

(ORGANIZADORES)

ANGÉLICA MARA DE LIMA DIAS | KARLA SABRINA DE SOUZA PEREIRA | LUIZ EUGÊNIO PEREIRA CARVALHO

PEDAGOGIA DE PROJETOS EM GEOGRAFIA

TEORIAS E PRÁTICAS



(ORGANIZADORES)

ANGÉLICA MARA DE LIMA DIAS | KARLA SABRINA DE SOUZA PEREIRA | LUIZ EUGÊNIO PEREIRA CARVALHO

**PEDAGOGIA DE PROJETOS EM
GEOGRAFIA
TEORIAS E PRÁTICAS**



CAMPINA GRANDE - PB

2020

P371 Pedagogia de projetos em Geografia [recurso eletrônico] : teorias e práticas / Angélica Maria de Lima Dias, Karla Sabrina de Souza Pereira, Luiz Eugênio Pereira Carvalho (organizadores). - Campina Grande: EDUFMG, 2020.
187 p. : il. Color.

E-book
ISBN: 978-65-86302-04-2

1. Ensino de Geografia. 2. Metodologias Ativas. 3. Formação Docente. 4. Estágio Supervisionado. I. Dias, Angélica Maria de Lima. II. Pereira, Karla Sabrina de Souza. III. Carvalho, Luiz Eugênio Pereira. IV. Título.

CDU 37.02:910.1

FICHA CATALOGráfICA ELABORADA PELO BIBLIOTECÁRIO GUSTAVO D. DO NASCIMENTO CRB 15/515

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - EDUFMG
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFGG
editora@ufcg.edu.br

Prof. Dr. Vicemário Simões
Reitor

Prof. Dr. Camilo Allyson Simões de Farias
Vice-Reitor

Prof. Dr. José Helder Pinheiro Alves
Diretor Administrativo da Editora da UFGG

Simone Cunha
Revisão

Yasmine Lima
Projeto gráfico

CONSELHO EDITORIAL

Anubes Pereira de Castro (CFP)
Benedito Antônio Luciano (CEEI)
Erivaldo Moreira Barbosa (CCJS)
Janiro da Costa Rego (CTRN)
Marisa de Oliveira Apolinário (CES)
Marcelo Bezerra Grilo (CCT)
Naelza de Araújo Wanderley (CSTR)
Railene Hérica Carlos Rocha (CCTA)
Rogério Humberto Zeferino (CH)
Valéria Andrade (CDSA)

07 APRESENTAÇÃO

11 PARTE I: ASPECTOS TEÓRICOS E HISTÓRICOS DO TRABALHO COM PROJETOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

13 EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E O TRABALHO COM PROJETOS LUIZ EUGÊNIO PEREIRA CARVALHO

25 PEDAGOGIA DE PROJETOS: BREVES APONTAMENTOS HISTÓRICOS ANGÉLICA MARA DE LIMA DIAS

39 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA E A PEDAGOGIA DE PROJETOS ANGÉLICA MARA DE LIMA DIAS LUIZ EUGÊNIO PEREIRA CARVALHO

51 PARTE II: EXPERIÊNCIAS COM A PEDAGOGIA DE PROJETOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

53 INTERPRETANDO A PAISAGEM DO BAIRRO E CONHECENDO OS PROBLEMAS DA CIDADE: UM RELATO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO ALIERY ARAÚJO DO NASCIMENTO JOSÉ SILVANO DE SOUSA LIMA RENALLE RODRIGUES DOS SANTOS SARMENTO

67 CULTURA E LAZER NA CIDADE: UMA EXPERIÊNCIA REALIZADA COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO EM CAMPINA GRANDE-PB DENIS RODRIGUES DANTAS ADJAEL MARACAJÁ DE LIMA DANILO ANTÔNIO NASCIMENTO SANTOS

- 83** TERRA E O SISTEMA SOLAR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM A PARTIR DA CONSTRUÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS NA GEOGRAFIA
DIOGO SOARES NUNES
EPÍDIO ARAÚJO DE SOUSA
POLYANNA NAYANNA DE BRITO CALUÊTE
- 101** O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA
ELÂNIA DANIELE SILVA ARAÚJO
ERONIDES GOMES BARBOSA
ESTANLEY PIRES RIBEIRO
- 115** A CONSTRUÇÃO DA REFLEXÃO DE MUNDO E DA CRITICIDADE NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM: A EXPERIÊNCIA DO PROJETO CINEMA GEOGRÁFICO
IRISLALDO ÉRIK ESTEVAM DA SILVA
IVANA SOUSA MARQUES
ODAIZA BARROS PORTO
- 131** TRILHANDO OS DIREITOS TRABALHISTAS COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II
JULIA DINIZ DE OLIVEIRA
ANIZABEL COSTA DUARTE DO REGO
MYLENA SUSAN SILVA MIRANDA
- 145** A IMPORTÂNCIA DO USO ADEQUADO DA ÁGUA NO SEMIÁRIDO NORDESTINO: UMA ABORDAGEM SOB A PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA DE PROJETO
NOALDO JOSÉ AIRES TAVARES
LUIS FELIPE COSTA DE FARIAS
- 163** O RACISMO COMO PARTE DA DISCUSSÃO CURRICULAR DA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA
TAYNAN ARAÚJO DE OLIVEIRA
- 181** SOBRE OS ORGANIZADORES
- 183** SOBRE OS AUTORES

APRESENTAÇÃO

As práticas e as teorias pedagógicas fazem parte do exercício cotidiano de professores de Geografia. Em uma abordagem de projetos, a interdisciplinaridade por meio do conhecimento é valorada e as experiências exercem um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem.

O registro de experiências teóricas e práticas sobre o ensino de Geografia é o que inicialmente pode marcar o resultado deste livro. No entanto, o desafio é maior e mais complexo. Organizar este material resulta de um longo percurso que se iniciou ainda na formulação da proposta de ação em cada componente curricular presente na formação de futuros professores de Geografia. Continuou nos estímulos e desânimos do cotidiano de uma instituição formadora de professores para educação básica. Passou pela reflexão sobre a qualidade do processo desenvolvido e em constante reelaboração. E chegou à ideia da consolidação do percurso feito, sempre em conjunto, através da escrita e do registro dos passos dados.

É isto que registra este livro: de parte do percurso formativo de estudantes e professores da licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande. Dos movimentos feitos por essas pessoas atuantes na formação inicial de novos professores. Dos movimentos partilhados e realizados também com a presença de licenciandos e licenciandas em formação e que dão cara ao que havia sido planejado pelos professores. Da ideia de atuar na formação do docente de Geografia, considerando as possibilidades presentes na pedagogia de projetos efetivada mediante experiências desenvolvidas em momento

do estágio supervisionado e desenvolvida com a colaboração e o compromisso dos docentes em formação. Da atuação em sala pelos que ontem estavam em formação e hoje atuam na educação básica, registrando possibilidades de ensino de Geografia através do trabalho com projetos.

Assim, diante de movimentos, ideias e atuações, este livro reúne textos com diferentes possibilidades na relação entre ensino de Geografia e a pedagogia de projetos. Dessa forma, cabe apresentar o que aborda cada um dos artigos.

O primeiro capítulo, intitulado “Educação geográfica e o trabalho com projetos”, apresenta reflexões a partir da prática docente do próprio autor tanto na educação básica como no ensino superior, mais precisamente na formação inicial em Geografia.

O segundo capítulo, “Pedagogia de projetos: breve apontamento histórico”, parte de abordagem histórica para tratar a metodologia em questão, enfatizando seu momento de inserção no Brasil a partir do movimento renovador conhecido como Escola Nova.

O terceiro, referente ao texto “O estágio supervisionado em Geografia por meio da pedagogia de projetos”, destaca a formação inicial de professores de Geografia baseada na pedagogia de projetos, por meio de experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado em Geografia IV na Universidade Federal de Campina Grande.

Já na segunda parte, o quarto capítulo, “Interpretando a paisagem do bairro e conhecendo os problemas da cidade: um relato de estágio supervisionado”, aborda a paisagem na Geografia, destacando a importância de se trabalhar o cotidiano dos estudantes indo além do que há nos livros didáticos.

O quinto, “Cultura e lazer na cidade: uma experiência realizada com alunos do ensino médio em Campina Grande-PB”, analisa a contribuição da pedagogia de projetos na formação de alunos participantes em todo o processo de ensino-aprendizagem, bem como a

importância de discutir as diversas formas de uso e apropriação dos espaços da cidade, por meio de espaços destinados à cultura e ao lazer.

O sexto, denominado “Terra e o Sistema Solar no processo de aprendizagem a partir da construção de recursos didáticos na Geografia”, discorre sobre a importância dos recursos didáticos no ensino da disciplina, em que se destaca o desenvolvimento de conhecimentos referentes à Terra e ao Sistema Solar nos aspectos geográficos.

O sétimo, intitulado “O estágio supervisionado e a produção de materiais didáticos para o ensino de Geografia na Educação Básica”, apresenta um processo de ensino-aprendizagem centrado no alunado, considerando suas necessidades e interesses. Nesse contexto, a Geografia se caracteriza em propor ao aluno a compreensão do mundo de forma crítica, ressaltando a importância da prática do estágio supervisionado e a produção e utilização de recursos didáticos.

O oitavo apresenta o artigo “A construção da reflexão de mundo e da criticidade do processo ensino-aprendizagem: a experiência do projeto Cinema Geográfico” e levanta as possibilidades de metodologias que facilitam a construção do conhecimento e a inserção do graduando na escola através do Estágio Supervisionado IV, o qual propõe a elaboração e execução de projetos integradores, otimizando essas ações e enaltecendo a pedagogia de projetos.

O nono se refere ao texto “Trilhando os direitos trabalhistas com alunos do ensino fundamental II”, em que as autoras apontam as possibilidades proporcionadas pelo Estágio Supervisionado IV, discutindo o tema correspondente aos direitos trabalhistas, em que a Geografia proporciona o ensino por meio de inúmeras linguagens, sendo assim facilitadora da interdisciplinaridade.

O décimo, denominado “A importância do uso adequado da água no semiárido nordestino: uma abordagem sob a perspectiva da pedagogia de projetos”, tece considerações sobre essa metodologia na Geografia por meio de uma experiência vivenciada pelo Estágio

Supervisionado IV, abordando a importância dos recursos hídricos no semiárido nordestino.

Por fim, o décimo primeiro capítulo, intitulado “O racismo como parte da discussão curricular da disciplina de Geografia”, traz uma análise sobre a discussão do racismo nas aulas de Geografia, embasada pela pedagogia de projetos, que se apoia na perspectiva da construção de conhecimentos.

Esperamos que as leituras dos textos aqui apresentados sirvam de estímulo para novos movimentos na formação de professores em ações de educação geográfica na escola.

Campina Grande, inverno de 2019.

OS ORGANIZADORES

PARTE I

ASPECTOS TEÓRICOS E HISTÓRICOS DO TRABALHO COM PROJETOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

INTRODUÇÃO

Este texto pretende apresentar reflexões construídas ao longo da minha experiência como professor atuante na formação inicial de docentes de Geografia para o ensino básico. A motivação original resulta da necessidade de debater sobre possibilidades de ação docente de educação geográfica no ensino básico. Esta é sempre uma pergunta que surge nos encontros com os estudantes de licenciatura em Geografia: professor, como faço para ensinar? Não há uma resposta única. Não há um caminho único. Não há uma receita para que o processo de ensinar e aprender se efetive. Acreditamos que a formação do docente seja momento de contato com possibilidades metodológicas diversas para que haja mais segurança no caminho profissional trilhado. A meu ver, não cabe no momento de formação indicar qual o caminho ao futuro professor. Cabe, sim, oportunizar caminhos.

Acredito, então, ser importante apontar alguns desses caminhos no processo de formação inicial dos professores. A formação inicial ao longo do seu percurso deve, portanto, ser capaz de oportunizar o contato com diversas possibilidades de ação docente. Neste caso, apresentaremos um desses caminhos ao relacionar educação geográfica e o trabalho com projetos no ensino básico. O contato com debates teóricos e experiências propostas, considerando o trabalho com projetos na formação inicial, tem como objetivo, entre outros, aproximar os professores com essa possibilidade metodológica.

Diante desse pressuposto, este texto se organiza em quatro momentos, além desta introdução. O primeiro tópico apresenta reflexões gerais sobre o que seria o trabalho com projetos na educação básica; em seguida, há o esforço de mostrar de forma panorâmica as transformações necessárias das escolas para o desenvolvimento do trabalho com projetos; logo após, destaco a potencialidade do trabalho com projetos para a educação geográfica; e, por fim, faço uma sistematização dos procedimentos para a construção da ação docente, considerando essa possibilidade metodológica.

O TRABALHO COM PROJETOS

Considerando o debate atual, reflexões recentes apresentam o trabalho com projetos classificado como uma das metodologias ativas. Essas metodologias, de fato, apresentam características inerentes ao trabalho com projetos, especialmente quando apontam para o sentido da ação do estudante durante o processo de ensinar e aprender (BERBEL, 2011).

Há, no entanto, a necessidade de percebermos que o debate sobre o uso de projetos na educação básica, ou pelo menos seus princípios, não é exatamente uma novidade. Ao tratar da pedagogia de projetos, por exemplo, é possível encontrar movimentos baseados na elaboração do estudante já nos anos 1920. No mesmo sentido, aquilo que hoje é chamado de trabalho com projetos já era desenvolvido nos anos 1980 pelo professor Fernando Hernández na Espanha.

Embora seja importante identificar a natureza de cada um desses movimentos que geraram propostas com denominações diferentes (pedagogia de projetos, educação por projetos, métodos de projetos ou projetos de trabalho), faço a opção neste momento de identificar aquilo que considero como elementos principais para o desenvolvimento de ações educativas a partir do trabalho com projetos.

A postura ativa do estudante pode ser considerada desde o pri-

meiro momento no trabalho com projetos. Os projetos podem surgir, orientados pelo professor, a partir das dúvidas trazidas pelos estudantes diante de situações cotidianas vividas ou situações criadas na escola que objetivem o estímulo ao surgimento de dúvidas.

Obviamente que as dúvidas trazidas serão capazes de articular diferentes áreas do conhecimento. Os projetos têm potencial de desenvolver ações interdisciplinares de forma evidente. No entanto, é possível ensinar Geografia por projetos sem necessariamente haver articulação com outras disciplinas. Por outro lado, é evidente que as articulações entre os saberes serão potencializadas para responder a dúvidas dos estudantes sobre o tema. Nesse sentido, o próprio Hernández apresenta a obra *Organização do currículo por meio de projetos*, que propõe que a organização curricular seja feita a partir dos projetos e não das disciplinas escolares hoje existentes.

A mudança de foco da aula para os estudantes se associa, então, à busca pelo conhecimento ser realizada a partir da ação dos jovens em sala. A investigação e a pesquisa sempre aparecem como algo inerente ao trabalho com projetos. Não necessariamente a pesquisa científica de novas descobertas, que podem também ser estimuladas, mas a pesquisa de busca do conhecimento pelo e para os estudantes. Como resultado dessa pesquisa, dessa busca pelo saber, o estudante precisa ser capaz de comunicar o que foi aprendido. Assim, a apresentação de algum produto que demonstre o aprendizado se faz importante. O projeto, portanto, deve considerar a elaboração de produtos (textos, objetos, vídeos, imagens, conteúdos digitais, etc.) que apresentem seus resultados.

Por princípio da ação por projetos, aparece ao lado do desenvolvimento de percursos sobre o como aprender, sobre o como descobrir, são desenvolvidas também capacidades de relação interpessoal. As ações colaborativas e coletivas são marcas do trabalho com projetos.

Brevemente, acredito que os projetos são desenvolvidos nas escolas considerando os princípios da ação do estudante, da busca pelo

conhecimento através de dúvidas e problemas surgidos, da interdisciplinaridade, do desenvolvimento de pesquisa e da ação colaborativa.

Ao longo das minhas propostas de desenvolvimento de ações baseadas em projetos, são esses os princípios que orientam as ações dos estudantes. No entanto, tais princípios não são tão facilmente colocados em movimento. Transformações são demandadas para desenvolver esse tipo de ação. Nem sempre encontramos facilidade na construção dessas transformações.

A ESCOLA E O TRABALHO COM PROJETOS

O trabalho com projetos, ao mesmo tempo em que oportuniza transformações no processo de ensinar e aprender, exige mudanças da escola em seus tempos, em seus espaços e em suas ações. Atuar com projetos, considerando o que temos comumente como escola no Brasil, deve ser visto como um esforço de transformação da ação docente e dos processos de ensinar e aprender. Há busca por aproximações do que teoricamente é proposto no trabalho com projetos, mas para que isso se efetive haveria necessidade de uma transformação da escola. Confirmando isso, Hernández (1998, p. 49) destaca que o trabalho por projeto “não deve ser visto como uma opção puramente metodológica, mas como uma maneira de repensar a função da escola”:

Assim, ao optar pelo trabalho com projetos, há o desafio inicial, e talvez o maior, de conviver com aspectos de organização da maior parte das redes de ensino no Brasil que não está adaptada para possibilitar esse tipo de trabalho. Como desenvolver projetos com aulas que duram 50 minutos? Como desenvolver projetos em escolas que só têm salas equipadas com carteiras? Sem que haja mesas, computadores, espaços ao ar livre? Como os estudantes serão avaliados em uma cultura escrita de avaliação? Almeida (2002) é enfática ao afirmar que trabalhar com projeto significa romper com o espaço e o tempo da sala de aula. Ou seja, as ações por projetos pressupõem transfor-

mações no tipo de ação que encontramos habitualmente nas escolas, realizada por professores, estudantes, gestores e família.

Nesse sentido, é importante ressaltar que essa opção não deve ser, portanto, individual, de cada professor. Concordamos com Hernández (1998) quando resalta que não é possível recriar a escola se não se modificam o reconhecimento e as condições de trabalho dos professores. A ação de transformação é, portanto, de origem social e política e não do professor individualmente. Ressalta-se, então, para utilizar os termos de Nóvoa (2017), a necessidade de afirmação da profissão docente ao se firmar a posição como professor. Será a identidade do professor como integrante de uma dada configuração profissional que permitirá a redefinição de processos dentro da escola.

Transformação de postura é também demandada aos estudantes. A busca por uma escola de estudantes ativos no processo pode encontrar resistências tanto dos próprios jovens como das famílias. A transformação requerida pelo uso do trabalho com projetos exige uma postura de maior autorresponsabilização do aprendizado por parte dos estudantes. O estudante deixa de ser cobrado apenas por sua presença e atuação nos momentos avaliativos. Todo dia o estudante será desafiado a fazer algo, a elaborar questões, a pesquisar e a comunicar o que está sendo aprendido. A avaliação está no processo de construção, não apenas no dia de apresentar o que se aprendeu. Em que medida temos em nossas escolas estudantes com essas características? Em que medida conseguimos iniciar uma cultura de transformação na postura dos estudantes?

Essas perguntas também são estendidas aos professores, pois há uma transformação da ação docente com o desenvolvimento de trabalhos com projetos. A ação em sala de aula deixa de ser centrada no professor. O processo de ensinar deixa de ser baseado na transmissão de informações e conceitos. Ao professor, cabe a responsabilidade de gerar curiosidades e estímulos para aprender ao criar situações em que os estudantes consigam atuar ativamente no processo de aprendizagem.

Diante de todas essas demandas de transformação, não quero parecer pessimista sobre o uso dessa possibilidade de ação docente. Ao contrário, a intenção de explicitar os desafios é exatamente apresentar a realidade para gerar movimentos de transformação. Acostume ao que Hernández coloca no título de uma de suas obras sobre o trabalho com projetos ao defender a transgressão como caminho para transformação na educação. O professor Fernando Hernández, no fim da introdução do livro *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*, afirma que:

Este livro, em suma, é um convite à transgressão das amarras que impeçam de pensar por si mesmo, construir uma nova relação educativa baseada na colaboração na sala de aula, na escola e com a comunidade. [...] Este texto é um convite a soltar a imaginação, a paixão e o risco por explorar novos caminhos que permitam que as escolas deixem de ser formadas por compartimentos fechados, faixas horárias fragmentadas, arquipélagos de docentes e passe a converter-se em uma comunidade de aprendizagem, onde a paixão pelo conhecimento seja a divisa e a educação de melhores cidadãos, o horizonte ao qual se dirigir (HERNÁNDEZ, 1998, p. 13).

Assim, espero que o reconhecimento das dificuldades seja capaz de gerar movimentos de transgressão dentro das escolas na elaboração dos seus projetos políticos pedagógicos com a inserção de posições pedagógicas claras, incluindo transformações na organização dos tempos e espaços escolares que sejam convidativos a explorar novos caminhos. A posição pedagógica do coletivo de cada escola se torna referência social e política para a comunidade, contribuindo diretamente para a construção de espaços de cidadania efetiva.

Nos tempos mais recentes, a Geografia como disciplina escolar aparece sempre associada à formação de estudantes com uma visão crítica da realidade do mundo. A formação para a cidadania é facil-

mente encontrada em textos de autores (CAVALCANTI, 2008; 2010; KAERCHER, 2014) que refletem sobre os objetivos da educação geográfica na escola. Essa também é uma característica apontada por Almeida (2011) quando afirma que o conceito de cidadania é sempre implícito ao trabalho com projetos. Essa, portanto, deve ser uma característica que aproxima significativamente o trabalho do professor de Geografia com o uso dos projetos em sala de aula. A proposta do uso de projetos se articula muito diretamente com os objetivos da Geografia na escola. O desenvolvimento de um raciocínio geográfico deve considerar as espacialidades dos fenômenos geográficos, questionar e entender os processos (sociais e naturais) que promovem essas espacialidades. Assim, esse questionamento e esse entendimento serão sempre acompanhados de reflexão sobre a “ordem” espacial socialmente construída (MOREIRA, 1982). O fato de conjuntos habitacionais populares, por exemplo, serem construídos na periferia das cidades é colocado como normalizado pela sociedade, mas pode ser problematizado a partir de perguntas sobre o porquê dessa localização. Esse tipo de questionamento aponta para um dos princípios do trabalho com projetos ao estimular a curiosidade sobre o cotidiano da vida dos estudantes.

Esse caminho, embora outros também sejam capazes, parece distanciar a ação de ensinar e aprender Geografia do percurso metodológico de memorização dos conteúdos muito associados ao ensino de Geografia durante todo o século XX (ALBUQUERQUE, 2011). A Geografia através dos projetos é capaz de ser mais significativa ao estudante pelas conexões com o mundo de sua vida.

Outra característica do conhecimento geográfico que potencializa o uso do trabalho com projetos é sua natureza interdisciplinar. Se o projeto aproxima ramos do conhecimento, o objeto da Geografia, o espaço geográfico, permite o diálogo com diferentes disciplinas escolares, desde as ciências naturais ou as mais próximas das ciências humanas e mesmo as de linguagens. Não há dúvidas sobre as cone-

xões que podem ser feitas com a Geografia sobre os diversos temas/ problemas que podem ser geradores da construção de projetos.

Para lançar mão desse potencial, o professor de Geografia deve ser capaz de ter segurança sobre a relação entre a forma (trabalho com projetos) e o conhecimento geográfico. Não é a proposta metodológica que define o sucesso das práticas em sala, embora contribua para isso. O professor deve ter clareza sobre o objetivo do ensino de Geografia a que se propõe, ou seja, a intencionalidade do processo estabelecido. Ao mesmo tempo em que não basta saber geografia para que o processo se efetive, não basta dominar os aspectos metodológicos do trabalho com projetos. Apontado por muitos, como Tardiff (2010) ou Nóvoa (2017), o saber do profissional docente resulta de uma coleção articulada de saberes.

CONSTRUINDO AÇÕES ATRAVÉS DE PROJETOS

Com o objetivo de orientar os licenciandos e professores que têm contato inicial com o trabalho por projetos, disponibilizo alguns procedimentos a serem considerados na elaboração das ações. Tais procedimentos associam elementos encontrados nos textos de autores que apresentam reflexões teóricas sobre o trabalho com projetos e aspectos importantes encontrados na experiência das escolas de ensino básico.

O primeiro movimento deve ser o de escolha do tema. Para Hernández e Ventura (1998), não existe tema em que o trabalho com projeto não possa ser desenvolvido. Dessa forma, a origem do tema é que pode ser um elemento importante na construção do projeto. O tema, portanto, pode ser derivado de definições coletivas da escola, de apontamentos dos professores e mesmo de dúvidas e problemas levantados pelos estudantes. A construção coletiva desenvolvida a partir do que os estudantes trazem pode potencializar a curiosidade e o interesse pelo desenvolvimento do trabalho. Por outro lado, a apresentação do tema feita pelos professores pode contribuir para análise

de temas importantes na formação e não necessária e objetivamente presentes no cotidiano dos estudantes. De uma forma ou de outra, é importante que o conhecimento já existente e as hipóteses levantadas sejam registradas para serem confrontadas ao final do projeto.

A condução desse momento inicial deve estimular a participação e aguçar a curiosidade sobre o tema proposto. A busca por perguntas e hipóteses deve servir de orientação sobre o que pode ser abordado durante o desenvolvimento do projeto. Da mesma forma, a observação de como a turma será organizada para trabalhar recortes temáticos específicos deve aparecer entre as preocupações do professor que conduz o trabalho com projetos.

Nesse momento de sistematização inicial, é importante que o professor defina claramente os objetivos que serão perseguidos durante a execução do projeto e os relacione ao desenvolvimento de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

Diante da escolha dos temas, conteúdos e objetivos do projeto, que precisam ser claros para os docentes na condução do projeto, cabe questionar quais os recursos disponíveis para sua execução. Quanto tempo, quais pessoas, quais materiais e quais espaços estão disponíveis para a execução do projeto? São perguntas que precisam ser pensadas pelo professor para definir o que poderá ser feito junto aos demais professores, aos estudantes e à comunidade escolar.

Diante dessas respostas, devem ser pensados os diferentes momentos que comporão o processo de investigação e sistematização produzido no projeto. Esses momentos podem ser dos mais diversos, mas precisam ser bem organizados e ter claramente definidas quais as finalidades de cada um. É possível incluir momentos de pesquisa em internet e em bibliotecas para aproximar os estudantes do que já foi pensado sobre o tema. Com este mesmo objetivo, pode-se convidar especialistas sobre a temática para dialogar sobre o que os estudantes estão produzindo. Em situações de problemas concretos, o contato com a questão abordada deve ser buscado. Visitas técnicas e trabalhos

de campo, sempre presentes no ensino de Geografia, são momentos que enriquecem o trabalho com projetos e que podem ser acompanhados de diferentes procedimentos de pesquisa, como entrevistas, análise da paisagem, registro fotográfico, entre outros.

Essenciais também devem ser os momentos de sistematização e comunicação do conhecimento produzido. A escrita, a produção de objetos, a organização de imagens, a análise de entrevistas ou outros procedimentos escolhidos que sirvam para a apresentação do trabalho devem ser também considerados na organização das atividades.

Durante todo o processo, o professor deve ter em mente a consideração sobre os avanços de aprendizagem dos estudantes e, por isso, deve acompanhar de forma permanente o que vem sendo desenvolvido pelas equipes. A avaliação da aprendizagem deve estar adaptada a essa dinâmica e não se prender a processos avaliativos mais comumente utilizados. Buscar observar todo o processo e não apenas esperar os resultados nos leva à necessidade de considerar uma avaliação formativa, contida no processo, e não apenas uma avaliação final, que espera o resultado a ser apresentado.

Antes do final do processo, o trabalho com projetos deve ser orientado para associar o que foi pesquisado durante o trabalho com as hipóteses e os conhecimentos apresentados pelos estudantes no início. A percepção do caminho percorrido é importante para tornar ainda mais significativo e evidente o que foi elaborado e aprendido.

A finalização do projeto nas experiências desenvolvidas nas escolas pelos licenciandos e por professores tem sido sempre marcada por um momento de socialização do que foi elaborado. A culminância do projeto acaba sendo marcada como um momento de comemoração pelo aprendizado realizado, bem diferente do que se realiza nos processos que são finalizados com a realização de provas objetivas por alunos tensos e pouco seguros do que foi construído.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M. A. M. de. Século de prática de ensino de Geografia: permanências e mudanças. *In*: REGO, N.; CASTRO-GIOVANNI, A. C., KAERCHER, N. A. (orgs.). **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio**. v. 2. Porto Alegre: Penso, 2011, p. 13-32.

ALMEIDA, M. E. B. de. Como se trabalha com projetos (Entrevista). **Revista TV Escola**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, n. 22, mar./abr. 2002.

CAVALCANTI, L. S. **A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 14. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

KAERCHER, N. A. A geografia serve para entender a água, o sangue, o petróleo... serve para entender o mundo, e, sobretudo, a nós mesmos. *In*: FARIAS, P. S. C.; OLIVEIRA, M. M de (org.). **A formação docente em geografia: teorias e práticas**. Campina Grande: EDUEFCG, 2014.

MOREIRA, R.. Repensando a Geografia. *In*: SANTOS, Milton (org.). **Novos rumos da geografia brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1982. p. 35-49.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professora, afirmar a profissão docente. **Cad. Pesqui.** [on-line]. 2017, v. 47, n. 166, p. 1106-1133.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

02

PEDAGOGIA DE PROJETOS: BREVES APONTAMENTOS HISTÓRICOS

ANGÉLICA MARA DE LIMA DIAS

Este texto objetiva discorrer despretensiosamente sobre a metodologia de projetos ou pedagogia de projetos como é mais conhecida em uma abordagem histórica, desmistificando a ideia genérica de que esta é uma proposta metodológica atual. No entanto, faz-se necessário afirmar que, apesar de suas raízes estarem fincadas em outro momento histórico que não o agora, a pedagogia de projetos se faz inovadora no sentido de que é ainda pouco usada em sala de aula. Sendo assim, tentamos aqui, além de um referencial teórico sobre a temática, trazer experiências de tal metodologia realizadas na Escola Modelo de Rio Branco, no estado do Acre – relatada por Lourenço Filho em sua obra *Introdução ao estudo da Escola Nova* (publicada originalmente no ano de 1929) - e no Grupo Escolar Álvaro Machado, no estado da Paraíba – relatada pela professora Ezilda Milanez e publicada na *Revista do Ensino* (1934).

Para iniciarmos nossa conversa sobre o tema proposto, voltamos assim nosso olhar para o movimento renovador da educação conhecido como Escola Nova. Seu ideário – que tem maior expressão no século XIX – difundia uma verdadeira reforma no âmbito educacional, principalmente no que se referia aos métodos e às práticas de ensino. Na tentativa de se abolir um ensino meramente livresco e mnemônico, apresentavam-se abordagens metodológicas capazes de aproximar escola e realidade da criança. Esse movimento é responsável por parte considerável das inovações pedagógicas inseridas no cotidiano escolar nos últimos anos.

No entanto, é preciso ressaltar que a preocupação em aproximar escola e vida cotidiana já se mostra em evidência antes mesmo do advento da Escola Nova. Segundo Valdemarin (2010), essa exigência está presente em tratados pedagógicos modernos, como o *Tratado de Comenio – Didacta Magna* – produzido no século XVII. Sobre este, a autora nos acrescenta:

Essa obra atribui à escola e à escolarização a grande tarefa social de formar todas as pessoas, sem discriminação, começando desde a infância, a fim de que possam participar e contribuir para o desenvolvimento da sociedade; dispõe como a instituição deve ser organizada (em séries e sequência de aprofundamento de estudos) e como deve ser a prática pedagógica para realizar tais objetivos. O método de ensino é apresentado como conjunto de procedimentos, derivados de uma teoria do conhecimento que atribui aos sentidos o ponto de partida da formação das ideias e dos pensamentos claros. Assim, a aproximação da escola com a vida da criança se dá por meio do programa de estudos, selecionando segundo o critério de utilidade, que deve ter início com a observação de fatos conhecidos que, sistematizados e apresentados aos sentidos, formam ideias que ampliam e aprofundam o que já era sabido. (VALDEMARIN, 2010, p. 15).

Vemos que, portanto, tal tratado concebe a experiência da criança tanto como ponto de partida para o conhecimento como método para progredir nos estudos. No século XVIII, outro tratado pedagógico também se destaca: é o caso de Emílio de Jean-Jacques Rousseau. Diferentemente da obra de Comenio, Rousseau objetivava a transformação política da sociedade a partir da educação. Para Valdemarin (2010, p. 17):

A leitura dos textos políticos e educacionais de Rousseau estabelece vínculos entre educação e exercício da cidadania que se tornaram fundamentos da educação

moderna, enfatizando a educação dos sentidos e a educação moral necessárias para a pretendida transformação social [...] O autor descreve como os princípios políticos podem ser praticados em cada uma das fases da vida; apresenta seus desdobramentos exemplificados num único sujeito, de modo a conciliar a liberdade necessária ao pleno desenvolvimento do indivíduo e a liberdade social, garantia de desenvolvimento de todos os homens. A tarefa educativa define a função social do educador – o portador da nova concepção de sociedade – e o conteúdo a ser ensinado.

A autora supracitada ainda destaca que o método de ensino proposto neste tratado recomenda menos uso das palavras e mais valorização das experiências da criança. Sendo assim, no século XVIII, houve uma sistematização teórica e política a partir desses tratados e, no século seguinte, a tentativa de colocá-la em prática.

Neste íterim, Cambi (1999, p. 411) considera a escola “[...] o meio soberano para promover uma sociedade equilibrada e orgânica, aberta para operar um constante progresso entendido como desenvolvimento racional e como unificação da coletividade”. Para o autor, o século XIX – muito mais que o século XVIII – pode ser considerado o século da pedagogia, por operar uma virada não só nos estudos pedagógicos, mas também nos processos educativos. Esse foi então:

[...] um século que, com o advento da sociedade de massa e com a afirmação do industrialismo, viu-se diante do problema da conformação a novos modelos de comportamento de novas classes sociais, de povos, de grupos realizáveis apenas através da educação, mas uma educação nova (organizada de forma nova) regulada por teorias novas, por uma pedagogia consciente do desafio a que ela deve responder. (CAMBI, 1999, p. 413-414).

Sendo assim, o século da pedagogia, como se refere Cambi

(1999), difunde obras que são reconhecidas por suas “inovações propostas no âmbito das práticas e dos procedimentos didáticos” (VALDEMARIN, 2010, p. 19). Nesse contexto, o autor destaca nomes significativos para aquele momento, como Pestalozzi, Fröebel e Herbart.

Diante do exposto, concordamos com Valdemarin (2010) e entendemos que a urbanização da sociedade, as mudanças nos processos de trabalho e as novas configurações das classes sociais compuseram um cenário desafiador para a educação, que tinha urgência em se fazer nova. Dentro desse contexto, a questão do método de ensino torna-se decisiva.

No que se refere a este contexto, é necessário destacar as contribuições de John Dewey – Escola de Chicago; o método de projetos desenvolvido por William Heard Kilpatrick; o método de centros de interesse desenvolvido por Jean-Ovide Decroly; os materiais e métodos criados por Maria Montessori; e os estudos sobre psicologia de Édouard Claparède e Adolphe Ferrière (VALDEMARIN, 2010). Aqui iremos centrar na proposta de projetos defendida por Kilpatrick, para tanto, precisamos entender a Escola Nova proposta por John Dewey, expoente desse movimento nos Estados Unidos.

Mediante mudanças já citadas anteriormente e relacionadas aos processos sociais e econômicos da época, ficam evidentes a busca da expansão da escola e sua articulação com o mundo do trabalho. Essa articulação é expressa nas ideias de Dewey (1959), que acreditava serem as transformações sociais e econômicas inexoráveis, inquestionáveis e conectadas à escola. Estas acabam por afetar a vida familiar e impor a necessidade de trabalho colaborativo, ou seja, trabalhar em benefício da coletividade.

No que se refere à renovação didática, Dewey (1959) defende o ensino ativo, que é descrito como:

[...] uma oportunidade para unir a criança à vida, transformando seu ambiente de modo que aprenda vivendo numa comunidade em miniatura, numa

sociedade embrionária. Desse elemento fundamental, decorre o fluxo da instrução que torna os resultados da aprendizagem seguros e reais e liberta das ocupações da utilidade estreita. [...] Nesse ambiente, a criança aprende diretamente em situações similares às situações sociais e, nessa sociedade embrionária, divide tarefas tendo em vista os resultados que quer obter, pois problematiza as questões próprias da mudança social. (VALDEMARIN, 2010, p. 34).

As ocupações ativas propostas por Dewey mostram uma escola vista como miniatura da sociedade, sendo as ocupações colaborativas o método de ensino. Segundo Souza (2008), a escola ativa, em seu conjunto de inovações, envolveu a globalização do ensino entendido como desenvolvimento do programa com base em centros de interesse, métodos de projetos ou outras formas de integração das matérias, a utilização de atividades diversificadas, a realização de excursões, a utilização de salas-ambiente, a prática de atividades agrícolas e outras ações que rompiam com a rotina da sala de aula.

A globalização do ensino, em seu conjunto de inovações, consistia no estudo que, além de integrar as matérias dos programas de ensino, se centrava na criança e no ambiente onde ela vive, de forma a se ampliar em movimentos concêntricos, substituindo métodos verbais pelos intuitivos, ativos e construtivos. Dessa forma, havia a prioridade nas atividades manuais, relacionadas aos temas de interesse dos próprios alunos, nas quais todos os conteúdos deveriam ser organizados como meios de comunicação.

Como já ressaltamos, a globalização do ensino envolve também a organização dos conteúdos a partir do sistema de projetos, elaborado por Kilpatrick. Discípulo de Dewey, Kilpatrick publica, em 1918, um “pequeno artigo com o qual pretende esclarecer alguns termos usados nas propostas educacionais inovadoras; trata-se de ‘*O método de projetos*’” (VALDEMARIN, 2010, p. 100, grifo da autora). Esta autora ainda nos acrescenta que para ele:

[...] sob o problema do método de ensino, estão relacionados importantes aspectos do processo educativo que envolvem procedimentos, aplicação das leis da aprendizagem e elementos éticos da conduta. Método, em geral, diz respeito ao caráter praticável de uma teoria educacional e contribui para concretizar os objetivos estabelecidos; na noção de método está contida a ideia de procedimentos unificados e, para o autor, a expressão ato intencional traduz melhor esses objetivos. Enfatizando o qualitativo intencional, adota a palavra projeto como sinônimo dessas intenções. Para ele, a participação dos alunos num projeto agrega comprometimento (valor psicológico imprescindível) a uma situação social e possibilita, além da realização prática, a avaliação comparativa. [...] Assim, um conjunto de atos intencionais que produz sucesso consolida-se mais rapidamente e traz consigo aprendizagens que podem ser acionadas em diferentes oportunidades. (Ibidem, p. 100-101).

Dessa forma, o trabalho ordenado por compromissos pessoais dos alunos a partir de seus propósitos e/ou intenções dá origem ao que Lourenço Filho (2002) chama de sistema de projetos. Para o autor, esse sistema ou metodologia pretendia colocar em evidência duas coisas: “[...] a importância educativa de tarefas de execução livre em casa pelos alunos e a necessidade de que suas atividades, na própria escola, atendessem a propósitos que ao trabalho dessem forma e direção” (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 295).

Para Kilpatrick, havia uma preocupação de que “a educação se considere como a própria vida, e não como mera preparação para uma vida futura”. Sendo assim, “vida e educação tornam-se a mesma coisa” (KILPATRICK, 1918 *apud* LOURENÇO FILHO, 2002, p. 303). Partindo de tal concepção, preparar para a vida consiste em pôr a criança a projetar.

Essa metodologia então, apresenta quatro elementos característicos:

1) o projeto visa de modo principal à formação do raciocínio aplicado às realidades, e não à informação de memória; 2) a informação é buscada segundo as oportunidades para que anime realizações vivas, mediante as quais o educando forme sua experiência e ponha à prova as suas próprias conclusões; 3) a aprendizagem precisa ser feita em um ambiente natural que integre capacidades, modos de pensar, sentir, agir; 4) o problema vem sempre antes dos princípios, para que assim se desperte o exercício do pensamento com valor funcional. (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 304).

Sendo assim, a origem de um projeto se dá em um ato ou situação problemática, levado à realização em um ambiente real, ou seja, tem de exprimir uma situação da vida cotidiana. Os projetos podem ser mais complexos (em geral, exigem mais dos alunos e precisam de maior tempo para sua execução, como, por exemplo, um semestre); ou menos complexos (além de exigirem menos dos alunos, têm duração menor, como algumas semanas ou até mesmo algumas horas). Podem ser classificados em quatro tipos:

1) projetos em que o fim seja de incorporar alguma ideia ou habilidade sob a forma de expressão (construir um barco, escrever uma carta, organizar um jogo); 2) em que o fim seja o de experimentar alguma coisa de novo, como ouvir uma história, um trecho de música, apreciar uma pintura; 3) em que o fim seja o de pôr em ordem uma dificuldade intelectual, como descobrir as razões por que certa cidade cresceu mais que outra, por que há mais orvalho em certas épocas do ano; 4) em que o fim seja de obter uma informação, atingir um novo grau de destreza ou de conhecimento, como atingir determinado nível na escala de caligrafia, ou conjugar os verbos irregulares. (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 307).

É verdade que há algumas etapas para serem realizadas nos

projetos, como imaginar alguma coisa, projetá-la, recorrer à pesquisa para assim executá-la. Porém, não são estabelecidos passos formais no que se refere ao processo de aprendizagem, apenas no que se refere ao preparo do assunto. Como metodologia que promove a aprendizagem colaborativa e coloca o aluno no centro desse processo, é interessante que os passos sejam propostos pelos próprios alunos. No entanto, é necessária a implicação do ensino globalizado, ou seja, no cerne de um projeto, não há disciplinas trabalhadas de forma isolada.

Para exemplificar melhor o sistema de projetos, Lourenço Filho (2002) faz uso da experiência realizada na Escola Experimental de Rio Branco, localizada na região Norte do Brasil:

Os alunos do terceiro grau primário tiveram a ideia de ornamentar a sala de aulas com material de desenhos dos indígenas do Brasil. Esse, o propósito inicial. Decidida a realização, trataram de verificar como ela se tornaria possível, ou de organizar um plano de trabalho. Verificaram que os conhecimentos que possuíam da arte dos índios eram muito escassos. Foi lembrada uma excursão ao Museu Paulista, durante a qual recolheram documentação muito variada, em desenhos e moldes de massa plástica. Uma questão muito curiosa, porém, devia surgir: os alunos haviam copiado material também dos incas e povos primitivos de outras regiões da América e não só do Brasil. Isso propôs um novo problema, o qual, diga-se de passagem, despertou vivo interesse pela história de outros países do continente. Com o material acumulado e recortes de revistas e jornais, pôde-se obter em poucos dias motivos puros da arte rudimentar do índio brasileiro. Como outras salas de aula possuíam uma barra ornamental em papel decorado, nasceu a ideia de pintarem uma barra semelhante. Surgiram dificuldades técnicas muito sérias, relativas ao papel a ser empregado, às tintas, sua composição, processos de pintura, etc. Organizou-se um concurso para a escolha de um motivo ornamental, composto

para grupos de alunos, e por eles julgado. Curioso é que não foi adotado um modelo único, mas a combinação de dois dos melhores apresentados. A execução foi iniciada, então. Organizaram-se grupos de trabalho. Surgiram os chefes. Cada grupo executou alguns metros da barra. Terminada a pintura, foi o papel pregado às paredes. Novas dificuldades técnicas apareceram. As tiras dificilmente ficavam em horizontal. Foi lembrado o uso do nível, e o projeto terminou, então, com êxito. (Ibidem, p. 305).

Como projeto mais complexo, o autor relata:

Noutra classe, de 4º grau, como efeito da propaganda pela economia, levou-se a efeito o projeto de um banco escolar para depósito e movimentação de dinheiro. A fase preparatória foi longa: incorporação do capital, redação de estatutos, eleição da diretoria, discussão de vários pontos de organização interna. Em tudo isso, as crianças tiveram a máxima autonomia, tendo cometido por vezes vários erros graves. Um deles foi, por exemplo, a eleição do tesoureiro, que recaiu no diretor do Liceu, a que a escola estava anexa e o qual não era acionista do Banco. O episódio motivou muitos problemas sérios. Um aluno verificou que a lei da organização dos bancos não admitia o caso; convocou com outros uma assembleia geral e conseguiu a destituição do tesoureiro, que já havia aceito o encargo. Por fim, o banco iniciou as suas operações, com grande interesse. Surgiu a dificuldade da escrita. Foi solicitado o auxílio de alunos da Escola de Comércio, que existia também anexa ao Liceu. Tudo era verificado pelos alunos da classe, que nunca cuidaram tanto de operações aritméticas. Vários pais se interessaram vivamente pelo projeto, uns de modo favorável, outros desfavoravelmente. Surgiram reclamações. E convém que uma seja assinalada: certo aluno tomou de empréstimo a importância de cinco cruzeiros, assinando uma letra. Vencido o título,

não pôde pagar e deixou de comparecer às aulas. O cobrador do banco foi à procura do menino em sua casa e declarou que ia protestar o título, explicando-lhe as consequências. A mãe do menino soube do caso e reclamou energicamente junto à diretoria da Escola. Mas à simples consideração de que o aluno estava aprendendo (aprendendo, realmente, com o incidente), a boa senhora apressou-se a desculpar-se e agradecer. E, aproveitando a sugestão que lhe foi dada, incumbiu o menino de um trabalho em que conseguisse, pelo próprio esforço, o dinheiro necessário ao pagamento da letra, então reformada com juros (Ibidem, p. 305-306, grifo do autor).

Vemos assim que os projetos, de fato, globalizam os conhecimentos. O último exemplo de projeto é classificado como complexo uma vez que implica projetos correlatos a ele, como o estudo dos juros, a redação de cartas, a visita aos bancos da cidade, a noção de câmbio, o que acaba por ocupar os envolvidos em mais tempo para sua execução. Já o primeiro envolve mais atividades manuais, como especifica a primeira classificação de projetos com fim de desenvolvimento de habilidade sob forma de expressão.

Ainda exemplificando o uso do método ou sistema de projetos, agora no estado da Paraíba, recorremos à experiência relatada pela professora Ezilda Milanez. Em sua fala, a professora afirma que a prática:

[...] não é novidade, pois é o que se vê por aí fora. Leola Rodgers, professora de Luziana, Estados Unidos, tem desenvolvido nas suas aulas diversos projetos, e aconselha-os como principais fatores no desenvolvimento da chefia e iniciativa nos meninos e meninas e como aproveitamento das sugestões oferecidas pelos mesmos. Olga Acauan, professora de Pedagogia na Escola Normal, organizou e executou vários projetos, como o Correio Escolar, a Feira Esco-

lar, etc. Com a Feira Escolar, ficam as crianças em contacto com a nossa moeda, com as oscilações do preço e a sua causa, adquirindo alguns conhecimentos práticos sobre sistema métrico, geometria, educação social e higiene, etc.¹ (REVISTA DO ENSINO, 1934, n. 10, p. 32–33).

Em sequência ao exposto, a professora Ezilda trata especificamente da proposta de projeto de um Correio Escolar aplicado no Grupo Escolar Álvaro Machado, salientando que “é bem interessante ver a criançada fabricar envelopes e pintar selos para a correspondência com outras classes!” (REVISTA DO ENSINO, 1934, n. 10, p. 32). O projeto organizado permitiu o intercâmbio de crianças entre diversos grupos escolares no estado da Paraíba, como o Sólon de Lucena, Antenor Navarro e Irineu Joffily, bem como a Escola Rural Modelo de Recife.

Apesar do êxito no desenvolvimento do projeto Correio Escolar, Ezilda Milanez ressalta as dificuldades durante o processo:

E’ pena que meu esforço, em levar a efeito uma coisa ha tanto desejada, não tenha sido coroado de bom exito, pois que muitas cartas não obtivem resposta, não obstante minha reclamação aos responsáveis pelos alunos. Mesmo assim não desanimo: continuarei a fomentar o mesmo fazendo um apelo aos diretores dos grupos para que venham em meu auxilio, facilitando a correspondência dos alunos com os seus coleguinhas dos outros grupos. (REVISTA DO ENSINO, 1934, n. 10, p. 32).

Sobre as dificuldades, a professora não aponta serem estas advindas da metodologia de projetos, como os problemas técnicos expressos nos exemplos anteriores, mas sim dos próprios professores

¹ As citações aqui apresentadas estão transcritas em sua forma original de escrita.

que ainda assumem uma postura tradicional, mesmo em um momento em que a escola exige uma renovação, como podemos observar a seguir:

O que nos falta é o espírito de iniciativa, a propensão que temos para a inercia. Porém já é tempo de sairmos dessa letargia para entrarmos no campo aberto das atividades, procurando assim desenvolver alguma coisa que venha em proveito de nossos filhos e alunos, dando á ultima pincelada no trabalho que nos propusemos realizar. A marcha evolutiva das escolas demonstra que muito se tem a fazer. Entretanto há por ai muitos mestres que ainda conservam o espirito da Edade da Pedra, e outros que parecem adormecidos ao som dos clarins que anunciam as vitórias alcançadas no mundo infantil pelos mestres, batalhadores dos erros que formavam a escola antiga. (REVISTA DO ENSINO, 1934, n. 10, p. 33).

A falta do “coroamento com êxito”, como expôs a professora, nos alerta para a equívoca ideia de que toda “novidade” é sempre bem-vinda. A resistência por parte do próprio corpo docente ou até mesmo dos pais dos alunos faz com que muitas práticas renovadoras não tenham espaço, dando margem assim para a permanência de práticas tradicionais no âmbito educacional.

Diante do exposto, acreditamos que, se hoje se fala em pedagogia de projetos como prática significativa à aprendizagem, é porque esta já foi o cerne de um debate com início em séculos passados, como pudemos observar. Desse modo, parece-nos que na educação estamos, em geral, trabalhando com repetições como se fossem inovações, pois a necessidade do novo parece uma constante nos processos de ensino-aprendizagem. Corroboramos Valdamarin (2010) de que nada é completamente novo, pois isso geraria desconforto e estranhamento. “Novo é o lugar teórico produzido por um agente externo que deve ser reconhecível pelo usuário tanto nos elementos familiares conservados quanto nas inovações produzidas” (*Ibidem*, p. 27-28).

A preocupação com o novo na educação fica mais evidente no final do século XIX e com maior ênfase durante a Escola Nova. Para que a “inovação” não caia no esquecimento, é necessário um olhar histórico para assim entender a trajetória das metodologias de ensino. Dessa forma, alguns problemas de enfoque metodológico que se apresentam ainda hoje podem ser desvelados a partir das tramas do passado.

REFERÊNCIAS

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução Álvaro Lorençini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. 3. ed. Tradução Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

LOURENÇO FILHO, Manuel B. **Introdução ao estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea**. 14. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

REVISTA DO ENSINO, Orgam da Directoria do Ensino Primário, anno III, n. 10, julho. João Pessoa: Imprensa Official, 1934.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no Século XX: o ensino primário e secundário no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2008.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **História dos métodos de ensino: a escola nova e seus modos de uso**. São Paulo: Cortez, 2010.

03 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA E A PEDAGOGIA DE PROJETOS¹

ANGÉLICA MARA DE LIMA DIAS
LUIZ EUGÊNIO PEREIRA CARVALHO

INTRODUÇÃO

O tema central deste artigo se direciona à formação inicial de professores de Geografia apoiada na pedagogia de projetos, tendo em vista ser esta uma política pública educacional das escolas do estado da Paraíba. Para tanto, baseamo-nos em experiências desenvolvidas na disciplina Estágio Supervisionado em Geografia IV, ofertada pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), as quais foram realizadas em escolas da rede pública de ensino no município de Campina Grande-PB.

Sabemos que o trabalho pedagógico da disciplina Geografia na Educação Básica deve possibilitar ao aluno assumir posições diante de problemas enfrentados na família, no trabalho, na escola e nas instituições de que participa ou poderá vir a participar, proporcionando assim consciência sobre as responsabilidades e os direitos sociais, tornando-o ativo no que se refere às mudanças desejadas pela sociedade (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007).

Diante do exposto, o trabalho a partir da pedagogia de projetos na geografia escolar pode ajudar na construção de um sujeito ativo,

¹ Texto originalmente publicado na revista *Okara*, v. 12, n. 1, p. 40-47, 2018, mas com adaptações e atualizações para esta publicação.

uma vez que a execução dessa metodologia na Educação Básica é capaz de promover a integração – ou aproximação – entre universidade e escola (PENTEADO, 1988), neste caso específico, uma efetiva aproximação dos estagiários com a realidade escolar. O estágio por meio de projetos pressupõe que o estagiário esteja disposto a encarar esta atividade disciplinar como processo (HERNANDEZ, 1998), exigindo capacidade de reflexão e de ação contínua para resolução de situações-problemas, que são a base pedagógica dos projetos. Acreditando nesse pressuposto, o Estágio Supervisionado em Geografia IV da UFCG foi pensado e proposto como desafio para que os alunos em formação inicial pudessem planejar e executar projetos para a Educação Básica.

Tal proposta foi aceita pelas escolas campo de estágio e pelos professores tutores, principalmente porque poderá estimular o aluno a aprender a lidar com a política educacional estabelecida pelo estado da Paraíba que premia escolas e professores que, de forma efetiva, desenvolvem propostas pedagógicas elaboradas em projetos. A nossa experiência tem demonstrado que os temas dos projetos surgem dos diálogos entre professores e estudantes em um ambiente aberto ao diálogo e propício a sua execução.

Sendo assim, para mostrarmos nossas experiências com a pedagogia de projetos enquanto metodologia para o Estágio Supervisionado em Geografia, estruturamos o presente artigo da seguinte forma: em um primeiro momento, refletimos sobre a pedagogia de projetos do ponto de vista teórico-metodológico, bem como sua contribuição para o ensinar-aprender Geografia. Em um segundo momento, refletimos sobre a atividade de estágio supervisionado e seus desafios para se efetivar nas escolas da Educação Básica. E, por fim, relatamos um pouco de nossas experiências de estágio com os licenciandos em Geografia da UFCG a partir do trabalho de projetos pedagógicos.

PEDAGOGIA DE PROJETOS

A proposta de trabalhar com projetos pedagógicos na escola está relacionada ao movimento da Escola Nova. No Brasil, a inserção dos ideais desse movimento de renovação educacional tem como marco o final da década de 1910, passando a tomar maior dimensão política a partir dos anos de 1930, com a publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova* em 1932.

No que se refere à renovação didática, destaca-se o ensino ativo proposto por John Dewey. Segundo Valdemarin (2006), a concepção deweyana traz mudanças significativas para os métodos de ensino, em que o problema é o ponto de partida do conhecimento. A autora ainda nos acrescenta que:

O problema como ponto de partida do conhecimento é problema também para o professor, que se deve ocupar com os meios para seu enfrentamento. [...] Na concepção de Dewey, a atividade implica atividade corporal, que alimenta a atividade do pensamento e é traduzida numa solução que deve ser testada na prática. A solução do problema pode ser até teórica, mas deve evidenciar a possibilidade de interferência na situação proposta. Por isso, Dewey recomenda que se deve dar alguma coisa para o aluno fazer: a aprendizagem adquirida será ganho sobre a atividade de fazer [...]. (VALDEMARIN, 2006, p. 193-194).

Segundo Souza (2008), a escola ativa, em seu conjunto de inovações, envolveu a globalização do ensino entendido como desenvolvimento do programa com base em centros de interesse, métodos de projetos ou outras formas de integração das matérias; a utilização de atividades diversificadas; a realização de excursões; a utilização de salas-ambiente; a prática de atividades agrícolas; e outras ações que rompiam com a rotina da sala de aula.

Dentro desse contexto, destaca-se Ovide Decroly como um dos precursores dos métodos ativos de ensino, “que tinham como principal característica a possibilidade do aluno construir o seu próprio aprendizado e, assim, aprender a aprender” (NASCIMENTO, 2016, p. 35). Daí surgem os princípios gerais que sintetizam o trabalho através de projetos pedagógicos:

- tem origem numa situação problemática, está relacionado a um problema prático à projeção de uma ação. Pensamento e ação são partes de um mesmo processo;
- a experiência anterior, as ações e as ideias prévias são essenciais para a formulação do projeto, pensar e fazer, pensamento e ação;
- tem como função resolver a situação problemática, ou seja, ser prático, projetar a ação enquanto uma ação pensada e intencional;
- e, finalmente, precisa ser eficaz para a vida social, ser prático na relação com a comunidade, para a vida em comunidade. (AZAMBUJA, 2011, p. 187).

Sendo assim, o uso do projeto como possibilidade metodológica se caracteriza por ser uma metodologia integralizadora e temática, na qual “o aluno aprende a trabalhar a informação, organizá-la, interpretá-la e transformá-la em conhecimento” (*Ibidem*).

A perspectiva do trabalho a partir de projetos promove a participação efetiva dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, o que acaba por promover a autonomia e a colaboração dos sujeitos aprendizes. Para Goulart (2013, p. 401), esse trabalho orienta as atitudes de sujeitos na aproximação das necessidades dos espaços-tempos vividos atualmente, contemplando “o que poderíamos chamar de princípios produtores dos cidadãos desse espaço-tempo”. A autora ainda afirma que, para ensinar Geografia, são significativas as ações pedagógicas

relacionadas “ao vivido, à concretude, à realidade e às possibilidades de leitura do espaço, instrumentos da formação cidadã” (GOULART, 2013, p. 401-402).

A pedagogia de projetos, por ter em seus princípios o estímulo à colaboração, investigação e valorização do cotidiano, mostra-se como metodologia em potencial de trabalho no processo de ensinar e aprender Geografia. Com base nesse pressuposto é que a disciplina de Estágio Supervisionado IV foi pensada para o curso de Geografia da UFCG, em uma tentativa real de aproximação entre os licenciandos do curso e as escolas campo de estágio. As reflexões e os resultados dessa proposta, dissertamos de forma mais aprofundada nos tópicos a seguir.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA NA UFCG

Entre as grandes questões postas às instituições de ensino superior (IES) formadoras de professores, estão a organização e a execução do estágio supervisionado. Se, por um lado, a organização curricular do estágio é feita pela própria IES formadora, considerando experiências e reflexões teóricas para esse momento; por outro, o estágio supervisionado só pode ser executado a partir da relação com escolas do ensino básico, que geralmente não foram convidadas a discutir sobre sua participação no processo inicial de formação do futuro professor. A ampliação dessa relação entre IES e escolas é necessária para melhor desenvolvimento das atividades de estágio e, consequentemente, melhor formação do licenciando.

No entanto, a escola não se sente parte do processo. As queixas sobre “invasões” temporárias e abandonos de uma relação que se iniciava são frequentes. Os que fazem as escolas sentem-se traídos por darem oportunidades e abrirem suas portas, e as IES, através de seus estagiários, deixam poucas marcas positivas ao fim do processo. Aliás, argumento também frequente é o de que os estagiários entram

na escola com a única intenção de realizar críticas ao funcionamento desta e às ações pedagógicas nela realizadas. Tudo isso contribui para que a escola não se veja como coformadora dos licenciandos.

Do lado das licenciaturas, a relação com as escolas deve ser estreitada a partir da presença dos seus professores mais frequentes. A clareza da importância do estágio como momento insubstituível no processo de formação inicial deve ser acompanhada pela clareza da necessidade de diálogo com os que fazem as escolas. As atividades de diversas naturezas do orientador de estágio e a pouca estrutura dada pelas IES para o acompanhamento dos estudantes estagiários dificultam significativamente a possibilidade dessa presença, no caso da licenciatura em Geografia da UFCG, em Campina Grande-PB, realidade também presente em cursos realizados em cidades com certa centralidade regional do interior do Brasil. Fato que contribui ainda mais para essa ausência é a distância de até mais de 100 km entre a sede da IES e as escolas campo de estágio localizadas em outras cidades.

Assim, considerando essa realidade e a experiência recente de um curso recém-estruturado, acreditamos estar vivenciando uma possibilidade de caminho para superação de parte desses problemas, notadamente aqueles existentes entre as ações dos estagiários e os interesses dos que fazem a escola.

O estágio supervisionado do curso de Geografia da UFCG, *campus* Campina Grande, é organizado considerando as definições estabelecidas pelo Conselho Nacional da Educação na Resolução CNE/CP nº 2/2002, que institui a carga horária dos cursos de formação de professores considerando:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a arti-

culação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

Assim, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso, a carga horária de 400 horas do Estágio foi dividida entre quatro componentes curriculares diferentes e sequenciados:

- a) Estágio Supervisionado I – diagnóstico da escola e observação de aulas no ensino fundamental e médio;
- b) Estágio Supervisionado II – participação em atividades de apoio pedagógico (semana pedagógica, conselho escolar, reunião de pais, etc.), diagnóstico do uso de recursos didáticos e metodologias, planejamento e docência compartilhada;
- c) Estágio Supervisionado III – planejamento e execução de aulas no ensino fundamental e médio;
- d) Estágio Supervisionado IV – planejamento e execução de projeto baseado na pedagogia de projetos.

Os problemas apontados anteriormente continuam presentes na execução dos estágios do curso da UFCG. No entanto, a experiência do Estágio Supervisionado IV dá pistas sobre caminhos a serem percorridos para a integração nas atividades de formação entre IES e escolas. Esse caminho associa-se à ideia de ações dos estagiários que deixam marcas positivas e respondem aos interesses dos que fazem a escola. Ao mesmo tempo em que o curso de Geografia estabelecia que os licenciandos deveriam desenvolver projetos baseados na pedagogia de projetos, os professores das escolas foram estimulados a participar do programa *Mestres da Educação*, promovido pela Secretaria Estadual de Educação da Paraíba, a partir de 2011, que passou a premiar, com um 14º salário, professores que desenvolvessem ações baseadas na pedagogia de projetos durante o ano letivo.

A existência dessa política educacional passou a facilitar as ações dos estagiários, pois nem sempre os professores das escolas estavam seguros de como implementar a pedagogia de projetos nas suas atividades e passaram a contar com a parceria dos estudantes da universidade. A reflexão teórica e metodológica feita na universidade sobre a pedagogia de projetos estava auxiliando professores, que passaram a ser estimulados a desenvolver projetos, mas não recebiam atenção adequada sobre como desenvolver esse tipo de atividade. Houve, portanto, uma conjunção de interesses. Tanto os estudantes como a escola tinham como objetivo o desenvolvimento de atividades de ensinar e aprender baseada na pedagogia de projetos.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV E A PEDAGOGIA DE PROJETOS

O Estágio Supervisionado IV do curso de Geografia da UFCG é apresentado no Projeto Pedagógico do Curso de 2010, com o objetivo de que os estagiários planejem e executem projeto multitemático em Geografia nas escolas de ensino básico. Assim, esse componente diferencia-se das atividades desenvolvidas nos estágios anteriores por promover ações baseadas na pedagogia de projetos nas escolas.

Desde o princípio, os professores da área de ensino do curso tinham consciência do desafio de realizar essa atividade em um sistema que não é adaptado a esse tipo de proposta. A manutenção da carga horária com aulas de 50 minutos para cada disciplina, a dificuldade de estabelecer ações interdisciplinares de fato e as resistências que poderiam surgir às propostas levadas da universidade para as escolas apontavam para desafios específicos para essa etapa do estágio.

Objetivando minimizar a resistência e potencializar a qualidade das ações, desde o princípio das atividades de estágio, ficou definido no regimento interno do curso que este seria o único estágio com possibilidade de realização em grupos de até três estudantes. Essa definição já se aproxima das bases teóricas da pedagogia de projetos ao

propor articulação de saberes e trabalhos em grupos. Não eram apenas os estudantes do ensino básico que seriam desafiados a trabalhar em equipes, mas os futuros professores eram também levados a refletir sobre a prática docente como exercício não solitário e a praticar ações em grupos, além do professor supervisor.

Tal desafio era ampliado quando havia a solicitação aos estagiários de busca por uma proposta de projeto com articulação a outras disciplinas e professores. Poucos foram os projetos que se apresentaram de fato como interdisciplinares, mas aqueles construídos em articulação com outros ramos do conhecimento ajudaram a formar docentes com essa perspectiva já incluída na prática. Destaca-se, assim, o projeto desenvolvido no sexto ano do ensino fundamental articulando atividades de leitura e escrita a debates geográficos, através do uso de livros paradidáticos com histórias já de domínio público, como *Patinho Feio*, que permitiu o debate sobre inclusão e respeito à diversidade cultural. Entre as diversas etapas desenvolvidas pelo projeto, sempre se estabeleceu como princípio o aluno-autor das ações. Embora a proposta tenha partido das estagiárias, a escolha dos livros a serem trabalhados, a leitura, a reflexão feita e a reconstrução da história a partir do que havia sido debatido foram feitas pelas crianças com a orientação da equipe de professores (Língua Portuguesa e Geografia) e dos estagiários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estágio Supervisionado IV compreende o último contato acadêmico obrigatório do discente no curso de Geografia da UFCG com o ambiente da escola. Esse estágio proporciona ao aluno construir seu conhecimento a partir da pedagogia de projetos, que de maneira mais ampla abraça um trabalho coletivo e, de certa forma, interdisciplinar.

A percepção da melhoria da articulação entre IES e escola, mesmo tendo sofrido influência de ação de instituição alheia a esse

processo, a partir desta experiência, demonstra a necessidade de convergência de interesses. Mesmo com a sensibilização dos professores e a disposição dos profissionais da escola na recepção dos estagiários em formação, as ações tornam-se mais orgânicas quando a escola vê a presença da universidade como elemento potencializador de suas práticas. Nesse caso, não há dúvidas de que tanto a IES como a escola saíram ganhando.

REFERÊNCIAS

AZAMBUJA, Leonardo Dirceu. Metodologias cooperativas para ensinar e aprender Geografia. *In*: CALLAI, Helena Copetti (org.). **Educação Geográfica: reflexão e prática**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

GOULART, Lígia Beatriz. Pedagogia de projetos em Geografia: deslocamentos que impulsionam ou imobilizam a construção de conhecimentos. *In*: ALBUQUERQUE, Maria Adailza M.; FERREIRA, Joseane Abílio de S. (org.). **Formação, pesquisa e práticas docentes: reformas curriculares em questão**. João Pessoa: Editora Mídia, 2013. p. 395-431.

HERNANDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PENTEADO, Heloísa D. **Metodologia do ensino de História e Geografia**. São Paulo: Cortez, 1994.

PONTUSCHKA, Nídia N.; PAGANELLI, Tomoko I.; CACETE, Núria H. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Ed. Cortez, 2007.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho**

escolar e do currículo no século XX: o ensino primário e secundário no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008.

NASCIMENTO, Josseane Lopes do. **Metodologias de ensino para a Geografia escolar: uma análise a partir das Revistas do Ensino da Paraíba (1932 – 1942)**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2016.

VALDEMARIN, Vera Teresa. O método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para o mundo interpretado. *In*: SAVIANI, Dermeval *et al.* (org.). **O legado educacional do século XIX**. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 85-132.

PARTE II

**EXPERIÊNCIAS COM A PEDAGOGIA DE PROJETOS NO
ENSINO DE GEOGRAFIA**

04

INTERPRETANDO A PAISAGEM DO BAIRRO E CONHECENDO OS PROBLEMAS DA CIDADE: UM RELATO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

ALIERY ARAÚJO NASCIMENTO

JOSÉ SILVANO DE SOUSA LIMA

RENALLE RODRIGUES DOS SANTOS SARMENTO

INTRODUÇÃO

Santos (1988, p. 61) define paisagem como “tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança, é paisagem. Esta pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. Não é formada apenas de volumes, mas também de cores movimentos, odores, sons, etc.”. Com isso, podemos dizer que a paisagem cotidiana do ser humano na contemporaneidade, que é predominantemente urbano, está coberta por formas, sons, cheiros, gostos, sensações afetivas e táteis que facilitam o diálogo humano com o mundo, existindo assim inúmeros fatores que designam a forma como a percebemos. Para Cavalcanti (2008), ao trabalhar a cidade no ensino de Geografia, os alunos podem analisar a circulação de pessoas e objetos, a moradia, o que caracteriza uma dinâmica capitalista que produz segregação e disparidades sociais. Assim não podemos nos restringir aos conteúdos e conceitos contidos nos livros didáticos, devemos trabalhar junto aos alunos sobre seu cotidiano através de atividades que despertem seu interesse.

Estudar a cidade nas aulas de Geografia desenvolve a compreensão da diversidade de características que permitem uma enorme lei-

tura das potencialidades e carências para sua organização espacial. Martins (2011, p. 146) afirma que “a cidade é constituída por práticas socioespaciais e educa os que nela vivem. Como prática educativa, por ser ela mesma forma e conteúdo, a cidade é a base de socialização dos processos constitutivos da sociedade contemporânea”.

A escola é um lugar onde a construção do saber e da cidadania é de grande interesse. Professores, alunos, gestores, funcionários, todos estão interligados numa rede, a qual tem um objetivo: formar pessoas que estejam aptas a olharem o mundo a sua volta de uma forma diferenciada, ou seja, de uma forma crítica. Deprá (2009) salienta ainda que é através da escola que se pode objetivar a formação de cidadãos autônomos e ativos na sociedade. Para conseguir desenvolver esse cidadão, é preciso alimentar nos alunos a autonomia que eles devem ter no dia a dia, e assim um projeto atraente, desenvolvido em sala de aula com prática extraescolar, é fundamental.

Portanto, o papel do educador em suas intervenções é o de estimular, observar e mediar, criando situações de aprendizagem significativas. É fundamental que este saiba produzir perguntas pertinentes que façam os alunos pensarem a respeito do conhecimento que se espera construir, pois uma das tarefas do educador é não só fazer o aluno pensar, mas acima de tudo ensiná-lo a pensar.

Em decorrência disso, decidimos pôr em prática um trabalho interdisciplinar cuja finalidade é incentivar os alunos a identificar os problemas da cidade a partir da interpretação da paisagem, sob sua ótica, e mostrar sua importância para a produção do espaço geográfico. Este trabalho refere-se a um relato de experiência obtido no componente curricular Estágio Supervisionado IV da Universidade Federal de Campina Grande, realizado no período de 10 de novembro a 01 de dezembro de 2014, em uma escola estadual localizada no bairro da Prata em Campina Grande, com a turma do 7º ano do ensino fundamental II.

CIDADES E A IMPORTÂNCIA DO SEU ESTUDO NO AMBIENTE ESCOLAR

São inúmeras as definições que foram atribuídas a cidade, levando em consideração os acontecimentos vividos pelos povos de diferentes épocas ao longo do tempo, deixando marcas na natureza, representadas pelas transformações e formações dos lugares. Carlos (1992, p. 57) afirma que “a cidade é uma realização humana, uma criação que vai se construindo ao longo do processo histórico e que ganha materialização concreta, diferenciada, em função de determinações históricas específicas”.

Quando analisamos a cidade, estamos refletindo sobre o espaço urbano, o qual reproduz a paisagem urbana, podendo ser entendida como uma concretização do urbano. E o espaço geográfico é a materialização das relações sociais, pois a humanidade produz e reproduz seu espaço dando forma aos lugares. É neste ponto que se insere o papel da escola na formação cidadã: quando abordamos o conteúdo de cidade nas aulas de Geografia, estamos abordando o cotidiano dos indivíduos e também a sua história de vida. Como afirma Cavalcanti (2012, p. 45):

Em suas atividades diárias, alunos e professores constroem geografia, pois, ao circularem, brincarem, trabalharem pela cidade e pelos bairros, eles constroem lugares, produzem espaços, delimitam seus territórios. [...] Ao construírem geografia, constroem também conhecimentos sobre o que produzem, conhecimentos que são geográficos.

Cavalcanti (2008) defende a importância da construção do entendimento da cidade como educadora, pois, além de educar, ela forma valores. As aulas de Geografia podem servir para desenvolver o pensamento crítico sobre a construção do espaço em que moramos. A partir disso, Cavalcanti (2008, p. 81) ressalta que:

O ensino de Geografia contribui para a formação da cidadania por meio da prática de construção e reconstrução de conhecimentos, habilidades, valores que ampliam a capacidade de crianças e jovens compreenderem o mundo em que vivem e atuam, numa escola organizada como um espaço aberto e vivo de culturas. O exercício da cidadania na sociedade atual, por sua vez, requer uma concepção, uma experiência, uma prática – comportamentos, hábitos, ações concretas – de cidade.

A cidade e o bairro precisam ser descobertos por seus cidadãos, e a escola tem o papel fundamental nesse sentido, de poder aproximar os alunos ao espaço em que vivem. Segundo Cavalcanti (2008), a escola precisa desenvolver em suas atividades a possibilidade de trabalhar o confronto entre as diferentes imagens de cidade: cotidianas e científicas.

Sendo assim, a cidade deve ser aprendida na sua totalidade, pois o bairro não está isolado da cidade e nem a cidade está isolada do mundo. Para Lefebvre, “a cidade é um livro escrito que precisa ser decifrado por seus cidadãos” (LEFEBVRE, 1991 *apud* CAVALCANTI, 2008, p. 82). Com isso, é de suma importância desenvolver a consciência de que o espaço é construído pelo indivíduo que nele vive, sendo a principal maneira para que cada um possa se perceber capaz de efetuar muitas transformações, sendo estas na sua casa, na escola, no lugar em que mora e assim, por meio destes, em diversos espaços.

RELATOS DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO PROJETO

O projeto Interpretando a paisagem do bairro e conhecendo os problemas da cidade foi desenvolvido em uma escola estadual, com a turma do 7º ano do ensino fundamental II, nas aulas de Geografia cedidas pelo professor supervisor. O projeto foi executado em três etapas e seus respectivos momentos.

CONCEITOS E PROBLEMAS URBANOS

Nesta etapa, pudemos conhecer os alunos através de uma simples dinâmica e, em seguida, apresentar o projeto. Abordamos o conceito de paisagem, cidade e problemas urbanos, através de aulas expositivas utilizando recursos como slides, *datashow* e quadro, com a participação dos alunos gerando debates. Como atividade para avaliar o conhecimento prévio dos alunos, foi pedido que estes produzissem um pequeno texto sobre a seguinte pergunta: “O que você acha que uma cidade precisa para que possamos usufruir de uma vida saudável e agradável?”.

Essa etapa se estendeu por mais um momento, a pedido do professor supervisor, para que fossem abordadas mais questões dos problemas urbanos. Com isso, para não tornar a aula repetitiva, levamos um pequeno vídeo, *Campina Grande - grande contraste*, o qual exibe os contrastes existentes na cidade, mostrando bairros bastante precários e outros valorizados. Após a exibição, discutimos junto com os alunos o que eles observaram no vídeo.

A RUA QUE CADA UM VÊ

Nesta etapa, foi proposto que os alunos fizessem uma viagem imaginária pelo bairro da escola; em seguida, o bairro em que mora, com os olhos fechados, imaginando e visualizando os vários elementos presentes na paisagem; e, por fim, que desenhassem o que enxergam durante o percurso da escola até a sua casa. Esse momento teve o intuito de fazer com que os alunos expressassem o que eles enxergam na paisagem da cidade durante o percurso que fazem da escola até suas casas, pois alguns dos alunos moram próximo da escola e vão a pé, outros pegam ônibus, ou vão de carro.

Nos desenhos, observamos as diferentes percepções sobre a cidade e o bairro em que moram: os alunos desenharam o que mais chamam a sua atenção na paisagem quando se deslocam, como, por exemplo,

o desenho da aluna Rafaela (Figura 01), que continha a igreja do Rosário, pelo fato simbólico que representa e por estar bem ao lado da escola, a faixa de pedestre, um ônibus que é seu meio de transporte, a praça em frente à escola com brinquedos, um prédio, uma casa ao lado da dela, que, para ela, é diferente por ter uma piscina.

FIGURA 01 - DESENHO DA RUA QUE A ALUNA RAFAELA VÊ



Fonte: Acervo pessoal dos autores, 2014.

No segundo momento dessa etapa, foi desenvolvida uma aula de campo no bairro da escola. Os alunos percorreram alguns locais, previamente planejados pelos estagiários, visando identificar aspectos que integram a paisagem do bairro, relacionando-os aos elementos pensados no momento anterior, observando os problemas existentes no bairro e anotando-os. Na volta para a sala de aula, foi promovido um debate sobre o que eles conseguiram observar.

No terceiro momento, pediu-se aos alunos que fotografassem o seu bairro com o seguinte mote: “O que eu gosto e o que eu não

gosto no meu bairro”. Os alunos registraram duas fotos da paisagem: algo que gosta no seu bairro e um problema identificado (Figura 02). Todos os alunos trouxeram as fotos para serem expostas em um painel e, ao colarem cada foto, as explicaram para os colegas.

FIGURA 02 - FOTOS DO QUE GOSTAM E DO QUE NÃO GOSTAM NO BAIRRO DE DOIS ALUNOS



Fonte: Acervo pessoal dos autores, 2014.

Na Foto 01, a aluna Nicolle fotografou a área de lazer do local onde mora, a qual é a paisagem de que ela gosta no bairro; e a paisagem de que não gosta é a falta de calçamento na rua, que, segundo ela,

causa muita poeira. A aluna também explicou que é muito ruim o seu deslocamento a pé nos dias de chuva. Na Foto 02, a aluna Mariane fotografou o condomínio em que mora. Segundo ela, o condomínio representa uma paisagem do que gosta no bairro, por ele ser bem estruturado; e na foto da paisagem ruim, a aluna trouxe a foto das casas do outro lado do condomínio, nas quais, para ela, falta infraestrutura.

OFICINA DE QUADRINHOS

Nesta etapa, foi realizada uma oficina de quadrinhos (Figura 03) com o artista plástico convidado Joel Rodrigues, que já tem experiência com crianças no desenvolvimento de projetos com desenhos em comunidades carentes da cidade.

FIGURA 03 - OFICINA DE QUADRINHOS COM O ARTISTA JOEL RODRIGUES



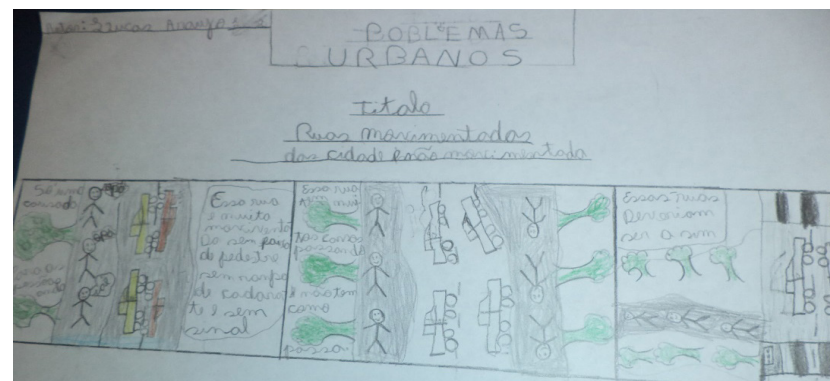
Fonte: Acervo pessoal dos autores, 2014.

A priori, a oficina seria desenvolvida no horário das aulas de Geografia, como as atividades anteriores, mas devido à indisponibilidade do artista no horário da tarde, a oficina teve de ser desenvolvida

no contraturno, ou seja, no horário da manhã. Com isso, sentimos uma grande dificuldade, pois muitos dos alunos não compareceram à oficina, embora isso não a tenha prejudicado, sendo assim realizada com sucesso. Todos os alunos que compareceram ficaram atentos às técnicas de desenhos e de construção de quadrinhos que o artista demonstrou. Em seguida, foi proposto aos alunos que produzissem historinhas em quadrinhos sobre os problemas da cidade, continuando no próximo encontro. No momento de produção dos quadrinhos com toda a turma, aqueles que não participaram da oficina ficaram com dúvidas, mas preparamos uma breve explicação de como é uma historinha em quadrinhos e algumas técnicas que o artista havia explicado na oficina.

Nos quadrinhos produzidos, percebemos ainda mais que os alunos conseguiram alcançar os objetivos do projeto. Nos inúmeros desenhos, foram produzidas histórias que mostravam os problemas urbanos por eles percebidos na paisagem, desenhos de como eles queriam que fosse a cidade, reconhecendo elementos que facilitam entre outros. Os quadrinhos, mesmo que de forma simples, nos mostrou o que eles compreenderam no projeto, desenhando da maneira deles (Figura 04).

FIGURA 04 - EXEMPLO DE QUADRINHO PRODUZIDO POR ALUNO



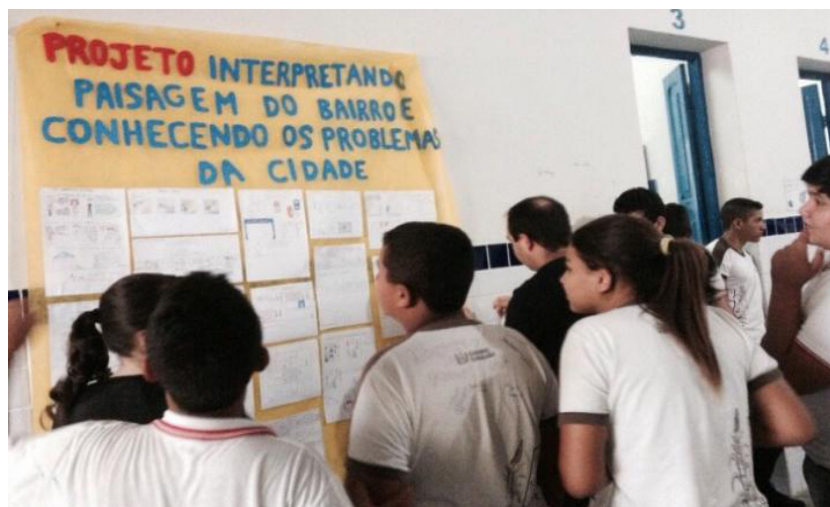
Fonte: Acervo pessoal dos autores, 2014.

Nesse quadrinho o aluno mostra as ruas movimentadas e não movimentadas, uma rua com muitos carros, que não tem calçada para os pedestres andarem, sem faixa de pedestre, e como uma rua deveria ser, com uma calçada para pedestre, arborizada e com faixa de pedestre.

MOMENTO FINAL

No momento final do projeto, foi realizada uma exposição dos quadrinhos produzidos pelos alunos para toda a comunidade escolar. Na hora do intervalo da escola, os quadrinhos foram expostos em um painel de TNT para que todos da escola tivessem acesso (Figura 05).

FIGURA 05 - MOMENTO FINAL/ EXPOSIÇÃO DOS QUADRINHOS.



Fonte: Acervo pessoal dos autores, 2014.

RESULTADOS OBTIDOS

Os alunos do 7º ano do ensino fundamental II desenvolveram o senso crítico para os problemas urbanos que estão presentes na nossa

cidade, como falta de saneamento básico, falta de acessibilidade, falta de pavimentação, congestionamento das avenidas, entre outros, assim como também tiveram a sensibilidade de perceber esses problemas no bairro da escola e nos bairros que moram.

Devido à escassez de políticas públicas e aos altos índices populacionais, os problemas urbanos estão cada vez mais se agravando, necessitando da consciência da população. Com a realização do projeto, os alunos da escola desenvolveram um olhar espacial sobre o bairro e a cidade, observando seus problemas e também suas potencialidades e assim realizando todos os objetivos do projeto.

O planejamento e a execução desse projeto puderam nos trazer uma experiência rica e proveitosa, justamente pelo fato de que os alunos envolvidos foram amáveis e tiveram um forte interesse pela problemática proposta a eles. Cada etapa foi realizada com demasiado êxito, sendo consideravelmente recompensador para nós estagiários e, acreditamos, para os alunos e o professor regente da turma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo educativo é uma soma da dedicação da instituição, do professor e também dos alunos. É dever da instituição e do professor saber em qual meio social o seu aluno está inserido. Além disso, percebemos a importância de se ter uma relação com a realidade do alunado, em que estes podem se entregar àquilo que é proposto pelo professor, com ações que promovam a reflexão e a ação dos alunos no ambiente em que vivem, neste caso, a cidade e o espaço urbano como um todo.

Devemos destacar a importância da utilização de métodos lúdicos no ensino de Geografia, podendo proporcionar aos alunos conhecimentos que contribuem para um pensamento crítico e autônomo. O professor deve estar atento para isso, contribuindo com o processo de formação do cidadão, desenvolvendo significativas condições para assegurar o aprendizado dos alunos.

A partir desta experiência de atuação, podemos considerar que o professor é o eixo fundamental quando relaciona o cotidiano com os estudos geográficos em sala de aula. Mesmo com os meios atuais de seleção propostos pela escola, somente o professor tem a capacidade de escolher o que é coerente aplicar ou não no contexto daquele ambiente. Portanto, faz-se necessária desde cedo uma constante atualização de leituras teóricas pelo docente, com a finalidade de estabelecer novas práticas de ensino que contribuam para o crescimento de seus alunos.

Através da efetivação do estágio, pudemos ratificar análises de práticas docentes realizadas através de estudos teóricos: existe uma grande lacuna entre o prazer em estudar Geografia e o incentivo realizado dentro da sala de aula através do professor. Metodologias inovadoras, dinâmicas, que possam ser relacionadas com outras disciplinas estimulam o alunado ao gozo em estar no ambiente escolar e estudar a disciplina de Geografia, o que faz necessário sempre o intermédio do professor em demonstrar quais os objetivos e os benefícios em efetivar essa prática.

REFERÊNCIAS

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A cidade**. São Paulo: Contexto, 1992.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas: Papirus, 2008. (Coleção Magistério-Formação e Trabalho Pedagógico).

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2012. p. 39-59.

DEPRÁ, Fernanda de Souza Reis. **A pedagogia de projetos no processo ensino-aprendizagem da educação infantil**. In: Anais

VII Seminário Capixaba sobre Ensino da Arte. Vitória, Espírito Santo, 2009.

MARTINS, Maria de Fátima Almeida. Geografia, cidade e educação aproximações pedagógicas. In: REGO, Nelson; CASTRO-GIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André (orgs.). **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio**. Porto Alegre: Penso, 2011.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1988.

DENIS RODRIGUES DANTAS
ADJAEI MARACAJÁ DE LIMA
DANILO ANTÔNIO NASCIMENTO SANTOS

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado da experiência obtida no âmbito do Estágio Supervisionado IV, do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG. O referido estágio pauta-se na pedagogia de projetos, que vem ganhando novas expressões na proposta educacional recente, constituindo-se numa ferramenta que oferece ao professor a abertura de novas possibilidades de aprendizagem dentro e fora dos muros da escola e, ainda mais que isso, contribui para que haja uma formação de alunos participativos, reflexivos e ativos no processo de ensino-aprendizagem.

A proposta para a construção do projeto intitulado Cultura e lazer na cidade: vivências e práticas em Campina Grande-PB surgiu inicialmente por meio de conversas do grupo de estagiários do referido componente curricular. Em meio a uma infinidade de temas, percebemos a relevância de discutir sobre as diversas formas de uso e apropriação dos espaços da cidade, levando em consideração não apenas suas referências físicas, mas a partir das vivências dos alunos, da maneira como a cidade é percebida e utilizada pelos seus habitantes.

Os espaços destinados a cultura e lazer na cidade se constituem como uma das formas de apropriação do espaço urbano na contemporaneidade e podem ser resumidos – mas não limitados a estes –, a áreas verdes, parques, locais de manifestações artísticas, esportivas, teatros, museus, bibliotecas, etc. Um aspecto importante a se destacar é que os espaços culturais existentes no cotidiano da cidade, como também os presentes no imaginário social, podem fortalecer as identidades culturais do lugar, resultando, dessa forma, em pontos cruciais para o fortalecimento e/ou a criação de espaços públicos mais democráticos e propícios para a diversidade cultural no ambiente urbano.

Foi a partir dessa reflexão que desenvolvemos a proposta de construir, junto a alunos do ensino médio em Campina Grande-PB, um projeto que dialogasse com a existência e a utilização dos espaços de cultura e lazer na cidade, levando em consideração que o valor cultural que se perde, devido à subutilização desses espaços, é uma realidade que tem sido intermediada por diversos fatores, entre eles, a falta de investimentos públicos nos locais, os discursos sobre violência e a marginalização (simbólica e concreta).

Nesse contexto, a proposta principal do projeto foi a identificação e o mapeamento de locais destinados a cultura e lazer em Campina Grande, sendo estes públicos ou privados, considerando alguns aspectos como: ano de surgimento, localização, funcionalidades e público-alvo ao qual os equipamentos culturais se direcionam. A consolidação desse levantamento se voltou para a criação, através das redes sociais, de um ambiente de socialização e interação com a comunidade escolar e a sociedade civil como um todo, utilizando-se de um conteúdo fotográfico produzido pelo alunado, elaborado a partir de suas vivências no ambiente citadino.

Apesar de muitos dos locais indicados serem conhecidos por uma boa parcela da população local, uma das propostas do projeto foi tentar igualar simbolicamente espaços que são descartados por serem marginalizados. Na medida em que se façam conhecer esses locais,

as alternativas de lazer podem ser ampliadas, levando em consideração o conhecimento do seu valor cultural. A escolha do ambiente virtual como fonte de divulgação das ideias produzidas foi a maneira encontrada para atingir um público-alvo mais numeroso, tendo em vista que esse tipo de mídia, especificamente as redes sociais, têm facilitado a troca de conhecimentos, abrangendo públicos de diversas idades e gêneros.

Pelo exposto, o presente trabalho está organizado em três seções, além da introdução. Na primeira seção, fazemos algumas reflexões acerca da pedagogia de projetos e o ensino de Geografia, considerando a importância da construção coletiva de conhecimento, dada através da relação professor-aluno. Na segunda seção, apresentamos alguns elementos conceituais sobre a cultura e o lazer na cidade, considerando as possibilidades para o ensino de Geografia a partir de tais temas. E na terceira e última seção, descrevemos a experiência realizada com os alunos do ensino médio, bem como os resultados alcançados a partir dessa experiência.

UMA ABORDAGEM ENTRE A PEDAGOGIA DE PROJETOS E O ENSINO DE GEOGRAFIA

A realização de projetos no ensino básico pode ser considerada uma ferramenta essencial para o surgimento e aprofundamento de novos conhecimentos. Pautado exclusivamente em atividades pedagógicas que envolvem a ação mais participativa dos alunos, o projeto é possivelmente umas das atividades escolares mais atrativas para o público estudantil, principalmente, por possibilitar uma maior interação professor-aluno, além de favorecer uma gama de possibilidades metodológicas para o desenvolvimento de conteúdo. Sobre esse aspecto, Prado (2003, p. 4) destaca que “o aluno aprende no processo de produzir, de levantar dúvidas, de pesquisar e de criar relações, que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento”.

É válido ressaltar que cada projeto carrega consigo uma particularidade no planejamento e desenvolvimento de ações. Diferente das formas tradicionais de ensino que se tornaram rotineiras durante muito tempo no país, tendo o aluno como um sujeito passivo e receptor de conteúdos, e ao mesmo tempo, o professor como um mero transmissor de informações, essa proposta pedagógica visa, acima de tudo, criar situações de aprendizagem em que o foco principal recai nas relações que são estabelecidas no processo. Ou seja, o professor é encarregado pela mediação necessária para que os alunos encontrem sentido naquilo que está sendo estudado/pesquisado, a partir das relações criadas nessas situações.

Nessa caminhada rumo à aprendizagem, muitos desafios esperam a escola e, principalmente, o professor de Geografia. No entanto, a busca por práticas que procurem dar respostas às inquietações do nosso cotidiano não deve surgir por acaso, ela deve ser fruto de uma construção coletiva. Almeida e Fonseca Jr. (2000), discutindo sobre as condições para desenvolvimento de um bom projeto, afirmam que este deve surgir por meio de uma relevante questão de investigação. Essa questão deve ser construída coletivamente, por professores e alunos, e tratar de problemas não apenas internos à escola, mas também de problemas que digam respeito à comunidade como um todo.

É nessa perspectiva que a Geografia deve ser apresentada. Com a possibilidade de utilizar caminhos inovadores no estudo do espaço geográfico, o aluno pode, juntamente ao professor, buscar questões de investigação partindo do cotidiano vivido e de situações já experienciadas, revelando, assim, a importância de entender suas espacialidades, dinamicidades e, ao mesmo tempo, o seu próprio papel na produção e reprodução dos espaços vividos, sejam eles na sua rua, na sua escola, no seu bairro ou na sua cidade.

Desse modo, o surgimento das inquietações já apresentadas na introdução deste trabalho, para o estudo dos espaços de cultura e lazer em Campina Grande, emerge dessa construção coletiva de

buscar junto ao aluno a possibilidade de se construir uma geografia voltada à cidadania em suas múltiplas faces, de conhecer a cidade em suas especificidades, no qual entender o meio em que estão inseridos, suas culturas e identidades, é o desafio que deve ser assumido nesse caminho de se construir geografia.

A CULTURA E O LAZER NA CIDADE: POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

Faz-se necessário reconhecer que a dualidade cultura-lazer, a qual nos propomos a discutir, recebe conotações diversificadas em nosso cotidiano. Isso porque, a cultura, assim como o lazer, representa muito mais do que o simples acesso a museus ou cinemas, por exemplo, pois faz parte de um processo de trocas simbólicas com diversificadas e complexas relações que se refletem, inclusive, no espaço e nas relações sociais.

Como expressão de Santos (2009, p. 21), “por cultura se entende muita coisa”. Para o autor, a cultura se refere à humanidade em sua integridade e, ao mesmo tempo, a cada um dos povos, sociedades e grupos humanos. Santos (2009) mostra a relevância de pensar a noção de cultura e perceber como ela está inserida em uma sociedade, sendo este um ponto crucial para pensar nossa própria realidade social. O autor ainda aponta sua maneira de trabalhar com a cultura utilizando-se de uma forma mais genérica e mais aceita, mas sua definição pode aparecer com diversos sentidos comuns, que são, conseqüentemente, os mais empregados.

Vejamos alguns desses sentidos comuns. Cultura está muito associada a estudo, educação, formação escolar. Por vezes se fala de cultura para se referir unicamente às manifestações artísticas, como o teatro, a música, a pintura, a escultura. Outras vezes, ao se falar na cultura da nossa época, ela é quase identificada com os meios de comunicação de massa,

tais como o rádio, o cinema, a televisão. Ou então cultura diz respeito às festas e cerimônias tradicionais, às lendas e crenças de um povo, ou a seu modo de se vestir, à sua comida a seu idioma. A lista pode ser ampliada. (SANTOS, 2009, p. 21-22).

A construção histórica da cultura, principalmente a ligada ao lazer, está posta como bens simbólicos e produtos das ações sociais dos sujeitos. De acordo com Marcelino (2008, p. 26), cultura e lazer devem ser estudados sob a perspectiva social: “cultura – compreendida no seu sentido mais amplo – vivenciada (praticada ou fruída) ”.

É importante perceber que, em meio a uma série de equipamentos culturais presentes na contemporaneidade, existe ao mesmo tempo uma série de recursos e serviços que tem cada vez mais se propagado na vida social urbana, essencialmente, os que dizem respeito aos aparelhos de telecomunicação portáteis, como *tablets* e *smartphones*. No livro *Espaço do cidadão*, Santos (2007) destaca a dependência dos sujeitos na atualidade a objetos, limitando-os em sua individualidade e, principalmente, distanciando-os de uma socialização interpessoal, na qual a comunicação e as relações entre indivíduos são intermediadas estritamente por objetos.

Esse acesso ao mundo sem sair de casa (GOMES, 2002), é refletido com maior intensidade nas camadas de maior poder aquisitivo da sociedade, isso porque se utilizam do poder de compra para aderir a maior praticidade, acesso aos bens culturais e, principalmente, privacidade. Essa lógica de virtualização e individualização dos espaços tem abrangido não só o lazer, como também as demais necessidades pessoais e de comunicação social. A consequência imediata desse processo nas cidades brasileiras, e trazendo à tona o caso específico de Campina Grande, pode ter levado à vivência cada vez menor dos espaços destinados para este fim.

Dessa forma, acreditamos que o estudo da cultura e do lazer na cidade deva carregar consigo uma conotação crítica, seja para transfor-

mar certas ordens sociais instituídas – mesmo que esse processo implique a desconstrução de algum caráter da sociedade –, seja para compreender a dinamicidade em que as ações se propagam no ambiente urbano. Além disso, a cultura e o lazer compreendem uma grande função pedagógica, a qual pode ser empregada adequadamente aos quatro pilares da educação defendidos por Jacques Delors (1998) no livro *Educação: um tesouro a descobrir*. São eles: 1. Aprender a conhecer; 2. Aprender a fazer; 3. Aprender a conviver; 4 – Aprender a ser.

Delors (1998) aponta como principal consequência da sociedade, no quesito conhecimento, a necessidade de uma aprendizagem ao longo de toda a vida, fundamentada nesses quatro pilares, os quais são grandes aliados do conhecimento. Conforme Delors (1998, p. 89) “à educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permite navegar através dele”.

Foi nessa perspectiva que iniciamos as primeiras reflexões com os alunos de uma turma do 2º ano do ensino médio em Campina Grande, buscando trilhar um caminho que facilitasse, em linhas gerais, a compreensão daquilo que estava sendo proposto.

No primeiro encontro realizado com os alunos, ocorrido logo após o reconhecimento da escola, promovemos um debate sobre a cultura e sua espacialização na cidade, discutindo conceitos e ideias gerais sobre a cultura e o lazer, além de realizar uma explanação sobre esses espaços na cidade de Campina Grande. Desse modo, utilizamos algumas imagens através do projetor, contendo diversas formas de expressão cultural, para estimular o início do debate, além da interpretação da música “Clara herança”, da banda Seu Pereira e Coletivo 401, que trata da miscigenação cultural e dos povos em nosso país.

Esse momento de debate com os alunos apresentou-se bastante proveitoso, tendo em vista a possibilidade de desenvolver questões críticas sobre os temas os quais nos propomos a discutir. Com a compreensão de que a cultura está disseminada de diversas maneiras

em nossa sociedade, os alunos perceberam que a cultura não se limita apenas aos equipamentos culturais presentes na cidade (como teatros, museus, parques, ambientes para realização de eventos específicos, etc.), mas está, sobretudo, nas práticas diárias, na união e miscigenação de povos, na música que retrata elementos populares, nos lugares que apresentam uma característica específica de um povo, nas festas e cerimônias tradicionais e assim por diante.

Percebendo a importância de identificar tais espaços em Campina Grande, sugerimos aos alunos, como proposta inicial, que elencassem a partir de suas vivências na cidade os espaços (públicos ou não) que consideravam como locais utilizados para lazer ou destinados a cultura os quais costumavam frequentar; e outros de que tinham conhecimento, no entanto, não os frequentavam. Com as indicações feitas pelos alunos, foi sendo construída uma lista no quadro branco, destacando alguns locais os quais achavam importante serem visitados e, nessa oportunidade, ser realizada uma coleta de informações sobre seus respectivos funcionamentos.

Nessa perspectiva, achamos necessário fazer alusão ao lugar como referência básica ao ensinar os conteúdos geográficos. Amparando-nos nessa discussão, Cavalcanti (2011) aborda o lugar como uma das ferramentas intelectuais que compõem o pensamento geográfico, que é formada por um conjunto de mediadores entre a realidade e o sujeito, no processo de conhecimento e intervenção nessa própria realidade. Conforme a autora, o lugar permite questionar e buscar respostas a respeito da localização e do significado da localização dos fatos, processos e fenômenos estudados. Mas, além de identificar qualquer objeto de estudo geográfico de um lugar, deve-se levar em consideração a vivência do próprio sujeito que analisa esse espaço. “Ou seja, é preciso analisar um objeto como lugar e na referência com o próprio lugar do sujeito da análise” (CAVALCANTI, 2011, p. 13).

A abordagem do lugar, no entanto, não significa restringir-se ao local imediato, na medida em que o lugar não pode ser, de maneira

alguma, compreendido por ele mesmo. O lugar tende a sofrer impactos que são provocados na escala global, conforme suas possibilidades e em função das particularidades. Como ressalta Santos (1996), na perspectiva do local-global, cada lugar é, à sua maneira, o mundo. Carlos (2007) também contribui para essa perspectiva de abordagem do lugar, colocando-o como “produto da articulação contraditória entre o mundial que se anuncia e a especificidade histórica do lugar”, mas além disso, o lugar aparece-nos como construção social, que “abre a perspectiva para se pensar o viver e o habitar, o uso e o consumo, os processos de apropriação do espaço” (CARLOS, 2007, p. 22).

O que deve postular, portanto, com as argumentações apresentadas até o presente momento no texto, é a importância de considerar a vivência dos alunos no ambiente urbano para o pleno desenvolvimento do projeto proposto, pois, além de possibilitar a identificação de lugares por eles ainda não explorados, trata, exclusivamente, de jovens que têm sua própria cultura, suas práticas espaciais e, até mesmo, seus conceitos sobre cidade, territórios e outros elementos da sua vida cotidiana.

MAPEANDO AS VIVÊNCIAS URBANAS

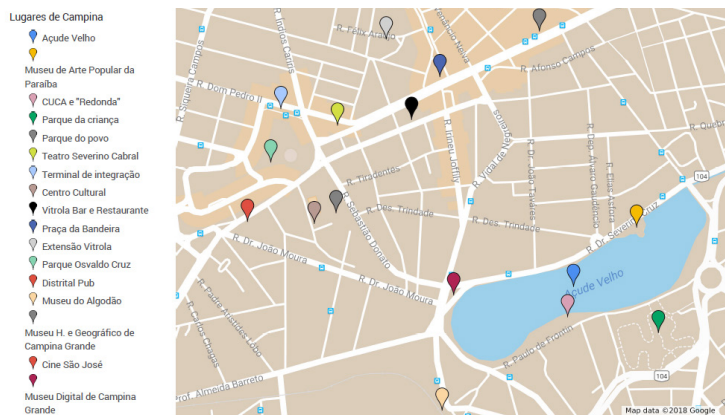
Após as reflexões iniciais sobre os temas trabalhados com os alunos, foi necessária a realização de outros encontros para a construção das etapas subsequentes do projeto, os quais ocorreram de forma gradativa na escola. Com o embasamento teórico necessário por meio das discussões realizadas junto aos alunos, partimos para a organização/ planejamento de como seria feita a identificação dos espaços de cultura e lazer em Campina Grande, além de buscarmos uma forma de sistematizar toda a coleta a ser realizada em campo.

Com a lista prévia dos locais a serem visitados, os alunos foram divididos em equipes e estes escolheram o dia e horário para realização das visitas. Para isso, foi construído um modelo de ficha para coleta de

informações abrangendo aspectos como: nome do local, localização, ano de fundação, funcionalidade, horário de funcionamento, possível órgão/dono responsável, etc. Vale ressaltar que, antes da realização do campo, foi realizada previamente a distribuição de autorizações por escrito para serem assinadas pelos responsáveis, juntamente com um documento de identificação, os quais foram recolhidos em um breve momento que antecedeu a etapa do campo, em horário regular do funcionamento das aulas na escola.

Apesar de prevermos a visita a locais que abrangiam diferentes bairros, como Bodocongó, Itararé e Dinamérica, o campo restringiu-se à área central da cidade, tendo em vista uma série de fatores, dentre eles, o curto período de tempo para a realização das atividades, além da distância e/ou dificuldade de deslocamento. Nesse sentido, os alunos realizaram um mapeamento dos espaços destinados à cultura e ao lazer localizados na área central de Campina Grande, utilizando-se da ferramenta virtual *Google Maps*, contendo locais como: teatros, museus, bares, locais de realização de eventos, locais de encontros rotineiros, etc., conforme apresentado na Figura 01.

FIGURA 01 - LEVANTAMENTO DOS EQUIPAMENTOS CULTURAIS E DE LAZER NA ÁREA CENTRAL DE CAMPINA GRANDE-PB



Fonte: Elaborado pelos alunos.

O detalhamento da coleta realizada em campo, juntamente com os registros fotográficos, resultou na elaboração de quadros sistematizados para cada um dos locais visitados. No entanto, devido ao número limitado de páginas deste trabalho, privilegiamos destacar apenas dois desses locais, tendo como exemplos o Parque da Criança e o Terminal de Integração (Quadros 01 e 02).

QUADRO 01 - MODELO DA COLETA DE INFORMAÇÕES REALIZADA PELOS ALUNOS

LOCAL: PARQUE DA CRIANÇA				
LOCALIZAÇÃO	FUNDAÇÃO	FUNCIONALIDADE	HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO	PÚBLICO-ALVO
Av. Dr. Elpídio de Almeida, bairro Catolé, às margens do Açude Velho	12 de outubro de 1993	Atividades esportivas, de cultura e lazer.	Segunda a sexta: 04h - 11h 13h - 20h30 Sábado e domingo: 04h - 19h	População em geral

Fundado em 1993, o Parque da Criança se destaca por ser o maior parque da cidade, contendo pistas de caminhada, pista de skate, balanços, escorregas e outras estruturas para o público infantil. Além disso, compreende áreas gramadas, campo de futebol, de areia, vôlei e

pista de *bicicross*. Sua localização fica às margens do Açude Velho, um dos cartões postais de Campina Grande, e tem sua entrada gratuita.

O Parque da Criança funciona diariamente e é marcado por comemorações abertas ao público de todas as idades, além de ser um ambiente propício à realização de programas sociais e esportivos. Um grande exemplo é programa Mexe, Campina, que desenvolve atividades esportivas gratuitas no local. Nos finais de semana, o parque recebe um número expressivo de visitantes: famílias, amigos e casais se reúnem para conversar, fazer piqueniques, etc., além de ser um local bastante utilizado como cenário para ensaios fotográficos.

Esse modelo de coleta de informações possibilitou obter um panorama geral sobre cada local visitado, permitindo também perceber diferenças de usos e significações, como pode ser o caso do Terminal de Integração da cidade (Quadro 02).

QUADRO 02 - MODELO DA COLETA DE INFORMAÇÕES REALIZADA PELOS ALUNOS

LOCAL: TERMINAL DE INTEGRAÇÃO				
				
LOCALIZAÇÃO	FUNDAÇÃO	FUNCIONALIDADE	HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO	PÚBLICO-ALVO
Rua Índios Cariris - Centro	2007	Integração das linhas de ônibus de Campina Grande	Todos os dias: 05h - 23h	População em geral

Criado em 2007, o primeiro Terminal de Integração de Campina Grande localiza-se às margens do Açude Novo, o qual integra quase a totalidade dos transportes coletivos nos sentidos bairro-centro e centro-bairro da cidade. Apesar de ser voltado para o serviço de transporte público local, o Terminal de Integração também se tornou ponto de encontro para as pessoas, onde a conversa e o “encontro” tornam-se rotineiros. Essa foi a percepção que os alunos tiveram ao identificar os pontos de visitação, pois a própria vivência, amparada pelo uso, abriu uma série de possibilidades para enxergar aspectos simbólicos em elementos que estão postos no espaço urbano, e no próprio cotidiano, para além daquilo que pode ser mensurado em um primeiro momento. Essa visão deixou-nos surpresos e ainda mais instigados para a conclusão do projeto, que se deu de maneira bem específica, dada por alguns argumentos já apresentados anteriormente.

Com base na discussão já apresentada na seção anterior, de haver um número considerável de espaços destinados a cultura e lazer na cidade, e ao mesmo tempo haver um “acesso ao mundo sem sair de casa”, por meio de aparelhos eletrônicos e das redes sociais (GOMES, 2002), resolvemos unir esses dois aspectos para a divulgação do projeto. Ou seja, utilizar as redes sociais para divulgar amplamente todo o levantamento dos espaços de cultura e lazer realizado pelos alunos em Campina Grande, para que assim pudesse atingir um número maior de pessoas. Com isso, criamos uma página no Facebook intitulada “Lugares de Campina”, fazendo referência ao conceito geográfico de lugar, em que, supostamente, os espaços lá descritos propiciam ou propiciaram aos seus frequentadores a sensação de pertencimento ou identidade, a qual esse conceito carrega consigo (TUAN, 1983).

A divulgação da página se voltou para a comunidade escolar e para a sociedade civil como um todo, sendo possível haver uma interação entre os administradores da página e o público em geral através das publicações que foram ocorrendo de forma gradativa. A página, ainda em funcionamento, tem servido para a divulgação de

eventos culturais, práticas de lazer e de interesse público, mantendo a proposta para a qual foi criada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o desenvolvimento do projeto, foi possível identificar uma série de questões importantes direcionadas ao ensino da Geografia na contemporaneidade, dentre elas, podem ser elencadas: a constante necessidade de buscar uma aprendizagem contextualizada, com formas de ensino ocorrendo juntamente com a pesquisa, ultrapassando os limites da sala de aula; a necessidade de haver uma superação da dicotomia entre o mundo escolar e o mundo da prática; além do desenvolvimento do trabalho em grupo com base na cooperação e superação de dificuldades. Tal experiência fundamentada na pedagogia de projetos possibilitou buscar formas de ensino alternativas à sala de aula e, sobretudo, às aulas expositivas, visando a direcionamentos que estreitem a relação professor-aluno, em busca de uma construção coletiva do conhecimento.

Nesse sentido, a possibilidade de trabalhar com os espaços de cultura e lazer de Campina Grande junto aos alunos favoreceu o desenvolvimento de questões críticas sobre os espaços da cidade, especialmente, sobre sua apropriação e uso, os quais devem se dar coletivamente, unindo os interesses da sociedade. Vale salientar que as possibilidades de trabalhar temas como cultura e lazer na cidade são muitas e podem abranger diversas perspectivas, como, por exemplo, a visão dos frequentadores sobre determinados locais, na medida em que a relação com o espaço pode proporcionar percepções diferenciadas amparadas pelo uso; a investigação de como o poder público tem gerido esses locais e, ao mesmo tempo, desenvolvido políticas públicas que sustentem e/ou incentivem a convivência urbana de maneira coletiva, aproveitando positivamente os espaços da cidade.

Dessa forma, um ponto crucial para o desenvolvimento das atividades apresentadas foi a vivência dos alunos no ambiente urbano, tanto para identificação dos espaços apresentados quanto para a consolidação do levantamento realizado, tomando as experiências dos alunos como referências vitais no processo de ensino-aprendizagem. Assim também, o uso do ambiente virtual, por meio das redes sociais, apresentou-se de maneira positiva para a divulgação do projeto, sabendo que o uso de tais recursos já não pode mais ser ignorado pela prática escolar, mas sim utilizado, caminhando em direção à vivência, à experiência e ao cotidiano de nossos alunos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernando José de; FONSECA JR. Fernando Moraes. **PROINFO: projetos e ambientes inovadores**. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 2000.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007.

CAVALCANTI, Lana de Souza. O lugar como espacialidade na formação do professor de Geografia: breves considerações sobre práticas curriculares. **Rev. Bras. Educ. Geog.**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 01-18, jul./dez. 2011.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2ed. São Paulo: Cortez Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

GOMES, Paulo César da Costa. **A condição urbana: ensaios de geopolítica da cidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MARCELINO, N. C. **Lazer e Educação**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 1998. (Coleção Fazer-Lazer).

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações. *In*: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (org.). **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: Ministério da Educação/SEED/TV Escola/Salto para o Futuro, 2005. cap. 1, artigo 1.1, p. 12-17.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2009. 16. reimpressão. (Coleção Primeiros Passos).

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 7. ed. São Paulo: Edusp, 2007.

TUAN, Yi Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. Tradução Livia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1983.

06 TERRA E O SISTEMA SOLAR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM A PARTIR DA CONSTRUÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS NA GEOGRAFIA

DIOGO SOARES NUNES
EPÍDIO ARAÚJO DE SOUSA
POLYANNA NAYANNA DE BRITO CALUÊTE

INTRODUÇÃO

Desde que aplicado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o tema Terra e o Universo abre caminho para a construção de diferentes tipos de recursos didáticos no ensino de Geografia, além de diferentes metodologias. Com isso, no ano de 2015, foi idealizado pela disciplina Metodologia e Ensino de Geografia um projeto que mostrasse novas metodologias e a construção de recursos didáticos para o ensino de astronomia no ensino fundamental II. Tal projeto foi colocado em prática no ano de 2016 pela disciplina de Estágio Supervisionado IV.

O Estágio IV do curso de Geografia da Universidade Federal de Campina Grande possui o objetivo de preparar os graduandos para ensinar Geografia, concretizando o que foi observado e aprendido no decorrer dos outros estágios supervisionados, além de nos preparar para a elaboração de projetos pedagógicos na área.

O Estágio Supervisionado IV trouxe a pedagogia de projeto como eixo principal, sendo o momento certo para a realização do projeto, visto que este se apresenta como um recurso pedagógico que contribui para a construção de conceitos. Isso porque desperta

a curiosidade, favorecendo um maior interesse dos alunos pela disciplina e, aplicando esse recurso, os alunos participam do processo de construção do conhecimento, facilitando o processo de aprendizagem dos discentes. Como afirma Prado (2005, p. 13),

Na pedagogia de projetos, o aluno aprende no processo de produzir, de levantar dúvidas, de pesquisar e de criar relações, que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento. E, portanto, o papel do professor deixa de ser aquele que ensina por meio da transmissão de informações – que tem como centro do processo a atuação do professor –, para criar situações de aprendizagem cujo foco incide sobre as relações que se estabelecem neste processo, cabendo ao professor realizar as mediações necessárias para que o aluno possa encontrar sentido naquilo que está aprendendo, a partir das relações criadas nessas situações.

Com isso, o projeto teve como eixo central o ensino de conteúdos de astronomia com base na geografia, a partir de metodologias diferenciadas e construção de recursos didáticos. Realizado em escola estadual localizada no município de Campina Grande - PB, o projeto foi aplicado em uma das turmas do sexto ano da escola, com tempo de aplicação de dois meses durante os meses de novembro e dezembro de 2016.

O projeto teve como objetivo principal desenvolver os conhecimentos sobre a Terra no Sistema Solar a partir da confecção de recursos didáticos, além de desenvolver o conceito de Universo, a partir dos conhecimentos prévios dos alunos; compreender o Sistema Solar, através de pesquisas e construção de maquete; e construir e aplicar um jogo, para fixação do conteúdo das aulas.

Este capítulo se estrutura em três tópicos, além da introdução e da conclusão. O primeiro tópico aborda a questão dos recursos didáticos e o ensino dos conteúdos de astronomia relacionando à geografia; o segundo tópico aborda o planejamento do projeto, o

cronograma e as reuniões; e o terceiro tópico apresenta a aplicação do projeto na escola.

RECURSOS DIDÁTICOS E O ENSINO DOS CONTEÚDOS DE ASTRONOMIA NA GEOGRAFIA

Hoje, nas escolas, ao trabalhar qualquer tema dentro da geografia, é comum encontrar dificuldades para exemplificar assuntos com recursos didáticos diferentes, pois os professores geralmente ficam presos ao livro didático, o qual não deixa de ser um recurso didático. Sendo assim, de acordo com Souza (2007, p. 111), “recurso didático é todo material utilizado como auxílio no ensino-aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus alunos”.

A utilização de recursos na aula pode facilitar a compreensão dos alunos para determinado assunto. Segundo sendo assim os recursos didáticos são de fundamental importância para o desenvolvimento cognitivo da criança e ainda trazem ao aluno a oportunidade de aprender realmente o conteúdo de determinada disciplina de forma mais efetiva e marcante para toda sua vida. Souza (2007, p. 111) ainda postula que:

O professor deve ter formação e competência para utilizar os recursos didáticos que estão ao seu alcance e muita criatividade, ou até mesmo construir juntamente com seus alunos, pois, ao manipular esses objetos, a criança tem a possibilidade de assimilar melhor o conteúdo. Os recursos didáticos não devem ser utilizados de qualquer jeito, deve haver um planejamento por parte do professor, que deverá saber como utilizá-lo para alcançar o objetivo proposto por sua disciplina.

Com base no livro didático que a professora nos repassou para o planejamento das aulas, buscamos diferentes metodologias e recursos

didáticos para a execução das aulas do projeto. É importante destacar que todo o conteúdo do projeto foi baseado no livro didático escolhido pela docente.

Com isso, notamos que o ensino da astronomia é importante, pois chama atenção do aluno; além disso, essa temática vai trabalhar a localização dos alunos no universo e ajudar a compreender toda a dinâmica. Com isso, o ensino de conteúdos da astronomia no ensino básico, segundo Teixeira (2011, p. 168) tem importância, pois:

Conhecer onde vive e situar em seu Universo, de uma forma educativa, é expor, nada além da realidade, as leis que regem as alterações perceptíveis no espaço, os acontecimentos e a interação de toda a sua dinâmica com o próprio homem, é bastante empolgante em sala de aula, pois está ligado ao dia a dia do aluno.

Além disso, os PCN (1998) destacam que:

O estudo da astronomia e da cosmologia no ensino básico pode ser usado como um incitador (estímulo) da curiosidade e introdutor (elemento para aprendizagem da construção do conhecimento científico) do método científico, um conteúdo que pode ser trabalhado de forma interdisciplinar, de maneira que ele pode atrair a atenção de estudantes com diferentes interesses, ou seja, aqueles que dominam matemática, biologia, história, geografia, artes ou qualquer outra disciplina. (BRASIL 1998, p. 41).

Sendo assim, notamos no primeiro contato dos alunos que havia um anseio pelos conteúdos, uma curiosidade sobre a forma como ia se trabalhar a astronomia, como iríamos trazer o contexto sobre o Universo em sala de aula. No primeiro contato, levamos um recurso, presente na maioria das escolas, porém pouco utilizado, que é o planetário, percebendo assim que houve um estímulo à curiosidade por parte dos alunos, os quais passaram a cobrar dos outros professores

o ensino da astronomia nas outras disciplinas, gerando assim a interdisciplinaridade e concretizando o que foi citado pelos PCN (1998).

Porém o ensino de astronomia dentro da geografia sofre um abandono ou é, muitas vezes, esquecido pelos professores, pois estes apresentam dificuldades em repassar o assunto que está presente nos livros, sendo geralmente o primeiro conteúdo do ano letivo. Outro ponto para esse abandono é que, muitas vezes, a universidade se esquece de preparar os alunos para ensinar esse tipo de conteúdo, focando em outras temáticas consideradas importantes dentro da ciência geográfica. Então Teixeira (2011, p. 167) afirma que:

O ensino da Geografia com a Astronomia, assim, encontra-se hoje num profundo abandono pelos educadores, descartando os avanços que esta ciência pode trazer para nossa concepção do Universo e do próprio Sistema Solar, onde se encontra o planeta Terra. Contudo, a importância de tal conhecimento é certamente uma riqueza grandiosa, como todos os outros já enraizados nos currículos escolares. A problemática científica se amplia quando se pretende fazer da geografia uma ciência que descreve apenas espaços regionais, sem entender toda a dinâmica que os cerca.

Então, é importante que os professores busquem aprender mais e que as universidades preparem os futuros profissionais para que possam trabalhar esse tema sem muita dificuldade, pois, segundo Bordignon (1986), a astronomia está tão ligada à geografia que ambas se complementam. E essa aproximação pode ser maior a partir do momento que tenha enfoque tanto nas salas de aulas do ensino básico como na formação dos futuros profissionais do ensino.

DO PLANEJAMENTO À REALIZAÇÃO DO PROJETO

Como falado no tópico anterior, a dificuldade para a realização do projeto sobre o ensino da astronomia foi apontada pela professora

supervisora, quando esta analisou o projeto: a falta de conhecimento sobre o conteúdo que envolve o Sistema Solar e o Universo, pois ela só conheceu esse assunto quando ingressou na sala de aula. Segundo Silva (1994), somente após o seu ingresso no mercado de trabalho é que o professor de Geografia notará o interesse dos alunos no que diz respeito à astronomia e o seu despreparo para a solução das questões levantadas. No total, foram realizados planejamentos com a professora antes do início do projeto e durante a aplicação do projeto. Essas reuniões foram fundamentais para que o projeto cumprisse com os seus objetivos. Segundo Simó (2012, p. 31):

Esse olhar reflexivo sobre a própria prática possibilita ao professor pesquisador estar constantemente se questionando sobre suas aulas e as metodologias adotadas. Dessa forma, os conteúdos ministrados, bem como suas formas de construção, estarão sempre em evolução intelectual.

Por isso, é importante destacar que o planejamento seja de forma contínua, para que nós, professores, sejamos capazes de evoluir com uma autocrítica. Como foi feito durante sua aplicação, percebemos que o planejamento facilita tanto o nosso caminho como os caminhos dos discentes. Com isso, pudemos fazer um projeto tranquilo sem enfrentar muitas dificuldades, como vai ser apresentado a seguir.

AULA NA PRAÇA

Na aula inicial do projeto, levamos os discentes para a praça em frente à escola (Figura 01) para serem desenvolvidos os primeiros conteúdos sobre o universo. No primeiro momento, foram feitas indagações sobre o Universo e o Sistema Solar, e foi pedido aos alunos para que observassem o céu, a fim de estimular seu interesse pela temática. Feito isso, surgiram indagações baseadas nos conhecimentos prévios dos estudantes sobre o universo, tais como: “Por que o céu é azul?”,

“Por que o céu muda de cor?”, “Qual a importância do Sol para o Sistema Solar?”, “Por que não podemos ver as estrelas durante o dia?”, “Se é verdade que existe vida em outros planetas, por que a Terra é o único planeta habitado que conhecemos?”.

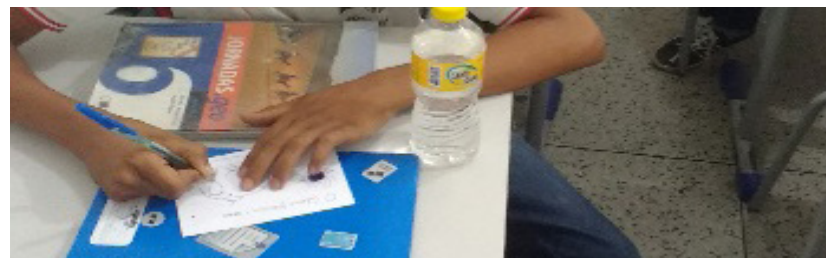
FIGURA 01 - AULA SOBRE O UNIVERSO NA PRAÇA



Fonte: Acervo pessoal dos autores, 2016.

Após esse primeiro momento, foi proposta uma atividade para fortalecer os conhecimentos prévios dos alunos, com perguntas acerca de seu entendimento sobre o Universo e o Sistema Solar, e respostas apresentadas em forma de desenhos, conforme a Figura 02.

FIGURA 02 - DESENHANDO AS RESPOSTAS, COM BASE NOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS



Fonte: Acervo pessoal dos autores, 2017.

Cabe destacar a importância dos momentos citados anteriormente, pois, com a utilização dos conhecimentos prévios dos alunos, começamos a trilhar as etapas e os caminhos que o projeto ia seguir. É importante destacar a utilização dos conhecimentos prévios numa fala de Miras (2006), na qual ela explica que o professor, conhecendo as concepções dos alunos, poderá elaborar estratégias didáticas mais eficazes. Já para os alunos, poderá servir para que eles percebam se mudaram ou não seus conhecimentos prévios. Ou seja, é importante para os dois (professor e aluno).

AULAS EXPOSITIVAS

Concluída a etapa, foram realizadas aulas expositivas com os conteúdos sobre o Universo, o Sistema Solar e as características gerais do Planeta Terra (Figura 03), nas quais se notou o envolvimento dos alunos com a temática. Nessas aulas, além da utilização do livro didático, foram utilizados diferentes recursos, como datashow, telescópio, planetário, imagens, pequenos vídeos, pequenos trechos de livros e de jornais.

Nessas aulas, foi trazido aos alunos o conceito de Universo, de galáxias e de Via Láctea. Com auxílio de imagens, trouxemos os elementos que o compõem, foram trabalhadas as constelações e como se dá a localização por elas; foi trabalhada a diferenciação entre asteroides, meteoros e cometas; e, para finalizar, foram trabalhados o Sistema Solar e o planeta Terra; a Terra está localizada no Sistema Solar, o qual é só mais um elemento que compõe o vasto Universo. O nosso Sistema Solar é um grande conjunto formado por vários astros que giram em torno de uma estrela, que é o Sol. O nosso sistema é formado por planetas, entre os quais só no nosso é onde se encontra vida, criando assim a noção aos discentes da localização da Terra, em meio à imensidão do Universo. Além de se trabalhar a localização, as aulas expositivas foram encerradas com discussões que envolviam os programas espaciais e a influência da lua e do sol sobre o nosso planeta.

FIGURA 03 - AULA EXPOSITIVA SOBRE O UNIVERSO



Fonte: Acervo pessoal dos autores, 2016.

Com o fim das aulas expositivas, notou-se que saímos do estilo tradicional, em que só o aluno recebia informação e só o professor passava a informação, para aulas dinâmicas com a participação dos alunos. Segundo Castrogiovanni (2009, p. 156-157).

Um ensino que não prioriza o conteúdo tradicional e que procura conciliar os conhecimentos do cotidiano, aliando-o à reflexão acerca do espaço [...] o objetivo é possibilitar uma maior participação dos alunos, estimulando-os a abandonar uma postura passiva de reprodução de informação.

Percebemos assim que os alunos deixaram de ter uma postura passiva para participar constantemente das aulas, trazendo indagações, informações novas que, muitas vezes, nós docentes é que virávamos discentes, com o aprendizado que era posto pelos alunos. É necessário que haja uma quebra de paradigma entre professores e alunos e sejam trabalhados junto dos conteúdos os conhecimentos prévios, pois as aulas e o aprendizado dos discentes podem ser fortalecidos.

DESENVOLVIMENTO DE MAQUETES

Após as aulas expositivas, dividiu-se a sala em dois grandes grupos para a construção de duas maquetes do Sistema Solar. O primeiro

grupo responsabilizou-se pela construção da maquete com isopor (Figura 04) e o segundo grupo responsabilizou-se pela maquete em caixa de papelão (Figura 05).

FIGURA 04- MAQUETE COM BASE DE FOLHA DE ISOPOR DO SISTEMA SOLAR



Fonte: Acervo pessoal dos autores, 2016.

Para a construção da primeira maquete (Figura 04), o material utilizado foi: bolas de isopor de diversos tamanhos, para representar os planetas do Sistema Solar, palitos de churrasco, uma folha de isopor, tinta guache e folha de papel ofício.

Já na segunda maquete (Figura 05), o material utilizado foi uma caixa de papelão tamanho média, bolas de isopor de diferentes tamanhos, fio de nylon, tinta guache, papel para presente e folha de papel ofício.

FIGURA 05 - MAQUETE DO SISTEMA SOLAR COM CAIXA DE PAPELÃO



Fonte: Acervo pessoal dos autores, 2016.

Após a construção em sala de aula das maquetes, foi pedido para os representantes de grupos que apresentassem o Sistema Solar de acordo com o que eles tinham entendido nas aulas. Cada aluno levou cerca de dez minutos para apresentar, ambos os grupos focaram na disposição dos planetas pelo Sistema solar e a influência do sol sobre eles. Logo após, houve a apresentação de um documentário sobre os planetas do Sistema Solar, servindo de base para que os alunos desenvolvessem as próximas atividades do projeto.

SEMINÁRIOS

Posteriormente ao documentário, dividiu-se a sala em grupos para que cada um pesquisasse sobre os planetas do Sistema Solar e suas características. Cada grupo ficou responsável por um planeta, além de um grupo responsável pelo sol. Inicialmente esse trabalho era destinado para casa, porém, ao perceber as dificuldades para a realização das pesquisas, foi necessário o desenvolvimento de uma oficina de pesquisa com os alunos.

A abordagem educacional baseada no educar pela pesquisa foi uma metodologia eficaz para a aprendizagem dos alunos. Pedro Demo (1997) fala que, nesse sentido, a construção do conhecimento ocorre através de uma reformulação de teorias e conhecimentos existentes. A reconstrução do conhecimento é considerada o critério diferencial da pesquisa, englobando teoria e prática. Dessa maneira, Demo (1997) afirma que o educar pela pesquisa requer que o professor e o aluno manejem a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenham como atitude cotidiana.

A partir desse debate sobre a pesquisa, percebemos o quanto é importante o desenvolvimento da pesquisa para que os alunos aprendam e busquem a curiosidade pelo tema a ser desenvolvido.

Após a pesquisa, foi pedida aos grupos a elaboração de um seminário para apresentar aos demais. Nesse momento, os alunos elabora-

ram seus seminários em cartolinas com o auxílio das professoras das disciplinas de Artes e Ciências, expandindo assim uma relação entre ciências, geografia e artes voltada para os conteúdos de astronomia, o que seria a interdisciplinaridade no projeto. [...] “É importante enfatizar que a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção” (PCN, 2002, p. 88-89).

Após o término das confecções das cartolinas, pediu-se para que os grupos apresentassem seus respectivos planetas e o sol, destacando as características gerais dos mesmos (Figura 06).

FIGURA 06 - APRESENTAÇÃO DO SEMINÁRIO SOBRE OS PLANETAS DO SISTEMA SOLAR



Fonte: Acervo pessoal dos autores, 2016.

A CONSTRUÇÃO E APLICAÇÃO DO RECURSO DIDÁTICO

Após os seminários, chegou a última fase do projeto, que foi a construção e aplicação do jogo denominado Jogo Interplanetário. A corrida interplanetária é um jogo que abarca o conteúdo sobre o Sistema Solar e as características dos planetas que o compõem. Esse jogo é em forma de corrida, os participantes devem passar por todos os planetas, o planeta Plutão é a saída e o Sol é a chegada. Para os participantes passarem para outro planeta, devem responder a uma pergunta sobre os conteúdos trabalhados nas aulas. Vence o grupo que chegar primeiro ao Sol. O jogo foi realizado na praça em frente à escola (Figura 07).

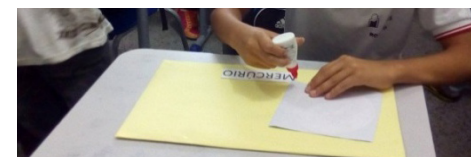
FIGURA 07 - REALIZAÇÃO DA CORRIDA INTERPLANETÁRIA NA PRAÇA DO ROSÁRIO



Fonte: Acervo pessoal dos autores, 2016.

Para a construção e confecção do jogo (Figura 08), foi pedido aos alunos que trouxessem material de casa. Os materiais utilizados para a construção do jogo foram pedaços de caixas de papelão, cartolinas, folhas de papel ofício, cola e tesoura.

FIGURA 08 - CONFECÇÃO DO JOGO INTERPLANETÁRIO



Fonte: Acervo pessoal dos autores, 2016.

Após a confecção, foi realizado o jogo. Os estudantes tinham cerca de 90 segundos para responder às questões (Quadro 01), e a cada pergunta respondida era feito um resgate das aulas expositivas para que os alunos pudessem fortalecer o que foi aprendido e tirassem as dúvidas restantes sobre essa temática interessante e que estimula a curiosidade.

QUADRO 01 - PERGUNTAS FEITAS NO JOGO INTERPLANETÁRIO

PERGUNTAS	PERGUNTAS
O que é o Universo?	O que é astronomia?
Quantos e quais os planetas do Sistema Solar?	O que é Via Láctea?
O que são astros?	O que são buracos negros?
Qual o planeta conhecido como Estrela D'alva?	Qual planeta mais próximo ao sol?
O que são asteroides?	O que é a NASA?
O que foi o Big Bang?	Em que ano o homem pisou na Lua?
Qual a utilidade do telescópio?	Qual o planeta mais distante do Sol?
Qual o maior planeta do Sistema solar?	O que é um planeta anão?
O que é o Cruzeiro do Sul?	O que são cometas?
Qual a importância do Sol para o planeta Terra?	Qual planeta é conhecido pelos seus anéis?
Qual importância da Lua para o planeta Terra?	O que são foguetes?
Quais as fases da Lua?	Qual o apelido do planeta Marte?

Fonte: Elaboração própria.

Ao fim do jogo, foi elaborada uma pequena avaliação com os alunos, na qual foi notado um resultado positivo, pois podemos perceber um avanço no conhecimento científico dos estudantes em relação aos conteúdos trabalhados, o aprimoramento dos discentes para a realização de pesquisas, a interdisciplinaridade, o trabalho coletivo e o fortalecimento da ligação da geografia com a astronomia.

CONCLUSÃO

Com o fim do projeto, notou-se que a Terra e o Universo são um assunto que desperta o interesse dos alunos, notou-se também a importância do conhecimento prévio e como ele ajudou no caminhar do projeto. Percebemos ainda o desenvolvimento nos alunos da concepção do conceito do Universo e de toda a dinâmica que se faz presente nele, além do trabalho com a localização do nosso planeta no Sistema Solar, com o senso de observação noturna do céu e o trabalho em grupo.

É importante destacar que, com o projeto, nossas aulas buscaram fugir do tradicionalismo comum na maioria das aulas de Geografia e apresentaram uma diversidade de recursos possíveis para desenvolver o tema trabalhado. Foi notado que, muitas vezes, os professores têm a vontade de trabalhar com recursos diferentes, porém não têm uma estrutura possível, logo percebemos que as outras turmas estavam chateadas por não participarem do projeto. Então é importante que haja mais aproximação entre as universidades e as escolas para que haja a aplicação de diferentes tipos de metodologias e recursos, facilitando e fazendo o aluno se interessar nas aulas.

Outro ponto a destacar é a questão de aprendizagem do professor, pois não só os alunos aprendiam em cada aula, a cada pergunta feita, nós professores tínhamos de pesquisar sempre as respostas, e muitas das curiosidades trazidas por eles eram um novo conhecimento adquirido.

Portanto este trabalho serve de instrumento para que outros professores possam realizar este projeto e aplicar novas ideias, para que não haja um esquecimento total do ensino de astronomia, uma ciência tão importante que serve de base para entendermos o nosso surgimento e a nossa localização no vasto Universo.

REFERÊNCIAS

BORDIGNON, E. F. R. C. **Iniciação à astronomia**. 1. ed. Curitiba: Rosacruz, 1986.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais 3º e 4º ciclos** /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino médio** /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2002.

CASTROGIOVANNI, A. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1997.

MIRAS, M. O ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. *In: COLL, C. O construtivismo em sala de aula*. São Paulo: Editora Ática, 2006. p. 57-76.

PRADO, M. E. B. B. Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações. *In: ALMEIDA, M.E.B.; MORAN, J. M. (org.). Integração das Tecnologias na Educação*. Brasília: Ministério da Educação SEED, 2005.

SILVA, J. M. S. **Aspectos técnicos da astronomia no ensino de Geografia: propostas de um guia de referências**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 1994.

SIMÓ, V. D. K. **Inserção do ensino de astronomia como componente importante para a formação continuada de professores**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro-SP, 2012.

SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. *In: I ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, IV JORNADA DE PRÁTICA DE ENSINO, XIII SEMANA DE PEDAGOGIA DA UEM: Infância e Práticas Educativas. Anais [...]*. 2007.

TEIXEIRA, C. H. S. Geografia e astronomia uma questão interdisciplinar. **Caminhos da Geografia** - revista on-line. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/viewFile/16326/9153>. Acesso em: 18 dez. 2016.

07 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

ELÂNIA DANIELE SILVA ARAÚJO
ERONIDES GOMES BARBOSA
ESTANLEY PIRES RIBEIRO

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, tem se intensificado a análise científica dos temas geográficos sob as bases teórico-metodológicas definidas como Geografia Crítica. Decorrente desse fator, tem-se discutido como desenvolver essa criticidade em sala de aula no ensino básico. O entendimento do espaço geográfico tem se tornado cada vez mais complexo. As relações interpessoais, a velocidade das informações, a heterogeneidade e o respeito às diferenças e todas as inovações trazidas pela globalização requerem do profissional docente uma maior atenção para o processo de ensino e aprendizagem, de modo que esta esteja centrada no aluno, considerando suas necessidades, interesses, experiências e conhecimentos culturais e sociais.

Assim, a Geografia tem se configurado como uma disciplina essencial para a construção de um aluno que compreenda o mundo de forma crítica e integrada. Nesse caso, o ponto de partida para uma discussão sobre Geografia como disciplina escolar é sua importância para o cotidiano do aluno, no qual o professor dispõe do conhecimento teórico-metodológico para relacioná-lo ao senso comum, fazendo com que o aluno entenda que ele faz parte da construção desse conhecimento, inserindo-se como produto e produtor do espaço geográfico (ROSS; NEVES, 2009).

As experiências do professor são iniciadas através do estágio supervisionado, que se configura como uma atividade que se destaca por ser um momento de aproximação do estudante de licenciatura com o espaço escolar, servindo para que o discente reconheça esse espaço como seu futuro campo de trabalho, e auxilia também na formação de sua identidade docente, além de lhes permitir que façam uma reflexão acerca das possibilidades e dos desafios que eles encontrarão em sua realidade profissional (CARDOZO; PINTO, 2010).

O estágio supervisionado deve ser evidenciado como uma atividade complexa, de modo que não se resuma a mera atividade de observação da escola, na qual você deve planejar e elaborar as aulas de Geografia, mas seja encarado como um momento de reflexão. Uma reflexão pautada na complexidade e na realidade da escola como seu futuro espaço para a prática profissional, levando em consideração as relações sociais e a realidade de cada aluno, que, na maioria das vezes, está inserido em áreas periféricas dotadas de particularidades. O ensinar na contemporaneidade já é configurado como um ato de reflexão, assim como relata Goulart (2013, p. 397):

Ensinar na contemporaneidade é possibilitar reflexão, oportunizar situações para aprender, criar condições para compreender o mundo em sua complexidade. Isso implica superar a perspectiva linear e constituir redes que conectem diferentes conhecimentos para produzir saberes.

Dessa forma, a escola precisa estar comprometida com essa realidade social e as transformações advindas da contemporaneidade, e a pedagogia de projetos pode ser configurada como uma forma de criar espaços que atendam a exigência desse tempo, visto que, a partir de um projeto de intervenção, o professor pode trabalhar diversos temas ligados à realidade vivenciada pela escola e pelo aluno, além de trazer uma dinamização às aulas e retratar os problemas de cunho social, de estrutura ou de ensino-aprendizagem existentes no âmbito escolar. O

projeto pode assim se configurar como uma forma de representar o conhecimento escolar baseado na aprendizagem da interpretação da realidade vivenciada por professores e alunos (HERNANDÉZ, 1998).

Pensando na importância do projeto de intervenção para a formação docente, o curso de Geografia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) propõe no seu Estágio Supervisionado IV o desenvolvimento de um projeto de intervenção. Partindo desse pressuposto, serão relatadas neste capítulo as experiências vivenciadas no desenvolvimento de um projeto de intervenção realizado no âmbito dessa disciplina com os alunos do 1º ano do ensino médio. O objetivo do projeto de intervenção foi ampliar e qualificar o acervo geográfico da escola, quanto aos seus recursos didáticos.

O professor deve conhecer a turma em nível cognitivo, em preferência de atividades e em relação a outros aspectos. Partindo dessa perspectiva e tendo em vista o contato já estabelecido em estágios anteriores, justificou-se a escolha pela turma do 1º ano A, que contava com dezessete alunos, dos quais apenas nove se dispuseram a colaborar com o projeto.

A realização do projeto foi possível a partir dos encontros semanais planejados, e a confecção dos materiais foi executada pelos alunos. Objetivando dinamizar as aulas de Geografia e não as tornar monótonas e mnemônicas, este projeto buscou algo que ajudasse o professor a introduzir novas metodologias dentro de sala de aula, através da produção de materiais pedagógicos que despertassem o interesse do aluno pela disciplina de Geografia.

A utilização dos recursos didáticos é importante para facilitar a aprendizagem e superar lacunas deixadas pelo ensino tradicional. Apesar dos benefícios, não são todos os professores que têm acesso a diferentes possibilidades de recursos didáticos, tendo que depender na maioria das vezes exclusivamente do livro didático e do quadro. Foi justamente pensando em dinamizar e melhorar o ensino e a aprendizagem que surgiu a proposta do trabalho de intervenção com o intuito

de potencializar o acervo geográfico da escola e, conseqüentemente, dar suporte ao professor de Geografia.

ETAPAS DE DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

Para a realização do projeto, efetuou-se um estudo bibliográfico com o objetivo de buscar as referências necessárias ao desenvolvimento do trabalho; em seguida, estabeleceu-se o contato com a escola e com os alunos, no intuito de apresentar a proposta de estudo; posteriormente foi feito um levantamento dos recursos geográficos disponíveis na escola; logo em seguida, foram analisados e sistematizados os dados coletados no levantamento dos recursos existentes na escola; e por fim, os alunos confeccionaram alguns recursos geográficos para potencializar o acervo da escola e dar suporte aos professores de Geografia na execução de suas aulas.

Após a apresentação da temática do projeto aos alunos, foi feita a identificação de quantos e quais recursos existiam na escola e que poderiam ser utilizados nas aulas de Geografia. Para a execução dessa etapa do projeto, elaborou-se uma planilha listando uma série de recursos geográficos, posteriormente, os alunos realizaram um levantamento de quais recursos a escola disponibilizava (Figura 01).

FIGURA 01 - LEVANTAMENTO DOS RECURSOS GEOGRÁFICOS NA BIBLIOTECA



Fonte: Autoria própria, 2014.

A organização e sistematização dos dados foi feita em forma de tabela e, em seguida, foram listados quais recursos seriam confeccionados. Esta etapa não serviu apenas para identificar os recursos existentes, mas também para verificar a qualidade destes. A confecção dos materiais foi atrelada a uma exposição de como aquele recurso poderia ser utilizado em sala de aula e qual a relação dele com os conteúdos de Geografia, para que não fossem trabalhados sem uma abordagem qualitativa. Os materiais escolhidos para confecção foram: relógio de sol, miniglobo terrestre, anemômetro, perfil de solo e pluviômetro.

RELÓGIO DE SOL

Para a produção de um relógio de sol, é necessário dispor dos seguintes materiais: as figuras da face norte, sul e do transferidor, um palito de churrasco, qualquer tipo de fita adesiva, papelão e um clipe. As figuras devem ser coladas no papelão, com a figura do transferidor, posiciona-se o clipe no ângulo de 90°; em seguida, fecha-se o clipe de acordo com a latitude do município, no nosso caso (Campina Grande), a latitude é de 7°, o clipe terá a funcionalidade de base do relógio, gerando assim o grau de inclinação. Por fim, introduz-se o palito de churrasco no centro do relógio para que seja indicada a hora a partir de sua sombra (Figura 02).

FIGURA 02 - CONFEÇÃO DO RELÓGIO DE SOL



Fonte: Autoria própria, 2014.

Através desse recurso didático, o professor pode trabalhar os conteúdos sobre o eixo de inclinação da superfície terrestre e os movimentos de rotação e translação, explicando como o relógio pode indicar a hora a partir da posição em que a Terra esteja com relação ao sol naquele momento, o que depende da hora do dia e da época do ano. É possível também trabalhar o conteúdo de latitude, visto que é necessário saber a latitude do local onde estiverem desenvolvendo a aula.

MINIGLOBO TERRESTRE

Para a confecção deste recurso, é necessária a impressão do globo terrestre em papel A3, uma bola de isopor tamanho médio, tampas de garrafas PET e palito de churrasco. Os alunos coloretem o globo diferenciando o continente do oceano; após a etapa de pintura, a imagem é recortada e colada sobre a bola de isopor. Para finalizar, utiliza-se o palito de churrasco acoplado à tampa da garrafa, dessa forma, servirão de base para o miniglobo, podendo ilustrar o eixo de inclinação da Terra (Figura 03).

FIGURA 03 - CONFECÇÃO DO MINIGLOBO TERRESTRE



Fonte: Autoria própria, 2014.

O miniglobo pode ser utilizado em diversos conteúdos, desde a forma da Terra até a regionalização dos seus continentes e países, além das zonas térmicas, coordenadas geográficas e projeções cartográficas.

PLUVIÔMETRO

Para tal recurso, torna-se necessária a utilização de garrafas PET e lápis de tinta permanente. Para a iniciar a confecção, a garrafa é cortada na parte superior, a qual será utilizada como uma espécie de funil que ficará acoplada ao restante da garrafa para a funcionalidade de captação da água da chuva. Em seguida, com o auxílio de uma régua, são marcados os centímetros na garrafa. Este recurso permite observar aproximadamente a quantidade de chuva de um local por meio da indicação numérica existente na garrafa (Figura 04).

FIGURA 04 - CONFECÇÃO DO PLUVIÔMETRO



Fonte: Autoria própria, 2014.

O pluviômetro tem uso específico para medir a quantidade de pluviosidade, porém é possível associá-lo aos tipos de precipitação, bem como às diferenças de chuva ocorridas em um mesmo município, além de diversos conteúdos relacionados à climatologia.

ANEMÔMETRO

Para a composição deste recurso, também são utilizadas garrafas PET, palitos de churrasco e de dente e rolhas. A garrafa serve como base para o recurso; na tampa desta, é feita a introdução do palito de churrasco juntamente com a rolha e os palitos de dente, que servem como “hélice” para a medida da velocidade do vento (Figura 05).

FIGURA 05 - CONFECÇÃO DO ANEMÔMETRO



Fonte: Autoria própria, 2014

Este recurso é associado também a questões climatológicas, embora também possa ser introduzido para explicar como o vento pode ser um agente exógeno na modelagem do relevo, além de ser responsável pelo transporte de sedimentos que venham a formar uma rocha sedimentar, e ainda é possível trabalhar o vento como uma fonte de energia renovável, que, para gerar energia, depende primordialmente da sua velocidade.

PERFIL DE SOLO

Para a construção do perfil de solo, novamente são usadas garrafas, as quais devem ser preferencialmente transparentes. A garrafa é cortada próximo ao topo e preenchida com tipos de solos diferenciados (argila, areia, pedregulho, etc.). A coleta do material foi feita em torno da escola, e o intuito foi apresentar os diferentes horizontes de solo (Figura 06).

FIGURA 06 - CONFECÇÃO DO PERFIL DE SOLO



Fonte: Autoria própria, 2014.

O perfil de solo pode ser utilizado nas aulas sobre tipos de solo, horizontes do solo, porosidade e permeabilidade do solo. É possível também associar esses conteúdos aos tipos de vegetação e de geologia, entre outros.

RESULTADOS

É de fundamental importância para o processo de ensino-aprendizagem a escola dispor de recursos didáticos, subsidiando assim os professores na execução de aulas criativas, dinâmicas e ao mesmo tempo atrativas, quebrando o paradigma de que as aulas são momentos cansativos e desinteressantes. Por meio desse projeto, foi possível confeccionar 21 recursos didáticos (geográficos). Desse total, foram elaborados seis miniglobos, seis relógios de sol, três pluviômetros, três anemômetros e três perfis de solo (Figura 07).

FIGURA 07 - RECURSOS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA



Fonte: Autoria própria, 2014.

Os materiais produzidos por meio do projeto ficaram armazenados na biblioteca da escola, disponíveis para os professores utilizarem em sala de aula com os alunos. Vale ressaltar que eles podem ser utilizados em qualquer série do ensino fundamental e médio. É interessante ressaltar que o projeto de intervenção permite ao professor trabalhar com os alunos diferentes tipos de conhecimentos que estão imbricados e representados em termos de três construções: procedimentos e estratégias de resolução de problemas, conceitos disciplinares e estratégias e conceitos sobre aprender (VALENTE, 2000), além de se configurar como uma alternativa de despertar o interesse do aluno e de lhe permitir usar sua autonomia, inserindo-o no processo.

Desse modo, os alunos tiveram a oportunidade de vivenciar aulas mais dinâmicas a partir da utilização dos recursos didáticos, aguçando sua curiosidade e tornando-os mais participativos, pois, além de possibilitar lidar com relações presentes no cotidiano, ainda lhes foi permitido atuarem como agentes participantes do processo. Além disso, puderam escolher quais recursos seriam confeccionados para serem usados em suas aulas, ampliando e qualificando o acervo geográfico da escola, o que permite ao professor utilizá-los com alunos de outras séries.

É importante evidenciar que o projeto apresentou um cunho social e ambiental, tendo em vista que os recursos didáticos foram produzidos por meio de materiais recicláveis, com o intuito não apenas de ampliar os recursos geográficos da escola, mas despertar nos alunos para a importância das questões ambientais. Além disso, proporcionou uma experiência positiva, tanto para os alunos da escola quanto para nós enquanto estagiários, pois nos foi permitido atuar por meio de um projeto de intervenção, abordando temas de relevante importância, principalmente no que se refere à realidade da escola.

A importância do Estágio IV para os graduandos da UFCG também está relacionada à preparação dos discentes, enquanto futuros professores, para os programas que são desenvolvidos pelo Governo

do Estado da Paraíba, que permitem aos professores da rede desenvolver um projeto de intervenção para concorrer ao prêmio de Mestres da Educação e permite também à escola concorrer ao prêmio de Escola de Valor. Para ambos os programas, são necessárias a escrita e a atuação de um projeto de intervenção. Levando em consideração que o discente pode atuar como futuro professor da rede pública de ensino do Estado, o Estágio IV possibilita uma familiarização com o projeto que possa vir a desenvolver.

É importante frisar que o projeto, além de proporcionar um dinamismo às aulas de Geografia, pode dar autonomia ao professor para, de acordo com sua criatividade, utilizar os recursos em sala de aula e para desenvolver seus próprios recursos didáticos a um baixo custo e trabalhando questões ambientais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto contribuiu para tornar o trabalho do professor de Geografia mais dinâmico e motivador em sala de aula, tendo em vista que vivemos em uma época de grandes transformações e avanços. Dessa forma, surge no mundo moderno uma série de atrativos que acabam desmotivando o aluno no trabalho escolar do dia a dia.

Assim, a utilização de uma metodologia alternativa faz nascer outros resultados, novas formas de aprendizagem, que consolidam o saber-fazer do docente e a inserção do discente no mundo, uma aprendizagem ambivalente, não apenas unilateral, pois, se por um lado valida e reforça a atividade do aprendiz, por outro instrumenta o educador de uma pluralidade de métodos que coadunam em fomentar discussão, criticidade e inserção social do educando, assim como o instrumenta de recursos que servem para explorar melhor as competências de seus aprendizes.

Ademais, vale ainda salientar que, diante dos entraves encontrados no cotidiano escolar, como a falta de materiais didáticos que

não o livro, um projeto que vise à construção de instrumentos de ensino pelos próprios educandos faz nascer novas metodologias e novas experiências no espaço escolar, valorizando tanto o professor, mentor do projeto, quanto os partícipes da ação de construir saberes para compartilhar com os outros.

Essa experiência apontou que os recursos didáticos, embora pareçam sempre difíceis e escassos, podem ser confeccionados com materiais de baixo custo ou mesmo recicláveis, a exemplo de garrafas PET, rolhas, palitos de churrascos, entre outros, ou seja, a atividade pluraliza conteúdos, inclusive as questões ambientais, apontando para soluções alternativas de reaproveitamento do lixo.

Tendo em vista que as atividades realizadas por meio do projeto não coincidiram com o calendário escolar, houve algumas dificuldades quanto à disponibilidade dos alunos, uma vez que a escola estava finalizando as atividades anuais e alguns estudantes estavam em processo de avaliação final. Apontamos ainda que, apesar das dificuldades supracitadas, a confecção do material como fonte propulsora do ensino/aprendizagem e as atividades propostas trouxeram motivação aos envolvidos no projeto.

Ao término do projeto, foi possível ampliar e qualificar os recursos geográficos existentes na escola, proporcionando assim uma melhor dinamização no ensino e aprendizagem, além de despertar nos estudantes a percepção crítica da importância dos recursos produzidos para potencializar as aulas de Geografia, tornando-as lúdicas. Cabe destacar ainda o quanto a pedagogia de projeto pode enriquecer e qualificar o processo de ensino e aprendizagem em vários segmentos e conteúdos.

REFERÊNCIAS

CARDOZO, L. P.; PINTO, M. G. O estágio curricular supervisionado e a formação docente. *In: XIX ENPOS, 2010, Pelotas. Anais [...]. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 2010. p. 1-5.*

GOULART, L. B. Pedagogia de projetos em Geografia: deslocamentos que impulsionam ou imobilizam a construção de conhecimentos. *In*: ALBUQUERQUE, M. A. M.; FERREIRA, J. A. S. **Formação, pesquisa e práticas docentes: reformas curriculares em questão**. João Pessoa: Mídia, 2013.

HERNANDÉZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ROSS, A.; NEVES, C. E. Concepções e reflexões acerca do campo de estágio em Geografia: um estudo de duas séries do ensino fundamental. **Revista Eletrônica das Licenciaturas**, 2012, volume 01, p. 1-5, disponível em: <http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope/pages/edicoes-antiores/n.-01-v.-01-jan-jun-de-2012.php>, acesso em: 25 setembro de 2014.

SANTOS NETA, Maria da Paz dos. **Estágio em Geografia: teoria e prática na formação de professores**. .. In: VIII Encontro Baiano de Geografia, 2011, Vitória da Conquista. VIII Encontro Baiano de Geografia. Vitória da Conquista, 2011. v. 1. p. 1-10.

VALENTE, J. A. Formação de professores: diferentes abordagens pedagógicas. *In*: VALENTE, J. A. (org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: UNICAMP-NIED, 1999.

08

A CONSTRUÇÃO DA REFLEXÃO DE MUNDO E DA CRITICIDADE NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM: A EXPERIÊNCIA DO PROJETO CINEMA GEOGRÁFICO

IRISLALDO ERIK ESTEVAM DA SILVA
IVANA SOUSA MARQUES
ODAIZA BARROS PORTO

INTRODUÇÃO

O processo de aprendizagem se constitui através de uma parceria entre professor e aluno, caracterizado pela relação entre esses dois sujeitos e amparado por metodologias que facilitem a construção do conhecimento. Sabemos que, em pleno século XXI e em meio a tantos recursos didáticos que existem e vêm surgindo a cada dia, há uma adesão maior por parte dos professores (não só de Geografia) à utilização de novos materiais em suas aulas que promovam o aprendizado. No caso da disciplina de Geografia, não é diferente. Mas em meio a tantas novidades, ainda há a resistência de práticas tradicionais com a aplicação de métodos mnemônicos.

Enquanto facilitador desse processo, o professor necessita compreender a dinâmica escolar para que, em meio ao tradicionalismo que ainda é praticado nas instituições de ensino, ele encontre possibilidades onde isso seja substituído por práticas que visem à interação com o estudante. Tendo isso, a inserção do graduando no ambiente da escola por intermédio do componente de Estágio Supervisionado IV se concretiza como sendo um passo bastante relevante para que ele possa se identificar, de fato, com a profissão e entender os desafios

e as conquistas que terá de lidar no dia a dia, uma vez que desafia o aluno a aplicar um projeto de intervenção pedagógica por meio de uma temática predefinida.

A partir dessa realidade, pretendeu-se desenvolver um projeto que utilizasse o subsídio de recursos midiáticos presentes no cotidiano de qualquer aluno e de fácil acesso a todos, como, por exemplo, computadores, datashow e TV em sala de aula, com o intuito de quebrar os paradigmas educacionais que ainda se fazem presentes nas instituições de ensino. Para isso, foram desenvolvidas atividades que propiciassem um maior envolvimento dos alunos (estudantes) no processo de ensino-aprendizagem através da pedagogia de projeto e que, com isso, auxiliassem na sua formação crítica e cidadã desde cedo, recorrendo a novos métodos e recursos e confeccionando materiais que dessem retorno, auxiliando os estudos dos próprios estudantes.

Instruídos pelo professor orientador e pela professora supervisora, o desenvolvimento do projeto intitulado de *A construção da reflexão de mundo e da criticidade no processo ensino-aprendizagem: a experiência do projeto Cinema Geográfico*, que inicialmente foi pensado para se trabalhar com estudantes do ensino básico e, mais especificamente, com as turmas do 9º ano (ensino fundamental II), se deu nos meses de fevereiro e março do ano letivo de 2017. Teve como objetivo principal desenvolver o senso crítico dos alunos por meio de recursos midiáticos (filmes e documentários) que trabalhassem temas geográficos de grande relevância e discussão social como a globalização, o meio ambiente, o capitalismo e o consumo.

A proposta surgiu em consenso entre os três alunos estagiários e ao longo de leituras e discussões acerca da temática de novas metodologias e práticas em disciplinas da grade pedagógica do curso, como: prática de ensino, metodologia aplicada ao ensino de Geografia, didática e as experiências de estágios supervisionados I, II e III realizadas anteriormente.

Contudo compreende-se o quão difícil é trabalhar com o novo, principalmente em escolas da rede pública, que sofrem com a defasa-

gem de investimentos e com a precariedade de recursos tecnológicos para utilização nas aulas. Porém, no caso específico da escola em que foi aplicado o projeto de estágio, realizaram-se visitas com o objetivo de levantar informações e reconhecer sua estrutura, quando foi constatado que a instituição possuía material necessário para subsidiar as atividades propostas.

Ao longo da aplicação das atividades, fomentou-se nos estudantes o gosto pelas aulas de Geografia e pela confecção de materiais que os auxiliassem na sua aprendizagem, orientando e ajudando na reflexão sobre temas relevantes da atualidade e que são tratados não só pela Geografia, mas também por outras disciplinas. São os chamados “temas transversais”.

REFLEXÕES PRELIMINARES

A PEDAGOGIA DE PROJETO

A aprendizagem, durante muito tempo, esteve pautada em metodologias e práticas que faziam do professor o detentor do saber máximo; ao aluno, cabia apenas a função de receptor e ouvinte de aulas enfadonhas. Embora ainda hoje seja possível observar práticas tradicionais, infelizmente fruto de diversos motivos, observa-se um maior número de questionamentos e inovações que visam ao processo de construção do conhecimento. Esse processo decorre da atuação em conjunto de dois sujeitos – professor e aluno – contextualizada pela metodologia da pedagogia de projeto.

Para desenvolver uma pedagogia de projeto, segundo Silva e Tavares (2010), é necessário que os professores abandonem essas práticas tradicionais e deem, aos seus alunos, liberdade e oportunidade de aprender sobre questões sociais e culturais dentro de seu contexto social. Dessa forma, propor temas que estimulem o pensamento crítico é fundamental, além de influenciar os alunos a participarem

inteiramente do projeto, incentivando-os a pesquisar e buscar a construção do conhecimento, nesse caso, o trabalho do professor é mediar o desenvolvimento dessas atividades.

É necessário que se tenha em mente que o aluno não é uma caixa vazia que se pode simplesmente encher de conteúdo e conhecimento. Na verdade, conhecimento é algo que deve ser construído e, dessa forma, o papel do educador passa a ser de “facilitador do conhecimento, para que este possa ser reconstruído e reinventado, objetivando a consciência e autonomia cognitiva e moral, pois assim o aluno torna-se crítico ante a realidade, buscando novos conhecimentos e formas de auxílio para construir um novo saber” (SILVA; TAVARES, 2010, p. 6).

Para que esse processo de construção do conhecimento e o desenvolvimento do projeto ocorram de forma satisfatória, é necessário que as intenções do educador, que irá mediar esse processo, sejam expostas aos alunos, pois para Prado (s.d., p. 2) isso é necessário para que o educador venha a nortear e intervir nesse processo. Como reafirma o autor mais adiante:

A mediação do professor é fundamental, pois ao mesmo tempo em que o aluno precisa reconhecer a sua própria autoria no projeto, ele também precisa sentir a presença do professor que ouve, questiona e orienta, visando propiciar a construção de conhecimento do aluno. (PRADO, s.d., p. 8).

Através dessa autonomia dada ao aluno, este é capaz de construir o conhecimento de forma mais eficaz, já que ele será o principal responsável pela construção desse conhecimento, buscando a melhor forma de fazer isso, com auxílio do educador, e assim aguçando seu interesse por assuntos de cunho social que fazem parte ou interferem direta ou indiretamente na sua vida.

Considerando os avanços da tecnologia e sua inserção na vida da maioria das pessoas, o educador pode e deve fazer uso dela para ajudar

no processo de construção do conhecimento e desenvolvimento do projeto, como também fazer uso de recursos como música, quadros, poesia, filmes, ou qualquer recurso de que a escola disponha.

O USO DAS TECNOLOGIAS NA SALA DE AULA

A tecnologia sempre esteve aliada ao desenvolvimento do ser humano. Os recursos tecnológicos estão intimamente ligados ao progresso da sociedade e de sua construção de forma a melhorar diariamente a vida, a comunicação e o trabalho. No meio escolar, não é diferente, pois o frenético avanço dos aparelhos tecnológicos está atrelado ao processo de utilização de tais equipamentos como recursos didático-metodológicos dentro da sala de aula.

Trabalhar com recursos na sala sempre foi uma estratégia dos professores para manter a atenção dos alunos na aula por eles ministrada. Sabe-se que, com o advento da tecnologia nas últimas décadas, o uso de tais ferramentas tornou-se e se caracterizou como uma aliada dos professores na escola.

Segundo Ramos (2012, p. 5), na atualidade:

Aparece um novo formato de educação, no qual giz, quadro e livros não são mais os únicos instrumentos para dar aulas que os professores possuem, necessitando assim desenvolver um conjunto de atividades didático-pedagógicas a partir das tecnologias disponíveis na sala de aula e as que os alunos trazem consigo.

Computadores, notebooks, tablets e datashows são os equipamentos de informática mais utilizados na sala de aula e quase que unânimes como recurso nas escolas. Moran (2011), em seu trabalho intitulado *Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas*, resgata um pouco da perspectiva e da evolução dos meios metodológicos que vêm sendo utilizados em sala, evidenciando os desafios de se ensinar com qualidade diante de tantos

aparatos tecnológicos. Nesse aspecto, o ensino de qualidade engloba uma gama de variáveis e, no que tange ao uso das tecnologias, ele afirma que, para se obter bons resultados, a escola deve ter “uma organização inovadora, aberta, dinâmica, com um projeto pedagógico coerente, aberto, participativo; com infraestrutura adequada, atualizada, confortável; tecnologias acessíveis, rápidas e renovadas” (MORAN, 2011, p. 14).

Nesse contexto, trabalhar com o cinema auxiliado pelos meios de tecnologia hoje presentes na escola é uma metodologia que ajuda o professor a dinamizar a aula e traz para a realidade do estudante temas que são recorrentes em seu cotidiano para serem analisados e discutidos, exercitando neles um senso crítico atrelado ao entretenimento.

O CINEMA NA SALA DE AULA COMO RECURSO PEDAGÓGICO: UM BREVE HISTÓRICO

O abandono das práticas tradicionais é uma questão que vem sendo debatida com vigor atualmente. Metodologias ultrapassadas não conseguem mais despertar o interesse nos alunos, pois estes têm sua atenção voltada ao uso de tecnologias e mídias das mais diversas. Com isso, é necessário que o professor faça uso destas ferramentas em sala de aula como recurso didático, auxiliando-o no processo de ensino-aprendizagem, pois esses recursos atendem às necessidades imediatas da educação.

Uma das opções de usar a tecnologia como recurso didático é através do cinema na escola, por se tratar de uma mídia que atrai a atenção dos alunos e facilita o entendimento de determinado conteúdo ou tema que está sendo trabalhado.

Prado (2010, p. 2) afirma que:

O cinema, como proposta educativa, pode trazer vários benefícios tanto para os educandos quanto para o professor em seu desenvolvimento profissio-

nal. Podemos destacar alguns desses benefícios, tais como: aproximar os conteúdos escolares do aluno, por ser um recurso lúdico, dando-lhe uma visão mais ampla de mundo; desenvolver a imaginação; abrir espaço para debates e comparações com o que foi dito em aula; facilitar a compreensão de temáticas que, por vezes, podem ser bastante complicadas de se trabalhar em sala de aula. Sem dúvida, o cinema ajudará o educador no seu modo de organização do ensino, de mediar o conhecimento e a aprendizagem.

A relação entre cinema e educação vem desde o século XX. Costa & Palma (2012) debatem acerca do tema fazendo uma breve retrospectiva do uso desse recurso em sala de aula, quando, no ano de 1910, foi criada sua primeira filmoteca e, dois anos mais tarde, os primeiros filmes de fins educativos, vindos de Rondônia e tendo como conteúdo os índios Nambiquara. A partir dessas diversas discussões, desencadeou a criação da “comissão de Cinema Educativo” e, tempo depois, a implantação do cinema nas escolas primárias.

O uso do cinema, como já mencionado anteriormente, auxilia no processo de ensino-aprendizagem, e uma de suas principais funções é despertar o senso crítico nos estudantes. O intuito de trazer esse recurso para a sala de aula vai além de uma atração visual, pois deve estar seguido de um intuito pedagógico (ARAÚJO, 2007).

Contudo, observa-se atualmente um mau uso dessa ferramenta, sendo usada em alguns casos apenas como distração nas aulas, o que vem gerando debates acerca da sua eficiência como recurso. É importante que o professor entenda que o cinema não substitui a aula, é necessário que ocorra uma abordagem teórica do conteúdo a ser exposto pelo recurso antes da sua aplicação e inevitavelmente depois da exibição em forma de debate sobre o tema proposto.

É dentro dessa perspectiva de discussão e abordagens de temas que se pretendeu trabalhar com cinema em sala de aula. Claro que tudo é um processo a ser seguido passo a passo e, para isso, analisou-se

o conteúdo da turma, foram selecionados os temas (geográficos e transversais) e, por conseguinte, houve a escolha dos filmes e documentários adequados e a discussão para uma melhor fixação do conteúdo, além de despertar a criticidade através deles. Só após isso, propusemos a confecção de materiais pelos alunos para que servissem de subsídio de estudo e de retorno sobre tudo o que foi compreendido em sala de aula.

A CONSTRUÇÃO DO PROJETO

Como citado anteriormente, os filmes, vídeos e documentários escolhidos diziam respeito a temas que abordavam questões atuais. Dessa forma, o tema globalização foi escolhido, por se tratar de uma temática que envolve diversos sujeitos com ações dispostas no espaço e que está presente, inevitavelmente, na vida dos estudantes. Como instrumentos pedagógicos para a culminância do projeto, optou-se pela confecção de um recurso didático pelos estudantes a cada filme, vídeo ou documentário exibido, como por exemplo, cartilhas textuais, painéis explicativos e histórias em quadrinhos.

Tendo isso, o projeto cinema geográfico ficou disposto em quatro momentos distintos, sendo eles: a apresentação dos estagiários para a turma, com a descrição dos objetivos da proposta do projeto aos estudantes e da importância de se trabalhar tal tema escolhido; a realização de uma aula expositiva e dialogada com a exibição do primeiro vídeo, intitulado *O homem consumista*, de Steven Cutis, que trata sobre globalização, meio ambiente e consumo. Em um terceiro momento, sucederia uma aula expositiva e dialogada, com a confecção do painel temático e a exibição do segundo documentário, intitulado *A história das coisas*, com Annie Leonard e produção da Founders Workgroup for Sustainable Production and Consumption; posteriormente aconteceria a entrega das produções textuais sobre o tema do vídeo da aula anterior e a exibição do filme *Wall-E*, produzido pela Pixar Estúdios e dirigido por Andrew Stanton.

LUZ, CÂMERA, AÇÃO: A APLICAÇÃO DO PROJETO

APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE PROJETO NA ESCOLA

Antes de nos apresentarmos à turma como estagiários, marcamos uma primeira conversa com a professora supervisora com o intuito de fixar os temas e as datas para realizar nossas intervenções. Esse contato inicial foi importante para estruturação do projeto e para adaptá-lo de acordo com o conteúdo que estava sendo trabalhado nas turmas do 9º ano – globalização, capitalismo e consumismo.

Foi a partir dessa apresentação e primeira aproximação com a professora supervisora da escola que pudemos discutir acerca de horários de aplicação do projeto, matérias que iríamos utilizar, bem como realizar as devidas adequações de acordo com o conteúdo programático da professora. Ressaltamos, aqui, que toda a adaptação foi de extrema importância para que houvesse um melhor rendimento do processo ensino-aprendizagem.

APRESENTAÇÃO DOS ESTAGIÁRIOS: PRIMEIRO CONTATO

A apresentação na turma ocorreu através de uma dinâmica, identificando a instituição da qual somos provenientes e quais eram os nossos objetivos com o projeto de estágio que iríamos começar a desenvolver em conjunto com eles. Os alunos, no geral, gostaram da ideia e logo começaram a perguntar sobre os temas e a interagir.

Dessa forma, ocorreu uma breve aula de sondagem para identificar o grau de conhecimento dos alunos acerca do tema da globalização, com a apresentação do conteúdo a partir da apropriação das respostas que os próprios estudantes davam para, assim, conduzir uma construção coerente acerca do tema. Foram realizadas perguntas simples para eles, iniciando pelas questões: “O que é geografia para vocês?”, “O que a geografia estuda?”, “O que vocês entendem por

globalização?”. Através das respostas, percebeu-se de imediato que eles tinham uma boa noção do conteúdo e apenas iríamos adaptar a metodologia para trabalhar em sala que, no caso do nosso projeto, foi através de pequenos vídeos e documentários.

Para concluir a aula de apresentação, deixamos como atividade para os estudantes que, na aula seguinte, trouxessem material pesquisado por eles mesmos para realizarmos uma tarefa prática em sala. Sugerimos que pesquisassem imagens, músicas, frases, charges, quadrinhos que abordassem aspectos positivos e negativos do processo de globalização. O resultado está descrito a seguir.

A INTERVENÇÃO

A intervenção seguinte teve início com uma breve recordação da aula anterior sobre o assunto a ser desenvolvido no projeto. Com total participação dos alunos, o estagiário Irislaldo Erik anotava palavras no quadro referente ao processo de globalização, conforme os alunos iam indicando. Os estudantes se mostravam o tempo todo entusiasmados para descobrir qual seria o próximo passo do projeto.

Ao final da apresentação do tema, explicitamos para os alunos características que eram necessárias para que eles tivessem um melhor conhecimento sobre o vídeo escolhido para o debate, que foi *O homem consumista*. Informações como a ficha técnica do vídeo e um breve resumo foram mencionadas para que eles conseguissem, durante a apresentação do recurso, captar a relação existente do tema com o vídeo assistido.

O homem consumista é uma animação de Steve Cutts que tem como título original *Man*, ele foi produzido em 2012 e tem uma duração de 5 minutos, contendo aspectos que geram reflexão sobre a ação do homem no meio ambiente, influenciada por ideais capitalistas, e que gera consequências gravíssimas ao bem-estar do humano e da natureza. Os alunos se mostraram bem atentos e interessados com a apresentação do pequeno documentário de animação (Figura 01).

FIGURA 01 - ALUNOS DO 9º ANO ASSISTINDO À ANIMAÇÃO *O HOMEM CONSUMISTA*



Fonte: Acervo pessoal dos autores, 2017.

O vídeo gerou uma excelente discussão sobre como eles viam as atitudes humanas, muitas delas praticadas cotidianamente por nós e o que isso gera atualmente, não deixando de refletir sobre o que isso trará no futuro.

Para que o debate se estendesse a novas perspectivas, não só aos pontos negativos desse processo de globalização, foi sugerido então que, na aula seguinte, eles trouxessem algum material (imagens, charges, desenhos, letras de músicas, textos informativos, entre outros) que remetesse aos aspectos positivos e negativos da globalização para a atividade prática de construção de um mural.

A CONSTRUÇÃO COLETIVA

Nesta aula, foi dada continuidade ao que foi trabalhado na semana anterior, na qual havia sido pedido aos alunos que levassem figuras, frases, charges (tudo que eles achassem interessante) que fosse relacionado à globalização, tantos pontos positivos quanto pontos negativos. Com isso, foi pedido para que colassem o material que havia sido

pedido em cartazes previamente confeccionados pelos estagiários, os pontos positivos foram colados em um cartaz específico, assim como aconteceu com os negativos.

Depois que os cartazes ficaram prontos, houve um momento de discussão a partir do material que eles levaram, sempre trazendo a discussão para questões do cotidiano dos próprios estudantes. O debate ocorreu de forma produtiva, em alguns momentos a professora supervisora chamou a atenção dos estagiários pelo uso de termos que os alunos de 9º ano ainda não compreendem, a exemplo, “malefícios” e “ativista”, então foi necessário explicar aos alunos o significado dessas palavras.

Ao término da discussão, foi passado o documentário *A história das coisas* (Figura 02). Nesse vídeo, é contada de forma simples a origem de todos os produtos que consumimos, desde o processo de extração, até chegar à casa dos consumidores, com a reflexão de gerir a produção não de uma forma linear, mas sim sustentável. Também são mostradas todas as consequências e danos que esse processo traz ao planeta e às pessoas.

FIGURA 02 - APRESENTAÇÃO DO DOCUMENTÁRIO *A HISTÓRIA DAS COISAS*



Fonte: Acervo pessoal dos autores, 2017.

Para encerrar a aula após o filme, foi passada como atividade a elaboração de um texto dissertativo (e reflexivo) sobre a discussão da aula. Pedimos que eles atrelassem a discussão verbal também em forma de imagens (desenhadas ou colagens) para que, após nossa correção, pudessemos confeccionar uma cartilha de autoria deles próprios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a aplicação do projeto, os alunos foram avaliados em todos os momentos, desde o comportamento em sala, passando pelas discussões do conteúdo ministrado, utilizando sempre as respostas deles para nossos questionamentos com o intuito de se construir uma linha coerente e clara de raciocínio e criando respostas coesas para que eles pudessem refletir. É importante ressaltar que a avaliação é um processo e não uma finalidade, afinal se tratando de um projeto de intervenção com a participação direta dos discentes, a construção do conhecimento se dá ao longo dos momentos de sua aplicação, ou seja, trata-se de uma avaliação contínua do processo ensino-aprendizagem numa visão construtivista.

A participação nas atividades propostas, bem como a criatividade dos alunos durante a aplicação, a execução e o desenvolvimento do projeto, também foram avaliadas. Sempre frisamos em sala que nada do que estávamos fazendo ali era em vão. Eles deveriam tomar como aulas regulares e que as atividades propostas por nós também serviriam de avaliação para a professora titular da disciplina na escola. Percebemos que eles gostaram da ideia e vimos que todas as atividades foram realizadas com êxito. De fato, houve um bom envolvimento da turma e vimos que eles gostam mesmo de tais tipos de intervenção e de atividades que os façam se movimentar dentro da sala de aula.

A oralidade dos alunos também foi avaliada e se caracterizou como bem representativa. Percebeu-se que, apesar de algumas dificul-

dades para se expressar e construir uma resposta coerente com relação à temática e às perguntas, eles, no geral, possuem bons argumentos e coube a nós, diversas vezes, organizar os pensamentos para juntos construirmos uma resposta que fosse mais completa e coesa, usando conectivos e palavras que se adequassem a eles, nosso público-alvo.

De forma geral, pode-se afirmar nessa breve avaliação que o projeto foi bem aceito pelos estudantes. Os conceitos geográficos apresentados e as discussões a partir do conteúdo e dos vídeos e filmes tornaram as aulas mais dinâmicas e participativas. Foi percebido que trabalhar os conteúdos dessa maneira e com esses recursos tornou a explicação mais simples e de melhor fixação, fazendo com que os alunos construíssem melhor seus argumentos, respostas e criticidade, tornando-se agentes atuantes desse processo. A proposta de se trabalhar em conjunto e se utilizar de uma pedagogia de projetos proporciona uma melhor interação, discussão e aplicação das diferentes experiências vividas.

Destaca-se, também, o esforço que o professor deve ter na pesquisa e na busca por novos materiais que o auxiliem nas aulas, tanto no ensino fundamental quanto no médio. Os acontecimentos somados à nossa prática nessa etapa se caracterizaram como um divisor de águas, pois nos perguntamos: “É realmente isso que queremos enfrentar no futuro?” ou “Temos condições para conduzir jovens na construção do conhecimento diante de tantas dificuldades e limitações?”.

Percebemos que o profissional professor tem de lidar com aspectos que vão além disso. Como, por exemplo, saber lidar com aquele aluno mais desestimulado, tentar envolver e instigar os alunos e/ou turmas mais desmotivadas e, por vezes, até fazê-los refletir sobre suas atitudes. Ser professor não está pautado apenas no saber por si só, é necessário, mas no saber fazer e fazer com que a aula flua, muitas vezes tendo que se desdobrar entre conteúdos e práticas.

Ressaltamos ainda que ser estagiário é abrir a mente para que se veja a realidade fora da academia, que há diferença entre a teoria, a

observação e a prática, mas que cada um desses aspectos tem a sua importância. Por fim, tudo isso é facilitado quando a escola está de portas abertas para receber bem o estagiário, como foi o caso da escola na qual o projeto foi realizado.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Suely Amorim de. Possibilidades pedagógicas do cinema em sala de aula. **Revista Espaço Acadêmico**. n. 79, Uberlândia, MG: UNITRI, 2007.

COSTA, Mariana Andrade da; PALMA, Cíntia Mara de Souza. **O cinema na sala de aula: avanços e retrocessos**. Disponível em: http://www.umc.br/_img/_diversos/pesquisa/Pibic_pvic/XIII_congresso/projetos/Mariana%20Andrade%20da%20Costa.pdf. Acesso em: 20 dez. 2016.

MASETTO, Marcos. Mediação pedagógica e uso da tecnologia. In: _____. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 19. ed. São Paulo: Editora Papirus, 2011. p. 133-173.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: _____. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 19. ed. São Paulo: Editora Papirus, 2011. p. 11-65.

PORTO, Tania Maria Esperon. **As tecnologias de comunicação e informação na escola: relações possíveis... relações construídas**. Disponível em: <http://scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a05v11n31.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2016. Acesso em: 10 maio 2018.

PRADO, Lucia Fernanda da Silva. **Cinema como proposta**

educativa. Disponível em: <http://dmd2.webfactional.com/media/anais/CINEMA-COMO-PROPOSTAEDUCATIVA.pdf>. Acesso em: 10 maio 2018.

PRADO, Lucia Fernanda da Silva. **Pedagogia de projetos:** fundamentos e implicações. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/1sf.pdf>. Acesso em: 16 maio 2018.

RAMOS, Márcio Roberto Vieira. **O uso de tecnologias em sala de aula.** Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/lenpespibid/pages/arquivos/2%20Edicao/MARCIO%20RAMOS%20-%20ORIENT%20PROF%20ANGELA.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2016.

SILVA, Luciana Pereira da; TAVARES, Helenice Maria. Pedagogia de Projetos: inovação no campo educacional. **Revista da Católica**, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 236-245, 2010. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/artigosv2n3/16-Pedagogia.pdf>. Acesso em: 12 maio 2018.

VÍDEOS UTILIZADOS EM SALA

A história das coisas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MWUHurprTVA>. Acesso em: 19 fev. 2017.

O homem consumista. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5XqfNmML_V4&t=17s. Acesso em: 19 fev. 2017.

Wall-e. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-dHPdTAplRgk>. Acesso em: 19 fev. 2017.

09

TRILHANDO OS DIREITOS TRABALHISTAS COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II

JULIA DINIZ DE OLIVEIRA
ANIZABEL COSTA DUARTE DO REGO
MYLENA SUSAN SILVA MIRANDA

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este texto revela o desafio de refletir, planejar e atuar em sala de aula na condição de estagiário, apesar de todos os desafios tão conhecidos por aqueles que vivenciam o ambiente escolar. As páginas que se seguem apresentam o resultado de um trabalho que nos inspira a acreditar na educação como uma forma de transformação do mundo. Consideramos que o momento é oportuno para compartilhar a experiência vivenciada no Estágio Supervisionado IV, tendo em vista que este trabalho possibilitou um espaço de construções teóricas e práticas para todos os envolvidos.

Assim, compartilhamos com a comunidade acadêmica o Estágio Supervisionado IV desenvolvido por três professoras em formação do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Aqui o leitor encontrará um relato de experiência do projeto desenvolvido, além disso, disponibilizamos o projeto de intervenção executado, bem como seus principais resultados, a fim de servir como uma estratégia a ser utilizada por outros professores.

Diante do exposto, neste trabalho, buscamos compartilhar a experiência vivenciada no Estágio Supervisionado IV e assim apresentar uma proposta pedagógica cujo tema abordado correspondeu aos direitos trabalhistas, considerando desde a Revolução Industrial

até os dias atuais. Para tanto, optamos por organizar este texto em dois momentos: no primeiro, apresentamos o planejamento do projeto de intervenção; e, em seguida, apresentamos como o projeto foi realizado, a fim de torná-lo uma proposta metodológica.

O ENSINO DE GEOGRAFIA POR MEIO DE MÚLTIPLAS LINGUAGENS

De acordo com Santos (2013), o estágio supervisionado possibilita um aprendizado imperativo “para que os licenciandos possam refletir acerca da docência, teorizando seu objeto de estudo e de ensino na perspectiva da realidade que vivenciará na condição de docente” (SANTOS, 2013, p. 59). Diante disso, nosso primeiro desafio como estagiárias foi planejar e executar um projeto em que todos os envolvidos tivessem consciência do seu protagonismo. Para tanto, algumas estratégias foram adotadas, a fim de que a experiência não se tornasse apenas um cumprimento de carga horária obrigatória.

Para a construção do projeto de intervenção, algumas etapas foram essenciais: a primeira, ainda em gabinete, correspondeu a diálogos entre as estagiárias, em nossas reuniões procuramos compreender a proposta apresentada pelo professor supervisor. Enquanto professoras em formação, buscamos identificar quais as potencialidades e limitações que teríamos para a execução do estágio (logística, material, tempo disponível e instituição de atuação).

A primeira decisão correspondeu à instituição onde iríamos desenvolver a proposta, ao considerar a logística e o fato de as estagiárias¹ terem desenvolvido outras atividades na escola. Em diálogos com o professor supervisor, buscamos construir um plano de atuação

¹ Duas das três estagiárias foram bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na escola, inclusive atribuímos a essa experiência o fato de o estágio realizado não ter caído no aulismo. Aqui fazemos menção à relevância do PIBID, que, além das bolsas que incentivam evidentemente o desenvolvimento dos projetos, contribui para o processo formativo do acadêmico, futuro professor e também futuro mestrando.

que estivesse em consonância com as demandas da instituição, com a carga horária disponibilizada e com o conteúdo programado. Para tanto, consideraram-se os conteúdos de Geografia para o 9º ano, com ênfase na Revolução Industrial, assim como se buscou fazer uma relação com o tema da escola para o ano de 2016, que corresponde a “Direitos humanos: ética e cidadania”.

A Revolução Industrial caracteriza-se como um movimento no qual houve a superação do trabalho artesanal, posteriormente da produção manufatureira, a partir da introdução de novas máquinas, com o surgimento das grandes fábricas. Houve a substituição do trabalho escravo e servil pelo trabalho assalariado em larga escala (SANTANA, 2016).

Segundo este autor, com a chegada das máquinas nas fábricas, as condições de trabalho ficaram cada vez mais decadentes, com cargas horárias exaustivas, exploração da mão de obra e sem proteção à saúde do trabalhador. Insatisfeitos com as condições às quais estavam submetidos, os trabalhadores começaram a reunir-se, associar-se, para reivindicar melhores condições de trabalho e de salários, diminuição das jornadas excessivas e contra a exploração de menores e mulheres. A sociedade passou a pressionar o Estado, através de greves, rebeliões e organizações sindicais, a fim de reivindicar seus direitos:

Os trabalhadores se organizaram para lutar por melhores condições de trabalho. Os empregados das fábricas formaram os sindicatos com o objetivo de melhorar as condições de trabalho dos empregados. Houve movimentos violentos como, por exemplo, o ludismo. Também conhecidos como “quebradores de máquinas”, O cartismo foi mais brando na forma de atuação, optou pela via política, conquistando diversos direitos para os trabalhadores. (CAVALCANTE; SILVA, 2011, p. 1).

Esses movimentos deram base para a formação das leis trabalhistas. A partir desse contexto, buscou-se abordar o direito trabalhista

visto que o conteúdo de Revolução Industrial faz parte da geografia e o direito trabalhista surge como um tema transversal, que de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, “a problemática dos Temas Transversais atravessa os diferentes campos do conhecimento” (BRASIL, 2006, p. 29). Portanto, perpassa também os conhecimentos geográficos.

Essa temática contempla uma gama de discussões, portanto, optamos por definir como escala temporal de análise períodos históricos considerados relevantes para o entendimento das condições de trabalho do cidadão, sob parâmetros econômicos, sociais, políticos e modificações espaciais que acompanharam tais alterações.

Desse modo, foram trabalhados períodos desde a primeira e segunda Revolução Industrial até a atual conjuntura que envolve as condições do cidadão trabalhador provenientes destes períodos. Para tanto, teve como base os seguintes eixos: exploração da mão de obra na Inglaterra; a divisão do trabalho e a alienação do processo; as jornadas de trabalho e a vida dos trabalhadores; as lutas operárias; os direitos trabalhistas; e a condição do jovem nesse processo.

Nesse contexto, a geografia possibilita trabalhar conteúdos que estimulam a compreensão sobre a cidadania, voltando a atenção para o desenvolvimento da capacidade dos alunos de sentirem e perceberem o espaço geográfico e suas respectivas relações sociais, econômicas, culturais, ambientais, políticas e éticas.

Considerando que o ensino da Geografia tem em suas mãos uma gama de conteúdos, abrangendo temáticas variadas, estes possibilitam analisar e interpretar a interação homem, sociedade e natureza, e as transformações que tais relações vêm sofrendo graças às mudanças provocadas pelo rápido desenvolvimento científico e tecnológico dos últimos anos. Torna-se importante possibilitar um ensino interdisciplinar para que se trabalhem os conteúdos curriculares, haja vista que muitos deles possuem relações, diretas ou indiretas, com as mais diversas áreas do saber (OLIVEIRA; CAMPOS, 2011).

Nesse contexto, a disciplina torna-se um campo propício para a interdisciplinaridade e possibilidade de interação com outras disciplinas e contextos sociais. Souza (2002, p. 33) enfatiza que “[...] ensinar Geografia é abrir espaço na sala de aula para o trabalho com os diferentes saberes dos agentes do processo de ensino, alunos e professores”. Desse modo, a geografia possui um diálogo intenso com outras disciplinas, que se constituem como base do pensamento geográfico.

Reconhecendo esse caráter e considerando a relevância na discussão de questões como direitos humanos: ética e cidadania, foram trabalhadas questões atreladas à cidadania com ênfase nos direitos trabalhistas, nas formas e condições de trabalho, nas conquistas constitucionais e seus reflexos na dinâmica atual de trabalho.

Entende-se que a concepção de ser social deve ser construída desde a infância. Assim, apesar de ser uma turma de fundamental II, os alunos devem conhecer os seus direitos e de seus familiares, visto que, por muitas vezes, a falta de informação sobre esse tema pode levar à exploração da mão de obra e à violação de direitos trabalhistas.

O projeto foi desenvolvido durante o período de dois meses e intitulado de *Trilhando os direitos trabalhistas: da Revolução Industrial até os dias atuais por meio de múltiplas linguagens*. Objetivou promover o conhecimento das formas de organização do trabalho a partir da Revolução Industrial até os dias atuais, com ênfase nos direitos trabalhistas; desenvolver uma visão crítica dos alunos sobre a condição do trabalhador no mercado de trabalho; e representar e compartilhar as diferentes formas de organização do trabalho, por meio de uma fábrica e um artesanato, resultando na culminância do projeto.

Vale ressaltar que buscamos integrar a arte e os demais conhecimentos ao ensino de Geografia levando para a sala de aula outras linguagens, como tirinhas, cartuns, imagens, filmes, vídeos, entre outras produções, com o propósito de tornar a proposta dinâmica, estimulante, interativa, criativa e reflexiva. Buscando atingir os objetivos empreendidos, foram adotados os seguintes procedimentos meto-

dológicos: escolha do tema; levantamento teórico; definição da escala temporal de análise; recursos didáticos utilizados; aulas expositivas de Geografia; culminância do projeto.

Quanto aos recursos utilizados para a execução da proposta, destacam-se filmes, vídeos, músicas, tirinhas, charges.

A construção desse diálogo ocorreu através de imagens, atividades em grupos, charges, pesquisas dirigidas e outros recursos. A culminância do projeto ocorreu através de uma feira de ciências, organizada por todos os discentes, em que representaram a realidade de trabalho de uma fábrica e a produção artesã. Nessa representação, os discentes explicaram os direitos trabalhistas em diferentes momentos da história, bem como a evolução desse processo.

Escolhemos trabalhar por meio de múltiplas linguagens, pois acreditamos que “os alunos precisam de oportunidades de aprendizagem que favoreçam a ampliação de participação” (GOULART, 2013, p. 396-397) e assim possam contribuir para a transformação da sociedade, como cidadãos autônomos.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO - PROPOSTA METODOLÓGICA

O principal resultado deste trabalho correspondeu à concretização do projeto proposto, em que se verificou a possibilidade de construir um ensino participativo, no qual todos os envolvidos foram protagonistas do processo, desde a escolha do tema até a culminância do projeto. Tais etapas possibilitaram desenvolver o senso crítico do corpo discente sobre os diversos elementos que estão associados à transformação do espaço, como a instalação de fábricas durante a Revolução Industrial, as lutas trabalhistas e seu reflexo até a atualidade.

Os alunos compreenderam a alienação no processo da produção a partir da divisão do trabalho e suas consequências no processo social e econômico. E como resultado mais significativo teve o reconhecimento da cidadania a partir dos direitos trabalhistas, nos quais os

alunos compreenderam como todas as etapas dos processos citados deram margem para o processo de formação das leis trabalhistas.

Ressalta-se que houve a preocupação em analisar aspectos como a modificação no espaço que esteve atrelada às diferentes formas de produção, desde a artesanal à industrial; além das diretrizes legais que se fizeram necessárias para a formalização da condição do trabalhador.

UM OLHAR SOBRE A MODIFICAÇÃO NO ESPAÇO: DA PRODUÇÃO ARTESANAL À INDUSTRIAL

No primeiro contato estabelecido com a turma, foi realizada a apresentação e sensibilização dos alunos quanto à proposta a ser realizada. Neste momento, os discentes conheceram os objetivos, os caminhos que seriam percorridos para a sua efetivação e o mais importante: o papel de cada um nesse processo.

A sensibilização foi acompanhada de um clima dinâmico e acessível, no qual buscamos estabelecer uma relação menos hierárquica. A princípio, foi realizada uma dinâmica objetivando conhecer como era a leitura dos alunos quanto às questões de produção, uso e consumo dos bens e seu reflexo na organização do espaço. Para tanto, alguns objetos presentes em nosso cotidiano foram apresentados, provenientes de diferentes formas de produção. Para cada objeto, foram levados dois tipos: o de fabricação industrial e o artesanal, dentre eles, sandálias, peneiras, bolsas, tapetes, colares.

Em seguida, alguns alunos escolheram um objeto e definiram qual seria o processo de produção, artesanal ou industrial. Nessa dinâmica, alguns questionamentos foram realizados, objetivando ultrapassar a simples identificação, mas proporcionando uma relação com as condições sociais desses processos.

Após a dinâmica, foi reproduzido o vídeo *Revolução Industrial: linha do tempo*, em desenho, que possibilitou uma introdução às diferentes etapas do processo e às mudanças comportamentais e espaciais

que ocorreram, atreladas às formas de produção. Neste momento, despertou-se a curiosidade dos discentes, bem como alguns questionamentos e posicionamentos surgiram por parte deles.

O PROCESSO DE INDUSTRIALIZAÇÃO E A MODIFICAÇÃO NA ORGANIZAÇÃO DA VIDA DO TRABALHADOR

Objetivando conhecer a primeira e a segunda Revolução Industrial, como também os seus desdobramentos para a vida dos trabalhadores nas fábricas, foram utilizadas imagens com algumas características da segunda Revolução Industrial. Os alunos foram estimulados, através de perguntas e questionamentos, a expor suas percepções sobre as imagens, que características eram essas? Será que houve alguma modificação no espaço ao redor das fábricas? Que modificações foram essas?

Após a exibição e discussão das imagens, os alunos assistiram ao filme *Tempos modernos*, com Charles Chaplin. A escolha tornou-se pertinente por fazer uma crítica contundente, sarcástica e irônica ao sistema capitalista de produção, sobretudo na passagem da sua fase industrial para a monopólica ou imperialista. O intuito foi analisar como era a vida dos trabalhadores nas fábricas, além do contexto social em que estes estavam inseridos na época, como eram as condições, quem trabalhava e como estava organizada a divisão do trabalho nessas fábricas.

Ao final do filme, divididos em grupos e com charges que retravavam situações como as apresentadas no filme, os alunos criaram suas próprias charges, tirinhas, histórias em quadrinhos. Após esta etapa, eles apresentaram e correlacionaram com o tema trabalhado.

LUTAS E CONQUISTAS DOS DIREITOS TRABALHISTAS

Os alunos foram levados a conhecer as lutas operárias durante a Revolução Industrial, reconhecendo sua importância para o direito

do trabalhador, bem como alguns ideais que surgiram na época. Divididos em grupos de quatro e cinco pessoas e com o computador do programa UCA (Um Computador por Aluno), cada equipe foi direcionada a pesquisar sobre ludismo, cartismo, *trade-unions*, anarquismo, socialismo utópico e socialismo científico. Os alunos pesquisaram baseados nas seguintes questões norteadas: O que foi? Quais as características? Quando aconteceu? Foram entregues também imagens sobre cada tema.

Após a sistematização e discussão em seus respectivos grupos, foi aberto o debate para os demais e realizada a apresentação dos grupos. Percebemos que alguns alunos foram além e estudaram sobre o tema, pois, quando indagados pelos discentes e docentes, respondiam com convicção.

DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO À FORMALIZAÇÃO DOS DIREITOS TRABALHISTAS

Após toda a discussão histórica, social, cultural, política, tecnológica e econômica que cercou o processo industrial e sua influência direta na mudança de comportamento e organização do trabalhador ao longo do tempo, esta etapa dedicou-se em abordar as consequências e a importância das lutas operárias para a consolidação de uma categoria, com direitos reconhecidos e assegurados.

Foram introduzidas questões da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), com ênfase para a norma legislativa de regulamentação das leis referentes ao direito do trabalho e do direito processual do trabalho no Brasil. Viu-se a necessidade em abordar tal ponto devido à relevância dessas normas para o desenvolvimento não só dos conteúdos, mas por se caracterizar como o principal instrumento de regulamentação das relações individuais e coletivas do trabalho, aspecto que vai acompanhar a condição de cidadão do alunado, visto que um dia, não tão longe, estarão inseridos no mercado profissional.

Para tanto, foi utilizado o documentário intitulado *CLT 70 Anos - TRT-GO*. Os alunos assistiram e iniciamos a discussão, buscando realizar uma análise cronológica observando as mudanças e os elementos que deram margem para a atual conjuntura. Assim, foram apontadas questões técnicas do Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as conjunturas do momento em que foi sancionada essa lei. Os principais assuntos tratados foram carteira de trabalho, jornada de trabalho e período de férias, proteção do trabalho da mulher, contratos individuais, medicina, justiça, fiscalização do trabalho e jovem aprendiz.

Nesse contexto, atrelado à condição do trabalhador, outro ponto de extrema relevância que teve a necessidade de ser enfatizada foram as diferentes condições do trabalhador no que se refere aos gêneros. Após a discussão dos temas, os alunos foram divididos em grupos e quatro temas foram sorteados para pesquisa e análise. A proposta consistiu em levar cada equipe a analisar a condição de elementos específicos ao longo do tempo. Assim, foram direcionados a pesquisar sobre a condição da criança, a do homem e a da mulher desde a primeira Revolução Industrial até os dias atuais no mercado de trabalho; e dois grupos ficaram responsáveis pelo sistema de máquinas, destacando quais as modificações tecnológicas no processo de fabricação.

Em sala de aula, cada equipe teve acesso ao computador, disponibilizado pela instituição para acesso em sala de aula, no qual realizou as pesquisas e os debates entre si. Em seguida, foi sugerido que eles buscassem outros recursos para representar tais modificações e condições. Cada grupo apresentou a pesquisa e os cartazes elaborados por eles. Em seguida, foram organizados em um grande círculo e assim discutimos os diferentes contextos apresentados.

CULMINÂNCIA: DA ORGANIZAÇÃO AOS FRUTOS DO PROJETO

Inspirados no filme *Tempos modernos*, os discentes desenvolveram a proposta de simular a estrutura de uma fábrica e de um artesanato,

no qual os alunos interpretaram artesãos e operários de uma fábrica; outro grupo ficou responsável pela contextualização dos direitos trabalhistas nos diferentes contextos apresentados. Os alunos, entusiasmados com a ideia, ficaram responsáveis por todas as etapas. Um deles propôs se vestir de Charles Chaplin e recepcionar os alunos que visitassem a sala.

A culminância do projeto recebeu o título de *Condições de trabalho: do artesanato à indústria*. Então, foi realizada a divisão e os alunos mesmos discutiram o que podia ser realizado: no artesanato, realizaram o fabrico de produtos como fuxicos e bonecas de pano; e o grupo da fábrica encenou a produção em série de bonecas. Esta etapa possibilitou que os alunos envolvidos compartilhassem com as demais turmas da instituição o conteúdo construído ao longo desses dois meses.

Para realização da proposta, a sala foi dividida em três ambientes: artesanato, fábrica e direitos trabalhistas. No primeiro ambiente, foi organizada uma produção artesanal, demonstrando o protagonismo do artesão em todas as etapas do processo. Para tanto, alguns alunos ficaram responsáveis pela produção de fuxicos, pulseiras e bonecas de pano. Enquanto os colegas produziam esses produtos, dois discentes contextualizavam para as turmas visitantes as questões sociais, econômicas, políticas e ambientais que estão diretamente e indiretamente relacionadas a esse processo.

No espaço dedicado à fábrica, buscamos demonstrar as várias fases da divisão do trabalho, bem como a alienação desse processo. Com a intenção de apresentar uma fabricação industrial, foram utilizadas várias bonecas de plástico e suas partes fragmentadas.

Durante a produção das bonecas, um aluno representava o supervisor, fiscalizando os “trabalhadores”, ordenando que eles se apressassem na fabricação para atingirem a “meta”. Em seguida, outro aluno explicava no microfone o que estava acontecendo naquele cenário,

diferenciando o processo de fabricação artesanal do industrial, bem como suas implicações sociais, políticas, econômicas e ambientais.

O último cenário apresentava os direitos trabalhistas adquiridos ao longo do tempo no Brasil. Os alunos responsáveis por esta etapa construíram uma cronologia de tudo que foi abordado nos outros cenários, destacando as lutas sociais e os seus reflexos presentes nas leis trabalhistas. Para finalizar, os discentes realizaram uma dinâmica com os alunos visitantes: por meio de um jogo, os visitantes tinham a oportunidade de interagir e apresentar suas impressões sobre a temática. O jogo constituiu-se de um dado, com cores variadas, para serem identificadas perguntas fáceis, médias e difíceis; ao final da dinâmica, os participantes ganharam brindes.

Vale ressaltar que, durante todas as etapas do processo, observamos a participação efetiva dos alunos, do professor supervisor e da instituição, os quais demonstraram interesse e empenho em realizar a proposta apresentada pelas professoras em formação, tornando-se assim um espaço fértil na construção teórica e prática para todos os envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estágio Supervisionado IV correspondeu a uma oportunidade na construção do conhecimento de todos os envolvidos, possibilitando um aprendizado teórico-prático, vislumbrando umas práxis educativa e despertando nas professoras em formação os desafios da sua profissão, tais como a construção de saberes pertinentes à atuação docente. Portanto, desenvolver um trabalho nos moldes propostos correspondeu a uma importante experiência profissional.

Quanto à promoção do conhecimento das formas de organização do trabalho a partir da Revolução Industrial até os dias atuais, com ênfase nos direitos trabalhistas, possibilitou construir uma visão crítica dos alunos sobre a temática, ultrapassando os limites da escola e

relacionando com o contexto e o reflexo social desses elementos, que interferem na condição do indivíduo.

A culminância representou a possibilidade de alicerçar e compartilhar com os colegas de outras turmas os frutos de todo um processo realizado, tornando-se assim uma experiência satisfatória para todos os envolvidos. É importante destacar que, além dos resultados apresentados durante o desenvolvimento do projeto, este teve continuidade pelo professor supervisor, como também foi adaptado e desenvolvido por outras turmas.

Portanto, acreditamos que o projeto aqui apresentado configura-se como uma proposta metodológica para ser desenvolvida nas aulas de Geografia do ensino fundamental II, mostrando-se uma forma de trabalhar por diferentes linguagens as quais estejam centradas na aprendizagem do aluno, buscando aproximar a realidade escolar da realidade do aluno e assim valorizar suas experiências.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2006.

GOULART, L. Pedagogia de projetos em Geografia: deslocamentos que impulsionam ou imobilizam a construção de conhecimentos. *In: ALBUQUERQUE, A. M. de; FERREIRA, J. A. de Souza. Formação, pesquisa e práticas docentes: reformas curriculares em questão*. João Pessoa: Editora Mídia, 2013. p. 395-432.

OLIVEIRA, E. D.; CAMPOS, M. A. F. Análise do ensino de Geografia no ensino fundamental no município de Porto Alegre – RN. **Revista GEOTemas**, Pau dos Ferros, v. 1, n. 2, p. 101-117, jul./dez. 2011.

SANTANA, F. F. **Evolução histórica do direito do trabalho.** Disponível em: <http://www.advogado.adv.br/estudantesdireito/uam/fabioferrazzsantana/evolhistoricadirtrabaloh.htm>. Acesso em: 12 maio 2018.

SANTOS, M. F. P. O estágio supervisionado na formação dos professores de Geografia. *In*: ALBUQUERQUE, A. M. de; FERREIRA, J. A. de Souza. **Formação, pesquisa e práticas docentes: reformas curriculares em questão.** João Pessoa: Editora Mídia, 2013. p. 59-86.

SOUZA, L. C. **Geografia e práticas de ensino.** Goiânia: Alternativa, 2002.

10

A IMPORTÂNCIA DO USO ADEQUADO DA ÁGUA NO SEMIÁRIDO NORDESTINO: UMA ABORDAGEM SOB A PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA DE PROJETOS

NOALDO JOSÉ AIRES TAVARES
LUIS FELIPE COSTA DE FARIAS

INTRODUÇÃO

O presente texto é uma oportunidade que temos de expor análises, reflexões e inquietudes sobre a nossa primeira experiência com a proposta da pedagogia de projetos aplicada à ciência geográfica. Aqui, apresentamos as nossas percepções com relação à oportunidade de contribuir para a execução dessa concepção de ensino no ambiente estudantil em uma escola do município de Cabaceiras-PB, no ano de 2014.

Reconhecemos que nosso primeiro contato com essa concepção de ensino foi exatamente quando cursávamos a licenciatura em Geografia na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no componente curricular Estágio Supervisionado IV. A carga horária da disciplina era de 90 horas, dividida da seguinte forma: 30 horas para atividades que fundamentassem o projeto e nos familiarizassem com a temática da pedagogia de projetos (atividades de leituras, planejamento e debates); e 60 horas para organização e execução do projeto na escola.

O trabalho executado emergia da temática do uso adequado da água, com destaque para a região semiárida do Nordeste brasileiro. Tal iniciativa foi desenvolvida com a colaboração de estudantes do segundo ciclo do ensino fundamental (6º a 9º ano) de uma escola municipal.

Cabe contextualizar que alguns elementos destacam o município de Cabaceiras como um excelente laboratório para estudos sobre a temática dos recursos hídricos. Tal contexto, ao nosso entender, contribuiu para essa proposta. Ao conhecer a realidade desse município do semiárido brasileiro, sob o olhar geográfico, alguns aspectos nos chamaram atenção: nessa localidade, são desenvolvidos projetos louváveis para garantir o abastecimento de comunidades rurais (podemos citar o exemplo dos poços artesianos perfurados pela Prefeitura Municipal com o auxílio do Governo do Estado; cisternas para captação de águas da chuva, etc.); e, ao mesmo tempo, ainda enfrenta problemas (especialmente na zona urbana), frente ao abastecimento que advém do açude Epitácio Pessoa, fazendo com que os moradores sofressem cotidianamente, naquele momento, com a falta de água.

Esse projeto foi uma oportunidade para que os educandos estudassem a temática dos recursos hídricos, desenvolvessem hábitos educativos com relação ao uso adequado da água, analisassem de forma crítica os processos socioeconômicos relacionados a essa temática na região do semiárido brasileiro e atuassem como agentes disseminadores do conhecimento construído ao longo do projeto.

Diante desse contexto, devemos destacar o papel central dos estudantes, que atuaram no desenvolvimento das diversas atividades ao longo do projeto numa abordagem socioconstrutivista, com afincos, possibilitando contribuições louváveis.

PEDAGOGIA DE PROJETOS APLICADA AO ENSINO DE GEOGRAFIA: DAS ANÁLISES TEÓRICAS À EXECUÇÃO PRÁTICA

1º MOMENTO: CONHECENDO A PEDAGOGIA DE PROJETOS

Os geógrafos sabem que estamos vivendo em um mundo que tem passado por constantes transformações. A dispersão das redes pelo espaço geográfico tem contribuído para uma disseminação cada vez

maior dos fluxos. A facilidade e rapidez no acesso à informação é uma realidade que já se faz presente no interior das salas de aula. Frente a essa realidade, faz-se necessário indagar: as escolas têm se adaptado na mesma velocidade em que acontecessem essas transformações? Os professores conseguem aproveitar essa maior exposição dos alunos à informação para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem? As estratégias dos professores devem pautar-se na simples transmissão de informações e conhecimentos?

Acreditamos que, frente a essa realidade, o processo de ensino-aprendizagem deve buscar se contemporizar, ficando evidente que, assim como exposto por Goulart (2013, p. 410), a sala de aula passa a ter uma nova função e “deixa de ser lugar de acumulação, para tornar-se lugar da produção, da compreensão, das impermanências e conectividades do mundo”.

O desinteresse dos alunos para com o ambiente escolar é preocupante. Mediante essa situação, os educadores buscam mecanismos que possibilitem o incentivo, a busca pelo conhecimento e o aprendizado. A dificuldade em buscar uma possibilidade coletiva de aprendizado, em um ambiente em que se observa um aumento das individualidades, torna a prática pedagógica diferenciada tanto atrativa quanto desafiadora.

É importante que o estudante se sinta estimulado a entender essas transformações que ocorrem, questionar e debater sobre os problemas vivenciados. O estímulo a compreender os fenômenos que acontecem a sua volta é um passo significativo para que se possa estabelecer uma relação significativa entre as informações a que se tem acesso e a efetiva resolução de problemas, fazendo com que interaja com o seu ambiente de vivência.

Na atualidade, as informações são apresentadas para os alunos de modo muito mais direto e dinâmico, entretanto elas acabam não sendo bem exploradas pelos professores. Essa situação, muitas vezes, acontece devido ao distanciamento dos conteúdos com o cotidiano dos alunos.

Portanto cabe ao educador criar essa ligação para assim conseguir trazer novamente o interesse dos alunos para o ambiente escolar.

Aliado a essa tentativa de ligação dos conteúdos escolares com o cotidiano dos alunos, o professor deve buscar tirar proveito dessas diferentes vivências e, dessa forma, ampliar as possibilidades de estratégias para o ensino da Geografia. Essa pluralidade de ideias surge como elemento importante no decorrer da sala de aula.

Em boa parte de sua trajetória escolar no Brasil, a Geografia era pautada em uma estrutura predominantemente mnemônica e descritiva. Como temos tentado expor até aqui, não faz sentido uma disciplina escolar que se restrinja a essas características apenas. Analisar, compreender, fazer novas buscas e conseguir correlacionar os conteúdos são competências cada vez mais exigidas e que nos ajudam a ter um melhor entendimento do mundo atual.

Rego (2007) distinguiu o ensino da Geografia e a Geografia Educadora descrevendo a primeira como sendo mera exposição de um programa de conteúdos pelos alunos, enquanto a segunda constituiria a possibilidade de transformar temáticas do cotidiano, da vida, de modo que deixe de ser essa disciplina das informações memorizadas para constituir-se num espaço que promova o entendimento das diferentes realidades.

Uma das estratégias para se atualizar o ensino geográfico de modo a possibilitar a correção entre as significações vivenciadas pelos estudantes com os fenômenos geográficos postos em diferentes escalas é a pedagogia de projetos.

A pedagogia de projetos não deve se constituir como uma prática engessada, rígida ou com caráter estreitamente metódico. Seu objetivo possui um caráter antagônico a essa ortodoxia, não se podendo usar a mera aplicação de fórmulas ou regras pré-fixadas de forma intransigente.

Hernández (1998), ao discutir a temática, expõe a ideia de que esses projetos de trabalho não devem ser enquadrados como uma

metodologia, mas como uma concepção de ensino, uma maneira diferente de estimular a compreensão dos alunos sobre os conhecimentos que estão envolvidos em suas realidades.

Na pedagogia de projetos, o intuito é que os estudantes sejam protagonistas na construção do conhecimento durante todo o processo de ensino-aprendizagem. O caminho seguido não é fixo e, em razão disso, faz-se necessário que os envolvidos (professores e estudantes) estejam atentos para o desconhecido.

Ainda sobre essa proposta, devemos notar que a pedagogia de projetos:

É um meio de trabalho pertinente ao processo de ensino-aprendizagem que se insere na educação, promovendo-a de maneira significativa e compartilhada, auxiliando na formação integral dos indivíduos permeado pelas diversas oportunidades de aprendizagem conceitual, atitudinal, procedimental para os mesmos. Os projetos de trabalho não se inserem apenas numa proposta de renovação de atividades, tornando-as criativas, e sim numa mudança de postura que exige o repensar da prática pedagógica, quebrando paradigmas já estabelecidos. (MOURA, 2010, p. 3).

Cabe ao professor promover situações de ensino baseadas nas múltiplas descobertas espontâneas e significativas dos alunos. É comum que, com o desenrolar do projeto, os caminhos e as propostas sejam reformulados, tendo em vista que os estímulos recebidos pelos alunos na feitura do trabalho podem gerar novas inquietudes. A execução desses projetos constitui também uma oportunidade de originar uma educação que considere o educando em sua totalidade, promovendo uma maior integração entre os envolvidos.

Nessa perspectiva, a pedagogia de projetos reafirma-se como mecanismo capaz de favorecer a construção dessas ideias, pois essas temáticas favorecem desta forma o conhecimento dos indivíduos e a tentativa de correlação entre estes, deixando a exclusividade dos

conteúdos pragmáticos que, por momentos, se solidificam em uma estratégia mnemônica e decorativa.

Durante a prática curricular, no processo de formação dos professores, o licenciando vai sendo introduzido no ambiente profissional da docência, tendo os contatos iniciais nos ambientes de ensino básico e buscando operacionalizar a sua articulação entre teoria e prática.

Concordamos com Cunha (2014, p. 240) quando este afirma que a “problematização da formação docente expressa concomitantemente a preocupação com o processo de profissionalização do ensino”. É diante disso que se faz necessário compreender esse instrumento da pedagogia de projetos ainda na graduação, com o intuito de que os futuros professores se sintam capacitados para coordenar a execução da proposta. É no estágio supervisionado que o estudante-professor terá a oportunidade de se aprofundar sobre a temática, até então desconhecida por muitos, ao passo em que podem refletir, orientar e serem orientados sobre suas práticas.

As leituras, os debates e as experiências apresentadas durante a fase inicial do componente curricular foram fundamentais para que pudéssemos ter maior segurança na elaboração e execução de nossa proposta, que será detalhada a seguir.

2º MOMENTO: ESCOLHA DA TEMÁTICA A SER TRABALHADA E DA ESCOLA PARA EXECUÇÃO DO PROJETO

No âmbito da pedagogia de projetos, encontra-se um caráter de democratização da produção do saber. Logicamente, uma escola que atenda os princípios básicos de gestão democrática facilitará e acolherá com maior receptividade atividades dessa natureza. Foi isso que encontramos na escola em que trabalhamos. Cabe ressaltar que a existência de escola que não atenda a esse requisito não torna inviável a execução da prática, mas ela se apresentará como um desafio muito maior para os propositores.

O conhecimento prévio da realidade do ambiente de ensino e do município também foi um fator decisivo para a decisão de execução. O levantamento de informações quanto aos recursos físicos e humanos que a instituição de ensino tem a oferecer exerce uma contribuição significativa na elaboração de um plano de atividades.

Conhecendo essa realidade, com a aceitação e o respaldo da escola, buscamos pautar a escolha do tema de uma maneira democrática, ouvindo professores, direção e alunos. Nesse processo, apresentamos amplos eixos temáticos que, a partir do diálogo com esses atores, iam se afinando até chegar à temática abordada em nosso projeto: “A importância do uso adequado da água em nosso cotidiano”.

Aliado às observações acima apresentadas a respeito da importância da inserção dos alunos na estrutura educacional dos projetos, cabe destacar a necessidade do debate a respeito da temática hídrica nesse ambiente escolar e, por consequência, da experiência construída ao longo do Estágio IV.

O município de Cabaceiras está localizado no interior da Paraíba, na mesorregião do Cariri, na microrregião do Cariri Oriental paraibano. Conta com uma população estimada de 5.035 habitantes, em uma extensão territorial de 452,922 km² (IBGE, 2011). Cabaceiras possui um clima quente e seco, semiárido com um índice pluviométrico de aproximadamente 330 mm/ano.

Através dessas informações, podemos destacar um elemento essencial no decorrer da produção do nosso projeto: o debate a respeito da importância das águas, presente em quase todo o cotidiano dos moradores do município de Cabaceiras. Essa relação é marcante, pois a água é um elemento indispensável para a sobrevivência das pessoas.

Os alunos não são excluídos desse debate, pelo contrário, eles desde novos são ensinados a observar, analisar e compreender o quanto este elemento – água – é importante para a sua sobrevivência, bem como a necessidade de preservar esse recurso, escasso em boa parte do ano. Portanto, de forma quase que inconsciente, os alunos

adquirem conhecimento e bagagem para compreender a conservação e as formas de manuseio adequado desse recurso.

Essa situação, que se torna natural para as pessoas que residem no Cariri, é fundamental para nossa proposta, pois a resposta demonstrada pelos alunos é muito mais respaldada, pois, em suas experiências de vida, eles conseguem demonstrar o discurso da importância da água e o quanto se deve preservá-la.

Elemento importante na nossa proposta foi a distribuição dos alunos. Na escolha deles, tivemos uma quantidade equivalente em alunos residentes na zona urbana e na zona rural. Essa divisão foi produtiva devido às percepções diferentes dentre eles. E essa dupla realidade demonstrou-se ampliadora nos debates e no aumento de aprendizado.

Todavia, os pensamentos deles buscavam um mesmo sentido, tinham um mesmo elemento norteador: a procura por uma melhor qualidade de vida sustentada por uma ideia de convivência com o semiárido, em que processos de conscientização da população junto com práticas concretas são um dos caminhos para essa melhoria.

O tema possibilitou que pudéssemos trabalhar com os estudantes o desenvolvimento de conhecimentos que envolvessem três construções do saber, como evidenciadas por Valente (2000 *apud* Prado, 2003, p. 4): procedimentos e estratégias de resolução de problemas; conceitos disciplinares; e estratégias e conceitos sobre aprender.

Para realização do projeto, trabalhamos com um total de 22 alunos das diferentes séries que compõem o ciclo final do ensino fundamental. Inicialmente pretendíamos trabalhar com uma turma específica, mas, diante da inviabilidade de horário e da necessidade de se trabalhar no contraturno das aulas, buscamos os estudantes que se interessavam pela participação no projeto e que possuíam disponibilidade de horário. Esses alunos assistiam às aulas no turno da manhã e se deslocavam à noite (esse turno foi o escolhido para a execução

do projeto porque era o que dispunha de transporte para trazer os alunos da zona rural) para a escola. Este é mais um exemplo de que há uma necessidade de que o projeto esteja adaptado à realidade da disponibilidade dos estudantes.

É necessário que o professor perceba que, ao se propor a execução da pedagogia de projetos, estará sobre uma linha tênue: reinventar-se, no sentido de suas práticas e papel na atividade, reduzindo seu papel definidor nas atividades a serem realizadas; não perder o controle sobre a coordenação e orientação na execução do projeto.

A execução do projeto se dividiu em cinco etapas, com encontros semanais com os estudantes partícipes. A seguir, expomos os detalhes dessas etapas, bem como nossas impressões sobre a importância dessas realizações:

1ª ETAPA (ETAPA INICIAL)

Concretizou-se como um momento de interação, mediante o fato de estarmos tendo o primeiro contato com os alunos diante da execução específica do projeto. Nesse momento, ocorreu uma apresentação tradicional em que os alunos se apresentaram falando seu nome, idade e em qual série estudavam no período da atividade.

Após a apresentação dos alunos, nós estagiários nos apresentamos e, de maneira breve, falamos o motivo da atividade e o que esperávamos construir junto com eles a respeito da temática dos recursos hídricos. Posteriormente foi questionado qual(is) seria(m) a(s) expectativa(s) deles para com o projeto e quais eram as dúvidas iniciais ou informações prévias que eles poderiam nos falar a respeito da temática sobre a qual conversaríamos.

Trabalhar com a pedagogia de projetos, como já pudemos observar, envolve a investigação e, conseqüentemente, assim como demonstrado por Goulart (2013, p. 404), faz-se necessário “experimentar a

investigação e assim exercitar a participação, o posicionamento, a argumentação, os enfrentamentos, os deslocamentos e a alteridade, em contraposição à apatia da escuta, do conformismo, do aceite, do individualismo e da banalização”. Foi tentando estimular essa participação que pensamos na elaboração dessa primeira etapa.

Em seguida, foi feita uma dinâmica de grupo em que os alunos deveriam perceber a importância dessa modalidade de trabalho. E, junto a isso, propiciar também interação inicial entre eles, devido ao fato de não serem da mesma turma, ou seja, não terem uma relação cotidiana de sala de aula. Dessa maneira, esse momento tornou-se interessante no projeto como mecanismo de criar essa relação.

A próxima etapa nesse momento de atividade consistiu na explicação inicial da parte teórica do trabalho, em que nós estagiários abordamos algumas questões que são pertinentes à proposta do projeto, como conscientização, desperdício da água e as mais variadas situações que acontecem no cotidiano das pessoas, bem como se essas situações se encaixavam nas situações de vivência dos alunos.

Ocorreram também explicações sobre as estruturas hídricas de uma escala geral, do Brasil, passando pelo Nordeste, até o local, destacando o município de Cabaceiras. Por fim, foi proposta para os alunos uma atividade trabalhada no decorrer da semana em que os alunos construiriam cartazes para explicarem suas ideias a respeito das formas de manuseio da água na sua casa e do problema da falta de água. Pudemos perceber que a interação é fundamental para instigar a aprendizagem, pois esse momento de exposição permitiu a apropriação e a recombinação de conhecimentos levantados pelos próprios alunos.

2ª ETAPA

O foco se deu na explanação dos cartazes que foram produzidos

durante a semana pelos alunos, nos quais eles buscaram demonstrar o seu cotidiano e os usos da água. Mediante essa apresentação, gerou-se um diálogo acerca dos problemas e das soluções presentes em cada cartaz e, conseqüentemente, em cada situação.

É importante destacar o comprometimento dos alunos para com essa atividade: todas as duplas elaboraram os cartazes e quase a totalidade destes apresentavam ideias instigantes e criativas que possuíam íntima relação com o projeto. A criatividade, o comprometimento e a clareza na exposição das ideias nos chamaram atenção de forma positiva. Nesse momento, pudemos notar o engajamento dos estudantes no projeto.

A respeito do debate que foi gerado, alguns pontos foram destacados mais de uma vez, principalmente pelos alunos da cidade, pois a sede do município sofre há certo tempo com problemas na distribuição de água, e isso foi muito frisado por esses alunos. O debate se tornou interessante devido à variedade de pontos levantados, havendo diferentes visões nas perspectivas de alunos da cidade e da zona rural.

3ª ETAPA

O nosso projeto consistiu numa aula de campo (Figura 01), em que visitamos o Instituto Nacional do Semiárido (INSA), com o objetivo de conhecer o programa Semiárido em Foco e as pesquisas experimentais que são desenvolvidas e relacionadas à temática da utilização da água.

Nessa etapa do projeto, tivemos o decisivo apoio do professor Luciano Guimarães (supervisor do estágio), da direção escolar e da Prefeitura Municipal de Cabaceiras, a qual nos cedeu o ônibus para o transporte dos estudantes. Aqui vale fazer a ressalva de que, quando existe uma equipe apoiando a execução do projeto, a fluidez e a qualidade deste se verificam muito mais concretas.

FIGURA 01 - AULA DE CAMPO - INSA



Fonte: INSA, 2014.

No INSA, tivemos a experiência de conhecer as ações e os projetos desenvolvidos para a região do semiárido brasileiro. Na fase inicial da visita, os alunos conheceram o cactáceo Guimarães Duque, que é um museu vivo na conservação da diversidade das espécies de cactáceas. O pesquisador nos apresentou as formas de utilização da plantação de cactos ornamentais como fonte de renda para moradores da zona rural, através de um método economicamente viável e que não necessita de grande volume hídrico, adaptando-se às características climáti-

cas próprias da região. Em seguida, os alunos conheceram os diversos laboratórios existentes no Instituto, os quais fazem análises edáficas, biológicas, químicas, entre outras, dos recursos presentes no semiárido. Em seguida, tratando de forma mais específica os recursos hídricos, formas de utilização e bom uso da água, pudemos conhecer o método de capacitação e reutilização da água do Instituto Nacional do Semiárido.

Os estudantes visualizaram o método de captação das águas de chuvas através de calhas e armazenamento em caixas d'água. A água captada é distribuída para toda a instalação física do Instituto, com a capacidade de abastecimento por até sete meses. Percebemos a atenção dos alunos, com indagações e comentários, fazendo-se uma participação ativa no projeto.

No momento final da aula de campo, os alunos visualizaram a estação experimental de reutilização da água. Neste processo, as águas utilizadas no INSA passam por um tratamento visando ao seu reaproveitamento em plantações de espécies de palma. De acordo com os resultados obtidos pela pesquisa, esse projeto pode ser expandido e incentivado em diversas localidades da região semiárida.

Pode-se destacar que, na explicação do experimento de reutilização de água para o plantio de palma, construído no INSA, os alunos questionaram a respeito da viabilidade de uma alternativa mais economicamente viável para famílias de baixa renda, demonstrando interesse devido à relação desse alimento com a produção animal, fonte de renda de grande importância para boa parte das famílias moradoras da zona rural do município de Cabaceiras.

4ª ETAPA:

O projeto consistiu na proposta de desenvolvimento de instrumentos que contribuíssem para a conscientização do uso adequado da água. Assim buscamos respeitar e valorizar a autonomia dos alunos, partindo em direção a uma abordagem socioconstrutivista.

Para este momento, fez-se importante entender que ensinar através de projetos consiste em dar prioridade ao processo, ao movimento, de forma a criar possibilidades e ferramentas para se pensar a temática analisada (GOULART, 2013).

O processo de desenvolvimento não necessariamente ocorreu em sala. Os alunos se dividiram em quatro grupos e começaram a buscar ideias relacionadas ao uso adequado da água e que tivessem uma perspectiva de suprir e auxiliar o processo de convivência com o semiárido. No decorrer da semana, eles se reuniram para construir as maquetes ou propostas de ideias relativas ao tema.

ETAPA FINAL:

As atividades consistiram na apresentação final dos instrumentos elaborados. Detalharemos, a seguir, tais contribuições resultantes do trabalho dos alunos.

RESULTADOS OBTIDOS

Durante a construção do nosso projeto, podemos destacar que o empenho dos alunos em relação à proposta apresentada a eles foi impressionante e, como última etapa da nossa atividade, pedimos para que os alunos construíssem instrumentos que demonstrassem elementos relacionados à temática de recursos hídricos.

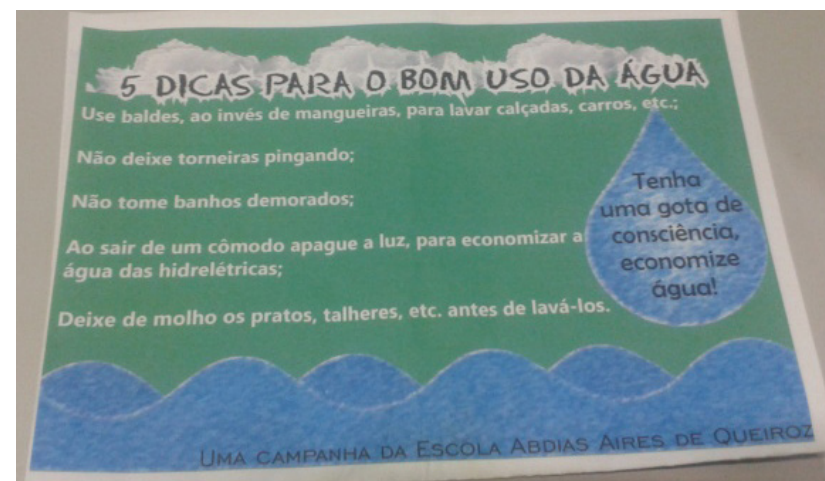
Auxiliados pelos debates nas etapas anteriores, pudemos evidenciar o pensamento sustentável presente nos alunos e a relação presente entre os problemas encontrados no seu cotidiano, os quais eles previamente destacaram nos momentos iniciais do projeto e, posteriormente, uma resposta ou proposta a essas situações, que iriam minimizar as dificuldades.

Sobre as propostas de projeto mostradas pelos alunos, todos os grupos conseguiram colocar em prática suas ideias. No projeto, as

ideias elaboradas foram: a construção de um minissistema de gotejamento; a elaboração de um panfleto educativo sobre o uso adequado da água (Figura 02); a construção de uma maquete demonstrando um sistema de encanação para a captação e retenção da água (Figura 03); e a produção de um filtro sustentável, visando à melhoria na qualidade de água utilizada no consumo direto das pessoas.

A primeira proposta construída pelos alunos constituía-se em uma perspectiva do aproveitamento consciente da água, cujo objetivo principal frisado pelos alunos seria que, nesta proposta, o uso mais consciente da água – que já é escassa em nosso município – propiciaria a viabilidade de uma produção agrícola sustentável.

FIGURA 02 - 2ª IDEIA: A ELABORAÇÃO DE UM PANFLETO EDUCATIVO SOBRE O USO ADEQUADO DA ÁGUA

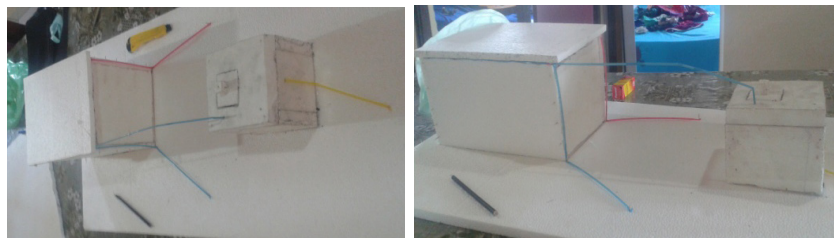


Fonte: Luís Felipe Costa de Farias, 2014.

O segundo grupo apresentou um panfleto educativo. A ideia apresentada pelos alunos se constituiria em duas etapas: a primeira foi a própria criação do panfleto, cujo processo de criação foi feito exclusivamente pelos alunos; e, no segundo momento, estes apresentaram

para os alunos participantes do projeto e, em outros momentos, fizeram uma panfletagem nas ruas da cidade, destacando a importância do bom uso da água nas casas.

FIGURA 03 - 3ª IDEIA: A CONSTRUÇÃO DE UMA MAQUETE DEMONSTRANDO UM SISTEMA DE ENCANIZAÇÃO PARA A CAPTAÇÃO E RETENÇÃO DA ÁGUA



Fonte: Luís Felipe Costa de Farias, 2014.

O terceiro grupo a apresentar seu trabalho teve como ideia a criação de uma maquete que descrevia um sistema de encanação para a captação e retenção de água de chuva. Dois pontos merecem ser destacados: o primeiro é que os alunos já tinham conhecimento desse sistema, pois os alunos da zona rural, em sua totalidade, têm ao menos uma cisterna em casa, e os residentes na cidade, por mais que não tivessem uma cisterna em casa, tinham conhecimento a respeito desse mecanismo de captação.

O diferencial apresentado pelos alunos foi a implementação de sistemas secundários de uso da água, representados nas maquetes pelos canudos, cujo objetivo era que, na medida em que o sistema principal, ou seja, a cisterna chegasse ao seu nível máximo, seria utilizado esse excedente de água no cultivo de hortaliças ou verduras. O que deve ser frisado é que a estrutura foi observada pelos alunos no INSA e representada por eles neste momento.

O último grupo apresentou uma estratégia de um filtro sustentável. Essa ideia consistia na elaboração de um filtro que limpasse a água

utilizada no consumo humano direto. Eles tiveram essa ideia tendo em vista que, no conhecimento apresentado por eles, uma parcela das pessoas da zona rural não tinha acesso à água de boa qualidade e esta seria uma possibilidade viável e de baixo custo.

BREVES CONSIDERAÇÕES

Mediante todo esse processo, tornou-se evidente que a dinâmica hídrica é um fator que se encontra presente no cotidiano dos estudantes. Diante disso, os elementos demonstrados na execução do projeto puderam não apenas ser absorvidos no ambiente escolar, mas também ser disseminados nas casas dos estudantes e na comunidade.

Devemos ressaltar o quanto a execução desse projeto, ainda na experiência de Estágio Supervisionado, foi importante para nossa própria formação, em que não só o nosso conhecimento ligado às práticas docentes da Geografia, como também o próprio conhecimento empírico advindo dos alunos puderam enriquecer o nosso entendimento sobre os problemas e as soluções utilizadas no combate à falta de água.

É fundamental destacar que, ao longo das atividades desenvolvidas durante o período do estágio, ficou nítido o interesse dos estudantes que participaram do projeto, comprovando assim a importância da temática em seu cotidiano e sendo perceptível a construção de conhecimentos sobre os conteúdos trabalhados, de modo a possibilitar ações efetivas que garantam uma melhor convivência com a seca.

Concluimos assim que, diante da execução da pedagogia de projetos, deve-se priorizar e estimular a valorização do olhar dos alunos, sendo também uma possibilidade de responder à expectativa de incorporar os conteúdos que mais despertam o interesse deles e, conseqüentemente, despertá-los a curiosidade para descobrir novos caminhos que levem ao conhecimento.

REFERÊNCIAS

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Censo Demográfico** 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

GOULART, L. B. Pedagogia de projetos em Geografia: deslocamentos que impulsionam ou imobilizam a construção de conhecimentos. *In*: ALBUQUERQUE, A. M. de; FERREIRA, J. A. de S. (orgs.) **Formação, pesquisa e práticas docentes**: reformas curriculares em questão. João Pessoa: Editora Mídia, 2013. p. 395-431.

HERNANDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: projetos de trabalho. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

MOURA, Daniela Pereira de. **Pedagogia de Projetos**: contribuições para uma educação transformadora, 2010. Disponível em: <http://www.pedagogia.com.br/artigos/pedagogiadeprojetos/index.php?pagina=0>. Acesso em: 10 maio 2018.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. Pedagogia de projetos. **Gestão Escolar e Tecnologias**. 2003.

REGO, Nelson. **Geografia Educadora, isso serve para... Geografia**: práticas pedagógicas para o ensino médio. Porto Alegre: Art-med, 2007.

11

O RACISMO COMO PARTE DA DISCUSSÃO CURRICULAR DA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA

TAYNAN ARAÚJO DE OLIVEIRA

INTRODUÇÃO

A pedagogia de projetos se constitui como um tipo de prática pedagógica que está apoiada na perspectiva da construção de conhecimentos. Partindo desse princípio, preconiza-se que o aluno aprenda a fazer, a conhecer e a ser desafiado, e não a ser forçado a memorizar e/ou reproduzir informações já existentes.

Aprender fazendo é uma prática que se baseia na construção do conhecimento pela pesquisa. Tal tarefa tem se apresentado como um desafio na escola contemporânea, pois a pesquisa é vista, na maioria das vezes, como uma atividade de reprodução de conhecimentos já existentes. De acordo com Demo (1996, p. 79):

O contato pedagógico escolar somente acontece quando mediado pelo questionamento reconstrutivo. Caso contrário, não se distingue de qualquer outro tipo de contato. A característica emancipatória da educação, portanto, exige a pesquisa como seu método formativo, pela razão principal de que somente um ambiente de sujeitos gera sujeitos.

A realização de pesquisas exige que o discente esteja preparado para reagir ao imprevisível e formular questões para levar à compreensão de uma determinada temática por meio da contradição. Por esse motivo, a pesquisa tem se constituído como uma tarefa de grande

complexidade, assim como a execução de projetos, pois a base central para sua realização é a pesquisa.

A escola brasileira do século XXI ainda se encontra muito presa a condições do século passado e pouco tem sido feito para mudar tal realidade. A avaliação quantitativa, as atividades de pesquisa sem um objetivo formulado, as aulas expositivas e sem diálogo e as relações hierárquicas se constituem como barreiras que impossibilitam a construção efetiva do conhecimento.

Mediante o avanço que o mundo vem vivenciando a partir da globalização e da difusão de tecnologia, construir conhecimentos tem se tornado uma tarefa cada vez mais complexa. Ao ingressar na escola, o indivíduo já traz consigo uma carga de conhecimentos do meio social e também das redes de informação, que são uma fonte de informação, praticamente única, para grande parte da população.

O hábito de ler revistas, jornais, livros científicos e consultar distintas fontes de informação tem se esgotado e dado lugar às redes de informação, especificamente as redes sociais e os sítios eletrônicos. A utilização das redes sociais e de outras fontes de informação digital tem possibilitado a muitos indivíduos uma “formação” e dado “base” para discutir variados temas. O que acontece, nesse caso, é que muitas informações passam a ser reproduzidas como principal verdade e variados tipos de práticas sociais se perpetuam ao decorrer de várias gerações.

Desse modo, percebe-se o quanto tem sido complexo lidar com tal realidade, por isso a escola precisa se abrir a novas possibilidades a fim de transformar e possibilitar uma formação aos indivíduos que esteja pautada, sobretudo, na reflexão crítica e na capacidade de construção do seu próprio raciocínio e percepção da realidade.

Dito isso, a escola do século XXI não é mais a mesma escola de algum tempo atrás, onde o aluno tinha, muitas vezes, o primeiro contato com determinado assunto. Mas, ao contrário, a escola tornou-se *locus* da discussão e da socialização de ideias já construídas

em outros espaços e o seu papel direciona para a construção de um novo conhecimento baseado nas possíveis contradições sociais e no questionamento dos indivíduos.

Esse debate leva-nos à construção da ideia central que motiva a construção do trabalho apresentado, que tem por objetivo relatar a aplicação de um projeto em sala de aula cuja temática central é o racismo na sociedade brasileira, bem como o papel da escola frente a esse tipo de preconceito.

É notório que os inúmeros discursos de preconceito racial têm se difundido, principalmente, nas redes sociais, como também tal questão revela que esse fato é um reflexo do tipo de formação social que esses indivíduos estão tendo em outros espaços como, por exemplo, a escola. Além disso, a forma como o tema é tratado dentro do próprio espaço educacional já leva à reprodução de muitos erros históricos que embasam a construção dos discursos de preconceito racial disseminados durante variadas gerações.

Com base nessa discussão, será desenvolvido neste artigo um relato de experiência baseado na execução de um projeto que teve como objetivo discutir o racismo a partir de questões relacionadas aos conteúdos trabalhados dentro da base curricular da disciplina de Geografia, bem como a discussão das questões sociais/raciais do cotidiano.

O artigo está subdividido em dois tópicos centrais, nos quais realiza-se uma discussão da temática central, que versa sobre a pedagogia de projetos e da aprendizagem ativa, seguida de um relato de experiência que detalha as etapas necessárias da sistematização e execução do projeto relatado.

O ENSINO DE GEOGRAFIA E A DISCUSSÃO SOBRE O PRECONCEITO RACIAL COMO PARTE DA PROPOSTA CURRICULAR

O ensino de Geografia na contemporaneidade tem tomado delineamentos que são provenientes da realidade social pela qual atravessa o

Brasil e o mundo. Algumas temáticas mais emergentes, que podem se constituir, inclusive, como temas transversais,¹ aparecem dentro da discussão geográfica e casam com conteúdos específicos da geografia do Brasil e do mundo. De acordo com Callai (2011, p. 134):

O ensino de Geografia, bem como dos demais componentes curriculares, tem que considerar necessariamente a análise e a crítica que se faz atualmente à instituição escola, situando-a no contexto político, social e econômico do mundo e, em especial, do Brasil. Tanto a escola como a disciplina de Geografia devem ser consideradas no âmbito da sociedade da qual fazem parte.

Nesse sentido, faz-se necessário que a discussão dos conteúdos de Geografia esteja articulada, também, com temáticas mais emergentes da sociedade contemporânea, haja vista que a referida disciplina se insere diretamente na discussão do âmbito social, assim como espacial.

Para a autora mencionada, a definição da proposta curricular não é técnica, mas fundamentalmente política e pedagógica. Para tanto, o que se exige hoje é que a escola desenvolva um tipo de educação voltada para a criticidade, o raciocínio lógico e a instrumentalização para usar coerentemente o conhecimento, a capacidade de pensar e, especialmente, poder construir o conhecimento com autoria própria.

Segundo Martins *et al.* (2017), os conteúdos escolares quando trabalhados de maneira desarticulada e fragmentada da realidade social podem gerar uma dicotomia entre a teoria e a prática e podem representar uma das causas de desmotivação, desinteresse e apatia por parte dos discentes. Os autores citados enfatizam que a educação desenvolvida na escola deve ser útil para a vida, de modo que os estudantes possam relacionar o conteúdo a sua aplicabilidade prática.

¹ Temáticas apresentadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), cujo objetivo é discutir questões relacionadas aos valores sociais. O tema transversal pode e deve permear todas as áreas do conhecimento inseridas no currículo escolar.

Dentro dessa perspectiva, cabe frisar a importância da discussão de temas sociais que levam o educando a repensar a realidade social que o cerca. Dentre esse conjunto de temáticas, encontra-se o racismo – ou preconceito racial, que entra como parte integrante do currículo nacional da educação básica brasileira. A temática em questão é, na maioria das vezes, discutida na disciplina de História e leva à construção de um discurso eurocêntrico que mantém o negro na posição de vitimização. Visando superar erros históricos difundidos durante muitos anos na educação básica brasileira, surge, dentro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, a Lei nº 10.639/03.

A Lei nº 10.639/03 é uma determinação que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei nº 9.394/96 e propõe o ensino da história e da cultura afro-brasileira na educação básica. De acordo com essa lei, deve existir “o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do Brasil” (BRASIL, 2003, p. 1).

Em consonância com essa lei, as escolas vêm trabalhando com projetos que buscam traçar reflexões sobre a representatividade da população negra para a formação étnica e social brasileira. Embora ainda se constitua como um grande desafio, a referida discussão pode fomentar mudanças significativas na realidade social brasileira, em que o preconceito racial tem sido uma questão frequente e tem definido e marcado profundas desigualdades sociais.

Segundo Brandão (2011), a educação hoje pode ser considerada como um dos principais instrumentos de intervenção social com vistas a garantir o desenvolvimento econômico e social e dar continuidade à mudança no sentido desejado. Nesse sentido, a educação se constitui como uma importante arma para quebrar paradigmas que vêm sendo difundidos durante muitos anos no Brasil.

O racismo é um problema que se apresenta em todas as esferas

sociais e é reforçado, muitas vezes, dentro do próprio contexto escolar. A forma como se tem tratado esse tema dentro da escola, assim como a forte influência que a mídia tem exercido na formação político-social dos indivíduos, tem colaborado eficazmente na repetição de erros históricos que condenam a sociedade a reproduzir erros do passado.

A partir desse contraponto inicial, é necessário refletir sobre como essa temática tem sido inserida e trabalhada nas escolas. Será que apenas a sua inserção dentro da proposta curricular é necessária para possibilitar uma reflexão mais profunda e impactante? Existe uma forma diferenciada para trabalhar com esse tema/conteúdo dentro de uma perspectiva ativa de construção do conhecimento?

A PEDAGOGIA DE PROJETOS E O MODELO DE APRENDIZAGEM ATIVA

A pedagogia de projetos vem sendo bastante utilizada na escola contemporânea. Nas escolas paraibanas, essa prática tem se apresentado de maneira bastante expressiva e tem propiciado efeitos positivos em diversas realidades. A aprendizagem ativa é um dos atributos que aparece ligado à pedagogia de projetos, uma vez que, partindo desse ideal, o aluno deve aprender fazendo, conhecendo e pesquisando e não apenas memorizando conceitos e temas para simples reprodução.

De acordo com Dias e Carvalho (2018), a pedagogia de projetos está ligada ao movimento da Escola Nova. No Brasil, esse movimento de renovação teve seu marco final na década de 1910 e começou a tomar novos contornos a partir da década de 1930, com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932. Para os autores, a renovação didática já tinha sido proposta por John Dewey, o que denominam de perspectiva deweyana, que trouxe mudanças significativas para o processo de ensino, no qual o ponto de partida é o conhecimento. Martins *et al.* (2017) corroboram a ideia apresentada pelos autores quando discutem que Dewey, por meio do ideário da Escola Nova, teve grande influência ao defender que a aprendizagem

ocorre pela ação, colocando o estudante no centro do processo de ensino e aprendizagem.²

Para Martins *et al.* (2017), existem alguns princípios que constituem as metodologias ativas de ensino, dentre os quais convém destacar dois: o primeiro é que o professor se apresenta como facilitador, mediador e ativador; e o segundo é o aluno como centro do processo de ensino e aprendizagem dotado de autonomia. Os referidos autores escrevem que as metodologias ativas se apresentam como uma possibilidade de ativar o aprendizado dos estudantes, colocando-os no centro do processo, em contraponto à posição de espectador.

O aluno pode ser considerado como um sujeito ativo no processo de construção de conhecimentos, por isso Hernández (1998) escreve que os projetos de trabalho se apresentam como uma nova maneira de compreender e vivenciar o processo educativo, de modo a responder a alguns desafios da sociedade atual. Segundo Pimenta e Moreira (2008), o projeto é uma atividade intencional com objetivos que são elaborados pelos autores e executores e requer a autonomia dos alunos como condição essencial.

Na construção de um trabalho pautado na pedagogia de projetos, é primordial que os alunos participem ativamente do processo de construção de conhecimentos. A participação ativa requer do aluno a capacidade criativa e de relação em grupo para manutenção da essência da proposição do projeto, que é a aprendizagem ativa. Tal aprendizagem só se completa quando o aluno, além de instigado a aprender, é também levado a participar e se relacionar com os outros indivíduos.

² Embora os autores mencionados utilizem a expressão ensino/aprendizagem, quando se trata de metodologias ativas, o ideal é que este termo seja substituído por construção de conhecimentos, haja vista que ambos possuem ideologias distintas, sendo o primeiro algo mais mecânico, pautado na transmissão e recepção, e o segundo na construção coletiva, na qual professores e alunos são sujeitos ativos dentro do processo educacional.

De acordo com Prado (2009, p. 7):

A pedagogia de projetos deve permitir que o aluno aprenda-fazendo e reconheça a própria autoria naquilo que produz por meio de questões de investigação que lhe impulsionam a contextualizar conceitos já conhecidos e descobrir outros que emergem durante o desenvolvimento do projeto. Nesta situação de aprendizagem, o aluno precisa selecionar informações significativas, tomar decisões, trabalhar em grupo, gerenciar confronto de ideias, enfim desenvolver competências interpessoais para aprender de forma colaborativa com seus pares. (Grifos do autor).

Os trabalhos com projeto, na maioria das vezes, acabam seguindo um rigor metodológico muito forte, esquecendo-se de questões bastante relevantes como a flexibilidade. Assim como uma aula é passível de mudanças, a execução de um projeto também pode ser, tendo em vista que as atividades realizadas giram em torno de um conjunto de sujeitos com percepções distintas da realidade social e que muito podem contribuir na sistematização e construção de conhecimentos.

Segundo Hernández (1998, p. 49), “o trabalho com projetos não pode ser visto como uma opção puramente metodológica, mas como uma maneira de repensar a função da escola”. O modelo de escola do século XXI no Brasil é marcado por características peculiares do século passado como, por exemplo: memorização, aula expositiva, avaliação quantitativa, atividades pouco reflexivas e muito conceituais, etc.

A pedagogia de projetos busca refletir e repensar a função social da escola, com isso aparecem na discussão os seguintes questionamentos: que rumos tem tomado a escola do século XXI? Como o ensino de Geografia tem contribuído para isso? É necessário esclarecer que, mesmo diante das limitações vivenciadas e impostas pelas

mudanças sociais vigentes, o ensino de Geografia tem mudado significativamente seus paradigmas epistemológicos, rompendo com um ensino de caráter informativo e mnemônico e adquirindo um caráter mais reflexivo e dinâmico, com ênfase nas questões sociais contemporâneas.

Analisando por esse prisma, surge, então, a ideia de discutir um tema com cunho social forte e que se constitui como fonte de colaboração para a formação crítica, social e reflexiva dos discentes. O racismo aparece dentro da referida proposta por meio da execução de projetos e será relatado no tópico seguinte.

DISCUTINDO O RACISMO POR MEIO DA PEDAGOGIA DE PROJETOS:

RELATO DE EXPERIÊNCIA

O projeto intitulado *Racismo: o que a escola tem a ver com isso?* foi executado com jovens alunos das turmas do 9º ano do ensino fundamental. Objetivou-se, com a aplicação desse projeto, discutir o racismo na sociedade brasileira e o papel dos sujeitos como cidadãos ativos na construção de uma sociedade pautada na não discriminação social por cor ou raça.

As atividades foram sistematizadas dentro do conteúdo trabalhado na proposta curricular anual, na qual um dos conteúdos discutidos é o continente africano e suas características econômicas, sociais, culturais e naturais. A partir da problematização dessa temática e dos aspectos do continente, foi levantada uma discussão inicial a respeito da África do Sul e da política social do *apartheid* (Figura 01), com destaque para a figura de Nelson Mandela.

Para iniciar os debates sobre a temática, foi exibido, em sala, o filme *Nelson Mandela: luta pela liberdade*. A partir da exibição do filme, os discentes puderam compreender a questão do preconceito racial, olhando, especificamente, para os contrastes da África do Sul naquele contexto.

FIGURA 01 – FILME *MANDELA: LUTA PELA LIBERDADE*



Fonte: Google Imagens.

Partindo da realidade apresentada no filme, foram levantadas algumas questões relacionadas à política social do *apartheid* e suas consequências para a África do Sul. Assim foi possível levantar pontos bastante pertinentes para iniciar a discussão e execução do projeto.

Verificou-se, por parte dos alunos, que embora muitos já tivessem ouvido falar em Nelson Mandela e, até mesmo, visto “trechos” dos seus discursos em publicações veiculadas nas redes sociais, grande parte não conhecia de fato as nuances da política social do *apartheid* e o papel de Nelson Mandela para a África do Sul.

O filme despertou a curiosidade para muitas questões que envolviam o contexto da África do Sul, bem como foi possível articu-

lar com a realidade brasileira, desde a chegada dos negros até a forma como estes se inserem na sociedade contemporânea. A partir da ponte inicial feita com o filme, foram trabalhados outros vídeos disponíveis na internet no sítio eletrônico do YouTube.

Os variados vídeos que foram expostos tinham sempre um cunho reflexivo sobre o racismo e a posição dos negros na atual sociedade brasileira. Entre os vídeos exibidos, cabe citar um, intitulado *Ninguém nasce racista, continue criança* (Figura 02).

FIGURA 02 – VÍDEO *NINGUÉM NASCE RACISTA, CONTINUE CRIANÇA*



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=qmYucZKoxQA&t=9s>.

O vídeo que aparece na imagem acima é organizado a partir de cenas nas quais crianças são colocadas em contato com pessoas negras. Com isso, as crianças são incitadas a falar frases e expressões racistas para pessoas negras, sendo que muitas delas não conseguem falar nada do que está escrito no roteiro. A forma como o vídeo foi estruturado traz a seguinte reflexão: de onde vem o racismo? Será que é algo involuntário ou já está enraizado na sociedade?

Ao trabalhar com esse vídeo, muitos alunos começaram a se posicionar sobre a questão do preconceito racial e se sentiram abertos para relatos sobre casos de racismo sofridos ou presenciados. Com isso, outras temáticas que envolvem a questão do racismo foram levantadas, a exemplo do cabelo crespo e da identidade afro, o negro no mercado de trabalho, o papel do negro para a formação da sociedade brasileira, o cabelo crespo e os padrões de beleza impostos pela sociedade, etc.

Após a discussão realizada, os alunos foram convidados a realizar uma atividade de pesquisa. Nessa atividade, todos deveriam procurar dados sobre a população negra no Brasil e quais os impactos que o preconceito racial tem ocasionado na sociedade. Na aula seguinte, muitas falas começaram a surgir embasadas nessa pesquisa, nas quais surgiram os seguintes relatos: “Os negros são minoria no mercado de trabalho”; “Grande parte da população negra mora na favela”; “De cada 100 pessoas assassinadas no Brasil, 71 são negras”; “As mulheres negras são as que se sentem mais inseguras no Brasil”; “Os negros são maioria no programa do Bolsa Família”; “A taxa de analfabetismo é duas vezes maior entre os negros”; “Poucos representantes políticos brasileiros são negros”; “Grande parte da população negra não chega ao ensino superior”.

Mediante a pesquisa realizada, os alunos foram convidados a produzir um pequeno documentário (Figura 03) que pudesse mostrar as informações relatadas em aula. O roteiro do documentário foi baseado nos dados e questões mais impactantes trabalhados na atividade de pesquisa, como é o caso dos que foram apresentados anteriormente.

Após a produção e edição do documentário, este foi postado em redes sociais e divulgado pelos alunos em diversos meios de comunicação. No Facebook, o vídeo teve uma grande quantidade de visualizações, sendo assim transmitido e alcançado por toda a população do município em que a escola está localizada.



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador.

O documentário foi exibido durante a Mostra Pedagógica, quando ocorreram várias apresentações relacionadas a distintos projetos que haviam sido trabalhados durante o ano. Dentro das atividades do evento, foi apresentado, também, um desfile com alunas (os) negros (as) com o objetivo de ressaltar a beleza afro e colocar a discussão sobre os distintos “padrões de beleza”.

O objetivo da realização do desfile foi fazer com que os alunos negros, especificamente, se reconhecessem como protagonistas dentro da sociedade e que sua beleza não é considerada uma beleza exótica, como é mostrado em muitos discursos midiáticos. Esse momento se constituiu como uma socialização das atividades realizadas em sala, tendo em vista que, além do documentário e do desfile, ocorreu uma exposição sobre aspectos da história, cultura e literatura afro trabalhados de maneira interdisciplinar com a disciplina de Língua Portuguesa.

A exposição foi organizada em uma sala de aula onde foram expostos cartazes, maquetes, artefatos, objetos, etc. Durante as atividades de visitação, os alunos da escola e de outras escolas da rede municipal entravam na sala onde eram apresentados, pelos alunos, todos os materiais concretos, como também o documentário produzido pelas turmas.

Posteriormente iniciou-se uma atividade de extensão organizada pelos alunos. Durante a atividade, foram visitadas algumas escolas da rede municipal com o objetivo de levar a discussão da temática já realizada em sala para alunos do ensino fundamental I. Durante as visitas realizadas, foram exibidos dois vídeos, sendo um vídeo já trabalhado em sala e o outro o documentário produzido pelos próprios alunos. Em seguida, foram feitas breves explicações para os ouvintes a respeito da conscientização sobre o preconceito racial e as suas consequências para a sociedade.

Partindo do princípio da autonomia como parte integrante do processo de aplicação de um projeto, os alunos planejaram e executaram a atividade em cima de ações que foram desenvolvidas de acordo com a discussão feita em sala. Entre as ações desenvolvidas, cabe destacar: a elaboração de pôsteres, cartazes, slides, preparação dos recursos tecnológicos, etc. A organização da atividade de extensão, além de desenvolver a autonomia nos discentes e a capacidade de se expressar publicamente sobre determinada temática, também se revelou como um momento de importantes reflexões para as crianças em fase de formação inicial.

Por fim, encerrou-se a execução de todas as etapas propostas e sistematizadas no projeto intitulado *Racismo: o que a escola tem a ver com isso?*. Com a sua execução, pode-se considerar que houve uma contribuição direta na construção de um conhecimento pautado na aprendizagem ativa. Além disso, o projeto esteve carregado de uma função social mais ampla que, articulado à disciplina de Geografia, pôde possibilitar a construção de conhecimentos pautados na cri-

tividade e que têm como fim a diminuição das desigualdades e do preconceito racial dentro e fora do espaço escolar.

PARA NÃO CONCLUIR: O DESAFIO DO PROFESSOR DENTRO DAS POSSIBILIDADES DA PEDAGOGIA DE PROJETOS E DO DEBATE SOBRE RACISMO NA ESCOLA

O trabalho com pedagogia de projetos no contexto da escola pública brasileira tem sido muito eficiente para a construção de conhecimentos entre alunos e professores, e servido para romper com o modelo de escola pautado no ensino tradicional e de memorização e reprodução de conceitos prontos e acabados.

No entanto, trabalhar com projetos é um tanto quanto desafiador para o docente inserido na rede básica pública, seja ela municipal ou estadual. A execução de projetos como uma prática em sala de aula exige do professor, antes de qualquer coisa, tempo para preparação e execução, sendo que, na maioria das vezes, não há possibilidades para que isso ocorra. Tal fato se dá pela sobrecarga de trabalho e pela necessidade de cumprir com questões mais burocráticas.

Ao mesmo tempo, a pedagogia de projetos tem sido muito confundida com eventos escolares e, por isso, têm se colocado na escola, muitas vezes, exigências para que os professores inovem e trabalhem com projetos, mesmo que estes não tenham um objetivo central definido. Dentro do que se convencionou com esse projeto, é possível considerar que o projeto deve ter finalidade e aplicabilidade e ser exequível dentro das condições que se apresentam no contexto da escola pública.

A execução de um projeto na escola, além de possibilitar a quebra de muitas barreiras existentes entre o docente e os discentes, é também uma forma de aperfeiçoar a discussão de temáticas que, embora estejam inseridas no currículo base, na maioria das vezes, não são trabalhadas pelos professores dentro da programação anual.

Um trabalho como este, que envolve discussões temáticas mais amplas, requer do professor um olhar mais atento e voltado para determinadas questões, não esquecendo que a maior parte da formação social dos indivíduos acontece fora da escola, especificamente em rede sociais e, além de desconstruir muitas “verdades” propagadas por discursos midiáticos, jornalísticos e sociais, existe também a necessidade de trazer a reflexão de maneira coerente, coesa e que leve os educandos a pensarem e se situarem na realidade social em que vivem.

Vale mencionar que a formação do professor é algo determinante para o aperfeiçoamento da sua prática docente. O contato com a elaboração de projetos ainda no curso de graduação é um elemento de grande importância para o professor adquirir possibilidades de formulação de ideias que levem à construção de uma proposta pedagógica mais inovadora e reflexiva.

Mediante a execução desse projeto, ficou claro o quanto a formação crítico-social-reflexiva ainda é algo muito incipiente entre os jovens e os adolescentes do ensino fundamental, assim como as influências que recebem do meio social em que vivem reforçam, muitas vezes, discursos preconceituosos, pautados em conhecimentos que são propagados durante muitas gerações.

O ensino de Geografia contemporâneo deve cumprir, acima de tudo, uma função social de cunho crítico e reflexivo, que faça os discentes compreenderem que estudar geografia não é apenas memorizar conceitos com definição clara, mas sim construir e reconstruir conceitos preconcebidos e, a partir disso, transformar a realidade social vivenciada no século XXI.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Disponível em: <http://www.sinpro.org>.

br/arquivos/afro/diretrizes_relacoes_etnico-raciais.pdf. Acesso em: 12 maio 2018.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 2005.

CALLAI, H. C. A geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? **Terra Livre**, n. 16, p. 223, 2011.

DIAS, A. M. L.; CARVALHO, L. E. P. O Estágio Supervisionado em Geografia por meio da pedagogia de projetos: experiências em escolas públicas de Campina Grande-PB. **Revista Okara**, v. 12, n. 1, jan./abril 2018. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/okara> Acesso em: 2 abr. 2018.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa.** 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

MARTINS, N. S.; BALDEZ, A. L. S.; DIESEL, A. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista THEMA**, v. 14, n. 1, p. 268-288. 2017.

PRADO, M. E. B. B. Pedagogia de projetos. **Gestão Escolar e Tecnologias**, 2009.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho.** Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANGÉLICA MARA DE LIMA DIAS

Professora do Departamento de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba/Câmpus III. Doutoranda em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba. Vice-líder do Grupo de Pesquisas sobre Ensino, Meio Ambiente e Cidade – GEMAC/UFCG. Endereço eletrônico: angelica.mara2@gmail.com

KARLA SABRINA DE SOUZA PEREIRA

Graduada em Geografia pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. Pós-graduanda do curso de especialização em Ensino de Geografia (CEEG) na Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. Pesquisadora do Grupo de Pesquisas sobre Ensino, Meio Ambiente e Cidade – GEMAC/UFCG. Endereço eletrônico: karlasabrinapereira@gmail.com

LUIZ EUGÊNIO PEREIRA CARVALHO

Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Professor Associado I da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. Líder do Grupo de Pesquisas sobre Ensino, Meio Ambiente e Cidade – GEMAC/UFCG. Endereço eletrônico: luizeugeniocarvalho@gmail.com

ADJAEI MARACAJÁ DE LIMA

Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.

Endereço eletrônico: adjaelmaracaja13@gmail.com

ALIERY ARAÚJO NASCIMENTO

Graduada em Geografia pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. Professora da rede privada de ensino básico de Campina Grande-PB. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Planejamento Urbano da Universidade Federal do Paraná.

Endereço eletrônico: aliery_araujo@yahoo.com.br

ANIZABEL COSTA DUARTE DO REGO

Especialista em Ensino de Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. Professora da educação básica no Estado de Pernambuco.

Endereço eletrônico: anizabelcdr1@gmail.com

DANILO ANTÔNIO NASCIMENTO SANTOS

Especialista em Análise Regional e Ensino de Geografia pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG.

Endereço eletrônico: geodanilo@hotmail.com

DENIS RODRIGUES DANTAS

Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Professor da rede privada de ensino básico de Campina Grande-PB
Endereço eletrônico: denis_rdantas@hotmail.com

DIOGO SOARES NUNES

Graduado em Geografia pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG.
Endereço eletrônico: diogo-bass@hotmail.com

ELÂNIA DANIELE SILVA ARAÚJO

Mestra em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Professora da rede pública estadual da Paraíba.
Endereço eletrônico: elaniadani@hotmail.com

EPÍDIO ARAÚJO DE SOUSA

Graduado em Geografia pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. Professor da educação básica no município de Serra Branca-PB.
Endereço eletrônico: epidioaraujo@gmail.com

ERONIDES GOMES BARBOSA

Graduado em Geografia pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG.
Endereço eletrônico: barbosa602@hotmail.com

ESTANLEY PIRES RIBEIRO

Mestre em Sistemas Agroindustriais pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. Professor da rede pública estadual da Paraíba.
Endereço eletrônico: stanleypribeiro@gmail.com

IRISLALDO ERIK ESTEVAM DA SILVA

Graduado em Geografia pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. Mestre em Geografia /UFPB/Câmpus I - João Pessoa.
Endereço eletrônico: erik.estevam@gmail.com

IVANA SOUSA MARQUES

Graduada em Geografia pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG.
Endereço eletrônico: ivanasousamarques@gmail.com

JOSÉ SILVANO DE SOUSA LIMA

Graduado em Geografia pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. Especialista em Gestão dos Recursos Ambientais do Semiárido pelo Instituto Federal da Paraíba - IFPB. Professor da educação básica no município de Picuí – PB
Endereço eletrônico: silvanolima@live.com

JULIA DINIZ DE OLIVEIRA

Mestra em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia – UFRN.

Endereço eletrônico: juliadiniz.oliveira@hotmail.com

LUIS FELIPE COSTA DE FARIAS

Graduado em Geografia pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. Mestrando do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Professor de educação básica estadual.

Endereço eletrônico: felipe.farias1994@hotmail.com

MYLENA SUSAN SILVA MIRANDA

Especialista em Ensino de Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. Professor de educação básica.

Endereço eletrônico: mylenasusan@gmail.com

NOALDO JOSÉ AIRES TAVARES

Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Professor de educação básica estadual. Doutorando em Geografia – UFPE.

Endereço eletrônico: noaldoaires@hotmail.com

ODAIZA BARROS PORTO

Graduada em Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG.

Endereço eletrônico: odaizaporto@outlook.com

POLYANNA NAYANNA DE BRITO CALUÊTE

Graduada em Geografia pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG.

Endereço eletrônico: poly.caluete@gmail.com

RENALLE RODRIGUES DOS SANTOS SARMENTO

Graduada em Geografia pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG.

Endereço eletrônico: renallesantos@hotmail.com

TAYNAN ARAÚJO DE OLIVEIRA

Mestrado em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Doutorando em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, IFPB – Câmpus Itaporanga-PB.

Endereço eletrônico: taynan.araujo02@gmail.com

FORMATO *15x21 cm*

TIPOLOGIA *Constantia*

Nº DE PÁG. *187*

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE- EDUFCG

