

ISSN - 2359-6007

GEOCONEXÕES

V.2 (2017)



**INSTITUTO
FEDERAL**
Rio Grande do Norte

ISSN - 2359-6007

GEOCONEXÕES

V.2 (2017)

1ª Edição

Capa

Walter Oliveira do Nascimento

Diagramação

Igor Silva de Lima

Editores

Gerson Gomes do Nascimento

Malco Jeiel de Oliveira Alexandre

Organização

Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação



**INSTITUTO
FEDERAL**

Rio Grande do Norte

Sumário

03 EDITORIAL

05 CONTEXTO GEOGRÁFICO BRASILEIRO E SUAS TRANSFORMAÇÕES NA POSTURA DO “SER PROFESSOR”

15 DIDÁTICA E A FORMAÇÃO DE LICENCIADOS EM GEOGRAFIA: UMA ANÁLISE DE SUAS FRAGILIDADES

23 ANÁLISE DE MÉTODOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

32 ENSINO DE GEOGRAFIA PARA SURDOS E OUVINTES: TRABALHANDO O CONCEITO DE PAISAGEM

Editorial

Nesta edição da Geoconexões trazemos artigos relacionados à questão da Ciência Geográfica e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, o primeiro artigo intitulado **‘O CONTEXTO GEOGRÁFICO BRASILEIRO E SUAS TRANSFORMAÇÕES NA POSTURA DO “SER PROFESSOR”** dos autores João Paulo Teixeira Viana e Alberto A. L. Almeida visa propor uma análise do contexto histórico da ciência geográfica no Brasil, elencando a postura do “ser professor” ao longo do processo de transformações da Geografia, enquanto disciplina institucionalizada e obrigatória no currículo escolar do ensino público.

O segundo, **‘DIDÁTICA E A FORMAÇÃO DE LICENCIADOS EM GEOGRAFIA: UMA ANÁLISE DE SUAS FRAGILIDADES’** dos autores André Ferreira, Carla Mirelly Caetano Duarte, Igor Silvestre dos Santos tem como objetivo discorrer sobre a importância da didática no processo inicial de formação de professores, externando algumas apreensões dos docentes de Geografia acerca das fragilidades encontradas em seu processo formativo que influem diretamente em suas práticas diárias escolares.

O terceiro **'ANÁLISE DE MÉTODOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA'** dos autores Bruno da Silva Santos, Marco Aurélio de Lima e Reginaldo Lopes Santana traz uma análise de como o livro didático usa os métodos científicos hipotético-dedutivos dialético e hermenêutico-fenomenológico para trabalhar o seu conteúdo em sala de aula voltado para o ensino de jovens e adultos.

O último artigo intitulado **'ENSINO DE GEOGRAFIA PARA SURDOS E OUVINTES: TRABALHANDO O CONCEITO DE PAISAGEM'** dos autores Carla Mirelly Caetano Duarte, Igor Silvestre dos Santos e André Ferreira tiveram como objetivo discutir e exemplificar através de um relato de experiência como trabalhar o conceito de paisagem dentro de uma proposta inclusiva, com alunos surdos, através da utilização de uma maquete e quebra cabeça. Para tanto, inicialmente abordaremos algumas considerações sobre a proposta inclusiva, com base em alguns documentos oficiais educacionais, definindo o que é surdez e como a inclusão está inserida no cenário nacional.

**O CONTEXTO GEOGRÁFICO BRASILEIRO E SUAS TRANSFORMAÇÕES
NA POSTURA DO “SER PROFESSOR”**

João Paulo Teixeira Viana

Aluno do 5º período do Curso de Geografia da IFRN (Campus Natal-Central)

Alberto A. L. Almeida

*Mestre em Educação-Professor de Geografia/IFRN***Resumo**

O presente artigo visa propor uma análise do contexto histórico da ciência geográfica no Brasil, elencando a postura do “ser professor” ao longo do processo de transformações da Geografia, enquanto disciplina institucionalizada e obrigatória no currículo escolar do ensino público. Como metodologia científica foram utilizados levantamentos bibliográficos em publicações tais como livros, artigos e anais. Para tanto, foi necessário ater-se às principais reformas educacionais brasileiras, levando-se em conta os aspectos históricos políticos e socioeconômicos que contribuíram para o desenvolvimento desta ciência. A pesquisa apresenta como objetivo principal relacionar o desenvolvimento da ciência geográfica brasileira e a figura do docente, enquanto mediador do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Essa pesquisa se justifica pela crescente demanda em compreender o passado das diferentes ciências, e em especial a Geografia, de forma que possa, a partir da análise do passado, compreender o cenário atual, onde o artigo destina um espaço especial para a visão do autor enquanto discente em processo de formação docente da disciplina de geografia, apontando os prováveis cenários com a nova reforma educacional do ensino médio, por fim, mostrando o quanto a ciência geográfica apresenta sua importância para a sociedade e seu desenvolvimento enquanto disciplina e utilidade social.

Palavras-Chaves: Contexto histórico. Ciência Geografia. Ser Professor.**Abstract**

The present article aims to propose an analysis of the historical context of geographic science in Brazil, highlighting the posture of being a teacher throughout the process of transformations of Geography as an institutionalized and obligatory discipline in the school curriculum of public education. As scientific methodology, bibliographical surveys were used in publications such as books, articles and annals. Therefore, it was necessary to stick to the main Brazilian educational reforms, taking into account the historical political and socioeconomic aspects that contributed to the development of this science. The main objective of the research is to relate the development of Brazilian geographic science and the role of the teacher as mediator of the teaching-learning process in the classroom. This research is justified by the growing demand to understand the past of different sciences, and especially Geography, so that, from the analysis of the past, it can understand the current scenario, where the article assigns a special space for the author's vision as a student in the process of teacher training in the discipline of geography, pointing out the probable scenarios with the new educational reform of high school, finally showing how much geographical science presents its importance to society and its development as a discipline and social utility.

Keywords: Historical Context. Science Geography. Be a teacher.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por intuito abordar o contexto da Geografia enquanto ciência acadêmica, relacionando-a com a disciplina escolar de Geografia, enquanto componente presente no currículo do ensino público brasileiro. Dessa forma, procura analisar as principais transformações vivenciadas no fazer pedagógico do professor de Geografia, ao longo da trajetória dessa ciência enquanto disciplina escolar, bem como as perspectivas que se apresentam no atual cenário dessa disciplina. A pesquisa se justifica pela necessidade de compreender a evolução do processo de ensino de geografia no Brasil, como também entender os diferentes contextos históricos que influenciaram a sua organização enquanto disciplina escolar. Nesta pesquisa será possível construir uma linha do tempo clara e objetiva do desenvolvimento da ciência geográfica no Brasil, desde o seu surgimento, a sua inserção na academia enquanto curso de graduação, a sua constituição como disciplina escolar até os seus contornos atuais. Também serão destacadas as reformas educacionais promovidas pelo Estado Brasileiro, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e seus aspectos inerentes ao ensino de Geografia.

A GEOGRAFIA ENQUANTO PRÁTICA NO BRASIL

“Nos primeiros anos do período colonial brasileiro, cabia aos jesuítas, prioritariamente, o exercício da atividade docente”. Neste contexto, se configurava uma educação regrada na religião, nos ensinamentos cristãos, tanto para os nativos que ali viviam (índios), como para os exploradores (portugueses). Os jesuítas tinham o intuito de passar para seus pupilos o significado do “Amor à Pátria”, do respeito dos nativos aos colonizadores; tudo isso através de literaturas poéticas que enalteciam as conquistas portuguesas, e legitimavam a ocupação do território brasileiro, enquanto espaço explorado e vivido. Pode-se inferir então que, apesar de não existir um ensino institucionalizado da Geografia, indiretamente, os seus conceitos eram colocados em prática.

Convém ressaltar que durante o Brasil- colônia, o período imperial e até mesmo bom parte do período republicano, a educação era volta para os mais ricos e o ensinamento por parte dos docentes era enaltecer esse arranjo social excludente e preparar os discentes para manter essa estrutura e, nesse contexto, os ensinamentos geográficos também serviam a esse propósito. A esse respeito, Chervel (1990, p.187) infere que:

Os grandes objetivos da sociedade, que podem ser, segundo as épocas, a restauração da antiga ordem à formação deliberada de uma classe média pelo ensino secundário, o desenvolvimento do espírito patriótico, etc.; não deixam de determinar os conteúdos do ensino tanto quanto as grandes orientações estruturais.

Neste período, os filhos dos grandes proprietários de terra, comerciantes e demais grupos que detinham o poder aquisitivo, tinham como objetivo profissional o Bacharelado em Direito. Entretanto existiam requisitos básicos para o ingresso neste curso e um destes requisitos era uma prova específica, na qual eram necessários conhecimentos de Geografia. Além disso, para se tiver acesso a cargos públicos, também eram necessários conhecimentos do tipo “geográfico”. Dessa forma, apesar da Geografia não ser sistematizada enquanto disciplina escolar, o conhecimento dos seus conceitos eram requisitos básicos para a inserção do curso de Direito e cargos públicos e, conseqüentemente, para a ascensão social.

A GEOGRAFIA E SUA INSTITUCIONALIZAÇÃO NO BRASIL

Conforme observado no tópico anterior, a Geografia passa a ser um conteúdo/saber de validade reconhecida a partir da necessidade de seu conhecimento para quem pretendia ingressar no curso de Direito. A partir daí a Geografia ganha status de disciplina escolar integrante dos cursos preparatórios para a inserção nos cursos de Direito, o que já ocorria com as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

O primeiro estabelecimento escolar que buscou inserir a Geografia como disciplina foi o Colégio Pedro II, em 1837, no qual aparece pela primeira vez no programa de estudos/conteúdos da escola. A referida instituição era modelo escolar no Brasil e tratou de seguir os parâmetros das escolas francesas, as quais já colocavam a Geografia como componente curricular obrigatório, bem antes das unidades escolares brasileiras.

A partir do estabelecimento da Geografia como disciplina obrigatória, em 1837, a mesma passou a estar presente em todas as reformas educacionais brasileiras até os dias atuais. Ela deixa de ser um saber estratégico, necessário para a própria organização do Estado, para alçar o patamar de um saber apropriado pela escola e visado pelos alunos, ainda que se constituísse como um saber enciclopédico, o qual tinha que ser memorizado e cobrado, oportunamente, em testes e provas. Além disso, a postura autoritária do professor e a apresentação de conteúdos deslocados da realidade vivenciada pelos educandos caracterizam o processo de ensino-aprendizagem dessa disciplina, aproximando-a dos preceitos da Geografia Tradicional.

De acordo com Gonçalves e Chaves (1999, p.197)

Deve-se registrar que, do livro de Aires de Casal, "Carografia Brasília" (1817), "a memorização de fatos e fenômenos desprovidos de significados"9 foi copiado por vários autores de livros didáticos durante o século XIX10. No século XX, manteve-se, de maneira geral, a mesma concepção quanto ao método de ensinar Geografia. Como exemplo, temos o livro de Cláudio Thomas "Geografia: curso elementar", editado em 1947, composto por 390 questões de perguntas e respostas com "conteúdo essencialmente decorativo".

Dessa forma, a Geografia surge no contexto brasileiro num movimento contrário ao que ocorrera em relação às outras ciências, as quais tiveram seu início nos espaços escolares regulares e em academias, enquanto a Geografia surge no seio de cursos preparatórios, em que os docentes objetivavam capacitar os educandos a fim de se submeterem às provas de vestibulares de cursos de direito.

A GEOGRAFIA COMO PRÁTICA ACADÊMICA

A institucionalização da Geografia como disciplina obrigatória nas escolas secundaristas brasileiras veio acompanhada de uma problemática crucial: a falta de professores para lecionar esta disciplina, até então, indivíduos formados em Direito, Medicina, pesquisadores ou pessoas que se intitulavam com "notório saber", eram os responsáveis por transmitir os conteúdos geográficos. A partir disto, o sistema viu a necessidade de criar cursos superiores e formadores de professores de Geografia, o que tornava imperativo institucionalizá-la como saber acadêmico.

Em 1930, são fundados cursos superiores de Geografia sendo o primeiro na Universidade de São Paulo, juntamente com a faculdade de História e Geografia em diferentes cidades brasileiras, dentre elas, Rio de Janeiro e São Paulo. Estes cursos tinham, em seu quadro docente, professores de nacionalidade francesa, os quais tinham como influência o pensamento de Vidal La Blache, Assim sendo, a Geografia brasileira, em seus primeiros passos acadêmicos, encontra respaldo teórico no método chamado de “possibilíssimo geográfico”, o qual, em linhas gerais, preconizava que “o homem também transformava o meio onde vivia, de forma que para as ações humanas, diversas possibilidades eram possíveis, uma vez que essas não obedeceriam a uma relação entre causa e efeito” (La Blache, 1985). Nesse sentido, Rocha (1996, p. 97) infere que:

O modelo educacional adotado no País a partir de então foi o francês, objetivando para cá “transplantar” os ideais de educação, a organização escolar, a forma, bem como o currículo utilizado nas disciplinas. Ao longo do período imperial e, de forma mais discreta, nas primeiras décadas do período republicano o mesmo fato continuou a acontecer. Assim, ao estudar a história das disposições públicas referentes à instrução pública no Brasil Império é necessário considerar, inevitavelmente, a realidade francesa.

Com a institucionalização da Geografia na academia, diversas faculdades abriram cursos de graduação nessa disciplina. Nascia assim uma nova fase para a ciência geográfica, na qual, conforme os pesquisadores, professores e alunos iam buscando e conhecendo novas possibilidades e formas do saber, foi surgindo à ideia de tornar a Geografia um saber “útil” para a sociedade, independente e, como as demais ciências, com um objeto de estudo definido. Vale ressaltar a criação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística em 1937, órgão de grande importância para o desenvolvimento e planejamento de políticas públicas por parte do Estado, o qual estimulou o surgimento cursos superior de bacharelado em Geografia.

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DOS ESTUDOS SOCIAIS (LEI 5692/71)

Até a década de 1970 do século passado, as reformas educacionais brasileiras eram de cunho micro, não provocando grandes transformações na disciplina de Geografia. Todavia, a lei 5692/71 que fixam Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências, ocasionou transformações mais contundentes no ensino brasileiro e, em particular, no ensino de Geografia, ao propor a extinção dessa disciplina e a aglutinação de seus conteúdos, numa disciplina intitulada de “Estudos Sociais”, a qual também englobava conteúdos de História, Filosofia e Sociologia, essa reforma fazia parte do programa “integração social” no objetivava o processo de integralização nacional em que a educação as disciplinas faziam parte, passando a se chamar de Estudos Sociais. Segundo Prevê (1988: 47):

A disciplina de Estudos Sociais deveria ter como enfoque a história e organização social e política brasileira, assegurando, em linhas gerais, a unidade política vigente neste período, exaltando o amor à pátria, a concordância e a positividade com as ações que o governo ditatorial fazia no Brasil. Segundo Melo, Vlach e Sampaio (2005, p. 17):

Os objetivos fixados pelo Artigo 3o da Resolução número 8/71 definiam que Estudos Sociais deveria fazer o ajustamento crescente do educando ao meio, no qual deve viver e conviver, dando ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva contemporânea de seu desenvolvimento.

Com relação ao currículo, este tinha por objetivo o humanismo, a formação do homem e suas virtudes, seus direitos e, principalmente, seus deveres dentro da sociedade. Além disso, tinha o intuito de objetivar o surgimento das aptidões dos alunos acerca de qual profissão seguir. Para tanto, o discente tinha a possibilidade de optar, ao final do ciclo secundário, qual carreira/curso seguir, sendo os mais populares o magistério, o técnico em contabilidade e o de administração. De acordo com Melo, Vlach e Sampaio (2005, p. 27):

O Núcleo Comum de matérias, para a Câmara de Ensino, deveria situar-se na perspectiva de todo o Conhecimento Humano sobre suas grandes linhas; para tanto se optou por uma classificação tríplice entre Comunicação e Expressão, Ciências e Estudos Sociais, por acharem mais unificador do que Ciências e Humanidades. Assim, os Estudos Sociais se constituiriam em um elo a ligar as Ciências e as diversas formas de Comunicação e Expressão, colocando, no centro do processo, a preocupação com o Humano.

Em linhas gerais, a intenção da ditadura militar era transformar as disciplinas de grande importância para o senso crítico do educando em algo superficial, no qual a postura do professor era contribuir para manter a ordem e o progresso do governo ditatorial. Neste contexto, a Geografia, ensinada de forma tradicional nas escolas, contribuía para manter os discentes alheios à conjuntura socioeconômica e política de nosso país. Assim sendo, cabia ao Ensino de Estudos Sociais estabelecerem (...).

(...) a integração espaço-temporal e social do educando em âmbitos gradativamente mais amplos. Os seus componentes básicos são a Geografia e a História, focalizando-se na primeira a Terra e os fenômenos naturais referidos à experiência humana, e na segunda, o desenrolar dessa experiência através dos tempos. O fulcro do ensino, a começar pelo 'estudo do meio', estará no aqui-e-agora do mundo em que vivemos e, particularmente, do Brasil e do seu desenvolvimento [...]. A Organização Social e Política do Brasil (incube-se de) [...] preparar ao exercício consciente da cidadania [...], consciência da Cultura Brasileira e do processo de marcha do desenvolvimento nacional... (MINAS GERAIS, 1972:28).

Por outro lado, o processo de formação inicial do docente de Geografia passa a ser alterado, sofrendo um processo de aligeiramento que culminou na criação de licenciaturas de curta duração, ou seja, um indivíduo poderia forma-se em História e Geografia ao mesmo tempo, em um período de apenas 24 meses.

O RESSURGIMENTO DA GEOGRAFIA BRASILEIRA

Durante a maior parte do governo ditatorial, a ciência geográfica se torna refém de um sistema educacional que tinha por finalidade legitimar o status quo e reforçar um modelo de desenvolvimento econômico excludente e concentrador de renda. Entretanto, um processo de ruptura passa a ser engendrado, a partir do final da década de 1970, quando surge a (AGB) Associação de Geógrafos Brasileiros, a qual visava discutir e propor novos pensamentos e discutir novos rumos para o ensino de Geografia.

A AGB foi de grande importância para o contexto em que a ciência geográfica se encontrava, tendo em vista que os embates acerca do processo de renovação dessa disciplina encontravam-se bastante acirrados com o recrudescimento da chamada “Geografia Crítica”. Nesse contexto, surgem novas maneiras de pensar a Geografia, as quais eram amplamente divulgadas através da publicação de artigos e de discussões em seminários. A esse respeito, Melo, Vlach e Sampaio (2005, p. 67) inferem que:

Os trabalhos sobre ensino de conteúdo, formação docente, mercado de trabalho, discussão curricular, entre outros são cada vez mais presentes, mostrando que muitas pessoas voltam a discutir a problemática do Ensino da Geografia, o que faz com que se organize um encontro específico de Geografia Escolar.

O primeiro encontro nacional dos professores de Geografia é realizado em Brasília/DF na década 90 e, a partir daí, tem se tornado, anualmente, em um espaço de debates que conta com a participação de docentes de escolas públicas e privadas, bem como de estudantes de cursos de graduação e pós-graduação e demais profissionais comprometidos com a ciência geográfica, ou seja, surge um espaço aberto de discussão de experiências e vivências e, assim, o fortalecimento da ciência geográfica em todos os seus âmbitos. Conforme afirma Oliveira (1999: 209):

[...] a atuação de grupos que defendiam esses ideais foi limitada durante o período de vigência da ditadura militar que viveu o país após 1964, para só, mais tarde, com o início da abertura democrática, reaparecer e tomar força, mesmo que sob novos rótulos. No caso da nossa disciplina, o movimento de renovação, que durante essa época ficou reprimido e marginalizado, surge, no final da década de 1970, com o nome de Geografia Crítica.

Nesse contexto, surge a partir da década de 1980, um gradual processo de “redemocratização” da Geografia, ainda que os espaços para os debates e questionamentos da ciência geográfica fossem incipientes. O fato é que, paulatinamente, professores e pesquisadores foram sentindo a necessidade de se discutir os rumos da ciência geográfica e de problematizar sobre a real utilidade da Geografia para a sociedade. Como preconiza Melo, Vlach e Sampaio (2005, p. 86):

[...] esta articulação entre os grupos que discutem a Geografia Escolar no Brasil abre oportunidades para novas pesquisas e incentiva os alunos da graduação a problematizarem sua própria formação no mercado de trabalho: a educação. [...]

[...] Tal dinâmica, que começou no final dos anos 1970 e avançou de maneira extraordinária durante a década de 1980, mostra que a Geografia Escolar começou/recomeçou a provocar reflexões no seu todo e, em suas particularidades, de maneira que em 1999, foram apresentados 280 trabalhos no 4º Fala Professor – Encontro Nacional de Professores de Geografia, realizado em Curitiba, Paraná, e depois, mais de 500 no 5º Fala Professor de Geografia, realizado em Presidente Prudente – São Paulo, em 2003.

A partir da década de 1990, a ciência geográfica ganha um novo fôlego, novos contextos sociais, políticos, econômicos e culturais, entre outros, surgem de uma Geografia puramente descritiva, centrada na memorização de conteúdos e dissociada da realidade dos educandos e que não atende mais às novas exigências da sociedade. Dessa forma, a Geografia passa a ser percebida como uma ciência capaz de discutir e promover o debate acerca da realidade que nos cerca, contribuindo para o entendimento de um mundo que, a cada dia, torna-se mais complexo. Além disso, entramos em uma nova era na qual a tecnologia fez surgir novas formas de comunicação que transformaram o modo de vida das pessoas. O mundo entra em um processo pleno e crescente da globalização, no qual as distâncias se aproximam e as desigualdades de alastram.

A GEOGRAFIA ATUAL E SEUS CENÁRIOS

A ciência geográfica atual ganha um patamar de grande destaque. Trata-se de uma disciplina ampla, que consegue estudar, a partir da análise do espaço, diversos acontecimentos, das diferentes gamas de problemáticas existentes. Com ela, é possível a um aluno de um pequeno vilarejo compreender o lugar em que vive e as relações desse lugar com o que acontece em outros lugares do mundo, estabelecendo as conexões entre as escalas local, regional e global. Dessa forma, a Geografia ajuda a explicar todo o processo dessa conexão e trocas de saber do mundo globalizado.

Cabe também salientar as vertentes que a ciências geográficas desenvolveu com seu processo de transformações ao longo dos séculos e que na atualidade encontra-se semeada em diferentes contextos e ferramentas específicas que tenta compreender os diferentes cenários, ressaltando a geografia política, a geografia econômica e a geografia cultural, sendo estes pilares dessa ciência atual, com a finalidade de compreender de maneira objetiva o homem e sua relação com o espaço.

Nessa perspectiva o homem é dinâmico, capaz de atuar sobre o meio, modificando-o. O homem, por meio de sua cultura, passa a ser então, o “agente ativo” na transformação da natureza. Assim, no olhar dessa visão la blachiana, a natureza passou a ser vista com possibilidade de ser transformada pela ação humana. (TONINI, 2003: 51).

Uma Geografia capaz de atingir o que foi proposto acima só é possível com o elo entre academia, docente e escola/aluno. Contudo, a partir do que se encontra proposto na nova reforma do ensino médio, emerge uma série de preocupações tendo em vista que o texto da reforma não garante a obrigatoriedade da oferta da disciplina de Geografia nesse nível de ensino.

Vale salientar que tal reforma foi alvo de intensas críticas por parte da academia, instituição onde estão concentrados os principais indivíduos pensantes da ciência geográfica brasileira, seja por seu caráter impositivo seja pelo seu propósito de atender as expectativas do sistema empresarial de ensino.

Na realidade da educação brasileira atual e no documento, reafirma-se cada vez mais o modelo de educação com forte presença do capital, com transferência dos deveres do Estado, de serviços essenciais garantidos na Constituição Federal. Um documento que, em sua essência, propõe oferecer e fortalecer uma educação mínima, cujos resultados são definidores dos currículos e da produção de material didático em escala. Uma educação básica no Brasil que se situa “entre o direito subjetivo e o negócio” (FRIGOTTO, p. 54, 2014).

Nessa era de incertezas a mesma apresentou um ápice anterior a proposta da reforma do ensino médio e que tem gerado grandes debates dentro e fora da academia, sendo relacionada à Base Nacional Comum Curricular que visa em linhas gerais nortear o que é ensinado nas escolas do Brasil inteiro, englobando todas as fases da educação básica, desde a Educação Infantil até o final do Ensino Médio.

A proposta apresentada silencia sobre o debate em torno do objeto de estudo da Ciência Geográfica (espaço geográfico, espaço social, organização espacial e produção do espaço). No texto, há uma clara escolha de perspectiva teórico-metodológica a partir de uma categoria/conceito-lugar, para definir o processo formativo (o sujeito e o mundo, o lugar e o mundo, as linguagens e o mundo, as responsabilidades e o mundo). Torna-se evidente a forma simplista e reducionista ao propor dimensões formativas e, por consequência, os objetivos de aprendizagem no componente curricular Geografia (BRASIL, p. 65, 2015).

Sendo assim, propõem um currículo único, entretanto apresenta grandes problemáticas, principalmente para a ciência geografia, pois propõem que determinado conteúdos seja regional, ou algum deixem de ser discutidos na sala de aula, assim é abandonado às diretrizes curriculares existentes que preconiza a integralização das diferentes áreas. Assim, os cenários cheios de incertezas aumentam para possibilidades alarmantes, uma vez que o ensino está regredindo, algo contrário que as ciências preconizam que é baseado em perguntas e nas transformações do homem, dando lugar para algo superficial, pouco participativo e mecânico.

CONCLUSÕES

Em suma, o artigo vem mostrar, em linhas gerais, o processo de evolução da Geografia escolar no Brasil, desde seu nascer na colônia até o cenário atual. Ao mesmo tempo, é imprescindível reconhecer que a Geografia sempre esteve em um patamar de grande importância para a sociedade, mesmo que, em alguns contextos, ela tenha sido usada para manter o status quo; mas, para, além disso, ela consegue a partir dos seus processos históricos se transformarem e auxiliar na compreensão da relação sociedade-natureza em diferentes momentos históricos.

Ao longo desse processo, o papel do professor de Geografia adquiriu diferentes roupagens: em primeira instância, recorreu-se a um professor que tivesse uma postura da religiosidade, de formação cristã; em seguida, um docente em sintonia com as necessidades do mercado; em terceiro, um professor reprodutor de conteúdos descontextualizados, e, por fim surge a postura de um docente da ciência geográfica com a criticidade e problematização do todo. Dessa forma, o “ser professor” está em constantes mudanças e transformações, na medida em que a própria sociedade se transforma.

E, se fôssemos pensar a postura de um professor de Geografia em um cenário de crise? Como seria? Vivemos numa era de incertezas e os rumos da Geografia escolar no Brasil não apresentam contornos definidos. Competem a nós, professores, a partir, não apenas do fazer pedagógico em sala de aula, mas também da participação política e da pesquisa científica, nos configurarmos como agentes protagonistas dos rumos a serem trilhados pela ciência geográfica em nosso país.

Observa-se, assim, um novo mundo para a ciência geográfica, no qual estão postas diferentes linhas de pensamento capazes de nortear o trabalho pedagógico do professor. Seja qual for o caminho escolhido pelo professor é indispensável que, a partir dos conhecimentos geográficos, seja possível aos cidadãos (ãs) compreender o espaço e suas formas de organização, bem como a relação sociedade-natureza num mundo em transformação.

REFERÊNCIAS

1. BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica. Proposta de Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - Setembro de 2015. Disponível em: <www.basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 30 mar. 2017.

2. CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação, Porto Alegre, v. 2 pp. 177-229, 1990.

3. GONÇALVES, Juliano R. & CHAVES, Manoel R. O discurso geográfico escolar brasileiro na década de 1930/1940. Geografia - Curso Elementar (Cláudio Thomas) In: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO. I. Anais... Rio Claro: UNESP. 1999. p. 196-199.

4. MELO, Adriany de Ávila. VLACH, Vânia Rúbia Farias. SAMPAIO, Antônio Carlos Freire. História da Geografia Escolar Brasileira: Continuando a Discussão. UFU, Uberlândia – Minas Gerais, 2005.

5. MINAS GERAIS, Estado de. Revista do Conselho Estadual de Educação. Edição Especial. Belo Horizonte, 1972.300p

6. OLIVEIRA, César A.C. de. Considerações sobre a História da Geografia Crítica e seu ensino. In: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO. I. Anais... Rio Claro: UNESP. 1999 p.200-206

7. ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. A trajetória da disciplina geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942). Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica: São Paulo. 1996.

8. PRÉVE, Orlandiana S.D. A participação do Boletim Geográfico do IBGE na produção da metodologia do Ensino da Geografia. Campinas:UNICAMP. 1988. 226p. (Dissertação Mestrado)

9. TONINI, Ivaine Maria. Geografia Escolar: uma história sobre seus discursos pedagógicos – 2. Ed – Unijuí, 2006.

10. VIDAL DE LA BLACJE, Paul. La France de l'Est (Lorraine-Alsace). Paris: Arnand Colin (1982).

**DIDÁTICA E A FORMAÇÃO DE LICENCIADOS EM GEOGRAFIA:
UMA ANÁLISE DE SUAS FRAGILIDADES**

André Ferreira

Aluno do 7º período do Curso de Geografia da UFRN

Carla Mirelly Caetano Duarte

Aluna do 7º período do Curso de Geografia da UFRN

Igor Silvestre dos Santos

Aluna do 7º período do Curso de Geografia da UFRN

Resumo

Esse presente artigo tem como objetivo discorrer sobre a importância da didática no processo inicial de formação de professores, externando algumas apreensões dos docentes de Geografia acerca das fragilidades encontradas em seu processo formativo, que influem diretamente em suas práticas diárias escolares. Para tal, realizamos revisões bibliográficas acerca do tema, e aplicamos um questionário online via Google Forms, a fim de obter as informações necessárias. Assim analisamos os dados obtidos, e relacionamos com os referenciais teóricos.

Palavras-Chaves: Educação Geográfica. Didática. Formação do Professor.

Abstract

This article aims to discuss the importance of didactics in the initial process of teacher training, expressing some concerns of Geography teachers about the weaknesses found in their formative process, which directly influence their daily school practices. To do this, we carry out bibliographic reviews on the subject, and apply an online questionnaire via Google Forms in order to obtain the necessary information. Thus, we analyze the data obtained, and relate them to the theoretical references.

Keywords: Geographic Education. Didactics. Teacher Training.

INTRODUÇÃO

O modo de compreensão do âmbito escolar, e o ensino de geografia deve possibilitar ao aluno mecanismos que possibilitem o entendimento do Espaço Geográfico. Nesse processo, o docente tem uma importância singular, atuando muito mais que um transmissor de conteúdo, mas como um mediador para apreensão da totalidade espacial. No entanto, em muitos casos o objetivo da Geografia Escolar não tem se efetivado em seu âmbito em virtude de diversas dificuldades, uma dessas é apontada como fragilidades na formação do docente.

Nesse arcabouço, procuramos entender a contribuição da didática para efetivação da prática docente no Espaço Escolar. Assim, objetivamos compreender as necessidades da formação de professores licenciados em Geografia, apreendendo a importância da didática no processo de formação inicial e identificando as necessidades de formação apontadas pelos professores entrevistados.

Portanto, inicialmente apresentaremos a metodologia, posteriormente as análises dos dados - evidenciando as reflexões, e análises das respostas das entrevistas relacionadas com os referenciais teóricos - e, por fim, as considerações finais retomando de forma sintética o que já foi escrito, destacando algumas conclusões e contribuições para licenciatura em Geografia, apontando perspectivas futuras de continuidade de estudos, pesquisas e demais atividades acadêmicas.

METODOLOGIA

A metodologia da pesquisa remeteu-se à aplicação de questionários e análises bibliográficas. Aplicamos dezesseis questionários, online, através da ferramenta Formulários, do Google Docs. Nessa pesquisa, participaram professores atuantes no nível básico e superior (13 homens e 3 mulheres), e como resultado, foram gerados dados quantitativos e qualitativos. Posteriormente, relacionamos suas respostas com os referenciais teóricos, apontando nossas reflexões e análises.

Os profissionais entrevistados são licenciados em Geografia, formados majoritariamente pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e atuantes no nível secundário. Sendo um dos entrevistados formado pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) e outro pelo Centro Universitário de Jales – SP. A variação dos anos de formação está entre 1997 e 2015. Nessa pesquisa contamos também com a presença de graduados, mestres, mestrandos e doutores em Geografia. Em termos de tempo de atuação profissional, 62% dos entrevistados, ou seja, dez professores estão atuando em sala de aula entre um e cinco anos, dois entre seis e dez anos, e quatro com mais de onze anos em sala de aula. Como podemos observar no gráfico 1:



Gráfico 1: Tempo de atuação em sala de aula

Assim constatamos que, apesar da variação do tempo de atuação, diferentes épocas de formação, e até mesmo das diferentes realidades no âmbito profissional, o grupo evidenciou fragilidades e discursos em comum. Nesse sentido, no próximo tópico explanaremos a relação dos dados obtidos com a pesquisa e os referenciais teóricos.

REFLEXÕES ACERCA DA PESQUISA

A formação docente ainda é um dos grandes desafios da educação brasileira, apesar dos avanços vividos na sua história, sendo apresentada por muitos como frágil e sem êxitos, e os professores como despreparados, e meros transmissores de conteúdo, como afirma, Pontuschka, 2009, p.89:

[...] os cursos de formação docente têm historicamente demonstrado sua falta de êxito, reforçando o estereótipo segundo o qual se trata de cursos fracos. Os professores, via de regra, são vistos como profissionais despreparados, sem capacidade de gerir autonomamente os próprios saberes.

Nesse sentido, identificamos que as fragilidades no processo formativo interferem diretamente na prática docente, dificultando ou até mesmo impedindo a plena realização do processo “ensinar e aprender”. Principalmente no que se refere à utilização de recursos didáticos que transmitam de forma acessível o conteúdo aos alunos do ensino básico. Observe o gráfico 2.



Gráfico 2: Fragilidades do curso de licenciatura em Geografia.

Ao analisar o gráfico 2, percebemos que, no recorte feito, a maior fragilidade do curso de licenciatura em Geografia são as metodologias de formação do licenciado. Ao ingressar no curso da modalidade Licenciatura, numa Instituição de Ensino Superior (IES), espera-se que durante a graduação, metodologias para futuras ações dentro do lócus escolar sejam transmitidas e comprovadas. Onde o licenciado adquira habilidades mínimas para mediar junto aos alunos compreensão teórica dos temas abordados, e que venham a “especializá-los” na prática.

Os entrevistados destacaram algumas falhas em sua formação para melhores práticas como docente em Geografia, que foram: capacitação dos professores universitários, envolvendo a falta de atualização de metodologias, categorias e conceitos da geografia; a falta de um maior aprofundamento no campo teórico geográfico; divergência entre conteúdos acadêmicos com as escolas de base onde atuam, e, principalmente, a ausência de disciplinas que remetessem as metodologias e instrumentalização do ensino de Geografia.

Em virtude disso, os professores evidenciaram que suas práticas são afetadas na medida em que não sabem utilizar geotecnologia aplicada ao ensino; não têm segurança na elaboração de um plano de aula; como também sentem dificuldades em lidar com alunos especiais, apesar de ter cursado disciplinas direcionada a proposta de inclusão, como libras e introdução a educação especial.

Com isso, os entrevistados ficam presos ao modo “tradicional”: quadro, giz e livro didático. Confessando direta ou indiretamente que se tivessem tido uma melhor formação, essa situação poderia ser diferente. Nesse sentido, a lacuna que existe na formação docente no curso de geografia, no que tange à aplicação da didática em sala de aula, foi exposta pelos entrevistados como algo que necessita de um olhar mais apurado.

Esse processo de ser e se tornar professor vai se construindo desde os primeiros contatos dos indivíduos com as chamadas fontes pré-profissionais do saber ensinar (TARDIF; RAYMOND, 2000), passando por experiências como alunos em seus cursos de formação inicial, até as futuras interações desse profissional com as características das instituições escolares, onde atuam ou irão atuar, com outros profissionais. Então, o processo de formação inicial torna-se fundamental para os futuros professores, pois os elementos das componentes curriculares se constituirão como alicerces para o processo de ensino-aprendizagem dos educadores.

Na formação pedagógica dos professores, a Didática tem de merecer atenção especial e deve ser concebida como de alta relevância para a construção de uma escola de maior qualidade. Busca, assim, práticas pedagógicas que tornem o ensino de fato eficiente (não no sentido da qualidade total) para a maioria da população. (DALBERIO, Maria. DALBERIO, Osvaldo. 2010. p. 10).

A Didática apresenta-se como uma das componentes essenciais para a formação do professor e que ocupa um lugar de destaque no que diz respeito ao “que fazer” na construção da prática pedagógica (CANDAU, 2012). Para esclarecer qualquer dúvida sobre o papel desta componente, Maria Dalberio e Osvaldo Dalberio (2010), prosseguem reafirmando sua importância na formação do profissional da educação e de que forma ela ajuda a desmitificar o ensino, assim como solucionar questões do cotidiano escolar, futuro dos professores em formação:

[...] a Didática tem como objetivo a compreensão dos diferentes determinantes da prática pedagógica e a construção de forma que possa nela intervir no sentido de favorecer a formação de sujeitos mais reflexivos, críticos e comprometidos com uma democracia real, para todos (DALBERIO, p. 98, 2010).

Dessa forma, Luckesi (2012, p. 29) discute o papel da didática na formação trazendo a seguinte questão: “Será que a didática, conforme vem sendo ensinada e executada, auxilia o educando a se habilitar para as atividades que deverá desenvolver como futuro educador?”. Através desta perspectiva, pode-se observar que a didática tem sido encarada apenas como um “facilitador” que transmitirá os conteúdos e atividades referentes a conhecimentos específicos, que muitas vezes estão dispostos em livros didáticos, apenas reforçando ideologias dominantes. Com isso, ele traz a seguinte observação:

Penso que a didática, para assumir um papel significativo na formação do educador, deverá mudar os seus rumos. Não poderá reduzir-se e dedicar-se tão somente ao ensino de meios e mecanismos pelos quais se possa desenvolver um processo de ensino-aprendizagem, mas deverá ser um elo fundamental entre as opções filosófico-políticas da educação, os conteúdos profissionalizantes e o exercício diuturno da educação. Não poderá continuar sendo um apêndice de orientações mecânicas e tecnológicas (LUCKESI, 2012, p. 33).

Posteriormente ele encerra sua visão de como a didática deveria ser contemplada no processo de formação: “Deverá ser, sim, um modo crítico de desenvolver uma prática educativa, forjadora de um projeto histórico, que não se fará tão somente pelo educador, conjuntamente, com o educando e outros membros dos diversos setores da sociedade” (LUCKESI 2012, p. 33).

Todos os entrevistados consideram a didática essencial para formação de professores (gráfico 4). No entanto, somente 12,5 % dos entrevistados afirmaram que a didática recebia o merecido no destaque, 25% disseram que não recebia destaque e 62,5% dos entrevistados disseram que em sua época de formação a didática era explorada e recebia destaque dentro do processo formativo razoavelmente (gráfico 5). Sem dúvidas podemos aferir que a utilização da didática como caminho para abordagem dos conteúdos é fundamental para uma otimização do desenvolvimento no âmbito escolar. Para tanto, é necessário que o docente a conheça profundamente para que seu uso como ferramenta seja um catalisador na aplicação do seu ofício. Observa-se que a importância devida da disciplina didática não foi realizada com eficácia, permitindo a formação de uma lacuna na docência.

Você considera a Didática (disciplina) essencial para formação de professores?
(18 respostas)



Gráfico 3

Os entrevistados classificaram como importante a didática para sua formação, visto que é utilizada como uma fundamental ferramenta dentro do processo de ensino-aprendizagem. É essencial para desenvolver a aplicação dos recursos didáticos nas atividades do cotidiano escolar. O entrevistado P11 expôs que:

“A didática foi uma disciplina imprescindível para o meu processo de formação em licenciatura em Geografia. Pois é através dela que aprendemos a organizar e sistematizar tanto conteúdos como metodologias de ensino mais adequadas para alcançar os objetivos propostos em nossos planos de aulas e atividades desenvolvidas. Depois que a cursei, é que pude me identificar mais enquanto docente, pois em outras disciplinas, também direcionadas para o eixo educacional, nem sempre conseguia identificar esse propósito da maneira de “como ensinar”, e a execução de nossas práticas já aplicadas ao cotidiano escolar.”

Na prática profissional, inclusive no relacionamento aluno/professor se faz necessário a eficácia do uso otimizado da didática. É à base da função do professor como um mediador do conhecimento, facilitando a interação do aluno com o conteúdo, e com o professor. Desse modo, devendo relacionar a metodologia à prática, com objetivo de facilitação do aprendizado. O entrevistado P15 relatou que:

“A didática é importante para o aperfeiçoamento das metodologias de ensino e a forma como as aulas são conduzidas no que cerne o ensino-aprendizagem dos alunos, além disso, aprimoramento da formação contínua do docente.”

Enquanto o entrevistado P9 ressaltou que:

“No meu curso a importância foi mínima, o professor foi muito superficial o que fragilizou minha formação nessa disciplina.”

Assim, podemos reafirmar que a didática e sua aplicação é de enorme importância para o exercício da docência. O que diz Barroso, (1997) é “que o trabalho modifica o saber trabalhar do professor”. Os saberes a serem ensinados pelos professores e o seu modo de ensinar “evoluem com o tempo e as mudanças sociais”.

Além disso, referente à sua formação para melhores práticas como docente de Geografia, foram apontados pelos entrevistados à falta de capacitação dos professores, grade curricular, disciplinas específicas, aplicação dos conteúdos, divergência entre conteúdos acadêmicos com as escolas de base onde atuam após formação.

O entrevistado P6 relatou que:

“Faltaram disciplinas específicas na grade curricular da instituição, como metodologia do ensino da geografia, instrumentação do ensino de geografia, em períodos próximos de modo a tornar mais habitual à prática docente no curso.”

Enquanto o entrevistado P15 expôs que:

“Só nos damos conta dos problemas de nossa formação quando estamos enfrentando a realidade, em nosso campo de trabalho, a sala de aula. Faltaram mais aulas práticas, viagens de campo, direcionamento de atividades para a prática do ensino de fato. Pois cada um destes contribui significativamente para nossa formação. Em uma viagem de campo, por exemplo, é que podemos ver a teoria trabalhada ao longo do curso, sendo aplicada, e o curso de Geografia necessita bastante destas aulas de campo para que aja uma melhor formação profissional de seus alunos”.

Ainda foi informado dentro da pesquisa que há falta de atualização de metodologias, categorias e conceitos da geografia, e maior aprofundamento no campo teórico. Foi também relatada por outros entrevistados uma satisfação acerca da aplicação dos conteúdos em sua formação.

Quais as suas necessidades de formação?

Muitos entrevistados informaram que a falta de tempo para dedicação a formação, maior acesso a eventos, graduação complementar e experiência em sala de aula são elementos que carecem de mais atenção nas suas formações.

O entrevistado P10 relatou que:

“Não aprendi muita coisa na universidade por ter pouco tempo para me dedicar mais aos estudos. Aprendi muito mais na prática. Sinto necessidades de cursos de atualização”.

O entrevistado P11 comentou que:

“Durante a minha formação, tive a oportunidade de pagar disciplinas direcionadas a inclusão, como libras e educação especial. No entanto, ainda sinto que não estou completamente preparado para trabalhar com alunos especiais. Refiro-me principalmente em adequar as metodologias de ensino de geografia para que este aluno possa abstrair o máximo de conhecimento possível do conteúdo trabalhado. Esses tipos de práticas poderiam ser debatidas em um laboratório de ensino direcionado a licenciatura, coordenado pelo próprio departamento de Geografia. Outro ponto importante, é uma maior colaboração de disciplinas de geotecnologias, ainda pouco presentes na grade de formação dos licenciados, pois também somos pesquisadores e necessitamos destes recursos da cartografia digital e do geoprocessamento para uma representação socioespacial mais direcionada do conhecimento, tanto em pesquisas, como na sala de aula. Em nosso departamento, deveria haver um maior diálogo das disciplinas de geotecnologias com as de práticas de ensino de geografia.”

Enquanto o entrevistado P5 expôs que:

“Uma graduação complementar, uma especialização na área de ensino e/ou mestrado. Um maior acesso aos eventos da área, com o intuito de trocas de experiências e atualização constante”.

CONCLUSÕES

Os discentes da licenciatura buscam dentro da didática, estratégias que irão mediar o processo de ensino-aprendizagem, a partir do aperfeiçoamento das metodologias nos planos de aula, entre outras expectativas. E, anseiam que ao término da sua graduação, terão um aporte de mecanismos didáticos que proporcionarão sucesso na sua atuação como educador.

As disciplinas voltadas para a educação, como por exemplo, a didática pode contribuir no percurso da formação. Mas, por meio de alguns questionários aplicados pode se averiguar que alguns professores que atuam em sala de aula atualmente tiveram algumas frustrações com respeito a estas disciplinas, pois as fragilidades que surgiram em sua graduação, e, neste caso, a didática, tiveram lacunas, embora fossem mínimas, que proporcionaram dificuldades na prática docente.

Relembrando o que afirmou Luckesi (2012), no processo de formação é necessário que os futuros professores compreendam que ser “didático” está acima de mecanismos e ferramentas para ilustrar sua aula. Está estritamente relacionado a questões de caráter filosófico-político-educacional, que transpassam o ambiente escolar. O fato é que, se disciplinas como esta não se discutem estas reflexões, é possível que à medida que se formem mais professores, as ideologias de senso comum se reforcem dia após dia. Em outras palavras, é a Didática que dará ao professor as alternativas para obtenção do real processo de ensino-aprendizagem. Sem ela, não bastam todos os recursos tecnológicos ou conhecimento científico que possam tornar uma aula algo espetacular, pois não será possível alcançar a todos. A maioria, talvez, mas não todos. Nesse processo (ensino-aprendizagem), o conhecimento é algo a ser construído democraticamente para a formação crítica dos indivíduos.

A formação docente atualmente enfrenta desafios e dilemas compatíveis com as exigências dos novos tempos. Com isso, amplia-se a diversidade de questões em torno desse tema, tornando-o abrangente, relacionando-se com os diferentes âmbitos da educação.

Dessa forma, Loureiro (2001) esclarece que a formação dos professores tem sido vista também com a panaceia para os males da educação e a sociedade. De acordo com Liston e Zeichner (1997), ao discutir as orientações comuns em torno da formação docente (acadêmicas; tecnológicas; personalista; prática e social reconstrucionista, dentre outras), além dessas orientações, há uma diversidade de termos usados como sinônimos de formação continuada: treinamento, capacitação, reciclagem, formação em serviços entre outros, cujos significados expressam diferentes práticas formativas.

REFERÊNCIAS

1. CANDAU, Vera Maria (org.). A Didática em questão. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. Cap. 1, p. 13.
2. DALBERIO, Maria Célia Borges. DALBERIO, Osvaldo. A formação docente: a mediação da didática para um ensino de melhor qualidade. Revista Ibero-americana de Educação. nº 51/05, Fevereiro de 2010.
3. LUCKESI, Cipriano Carlos. O papel da didática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). A Didática em questão. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. Cap. 2, p. 26.
4. PONTUSCHKA, Níbia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Lyda; CACETE, Núbia Hanglei. Para ensinar e aprender Geografia- 3ª ed. – São Paulo: Cortez, 2009. – (Coleção docência em formação. Série Ensino Fundamental).

ANÁLISE DE MÉTODOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Bruno da Silva Santos

Aluno do 3º período de Geografia da UFRN

Marco Aurélio de Lima

Aluno do 3º período de Geografia da UFRN

Reginaldo Lopes Santana

*Aluno do 3º período de Geografia da UFRN***Resumo**

O presente estudo traz uma análise de como o livro didático usa os métodos científicos hipotéticos- dedutivo dialético e hermenêutico-fenomenológico para trabalhar o seu conteúdo em sala de aula voltado para o ensino de jovens e adultos. Este artigo reflete sobre a importância da escolha do método a ser utilizado para se abordar os assuntos propostos no livro didático, levando em consideração o seu público alvo, adequando sua metodologia de ensino aos alunos para garantir uma melhor comunicação e desta maneira uma melhor aprendizagem. Neste material iremos apresentar considerações e sugestões de atividades para serem realizadas nas três abordagens científicas- metodológicas utilizadas pelo livro didático analisado, no ensino da geografia escolar para educação de jovens e adultos.

Palavras-Chaves: Livro Didático. Método Científico. EJA.

Abstract

The present study provides an analysis of how the textbook uses the hypothetical scientific-deductive dialectic and hermeneutic-phenomenological methods to work its classroom content aimed at teaching young people and adults. This article reflects on the importance of choosing the method to be used to approach the subjects proposed in the textbook, taking into account its target audience, adapting its teaching methodology to students to ensure better communication and thus better learning. In this material we will present considerations and suggestions of activities to be carried out in the three scientific-methodological approaches used by the textbook analyzed, in the teaching of school geography for youth and adult education.

Keywords: Didactic Book. Scientific Method. EJA.

INTRODUÇÃO

Presume-se que a abordagem teórica de um livro didático para o ensino, tem como objetivo influenciar a prática docente e assim alcançar certos resultados de aprendizagem dos alunos. Para realizar este estudo, foi escolhido o livro didático da coleção Viver e Aprender: Ciências humanas, Tempos, Espaço e Cultura, para ensino médio. Os autores do livro são Ana Paula Corti; André Luis Pereira dos Santos; Denise Mendes; Maria Carla Corrochano; Maria Lidea Bueno Fernandes; Roberto Catelli JR. e Roberto Giassanti. Este livro trabalha as ciências humanas: Filosofia, Sociologia, História e Geografia. A análise foi feita nos capítulos relacionados ao ensino da geografia.

Este artigo traz a discussão sobre o ensino para jovens e adultos, o melhor método de ensino para ser aplicado, como a abordagem vai contribuir para a didática em sala de aula e de como ela contribuirá na aprendizagem dos alunos. Além disso, serão apresentadas considerações e sugestões para o ensino geográfico nas três abordagens científico-metodológico utilizado pelo livro com ênfase na instrução de jovens e adultos. Para Sauer, o estudo da geografia se relaciona com o ser, onde “a cultura é o agente, a área natural é o meio, a paisagem cultural é o resultado.” (SAUER, 1983. p. 343).

Este artigo foi dividido em cinco seções, cada uma delas buscará trabalhar a análise realizada de forma simples e direta, para facilitar a compreensão do estudo. Primeiramente será explicado o que é o EJA (Educação de jovens e adultos), quais são os indivíduos que o compõem e quais são os seus objetivos; A segunda seção deste texto irá falar sobre o livro didático e como o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) contribui e influencia no processo de confecção dos livros didáticos de nosso país.

Na terceira seção serão apresentadas as principais características dos métodos e quais deles foram trabalhados no livro analisado; visando amenizar a dificuldade de alguns docentes da forma de lidar com cada tipo de método científico em sala de aula; na quarta seção serão trazidas discussões e sugestões de como abordar os temas propostos nos livros nas três metodologias científicas, para auxiliar na prática do ensino da geografia. Na quinta e última seção deste trabalho, serão dadas as considerações finais sobre a análise realizada no ensino de geografia e a importância de se fazer a escolha correta do livro didático que iremos utilizar em sala de aula.

SOBRE O EJA E SEUS ALUNOS

O EJA (Educação de Jovens e Adultos) é um método de ensino baseado no modelo convencional de ensino, tem o objetivo de ombrear estudantes, que por motivos quaisquer, perderam o nivelamento com os anos escolares que estão de acordo com sua faixa etária. Regulado pela lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, o EJA permite que os estudantes matriculados nesta modalidade concluam um ano letivo por semestre, ou seja, permite uma conclusão mais acelerada para os egressos, sendo assim, dá mais oportunidades para quem não teve a chance de concluir seus estudos na idade apropriada.

Os alunos desta modalidade são, em sua maioria, adultos de várias idades que estão retornando à sala de aula para concluir o ensino médio por diversos motivos, seja para ter uma melhor qualificação profissional ou apenas para concluir seus estudos. Devido a esta grande variedade de alunos de várias idades e com experiências de vidas distintas, além de vários deles já estarem incluídos no mercado de trabalho é cada vez mais difícil e importante que o professor aplique o método de ensino mais adequado para abordar os

assuntos que serão discutidos em sala de aula. Segundo Gadotti et al (2001), a educação de jovens e adultos integra vários processos educativos como “a do conhecimento, das práticas sociais, do trabalho, do confronto de problemas coletivos e da construção da cidadania” (GADOTTI e ROMÃO, 2001, p. 119).

SOBRE O LIVRO DIDÁTICO E PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

Os livros didáticos são ferramentas de apoio pedagógico, não obrigatório, utilizadas em toda a vida escolar do estudante desde os anos primários até o fim do ensino médio. São baseados a partir dos livros tradicionais, mas com o objetivo de orientar o professor na prática do ensino e ajudar no aprendizado dos estudantes; nas escolas públicas do Brasil a escolha, distribuição e provimento dos livros didáticos são regimentados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) através do decreto N° 7.084, de 27 de janeiro 2010.

De forma mais detalhada, O PNLD é responsável pela distribuição gratuita de livros didáticos em escolas inscritas no programa, a escolha dos livros é responsabilidade da instituição, desde que tenham sido aprovados e estejam de acordo com o programa. A distribuição e escolha dos livros acontecem em ciclos de 3 anos, como os livros são utilizados no modelo não-consumível, devem ser repassados para um novo aluno daquele nível no próximo ano letivo e assim por diante até o fim do ciclo quando novos livros trienais serão distribuídos. A aprovação dos livros no programa, bem como a escolhas dos dicionários e enciclopédias são responsabilidade do Ministério da Educação através de editais publicados no Diário Oficial da União (DOU).

APLICAÇÃO DOS MÉTODOS NA DIDÁTICA DO LIVRO

Para se entender como o livro faz uso dos métodos científicos na didática utilizada no seu conteúdo, é preciso primeiramente saber o que é método e também é necessário saber as características dos três métodos encontrados no livro, que são os métodos hipotético-dedutivos; hermenêutico-fenomenológico e o método dialético. O método científico é o conjunto das normas básicas que devem ser seguidas para a produção de conhecimentos que têm o rigor da ciência, ou seja, é um método usado para a pesquisa e comprovação de um determinado conteúdo. Na análise do livro foi possível identificar a presença de três métodos científicos.

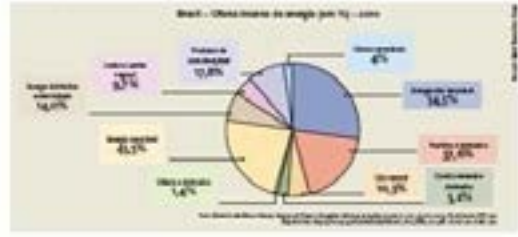
O método hipotético-dedutivo, que tem como principal característica a investigação científica. Este método visa construir e testar uma possível resposta ou solução para um problema. Este método vê o processo do conhecimento como consequência do simples registro das impressões sensoriais, que, com auxílio da lógica, dava origem às leis e teorias, ele utiliza dados científicos como base para chegar a determinadas conclusões. Para utilizar o método Hipotético-Dedutivo, o autor do livro faz uso de gráficos “pizza” e de mapas temáticos como podemos ver nos exemplos abaixo:

O CASO BRASILEIRO

O Brasil tem marcado história positiva no debate sobre o aquecimento global. O país foi um dos fundadores das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e o Desenvolvimento (1972) e Rio 92 ou ECO-92. Ali foram lançadas as bases para programas de mudança de comportamento sustentável. O Movimento de Desenvolvimento Limpo originou-se de uma proposta brasileira apresentada, em 1997, à regulamentação de normas da Comissão da China, fixada em 1991. Em junho de 2011 a cidade de Rio de Janeiro adotou a Rio+20, Conferência das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável, que teve como objetivo renovar o compromisso político, avaliar progressos e falhas e definir novas direções para o desenvolvimento sustentável. Além disso, o Brasil tem alcançado fortemente a produção de álcool combustível, o etanol - obtido da cana-de-açúcar desde a década de 1970. O Programa Nacional do Álcool (Proálcool) foi criado justamente em função da crise do petróleo de 1973. Entretanto, atualmente enfrentamos significativamente o aumento interno de gases estufa no país em razão das queimadas, o que também agrava o problema do desmatamento. Vamos analisar alguns dados sobre as opções energéticas nacionais.

ANÁLISE DE DADOS

Os grupos, exercem o gráfico e analisa a participação de cada fonte no efetivo total de energia no Brasil.



O gráfico mostra as diferentes fontes energéticas do Brasil. Há uma diversificação da oferta nos últimos anos, combinando o uso de fontes não renováveis com fontes renováveis. Há um crescimento da produção de energia por meio de biomassa, com destaque para o etanol produzido a partir da cana-de-açúcar para veículos automotores. De outro lado, há a perspectiva de aumento da produção nacional de petróleo, face ao desenvolvimento de tecnologias de exploração em grandes profundidades oceânicas. Destaca-se aqui a bacia de Campos, no litoral do estado do Rio de Janeiro. Além disso, há novas descobertas na chamada camada do pré-sal (a mais de 8 km

Figura 1 - Página 137, Livro coleção viver, aprender - Ciências humanas.

No exemplo acima, é possível observar como mostrar dados importantes para nossos alunos, como o consumo e produção de nossas fontes de energia de uma maneira simples e direta e que acima de tudo não seja cansativa para nossos alunos. O livro também faz uso de mapas temáticos onde vai expor dados de uma maneira mais simples. Ao utilizar este método que fundamenta a geografia tradicional, os autores nos mostram como é importante manter uma boa relação entre os métodos, pois mesmo prevalecendo o dialético, ele não abandona o hipotético-dedutivo, mostrando assim a importância da utilização de todos os métodos.

Existe também a presença do método Fenomenológico que é o estudo de um conjunto de fenômenos e como se manifestam, seja através do tempo ou do espaço. O método fenomenológico foi criado pelo filósofo Edmund Husserl. Assim, "O projeto fenomenológico se define como uma 'volta às coisas mesmas', isto é, aos fenômenos, aquilo que aparece à consciência, que se dá como seu objeto intencional." (SILVA, 2013, p. 64, apud JAPIASSU; MARCONDES, 2001, p. 101). É uma matéria que consiste em estudar a essência das coisas e como são percebidas no mundo pelas próprias pessoas. Este método leva em consideração a subjetividade de cada indivíduo e vai analisar os fatos de acordo com a experiência vivida em relação ao espaço vivido. O livro trabalha o método fenomenológico através do uso de músicas e análise de fotos que relatam nosso próprio cotidiano.

Parabolizantes

Antes mundo era pequeno
Porque Terra era grande
Hoje mundo é muito grande
Porque Terra é pequena
Os limites do universo parabolizantes
É volta do mundo, caracá
É o mundo do volta, caracá

Antes longe era distante
Pois, só quando dava
Quando muito, só de longe
E o horizonte acabou
Hoje lá do lado dos montes, lá do lado, caracá
É volta do mundo, caracá
É o mundo do volta, caracá

De jogar lá fora uma estorilade
De dentro fora uma encamação
Pela vida luminosa
Leva o tempo de um rio
Tempo que levou fora
Pra aguentar o calor

as ideias desenvolvidas no trabalho foram fruto de um trabalho de pesquisa desenvolvido em parceria com o professor Dr. Paulo Sérgio de Almeida

Clássico Cl

Quando entra que o balão se encolhe
É volta do mundo, caracá
É o mundo do volta, caracá

Essa tempo nunca passa
Não é de outro lado de hoje
Mas no caso do colégio
Não se passa sem hoje

Não insista que longe é berlimão, não caracá
É volta do mundo, caracá
É o mundo do volta, caracá

De jogar lá fora uma estorilade
De dentro fora uma encamação
De arde, o tempo de uma caudale

Essa tempo não tem idade
Ven na asa do vento
O momento do sagrado
Claro, Fama e Bona
Se eu não me na hora do destino apresentar
É volta do mundo, caracá
É o mundo do volta, caracá

as ideias desenvolvidas no trabalho foram fruto de um trabalho de pesquisa desenvolvido em parceria com o professor Dr. Paulo Sérgio de Almeida

Compare com suas colegas aulas:

1. Quais "gêneros" e respostas e a análise teórica para compreender a globalização?
2. Existe algo em comum entre o que diz o response e a letra da música? Existe divergência ou não de cada um?
3. Algo chamou sua atenção no título da canção de Gilberto Gil? O que?
4. Caso não se responda e as análises, procure refletir o tema de ensino. Prepare uma lista com algumas questões e pesquise nos quais artigos se referem.
5. Exercícios significam algo para você? Você está de acordo com eles?

GLOBALIZAÇÃO: ALGUMAS VISÕES

O response mencionado no abertura do capítulo foi publicado em 1992 pelo geógrafo neozelandês David Harvey, enquanto *Parabolizantes* é a letra de uma canção de Gilberto Gil, gravada em 1992. Note que o response trata a realidade física dos tempos de antes: pois, desde o século XVI, desde a invenção da velocidade média dos navios de transporte à disponibilidade de avião e rádio, temos a velocidade, então, os tempos de hoje que o tempo gasto para percorrer as distâncias diminuiu. O response de Harvey representa um "re-encontro" do mundo.



Figura 2: Página 112 - Livro coleção viver, aprender - Ciências humanas.

Ao utilizar a música como material e fonte de transmissão de conhecimento, ele vai levar o aluno a sentir o sentimento que a música quer transmitir para ele e leva o aluno a usar a sua própria percepção. Ao analisar as fotos propostas, o livro vai influenciar o aluno a perceber a mudanças propostas pelas imagens e levar o mesmo a fazer sua própria análise através de sua percepção individual.

Por último e como método mais utilizado no livro é o método dialético. Este método é uma forma de analisar a realidade a partir da confrontação de teses, hipóteses ou teorias e tem origem na Grécia antiga, com filósofos clássicos como Sócrates, Platão, Aristóteles e Heráclito. O livro adota este método como predominante devido ao público alvo que são alunos mais velhos e que são completamente capazes de fazer discussões mais específicas devido à idade que possuem e as suas experiências vividas. Dessa forma, "A Dialética em primeiro lugar é convite insistente à discussão e à prática, à criatividade, ao diálogo crítico e produtivo" (DEMO, Dialética e qualidade política, in Dialética hoje, 1990:134).

Ao utilizar a Dialética, o livro expõe os pontos existentes nas problemáticas tratadas no livro e leva o aluno a aprender a questionar os acontecimentos e os conhecimentos ao seu redor de uma maneira crítica, de uma maneira pensada para que tome atitudes mais racionais e não se deixe influenciar por conclusões distorcidas que são passadas para alienar a grande massa.

Este capítulo pretende analisar como vem se constituindo a globalização, uma nova escala geográfica de relações humanas. Vamos examinar esse assunto e sua repercussão em diversos âmbitos, como trabalho, produção econômica, cidades e, claro, vida cotidiana.

UMA ESCALA GLOBAL DE RELAÇÕES HUMANAS

UM MUNDO EM UM DIA

Considere o espaço e a letra de música a seguir:

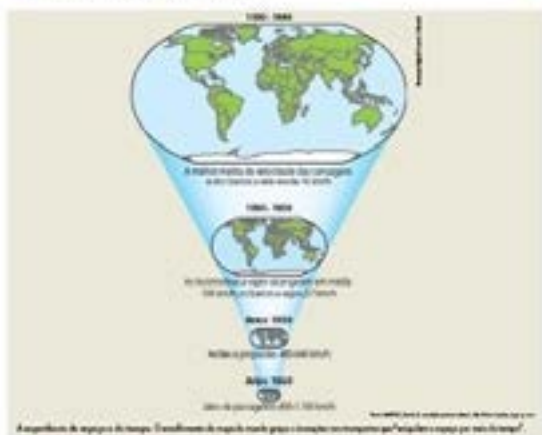


Figura 3: Página 111 - Livro coleção viver, aprender - Ciências humanas.

No exemplo retirado do livro, o autor leva o aluno a entender como a percepção do tamanho do mundo foi alterada de acordo com a evolução dos meios de transporte através da tecnologia. Na medida em que o homem desenvolve meios de transportes mais rápidos, ele pode percorrer grandes distâncias em um curto espaço de tempo e isso leva o aluno a visualizar este fato através do esquema apresentado pelo livro de maneira crítica.

COMO TRABALHAR OS DIFERENTES MÉTODOS NO ENSINO DA GEOGRAFIA

Atividades propostas: Dialético

O método dialético é conhecido por ser um método crítico, é também o que embasa a geografia crítica. No caso especial do livro analisado, para alunos do EJA, este método se torna importante para que os alunos possam analisar as situações e assim formar uma opinião própria.

Para este método sugerimos algumas abordagens que possam vir a serem utilizadas pelos professores em sala de aula, onde trabalhem com educação para o ensino de jovens e adultos. O tema escolhido como exemplo para estas sugestões de abordagens foi a globalização, tema trabalhado no capítulo 9 do livro analisado. As atividades propostas como sugestão são: Debates em grupo, seminários temáticos e entrevistas. Tanto os trabalhos em grupo, quanto os seminários temáticos despertam bastante a curiosidade do aluno e desta forma os incentivam a buscar mais informações e isso contribui para sua formação acadêmica e para formação de opinião dos alunos, fazendo com que os mesmos se aprofundem no tema trabalhado para poder explicitar suas próprias opiniões de forma mais construtiva, possuindo embasamento para tal discussão.

Ao utilizar as entrevistas, visamos aflorar o lado dialético do aluno, o pensamento crítico incentivando o aluno a refletir sobre como ele fará seu questionamento na busca do saber e da informação desejada. Desta forma, abrimos um “leque” de novas informações, que através das respostas e opiniões dos entrevistados levem o aluno a observar e tomar conhecimento de diferentes posicionamentos sobre o tema abordado em sua entrevista, fortalecendo também o respeito a opiniões diversas ajudando cada vez mais na construção social e acadêmica dos alunos.

Atividades propostas: hipotético-dedutivo

Propor atividades que estejam de acordo com o método hipotético-dedutivo em conjunto com o conteúdo do livro foi uma tarefa difícil, porque o livro quase não aborda este método com ferramenta primária, mas como um suporte para os outros métodos. Para um resultado mais próximo possível do ideal, buscamos analisar as características do método para buscar atividades que estivessem mais intrínsecas ao método e, além disso, buscamos atividades mais adequadas para as características do público alvo, alunos do EJA. As atividades propostas para se trabalhar com este método são: o Quiz e as pesquisas de campo.

Para se utilizar o Quiz, dispo de características enciclopedista, conteudista e de memorização. Propomos uma “dinâmica” com a utilização de um Quiz em forma de jogo entre grupos para uma melhor integração da turma. As perguntas devem ser selecionadas dentre os assuntos abordados ao longo do ano em sala de aula e devem ter um caráter neutro. Após obter as respostas, os alunos deverão montar gráficos para demonstrar a média de erros e acertos dos alunos da turma.

Por fim, indicamos as pesquisas de Campo. Como o livro é destinado à alunos que normalmente possuem compromissos durante o dia e vão para a aula à noite, uma pesquisa de campo demanda tempo demais dos alunos durante o dia, propomos que esta atividade seja realizada dentro da própria escola, no horário de aula. O objetivo desta atividade é coletar dados para uma análise quantitativa, desta maneira os estudantes podem criar gráficos e tabelas se apoiando no método, criando hipóteses para apoiar os métodos dialético e fenomenológico.

Atividades propostas: Fenomenológico

Uma proposta de método fenomenológico para ensinar globalização no EJA é a roda de conversa. Onde todos os atores compartilham experiências vividas, discutem sobre o dia a dia de cada um e expõem seus conhecimentos de mundo. Outra forma de abordagem tem bastante aceitação em outras áreas. É a projeção de filmes relacionados à temática. Quando ao final de cada exibição o aluno é incentivado a demonstrar através de texto as similaridades da ficção com o mundo real.

Há também outra proposta de método que pode ser muito explorada pelos corpos docente e discente. A produção literária faz com que os alunos desenvolvam suas habilidades através da produção de cordéis e ao mesmo tempo os mesmos pratiquem a disseminação da cultura popular divulgando o resultado de seus trabalhos. Como a faixa etária de EJA advém de um misto de pensamentos geográficos individuais e em sua maioria são pessoas com tempo limitado para a realização de aula de campo, a exposição fotográfica é um método que por sua vez, pode ser trabalhado no dia a dia do estudante, onde o mesmo pode fazer as capturas das imagens durante o período extraclasse e após uma seleção criteriosa e debatidas em aula, essas fotos sejam expostas em diversos eventos da própria escola.

Para se trabalhar o tema globalização, podemos realizar pesquisas de músicas e vídeos sobre o assunto para serem executados e discutidos em aula. Logo em seguida, pode-se estimular a criatividade de modo que os alunos produzam paródias, esquetes e curtas de vídeos a serem exibidos em outras turmas da instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em decorrência dos fatos expostos durante esta pesquisa, notamos como é importante se fazer uma completa análise no livro didático que pretendemos usar em nossa docência, pois devemos escolher um material que se adeque as necessidades de nossos alunos e assim nos proporcione lograr êxito em nossa missão como professores. Além da escolha do livro os próprios professores devem ser como água e se misturar e contornar as adversas situações que iram surgir em sala de aula e assim encontrar formas alternativas no trabalho didático, para que possamos manter o interesse de nossos alunos nos diversos temas trabalhados em sala de aula para que eles possam visualizar como estes temas estão inseridos em sua própria realidade.

Nesta análise do livro didático da coleção Viver e Aprender: Ciências humanas- Ensino Médio- Tempo, Espaço e Cultura, voltados para alunos do EJA, se propuseram como objetivo identificar os métodos utilizados no mesmo, e propor atividades ou abordagens com os métodos para o tema Globalização encontrados no livro. Foi uma experiência muito rica, pois nos fez analisar o livro de uma forma diferente, encontrando traços que marcam a presença dos métodos. Utilizamos também outras referências além do livro analisado, onde fizemos com que a análise se tornasse bastante rica e interessante.

REFERÊNCIAS

1. BOCHENSKI, M. J. A fenomenologia de Edmund Husserl. Tradução: Antônio Pinto de Carvalho, in A filosofia contemporânea ocidental, Herder, 1968.
2. BRASIL. Decreto N° 7.084, de 27 de janeiro 2010. Dispõe sobre o programa de material didático e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, 27 de janeiro de 2010, Edição extra; Página 3.
3. VIANA, J., CHAVES, J. M, BERNARDI, F. N. Livro didático como instrumento de apoio para construção de propostas de ensino de ciências naturais. 2009. Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Florianópolis, 8 de novembro de 2009.
4. UNIVERSIDADE ANHEMBI MORUMBI. Metodologia de Pesquisa Científica. Disponível em:<http://www2.anhembri.br/html/ead01/metodologia_pesq_cientifica_80/lu04/lo4/index.htm>. Acesso em: 29/10/2016.
5. BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – HISTÓRIA E GEOGRAFIA. 1997. Brasília: 1997.

6. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Proposta curricular – Educação para jovens e adultos. 2001. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/propostacurricular.pdf>>. Acesso em: 29/10/2016.

7. SAUER, Carl Ortwin. (1983): The morphology of landscape. In: LEIGHLY, J. (org.), Land and Life - A Selection from the Writings of Carl Ortwin Sauer. Berkeley: University of California Press, p. 343.

8. GADOTTI, Moacir; ROMÃO José E. Diretrizes Nacionais. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO José

E. (org). Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001, p. 119.

9. HUSSERL, Edmund. A ideia da fenomenologia. Lisboa; Rio de Janeiro: Edições 70, 1989.

10. JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. Dicionário básico de Filosofia. 3ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

11. SILVA, Márcio Tadeu da. Uma análise crítica do método fenomenológico e a sua relação com as “geografias” humanistas; Geografia em questão, ISSN 2178-0234, V.06, N. 02, 2013 págs. 64.

12. CORTI, A.P.; SANTOS, A.L.P.; MENDES, S.; CARROCHANO, M.C.; FERNANDES, M.L.B.;

13. CASTELLI, R.JR.; GIAN SANTINI, R. Tempo, espaço e cultura: Ciências Humanas: Ensino Médio: Educação Para Jovens e Adultos. 1º Edição. São Paulo: Global, 2013. 467 p. (Coleção Viver, Aprender).

**ENSINO DE GEOGRAFIA PARA SURDOS E OUVINTES:
TRABALHANDO O CONCEITO DE PAISAGEM**

Carla Mirelly Caetano Duarte

Aluna do 7º período do Curso de Geografia da UFRN

Igor Silvestre dos Santos

Aluna do 7º período do Curso de Geografia da UFRN

André Ferreira

*Aluno do 7º período do Curso de Geografia da UFRN***Resumo**

Esse presente artigo tem o objetivo de discutir e exemplificar através de um relato de experiência como trabalhar o conceito de paisagem dentro de uma proposta inclusiva, com alunos surdos, através da utilização de uma maquete e quebra cabeça. Para tanto, inicialmente abordaremos algumas considerações sobre a proposta inclusiva, com base em alguns documentos oficiais educacionais, definindo o que é surdez e como a inclusão está inserida no cenário nacional. No outro capítulo discutiremos como a Paisagem está inserida dentro da Geografia Escolar, posteriormente iremos dissertar como foi nossa experiência e quais os

Palavras-Chaves: Educação Geográfica. Paisagem. Surdez.**Abstract**

This article aims to discuss and exemplify through an experience report how to work the concept of landscape within an inclusive proposal with deaf students through the use of a model and puzzle. To do so, we will initially address some considerations about the inclusive proposal, based on some official educational documents, defining what is deafness and how inclusion is inserted in the national scenario. In the other chapter we will discuss how the Landscape is inserted within the School Geography, later we will discuss how our experience was and what didactic resources used.

Keywords: Geographic Education. Landscape. Deafness.

INTRODUÇÃO

A Geografia Escolar deve proporcionar ao aluno ferramentas que possibilitem a compreensão do Espaço Geográfico. Nesse processo, a linguagem é fundamental, através dela é possível aprender elementos espaciais e interagir socialmente. Para o indivíduo surdo, isso pode ser limitado ou até mesmo impedido, na medida em que não existam adaptações na mediação dos processos de ensino e aprendizagem.

Os processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência no Brasil são demarcados por três fases: segregação, integração e inclusão. Atualmente, a proposta inclusiva apresenta como premissa o direito de todos os alunos à educação. Nesse sentido, os alunos com deficiência devem aprender juntos com seus pares sem deficiência no ambiente escolar.

Nesse sentido, o objetivo desse trabalho é apresentar uma proposta de ensino do conceito de paisagem aos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental com ênfase para estratégias utilizadas para um aluno (a) surdo e alunos ouvintes. Para tal, apresenta-se a montagem de uma maquete, evidenciando a dicotomia paisagística (natural/cultural) e também de um quebra-cabeça para problematização dos elementos paisagísticos.

Portanto, inicialmente discutiremos sobre a surdez no contexto educacional, posteriormente apresentaremos a caracterização da turma e aluno (a) que hipoteticamente será aplicado, subseqüentemente o relato de experiência, evidenciando a prática e resultados obtidos e, por fim, as considerações finais retomando de forma sintética o que já foi escrito, destacando algumas conclusões, e contribuições deste estudo para a compreensão da temática estudada.

BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A SURDEZ E O CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO.

A declaração de Salamanca (1994) preconiza um sistema educacional inclusivo. Nessa proposta, todos devem aprender juntos na escola, sendo a escola responsável por acolher e possibilitar o aprendizado e permanência de todos na escola, organizando-se para oferecer uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2008).

Nesse sentido, de acordo com as Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica, os alunos surdos pertencem ao grupo dos que possuem dificuldade de comunicação e sinalização. Assim é assegurada, a acessibilidade dos conteúdos curriculares mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis. Como indica o parágrafo 2º do art, 12 da Resolução Nº 02/2001:

Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema braille e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequadas quando ouvidos os profissionais especializados em cada caso (BRASIL, 2001).

A Resolução também expõe os diferentes serviços de apoio pedagógico especializado que deverão ser viabilizados pela escola, no art. 8º, inciso IV. Que são:

- a) *atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;*
- b) *atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;*
- c) *atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e Inter institucionalmente;*
- d) *disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação. Além desses serviços, essa legislação prevê ainda a utilização de salas de recursos e, extraordinariamente, classes e escolas especiais como forma de cooperar para a inclusão de alunos no sistema educacional brasileiro.*

Diante de todos os aparatos legislativos, nenhuma escola pode rejeitar um aluno deficiente, alegando não saber lidar ou atuar com eles, no caso da surdez a primeira providência que a escola deve tomar ao matricular um aluno surdo, é comunicar a secretaria de educação e solicitar a capacitação de seus professores e demais elementos da comunidade escolar (BRASIL, 2001).

De acordo com Novaes (2014), o surdo é a pessoa com limitação sensorial de forma total; enquanto, o deficiente auditivo é aquele que não possui surdez profunda, sua limitação sensorial é parcial. Conhecer e saber um pouco da deficiência do aluno é indispensável para o desenvolvimento de um bom trabalho. Na realidade escolar atual brasileira os deficientes auditivos e surdos têm ganhado espaço eles estão na escola, embora muitas vezes ainda de forma tímida e sorradeira, onde muitos conteúdos e habilidades necessárias para uma criança daquela determinada idade não desenvolvidas.

O CONCEITO DE PAISAGEM NA GEOGRAFIA ESCOLAR

Se tratando de Geografia, quando o aluno chega no 6º do Ensino Fundamental II, o conceito de paisagem aparece como um dos conteúdos programáticos, ao ser uma categoria do Espaço, não estática que contribui para análise e compreensão espacial. Conforme Castrogiovanni, (2014, p. 83), a aparência da paisagem, portanto, é única, mas o modo como apreendemos poderá ser diferenciado. Embora na aparência as formas estejam dispostas e apresentadas de modo estático, não são assim por acaso. A paisagem pode-se dizer, é um momento do processo de construção do espaço.

Assim percebemos que a paisagem apesar de ser única, sua leitura possibilita várias interpretações, que estão diretamente relacionadas com as experiências e cosmovisão individual. Um dos conceitos bastante difundido de paisagem é do geógrafo Milton Santos, que afirma paisagem tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança, é a paisagem. Esta pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. Não formada apenas de volume, mas também de cores, movimentos, odores, sons etc. (SANTOS, 1997, p.61).

É bem verdade, que se tratando de análise de Paisagem a visão é o primeiro sentido a ser utilizado e explorado, e o aluno surdo consegue ver. No entanto, entendemos que de acordo com esse conceito somente a visão não contempla a totalidade da complexidade paisagística, temos que envolver também os demais sentidos, para chegar mais próximo da realidade observada.

Na tentativa de aproximar esse conceito aos alunos (surdos e ouvintes) a imagem é um recurso indispensável, no entanto ainda pode deixar dúvidas de sua aplicabilidade e definição. E principalmente o aluno surdo pode ficar prejudicado ao não ouvir e/ou entender as explicações orais do professor. E o conteúdo deve ser passado de forma igualitária aos diversos alunos. Expresso principalmente nos livros didáticos.

Com isso, observamos em um livro didático como o conceito de paisagem é tratado, que foi o Projeto Araribá de Geografia, do 6º ano do ensino fundamental II, organizado pela Editora Moderna, tendo como editora responsável Sônia Cunha de Souza Danelli. Nesse livro é evidenciada a dicotomia paisagística, fazendo uma distinção entre paisagem natural e paisagem cultural, conforme figura 1.



Figura 2. Esquema ilustrativo dos tipos de paisagem.

Figura 1: Esquema ilustrativo dos tipos de Paisagem.

Tomando como base esse livro, desenvolvemos duas formas de se trabalhar o conceito de paisagem na educação básica, que tanto engloba os alunos ouvintes quanto os alunos surdos. Que será exemplificado no próximo tópico.

UM RELATO DE EXPERIÊNCIA: APLICANDO O CONCEITO DE PAISAGEM ATRAVÉS DE UM QUEBRA-CABEÇA E MAQUETE.

Quebra-Cabeça:

O quebra-cabeça forma uma imagem que contém elementos paisagísticos naturais e urbanos, a proposta é que os alunos em grupo montem o quebra-cabeça e consigam visualizar claramente a distinção paisagística entre paisagem natural e artificial, fazendo link com sua realidade. Posterior à montagem o professor deve entrar com suas explicações e construir o conhecimento em conjunto e não chegar e dar conceitos prontos, acerca do conceito de paisagem. Além de deixar aula mais interessante e dinâmica.

Esse quebra-cabeça foi impresso em uma gráfica em tamanho A3 e colado em uma folha de E.V.A. E pode ser feito com qualquer tipo de imagem.

Maquete:

A ideia é que os alunos montem a maquete, com elementos paisagísticos (árvore, edificações, relevo etc.) sobre a base de isopor previamente prontos. A base apresenta dois planos de fundo, um lado com ruas e avenidas, representando a paisagem cultural e o outro com tonalidades verdes, representação da paisagem natural. Na sala o trabalho dos alunos é apenas montar, pois todos os objetos necessários serão levados construídos.

ATIVIDADE NA PRÁTICA

A atividade é pensada para alunos do 6º ano do ensino fundamental II, buscando envolver tanto os ouvintes quanto os surdos. No entanto foi aplicada com uma aluna surda do 3º ano "B" do ensino fundamental I da Escola Municipal Professora Francisca de Oliveira.

A aluna está sendo inserida no mundo bilíngue (libras/português), com auxílio de uma professora da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Hipoteticamente quando estiver no 6º do Ensino Fundamental II não será fluente em libras, mas compreenderá em parte a língua de sinais. Na medida em que está sendo alfabetizada e seu acompanhamento futuro não é garantido.

O trabalho foi desenvolvido no âmbito escolar com os estudantes de licenciatura em geografia, a professora de LIBRAS e uma aluna surda do 3º ano. No primeiro momento é mostrada a aluna as paisagens diversas e suas diferenciações levadas impressas, incluindo paisagens da cidade do Natal, Amazônia, entre outras.

Logo após foi realizado a montagem do quebra-cabeça descrevendo a conceituação de paisagem natural e cultural. O uso do quebra-cabeça foi utilizado como recurso didático no intuito de fomentar um ensino participativo permitindo um ensino-aprendizagem, numa relação de troca de saberes. A aluna se mostrou ansiosa, e curiosa na montagem do quebra-cabeça (ver figura 2 e 3). Com o auxílio da professora de LIBRAS, de acordo com o surgimento do quebra-cabeça na mesa as paisagens, e suas diferenciações foram se realizando perguntas a aluna acerca da composição das paisagens. Diante de seu desenvolvimento da atividade, foi-se adequando os níveis de perguntas sobre a paisagem e seus elementos.



Figura 2: Primeiros passos para montagem do quebra cabeça.

Fonte: arquivo pessoal, 2016.



Figura 3: Montando o quebra cabeça.

Fonte: arquivo pessoal, 2016.

Levando em consideração suas limitações e entendimento a aluno, mostrou-se bastante desenvolvida para sua idade, por causa da sua vivência e exercício da observação. Suas percepções acerca da paisagem e diferenciações de seus elementos foram fonte de preparação para a segunda atividade da maquete.

Na segunda atividade da montagem de uma maquete buscou-se enfatizar ainda mais o que foi visto na primeira atividade. A construção desse recurso didático pelos alunos permite a compreensão do espaço que está sendo trabalhado, valorizando o conhecimento prévio dos mesmos. Sendo assim, compreendemos que:

A construção de maquetes geográficas, em classe, possibilita reconhecer, através da representação, a compreensão do espaço em que o aluno está inserido; permite integração entre professor x aluno, entre prática x teoria; exige conhecimento do que (conteúdo) e como (forma) devemos representar; possibilita levantar hipóteses, correlacionar fatos, entre tantas alternativas do processo pedagógico. (NACKE e MARTINS, p. 10).

Nessa perspectiva, é compreensível que os signos funcionam como um sistema de informação cartográfica que alicerça uma maquete, permitindo identificar nesta, a forma e aquilo que ela representa, constituindo, portanto, um importante recurso didático e pedagógico, favorecendo a leitura, a análise e a interpretação do espaço geográfico.

No processo de ensino-aprendizagem, entende-se que incentivar o aluno a produzir maquetes permite uma participação maior deste no processo de aprendizagem, além de dar oportunidade ao educador para perceber o contexto sociocultural em que os estudantes estão inseridos. Portanto na atividade os elementos da paisagem natural e cultural estavam numa caixa à parte como:

- Árvores
- Rochas
- Edificações

E na mesa estava apenas a base da maquete pintada com os lados definidos (campo e cidade). Foi pedido a aluna que fizesse a composição da maquete, e que colocasse na base da maquete os elementos de acordo com seu entendimento. Deste modo a composição de cada paisagem natural e cultural, foi se formando. Porém foram observados alguns momentos em que a aluna se sentiu confusa, neste momento foi se realizando perguntas novamente, como foi feito na primeira atividade do quebra-cabeça para lembrar alguns questionamentos. Desse modo a aluna pode entender melhor com a ajuda dos componentes do grupo, e a professora de LIBRAS, ver figura 4 e 5.



Figura 4: Primeiros passos para montagem da maquete.

Fonte: arquivo pessoal, 2016.



Figura 5: Montando a maquete.

Fonte: arquivo pessoal, 20

Com a finalização da maquete, e do quebra-cabeça, e diante de suas respostas durante a atividade, pode-se afirmar que foi extremamente positivo no momento em que o conteúdo proposto atingiu o objetivo desejado. A atividade desenvolvida pôde inferir que o ensino de geografia ao aluno surdo, enriquecido de imagens e elementos táteis como recurso concreto/didático é eficaz, no que tange o ensino e aprendizagem.

O recurso didático, por sua vez, não tem a capacidade de garantir inteiramente a aprendizagem do aluno, mas desperta nesse um interesse maior na aula, pois oferece ao educando a oportunidade de trabalhar com elementos que o permitam ser protagonista na construção do conhecimento. É de extrema importância trabalhar os meios didáticos na perspectiva de estabelecer um diálogo na relação educador/educando, dando novos rumos ao ensino aprendizagem da Geografia, porém é necessário compreender que o objetivo ao se utilizar um recurso didático não é somente o novo, mas buscar metodologias que permitam uma abordagem mais lúdica referente ao conteúdo da disciplina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto podemos observar a importância do estudo da Paisagem para Geografia, e a sua adequação para o ensino de alunos especiais. Neste sentido podemos ressaltar a importância de novas metodologias para a eficácia na realização das práticas de ensino. Suas formulações dependem muito da estratégia dos docentes ou pesquisador estando atrelado com a realidade vivenciada.

A contribuição do conceito de paisagem é de suma importância não só para a Geografia como também para outras ciências. A complexidade e sua subjetividade fomentam uma profunda análise do tema, é preciso um mergulho profundo nas análises para que se possa verdadeiramente alcançar um resultado satisfatório e conseguir absorver todo o conhecimento acerca do tema proposto.

Vale salientar que atividade atingiu seus objetivos ficando a certeza que outras deficiências também poderão fazer uso da atividade com sucesso. O alcance poderá ser maior no momento que releituras possam ser feitas para um global alcance no âmbito do ensino especial.

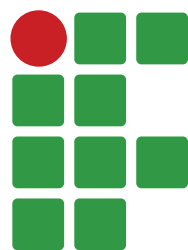
REFERÊNCIAS

1. BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica/ Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>> Acesso: 15/05/2016
2. CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano/ Estudar o lugar para compreender o mundo. Antonio Carlos Castrogiovanni (org.); Helena CopettiCallai, Nestor André Kaercher. – 11. ed. – Porto Alegre: Mediação, 2014. Acesso: 15/05/2016
3. LIMA, Daisy Maria Collet de Araujo. Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez. [4. ed.] / elaboração prof^a Daisy Maria Collet de Araujo Lima – Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal. [et. al.]. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/surdez.pdf>>. Acesso: 17/05/2016.
4. NACKE, Sonia Mary Manfroi; MARTINS, Gilberto. A maquete cartográfica como recurso pedagógico no ensino médio. Disponível em: www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/.../File/.../artigo_sonia_mary_manfroi_nacke. Acesso: 15/05/2016.
5. NOVAES, Edmarcius Carvalho. Surdos: Educação, Direito e Cidadania. 2^a ed. Rio de Janeiro. Editora: Wak, 2014.
6. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso: 18/05/2016.

7. SANTOS, Milton. *Metamorfoses do Espaço Habitado: Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Geografia*. HUCITEC, São Paulo, 1997.

8. SILVA, Vlândia; MUNIZ, Alexsandra Maria Vieira. GEOGRAFIA ESCOLAR E OS RECURSOS DIDÁTICOS: O USO DAS MAQUETES NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA GEOGRAFIA. Fortaleza: Revista Geosaberes, v. 3, n. 5, 06 jun. 2012. Semestral. Disponível em: <<http://www.geosaberes.ufc.br/seer/index.php/geosaberes/article/view/117/pdf506>>. Acesso: 10/05/2016.





**INSTITUTO
FEDERAL**

Rio Grande do Norte