidades de orientação, capacidade de localização e compreensão espacial. Sobre a formação do pensamento espacial, Copatti (2020) destaca que

As diferentes sociedades humanas criaram distintas formas de pensamento espacial, inicialmente não sistematizado, mas que contribuíram para avançar os conhecimentos sobre a superfície terrestre ao longo do tempo. A condição racional do ser humano permite pensar o espaço ocupado, conhecido e transformado. Esse movimento foi sendo desenvolvido a partir dos sentidos, que nos permitem estabelecer relações com a superfície terrestre, utilizando-nos do pensamento e da linguagem (COPATTI, 2020, p. 3).

O pensamento espacial, assim, é entendido como um processo cognitivo de apreensão de espacialidades diversas em que o homem, por necessidade de buscar formas de sobrevivência, avança no sentido de desenvolver habilidades cognitivas que o leva à compreensão da racionalidade espacial; já o pensamento geográfico envolve a proximidade entre as categorias e conceitos geográficos que relaciona a ciência geográfica e a geografia escolar. Quanto a essa assertiva, Copatti (2020) destaca que

O pensamento geográfico abrange a sistematização de noções e conhecimentos que permitem interpretar o espaço e compreender as relações nele construídas, para além da habilidade de se orientar e raciocinar sobre ele. Abarca a atividade intelectual estruturada sobre temas de preocupação com a realidade, buscando a complexificação pela inter-

pretação científica e pela ciência geográfica, consolidando-se como o modo de pensamento específico desse campo do conhecimento (COPATTI, 2020, p. 7).

Assim, o pensamento geográfico está embasado na Geografia científica, que inclui uma diversidade de discursos e ideias e, desse modo, busca desenvolver um pensamento científico geográfico a partir do qual procura refletir sobre o pensamento geográfico construído ao longo do tempo.

Copatti (2020) destaca, ainda, que o pensamento geográfico inclui um conjunto de conceitos, categorias, princípios e métodos. Os conceitos e as teorias contribuem para construir percepções sobre o espaço por meio da racionalidade de cada agente.

Com vistas à compreensão da formação do pensamento geográfico, destacamos a formação de conceitos na geografia escolar como forma de construir a aprendizagem geográfica. Nesse sentido, entendemos que a aprendizagem geográfica não se realiza sem um conjunto de ideias e princípios que se direcionam à formação dos conceitos e esses interceptados por métodos e metodologias de ensino advindos de processos pedagógicos e didáticos.

A formação de conceitos na geografia escolar

A aprendizagem geográfica é mediada por uma série de fatores que estão presentes no cotidiano dos estudantes. Nesse sentido, a formação de conceitos tem se destacado como um dos aprofundamentos das metas de ensino, que tem como finalidade a formação de um pensamento geográfico. Os conceitos são formados em especialidades diversas para se que se possa entendê-las como urbanas e rurais, e em escalas como mundial e local, considerando seus diversos componentes, essenciais para a compreensão da realidade para além de sua dimensão empírica (CAVALCANTI, 2019).

É importante destacar que a espacialidade conhecida pelos alunos se constituiu como importante fator na construção de conceitos no ensino, pois a relação estabelecida entre a fundamentação teórica e as experiências simbólicas advindas dos seus diversos espaços de vivências constroem pontes para uma aprendizagem significativa e a formação de um pensamento geográfico.

Cavalcanti (2019) destaca que os conceitos estão sempre em construção, em reelaboração. Completa a autora:

Os conceitos são amplos e genéricos sobre fenômenos da realidade,

possuem alguma estabilidade, mas dinâmicos e estão em constante desenvolvimento. A categoria, na produção científica, é a dimensão estável do conceito e constitui o arcabouço da área científica de referência, uma terminologia e seus atributos mais elementares, e é utilizada na produção do conhecimento (CAVALCANTI, 2019, p. 103).

Os conceitos, assim, estão sempre em reelaboração se considerarmos as experiências e realidades vividas de quem está ensinando, já as categorias são referências de áreas que envolvem a construção teórica e metodológica dos conceitos. Ainda sobre o tema da formação de conceitos, Reis (2020) destaca:

A formação de conceitos na disciplina geográfica que conforma a apreensão da lógica de produção social do espaço, da distribuição e do arranjo da sociedade e das dinâmicas socioespaciais estabelecidas como relações entre os fenômenos. Ao falar da formação dos conceitos na Geografia como disciplina, apontamos para o desenvolver de um pensamento geográfico na dimensão didática, que é reflexo dos estatutos epistemológicos daquela ciência, mas que se almeja na escola - pela assimilação dessa leitura científica na aprendizagem (REIS, 2020, p. 31).

Na Geografia escolar, a construção de conceitos no ensino observa as dinâmicas na ciência geográfica, considerando as mudanças nas suas correntes de pensamento, as metodologias de ensino e a relação com as tendências das áreas da pedagogia e da didática. Considera, ainda, as espacialidades vividas pelos alunos em suas diversas escalas e de acordo com seu momento de formação. Desse modo, a construção de conceitos no ensino se constitui em um processo amplo, complexo e que demanda olhares, relações e práticas que considerem esses aspectos em sua totalidade.

Experiência na formação de conceito na educação básica a partir da intervenção do projeto de ensino

No âmbito das atividades do Pibid, sob a orientação da supervisora, a professora Renata Bezerra e da coordenadora, a professora Glauciana Teles, o grupo de bolsistas que integram o subprojeto de Geografia da UVA, edição 2020-2022, desenvolveu um projeto de ensino para elaborar materiais didáticos sobre conceitos geográficos, direcionado aos alunos do 1º ano do ensino médio. O projeto de intervenção nasceu da necessidade de mediar a construção de materiais didáticos sobre conceitos geográficos com vistas ao desenvolvimento de um pensamento geográfico significativo para os estudantes do Ensino Médio.

O projeto foi apresentado aos bolsistas do Pibid. Eles se subdividiram para cada um tratar do planejamento e das ações em torno de um conceito geográfico, quais sejam: Sociedade, Espaço, Território, Região, Paisagem, Lugar e Redes Geográficas. De posse da temática, aprofundaram os conhecimentos sobre os conceitos com aporte teórico presente nas disciplinas do curso de Geografia da UVA, como de artigos, livros e relatos de experiências didáticas.

Durante dias que antecederam a apresentação dos materiais didáticos, os bolsistas construíram estratégias metodológicas e didáticas. As apresentações foram realizadas com o uso de slides construídos para abordar cada um dos conceitos, contendo fotos, mapas, imagens de satélites, cartogramas, fluxogramas e textos.

Em virtude do período pandêmico, a sala de aula presencial foi substituída pela sala de aula virtual, utilizando o recurso digital Google Meet. Desse modo, as experiências aqui relatadas se limitam ao contato virtual, que passou a ser efetivado como única forma de interação entre os bolsistas, supervisora e estudantes da rede estadual de ensino do Estado do Ceará.

Os encontros para a consecução do projeto foram realizados no horário da tarde, em turno diferente do turno oficial das aulas. Como o projeto de ensino tratou de uma atividade pedagógica complementar, a supervisora direcionou as atividades para o turno que não se sobrepunha ao acompanhamento das aulas regulares.

No primeiro dia, foram apresentados os materiais didáticos elaborados pelos bolsistas do Pibid sobre os conceitos de “Sociedade”, “Espaço”, “Lugar”, “Território” e “Região” (figuras 1, 2, 3, 4 e 5):

Figura 1: Registro do slide sobre o conceito de Lugar, apresentado na sala virtual.



Fonte: os autores.

CAPÍTULO 7

Bento Santiago Alves Bezerra, Edinan Veiga Ferreira,
Phelipe do Nascimento Pessoa, Maria Janaina Menezes e Glauciana Alves Teles

Figura 2: Registro do slide sobre o conceito de Sociedade, apresentado na sala virtual.



Fonte: os autores.

Figura 3: Registro do slide sobre o conceito de Território, apresentado na sala virtual.



Fonte: os autores.

Figura 4: Registro do slide sobre o conceito de Espaço, apresentado na sala virtual.



Fonte: os autores.

CAPÍTULO 7

Bento Santiago Alves Bezerra, Edinan Veiga Ferreira,
Phelipe do Nascimento Pessoa, Maria Janaina Menezes e Glauciana Alves Teles

Figura 5: Registro do slide sobre o conceito de Região, apresentado na sala virtual.



Fonte: os autores.

As primeiras apresentações ocorreram no dia 05 de março de 2021 e, como já dissemos, foram realizadas utilizando como meio a plataforma Google Meet, envolvendo os bolsistas e a supervisora. Os pibidianos iniciaram apresentando um aporte teórico utilizado para compreensão dos conceitos mediante pesquisa realizada em material bibliográfico como livros, artigos e palestras em forma de live. Em seguida, apresentaram a proposta metodológica com elementos pedagógicos e didáticos direcionados aos alunos do ensino médio. Cabe destacar que foram utilizados o plano anual e o livro didático adotados pela escola para observar como os conceitos são trabalhados na Geografia escolar, além das orientações repassadas nas reuniões de alinhamento dirigidas pela supervisora.

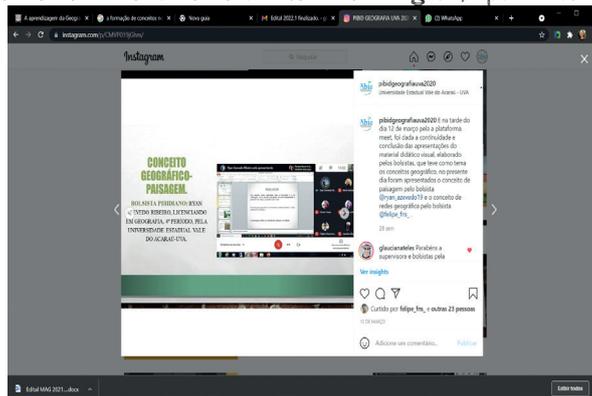
Após as apresentações, a supervisora fez uma fala reflexiva sobre a construção dos conceitos e as metodologias utilizadas pelos pibidianos de modo a aperfeiçoar as propostas didáticas, apontando caminhos e possibilidades para que os bolsistas pudessem explorar as ideias apresentadas, pensando na melhor condução da formação do pensamento geográfico nessa relação entre a Geografia científica e a Geografia escolar.

No dia 12 de março de 2021 foi realizada a segunda reunião, que tratou dos conceitos de Paisagem e Redes Geográficas (figuras 6 e 7).

CAPÍTULO 7

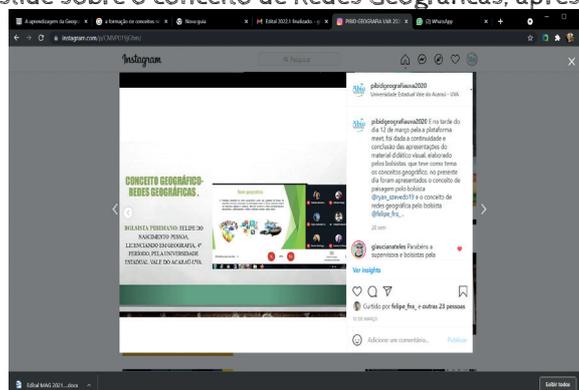
Bento Santiago Alves Bezerra, Edinan Veiga Ferreira,
Phelipe do Nascimento Pessoa, Maria Janaina Menezes e Glauciana Alves Teles

Figura 6: Registro do slide sobre o conceito de Paisagem, apresentado na sala virtual.



Fonte: os autores.

Figura 7: Registro do slide sobre o conceito de Redes Geográficas, apresentado na sala virtual.



Fonte: os autores.

As apresentações trouxeram, em seu início, um aporte teórico sobre o tema e, em seguida, propostas metodológicas com possibilidades de se desenvolver a construção dos conceitos no ensino, associando-os às experiências cotidianas dos estudantes.

Nesse mesmo dia, foi feita uma reflexão geral sobre a categoria espaço, haja vista que os conceitos apresentados se direcionavam à compreensão do espaço geográfico, que conduzia a formação do pensamento geográfico. Junto a isso, os bolsistas relataram o aprendizado proveniente do projeto de ensino, destacando os avanços na construção de conceitos para o ensino de Geografia.

Os materiais pedagógico-didáticos elaborados serviram de subsídio às aulas de Geografia que trataram dos conceitos geográficos e, por ter passado por um processo reflexivo prévio, a participação dos pibidianos gerou mais reflexão sobre o processo de formação do pensamento geográfico junto aos alunos do Ensino Médio nas aulas subsequentes, concretizando uma aprendizagem significativa que articulou os conteúdos da geografia acadêmica com a geografia escolar, entendendo os seus desdobramentos.

O quiz geográfico como processo avaliativo interativo na compreensão da construção de conceitos no Ensino Médio

A formação do pensamento geográfico, apresentado por via da construção de conceitos geográficos no Ensino Médio, perpassa por várias etapas: desde a escolha do tema ao aprofundamento teórico, a preparação do material didático e as escolhas pedagógico-didáticas são elementos constitutivos do processo de ensino e aprendizagem aberto, dinâmico e reflexivo.

Outro momento importante no processo de aprendizagem relaciona-se ao processo avaliativo. A avaliação se constituiu na etapa integrante do aprendizado que possibilita a realização de reflexões mais objetivas do processo de ensino em torno do tema tratado. Com vistas a compreender o aprendizado, os pibidianos organizaram um Quiz Geográfico para avaliar a aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio. A atividade foi realizada no dia 16 de março de 2021 e contou com a participação dos estudantes do 1º ano do Ensino Médio junto aos quais vêm se dando as atividades de acompanhamento do Pibid.

Para interagir previamente com os estudantes, os pibidianos fizeram um cartaz e publicaram no grupo do WhatsApp e na página do Instagram criada para divulgar as atividades realizadas no âmbito do subprojeto de Geografia (Figura 8).

Figura 8: Cartaz de divulgação do Quiz Geográfico publicado na página do Instagram do Pibid Geografia

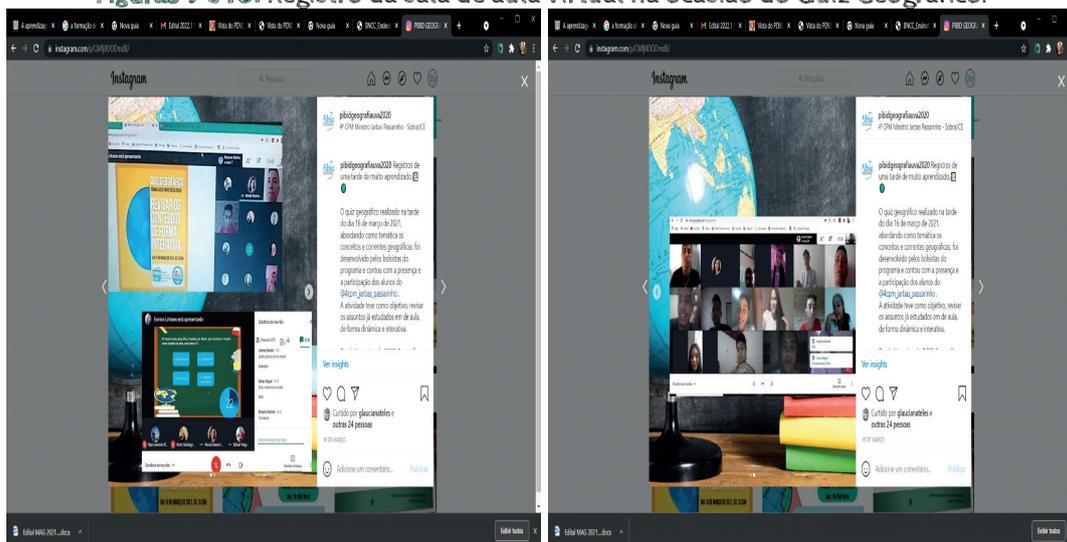


Fonte: os autores.

A realização do Quiz Geográfico contou com a participação de todos os

pibidianos que puderam interagir com a turma. A dinâmica se deu da seguinte forma: foram apresentadas perguntas de forma aleatória aos alunos por meio de slides, em seguida, os estudantes liam a pergunta, escolhiam uma resposta e justificavam. Caso a resposta fosse incorreta, os pibidianos empreendiam reflexões sobre as questões apresentando a resposta correta com justificativa (figuras 9 e 10).

Figuras 9 e 10: Registro da sala de aula virtual na ocasião do Quiz Geográfico.



Fonte: os autores.

A atividade foi bem interativa e lúdica, haja vista que os recursos digitais utilizados, mesmo tendo as limitações da sala virtual, conseguiram estimular a participação de todos os estudantes. A supervisora direcionou a discussão e sempre abria espaço para reflexão sobre os conceitos, realizada de forma a compreendê-los no âmbito da formação do pensamento geográfico.

Considerações Finais

A formação inicial do professor de Geografia é constituída por várias dimensões, haja vista que seu percurso é complexo e adverso. Tais dimensões são necessárias à prática docente que envolve uma série de fatores, como: conhecimentos da área científica, conhecimentos pedagógicos e didáticos, metodologias de ensino, tecnologias educacionais.

Em meio a isso, o Pibid é um programa de formação inicial que vem potencializar essas dimensões e tem contribuído, de forma bastante significativa, com a consolidação dos saberes, comportamentos, atitudes, construção de conhe-

cimentos específicos da profissão docente.

No que se refere à Geografia, percebe-se que o Pibid proporciona inúmeras contribuições: insere o professor em formação inicial o mais próximo possível da realidade escolar, dos seus entraves, das suas lutas e conquistas; possibilita um maior aprofundamento teórico-conceitual, seja das questões próprias do ensino, seja dos conteúdos que são subsídios para o professor de Geografia, como conceitos, categorias, temas e conteúdo da ciência geográfica; o domínio das linguagens; desenvolvimento de habilidades de pesquisa no ensino.

Com efeito, o Pibid proporciona a autonomia do professor na criação de materiais e metodologias de ensino necessárias à prática pedagógica, e potencializa as habilidades necessárias à prática profissional, sejam elas a oratória, a escrita, análise e interpretação de dados. Além da contribuição na formação docente, os alunos da educação básica também são beneficiados pelas ações do Pibid, por meio de um processo de ensino enriquecedor, mediado pelo professor supervisor.

No período pandêmico que estamos vivenciando, enfrentamos muitos desafios, sejam aqueles relacionados à adaptação ao novo ambiente de aprendizado mediado pelas tecnologias digitais educacionais, sejam aqueles de ordem mais social, relacionados às condições de acesso pelos professores, bolsistas do Pibid e estudantes da educação básica. Contudo, observando todo o contexto, buscou-se adaptações a tais condições, enfatizando sempre a colaboração mútua e o apoio aos estudantes da educação básica.

O trabalho com os conceitos geográficos conseguiu potencializar a pesquisa sobre os temas, a elaboração de materiais didáticos e a elaboração do processo avaliativo que pudessem contribuir para uma aprendizagem mais significativa e engajada com a construção da cidadania.

Cabe destacar o papel desempenhado pela supervisora, que além de construir todas as etapas do processo, estava sempre na intermediação com a escola-campo e com os alunos. Por fim, o desenvolvimento do pensamento geográfico traz possibilidades de uma formação crítica e reflexiva, pois permite fazer leituras de mundo de forma contextualizada, dinâmica e espacializada.

Referências

COPATTI, C. Pensamento pedagógico-geográfico e o ensino de geografia. **Revista Signos Geográficos**, Goiânia-GO, v.2, p. 2-21, 2020.

CAVALCANTI, L de S. **Pensar pela Geografia**: ensino e relevância social. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019. 232p.

CAPÍTULO 7

Bento Santiago Alves Bezerra, Edinan Veiga Ferreira,
Phelipe do Nascimento Pessoa, Maria Janaina Menezes e Glauciana Alves Teles

REIS, M F dos. Pensamento Espacial e Pensamento Geográfico: da formação de conceitos à prática social geográfica. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 10, n. 20, p. 28-48, jul./dez., 2020.

CAPÍTULO 8

JOGANDO COM AS CIDADES: PERSPECTIVAS DO USO DE JOGOS ELETRÔNICOS NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Wilker Gomes Pereira
Fabiana Lima Abreu
Cleire Lima da Costa Falcão



Introdução

Imagine poder voltar a um tempo-espço que não existe mais, que lhe possibilitasse visitar as mais diversas paisagens que compunha um espaço hoje completamente alterado, como, por exemplo, as ruínas de uma sociedade antiga. O avanço do meio “técnico-científico-informacional” viabilizou essa volta ao passado, pelo menos de forma virtual. Os jogos eletrônicos, cada vez mais realistas, permitem aos seus usuários uma imersão em tempos remotos, com estruturas sociais, ideologias e costumes morais diferentes da atualidade.

Essa questão está relacionada à elaboração e ao refinamento dos jogos, além de também abordar a propagação nos espaços vigentes. A crescente demanda desse mercado nos últimos anos está inserida em um sistema de produção dinâmica e flexível, que procura atender aos mais diversos nichos. Dessa forma, os jogos eletrônicos chegam à realidade escolar a partir de um nicho infanto-juvenil cada vez mais conectado e atualizado com o que existe de mais moderno.

Além disso, ao considerar as diversas realidades socioeconômicas presentes no contexto escolar, cada aluno terá um alcance diferente ao recurso. Ademais, o avanço da tecnociência presente nas tecnologias da informação e comunicação (TICs) permite uma maior portabilidade e acesso a esses jogos, estando cada vez mais presentes na vida dos jovens e, conseqüentemente, na realidade das escolas.

Logo, esse fenômeno – o crescente consumo por jogos eletrônicos –, ao abordar uma perspectiva educacional, pode ser aproveitado como mais uma das diversas ferramentas metodológicas de ensino existentes e possíveis de serem aplicadas em sala de aula, ainda mais que os jogos eletrônicos vêm ganhando contornos cada vez mais definidos e uma maior complexidade visual com a criação dos chamados jogos de mundo aberto, que possibilitam ao jogador andar livremente pelo cenário, possuindo liberdade de escolhas e outras possibilidades quanto ao olhar geográfico e ao que sua sensibilidade pode perceber.

Nesse contexto, é a partir das questões supracitadas que o minicurso “Jogando com as Cidades” surgiu, sendo um dos projetos em desenvolvimento pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) de Geografia da Universidade Estadual do Ceará (UECE), e aplicado no Instituto Federal do Ceará (IFCE), campus Fortaleza.

O projeto visa a analisar a formação das cidades a partir das formas de organização humana em seus respectivos contextos históricos, que são apresentados e relacionados aos cenários urbanos dos jogos eletrônicos, que possuem

um caráter geográfico urbano, mas também interdisciplinar ao abordar questões históricas e arquitetônicas.

Contudo, o instituto está inserido em uma zona de influência metropolitana na qual as restrições sanitárias impostas pelos municípios a fim de conter disseminação do vírus sars-cov-2 interferiu diretamente na proposta inicial do projeto, que visava o contato direto dos alunos com os jogos eletrônicos. Com isso, foi necessária uma adaptação à realidade daquele momento, pois as aulas estavam ocorrendo de forma totalmente remota. Além disso, o Instituto Federal proporciona uma demanda considerável de aulas e atividades, fazendo que o tempo livre dos alunos seja muito reduzido para outras atividades.

Diante desse contexto, levando em consideração as pesquisas existentes a respeito da utilização de jogos eletrônicos em sala de aula que contam com metodologias ativas voltadas à participação e à imersão do aluno, ainda seria possível utilizar jogos eletrônicos como ferramentas metodológicas de forma realmente efetiva durante o período de ensino remoto?

O presente artigo tem o intuito de articular a proposta do minicurso com a eficiência das TICs como ferramentas metodológicas de ensino, apresentando uma visão da utilização de jogos eletrônicos durante o contexto de ensino remoto emergencial por intermédio de conteúdos audiovisuais por eles proporcionados.

O desenvolvimento do trabalho seguirá as seguintes etapas: 1) breve levantamento bibliográfico de autores que discutem a temática do projeto, autores esses que serão citados no decorrer do texto, a fim de sustentar a relevância da pesquisa e oferecer diferentes perspectivas a respeito dos estudos urbanos e dos jogos eletrônicos; 2) descrição metodológica feita para aplicação do projeto; 3) divulgação de alguns dados coletados ao final do 4º encontro; 4) analisar como esse projeto apresenta sua relevância na formação de um raciocínio geográfico. Ressalta-se que o minicurso ainda está em aplicação.

O espaço urbano nos jogos eletrônicos

O projeto surge a partir de leituras feitas a respeito da temática urbana, no qual Carlos (1992) entende a cidade como um pano de fundo e a sociedade urbana em processo, sendo a metrópole a sua expressão mediante a urbanização que se universaliza. A partir dessas questões, é possível refletir o que havia antes da metrópole ou da cidade.

Segundo Carlos (2009, p. 57), “a cidade é uma realização humana, uma

criação que vai se constituindo ao longo do processo histórico e que ganha materialização concreta e diferenciada em função de determinações históricas específicas”. Logo, as cidades, nesses processos históricos, vêm assumindo formas, características e funções distintas.

A urbanização como processo, e a cidade, forma concretizada deste processo, marcam tão profundamente a civilização contemporânea que, muitas vezes, é difícil pensar que em algum período da história as cidades não existiram ou tiveram um papel insignificante (SPOSITO, 2000, p. 11).

O fato de que a população mundial atualmente vive predominantemente nos espaços urbanos, de forma praticamente intrínseca ao modo produção das cidades, torna a compreensão desse espaço imprescindível. Contudo, a própria, muitas vezes, não nos permite refletir sobre sua origem e apropriação, pois, ao passo em que nos inserimos no modo de vida urbano, podemos nos tornar alheio ao que nos rodeia.

Munford (1998) entendia que para identificar a cidade, hoje, há a necessidade de se voltar ao passado, ao ressaltar que “se quisermos identificar a cidade, devemos seguir a trilha para trás, partindo das mais completas estruturas e funções urbanas conhecidas” (p. 11). Logo, voltar às primeiras formas de organização social seria uma forma, também, de analisá-las hoje, e os jogos possibilitam esse retorno a tempos remotos, de forma virtual.

Dentre os vários tipos de jogos atualmente existentes, os eletrônicos, de uma forma geral, ocupam espaço privilegiado na preferência dos alunos. Pode-se entender os jogos eletrônicos dentro de uma categoria mais ampla que é o jogo. Assim, muitas características encontradas no jogo “tradicional” estão presentes nos jogos eletrônicos, bem como há outras particularidades que se diferenciam e caracterizam este tipo de jogo, revelando, então, suas especificidades.

Os jogos eletrônicos combinam diferentes linguagens, o ambiente virtual e a multimídia, que combina imagens, sons e textos, incluindo os minigames; os jogos para computador (em rede ou não), os softwares para vídeo games, os simuladores e os fliperamas se constituem como artefatos de grande fascínio econômico, tecnológico e social (RAMOS, 2012).

Existem diferentes leituras possíveis a respeito da espacialidade dos jogos eletrônicos. Acerca disso, Lima (2015) caminha em quatro direções:

- 1) análise da evolução dos jogos eletrônicos e sua correlação com os contextos históricos e geográficos em que foram criados; 2) entendimento dos jogos como uma nova linguagem de representação do espa-

CAPÍTULO 8

Wilker Gomes Pereira, Fabiana Lima Abreu
e Cleire Lima da Costa Falcão

ço, no sentido de uma nova cartografia; 3) Impactos socioespaciais de um processo de gamificação; e 4) a rede geográfica que se estabelece a partir da criação e comercialização dos jogos eletrônicos (LIMA, 2015, p. 4).

No tocante ao segundo ponto, direcionando os softwares para vídeo games – da forma como o minicurso se apresenta –, focando em analisar a formação das cidades em seus respectivos contextos históricos, utiliza-se jogos de mundo aberto. Para Barbosa (2014), esses “jogos digitais de mundo aberto selecionam, recortam e ressaltam certos aspectos da vida urbana e de possibilidades de apropriação do ambiente urbano”, permitindo ao jogador a “exploração que pode ser feita dos elementos urbanos e em relação às ações que o jogador pode efetuar”.

Nesse tipo de jogo, as características do mundo real podem ser notadas, por exemplo, em casos de formação de áreas centrais e de periferia (Figura 1), ou então no crescimento da área urbana em regiões de vegetação (Figura 2), conflito que é comum em qualquer cidade.

Figura 1: diferentes processos de segregação socioespacial observados na cidade fictícia de Los Santos.



Fonte: jogo Grand Theft Auto V (GTA V), 2013.

Figura 2: Slide elaborado para ilustrar os primeiros aglomerados humanos, de acordo com os períodos pré-históricos.



Fonte: Jogo Assassin's Creed Odyssey. 2018.

Dessa forma, percebe-se que os jogos eletrônicos apresentam elementos presentes no mundo real que podem ser aproveitados no ensino e tornar o conteúdo mais atrativo para os alunos. Parafraseando Breda (2013), o jogo no ensino de Geografia pode despertar no aluno um interesse espontâneo e que facilita o processo de ensino-aprendizagem na sala de aula ou fora dela, sendo, portanto, uma opção divertida para o aprendizado. Além disso, ainda segundo os autores supracitados, esse recurso pode contribuir para uma melhoria na compreensão dos assuntos, construindo habilidades, competências e inteligências no aluno.

A metodologia nos encontros se baseia em: 1) leituras e fichamentos de livros referenciais de autores da Geografia Urbana, como Maria Encarnação Sposito e Ana Fani Alessandri Carlos, além de livros de autores que retratam a arquitetura e o urbanismo histórico, como Leonardo Benévolo e Paul Knox; 2) destinar algumas horas para o jogo escolhido para melhor retratar o tema do encontro, sempre acompanhando um contexto histórico cronológico a narrativa das civilizações (figuras 3 e 4); 3) produção do slide em que são introduzidos textos tirados dos fichamentos dos livros e imagens/vídeos do jogo; 4) definição da data do encontro, normalmente no último sábado do mês, em que é enviado um e-mail para todos os participantes do minicurso, assim como um texto base para o encontro; 5) o encontro se dá com a exibição do slide produzido e a interação dos alunos durante a aula; 6) ao final do encontro, é lançado um formulário de avaliação da reunião e autoavaliação dos participantes.

Figura 3: Slide elaborado para ilustrar como eram os primeiros aglomerados humanos através das aldeias.



Fonte: autoral, 2021.

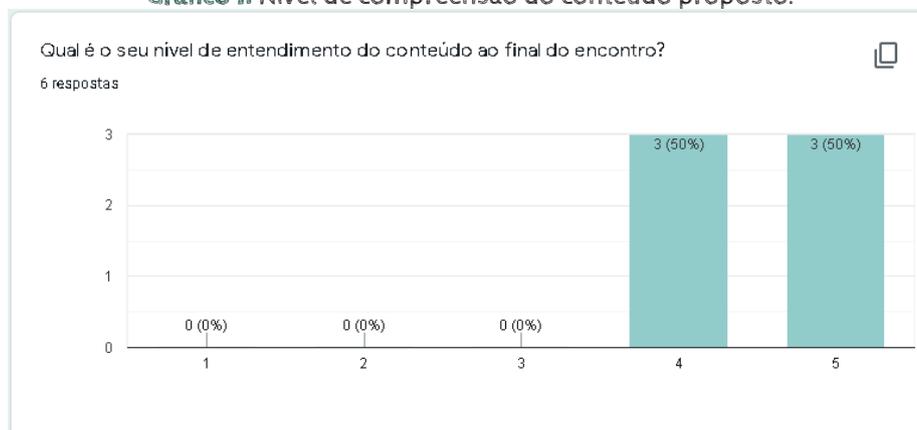
Figura 4: Slide elaborado para ilustrar como se organizavam as cidades durante o Médio Império no Egito Antigo.



Fonte: autoral, 2021.

Ao final das reuniões, um formulário é lançado aos alunos participantes como forma de avaliar o encontro de acordo com entendimento em relação ao conteúdo proposto e sua participação, uma autoavaliação. Os dados a seguir (Gráfico 1) foram tirados de um formulário do Google, conforme as ponderações dos estudantes referentes ao 4º encontro, que foi sobre as cidades no Império Romano:

Gráfico 1: Nível de compreensão do conteúdo proposto.



Fonte: Dados coletados via Google Forms, 2021.

Uma situação possível de analisar ao longo do 4º encontro são as semelhanças entre as cidades daquele período com as atuais. Pode-se citar, por exemplo, a maneira como as cidades secundárias - formadas a partir das cidades-estados - começam a produzir para suprir as cidades principais do Império (relação visível na Figura 3), ampliando uma divisão interurbana do trabalho, o que ainda é visto nos dias de hoje. Além disso, também é possível analisar como o sistema de estradas romanas foi construído pelo exército e permitia deslocamentos ágeis

para todas as partes do Império, facilitando, em qualquer época do ano, a chegada e distribuição de produtos e pessoas.

As questões citadas estão atreladas a um sistema interurbano de circulação tanto de pessoas quanto de mercadorias, uma dinâmica metropolitana como a da Região Metropolitana de Fortaleza (RMF), na qual muitos alunos do Instituto Federal estão inseridos por morarem em cidades próximas à metrópole Fortaleza.

O entendimento sobre essa temática exercita no aluno um raciocínio geográfico descrito na BNCC (2018) de princípio: 1) Analógico: um fenômeno geográfico sempre é comparável a outros. A identificação das semelhanças entre fenômenos geográficos é o início da compreensão da unidade terrestre; 2) Conectivo: um fenômeno geográfico nunca acontece isoladamente, mas sempre em interação com outros fenômenos próximos ou distantes; 3) De ordem: Refere-se ao modo de estruturação do espaço de acordo com as regras da própria sociedade que o produziu (BRASIL, 2018, p. 358).

Além dos resultados acima analisados, destaca-se, também, os dados referentes ao Gráfico 2 e à Figura 5, em que se entende, dentro do processo de ensino e aprendizagem, uma participação mútua dos sujeitos envolvidos, tornando a autoavaliação dos discentes um momento de reflexão sobre a própria aprendizagem, tornando-a mais significativa, haja vista que Francisco e Moraes (2014) frisa sua utilização para “repensar ações e não para simples atribuição de nota, torna-se parte integrante do processo de aprendizagem”. Para os ministrantes essa avaliação se torna orientadora das ações em busca do aperfeiçoamento e dos ajustes no processo.

Gráfico 2: Autoavaliação dos alunos.



Fonte: Dados coletados via Google Forms, 2021.

Figura 5: Informações complementares do gráfico 2.

Por que escolheu essa nota?
6 respostas

- Pq dessa vez não fui totalmente participativo
- Pois poderia ter comunicado mais
- Porque consegui entender bem o conteúdo e participei um pouco no chat.
- eu não falei durante a aula pois estou ocupado, então não posso dizer que participei, mas assisti whatever
- Pouca comunicação da minha parte
- Pq eu comentei bastante durante o encontro

Fonte: Informações coletadas via Google Forms, 2021.

Nessa perspectiva, entende-se que a autoavaliação é um componente importante a ser utilizado como um instrumento da avaliação formativa, pois auxilia os alunos a adquirirem uma capacidade cada vez maior de analisar suas próprias responsabilidades, atitudes, comportamento, dificuldades, fragilidades, condições de aprendizagens e necessidades para atingir os objetivos. “A autoavaliação é o processo por excelência da regulação, dado ser um processo interno ao próprio sujeito” (BRASIL, 2001, p. 02).

Com isso, torna-se evidente a utilização efetiva da proposta metodológica do minicurso como uma forma de adaptação ao contexto do ensino remoto. Para além do interesse e da atração dos alunos pelos jogos, Silva, Braga e Soares (2017) ressaltam que a importância da imagem está ligada ao seu papel facilitador no processo de ensino-aprendizagem, servindo tanto de acompanhamento para determinados textos ou fala, ou apresentando informações sobre si própria.

O trabalho do educador, segundo SILVA et al. (2017) precisa ser ancorado com ampla variedade de materiais que possibilitem planejar boas situações didáticas, possibilitando criar condições que permitam aos alunos desenvolver uma aprendizagem sobre o mundo, nas diferentes paisagens que o compõem. As imagens e vídeos tiradas dos jogos para serem apresentadas no minicurso, aplicadas de forma embasada em autores da Geografia, da História e da Arquitetura, proporcionam uma rica fonte de análise e estudos.

Considerações finais

Concluimos que, das diversas possibilidades metodológicas existentes, a realidade da escola, do aluno e do contexto social vigente deverá sempre ser levada em consideração. O papel do projeto - visando uma formação geográfica e

interdisciplinar – é fornecer aprendizagem para ambas as partes, como a educação deve ser.

Aos bolsistas e futuros professores, a metodologia do minicurso oferece mais uma possibilidade para utilizar jogos em sala de aula, pois é evidente a necessidade de integrá-los ao planejamento e usá-los de forma adequada e fundamentada para a aprendizagem. Essa compreensão favorece o trabalho pedagógico do professor, que vem se modificando com o avanço da tecnociência, refletido nas TICs, e pode proporcionar o aprendizado de forma interdisciplinar e contextualizada.

Os alunos, participantes do minicurso, criam uma lógica de produção do conhecimento voltada para alternativas oferecidas pelos jogos eletrônicos, não limitando-os ao entretenimento, mas também considerando-os como meios de aprendizagem, ou seja, salienta-se a necessidade de aprender a usá-los em função do aprendizado.

Ressaltamos, assim, a importância do educador nesse processo de mediação, uma vez que a escola precisa considerar o valor que possui a relação com o mundo cotidiano dos alunos - no qual está inserido os jogos eletrônicos - e reconhecê-la, aproveitando os potenciais mecanismos de ensino-aprendizagem fornecidos por esse meio.

Referências

BARBOSA, R. C. G. Jogando com a cidade: a construção das ações no espaço urbano nos jogos digitais de mundo aberto “Bioshock” e “Grand Theft Auto IV”. 2014. 227 p. **Dissertação (Mestrado em Comunicação Social)** - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão homologada. Brasília: MEC, 2018. Acesso em: 14 de Set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Departamento do Ensino Básico. Despacho normativo nº 30/2001. In: **Diário da República**, I Série B, 19 de Julho de 2001. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4884/1/Santos%20%282002%29.pdf>. Acesso em: 2 out. 2021.

BREDA, T. V. O uso de jogos no processo de ensino aprendizagem na Geografia escolar. 2013. 142 p. **Dissertação (mestrado)** - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências, Campinas, SP.

CARLOS, A. F. A. **A cidade**. 8º ed. São Paulo: Contexto, 2009.

FRANCISCO, J. G. G.; MORAES, D. A. F. de. A autoavaliação como ferramenta de avaliação no processo de ensino e aprendizagem. In: SOUZA, M. P. de O. (Org.). **A Formação do professor no PARFOR - UEL: percursos do ensino para docência**. 1ed. Londrina: PARFOR/UEL, 2014, v., p. 97-109.

LIMA, M. R. O. de. Games, espaço e ensino: vilões, heróis e sua espacialidade. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPEGE, 11. 2015, Presidente Prudente. **Anais Enanpege** - v. 11, n. 16, 2015.

MUNFORD, L. **A cidade na história: suas origens, transformações e perspectivas** – 4ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1998.

RAMOS, D. Jogos eletrônicos desejo e juízo moral. Universidade Federal de Santa Catarina. **Psicologia: teoria e prática**, v. 14, n. 1, p. 97-112, 2012.

SANTOS, M. **A Natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SILVA, H. P. B.; BRAGA, E.; SOARES, E. A importância da utilização de imagens no processo de ensino/apredizagem da geografia. **Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales**, abr./jun. 2017. Disponível em: <http://www.eumed.net/rev/cccss/2017/02/imagensensino-geografia.html>. Acesso em: 01 set. 2021.

SPOSITO, M. E. B. **Capitalismo e urbanização**. 10ªed. – São Paulo: Contexto, 2000.

CAPÍTULO 9

O PIBID NA PRÁTICA DOCENTE EM GEOGRAFIA: UMA EXPERIÊNCIA NAS ESCOLAS PROFESSORA EDILMA DE FREITAS E 7 DE SETEMBRO

Gabriel Victor Amorim Araujo
Lucas Fernandes da Silva
Nilson Gomes da Silva Filho
Paloma Ferreira de Almeida
Rosalvo Nobre Carneiro



Introdução

Nas duas últimas décadas, a formação dos professores que irão atuar no ensino básico, seja ele no nível fundamental ou médio, recebeu a atenção dos especialistas em educação e das universidades que são formadoras de docentes e que são regidas pela lei das diretrizes educacionais, que vieram proporcionar mudanças na formação dos professores, uma vez que buscam uma formação mais voltada para as inovações nas práticas metodológicas.

Desse modo, o presente artigo visa pontuar as contribuições do Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), especificamente no ensino da Geografia, tendo em vista a formação do professor e os processos enfrentados por esses licenciandos que, futuramente, estarão ligados às práticas docentes em sala de aula. O Pibid foi lançado em 2007 com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - anteriormente voltada para os programas de pós-graduação.

De início, o programa visou suprir a ausência de professores para as áreas das ciências exatas, tentando formar docentes com uma maior aproximação da escola e tentando buscar, também, novas práticas mais inovadoras para dentro da sala de aula. Em 2011, viu-se a necessidade de abranger outros cursos de licenciatura, chegando, então, à Geografia – ramo de estudo das ciências humanas –, dada a necessidade de aperfeiçoar as habilidades dos professores recém formados.

Sendo assim, podemos ver que o Pibid e as políticas na formação dos professores andam em conjunto e têm suas contribuições na criação de práticas metodológicas mais inovadoras que possibilitem um melhor desenvolvimento do ensino da Geografia, uma vez que se faz um intercâmbio entre os professores já formados e os futuros professores, buscando a formação e a capacitação desses. Desse modo, o Pibid surge como um instrumento que traz a identidade para a valorização da carreira docente no Brasil, buscando sempre o melhor para a educação básica.

Caminhos educacionais

Uma importante ferramenta para o ato de aprender é a capacidade de assimilação. Quando em contato com o objeto de estudo, é preciso entender sua relação com o meio em que está inserido e qual é o seu principal papel. Moreira (1999), ao analisar as teorias de Piaget em relação ao aprendizado, nos fala que:

O desenvolvimento mental da criança pode ser descrito tomando como referência os esquemas de assimilação que ela utiliza. Tais esquemas caracterizam o desenvolvimento intelectual como constituído de períodos (sensório-motor, pré-operacional, operacional-concreto e operacional-formal) que, por sua vez, podem ser subdivididos em estágios, isto é, a criança constrói esquemas de assimilação com os quais aborda a realidade, porém, esses esquemas vão evoluindo à medida que a criança se desenvolve mentalmente. (p. 102).

Nota-se que os primeiros passos para a divisão de turmas nas escolas são conforme a idade. Jean Piaget foi um importante pioneiro no método educacional ofertado pelo Brasil, haja vista que direcionou estágios de aprendizados conforme a capacidade de assimilação. Sendo assim, certos objetos de estudos seriam melhor compreendidos conforme o estágio de assimilação em que a criança está, mas não necessariamente em ordem cronológica, uma vez que poderia existir várias crianças de diferentes idades, mas que estão no mesmo estágio, e isso precisa ser melhor trabalhado nas nossas instituições de ensino.

Bastos (2020), ao analisar o contexto educacional do Brasil, entende que as propostas educacionais postas na constituição atenderiam a uma formação cidadã de qualidade, no entanto, acontece um desvio de excursão, que acaba não sendo totalmente satisfatória para a formação cidadã em si, e enfatiza o papel excepcional das escolas em mediar o ensino, traçando caminhos metodológicos que favoreçam o repasse do conhecimento de forma igualitária. Em um dos seus trechos, ele nos fala o seguinte:

A escola jamais deverá se esquivar de sua tarefa de mediadora, fortalecendo a luta estudantil através da motivação e da construção da parceria entre escola/família/comunidade. A transformação social só se efetivará mediante a criação de diretrizes que venham atender aos requisitos exigidos pela coletividade. (BASTOS 2020, p. 4-5).

As escolas trabalham a partir da subjetividade, das dificuldades e do âmbito social em que vivem os alunos e, a partir disso, o desenvolvimento coletivo. Partindo desse contexto pedagógico e socioemocional que explica a criança em seu desenvolvimento intelectual em diferentes estágios, e, a partir deles, evoluções gradativas, entende-se que as crianças, mesmo tendo a mesma idade, quando em contato com os objetos de estudos, irão ter diferentes interpretações ou não em seu desenvolvimento de aprendizagem.

Já na segunda vertente, trazendo para o contexto no qual estamos inseridos, a teoria de Piaget (estágio de desenvolvimento intelectual conforme a assimilação) é embasamento para o sistema educacional do Brasil, que faz a divisão por turmas e trabalha gradativamente o nível de dificuldade do objeto de estudo

de acordo com a idade das crianças. Como existe a variante de estágios diferentes na mesma idade, a escola e, principalmente, o educador têm a obrigação de mediar, fazer com que todas as crianças, apresentem um bom rendimento, apesar das singularidades, visando sempre o todo.

O Pibid geografia e seus princípios geoetnográficos

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) oferecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CNPq) é um órgão que faz parte do Governo Federal e tem como objetivo oferecer bolsas aos alunos(as) dos cursos superiores, com ênfase na licenciatura, visando a antecipação do vínculo com o ambiente de trabalho antes da conclusão da graduação.

O Pibid de Geografia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) do Campus Pau dos Ferros/RN oferta os estágios com um embasamento teórico composto pelas etapas da pesquisa Geoetnográfica com a teoria do agir comunicativo.

Acerca da pesquisa Geoetnográfica, Souza (2013) explica que desenvolveu o conceito a partir da junção da pesquisa etnográfica sob a ótica da Geografia, em que o pesquisador é bastante ativo e participativo no ambiente estudado. A partir disso, seis etapas são traçadas: “O lá” - o imaginado; “O aqui lá” - falando dos de lá; “O chegar lá” - o primeiro olhar; “O estar lá” - o vivido, o sentido e o colhido; “O voltar de lá” - as experiências observadas; “O Eu aqui” - as contribuições, reflexões e a Geoetnografia. Todas estas etapas são a base para desenvolver essa pesquisa:

Essas etapas servem como um roteiro imaginário e compreendem os momentos de pesquisa a serem vividos pelo pesquisador. Isso compreende os preparativos de “ida” ao campo, o caminho percorrido, os dias vividos, a despedida do campo, o caminho de volta e, por fim, as reflexões. (SOUZA, 2013, p.14).

A autora reforça essas etapas com o passo a passo que o pesquisador segue: imaginar o ambiente que brevemente irá estudar e o descrever por uma ótica generalizada, como foi o caminho até lá, as primeiras impressões estando lá inserido. O pesquisador, além de observar, participa das atividades (se for em um grupo étnico). Depois, a última parte apresenta as reflexões sobre o lugar, sobre as atividades desenvolvidas e o que mudou após a experiência de estar lá.

O primeiro passo para um professor em formação é conhecer o seu ambiente de trabalho de maneira mais profunda. Uma pesquisa indutiva faz parte dos modos Geoetnográficos, através da qual podemos considerar a observação como um princípio de entendimento do contexto do ambiente. Para Lúcia (2006, p. 33):

Na análise indutiva, partimos de dados particulares para o geral e, através de objetivos ou afirmações argumentativas, ampliamos o foco das análises para um universo mais generalizado, formulando premissas universais típicas ou atípicas que podem ser comprovadas e sustentadas através dos dados e das teorias, formando, assim, a base do conhecimento que está sendo construído ou relatado como resultante da análise.

Na concepção de Domiciano e Silva (2019, p. 241), “a Geoetnografia compreende um método de pesquisa que tem suas raízes na antropologia”. Dessa forma, o processo do entendimento docente começa desde a imaginação, passando por processos de análises de opiniões internas e externas da instituição, até às realizações de pesquisas dentro do próprio ambiente escolar, tendo, assim, uma visão realista do que está acontecendo com o seu objeto de estudo, os alunos.

Segundo Carneiro (2019, tradução livre), é preciso questionar a reprodução das práticas pedagógicas tradicionais na escola por docentes de formação crítica. Podemos entender que apesar das atualizações e modificações na linguagem geográfica, o ensino da Geografia ainda está muito preso aos métodos tradicionais de ensino, composto por avaliações de resultados quantitativos em vez de métodos qualitativos e atividades que auxiliem o aluno a desenvolver seus pensamentos ideológicos, críticos, autônomos e criar atitudes mais humanitárias.

Uma formação Geoetnográfica para os graduandos e futuros professores pode guiá-los a um entendimento mútuo sobre o magistério, pois “o que interessa nesse tipo de pesquisa é a forma como os dados são coletados, priorizando o contato direto do pesquisador com o objeto estudado, valorizando instrumentos como a entrevista, a análise documental e as observações diretas” (SOUZA, 2013, p.4).

A percepção da escola pode transformar discentes em suas formações, capacitando-os a criarem metodologias diversificadas e de efetividades positivas para a Educação Básica, rompendo com métodos tradicionais impostos desde sempre. A esse respeito, “pensar o contexto das práticas frente às mudanças que tanto a Geografia quanto a escola em sua conjuntura têm perpassado, o que se compete ao professor é repensar as ações no trabalho prático e também social com a Geografia” (SILVA, CARNEIRO, 2018, p. 5).

Presenciamos um ensino geográfico menos social nas escolas, o que com-

promete os alunos a uma aprendizagem sem o desenvolvimento de senso de fala, de atitudes e de pensamentos críticos sobre as situações cotidianas de suas vidas e vivências. É dever do aluno, em sua formação, desenvolver seu pensamento ideológico e rever que preceitos deseja seguir para sua transformação como um atuante profissional em um futuro próximo.

“Torna-se relevante a inserção dessa dimensão propriamente humana dentre as condições para a valorização do magistério indo além, portanto, da dimensão técnica da formação docente inicial” (CARNEIRO, 2020, p. 341). Completando todas as etapas Geotnográficas, o discente pode, por fim, ter um olhar de totalidade de seu espaço de trabalho, onde irá analisar e buscar inovações, desvendando métodos e ideologias para ser um futuro educador de qualidade e, desse modo, assegurar um ensino de qualidade para todos.

Método agir comunicativo na formação docente

Na educação, é preciso um domínio da linguagem contemporânea para, conseqüentemente, conseguirmos nos comunicar diante das pessoas que fazem parte de nosso ambiente. De modo geral, é necessário que esse domínio seja em qualquer tipo de grupo social, mas como estamos falando do mundo da educação, talvez apenas a linguagem contemporânea não seja suficiente para avançar em diversas situações que aconteceram no ambiente de pesquisa. “Quando se aborda a questão da aprendizagem, especialmente na área da Geografia, é preciso pensar a sua própria complexidade no âmbito geral das discussões teóricas acerca de como as pessoas aprendem” (CARNEIRO, 2020, p. 499). Nesse sentido, existe uma complexidade na educação que deve ser levada aos entendimentos dos educadores: os indivíduos aprendem de diferentes formas, cada um tem seus mundos subjetivos diferentes e que devem ser compreendidos pelo professor, não diferente ao professor de Geografia.

O agir comunicativo leva com ele suas pretensões de validades, que são modos de falas verdadeiras, racionais e que podem ser levadas a críticas. A princípio, o uso do agir comunicativo na educação é buscar solucionar problemas com atos de fala que levem à busca de algo, de algum objetivo final:

Adotar a perspectiva do participante significa entrar no mundo da vida compartilhado intersubjetivamente por uma comunidade linguística; significa querer entender-se com alguém sobre algo no mundo para chegar a um acordo racionalmente motivado e construído intersubjetivamente (MIRANDA, 2009, p.100).

A busca pelo consenso é primordial para um bom desenvolvimento de pesquisa e trabalho, as relações intersubjetivas na educação são importantes para abranger suas ideias e atos, acordos que chegam ao alcance pelo agir comunicativo em uso. Além de um mundo intersubjetivo, o principal problema no magistério é entender o mundo subjetivo dos alunos, a maneira que cada um desenvolve melhor suas habilidades de aprendizado e como resolver situações de problemas relacionados a isso. Nessa perspectiva:

A existência de uma comunidade de língua é condição para a produção e reprodução de uma educação pública comunicativa e de um espaço do cidadão, pois é nela que se engendra os processos de entendimento acerca das questões que envolvem os mundos objetivo, subjetivo e intersubjetivo em cada espaço-tempo determinado (CARNEIRO, 2008, p. 1461).

Ter o domínio destes três mundos, objetivo, subjetivo e intersubjetivo no campo de pesquisa possibilita condições necessárias ao profissional de tentar desenvolver as melhores metodologias para os alunos. Sendo assim, existem passos que devem ser seguidos, são eles: compreender a realidade e condições do ambiente de trabalho, entender seu grupo social, e, por fim, atentar-se para o mundo pessoal de cada um.

Não podemos confundir o agir comunicativo com o agir estratégico:

No agir estratégico, não é o entendimento linguístico que coordena a ação, mas a coordenação depende da influência dos atores uns sobre os outros, e a linguagem é utilizada como simples meio para transmissão de informação, e não como conformadora de atos (MIRANDA, 2009, p. 101).

Nascimento e Carneiro (2020) nos permitem compreender a importância da empatia na educação, ou seja, a relevância de se colocar no lugar do outro, o que consequentemente pode auxiliar a resolver algum suposto problema e contribuir para atitudes mais cidadãs e humanas.

Os problemas de cunho metodológico de ensino proposto pelo professor podem partir da falta de empatia com o aluno, pois o não-diálogo racional com o dificulta o seu entendimento relacionado ao contexto socioemocional e cultural do aluno, isto é, aquilo que ele vivencia fora do ambiente escolar, o que pode comprometer deficiências na prática docente e na aprendizagem do aluno. Dessa forma, o agir comunicativo pode entrar em cena como modo de tentar compreender os problemas mais fatais do mundo subjetivo do aluno, buscando criar métodos que possam ajudá-lo em seu desenvolvimento.

“Percebe-se que o agir comunicativo está ligado a ações que acontecem na vida cotidiana, na interação dialógica entre pessoas que se comportam, ambas, como sujeitos” (BRECKENFELD, 2019, p. 4). Nesses discursos de comunicação no ambiente escolar, necessita-se dessa interação entre o professor e seu objeto de pesquisa; buscar o uso da ação comunicativa como modo de resolver os problemas que irão se estabelecendo em seu trabalho torna suas ideologias mais humanitárias e levam os alunos a serem indivíduos e cidadãos e a terem, também, autonomia, senso crítico e poder em seus atos e usos de fala, melhorando o nível da educação básica.

Metodologia

O método de pesquisa escolhido decorrer deste trabalho acadêmico foi de cunho bibliográfico, no qual analisamos fontes de pesquisas primárias e a partir daí colocamos em prática de forma bibliográfica e também vivida, haja vista que vivenciamos diariamente a importância do Pibid, tendo em vista que a graduação em licenciatura sempre se inova e procura novas metodologias ativas para que, assim, seja possível melhorar o nível do ensino de qualidade em nossas escolas brasileiras de educação básica.

Para melhor comprovação, utilizamos, também, a metodologia qualitativa, em que foi utilizado o Google Forms para produzir um formulário contendo perguntas sobre a importância do programa e o desenvolvimento dele nas escolas de Educação Básica, em que buscamos relatos de pibidianos que atualmente estão atuando de forma remota em duas escolas, sendo elas: Escola Estadual Professora Maria Edilma de Freitas, que se localiza na cidade de Pau dos Ferros/RN e Escola Estadual 7 de Setembro, que se localiza na cidade de São Francisco do Oeste/RN. Em ambas as escolas, os pibidianos estão atuando em dupla e procuram sempre introduzir inovações para as aulas de Geografia, juntamente com o professor da turma, trazendo metodologias que são desenvolvidas a cada aula para que facilite o melhor desenvolvimento das temáticas e das práticas educativas trabalhadas de acordo com a BNCC.

Resultados

Para a produção de resultados e discussões deste trabalho, foi necessária a elaboração de um questionário, contendo quatro (04) questões que serão discutidas nesta seção. Os docentes que participaram foram quatro (04) colegas de núcleo, que se disponibilizaram a responder e contribuir com esta produção científica, ambos estão participando desta edição do Pibid e atuando nas duas escolas descritas anteriormente.

O primeiro questionamento indagava sobre as contribuições que o programa proporciona para que aconteça o primeiro contato com a realidade escolar, todos os entrevistados relataram que poderiam ser muitas questões importantes, mas uma resposta nos chamou atenção, na qual o entrevistado diz:

A minha participação no PIBID foi de suma importância para a minha formação por proporcionar o primeiro contato com a realidade escolar concreta como um graduando de licenciatura, antes mesmo dos momentos iniciais do estágio supervisionado. Dessa forma, o programa acabou auxiliando para um conhecimento amplo do contexto educacional das redes básicas e públicas de ensino, envolvendo as suas características e os próprios desafios enfrentados pelos alunos, professores e demais membros da comunidade escolar, assim como as diversas possibilidades a serem desenvolvidas (Informação Verbal).

Diante disso, podemos comprovar a importância que o programa representa na vida e no percurso acadêmico dos universitários em licenciatura. O segundo questionamento referia-se aos conhecimentos adquiridos no início do Pibid e como foi e está ocorrendo a sua prática docente em sala de aula. Os entrevistados falaram do quão importante foi esse ganho de conhecimentos, mas uma resposta nos deixou felizes, que dizia:

A minha prática docente em sala de aula no PIBID esteve amparada nas discussões teóricas do subprojeto, como as teorias estabelecidas por Jürgen Habermas, visando desenvolver no contexto da sala de aula um papel mais ativo dos alunos com relação ao processo de ensino e aprendizagem a partir da construção de um ensino da ciência geográfica que possibilite o diálogo e o estabelecimento do senso crítico a respeito da realidade e dos espaços à nossa volta (Informação Verbal).

Ele relata, de forma clara, todo nosso processo que inicia com o embasamento do nosso autor principal, que é o Jünger Habermas, e a importância da teoria ser colocada em prática. Podemos perceber o quanto os conhecimentos teóricos nos ajudam no desenvolvimento de atividades em âmbito escolar.

A terceira questão indagava sobre quais as metodologias utilizadas durante as intervenções e sobre a percepção que teve maior importância para o desenvolvimento do aprendizado dos alunos. Nesse questionamento, os entrevistados falaram um pouco das metodologias que utilizam durante as aulas juntamente com o professor, um deles relatou que:

Metodologias ativas e digitais como o emprego de jogos, desafios e mapas mentais possibilitaram um maior engajamento por parte dos alunos, contribuindo de forma positiva, segundo os mesmos, para o desenvolvimento de seu processo de aprendizagem, uma vez que o caráter

mais prático dessas atividades facilitou o entendimento dos conteúdos e temas percorridos (Informação Verbal).

Com esse relato, podemos ver a importância de desenvolver e utilizar metodologias ativas e inovadoras em nossos planos de aula e em sala.

O quarto e último questionamento feito referia-se ao desempenho da identidade docente dos pibidianos. Levando em conta as experiências que estão desenvolvendo e vivendo no programa, os entrevistados relataram que está sendo muito positivo tudo que estão vivenciando, um relato diz assim:

As vivências e experiências a partir do contato com a realidade escolar pelo Pibid estão sendo muito positivas para a construção da minha identidade enquanto futuro docente, uma vez que proporcionam um aprofundamento dos conhecimentos a respeito do cenário educacional, abarcando desde os pontos positivos, como o estabelecimento das relações sociais com os professores e alunos, até os negativos, com o encontro de problemáticas presentes na realidade educacional, auxiliando para uma compreensão ampla de tais questões e o desenvolvimento de possíveis intervenções para contornar essa realidade (Informação Verbal).

Mais uma vez, comprova-se a importância do desenvolvimento dos discentes dos cursos em licenciatura que são engajados com o Pibid.

Considerações finais

Com base na teoria que foi utilizada neste trabalho, comprovamos o quão importante é o Pibid e suas etapas de execução para a formação da identidade docente dos graduandos dos cursos de licenciatura em Geografia, e como um apoio metodológico para os alunos de Ensino Básico das escolas em que o programa atua.

Dessarte, fica evidente que o início de um trabalho evolutivo de base qualitativa de conhecimento e prática docente deve se basear nas teorias do agir comunicativo, uma vez que elas propõem um melhor diálogo entre os graduandos e os alunos. Esse tipo de pesquisa nomeia-se “Geoetnográfica”, pois coloca o licenciando no âmbito de estudo, ou seja, como participante ativo das interações que ocorrem do local.

Assim, com uma comunicação em que todos – professores, graduandos e alunos - possuem a mesma validade nas falas, as experiências e reflexões dos discentes, geradas a partir do trabalho realizado nas escolas, construirão um espaço

de educação mais humanizado e de qualidade no aprendizado, que poderá suprir as necessidades presentes no processo de ensino da Educação Básica.

Referências

BASTOS, M.de J. O processo educacional brasileiro: Desafios e frustrações. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 05, v. 12, p. 83-93, junho de 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/processo-educacional>. Acesso em: 03 set. 2020.

CARNEIRO, R. N. Educação pública, cidadania espacial e agir comunicativo. In: SEMANA DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS DE PAU DOS FERROS, 6, 2008, Pau dos Ferros. **Anais...** Pau dos Ferros: Queima Bucha, 2008. p. 1458-1464.

CARNEIRO, R. N. Contemporary challenges of teaching education: communicative competence and universal Geoethics principles. **Terræ Didactica**, 15, 1-11, e19035, 2019. doi: 10.20396/td.v15i0.8655111.

CARNEIRO, R. N. Aprendizagem de Princípios Geoéticos Universais, Competência Comunicativa e Estágios de Desenvolvimento Moral. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. Campinas, v. 10, n.20, p. 498- 519, 2020. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/792>. Acesso em: 9 set. 2021.

MIRANDA, M. da S. O mundo da vida e o Direito na obra de Jürgen Habermas. **Prisma Jurídico**, Minas Gerais, p. 97-119, jan./jun., 2009. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/prisma/article/view/1454#:~:text=J%C3%A1%20na%20segunda%20obra%2C%20o,apenas%20no%20direito%20democraticamente%20institu%C3%ADdo>. Acesso em: 10 set. 2021.

MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999. p. 95-97. Disponível em: <http://www.gradadm.ifsc.usp.br/dados/20121/SLC0630-1/Teoria%20de%20%20Piaget.pdf>. Acesso em: 03 set. 2021.

NASCIMENTO, M. B.; CARNEIRO, R. N. As competências socioemocionais e a interação comunicativa em sala de aula. **Educação, Cultura e Sociedade**. Mato Grosso, v.10, n. 3, p. 385-394, 2020. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/educacao/article/view/3968>. Acesso em: 12 dez. 2021.

SILVA, M. V. da.; CARNEIRO, R. N. Metodologias de ensino em geografia: um olhar sobre a prática docente em uma escola do Alto Oeste/Rn. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5, 2018. **Anais do V CONEDU**. Campinha Grande: Editora Realize, 2018. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA2_ID1152_09092018152225.pdf. Acesso em: 06 jun. 2022.

SOUZA, A. F. G. de. GEOETNOGRAFIA: caminhos metodológicos para se pensar a pesquisa qualitativa na geografia. In: ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA. GEOETNOGRAFIA: CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA SE PENSAR A PESQUISA QUALITATIVA, 14, 2013, Lima, Peru. **Anais...**, 2013a, s.p. Disponível em: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal14/Geografiasocioeconomica/Geografiacultural/16.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2021.

Agradecimentos

E por fim, queremos agradecer à CAPES por nos proporcionar momentos únicos de partilha e aprendizado que levaremos por toda a nossa trajetória, também agradecemos pelo investimento que fazem em nossas pesquisas, por ajudar a desenvolver esse programa que é tão importante para nós e para toda a educação básica do nosso país. Agradecemos também à UERN e ao Departamento de Geografia por nos auxiliarem e valorizarem os graduandos.

CAPÍTULO 10

UM RELATO DA EXPERIÊNCIA DA
PRODUÇÃO DE UM ATLAS
COLABORATIVO COMO
FERRAMENTA DE COMUNICAÇÃO
ENTRE O SUBPROJETO DE
GEOGRAFIA PIBID E ALUNOS
DO ENSINO FUNDAMENTAL

Camila dos Santos Calado
Rayanne de Souza Mello
Ana Carolina Pessoa da Silva
Otto Mestrinho Guedes Pereira
Roberto Marques (Coordenador de área do Pibid)



Introdução

O nosso projeto nasce em meio ao contexto pandêmico, que possui inúmeras adversidades para a realização de ações, o que limita nossas possibilidades de diversificar o trabalho e de trabalhar de forma conjunta com a escola. Logo, o ambiente remoto trouxe um desafio para encontrarmos caminhos geográficos de interação e colaboração com o corpo de alunos da E. M. José de Alencar.

Nesse sentido, nosso foco ficou voltado, principalmente, para propor estratégias para tentarmos nos aproximar dos estudantes. Idealizamos, a partir das dificuldades encontradas, a possibilidade de usar, como ferramenta de comunicação com os alunos, a criação de um atlas temático a partir da colaboração deles.

O atlas Pibid é uma ferramenta de construção cartográfica, de colaboração dos alunos graduandos de Licenciatura em Geografia da UFRJ com os alunos da E. M. José de Alencar, localizada no bairro de Laranjeiras, no município do Rio de Janeiro/RJ. A primeira edição do atlas procurou obter uma apresentação do bairro de Laranjeiras, na Cidade do Rio de Janeiro, bairro em que a Escola Municipal José de Alencar fica localizada. Essa apresentação foi proposta por meio de mapas contendo informações sobre o bairro, em relação ao município, com algumas informações históricas e curiosidades sobre a região.

Como já foi posto, a criação do atlas Pibid surge a partir de uma necessidade de algum tipo de comunicação com os alunos em um contexto de pandemia, em uma relação remota, a distância. Então, um dos pontos a serem alcançados é a colaboração dos alunos na construção de nosso projeto, para, assim, de fato, haver um contato deles com o grupo do Pibid de Geografia da UFRJ.

Além disso, mostrar a essas crianças não apenas que a cartografia pode ser construída de maneira não tão cartesiana e matemática, mas também que elas podem utilizá-la como uma ferramenta para a própria vida. Para além da utilização, as crianças podem produzir a cartografia, participando, de forma direta e interna, do processo educativo e de aprendizagem.

A partir do momento em que o atlas foi escolhido como uma de nossas ferramentas de comunicação com os alunos, encontramos duas primeiras barreiras: a dificuldade de entrar em contato com os alunos da escola e como iríamos produzir os mapas. Esse momento ocorreu em meados de abril de 2021, no auge da pandemia no Brasil, motivo pelo qual os alunos permaneciam sem poder ir à escola de forma presencial. A própria escola não conseguia contato com boa parte dos alunos. Nesse contexto, preferimos criar nossa primeira edição, de uma maneira que fosse feita uma apresentação para eles. Nessa ocasião, idealizamos

que, em uma segunda edição, conseguiríamos um contato melhor com os alunos.

Para solucionar a questão da confecção do atlas, procuramos algumas plataformas e ferramentas de produção de mapas e algumas videoaulas sobre como utilizar essas tecnologias. A volta dos alunos para o presencial nos possibilitou avançar nesse quesito, mesmo que o grupo do Pibid não pudesse estar presente na escola, por ordem da UFRJ, dada a situação sanitária pandêmica do Brasil.

Nesse sentido, já com a primeira edição confeccionada, formulamos um censo com algumas questões sobre os alunos, para podermos obter algumas informações para a confecção do atlas, de maneira que os estudantes secundaristas interagissem ao longo do processo de criação.

Foram utilizados dois programas para a elaboração dos mapas temáticos: o primeiro trata-se do Programa Quantum GIS (QGIS), um Sistema de Informação Geográfica (SIG) que permite a criação gratuita de mapas profissionais através do formato shape file; o segundo programa utilizado é o Google Earth Pro, uma ferramenta não paga que tem como recurso imagens de satélite, terrenos e construções 3D. Esse programa permite a importação e exportação de dados SIG, a perspectiva em 360° do Street View e a visualização do espaço no passado com ajuda de imagens históricas.

Para a estruturação do atlas, foi utilizada a ferramenta gratuita Google Docs, pois possibilita a criação de capas, tópicos, inserção de imagens, construção e edição de textos. Por se tratar de uma ferramenta do Google Chrome, ela permite o compartilhamento e edição simultânea de todos que possuem um e-mail no servidor Google. Dessa maneira, esse acesso permite uma interação mais eficaz e dinâmica.

Outros recursos também utilizados foram imagens históricas e recentes de ruas do bairro de Laranjeiras, fotografias de personalidades de importância para o bairro e mapas já produzidos referentes à localização dos bairros da Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro e relativos aos bairros do município.

Para alcançarmos, nas próximas edições, de fato, a participação dos alunos na confecção do atlas, elaboramos um censo em um formato de questionário para conseguirmos obter dados sobre os alunos. Essas informações vão desde dados pessoais de suas questões familiares - não de modo invasivo - até questões de como eles se relacionam com o bairro onde habitam e com o bairro de Laranjeiras, onde fica a escola. A partir desses dados, conseguimos elaborar mapas e conteúdos que estejam de acordo com as realidades e relações pertencentes aos nossos alunos.

Além disso, também foi usado, como base conceitual, os livros a “Pedago-

gia da autonomia” (1996) e a “Pedagogia do oprimido” (1974), ambos de autoria de Paulo Freire. Essa escolha tem como objetivo pensarmos em como trabalhar-mos a educação de uma forma libertadora, tanto para os graduandos do Pibid quanto para os estudantes da E. M. José de Alencar, isso porque entendemos que o atlas vem como uma ferramenta de livre atuação para ambos os lados e que os dois participam do processo de criação e exploração.

A construção dos mapas também foi baseada no conceito de cartografia temática para elaborar mapas voltados para as necessidades do Pibid.

A Produção do atlas

O atlas Pibid-UFRJ colaborativo foi pensado como uma estratégia de ensino nesse período remoto, levando em consideração o crescente contato de crianças e jovens com as tecnologias através dos celulares e computadores.

Nessa primeira edição do atlas colaborativo, os autores buscaram, através dos recursos, a criação de um drive (figuras 1 e 2) para cada edição, em que o link para visualização seria divulgado juntamente com o link no formato pdf. Nesse sentido, o drive serve como uma democratização do atlas, facilitando o acesso sem que seja necessário baixar um documento.

Figura 1: Imagem da pasta no drive.

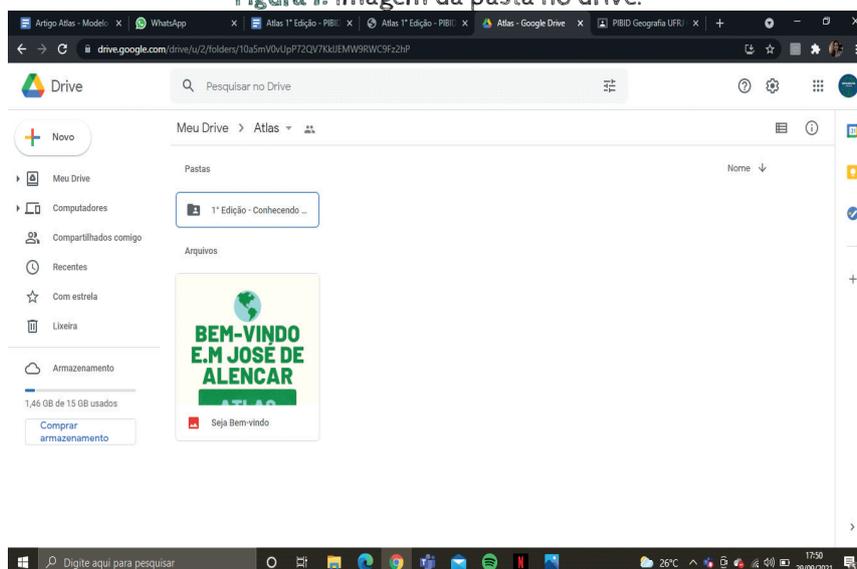
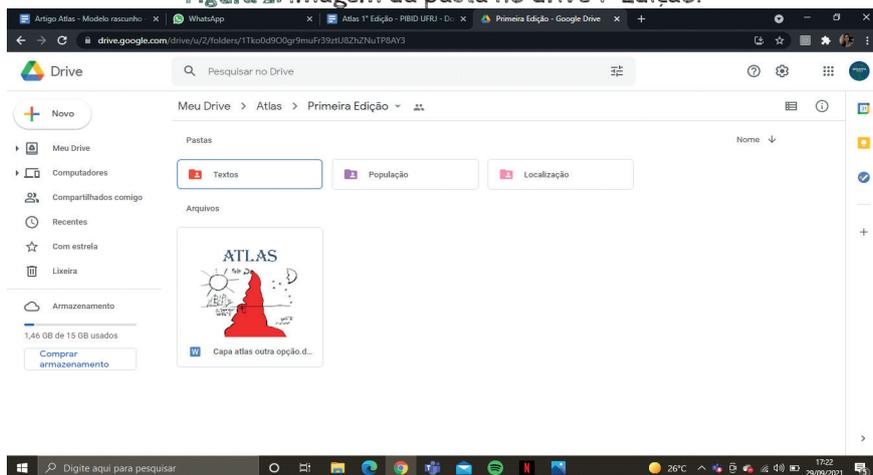


Figura 2: Imagem da pasta no drive 1ª Edição.



Fonte: Imagem tirada pelos autores da página de acesso do drive da primeira edição, 2021.

Link de acesso ao drive: <https://drive.google.com/drive/folders/110a5mV0vUpP72QV7KkIJEMW9RWC9F-z2hP?usp=sharing>

Durante o processo de criação do atlas colaborativo, os autores do grupo Pibid se depararam com a questão da própria colaboração dos alunos da escola. Contudo, por tratar-se de uma edição inicial e de os participantes não terem contato presencial ainda, houve a ideia de fazer essa primeira edição ser um primeiro contato. Através dela, os alunos secundaristas conheceriam a atividade do Pibid-Geografia, e, por ser uma edição inicial, o tema escolhido para ela foi “Conhecendo o bairro de Laranjeiras”.

A E. M. José Alencar é localizada no bairro de Laranjeiras, portanto, os alunos que frequentam a escola moram no bairro ou nas proximidades desse. Foi em busca do protagonismo dos estudantes que a escolha do tema se deu, pois, por se tratar de uma primeira edição, foi preciso pensar em um tema que pudesse despertar o interesse dos alunos secundaristas, como, por exemplo, conhecer curiosidades e informações sobre o próprio bairro da escola deles. Dentro da primeira edição, estão presentes a localização do bairro, dados sobre Laranjeiras, informações sobre a população de Laranjeiras, informações históricas e algumas curiosidades.

Alguns mapas que estão no atlas foram elaborados pelos próprios autores (figuras 3 e 4). No total, três mapas foram criados: dois para o tópico de localização, sendo um desses feito no QGis e outro pelo Google Earth, enquanto o terceiro mapa criado foi para o tópico de população, construído através do QGis. A criação dos mapas também teve como preocupação a padronização e por isso foram utilizados os mesmos recursos na estruturação. Assim, foi estabelecido um modelo de mapa para cada plataforma de criação. Esses modelos serão usados para próximas edições.

Figura 3: Mapa feito pelos autores por meio de QGis sobre a localização de Laranjeiras.

Mapa bairros do Rio de Janeiro - Laranjeiras

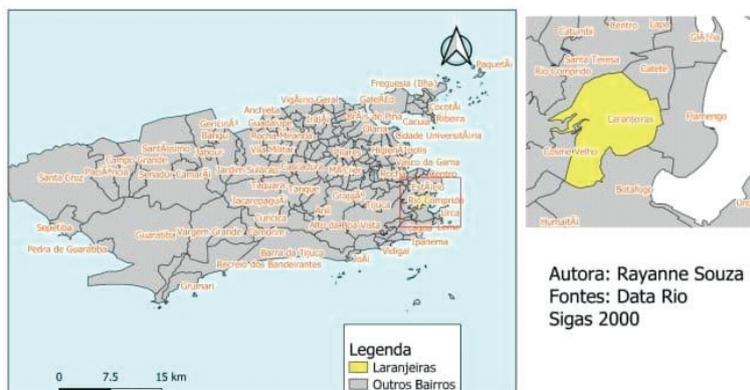
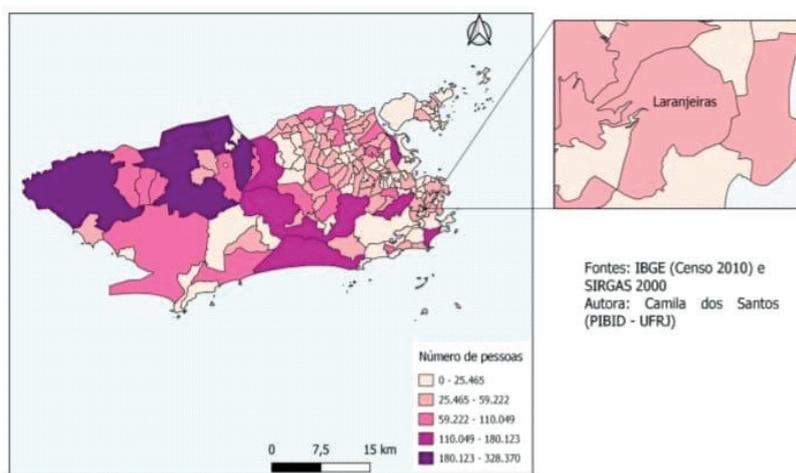


Figura 4: Mapa feito pelos autores por meio de QGis sobre a população residente em Laranjeiras.

População residente no Rio de Janeiro - Laranjeiras



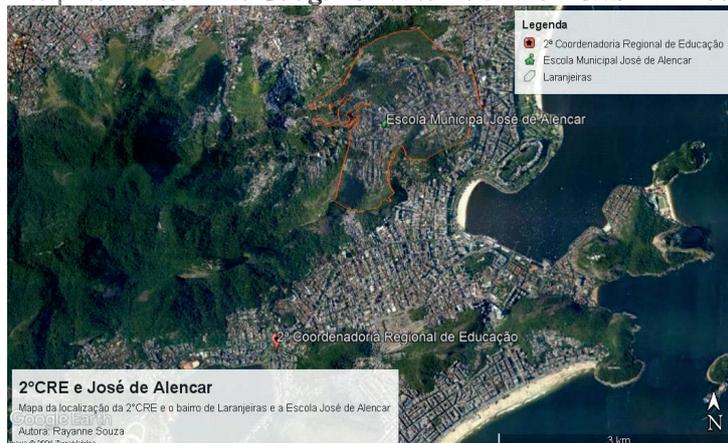
Nota-se que os dois mapas feitos a partir do QGis seguem o mesmo formato padrão: uma escala menor e outra maior, com destaque apenas de Laranjeiras. Assim, é possível compreender a localização de bairro no mapa do município do Rio de Janeiro e a relação da população de Laranjeiras, e comparar, também, com outros bairros do Rio de Janeiro, através do mapa mais amplo.

Já o outro mapa elaborado (Figura 5) foi feito utilizando o Google Earth, por meio do qual se buscou trazer uma noção mais local acerca do bairro. Para isso, pontos foram marcados como: a Escola Municipal José de Alencar e a 2ª Coordenadoria Regional de Educação. Esse segundo mapa foi feito para o tópico localização, mas a informação que ele traz não é mais sobre o bairro e o município, como foi visto anteriormente com os outros mapas, mas sim informações de dentro do bairro.

CAPÍTULO 10

Camila dos Santos Calado, Rayanne de Souza Mello, Ana Carolina Pessoa da Silva
Otto Mestrinho Guedes Pereira e Roberto Marques (Coordenador da área do PIBID)

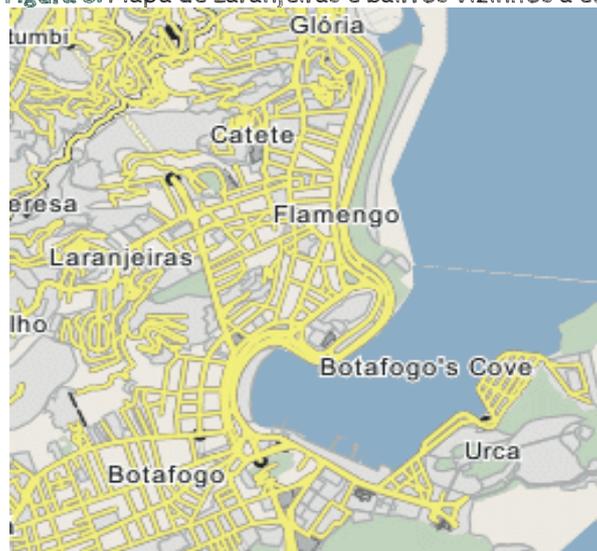
Figura 5: Mapa feito pelos autores no Google Earth localizando a CRE e a escola em Laranjeiras.



Observa-se, nesse mapa, o limite do bairro, por ser no Google Earth, há uma visão da imagem de satélite, pela qual podemos identificar os pontos da 2ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) e a específica escola trabalhada. A partir desse mapa, é possível compreender e analisar a distância entre esses pontos.

Ainda sobre o ponto de localização, há a presença de mais dois mapas, contudo, eles não foram feitos pelos autores, mas pesquisados na internet. O primeiro (Figura 6) mostra o bairro de Laranjeiras e os bairros vizinhos, possibilitando o conhecimento sobre o entorno de Laranjeiras; o segundo mapa (Figura 7), por sua vez, retirado do atlas escolar da Prefeitura do Rio de Janeiro, destaca todos os bairros do Rio de Janeiro.

Figura 6: Mapa de Laranjeiras e bairros vizinhos a ela.



Fonte: Mapa encontrado no website wikimapia sobre Laranjeiras.

Acesso em: <http://wikimapia.org/7570479/pt/Laranjeiras>

Figura 9: Imagem histórica de Laranjeiras - Praça de José Alencar.



Já no tópico de população, temos primeiro um texto explicativo sobre mapas temáticos de população, já que nesse tópico encontra-se o primeiro mapa com um tema mais específico. Os autores também trouxeram dados de censo. Em seguida a essas informações, há o segundo fato histórico no atlas, que é sobre as pessoas famosas que já viveram no bairro.

O atlas foi pensado para que haja a participação dos alunos, entretanto, esse primeiro servirá apenas como uma introdução para que as próximas edições tenham a colaboração deles. Outra questão é que o atlas foi planejado para um uso futuro em sala de aula. Para isso, questionamentos e texto direcionados ao leitor foram feitos no decorrer da elaboração do trabalho, principalmente nos momentos de curiosidades e informações. Essa preocupação serve para ampliar o interesse de quem lê e para motivar a colaboração dos alunos para as próximas edições, como já foi mencionado.

Dessa forma, o atlas tem um formato pensado para os alunos da escola. Além do tema, as artes e ilustrações criadas também foram feitas pensando neles, tais como: a arte de bem-vindos e a arte da capa da obra “América Latina Invertida”, de Joaquín Torres Garcia (figuras 10 e 11).

Os textos feitos – o de apresentação e os das informações – foram pensados em uma linguagem para que o público alvo se identificasse. Para isso, foram utilizadas frases comuns em redes sociais, como, por exemplo, “arrasta para cima”, haja vista que buscamos estar presentes nessa geração nativa digital.

Figura 10: Contracapa do atlas.



Fonte: De autoria dos autores para o atlas.

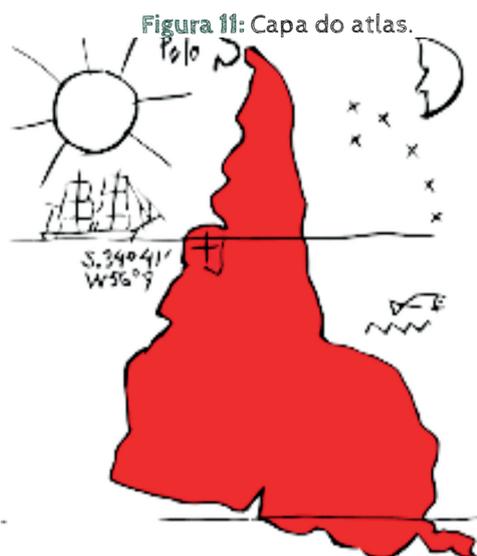


Figura 11: Capa do atlas.

A divulgação do atlas para o público alvo ainda não foi feita, mas planeja-se acontecer pelo Instagram do Pibid-Geografia e pela página de Facebook da escola. O material será disponibilizado no formato digital para fazer download, juntamente com o link de acesso ao drive. Pretende-se, com essa divulgação, alcançar pais de alunos, alunos, ex-alunos e outros professores, pois o Facebook é a rede social de maior comunicação com esses grupos.

O atlas colaborativo criado para os alunos foi colocado em um drive com o intuito de uma democratização de acesso ao atlas e aos seus respectivos dados. A divulgação do atlas pelos alunos ainda não obteve o resultado que queríamos, tendo em vista a pouca aproximação com os alunos, e por ainda não sabermos o

melhor meio de visualização deles.

Reflexões/conclusões /desdobramentos

Dessa forma, o atlas foi pensado para buscar atividades colaborativas e a aproximação dos alunos da Escola Municipal José de Alencar, localizada em Laranjeiras/RJ, mas, até o momento, sem sucesso, tendo em vista o contexto pandêmico ainda vivido, que nos limita o contato com os alunos da escola, como já fora mencionado. Por se tratar de um atlas, ferramentas cartográficas foram utilizadas para a criação dos mapas do atlas, foram elas: o Programa Quantum GIS (QGIS), o Sistema de Informação Geográfica (SIG) e também ferramentas do Google Earth.

Além disso, dados foram coletados nos mapas, tais como: população, localização e fatores históricos ao redor do Escola Municipal José de Alencar. Além dos mapas, criamos algumas artes e ilustrações para dar as boas-vindas aos alunos e à toda comunidade da Escola Municipal José de Alencar – divulgadas, também, no Instagram e no Facebook.

A próxima edição do atlas Pibid já está sendo pensada pelo grupo. Há grande expectativa para que, nessa segunda edição, seja possível a tão desejada aproximação com os alunos no processo de elaboração do atlas, pois salientamos que o atlas foi criado na perspectiva da participação e colaboração dos alunos.

Referências

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

Plataformas digitais:

Bem-vindo ao projeto QGIS. Disponível em: https://qgis.org/pt_BR/site/index.html;

Google Earth. Disponível em: <https://www.google.com.br/intl/pt-BR/earth/>.