

Antônia Márcia Duarte Queiroz  
Alberto Pereira Lopes  
Vanessa Lessio Diniz  
(ORGANIZADORES)

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM GEOGRAFIA: VIVÊNCIAS TEÓRICO/PRÁTICAS NO NORTE DO TOCANTINS



Antônia Márcia Duarte Queiroz  
Alberto Pereira Lopes  
Vanessa Lessio Diniz  
(ORGANIZADORES)

# **FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM GEOGRAFIA: VIVÊNCIAS TEÓRICO/PRÁTICAS NO NORTE DO TOCANTINS**



PALMAS - TO  
2020

# Universidade Federal do Tocantins

## Reitor

Luis Eduardo Bovolato

## Vice-reitora

Ana Lúcia de Medeiros

## Pró-Reitor de Administração e Finanças (PROAD)

Jaasiel Nascimento Lima

## Pró-Reitor de Assuntos Estudantis (PROEST)

Kherley Caxias Batista Barbosa

## Pró-Reitora de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários (PROEX)

Maria Santana Ferreira Milhomem

## Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas (PROGEDEP)

Vânia Maria de Araújo Passos

## Pró-Reitor de Graduação (PROGRAD)

Eduardo José Cezari

## Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESQ)

Raphael Sanzio Pimenta

## Conselho Editorial EDUFT

## Presidente

Francisco Gilson Rebouças Porto Junior

## Membros por área:

Liliam Deisy Ghizoni

Eder Ahmad Charaf Eddine  
(Ciências Biológicas e da Saúde)

João Nunes da Silva

Ana Roseli Paes dos Santos

Lidianne Salvatierra

Wilson Rogério dos Santos  
(Interdisciplinar)

Alexandre Tadeu Rossini da Silva

Maxwell Diógenes Bandeira de Melo  
(Engenharias, Ciências Exatas e da Terra)

Francisco Gilson Rebouças Porto Junior

Thays Assunção Reis

Vinicius Pinheiro Marques  
(Ciências Sociais Aplicadas)

Marcos Alexandre de Melo Santiago

Tiago Groh de Mello Cesar

William Douglas Guilherme

Gustavo Cunha Araújo  
(Ciências Humanas, Letras e Artes)

**Diagramação e capa:** Gráfica Movimento

**Arte de capa:** Gráfica Movimento

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



Associação Brasileira de Editores Científicos

<http://www.abecbrasil.org.br>

## Dados Internacionais de Catalogação na Publicação – CIP

---

Q676f

Queiroz, Antônia Márcia Duarte . (Org).

Formação de professores em geografia: vivências teórico/práticas no norte do Tocantins. / Organizadores: Antônia Márcia Duarte Queiroz; Alberto Pereira Lopes; Vanessa Lessio Diniz – Palmas, TO: EDUFT, 2020.

98 p. il. ; 21 x 29,7 cm.

ISBN 978-65-89119-08-1

Inclui minicurriculo dos autores ao final.

1. Formação, professor. 2. Educação. 3. Formação, docente. 4. Licenciatura, geografia. 5. Licenciatura, cartografia. 6. Educação escolar, indígena. I. Título. II. Subtítulo.

CDD – 370.7

# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>7</b>
<i>Antônia Márcia Duarte Queiroz, Alberto Pereira Lopes e Vanessa Lessio Diniz</i>	
<b>EXPERIÊNCIAS CARTOGRÁFICAS NO PIBID DE GEOGRAFIA EM ARAGUAÍNA-TO.....</b>	<b>11</b>
<i>Paloma Pereira da Silva e Kênia Gonçalves Costa</i>	
<b>QUILOMBO NA TRAJETÓRIA SÓCIO ESPACIAL DO PIBID DE GEOGRAFIA ARAGUAÍNA /TO .....</b>	<b>19</b>
<i>Izarete da Silva de Oliveira, Kênia Gonçalves Costa e Paloma Pereira da Silva</i>	
<b>O PIBID/GEOGRAFIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: OLHARES SOBRE O ENSINO DE CARTOGRAFIA .....</b>	<b>30</b>
<i>Roberto Antero da Silva, Louislane Araujo Pinto e Mauricio Ferreira Mendes</i>	
<b>EXPERIÊNCIAS DO PROJETO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM GEOGRAFIA NO COLÉGIO JARDIM PAULISTA, EM ARAGUAÍNA-TO.....</b>	<b>43</b>
<i>Antônia Márcia Duarte Queiroz e Amadeus Vieira Soares</i>	
<b>DIDÁTICA PARA ASSIMILAÇÃO DE CONTEÚDO NO CENTRO DE ENSINO MÉDIO BENJAMIM JOSÉ DE ALMEIDA, NA CIDADE DE ARAGUAÍNA-TO .....</b>	<b>54</b>
<i>Milena Alves dos Santos Vulcão e Antônia Márcia Duarte Queiroz</i>	
<b>O ENSINO DE GEOGRAFIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA KRAHÔ.....</b>	<b>60</b>
<i>Alisson Almeida dos Santos e Alberto Pereira Lopes</i>	
<b>NARRATIVAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: PERCURSOS PARA A REFLEXÃO DA IDENTIDADE DOCENTE.....</b>	<b>71</b>
<i>Vanessa Lessio Diniz</i>	
<b>O ENSINO DE GEOGRAFIA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA MUNICIPAL TEREZA HILÁRIO RIBEIRO EM ARAGUAÍNA-TO.....</b>	<b>82</b>
<i>Ruth Martins Pereira e Roberto Antero da Silva</i>	
<b>SOBRE OS AUTORES .....</b>	<b>97</b>

# APRESENTAÇÃO

*Antônia Márcia Duarte Queiroz*

*Alberto Pereira Lopes*

*Vanessa Lessio Diniz*

Produzir conhecimento proporciona a investigação científica da realidade social. É algo bastante complexo e requer leituras, trabalho empírico e a solidão de quem o faz, assim não é fácil para quem busca seguir o caminho do conhecimento científico. Ciente disso, nasce este primeiro trabalho, de professores e de estudantes egressos da Geografia da Universidade Federal do Tocantins, a fim de mostrar o papel do curso na formação e contribuição dos trabalhos publicados nesta coletânea para a comunidade acadêmica e sociedade em geral.

A formação de professores de Geografia não representa uma tarefa fácil ou simples, pois exige o desenvolvimento de um constante olhar crítico-reflexivo para as rápidas transformações do mundo e também para sua própria prática docente. Esta precisa ser capaz de prover meios produtores de um pensamento autônomo, além de permitir a articulação entre o campo teórico e a prática de ensino.

A complexidade em formar professores de Geografia engloba uma série de situações, momentos e espaços constituintes da identidade do professor em formação, que perpassam desde sua história de vida como estudante de graduação, estendendo-se durante toda sua atuação profissional, sendo (re)construída e (re)significada diariamente em sala de aula. Tal processo envolve as dinâmicas do espaço escolar e universitário, as múltiplas relações sociais vivenciadas pelo professor de Geografia, além das políticas educacionais e das discussões políticas pertinentes à profissão.

Nesse contexto, este trabalho busca valorizar a formação de professores na perspectiva acadêmico-regional e mostrá-lo para além da estrutura curricular vigente, o que permite à academia estabelecer conexão entre as experiências e vivências dos egressos do curso de Geografia, aproximando-se dos saberes (populares) construídos, como forma de aprimorar as reflexões sobre as distintas realidades sociais e culturais locais.

Para tanto, é necessário compreender o processo de formação da docência nas licenciaturas, por intermédio do curso de Geografia na Universidade Federal do Tocantins, Campus/ Araguaína.

Araguaína é uma cidade situada na área de transição Cerrado/Floresta Amazônica do Norte do Tocantins. Tem uma economia voltada para a agropecuária e serviços como educação, comércio, bancos, saúde, em seu raio de influência como cidade polo dos municípios adjacentes e de municípios do Sudeste do Pará, Sul do Maranhão e Piauí, que buscam, sobretudo, a prestação de serviços de educação superior, conforme destaca Garcia (2013).

À luz de uma abordagem territorial, utilizando da metodologia da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 1994) e os parâmetros propostos por Veiga (2001; 2002) à realidade brasileira, a partir da população e densidade demográfica, o Tocantins

foi um estado diferenciado em termos rurais. Apresentou uma população dos municípios essencialmente rurais com mais de 60% em relação àquela residente nos municípios essencialmente urbanos. O estado possui 139 municípios, sendo 136 destes classificados como essencialmente rurais, 01 como relativamente rural e 02 como essencialmente urbanos.

Tal fato resultou em uma concentração de 67,07% dos moradores em municípios essencialmente rurais e a urbana representou 27,38% do total. Dessa forma, comparado com os demais estados do Brasil, o Tocantins é eminentemente rural. Sua população está distribuída, principalmente, nos municípios essencialmente rurais.

Segundo dados do IBGE (2018), Araguaína apresenta dinâmicas diferenciadas das demais cidades da região, fazendo com que se configure como cidade polo de uma grande região e, também, apresenta-se como uma cidade média no contexto regional, é a segunda maior cidade do estado.

Essa cidade se localiza na Região Geográfica Intermediária de Araguaína. A propósito, esta é uma das três regiões intermediárias do estado do Tocantins e uma das 134 regiões intermediárias do Brasil, criadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2017. É composta por 65 municípios, distribuídos em cinco regiões geográficas imediatas. Araguaína é o município mais populoso da região intermediária, com 177. 517 habitantes.

A cidade em questão possui uma localização estratégica, porque possui limites fronteiriços com os estados do Maranhão e do Pará. Muitas pessoas se encontram distantes das principais prestações de serviços das respectivas capitais desses estados e mais próximas dos serviços do estado do Tocantins. Diante disso, a maioria delas busca serviços de saúde e educação na cidade de Araguaína.

Por possuir uma grande atratividade, a cidade se destaca em oferta de educação básica e superior público e privado com grande área de influência regional no Norte do Tocantins, recebendo muitos estudantes, tanto para a educação básica quanto para o ensino superior.

A Universidade Federal do Tocantins, no Câmpus da cidade de Araguaína, tem muitos estudantes de outros estados, principalmente do Pará e Maranhão. A UFT oferta cursos de licenciatura, e, entre eles, está o de Geografia.

O curso de Geografia foi autorizado pelo Decreto Presidencial nº 91.507, de 5 de agosto de 1985 (DOU, 1985), e pela Resolução nº 030, de 21 de fevereiro de 1985, do Conselho Estadual de Goiás. Em 1992, o Curso de Geografia foi reconhecido pela Portaria nº 1.366, de 16/9/1992, do Conselho Federal de Educação (PPC, 2009).

De acordo com a Proposta Pedagógica do Curso de Geografia (2009), o contexto espacial em que o curso de Geografia está inserido, no caso, a região de Araguaína, é composto por mais de 20 (vinte) municípios do Norte do Tocantins. Nessa região, vários processos espaciais vêm acontecendo, quais sejam: grandes projetos de transportes, hidroagrícolas, hidrelétricos, crescimento urbano, desmatamento, entre outros.

Esse conjunto de fatores impõe aos(as) profissionais da Geografia uma postura de competência acadêmica no sentido de propor e viabilizar o processo de equacionamento das questões pertinentes ao espaço, mormente porque a região faz parte da fronteira Amazônica capitalista, a qual exige uma compreensão dos problemas globais da atualidade.



O curso de Geografia atenta para a problemática regional ao garantir a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, percebendo o ensino como docência, a pesquisa voltada para o ensino de Geografia e sua prática pedagógica e a extensão como ação e intervenção na realidade.

Este curso interessa-se e luta pela transformação efetiva na qualificação para o trabalho docente. Isso somente se torna possível por meio de atividades que visualizem toda a comunidade, porém priorizando as suas especificidades. Na verdade, o conhecimento como mecanismo de mudanças qualitativas no cotidiano diminui a distância entre a intelectualidade e os saberes tradicionais dentro das comunidades.

Dessa maneira, os artigos contidos neste livro, tem o propósito de versar sobre as vivências teóricas e práticas de professores e alunos sob a perspectiva do trabalho acadêmico nos pilares do conhecimento no curso de Geografia em Araguaína no campus Cimba/UFT.

Assim, esta publicação pretende mostrar a importância da formação de professores, inserida no contexto regional do Norte do Tocantins, a partir da mediação acadêmica e a realidade dos egressos do curso de Geografia, aproximando teorias inovadoras à realidade socioeconômica e cultural.

Este livro está dividido em oito capítulos. Os cinco primeiros tratam das experiências do Curso de Geografia, mediante a Política Nacional de Formação de Professores, na perspectiva de ampliação da qualidade e do acesso à formação inicial e continuada de professores da educação básica. Esses programas fazem parte da formação do estudante do curso de licenciatura e pretende intervir qualitativamente no estágio supervisionado e na formação integral para a docência.

O curso de Geografia participou ativamente nesses programas, desenvolvendo atividades, por intermédio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e Programa de Residência Pedagógica. Essas vivências foram realizadas ao longo do curso dos estudantes, em escolas de educação básica da rede pública de ensino, em parceria com a Diretoria de Educação de Araguaína- DREA. As ações seguiram no sentido de buscar novos caminhos metodológicos, voltados à inclusão social e consciência cidadã, que contemple o conteúdo geográfico e a realidade do estudante, instigando para novos conhecimentos.

O sexto capítulo intitulado, “*O Ensino de Geografia no Contexto da Educação Escolar Indígena Krahô*”, faz uma análise histórica do ensino indígena no Brasil com ênfase ao povo krahô, com os avanços a partir da constituição de 1988 que assegura a língua materna e da mesma maneira o Conselho Nacional de Educação que estabelece a criação das escolas indígenas de educação básica em sua resolução 03/99. Portanto, essa pesquisa faz uma reflexão do povo Krahô com seus saberes tradicionais, enfatizando o ensino de Geografia por meio de suas vivências como o conhecimento territorial das florestas, além de sua relação com a natureza para a sua sobrevivência. O sétimo capítulo “*Narrativas na Formação inicial de professores de Geografia: Percursos para a reflexão da identidade docente*” discorre sobre o Estágio supervisionado na Geografia enquanto *espaçotempo* de formação e de significação da identidade profissional docente, uma vez que, os estudantes são estimulados a vivenciar o cotidiano escolar do seu futuro contexto de trabalho, sendo um componente curricular organizado para a construção de experiências e saberes associadas ao “ser professor”. A partir de um relato de experiência envolvendo estudantes do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Tocantins (UFT) – campus Araguaína, matriculados na disciplina de Estágio Investigativo

I, a autora socializa que o exercício da escrita de narrativa enquanto proposta metodológica se tornou um momento de sistematização e reflexão dos registros do estágio, o que favoreceu não só a descrição/explicação dos acontecimentos vivenciados no ambiente escolar, mas a reflexão do vivido, instigando um movimento de questionar a formação docente a partir das experiências compartilhadas.

Por fim, no oitavo e último capítulo, com o título “*O Ensino de Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental na escola municipal Tereza Hilário Ribeiro em Araguaína-TO*”, os autores mostram resultados de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que investigou o ensino de Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental, buscando compreender o processo de ensino-aprendizagem a partir do relato dos professores e da observação da realidade do ambiente escolar. O ensino de Geografia nas séries iniciais, deve proporcionar a construção de uma identidade espacial, analisada a partir do contexto vivenciado pela criança e adolescente, necessitando do professor, o papel de despertar a perspectiva da linguagem geográfica. Vale ressaltar, a importância dos TCCs nos cursos de licenciatura que priorizaram pesquisas investigando a prática docente em Geografia e o cotidiano escolar, uma vez, que esta forma de investigação está diretamente relacionada à formação e atuação profissional dos futuros professores de Geografia.

Portanto, pudemos contribuir na produção de novos conhecimentos a luz das possibilidades produzidas, a partir de variados diálogos estabelecidos entre a academia e as comunidades regionais quilombolas, indígenas que expressam sentimentos de pertencimento social e cultural, projetando à melhoria da qualidade de vida sob a égide da sociedade de modo geral, ou seja, uma formação profissional qualificada efetivamente inclusiva.

Nesse sentido, a Formação de professores em Geografia se esforça para contribuir com o sistema público educacional, valorizando as especificidades socioeconômicas e culturais do contexto regional que se fazem presentes no Norte do Tocantins.

# EXPERIÊNCIAS CARTOGRÁFICAS NO PIBID DE GEOGRAFIA EM ARAGUAÍNA-TO

*Paloma Pereira da Silva*

*Kênia Gonçalves Costa*

## INTRODUÇÃO

A estratégia didática para o ensino de coordenadas geográficas e localização na educação básica foi desenvolvida no subprojeto de Geografia do PIBID da UFT, Campus Araguaína. Os diálogos com os docentes de Geografia da rede estadual possibilitaram identificar que enfrentam uma maior dificuldade no ensino de Cartografia, assim o subprojeto com o propósito de contribuir na prática de ensino, por meio de produção e aplicação de materiais didáticos na sala de aula, desenvolveu e aperfeiçoou esta oficina. Visando alfabetização cartográfica, utiliza como objeto de localização o próprio corpo e pode ser aplicada tanto no Ensino Fundamental II, quanto no Ensino Médio.

Metodologicamente para a realização é usual o piso do pátio ou quadra é transcrito os meridianos e paralelos com barbantes de diferentes cores, assim passe a ser como uma representação plana do globo (plano cartesiano matemático). Os(as) estudantes são instigados a entenderem o sistema de coordenadas, orientação por meio do seu corpo e da Rosa dos Ventos e a se localizarem, sendo eles mesmos o ponto a ser encontrado.

A ação tem se mostrado como uma estratégia eficaz, de forma que os resultados são visíveis na prática de ensino-aprendizagem de Geografia; apontando uma possível ação que contribui para minimizar o déficit de aprendizagem de conteúdos que estão sempre presentes nas avaliações externas, como a Cartografia. Esperamos que esse recurso expresse apenas uma perspectiva da participação autoral do(a) professor(a), dentro de cada realidade e experiência, contribuindo para o aperfeiçoamento que deve ser sempre permanente.

## CAMINHOS E LOCALIZAÇÕES

Orientar-se sempre foi necessário para o homem. Dessa forma, a Cartografia sempre foi um grande recurso utilizado ao longo do tempo, a começar pelos nossos ancestrais na pré-história, onde os primeiros registros foram encontrados nas cavernas, denominados de pinturas rupestres. Tais registros são considerados como meio de demarcar um território ou um ponto de localização, datando assim as primeiras formas de Cartografia. Considerando sua importância, compreendemos que os objetivos são para além de mera sistematização, é para aprender a encontrar um caminho, um endereço, um trajeto, ou seja, para a própria localização no espaço geográfico, necessários para a vida humana acontecer na Terra.

Percebemos assim a necessidade do homem de se localizar no espaço geográfico, surgindo a Cartografia como principal recurso com esse objetivo, auxiliando na localização sobre a superfície terrestre. Com o passar do tempo, o homem foi aperfeiçoando suas técnicas e hoje contamos com vários artefatos, desde sofisticados mapas até o Sensoriamento Remoto como o *Google Earth*, SIG (Sistema de Informações Geográficas), GPS, entre outros, que estão à disposição e são utilizados no cotidiano.

Diante de todo esse nível de informatização, se faz necessário entender como tais tecnologias estão presentes na vida do(a) estudante da Educação Básica e como este(a) utiliza de tais informações para entender o espaço e se localizar. Afinal, se faz necessário que o(a) discente além de reconhecer e aplicar o uso das escalas cartográficas e geográficas, como formas de organização do espaço, localização, distribuição e frequência dos fenômenos naturais e humanos, este(a) precisa saber utilizar a linguagem cartográfica como instrumento essencial para explicar os fatos e a organização do espaço geográfico.

É notório que o conhecimento cartográfico é, por muitas vezes negligenciado no Ensino Básico, isso se deve, sobretudo, ao déficit da formação continuada do educador, o que reflete nos ciclos posteriores tanto na vida acadêmica do aluno quanto na atuação deste profissional na docência. Portanto, a tempos surgem estudos visando potencializar pesquisas que pudessem suprir esta carência no tocante à alfabetização cartográfica (PASSINI, 2012) no desenvolvimento de atividades que proporcionem alternativas pedagógicas para auxiliar o processo ensino-aprendizagem da Cartografia.

Levantando questões pertinentes ao ensino da disciplina de Geografia e nas suas metodologias, no que tange à Cartografia, o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) Subprojeto de Geografia, em parceria com o LEPG (Laboratório de Ensino e Práticas em Geografia) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), *campus* Araguaína, considerando a importância desta temática e a carência da mesma na rede de educação básica, desenvolveu a oficina: Caminhos Cartográficos. Visando uma alfabetização cartográfica, os(as) alunos(as) são instigados(as) a obterem conhecimentos sobre orientação, coordenadas e localização espacial de forma crítico-reflexiva. Primeiramente abordando aspectos teóricos e logo após partindo para a práxis cartográfica.

As oficinas foram e continuam sendo aplicadas desde o ano de 2016 pela equipe do LEPG (bolsistas e voluntários) em escolas estaduais do município de Araguaína-TO. Devido a demanda, já foram aplicadas em escolas dos municípios de Wanderlândia e Tocantinópolis-TO, na UFT *campus* Araguaína (com a vinda dos estudantes da escola básica) e na DREA (Diretoria

Regional de Ensino de Araguaína), durante uma Formação Continuada de Professores(as) de Geografia.

Esta ação tem como objetivos: a) proporcionar uma estratégia metodológica acessível para o ensino de Cartografia na Educação Básica; b) contribuir na produção e aplicação de material no ensino na disciplina de Geografia e c) auxiliar no processo ensino-aprendizagem de professores(as) e alunos(as) sobre localização, orientação espacial e coordenadas geográficas.

A dinâmica realizada é denominada: “Caminhos Cartográficos” e foi inspirada no livro “Um globo em suas mãos: práticas para a sala de aula” de Neiva Otero Schaffer (2005). O objetivo principal da dinâmica é a compreensão dos conceitos de orientação, coordenadas geográficas e localização espacial. Para tanto, antes da prática, os(as) alunos(as) devem ter um conhecimento mínimo de tais conceitos. A atividade pode ser realizada em uma sala de aula, no pátio, quadra da escola, ou qualquer ambiente amplo e/ou aberto. O material didático desenvolvido pode ser aplicado tanto no ensino básico fundamental II (6º ao 9º ano) quanto no ensino médio (1ª a 3ª séries), com cuidado em realizar uma didática que traga maior facilidade para entendimento do(a) aluno(a) nas diferenças etapas de ensino.

Inicialmente, o(a) bolsista/voluntário/professor(a) começa a explicar sobre o conceito de Orientação utilizando o Sol como referência orientando-se a partir de seu corpo (Figura 01). Com a ajuda da Rosa dos Ventos, o(a) estudante é instigado(a) a observar em que direção o sol nasce e se põe e pode, assim, identificar os pontos cardeais como o Leste e Oeste e com base nesse, o Sul e Norte, uma das maneiras mais fáceis e acessíveis de orientação. Nesse momento, um(uma) aluno(a) é convidado(a) a se orientar usando plaquinhas em que está escrito os hemisférios. Assim, os outros também podem acompanhar e se orientar em conjunto. A orientação, tanto espacial como social, requer atividade que associe teoria à prática em que o(a) aluno(a) seja participante ativo, além de ser mais atrativo e efetivo no processo de ensino aprendizagem.

**Figura 01: Estudante se orienta a partir do Sol, usa plaquinhas dos hemisférios (Oficina realizada na Escola Girassol de Tempo Integral XV de Novembro, Tocantinópolis-TO).**



Fonte: Foto: OLIVEIRA, Dhúlia, 2018.

No segundo momento, para entendimento da importância das coordenadas geográficas são utilizados uma bola de isopor, um pedaço de barbante e um alfinete. A bola de isopor aqui representa o globo terrestre, o barbante a Linha do Equador ou Meridiano de Greenwich e o alfinete o ponto que se deseja localizar. O(A) professor(a) posiciona o globo/bola de isopor a sua frente e estimula os alunos a imaginarem que seja o planeta Terra antes da institucionalização das coordenadas geográficas, logo depois adiciona o alfinete e pergunta aos alunos: “Localizem o alfinete sobre a bola/globo sem utilizar como referência nada ao redor, afinal a Terra está pairando no espaço” (Figura 02).

**Figura 02: Utilização da bola de isopor representando o globo terrestre (Oficina realizada na Escola Est. Girassol de Tempo Integral Dep. José Alves de Assis, Araguaína-TO).**



**Fonte:** Foto: Arquivo do PIBID, 2017.

Esse exercício termina quando os alunos percebem que seria impossível fazer tal localização, já que a bola como redonda, não possui lados (esquerdo e direito) e noção espacial (embaixo e em cima). A Terra, por ter um formato esférico, não tem começo e nem fim. Por isso, se torna muito difícil localizar um ponto no mapa, para que fosse possível tal localização, foram criadas linhas imaginárias. Essas linhas cortam o globo nos sentidos norte-sul e leste-oeste, que formam quadrículas e estabelece, assim, um sistema de referência com uma origem.

Logo depois, o(a) professor(a) circula o barbante sob a bola/globo e faz a mesma pergunta, utilizando desta vez a linha do barbante (representando Meridiano de Greenwich ou Paralelo do Equador) como referência. Imediatamente, os(as) alunos(as) conseguem dizer que o alfinete/ponto está abaixo e/ou acima da linha, à esquerda ou à direita da linha, compreendendo o sentido de Norte ou a Sul do Equador, Leste ou Oeste de Greenwich, afirmando assim, a importância das coordenadas geográficas na localização de qualquer ponto sob a superfície terrestre. Nessa atividade, os(as) estudantes também assimilam que a Terra é dividida em quatro hemisférios. Entendendo assim que coordenadas geográficas servem para descrevermos a localização de qualquer ponto sobre a superfície da Terra. Enquanto um sistema de localização que se estrutura através de linhas imaginárias, traçadas entre si nos sentidos norte-sul e leste-oeste, medidas em graus, elas cobrem todo globo. Com a combinação dessas linhas criam-se endereços específicos para cada ponto do mundo, permitindo a sua identificação precisa.

Para a atividade prática, é usual o piso da sala (pátio ou quadra) em que é afastado as carteiras do centro e é transcrito com barbantes de diferentes cores o traçado do Equador e Meridiano de Greenwich, dividindo assim, a sala em quatro partes. Os materiais necessários são: barbantes coloridos, fita adesiva, pincel ou giz, papel, bola de isopor e alfinete. É assinalado com pincel ou giz os sentidos: Norte, Sul, Leste e Oeste, além das latitudes e longitudes com intervalos de  $15^\circ$  graus (Figura 03). Assim, a sala passa a ser como um globo estendido, com várias quadrículas ou semelhante ao jogo Batalha Naval ou a um Plano Cartesiano Matemático, em que o objetivo é localizar algo a partir do encontro de duas linhas: vertical e horizontal. Evidenciamos que a construção do plano também pode ser feita com os(as) estudantes.

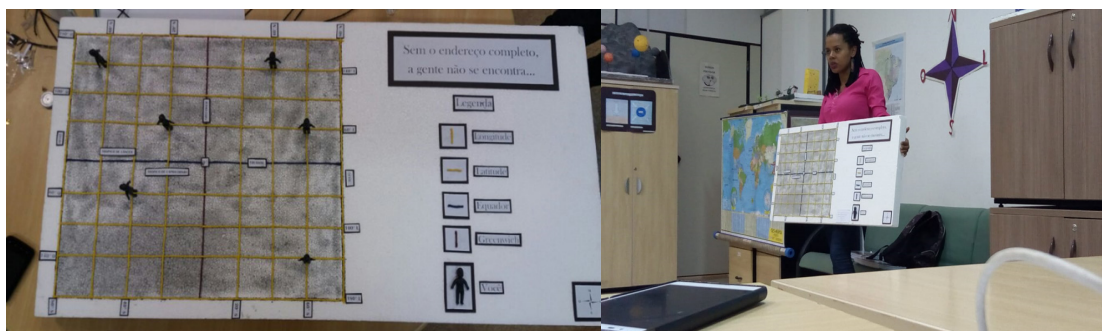
**Figura 03: Plano estendido das coordenadas geográficas, semelhante ao jogo da Batalha Naval ou a um Plano Cartesiano, é possível se localizar com o encontro de um meridiano e um paralelo (Oficina realizada no Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes, Araguaína-TO).**



Fonte: Foto: Acervo do PIBID, 2016.

A seguir cada aluno recebe um papel com uma coordenada geográfica e com base nela deve se posicionar na sala, no ponto de cruzamento entre um paralelo e um meridiano. Afinal, “Sem o endereço completo a gente não se encontra” (SCHAFFER, *et al*, 2011, p.93) (Figura 04).

**Figura. 04: Representação do Material didático numa maquete. Utilização para explicação das coordenadas, antes da atividade prática de localização (Oficina realizada para Escola Estadual Francisco Máximo de Sousa, UFT, Araguaína-TO).**



Fonte: Foto: GOMES, Débora, 2019.

Logo depois que ele(ela) consegue se localizar no plano, com esta mesma coordenada, procura o ponto, agora no globo ou mapa-múndi, localizando uma cidade, país ou oceano (Figura 05). Assim, o(a) estudante vai se encontrar em algum lugar no mundo, graças as coordenadas geográficas.

**Figura 05: Professores(as) se localizam no plano, logo depois encontram o mesmo ponto no globo (Oficina aplicada na Formação Continuada de Professores de Geografia na DREA-AraguaínaTO).**



Fonte: Foto: Acervo do PIBID, 2017

Assim, a proposta da utilização da Oficina Caminhos Cartográficos é esquematizar um sistema de referências com linhas horizontais e verticais representando o sistema de coordenadas geográficas. A prática exercita a cognição e senso de orientação, além de possibilitar o uso do globo terrestre e o mapa como forma de localização, uma vez que são pouco utilizados como recurso no ensino de Geografia. A atividade termina quando todos conseguem se localizar.

## ORIENTAR E CONHECER

A Geografia pensada como ensino é entendida como a ciência dos lugares e como tal nos auxilia a nos orientar no espaço. De acordo com Schaffer et al (2011, p. 69) “Orientar-se é ir de um lugar para o outro sempre sabendo de sua posição. É reconhecer, na superfície da Terra, os pontos cardeais”. E, dessa forma, é fundamental promover atividades que incentivem o(a) estudante a se orientar e, assim, perceber também que tem um lugar/lugares no mundo.

Observando as demandas que são evidenciadas na realidade do ensino e aprendizagem na disciplina de Geografia, a partir da proposta curricular da rede de ensino do Estado do Tocantins, os índices de aprendizagem obtidas nas séries em estudo, propõe-se ações que venham minimizar os *déficits* nos conteúdos inerentes aos conhecimentos cartográficos. Assim, surgiu a Oficina Caminhos Cartográficos. Diante desse recurso e preocupados em levar para os(as) estudantes algo que fosse usado de maneira prática e simples em sala de aula proporcionando também um contato direto com a teoria e prática. Pimenta e Lima (2005/2006, p. 16) observam que na docência, teoria e prática são indissociáveis:



[...] considera inseparáveis teoria e prática no plano da subjetividade do sujeito (professor), pois sempre há um diálogo do conhecimento pessoal com a ação. Este conhecimento não é formado apenas na experiência concreta do sujeito em particular, podendo ser nutrido pela ‘cultura objetiva, ou seja, as teorias da educação, de modo a possibilitar aos professores trazê-los para as situações concretas, configurando seu acervo de experiência ‘teórico-prático’ em constante processo de re-elaboração.

Partindo do pressuposto de que teoria e prática devem estar sempre juntas, pois, como vimos, são inerentes, este trabalho se propôs tal desafio com o propósito de alcançar seu objetivo de maneira espontânea, uma vez que o(a) discente se mostra como atuante no processo ensino-aprendizagem.

Partindo do pressuposto de que a Cartografia ainda é um dos conteúdos mais negligenciados na disciplina de Geografia, evidenciamos a importância do conhecimento cartográfico na formação cognitiva quanto ao domínio do espaço geográfico, e a necessidade de adquirir a consciência de uma visão crítica sobre a leitura dos mapas. De acordo com Neiva Schaffer et al (2005, p.73) “A orientação espacial está associada à construção das relações espaciais. Para esse entendimento é indispensável uma série de atividades, inicialmente lúdicas e voltadas para a compreensão da espacialidade corporal”. Assim, entendemos que para se localizar, ou mesmo ter noções básicas de orientação é importante ter atividades lúdicas que proporcionem uma maior facilidade do(a) estudante se entender enquanto parte constituinte do espaço, em como noções de escala, a partir do seu corpo, do mapa e do globo.

Sendo assim, entender Cartografia é também ser um mapeador consciente, já que quando esse estudante consegue ler um mapa, ou mesmo se localizar, ele(a) está se tornando consciente da sua visão de mundo, em escala global e conseqüentemente escala local. A partir disto entende-se que é essencial a compreensão das informações contidas nos mapas, assim como outros instrumentos cartográficos utilizados no âmbito escolar.

Portanto, devemos pensar nessa didática e na sua importância pedagógica para o ensino de Geografia, já que se localizar no espaço geográfico é uma das suas tarefas principais. Esse material é um demonstrativo inovador no ensino, com a intenção de converter o *déficit* encontrados nas escolas diante do conteúdo de Cartografia. Além disso, ter a capacidade de se localizar espacialmente é um conhecimento de suma importância para a formação de sujeito pensantes e críticos em relação ao espaço geográfico.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES AO CAMINHAR

A atividade realizada, desde a produção do material didático até a sua aplicação se mostrou muito eficiente, uma vez que os alunos e/ou professores contemplados se mostraram bastante interessados e o aprendizado é visível, seja através da participação do(a) aluno(a), como também dos resultados diante do que é exposto ou colocados durante as oficinas.

A eficiência se mostra através do aprendizado do(a) estudante em relação aos objetivos propostos, nos conteúdos de Geografia, referentes à Cartografia. Castrogiovanni (2014, p. 7)

acredita que “[...] é fundamental proporcionar situações de aprendizagem que valorizem as experiências dos(as) alunos(as) quanto ao espaço vivido”. Sobre isso também afirma:

Fazer entenderem que uma cadeira [...], não é apenas um objeto para sentarmos. [...], pode ser vegetação (a madeira) e pode ser também hidrografia, já que o rio foi domado para transformar-se em energia que alimenta as máquinas que modelaram aquela cadeira. Mostrar que a cadeira pode revelar formas de estratificação social”. (KAERCHER, 2014, p. 129).

Diante disso, analisamos essa prática de localização geográfica como uma possibilidade de se trabalhar tais conceitos da Cartografia dentro da disciplina de Geografia de forma mais prazerosa para os(as) alunos(as), além de se mostrar como uma nova metodologia alternativa de ensino. Assim, entendemos que devemos pensar a Geografia não somente como análise e confecção de mapas, mas antes de tudo que forma e transforma cidadão capaz de localizar não somente espacialmente, como também socialmente, exercitando assim uma posição de leitura crítica dos mapas e conseqüentemente do mundo ao seu redor.

Concluimos que a Oficina “Caminhos Cartográfico” é indispensável para entender o espaço geográfico e suas categorias, bem como se localizar e se orientar espacialmente, sendo pautado não somente na teoria da ciência, mas também na prática e na valorização do saber do(a) aluno(a). Evidenciar o conhecimento do(a) aluno(a) é deixar que eles/elas participem, além de deixar o convívio mais estimulante o(a) educando(a) terá uma melhor compreensão do assunto e assim descobrirá novas possibilidades.

## REFERÊNCIAS

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (org). **Ensino de Geografia: práticas textualizações no cotidiano**. 11. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

KAERCHER Nestor André. **Geografizando o jornal e outros cotidianos: práticas em Geografia para além do livro didático**. In.: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER, Nestor André. *Ensino de Geografia: práticas textualizações no cotidiano*. 11. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2014, p. 115-142.

PASSINI, Elsa Yasuko. **Alfabetização Cartográfica e a Aprendizagem de Geografia**. São Paulo. Editora Cortez. ISBN: 97885249077, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência: diferentes concepções**. Rev. Poiesis, Goiânia, 2005/2006. Acesso em: 23 out. 2017. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/download/10542/7012>>

SCHAFFER, Neiva Otero. [...et.al]. **Um globo em suas mãos: práticas para a sala de aula**. 2. Ed.- Porto Alegre: Editora da UFGS / Núcleo de Integração Universidade & Escola da PROEXT/ UFRGS, 2005.

SCHAFFER, Neiva Otero. [et al]. **Um globo em suas mãos: práticas para a sala de aula**. 3. Ed. Ver. - Porto Alegre: Penso, 2011.

# QUILOMBO NA TRAJETÓRIA SÓCIO ESPACIAL DO PIBID DE GEOGRAFIA ARAGUAÍNA /TO<sup>1</sup>

*Izarete da Silva de Oliveira*

*Kênia Gonçalves Costa*

*Paloma Pereira da Silva*

## INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto das práticas educativas na Educação Básica a partir da inserção do PIBID do curso de Geografia da UFT. As primeiras ações foram desenvolvidas em 2014, com participação no Projeto Axé na Caixa. No ano de 2016 no Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes realizamos ações na semana da Consciência Negra com oficinas e visita a comunidade quilombola Dona Juscelina – Muricilândia - TO.

No desenvolvimento das atividades pedagógicas o principal instrumento que norteia as ações na unidade de ensino é o Projeto Político Pedagógico – PPP, partindo do pressuposto como este é nomeado na Lei de Diretrizes de Base – LDB vigente, como sendo uma proposta ou mesmo um projeto que tem como função efetivar a democracia nos espaços escolares. Dentre tantas funções do PPP é desenvolver a autonomia no fazer pedagógico.

Deste modo, estritamente interligada a identidade que a Escola possui e pode ser visualizado no projeto pedagógico que é instituído, um instrumento conciliador das diferenças que estão imbricadas nas vivências no âmbito escolar. Neste contexto, quando se elabora um projeto político pedagógico que contempla a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2013), instrumento que efetiva uma educação que se aproxima da educação ideal, aquela que almeja atender a todos os estudantes na sua diversidade. Como assevera Brasil (2013),

[...] cabe a escola, considerada a sua identidade e a de seus sujeitos, articular a formulação do projeto político-pedagógico com os planos da educação nacional, estadual e municipal, o plano de gestão, o contexto em que a escola se situa e as necessidades locais e as de seus estudantes. (BRASIL, 2013. p.48).

Compreende-se que a educação planejada a partir do projeto político pedagógico elaborado conjuntamente entre escola e comunidade em geral, deve estar em consonância com a educação ofertada nas três esferas, e principalmente ter uma identidade condizente com as dos estudantes atendidos por esta, cumprindo a função social que lhes cabe.

Integrado ao projeto político pedagógico está uma gama de conhecimentos propostos por um currículo que tenha uma concepção que valorize as questões que se relacionam com os fatos sociais, culturais e históricos onde está inserida. Entendendo currículo como é abordado por Sancristán (2000),

[...] o currículo relaciona-se com a instrumentalização concreta que faz da escola um determinado sistema social, pois é, através dele que lhe dota de conteúdo, missão que se expressa por meio de usos quase universais em todos os sistemas educativos, embora por condicionamentos históricos e pela peculiaridade de cada contexto, se expresse em ritos, mecanismos, etc., que adquirem certa especificidade em cada sistema educativo. (SANCRISTÁN, 2000. p. 15)

Desta maneira, o currículo inserido no PPP é efetivado na práxis escolar como um modelo de fazer pedagógico educativo em coerência com as necessidades do público que faz uso deste, respeitando as peculiaridades da comunidade e seus valores. Nesta reflexão, notadamente se faz urgente uma abordagem sobre a importância da aplicabilidade da Lei 10.639/2003 no cotidiano escolar brasileiro. Reflexões possíveis por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID do curso de Geografia da Universidade Federal do Tocantins - UFT – Campus CIMBA /Araguaína - TO, e oportunizaram o envolvimento da comunidade escolar na efetivação das propostas contidas no PPP.

Deste modo consta no PPP desta unidade de ensino a necessidade de efetivação de ações de cunho étnico-raciais devido à pluralidade cultural: “[...] dada a diversidade étnica e cultural da sociedade brasileira a escola deverá combater o preconceito e a discriminação através do diálogo e vivências de sua cultura e do respeito às outras formas cultural [...]” (ARAGUAÍNA, 2016. p.42).

Assim, o PIBID de Geografia em parceria com a Unidade Escolar realizou ações com o objetivo de contemplar a aplicabilidade da Lei 10.639 (BRASIL, 2013) e do Projeto Político Pedagógico. Proporcionando diálogos necessários entre a Escola e a Universidade sobre as questões étnico-raciais inerentes à sociedade brasileira, reafirmando positivamente a pluralidade e contribuindo no combate ao racismo e a discriminação racial no ambiente escolar.

## **INTERLOCUÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS AÇÕES DO PIBID DE GEOGRAFIA E PPP DAS ESCOLAS**

Dentre as ações realizadas ressalta-se a realização do Projeto Axé na Caixa (2014), Oficinas em Comemoração a Semana da Consciência Negra e a Visita à Comunidade Quilombola Dona Juscelina em Muricilândia - TO, sucedidas a partir de novembro a dezembro de 2016.

As ações tinham como objetivos principais fomentar assuntos referentes ao combate ao racismo e discriminação racial na escola; valorização da cultura negra e contribuição do povo

negro para a construção do Brasil; resgate da memória coletiva e história do povo negro; positividade da identidade negra (corporeidade negra e textura do cabelo). Constituindo, assim debates importantes na construção de uma consciência para o respeito à diversidade e para o entendimento da importância da história/cultura negra.

Assim, aconteceram as ações em duas etapas: primeiro no Ano de 2014 no Centro de Ensino Médio Dr. José Aluísio da Silva Luz com o Projeto Axé na Caixa. Este objetivou a realização de pesquisas contemplando os conteúdos de segundas séries na disciplina de Geografia, no que refere a Lei 10.639/2003 inserida na estrutura curricular estadual. Observando as habilidades e as competências que deveriam ser efetivadas pelos estudantes. Deste modo, o que é preconizado na lei citada acima, garante a obrigatoriedade de estudar os conhecimentos sobre a cultura afro-brasileira.

Neste contexto, pesquisamos sobre as comunidades quilombolas existentes no estado do Tocantins e ao obter tais informações produziu-se um quadro citando as 32 comunidades quilombolas já certificadas e reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares – FCP. Nos diálogos entre os estudantes, bolsistas e supervisora do PIBID, sobre as informações obtidas, notou-se a existência de duas comunidades quilombolas urbanas: a Comunidade Quilombola Urbana Mata Grande em Monte do Carmo e a Comunidade Quilombola Urbana Dona Juscelina em Muricilândia – TO. Ressaltamos, que foram abordados sobre a cultura e os saberes destes quilombolas, elementos como: a dança, a culinária, o artesanato, a religiosidade, dentre outras questões como o modo de viver e ser.

Desta prática de ensino-aprendizagem resultaram as inquietações que impulsionou a supervisora do PIBID, professora Izarete da Silva de Oliveira, alçar outros conhecimentos no espaço acadêmico o que oportunizou a realizar uma pesquisa de mestrado sobre a comunidade quilombola Dona Juscelina com título: “Território e Territorialidade nos limites do rural e urbano, na Comunidade Quilombola Dona Juscelina em Muricilândia-TO” defendida em 13 de maio de 2018 na própria comunidade.

Enquanto na segunda etapa, ocorreu no ano de 2016 no Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes com realização de oficinas que contemplaram estudantes do ensino fundamental e médio culminando com a Semana da Diversidade Cultural comemorada na Unidade escolar anualmente. A dinâmica “*Diálogos sobre preconceito e racismo entre alunos (as)*” que foi realizada nas dependências da escola campo com turmas do ensino fundamental e médio, respectivamente, em dois dias. Assim, foram programadas com didáticas diferentes de acordo com as fases de ensino.

Deste modo, a oficina do Ensino Fundamental foi realizada no dia 22/11/2016, no período vespertino, foram escolhidas 03 (três) turmas do ensino fundamental: 6º, 7º e 8º anos. Esta aconteceu em dois momentos: a) em salas distintas para exibições de vídeos/documentários; e b) coletivamente na quadra para explanações e debates a cerca dos temas propostos. Primeiramente, foram expostos três vídeos: “Vista a minha pele”, “Xadrez das cores” e o documentário sobre estética e cabelo afro “Espelho, espelho meu!”.

O vídeo “**Vista minha pele**” tem duração de 24 minutos, com direção de Joel Zito Araújo; coordenação geral de Hédio Silva J. O roteiro trata de uma paródia da sociedade atual, mostrando de forma atraente e com atores e atrizes na faixa etária do público alvo, assuntos como o racismo e discriminação racial no Brasil. O principal diferencial do filme é que é uma história invertida,

em que nesse caso, a classe dominante são os (as) negros (as) e os (as) brancos (as) são os que foram escravizados (as). Os países pobres, por exemplo, são Alemanha e Inglaterra, e os ricos são África do Sul e Moçambique.

Nessa história a protagonista é uma menina branca - Maria, que estuda num colégio particular e é bolsista, pois sua condição financeira não permite. Maria sofre hostilidade e discriminação por parte dos(as) seus(suas) colegas da escola, por causa de sua cor. Maria quer ser Miss Festa Junina da escola, mas para isso necessita vencer muitos obstáculos como: a) supremacia racial negra, em que a mídia só mostra os(as) negros(as) como sinônimo de beleza; b) a discriminação racial de seus colegas; c) a resistência de seus pais para que não participe do concurso. No entanto, ela sonha com o dia em que se sentirá representada na sociedade, quer assistir a TV e ver artistas brancos como ela, sentir que a sua beleza também é reconhecida, estudar na escola sobre a história de luta de seu povo. Assim, Maria com a ajuda de Luana se envolve em algumas aventuras para vencer o racismo e alcançar seus objetivos. Percebemos, no decorrer dos acontecimentos, que vencer ou não o concurso não é o principal foco da história, mas sim o esforço e dedicação de Maria em enfrentar tudo. Além da problematização do que é ser negro (a) no Brasil e na escola, de uma forma didática e chamativa para o telespectador.

O curta metragem “**Xadrez das cores: o preconceito e o desafio da acolhida da diversidade**” com duração de 21 minutos e dirigido por Marco Schiavon conta a história de uma mulher negra que vai trabalhar para Maria, uma senhora de 80 anos, branca, sem filhos, viúva e muito racista. A temática do vídeo é que a história se dá como se fosse um jogo de xadrez, relacionando as peças pretas ao negro, neste caso representado pela Cida e as peças brancas ao branco, representada pela Maria. Como num jogo de xadrez, assim, também constitui a vida de Cida e Maria nessa história. Ao final, deparamos com um desfecho surpreendente. Esse filme serviu como material para discussão com os(as) alunos(as), focando uma das coisas que mais chama a atenção no filme: a vontade de persistir, de mudar e vencer de Cida, o racismo escancarado de Maria e como a história termina.

O documentário sobre estética e cabelos afro “**Espelho, espelho meu!**” foi produzido por Elton Martins e possui 17 minutos de duração. É constituído por vários depoimentos a respeito da corporeidade negra, aceitação e identidade, principalmente do cabelo afro. O documentário apresenta a fala de várias pessoas: como crianças, adolescentes e adultos sobre a questão da identidade e estética negra. Todos falam sobre suas experiências e concepções a respeito, da valorização da beleza negra, identidade, importância de grupo nas redes sociais que valorizem a beleza negra. Além disso, também tem a fala de um historiador durante todo o filme que fala respeito da importância da aceitação do cabelo crespo e como a família pode ajudar nesse processo. O vídeo é um convite às discussões a respeito do cabelo crespo e a forma com ele é visto atualmente na escola.

Depois da exposição dos vídeos, as turmas foram encaminhadas para a quadra de esportes onde houve uma socialização de assuntos referentes aos vídeos. Os (As) estudantes foram convidados ao debate, apresentaram suas ideias e argumentos a respeito: de que vídeos/documentários mais gostaram e por que; o que lhes chamou mais atenção; que sentimentos lhes causaram; suas opiniões.

Em seguida os estudantes deram depoimentos, relacionando com situações de discriminação racial que já vivenciaram. Alguns se posicionaram demonstrando orgulho pela sua identidade afrodescendente, podemos destacar a expressividade de um aluno que cantou um rap (estilo

musical) com uma letra que contemplava o orgulho negro. Foi muito significativo esse diálogo, porque sabemos que conversar sobre tais assuntos é o melhor caminho para a eliminação do racismo no ambiente escolar.

Os objetivos desta prática pedagógica foram: a) valorizar a diversidade cultural considerando situações cotidianas; b) compreender como o racismo interfere na vida cotidiana; c) sentir-se no lugar do outro percebendo como é ser vítima de discriminação e, d) compartilhar e ouvir experiências pessoais, refletindo sobre o que escutam.

Enquanto a oficina realizada no Ensino Médio por meio de uma dinâmica aplicada nas turmas de 1º, 2º e 3º anos. Com o objetivo principal de discutir o conceito de discriminação, os estudantes deveriam entender que existem diversos tipos de preconceito e discriminação e que estes podem estar presentes no seu cotidiano. Ainda nas salas os (as) alunos (as) receberam fitas de identificação coloridas com o intuito de formar grupos.

Os grupos foram formados e divididos por cores, respectivamente, cada grupo discutiria a cerca de um tipo de discriminação, mediado cada um por uma bolsista do PIBID. No segundo momento, já com os grupos formados, os (as) discentes foram encaminhados para a quadra de esportes. Nesta etapa teriam que discutir por mediação da bolsista o conceito do seu grupo, aplicabilidades no cotidiano e formas de combater. Além de compartilhar experiências, ouvir e refletir a respeito de tais questões tão inerentes a nossa sociedade.

Os objetivos dessa atividade foram: a) compreender que a sociedade brasileira é formada por pertencentes a grupos com culturas distintas; b) fortalecer a identidade étnico-racial e, c) ampliar informações sobre a diversidade e entender que a discriminação ou preconceito também existem quando julgamos pessoas pela sua classe social, sua cultura (crenças, costumes, hábitos) e/ou critérios relacionados à aparência, não somente pelo viés racial.

Portanto, podemos destacar aqui que os grupos conversaram sobre seu tema, deram depoimentos e socializaram situações vistas ou vividas, prepararam cartazes, músicas, desenhos, criaram peças teatrais etc. Em seguida foi socializada uma apresentação de cada grupo. De forma que usaram como fonte eles mesmos, ou seja, suas experiências, seus conhecimentos e vivências.

Por último, uma bolsista fez uma comunicação oral, fixando e afirmando a importância do respeito à diversidade e o fortalecimento de identidade. Pensamos nessa atividade com o objetivo maior de socializar e comunicar entre os (as) alunos (as) a respeito das relações raciais entre eles, focando sempre no discurso aberto, livre, oportunizando ao (a) aluno (a) expor suas opiniões e ouvir o outro.

[...] mais que pensar a reorganização das disciplinas há que se pensar como o cotidiano escolar – em seus tempos, espaços e relações – pode ser visto como um espaço coletivo de aprender a conhecer, respeitar e valorizar as diferenças, o que é fundamental para a construção da identidade dos envolvidos no processo educacional (SOUZA, 2006, p. 18).

Essa atividade teve um grande significado, pois refletimos sobre o papel da escola e de todos os agentes, além do (a) estudante se ver como atuante nesse processo. Ver a escola, além de um espaço de troca, não só de conhecimento, como de comunicação e convivência com as diferenças.

## **CULMINÂNCIA DAS AÇÕES DA SEMANA DA CONSCIÊNCIA NEGRA: TRAJETO E NARRATIVAS ANCESTRAIS DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DONA JUCESLINA**

Vale ressaltar que antes da aula campo à comunidade quilombola Dona Juscelina, a Supervisora do PIBID, realizou um pré-campo com os estudantes e abordou a respeito de conceitos como: o que é uma comunidade remanescente de quilombolas, como é a organização da comunidade a ser visitada, como está distribuída as comunidades quilombolas no Estado do Tocantins, assim como se portar durante a visita na comunidade.

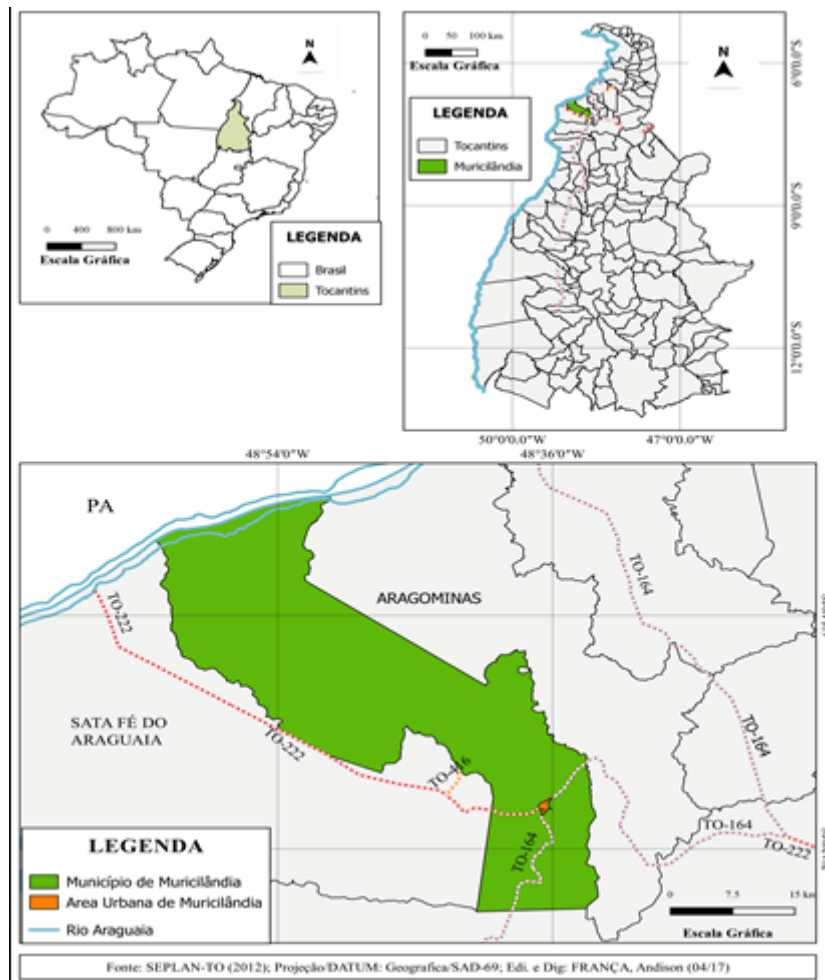
Realizamos uma aula campo (Figura 01) em 03 de dezembro de 2016 na Comunidade Quilombola Dona Juscelina (Figura 02), composta por estudantes secundaristas, coordenadores e professores do Colégio Adolfo Bezerra de Menezes e, professores da Universidade Federal do Tocantins - UFT, acadêmicos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID.

Deste modo durante as atividades de interlocução entre a matriarca Dona Juscelina com todos os presentes, nos permitiu ouvir e conhecer suas narrativas ancestrais, a matriarca é protagonista na maioria das narrativas que fizeram e fazem parte das suas vivências. Esta aula campo teve como objetivo a concretização da ação 06 do Projeto Político Pedagógico, na Área de Humanas. Ação que contempla a efetivação da Lei 10.639/2003, garantindo a obrigatoriedade da aplicação de estudos relacionados a cultura afro-brasileira, além de fazer parte das ações relacionadas a comemorações do Dia da Consciência Negra.

Assim, a visita à comunidade propiciou aos estudantes conhecimentos sobre a realidade que é vivenciada pelo povo quilombola. Percebemos as dificuldades e a diversidade que compõe a sociedade tocantinense, que é resultado da hibridização cultural. Os estudantes e acadêmicos bolsistas e não bolsistas, puderam observar que a paisagem urbana é um espaço onde é constituída a territorialidade dos quilombolas, a exemplo, onde ocorrem as manifestações religiosas como o festejo da padroeira da cidade, Nossa Senhora das Graças (Figura 03), lugar de confraternização e congregação de Fé entre quilombolas e não quilombolas. Está localizada no mesmo lugar desde a formação da comunidade: às margens do Rio Muricizal.



Mapa 01: localização Geográfica da Comunidade Quilombola Dona Juscelina.



Fonte: OLIVEIRA, 2017. (Dados organizados pela autora)

Figura 01: Participantes da aula campo, realizada durante a visita a comunidade quilombola D. Juscelina em 03 de dezembro de 2016.



Fonte: OLIVEIRA, 2016. (Acervo do PIBID de Geografia).

Na oportunidade foi refletido sobre a conceituação de quilombo, partindo da definição dada por Ratts (2006, p.59) “[...] quilombo é uma história. Essa palavra tem uma história. Também tem uma tipologia de acordo com a região e de acordo com a época, o tempo. Sua relação com o território [...]”. Discorreu-se sobre a comunidade quilombola Dona Juscelina que não difere das outras comunidades quilombolas no Brasil e Tocantins. Esta comunidade se organiza com resistência por meio de suas ações políticas configurando-se como um local de tensões e conflitos.

**Figura 02: Praça da Igreja Nossa Senhora das Graças.**



Fonte: OLIVEIRA, 2016. (Acervo do PIBID de Geografia)

Nesta experiência, os estudantes tiveram o privilégio de conhecer a matriarca, uma viúva de 86 anos que luta para deixar seu legado, através da oralidade, o que pode ser notado na constituição do Coletivo de Griôs (Figura 04), todos vivem na comunidade quilombola.

**Figura 03: Roda de conversa entre os estudantes e o Coletivo de Griôs: espaço de interlocução e narrativas sobre a migração da Matriarca Dona Juscelina.**



Fonte: OLIVEIRA, 2016. (Acervo do PIBID de Geografia)

Os *Griôs* têm um importante papel que é contar histórias que fazem parte da historiografia da comunidade. A matriarca relatou de onde vieram, descrevendo o trajeto da cidade de Nova Iorque - MA até a cidade que vive hoje.

[...] Viemos num grupo de dezesseis pessoas, tudinho da minha família, papai, irmãs, sobrinhos, netos, tios, irmãos... saímos da cidade de Nova Iorque no Maranhão, em meados do ano de mil novecentos e cinquenta e seis, caminhamos durante dois meses, a pé até chegar na cidade de Cristalândia... nunca estrupíamos [...] Permanecendo lá por um tempo, cidade muito boa... depois passando por Araguaína [...] viemos pra cidade de Muricilândia, chegando no ano de mil novecentos e sessenta e dois. (entrevista cedida pela matriarca Dona Juscelina em 09/01/2016).

As narrativas contam os trajetos de Dona Juscelina e seus familiares, ressaltou ainda que, são as histórias que fazem parte da construção da identidade da comunidade, e que não devem ser esquecidas. A matriarca relatou também sobre as festividades (Figura 05) que fazem parte da agenda cultural da cidade, dentre estas, a principal é a comemoração do Dia 13 de Maio, dia da abolição da escravidão.

**Figura 04: Espaço de narrativas da Matriarca Dona Juscelina para estudantes secundaristas da rede básica de ensino público**



Fonte: OLIVEIRA, 2016. (Acervo do PIBID de Geografia)

Principalmente não se deve esquecer as garantias contidas na Constituição Federal, como assevera Brasil (2013) no “[...] art. 68: aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”. (BRASIL, 2013. p. 78).

Neste contexto, durante as falas na roda de conversa uma liderança quilombola, informou que foi preciso criar um decreto que viesse dar garantia na efetivação do território quilombola, ou seja, o decreto 4887 de 2003, ou seja, o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias - ADCT que, “[...] regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias”. (BRASIL, 2003. p. 01)

Deste modo, fomos informados que a comunidade vem passando pelo processo de elaboração do Relatório Técnico de Identificação e Delimitação - RTID para ser delimitada a área do território a ser entregue aos quilombolas, uma luta política para garantir a principal política pública. No final das falas, foi servido um almoço a todos e todas que faziam parte equipe da visita e retornou-se ao meio dia para Araguaína, na certeza que as políticas públicas são meios que viabilizam a qualificação da educação e concomitantemente, a aprendizagem. Certamente, a aprendizagem alcançada que contempla a questão étnico racial, com esta experiência se amplia na vida escolar destes estudantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento das atividades realizadas, tanto na escola, como na Comunidade Quilombola possibilitou espaços de discussão, diálogo e troca sobre as relações étnico-raciais, tanto para a escola, como para a Universidade por meio do PIBID. Diante das ações entendemos o quanto é importante à atuação do(da) discente nesse processo de discussão, já que na educação brasileira em geral normalmente percebemos a ausência de debates que promovam as relações raciais.

O PIBID de Geografia, por meio de sua promoção e participação nas atividades, obteve experiências sobre como lidar/promover atividades sobre as questões étnico-raciais, sendo assim um momento também de formação, enquanto iniciação à docência, diante da necessidade urgente de trabalhar com a diversidade e diferença.

Assim, consideramos que as propostas são estratégias de aproximação entre a escola e a comunidade, uma vez que o(a) estudante compreende que o Quilombo não está tão longe e que por vezes, tais narrativas também fazem parte do seu cotidiano. Entendendo a formação do povo brasileiro, por meio da sua história, o(a) discente se identifica e cria em si sentimento de pertencimento, além de refletir sobre a contribuição através da história de um povo que teve um grande papel na construção do Brasil e constitui raízes de grande parte da população atual do país. Além de analisar como tais estão inseridos na sociedade, seus processos políticos e de luta pelos direitos, questões importantes e pertinentes hoje no nosso país.

Para a Comunidade Quilombola Dona Juscelina, notamos que é importante estabelecer um diálogo com a escola, uma vez que estabelecer diálogo com os jovens é compartilhar saberes, é resgatar sua história por meio da oralidade.

Desta forma, as ações realizadas indicam caminhos a seguir para eliminação do racismo e discriminação no ambiente escolar, na contribuição na construção da identidade negra dos (das) estudantes, além de resgatar a contribuição do povo negro nas diversas áreas pertinentes à história do Brasil. Estabelecendo uma importante relação entre a disciplina de Geografia e as questões étnico-raciais, destacando a relevância e obrigatoriedade desses conceitos dentro do currículo escolar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAGUAÍNA, 2016. Projeto Político Pedagógico – PPP do Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes. 2016. 62p.

BRASIL, 2013. Plano Nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC, SECADI, 2013. 104 p.

BRASIL, 2013. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

BRASIL, 2013. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: 2013. 112p.

BRASIL, 2013. **Lei nº 10.639** D.O.U. de 9 de janeiro de 2003. Presidência da República, Casa Civil. Brasília, DF.

BRASIL, 2003. **DECRETO Nº 4.887, DE 20 DE NOVEMBRO DE 2003**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2003/d4887.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm). Acessado em 07 de junho de 2018.

RATTS, Alex. **Eu sou Atlântica: sobre a trajetória de Beatriz Nascimento**. São Paulo: Imprensa Oficial (SP) e Instituto Kuanza, 2006.

SANCRISTÁN, José Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. 352 p.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Ensino Médio In.: BRASIL, Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: SECAD, 2006. 262 p.

# O PIBID/GEOGRAFIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: OLHARES SOBRE O ENSINO DE CARTOGRAFIA<sup>2</sup>

*Roberto Antero da Silva*

*Louislane Araujo Pinto*

*Mauricio Ferreira Mendes*

## INTRODUÇÃO

Este artigo objetiva apresentar contribuições para a formação inicial de professores em Geografia, bem como os desafios à prática docente, por meio de experiências vivenciadas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus de Araguaína, referente ao período de 2018 a 2019, pautando a educação cartográfica e estabelecendo novas estratégias de ensino.

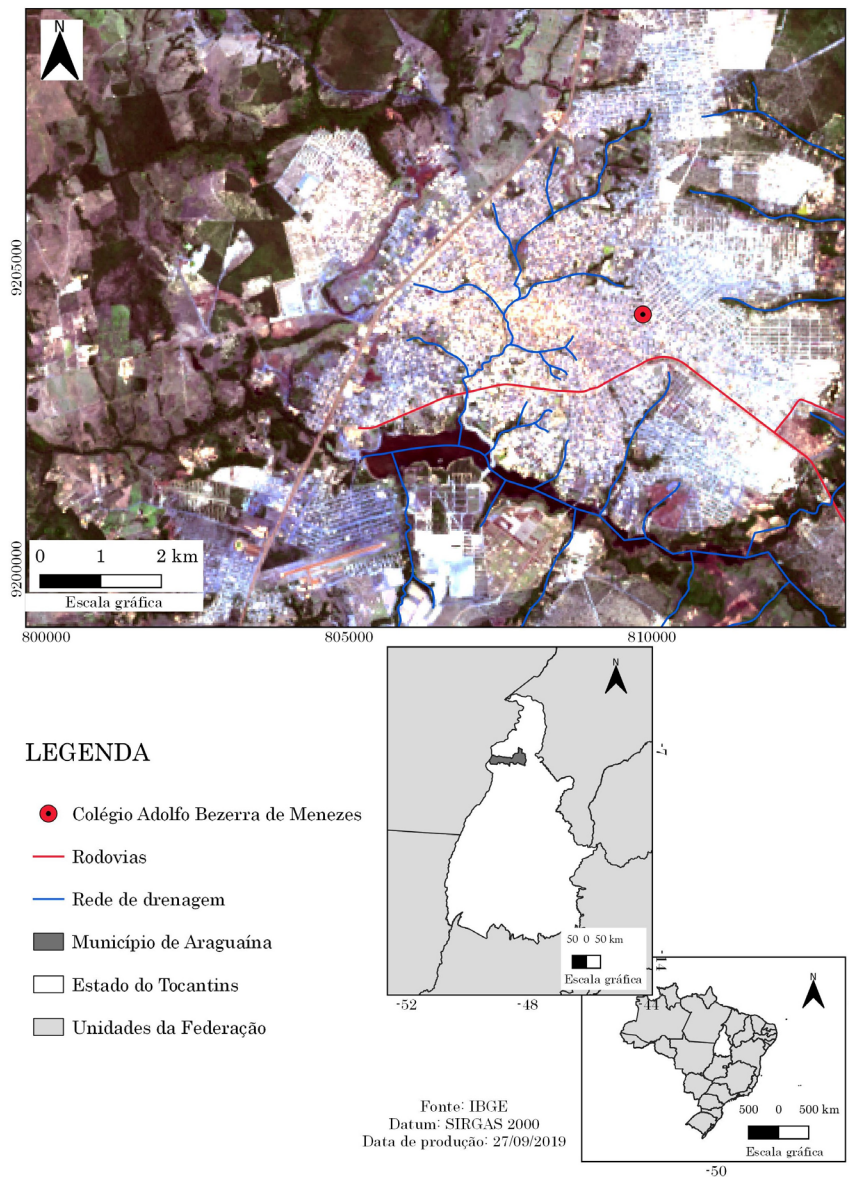
O PIBID permite a inserção do acadêmico no ambiente escolar e amplia possibilidades de reflexões de debates juntamente com professores e alunos da escola, contribuindo para geração de conhecimentos e aprendizagens, evidenciando assim os desafios à prática docente. [...] “Ao conceber a escola como ambiente de formação durante o cursar da Licenciatura, fomentasse a profissão docente articulada ao efetivo contexto das escolas de Educação Básica” (WOITOWICZ; SCHLOSSER, 2018, p. 30).

Sendo assim, ao tomar conhecimento do espaço escolar, o aluno tem um ambiente propício ao desenvolvimento de diversas práticas de investigação, tornando a escola um laboratório vivo para a prática docente e o crescimento profissional, além de despertar o interesse do aluno pela profissão professor.

Para tanto, utilizou-se técnicas de estudo de caso no Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes, localizado no município de Araguaína/TO (Figura 1) como laboratório de aprendi-

zagens e também espaço de formação docente, por meio da participação de 5 (cinco) bolsistas de iniciação à docência, que integraram o projeto. Utilizou-se a pesquisa qualitativa, onde o pesquisador “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos” (GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p. 32).

**Mapa 1. Localização do Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes na mancha urbana de Araguaína (TO).**



**Fonte:** os autores (2019).

No âmbito educacional existem vários obstáculos a serem superados, visando sempre uma educação melhor e de qualidade a todos os cidadãos. O Colégio Adolfo Bezerra de Menezes é uma escola de grande porte, oferece Educação Básica a 1780 (Mil setecentos e oitenta) alunos, o colégio passa por dificuldades no sistema de ensino-aprendizagem, tendo alunos indisciplinados e com falta de atenção e concentração nas aulas, e também dificuldades financeiras, não

tendo recursos para compra de materiais didáticos e/ou realização de aula-campo, somente para exemplificar.

Soma-se a isso, o ataque do atual governo a educação brasileira, principalmente com corte de recursos financeiros para fins de sucateamento e posteriormente privatização da Instituições de Ensino Superior (IES). Esses cortes orçamentários de maneira geral, não são percebidos pela população, mas sim pelos gestores, professores e principalmente pelos alunos que não tem mais certeza se conseguirão terminar o curso em uma universidade pública e de qualidade.

Foi observado na escola a falta de interesse pelos conteúdos de Geografia e em especial dificuldade dos alunos com a cartografia, tendo assim a oportunidade dos pibidianos da UFT atuarem com a realização de atividades práticas para o entendimento do conteúdo, além de outras atividades que contribuíram para o processo ensino-aprendizagem dos alunos, tendo o projeto PIBID de Geografia como um espaço de construção de conhecimentos no dia-a-dia e coletivamente.

A partir dessa constatação, foi realizada oficinas de cartografia e jogos didáticos no Colégio Adolfo Bezerra de Menezes, com o intuito de ampliar a educação cartográfica, evidenciando noções, conceitos e a utilização de práticas dos mapas, tanto dentro como fora da escola. Também os alunos da escola foram até a UFT, para conhecer o Laboratório de Cartografia e Estudos do Território (LCET).

O texto apresenta, além dessa introdução, das considerações finais e das referências bibliográficas, uma discussão sobre a importância da cartografia para o ensino de Geografia, destacando as contribuições do PIBID de Geografia neste processo e por fim enfoca a relação da teoria e prática na formação docente por meio das oficinas de cartografia e jogos didáticos realizado pelos alunos pibidianos, professores da escola e da UFT.

## **A IMPORTÂNCIA DA CARTOGRAFIA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA**

A cartografia é a ciência responsável pela representação gráfica da superfície física, desde a sua concepção, conceitos, produção e disponibilização de mapas. A cartografia faz parte do ensino das Escolas de Educação Básica de todo o país, e é fundamental para entendimento e compreensão do espaço geográfico brasileiro e mundial (BAGGIO e CAMPOS, 2017).

Ela [a cartografia] possibilita a compreensão de diversos conteúdos chaves relacionados à Geografia (espaço, região, lugar, território, paisagem, sociedade); propicia reflexões ambientais e multiculturais; possibilita que o aluno visualize e reconheça o mundo ao qual pertence, de modo que possa locomover-se nele e como representá-lo. Paira socialmente a ideia de que cabe à escola ensinar a ler, escrever e fazer contas, dando a entender que apenas isso é importante para o aprendizado do aluno. Porém, é preciso que ele seja preparado pela escola para o domínio espacial, com materiais didáticos adequados, que proporcionem aulas de qualidade (BAGGIO e CAMPOS, 2017, p. 2).



É importante destacar que a cartografia é representada desde a pré-história, no qual os seus conhecimentos sobre o uso da caça e pesca eram representados, e, para isso, fizeram uso dos recursos de que dispunham, como a argila, o papiro, as peles de animais ou as inscrições rupestres. “Estes são exemplos da importância da representação dos espaços de vivência para a própria sobrevivência dos grupos humanos [...], para as quais o desenho dos itinerários e dos pontos de interesse a eles associados eram vital” (CARVALHO e ARAÚJO, 2008, p. 3-4)).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) também dão ênfase ao ensino de cartografia, destacando o papel do professor para que desperte a imaginação dos alunos, passando a utilizar recursos didáticos. “A cartografia torna-se recurso fundamental para o ensino e a pesquisa. Ela possibilita ter em mãos representações dos diferentes recortes desse espaço e na escala que interessa para o ensino e pesquisa” (BRASIL, 1997, p.76).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017, p. 362) tem como uma das unidades temáticas do componente curricular geografia as “formas de representação e pensamento espacial”. O documento curricular também destaca a necessidade de “alfabetização cartográfica” nos cinco primeiros anos do ensino fundamental.

Porém, Castellar (2014) destaca que a BNCC é meramente conteudista e que não permite o aprofundamento de temas importantes da educação básica. A autora acredita que é necessário buscar “formas de ampliação do espaço educativo que rompam os limites físicos dos muros escolares, incorporando às práticas docentes metodologias que mudem a cultura escolar em relação ao processo de ensino e de aprendizagem” (FERRACINI, 2014, p.30).

Portanto, a cartografia e a Geografia devem caminhar juntas, na busca pelo saber. É muito importante que a cartografia esteja sempre presente no ensino de Geografia, nas aulas e na prática da disciplina, apesar de não ser algo simples para os alunos compreenderem, pois muitos já veem que a cartografia é apenas a interpretação de mapas, não dando assim um olhar de problematização a mesma, e por parte dos professores, não abordando de maneira dinâmica e contextualizando com o conhecimento dos alunos (SANTOS, et al., 2011).

Podemos perceber que o ensino da cartografia atualmente vem sendo modificada, ou seja, foram inseridas novos métodos de aprendizagem, sobretudo com os avanços da internet, como inserção das geotecnologias, esses recursos fizeram grandes mudanças no ensino da cartografia na escola e principalmente nas universidades, visto que permite ao aluno conhecer o mundo sem sair do lugar (ALMEIDA e ALMEIDA, 2014).

Portanto, para que o aluno tenha um melhor entendimento do espaço geográfico, cabe a escola oferecer oportunidades de conhecimentos e aprendizagens, fazendo uso de matérias didáticos, mapas, jogos didáticos para que o aluno possa pensar e refletir sobre a organização espacial, como vem acontecendo no Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes. Segundo Francischett (2001, p. 38) “[...] linguagem cartográfica é um aspecto de relevante importância, principalmente quando se trata de pensar na educação do indivíduo habilitado [...]”. É preciso que seja apresentado a cartografia aos alunos, contextualizando as explicações dos símbolos, da linguagem cartográfica, apresentando-lhes a importância da leitura dos mapas para o exercício do pensamento crítico e exercício da cidadania. Nesse contexto, Souza e Katuta (2001) afirma:

Os conhecimentos cartográficos têm uma estreita relação com a crítica do pensamento geográfico. É preciso, portanto, encarar a cartografia além de seus aspectos visuais e artísticos, propondo alternativas para sua utilização e obje-

ativando a compreensão da realidade que o indivíduo vive e que pode ser transformada (SOUSA e KATUNA, 2001, p. 12).

Nas oficinas de cartografia e jogos didáticos realizado no Colégio Adolfo Bezerra de Menezes é exatamente isso que ocorre, os professores da escola juntamente com os alunos do PIBID trabalham com a interpretação de mapas, localização no espaço com o intuito de desenvolver o pensamento crítico e reflexivo, abrindo caminho para o aluno se aproprie do conhecimento, tenha autonomia e se interesse pela cartografia e Geografia.

Porém, sabemos que existem muitos problemas nas escolas como falta de materiais didáticos, mapas, globos terrestres, computadores, não tendo recursos financeiros para adquiri-los. Outro fator limitante, é que algumas escolas não possuem laboratório de informática, que é uma ferramenta importante e atual para o ensino da cartografia.

Além disso, não basta as escolas adotarem novas tecnologias, comprar equipamentos sofisticados e melhorar a estrutura física, se não forem realizados capacitações e formação de professores para atuarem com esses novos instrumentos (MARCEDO, 1999).

Segundo Freire (2011), apesar de muitos obstáculos vivenciados na educação brasileira, como desvalorização do professor, falta de recursos financeiros, inexistência de políticas de formação continuada, devemos resistir, lutar e a educação e a formação de pensamentos críticos podem contribuir para uma sociedade melhor.

Por isso, a importância e a manutenção do PIBID/Geografia nas escolas de Araguaína, uma vez que a parceria universidade x escola podem trazer resultados positivos, propiciando a utilização de recursos metodológicos que estabeleçam as relações entre os fenômenos, demonstrando na prática suas espacialidades, tornando assim as aulas mais atraente para os alunos. Portanto, o PIBID permite experimentar todas essas especificidades da educação na formação inicial, como veremos próximos tópicos.

## **O PIBID/GEOGRAFIA DA UFT E AS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A CARTOGRAFIA**

O PIBID é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC), dando a oportunidade aos estudantes de licenciaturas a terem uma vivência cotidiana nas escolas públicas de Educação Básica. “O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com as redes de ensino” (CAPES, 2019, p.1).

Assim, como para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no âmbito da UFT, o PIBID tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da Educação Básica pública brasileira.

A UFT, por meio da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) vem atuando junto ao PIBID desde o edital da Capes de 2007. A proposta do PIBID/UFT para execução de 2014 a 2018 foi composto por 22 (vinte e dois) subprojetos, incluindo os cursos de Geografia, Física, Química,

Biologia, História, Pedagogia, Filosofia, Letras e Matemática, sendo executado em parcerias com escolas públicas de Educação Básica, por meio de parceria com as Diretorias Regionais de Ensino (DREA's) do estado do Tocantins.

A execução do PIBID na UFT, tem se fundado nos seguintes objetivos, o incentivo a formação de professores em nível superior para a Educação Básica; a contribuição da formação inicial de professores, por meio da integração entre Educação Básica e Superior; e a inserção de alunos no cotidiano de escolas da rede pública, dando oportunidades para aprendizados, vivências e trocas de saberes juntamente com os professores das escolas, contribuindo diretamente para articulação teoria e prática.

No caso específico da Geografia da UFT/Araguaína, o subprojeto do curso compreende um total de 5 (cinco) bolsas, com atuação no Colégio Adolfo Bezerra de Menezes, nível ensino fundamental, séries finais, na modalidade de ensino regular. Os alunos atuam na prática em seu futuro ambiente de trabalho, desenvolvendo metodologias ativas, principalmente na área de cartografia, para contribuir no processo ensino/aprendizagem.

No planejamento das atividades das atividades dos alunos de Geografia da UFT para os anos de 2018 e 2019 foram elencadas 5 (cinco) resultados (impactos): 1) reconhecimento do espaço escolar; 2) Desenvolvimento de atividades formativas e didático-pedagógicas; 3) implementação de novas estratégias de ensino; 4) sistematização de erros e acertos e; 5) socialização dos resultados. Para cada impacto foi determinado os indicadores de impacto, bem como as atividades para atingir esses resultados, e elencado os alunos e professores responsáveis por cada atividade, além de prazos estabelecidos.

Os alunos do programa são sempre acompanhados por professores supervisores do colégio e da UFT, que são responsáveis pelo planejamento e andamento das atividades desenvolvidas de ensino. Neste contexto, Freitas (2016, p. 27) aponta:

Os bolsistas, ao levarem para a escola o conhecimento adquirido durante a graduação, muitas vezes percebem que a teoria aprendida é insuficiente diante das demandas da prática escolar. Durante o processo de construção do projeto de pesquisa, retornam ao grupo imersos em inquietações e perplexos com o cotidiano escolar. Ao confrontarem o senso comum, o conhecimento geográfico e o conhecimento pedagógico, sentem a necessidade de expor as suas dúvidas e angústias (FREITAS, 2016, p. 27).

É fundamental destacar que o PIBID/UFT possibilita ao estudante de licenciatura em Geografia a oportunidade de ter um convívio próximo com o professor da escola e consequentemente ocorrer a geração de troca de conhecimentos e oportunidades de novos aprendizados, além do que permite que o aluno analise o funcionamento da escola como um todo, observando o andamento das aulas e a aplicação de metodologias em seu futuro local de trabalho.

Também participa no planejamento de aulas, contribuindo no desenvolvimento de formas mais interativas e inovadoras de trabalhar os conteúdos em sala de aula, para melhor resultados no processo ensino/aprendizagem. Como também, tendo suas primeiras frustrações, pois o trabalho profissional dos professores na grande maioria das vezes, não são reconhecidos pelos governos, pelos pais e pela sociedade de maneira geral.

Os alunos do PIBID/UFT analisam o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, com intuito de conhecer como funciona o planejamento e a proposta educacional da escola. É através do PPP que são apresentados as metas e objetivos e quais são as estratégias para alcançá-las. Assim, foi importante também conhecer o espaço escolar, o funcionamento dos laboratórios de informática e ciências, sala de professores, sala de planejamento, quadra de esporte e outras dependências, além de outros espaços de convivência.

Destarte, Nunes (2000) chama a atenção para formação contínua do professor que se estabelecem entre as várias dimensões, seja ela formação acadêmica com participação em projetos como o PIBID, prática pedagógica cotidiana, pesquisa em educação, articulando teoria e prática, no intuito de compreendê-las como elementos centrais na formação de professores.

A formação do professor, como visto, é bastante complexa, existem vários obstáculos a serem enfrentados. O PIBID/UFT do curso de Geografia é uma oportunidade para muitos alunos conhecerem os obstáculos a serem enfrentados e também como é significativo contribuir para o ensino/aprendizagem, seja por um auxílio na resolução de um simples exercício, seja pela construção coletiva de conhecimentos, possibilitando uma rica experiência na formação inicial.

Os alunos pibidianos da UFT aprendem desde o início que os conhecimentos devem ser compartilhados, bem como o incentivo a continuidade dos estudos para que possam no futuro influenciar em uma sociedade mais justa e humana para todos.

## **OFICINAS DE CARTOGRAFIA E JOGOS DIDÁTICOS REALIZADOS PELOS ALUNOS DO PIBID/UFT**

Muitas vezes o ensino e a aprendizagem de cartografia não é tarefa fácil, visto que temos enormes desafios na educação, como inexistência de laboratórios e falta de professores com formação específica. No estado de Tocantins, muitas vezes, professores de outras áreas, ministram a disciplina de Geografia, principalmente em municípios mais afastados, contribuindo diretamente para a falta de interesse dos alunos pela cartografia e pela própria Ciência Geográfica.

No colégio Adolfo Bezerra de Menezes, todos os professores são formados em Geografia, porém os próprios professores da escola observam dificuldades no ensino de cartografia, seja pela indisciplina do aluno, seja por acreditar que se trata de conteúdo difícil e que não traz interesse pelo aluno, tornando grandes obstáculos para o professor em sala de aula.

Segundo Pimenta e Carvalho (2008, p. 24) no ensino e aprendizagem, além do domínio específico dos conteúdos é necessário “também o domínio dos elementos que caracterizam uma prática educativa consistente e crítica”. Para isso, é fundamental refletir sobre o ensino de Geografia e propor avanços, como a implementação de metodologias ativas, uma vez que essas estratégias podem gerar resultados positivos e mudar a realidade da escola.

Refletir sobre o ensino da Geografia escolar e a formação de seus profissionais requer considerar a importância do conhecimento geográfico e o papel da disciplina frente à complexidade do mundo atual. Para esse entendimento, são destacadas questões fundamentais como: porque ensinar Geografia? Qual a contribuição da disciplina na formação básica? (OLIVEIRA, 2012, p. 2).

Sendo assim, a ciência Geográfica é imprescindível para o exercício da cidadania e para compreensão do mundo. “É preciso que haja concepções teórico metodológicas capazes de permitir o reconhecimento do saber do outro, a capacidade de ler o mundo da vida e reconhecer a sua dinamicidade [...]” (CALLAI, 2005, p. 231).

Pimenta e Carvalho (2008, p. 3) afirmam que o ser humano é um projeto inacabado, visto que estamos em constante mudança. “Estamos em constante mudança em função das necessidades que historicamente nos tem sido postas, como ex.: afetivas, lúdicas, cognitivas, estéticas, éticas, espirituais, culturais, econômicas, sociais e políticas”.

Portanto, o professor precisa perceber essas mudanças e estabelecer diferentes métodos de aprendizagens, visto que os alunos são diferentes e um único método não consegue abarcar toda a coletividade. Sendo assim, a oficina de cartografia e jogos didáticos contribuiu diretamente para inserção de um método inovador de aprendizagem na escola, tornando a atividade atraente para os alunos.

Para que atividade traga resultados, é fundamental que o professor selecione os conteúdos, objetivos, metodologias, relacionando com os conhecimentos e as práticas dos alunos. A partir desses passos iniciais, os PIBIDIANOS em conjunto com os professores da escola e da UFT, elaboraram uma oficina de cartografia, tendo o jogo didático como o principal recurso.

A oficina de cartografia fez com que os alunos tivessem outra visão da compreensão do espaço e da realidade local, além de ser um jogo cartográfico, é também uma atividade que permite compreender os conceitos de espaço, território, paisagem, política, ensinando o estudante a tomar decisão.

A Geografia é a ciência que proporciona ao aluno entender os conceitos de território, paisagem, espaço e política, além disso permite ao aluno perceber o espaço geográfico como resultado da interligação entre sociedade e natureza, destacando as contradições e marginalização de vários grupos sociais existentes no mundo. “A abordagem direta dos conceitos, associados aos conteúdos estudados na Geografia, torna-os instrumentos para a efetiva aprendizagem e permite compreender mais efetivamente a sociedade” (LISBOA, 2007, p. 23).

Lisboa (2007) afirma que os conceitos geográficos tem a finalidade de servir como uma ‘ferramenta’ nas análises que devem ser compreendidas e processadas pelos alunos, não podendo pensar nos conceitos como algo pronto e inacabado e sim construído coletivamente, uma vez que eles estão em constante transformação.

Breda (2013) destaca a contribuição do jogo didático no ensino/aprendizagem da Educação Básica:

O jogo didático por ser um facilitador do conhecimento, pode ser aplicado na educação não como único meio de aprendizagem, mas como um suporte, que pode desenvolver na criança a vontade de aprender. Pode levar, inclusive, a questionamentos que desenvolvam seu raciocínio crítico, contribuindo para agregar conhecimento. A aquisição de conhecimento, feita de forma natural, sem que a criança perceba essa assimilação, é que torna o aprendizado prazeroso (BREDA, 2013, p. 7).

A oficina de cartografia implementada no Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes foi uma grande oportunidade a todos os pibidianos vivenciarem, visto a oportunidade de elaboração, apresentação, ensinamento, aprendizagem e avaliação com os alunos, evidenciando que diferentes linguagens e/ou metodologias podem trazer resultados positivos.

O educador, comprometido com a transformação social, precisa buscar, nas dificuldades dos seus educandos, uma didática que surja dessa ação, e que, na prática educativa, o diálogo gerado entre educando e educador possa mostrar caminhos para a construção de uma pedagogia crítica comprometida com a parcela da população marginalizada pelo sistema capitalista de produção (MOURA; ALVES, 2002, p. 317).

A oficina de cartografia e jogo didático foi elaborado em conjunto com professores da escola e da UFT, tendo como público alvo os alunos do 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Para tanto utilizou-se mapas, botões coloridos representando os exércitos, cartas geográficas, fotografias, além de computadores.

Um dos primeiros passos foi uma reunião de planejamento no Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes para definir conteúdos, metas e objetivos (Figura 2) e o segundo passo foi trabalhar na orientação dos alunos em sala de aula (Figura 3) para o entendimento de conceitos geográficos.

**Figura 2. Reunião de planejamento no Colégio Estadual Adolfo Menezes.**



Fonte: A autora (2018).

**Figura 3. Orientação dos alunos em sala de aula.**



Fonte: A autora (2018).

O terceiro passo foi explicar o jogo para os alunos em sala de aula, tendo como base a oficina de cartografia (Figuras 4ab). No início foram desenvolvidas atividades referente ao espaço geográfico mundial (América do Sul, América Central, América do Norte, África, Europa Ocidental, Europa Oriental, Ásia e Oceania) sendo essas regiões divididas em diversas cores.

Cada aluno recebia uma carta com uma missão (objetivo) em relação a um continente, que deveria ser cumprido. Mas o aluno só podia partir para sua tarefa assim que defendesse seu território (continente) com dados históricos, sobre o relevo, clima, hidrografia, vegetação, entre outros que os alunos quisessem pontuar.

**Figura 4. Oficina de cartografia e jogos didáticos no Colégio Estadual Adolfo Menezes.**



Fonte: A autora (2018).

**Figura 5. Oficina de cartografia e jogos didáticos no Colégio Estadual Adolfo Menezes.**



Fonte: A autora (2018).

Os alunos poderiam iniciar a oficina de cartografia e jogo didático optando em cumprir a missão ou defendendo seu território, sendo que este dependia do dado sorteado, sendo o branco para defender o território e o vermelho para avançar (atacar).

O jogo só terminava quando um dos competidores concluía sua missão, atingindo seu objetivo. O jogador que tivesse um raciocínio rápido teria uma melhor análise do jogo, podendo assim, sair na frente, além de ter sorte no sorteio dos dados. Os PIBIDIANOS sempre estiveram presentes em cada etapa da oficina, acompanhando e orientando os alunos, tirando dúvidas, pois o jogo estimula os alunos a adotarem as estratégias certas, sempre alinhando os conhecimentos geográficos, caracterização socioeconômica dos continentes e como eles estão representados nos mapas.

Nas etapas finais da oficina de cartografia, percebiam-se como o ânimo de cada aluno que participava do jogo se transformava, seja porque respondeu corretamente as perguntas, seja porque foram ajudados pelos colegas. Portanto, o jogo foi primordial para motivá-los, destacando a importância de adoção de novas metodologias para o ensino de cartografia nas escolas.

A quarta e última etapa da oficina foi a elaboração de mapas pelos alunos da escola, relacionando teoria e prática. Os mapas foram feitos em papel pardo orientado pelos professores e PIBIDIANOS e posteriormente apresentados para toda a turma, cada grupo apresentou dados físicos e socioeconômicos de uma região brasileira (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul).

Em toda as etapas da oficina foram observadas que os alunos interagiram com os conteúdos sobre o espaço geográfico brasileiro e mundial, possibilitando o alcance dos objetivos, podendo esta ser replicada em outras escolas de Araguaína.

Destarte, foi muito bem aceito o jogo pelos alunos, pois com as atividades, eles puderam compreender sobre o conceito de território, paisagem, espaço e política, temas que são abordados na Geografia, sendo a cartografia não só importante para estudos geográficos, mas também para outras áreas, como história, biologia, sociologia, entre outras. Para Breda (2013), os jogos estão presentes na natureza dos seres humanos, desde a sua infância perpassando a sua fase adulta, visto que, abrange diversos significados, temas e imaginário das pessoas.

Infelizmente atividades dessa natureza e programas como o PIBID estão ameaçados, a educação brasileira vem sendo atacada por políticas de redução de recursos financeiros, corte de bolsas, não cumprimento do piso salarial em vários municípios brasileiros, além da redução de

políticas de formação de formação de professores. Soma-se as salas de aulas de cheias, deixando os professores sobrecarregados, portanto, a educação está sendo destrutada e sucateada no atual governo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões apresentadas, podemos perceber a importância do PIBID no Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes, no município de Araguaína/TO, visto que o programa fornece elementos chaves no desenvolvimento e aplicação de novas metodologias, sempre de forma indissociável entre teoria e prática e acompanhamento e orientação dos professores da escola e da UFT.

Cabe salientar importância de trabalhar as oficinas de cartografia e jogo didático no colégio Adolfo, para compreensão dos alunos em relação a conceitos de território, paisagem, espaço e política, visto que a compreensão destes conceitos são fundamentais para o entendimento dos conteúdos de Geografia e da cartografia, possibilitando o exercício da cidadania de forma plena.

As contribuições do PIBID para a formação inicial de professores de Geografia foi demonstrado por meio de conhecimentos compartilhados e gerados, troca de saberes na prática docente e confecção de materiais didáticos, bem como fortalece a interação entre universidade e escola. Além de possibilitar a inserção de alunos no espaço escolar desde o início da graduação com reuniões e encontros frequentes.

Por meio do PIBID, os alunos se aproximam da escola, seu futuro local de trabalho, estabelecem calendários de atividades, articulando diversas instruções ao ensino/aprendizagem, além de relacionar a teoria adquirida na universidade com a prática aplicada na escola, aspecto proporcionado pelo programa. Foi verificado, por meio do subprojeto de Geografia, que os alunos do PIBID/UFT cumpriram todas as suas atividades, metas e atividades propostas no planejamento do programa, adquirindo acúmulo e experiência nos processos educacionais.

Outro aspecto a ser destacado é o fator permanência, visto que com o PIBID os alunos se tornam mais motivados as atividades do curso, vivenciando a universidade como um todo e ainda contribuindo diretamente para uma formação crítica e reflexiva. Os alunos pibidianos geralmente desenvolvem seus trabalhos de conclusão de curso alguma temática do PIBID, contribuindo para a divulgação e sistematização do programa.

Portanto, o PIBID precisa ser fortalecido como política pública de fortalecimento de formação inicial de professores, com recursos financeiros garantidos, para que a sociedade se aproprie dos conhecimentos gerados tanto no âmbito da universidades, como escolas e que o programa possa servir de alicerce para a uma educação de qualidade.

Por fim, é importante destacar que os projetos PIBID estão sendo pressionados pelo corte de bolsas e alocação de recursos da educação para outras áreas. Não podemos retroceder e afirmamos que os investimentos na Educação Básica e no Ensino Superior devem ser públicos e primando pela qualidade, conforme previsto na Constituição Federal de 1988.



## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Rosângela Doin de; ALMEIDA, Regina Araújo de. Fundamentos e perspectivas da cartografia escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Cartografia**, Uberlândia/MG, v. 4, n. 63, p. 885-897, 2014.
- BAGGIO, Lucilma Maria; CAMPOS, Ricardo Aparecido. Aproximando conceitos e práticas no Ensino de Geografia com o uso de recursos tecnológicos. **Cadernos PDE**, Jacarezinho/PR, v. 1, n. 1, p. 1-17, 2017.
- BNNC. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: set. 2019.
- BREDA, Thiara Vichiado. O uso de jogos no processo de ensino aprendizagem na Geografia escolar. 2013. 164 f. Tese (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências, Campinas, SP, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1997.
- CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, 2005.
- CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior. PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em: 21 set. 2019.
- CARVALHO, Edilson Alves de; ARAÚJO, Paulo César de. **História da Cartografia**. Natal: EDUFRN, 2008.
- FERRACINI, Rosemberg. Entrevista com a professora Dra. Sonia Castellar: da formação de professores ao livro didático. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 4, n. 8, p. 241-274, 2014.
- FRANCISCHETT, Mafalda Nesi. **A cartografia no ensino de geografia: a aprendizagem mediada**. 2001. 219 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Campinas/SP, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREITAS, Anniele Sarah Ferreira de. **Formar professores-pesquisadores numa escola de bacharéis: a cultura do Pibid de Geografia da Unicamp**. 2016. 164 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências, Campinas, SP, 2016.
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

LISBOA, Severina. Sarah. A importância dos conceitos da geografia para a aprendizagem dos conteúdos geográficos escolares. **Revista Ponto de Vista**, v. 4, n. 1, Viçosa, p. 23-35, 2007.

MARCEDO, Luiz Paulo Leopoldo. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Merceio: EDUFAL, 1999.

MOURA, Jeani Delgado Paschoal; ALVES, José. Pressupostos teórico metodológicos sobre o ensino de geografia: elementos para a prática educativa. **Geografia**, Londrina, v. 11, n. 2, p. 309-319, 2002.

NUNES, Cely do Socorro Costa. **Os sentidos da formação continua de professores: o mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil**. 2000. 155 f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2000.

OLIVEIRA, Anízia Conceição Cabral de Assunção. **Competências didático-pedagógicas para o ensino de geografia e os desafios à prática docente**. In: VI Colóquio Internacional: Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão/SE, 2012, p.1-13.

PIMENTA, Sônia de Almeida; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes. **Elementos da didática: os diferentes métodos de ensino**. Campina Grande/PB: EDUEP, 2008.

SANTOS, Cátia dos; PEDROTTI, Alceu; MATOS, Alda Lisboa de; SANTANA, Ana Paula Silva de. A cartografia e o ensino de geografia. **Revista Geográfica de América Central**, Costa Rica, v. 2, n. 47, 2011.

SOUSA, José Gilberto; KATUTA, Ângela Massumi. **A cartografia no movimento de renovação da geografia brasileira e a importância do uso de mapas**. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

WOITOWICZ, Eliete; SCHLOSSER, Marli Terezinha Szumilo. Atribuições do PIBID na formação inicial de professores de Geografia. **Bol. geogr., Maringá**, v. 36, n. 1, p. 30-47, 2018.

# EXPERIÊNCIAS DO PROJETO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM GEOGRAFIA NO COLÉGIO JARDIM PAULISTA, EM ARAGUAÍNA-TO

*Antônia Márcia Duarte Queiroz  
Amadeus Vieira Soares*

## INTRODUÇÃO

O objetivo do presente artigo é refletir sobre a experiência dos autores na condução do Projeto Residência Pedagógica – RP – na formação inicial de professores de Geografia na cidade de Araguaína -TO. Essa reflexão parte da vivência do professor preceptor no espaço escolar, e da coordenadora do núcleo de Geografia na Universidade Federal do Tocantins – Campus Araguaína. A problemática gira em torno dos desafios enfrentados durante as ações realizadas no projeto e da necessidade de transformação nas práticas docentes.

O desenvolvimento deste trabalho, com oito estudantes de Graduação em Licenciatura Plena em Geografia- UFT, os residentes do projeto no Colégio Jardim Paulista em Araguaína, permitiu constatar que, para a formação e orientação desses acadêmicos, havia a necessidade de uma coordenação sistemática e presente no espaço escolar e na universidade, socializando o planejamento e introduzindo proposta de trabalho específico ao público escolar e à comunidade local. Por isso, é imprescindível o diálogo, a clareza de objetivos, assim como a promoção do envolvimento coletivo de todos dentro do grupo.

Os impasses giram em torno da dificuldade docente e discente do trabalho interdisciplinar na compreensão e interpretação das normas pré-estabelecidas para o desenvolvimento do projeto. Apesar disso, podemos afirmar que a integração dos residentes na unidade escolar foi

de fundamental importância para o desenvolvimento acadêmico dos estudantes e a profissionalização para o magistério.

Os estudantes puderam de fato acompanhar o dia a dia escolar e, assim, refletir para a busca de estratégias voltadas à promoção da qualidade da educação, por meio de ações complementares, direcionadas aos saberes coletivos, impulsionando a criação de novos mecanismos de ensino e aprendizagem.

A primeira abordagem do trabalho apresenta nossa formação para a docência, a qual se tornou importante na troca de experiências e elaboração das estratégias e metodologias para o desenvolvimento do projeto na escola e na universidade.

A segunda parte apresenta as ações realizadas no Colégio Jardim Paulista pelo projeto Residência Pedagógica do núcleo de Geografia, na cidade de Araguaína-To.

A última abordagem reflete sobre os resultados e também as perspectivas para o ensino e a aprendizagem a partir dos produtos idealizados pelo projeto RP do núcleo de Geografia.

## **SOCIALIZANDO CONTEXTOS NA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA**

As nossas experiências na docência, por parte do autor, como professor na Unidade escolar da educação básica e sala de aula desde o ano de 2015, por intermédio da participação como bolsista do Sub-projeto PIBID, durante a graduação na Universidade Federal do Tocantins/Campus Araguaína, instigou uma familiarização com a escola e a sala de aula e, conseqüentemente, possibilitou a formação docente.

Não raras vezes, encontrou obstáculos na unidade escolar, devido à falta de recursos como mapas, globos, entre outros materiais necessários ao desenvolvimento de um bom trabalho em sala de aula. Planeja com outros professores aulas que estimulem a curiosidade dos alunos, visto que a curiosidade é um elemento fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Em sala, ministra aulas motivadoras, visando estimular os discentes para a busca dos conhecimentos e para a própria formação acadêmica.

O debate da experiência como ex-bolsista do PIBID centraliza-se no campo da formação profissional, cuja construção do conhecimento se produz na interação social e se desenvolve na prática educativa que possibilitou a busca de aprendizagens para minha formação acadêmica. É importante salientar que a minha permanência no subprojeto PIBID de Geografia provocou um mundo de surpresas e oportunidades, além da construção do conhecimento. Ou melhor, abriu portas que nos permitem descobrir a importância da relação entre a teoria e a prática na formação docente.

O subprojeto PIBID de Geografia da Universidade Federal do Tocantins/Campus Araguaína ocorreu em parceria com o Centro de Ensino Médio Paulo Freire, localizado na cidade de Araguaína-TO. Esse subprojeto foi realizado a partir de um trabalho coletivo entre coordenadores de área, bolsistas de supervisão e bolsistas de iniciação à docência. Para nós, é de suma relevância relatar as vivências na escola, o contexto da educação básica e suas finalidades, a construção e a formação de professores críticos com qualidade educacional para intervir no espaço escolar.

As experiências da autora na graduação foram, sem dúvida, muito intensas e largas, pois, desde o início, focou na extensão e pesquisa. Nesse sentido, tivemos a oportunidade de participar do *Programa de Extensão Universidade Solidária*, que serviu para aguçar, ainda mais, o interesse pela docência. No programa, foram realizadas várias ações interdisciplinares, diversas ações relacionadas ao meio ambiente, com ênfase nas características naturais e regionais do local.

A experiência profissional no ensino teve início na educação básica estadual, passou pela vivência como professora no Departamento de Geociências da Universidade Estadual de Montes Claros, bem como tutora e professora formadora na modalidade a distância, na graduação e na pós-graduação. Atualmente, é professora adjunta na Universidade Federal do Tocantins, no colegiado de Geografia.

A a experiência e a formação docente em Geografia são propulsoras das reflexões teórico-práticas no decorrer deste texto, reflexões essas que fizeram parte das inquietações e dúvidas que acumulamos durante a formação e após nosso ingresso na docência.

Conforme Pontuschka (2009, p. 113), a disciplina escolar Geografia mantém vínculos com a respectiva ciência por meio dos conceitos, dos métodos e das teorias geográficas. Os conteúdos disciplinares são organizados com vistas a atender a concepções hegemônicas da própria ciência e correspondem a um tempo e espaço específicos, articulados às concepções pedagógicas de organização do currículo e do ensino.

Nesse propósito, coadunamos com a ideia de que a licenciatura em Geografia deve ser voltada para a ciência geográfica, tanto para seu objeto, como para os seus objetivos. Com isso, sentimos a necessidade de uma formação docente atualizada com a realidade local, que possa se inserir cada vez mais nos movimentos de transformação da sociedade.

As dificuldades encontradas serviram de inspiração para imaginarmos uma forma de contribuir objetivamente para a formação dos futuros professores de Geografia. Sendo assim, desenvolvemos reflexões com base em nossa trajetória da graduação e profissional e buscamos aplicá-las nas ações do projeto de maneira mais abrangente, com o intuito de atingir a universidade e o espaço escolar em torno das transformações da comunidade local.

Entendemos que a abordagem direcionada ao desenvolvimento do projeto Residência Pedagógica remete ao ensino, à pesquisa e à extensão. Ao ensino, na medida em que se enquadra na formação de professores de Geografia; à pesquisa, porque realiza análise teórica atrelada à BNCC e ao diagnóstico das escolas-campo; e à extensão, pois emerge ativamente por intermédio das ações e da inserção acadêmica junto às unidades escolares e à comunidade de modo geral. No concernente ao ensino, de acordo com Cavalcanti (2010):

No Brasil e no mundo, a atual política educacional, traduzida nas normativas, nas referências oficiais de conteúdos escolares e nas reformas de sistemas, encaminha a questão da formação do professor e de sua prática com base na concepção de profissional reflexivo de formação contínua de formação na escola, de valorização dos saberes práticos do professor (CAVALCANTI, 2010, p. 2).

Segundo Cavalcanti (2010), as pesquisas na linha do ensino de Geografia no Brasil têm sido produzidas com o propósito de compreender a dinâmica desse processo e de indicar caminhos e abordagens que melhorem os resultados produzidos, ou podem reproduzir, na aprendizagem e na formação do cidadão.

Seguindo nessa linha de raciocínio, a extensão serve de suporte ao objetivo de integrar o acadêmico no espaço escolar, favorecendo sua maior vivência na comunidade escolar, para além das atuais experiências realizadas durante a graduação no período do estágio supervisionado.

Consoante Saviani (1991), a extensão significaria essa articulação da universidade com a sociedade, de tal modo que aquilo que ela produz em termos de novos conhecimentos e aquilo que ela difunde, por meio do ensino, não ficassem restritos àqueles que conseguem ser aprovados no vestibular e que integram determinado curso. Desse modo, conseguirá formar um profissional com pensamento crítico, inteligência emocional e que trabalhe em grupo.

Com efeito, a extensão permite adequar ensino e interação ao saber que a comunidade já possui, concorrendo para melhorar o nível de vida das pessoas em geral e instigar novas iniciativas das universidades na transformação social. De mais a mais, ir além das fronteiras físicas da universidade, trabalhar em função de regiões menos favorecidas significam um avanço na organização da população em torno de seus interesses.

A intenção foi aprimorar nossas práticas metodológicas, buscando o contexto maior de inclusão social de todos os estudantes e comunidade, levando em conta a formação do professor de Geografia, tornando-o cômico das novas necessidades de se pensar o ensino de Geografia para o futuro. Pensamos que a formação do professor de Geografia deve ser direcionada para as inovações que se apresentam em movimento contínuo na sociedade. Isso porque, diferentemente das ciências cartesianas mais objetivas, a Geografia possui, como objeto de análise, as relações dos sujeitos nos diversos espaços.

## **APONTAMENTOS SOBRE O PROJETO RP DO NÚCLEO DE GEOGRAFIA NO COLÉGIO ESTADUAL JARDIM PAULISTA, EM ARAGUAÍNA-TO**

O Colégio Estadual Jardim Paulista está localizado na Avenida dos Engenheiros, nº 377, Jardim Paulista, CEP: 77808-320, na cidade de Araguaína – TO. O estado é a entidade mantenedora da unidade escolar, que conta com uma quantidade de 850 alunos nos turnos matutinos e vespertinos de ensino fundamental e médio no período das 7h às 11h25min. e 13h às 17h25min. O diretor é Leonardo Auto Barros, com mandato vigente no período. Por estar localizado em área periférica da cidade, o Colégio Estadual Jardim Paulista atende a uma clientela com níveis socioeconômicos considerados baixos. É amparado pelo Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), Nova Mais Educação - ambos para complemento da jornada escolar - e pelo programa Esporte na Escola, para práticas esportivas no contraturno escolar. A instituição em tela conta com uma Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para atender alunos com algum tipo de carência intelectual, uma sala multifuncional e duas professoras cuidadoras, sendo uma delas especializada em libras, já que o colégio conta com alunos com deficiência auditiva e surdez, deficiência intelectual e baixa visão. Estes convivem com os demais alunos em um ambiente de perfeita harmonia e aprendizagem significativa.

Segundo o Projeto Político Pedagógico - PPP (TOCANTINS, 2017) - o Colégio Estadual Jardim Paulista foi fundado no ano de 2002, sob a Lei de Criação nº 1.124 e o Decreto nº 1.681, de 1º/02/03, com publicação no Diário Oficial nº 1.358, de 16/01/03, e recebeu esse nome em razão de localizar-se no bairro que possui tal denominação. A partir dessa data, a UE passou a desenvolver suas atividades nos turnos matutino e noturno, com Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA 3º segmento, atendendo as comunidades circunvizinhas como as dos Setores Eldorado, Tiúba, Carajás e Jardim das Palmeiras.

O Colégio, desde seu início de funcionamento, ocupa apenas parte de um prédio que era destinado a oferecer apenas o Ensino Médio. Porém, pela sua grande estrutura, parte do prédio foi ocupada pela Delegacia Regional de Ensino e ainda por uma Escola Técnica de Enfermagem.

Nos primeiros anos, houve grande dificuldade, a saber: local isolado, falta de transporte coletivo, dificuldade para locomoção dos alunos, principalmente em períodos chuvosos, e problemas internos, por exemplo a falta de material didático, como uma simples folha de papel A4.

Em 2012, a escola aderiu ao Programa Mais Educação. Desenvolve diferentes projetos: Pioneiros Mirins; Projeto Dia das Mães; Resgatando Valores, Projeto Sarau; No Ritmo da Poesia; Educação Para o Trânsito; Diversidade é Riqueza, entre outros. A proposta pedagógica é bastante versátil, haja vista que sempre precisa ser revista e, portanto, reescrita durante o ano letivo para se adaptar à realidade cotidiana da escola.

O IDEB 2017 não atingiu a meta desejada e não alcançou o indicador recomendado (6,0). Tem o desafio de garantir mais alunos aprendendo e com um fluxo escolar adequado. O item Aprendizado ficou em 4,78, o fluxo, 0,83; a escola, 4,0, sendo que a meta para a escola era de 4,9.

A ambientação dos residentes na escola (vide Figura 1) e na sala de aula se deu mediante diagnóstico da escola-campo, realização de diagnóstico, observação e identificação das necessidades de aprendizagem, grupo de estudos, planejamento de atividades em conjunto, leitura e conhecimento do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e sua realidade local.

Figura 1: Primeiro contato da equipe no Colégio Jardim Paulista.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (QUEIROZ, A.M.D. 2018)

Durante esse período na escola, foi observado o comportamento dos alunos, desde sua organização na fila da entrada a como se comportam em sala de aula, no lanche, no recreio e na saída da escola. Isso foi bastante importante para os residentes, para verificar a diversidade dos alunos e comportamento diferentes, uma visualização discreta e bastante construtiva para todos os residentes. O cotidiano da escola apresenta sérios desafios no concernente à prática docente na sala de aula. Segundo os residentes, esses desafios giram em torno da falta de estímulo para ministrar as aulas, com alunos desinteressados e indispostos a participar.

A profissão requer muita dedicação, renovação, criatividade e estudo. Desse modo, é necessária a constante atualização por intermédio de pesquisas e leituras. Na rede pública de ensino, há muitos fatores que obstaculizam o trabalho dos professores, como o grande número de alunos para uma sala pequena, a falta de material didático, a ausência de recursos tecnológicos capazes de ajudar a dinamizar as aulas. Tais reflexões possibilitam compreender a concepção de educação e formação docente.

Cumprir afirmar que os residentes participaram de oficinas, com a temática do Sistema de Gerenciamento Escolar (SGE), a fim de elaborar conteúdos a serem ministrados na semana, analisar a frequência e considerar os horários. Assim, conheceram o sistema de controle da gestão escolar para professores, coordenadores, diretor e para a Diretoria Regional de Ensino de Araguaína. A participação em feira de ciências permitiu também a visualização de como os alunos se disponibilizam para organizar o evento, na produção de maquetes e projetos expostos à comunidade escolar.

O debate teórico se fez presente na escola por meio da análise de artigo sobre tema envolvendo a escola como principal agente em formar um cidadão, ou seja, não só ministrar conteúdos, mas também auxiliar na formação integral do aprendiz. Por fim, foram iniciadas pelos preceptores e residentes as discussões acerca dos possíveis projetos de intervenção pedagógica a serem realizadas no primeiro semestre de 2019.



As dificuldades significativas dessa etapa se concentram na dificuldade docente e discente do trabalho interdisciplinar entre Geografia, na compreensão e interpretação do edital de seleção e das normas pré-estabelecidas para o desenvolvimento do projeto. Além disso, foi um obstáculo a falta de adesão efetiva das escolas na disponibilização dos preceptores para participarem de todos os momentos do desenvolvimento do projeto, que aconteceram na UFT e na escola, tais como participação em seminários e oficinas e o acompanhamento integral ao residente, tanto nas atividades realizadas na UFT quanto nas escolas-campo.

É salutar dizer que a integração dos residentes na unidade escolar foi de fundamental importância para a formação profissional e acadêmica dos estudantes durante a formação inicial nas licenciaturas, uma vez que têm a oportunidade de acompanhar o dia a dia escolar. Assim, podem refletir para a busca de estratégias em torno da qualidade da educação, servindo-se de ações complementares, direcionadas aos saberes coletivos, capazes de impulsionar a criação de novos mecanismos de aprendizagem.

No primeiro semestre de 2019, na segunda etapa de atividades do projeto, a metodologia aconteceu por meio de planejamento didático-pedagógico de atividades e do projeto educativo de ensino, chegando à efetiva execução de regência.

As temáticas foram, antes, discutidas em reuniões na UFT, de maneira interdisciplinar. Utilizamos as habilidades e competências descritas na BNCC (2018) dos anos finais do ensino fundamental e das áreas temáticas das ciências humanas, articulando-as às temáticas da Geografia.

Dessa forma, valemo-nos das competências da BNCC (2018, p. 359) um e dois relativas à Geografia, descritas nas áreas humanas e sociais aplicadas. Elas propõem utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas. Ademais, estabelecem conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história.

Os projetos educativos de ensino atendem individualmente às necessidades das escolas, buscando contemplar as orientações previstas no PPP.

Concordamos com Freire (1993) quando esclarece que professores têm a difícil tarefa de apropriar do saber sistematizado, da sua utilização como instrumento de intervenção social e, também, de estabelecer uma relação horizontal com seus alunos, mormente porque professores e alunos são, hoje, vulneráveis a uma “sociedade autoritária e castradora” da liberdade de se expor. Por isso, professores e alunos devem ser postos numa situação de igualdade nas relações pedagógicas, trocando saberes e experiências.

Conforme Freire (1993), a mediação da linguagem e o uso de instrumentos pedagógicos fazem com que o professor, através de um bom ensino, desafie o nível em que o sujeito aluno está, respeitando seus conhecimentos e experiências de vida com uma visão para o futuro, focando-se no desenvolvimento das capacidades sociais, culturais e acionando as “zonas de desenvolvimento proximal” do sujeito.

O Projeto “caminhos para a universidade” nasceu do objetivo de apresentar as diversas formas de acesso ao ensino superior público a estudantes do ensino médio da rede básica de ensino. A metodologia consistiu em palestra sobre educação superior e o seu funcionamento,

visita técnica às dependências da Universidade Federal do Tocantins e esclarecimentos acerca dos cursos oferecidos na universidade em questão. O intuito é que o estudante desperte para as possibilidades de continuidade de seus estudos após a conclusão da educação básica, minimizando as deficiências educacionais presentes no contexto regional.

**Figura 2 e 3: Projeto de intervenção pedagógica- Caminhos para a Universidade. Trabalho de campo na UFT.**



Fonte: Arquivo pessoal (QUEIROZ, A.M.D. 2019).

O projeto “Horta no espaço escolar: Alimentação saudável e conservação ambiental” desponta do escopo de despertar nos estudantes o interesse de revitalizar a horta da escola, no sentido de conservação ambiental e alimentação saudável. A intenção é o aproveitamento dos alimentos de produção orgânica sem a utilização de agrotóxicos, utilizar fertilizante natural de substâncias e fazer o controle de pragas e adubação.

**Figura 4 e 5: Projeto de intervenção pedagógica- Horta no espaço escolar: Alimentação saudável e conservação ambiental.**



Fonte: Arquivo pessoal (QUEIROZ, A.M.D. 2019).

A horta sustentável tem a finalidade de sensibilizar os estudantes para a plantação e hábitos saudáveis de consumo de alimentos e melhorar a arborização no espaço escolar. A metodologia consiste no replantio de árvores frutíferas e sementes na horta, bem como palestras com estudantes, na escola Jardim Paulista, sobre alimentação saudável, aproveitamento de alimentos típicos da região e compostagem de restos de alimentos da merenda escolar para produção de adubo orgânico. Além disso, o projeto supracitado tenta promover arborização no espaço escolar e incentivar os estudantes a colher e levar para casa os excedentes de produção da horta escolar.

Essas ações permitiram reflexões que culminaram na efetiva participação de todos os integrantes, com exposição oral de trabalhos, banners, em evento na Universidade, na VII semana de Geografia “Reformas Educacionais e os desafios do Ensino de Geografia”, em outubro de 2018.

A fase de regência em sala de aula, foi precedida de planejamento prévio baseado nas orientações da BNCC. Houve a participação efetiva em seminários com apresentação de resultados, socialização e avaliação geral sobre as ações do projeto. Ademais, a etapa envolve diferentes eventos: “VIII SIEPE – Seminário de extensão, Cultura e Assuntos Comunitários da Universidade Federal do Tocantins”; oportunidade na qual todos apresentamos trabalho científico, por meio de resumo expandido; “Semana Acadêmica de Geografia: Geografia e suas perspectivas do norte do Tocantins e II Seminário – Residência Pedagógica e PIBID: Experiências iniciais e Perspectivas geográficas na formação de professores para educação básica na cidade de Araguaína – TO”. Foi realizado pelo núcleo de Geografia e permitiu a apresentação de relatos de experiências e exposição de trabalhos desenvolvidos na escola –campo, tais como material didático-pedagógico: maquetes e mapas regionais. Encerramos a etapa com o “II Seminário – Institucional Descentralização da Residência Pedagógica”, momento importante de troca de experiência, socialização e avaliação entre todos os envolvidos no projeto na UFT do campus de Araguaína. A conclusão dos trabalhos se deu em janeiro de 2020, de maneira individual, com a elaboração dos relatórios finais.

A atuação profissional do autor no Programa de Residência Pedagógica de Geografia de 2018 a 2020, em parceria com o Colégio Estadual Jardim Paulista, como professor preceptor, viabilizou o desdobramento de atividades, ações e projetos como caminhos para universidade, que contemplou alunos do Ensino médio e o Projeto da Horta, o qual foi direcionado para discentes do ensino fundamental, conforme figura 3 e 4. Portanto, é possível afirmar que o Programa Residência Pedagógica abriu vários caminhos para o ensino e possibilitou uma grande oportunidade de aprendizagem, seja para os alunos da escola, seja para os acadêmicos, seja para os docentes.

Nesse contexto, o Programa Residência Pedagógica de Geografia buscou oferecer o desenvolvimento do licenciando (a) por meio do exercício da prática docente na escola-campo, valendo-se de observação de campo, produção de projetos, além de inúmeras práticas realizadas dentro da unidade escolar.

Se não bastasse, ajudou a acompanhar e investigar a formação de professores em Geografia nas diferentes ações que desempenham no magistério, bem como as principais dificuldades e necessidades de aprendizagem dos alunos das escolas, possibilitando que o professor em formação adquira competências e saberes próprios de sua profissão, contextos de formação profissional, se constitua de forma autônoma e assuma compromisso com a educação brasileira e o ensino de Geografia, em meio às mudanças políticas, econômicas e sociais.

O projeto em Geografia oportunizou uma visão mais complexa do cenário atual da educação, marcado por inúmeros problemas, mas também cercado de ações e programas comprometidos com a construção e efetivação de uma educação de qualidade. A propósito, nem sempre os professores estão preparados para novos horizontes, daí a importância de programas como PIBID e Residência Pedagógica, que proporcionam novos olhares e estratégias a docentes e acadêmicos, tornando-os capazes de promover um ensino no qual os alunos tenham potencializadas suas múltiplas inteligências.

Na perspectiva da autora, a princípio, o subprojeto do Núcleo de Geografia da UFT Araguaína se apresenta desafiador quanto à interdisciplinaridade, contudo, ao longo das atividades, percebemos as possibilidades de ações planejadas na UFT, partindo de pesquisas, reflexões e práticas durante a formação e na fase inicial na carreira docente. Em conjunto, pudemos relacionar temas afins embasados no conteúdo específico da disciplina e desenvolver temáticas como da segurança alimentar envolvendo a revitalização do espaço da horta escolar, a composição e importância dos nutrientes dos alimentos consumidos na merenda escolar e no cotidiano dos estudantes.

Além disso, foi possível entender a dimensão social da localização da cidade de Araguaína, na área de transição amazônica, na qual o bioma cerrado é predominante, onde podem ser encontrados frutos essenciais para a nutrição alimentar saudável. Portanto, são temas de grande relevância e objeto de estudos da Geografia e da Biologia, assim possibilitam o trabalho de forma interdisciplinar.

Em suma, admitimos que a formação dos licenciados se reveste de grande importância para a promoção da qualidade da educação pública e o fortalecimento dos mecanismos de transformação dos futuros profissionais no mercado de trabalho. Por fim, o investimento institucional em projetos de inserção do acadêmico no contexto escolar contribui, de fato, para o processo de construção e formação de agentes sociais, com leitura crítica do mundo, imbuídos de capacidade de intervenção e modificação da realidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como autores deste trabalho, traçamos nossas trajetórias e concluímos que, tanto na função de professor preceptor, como coordenadora do projeto, foram encontradas inúmeras dificuldades na nossa prática docente. Por exemplo, ficamos angustiados, impacientes e desestimulados para ministrar as aulas, já que encontramos os alunos desinteressados e indispostos a participar.

Concordamos que foi mais um desafio, para além da difícil tarefa de lecionar na rede pública de ensino, pois há um grande número de estudantes para salas pequenas e falta material didático e recursos tecnológicos que ajudam a dinamizar as aulas.

Muitos de nós, tanto na educação básica, quanto no ensino superior, apenas dispomos do quadro branco como recurso. Além disso, a realização das atividades da residência pedagógica na escola e na universidade encontra uma grande barreira, a falta de espaço adequado.

O projeto trouxe novo enfrentamento ao nosso cotidiano profissional, porquanto requer muita dedicação, renovação, criatividade e estudo. Além disso, demanda cuidado com as relações que estavam sendo criadas entre os residentes participantes da residência pedagógica e os estudantes da rede básica, principalmente porque, no início, todos nós ficamos assustados, não sabíamos o que esperar do projeto. Pudemos avaliar que as reflexões possibilitaram a expansão do conceito de treinamento ou capacitação para uma concepção mais ampla de educação e formação no trabalho, abrangendo o desenvolvimento humano e profissional.

Portanto, as políticas públicas para formação docente necessitam visualizar os problemas locais e as desigualdades, no sentido de fomentar, cada vez mais, recursos para a educação de qualidade de forma mais equitativa, em consonância com as especificidades regionais brasileiras.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. BNCC. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 5 out. 2018.

CAVALCANTI, L. de S. **A geografia e a realidade escolar contemporânea**: avanços, caminhos, alternativas. Lana de Sousa Cavalcanti – Universidade Federal de Goiás – Anais Do | Seminário Nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais – Belo Horizonte, novembro de 2010.

FREIRE, P. **Professora Sim, Tia Não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1993.

PONTUSCHKA, N. N, PAGANELLI, T. e CACETE, N.H. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PDI. UFT. Universidade Federal do Tocantins. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2016-2020*. Palmas: Conselho Universitário (CONSUNI); UFT, 2017.

SAVIANI, D. (1944). **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. Dermeval Saviani. Ed. São Paulo; Cortez: Autores associados; 1991. (Coleção Polêmicas do nosso tempo; v. 10).

# DIDÁTICA PARA ASSIMILAÇÃO DE CONTEÚDO NO CENTRO DE ENSINO MÉDIO BENJAMIM JOSÉ DE ALMEIDA, NA CIDADE DE ARAGUAÍNA-TO<sup>3</sup>

*Milena Alves dos Santos Vulcão  
Antônia Márcia Duarte Queiroz*

## INTRODUÇÃO

As inovações metodológicas nas formas de aplicação de conteúdos em sala de aula vêm sendo discutidas e trabalhadas em busca de formas mais eficazes de ensino, em sua vasta amplitude, gerando resultados significativos para aprendizagem e assimilação de conteúdo. Este trabalho é resultante do projeto Residência pedagógica do Núcleo de Geografia, na escola-campo- Centro de Ensino Médio CEM Benjamim José de Almeida na cidade de Araguaína-TO. E, traz um relato de experiência das ações realizadas de maneira interdisciplinar com a Biologia nas turmas de primeiro ano do ensino médio.

Tendo em vista que a alimentação deve ser nutricionalmente equilibrada, contendo alimentos saudáveis e procurando evitar ao máximo o uso de alimentos industrializados em sua composição, com o intuito de obter um percentual agradável na prevenção de problemas de saúde decorrentes de uma alimentação inadequada, e analisando ainda a maneira como estes são oferecidos às crianças tanto no âmbito escolar como em seus lares, é que pensamos este projeto. Pois a partir do mesmo, os alunos poderão obter-se de um pensamento crítico mais concreto acerca da alimentação consumida, podendo ainda, perpassá-lo, influenciando essa melhoria para as pessoas do seu círculo social.

Na infância, a boa nutrição é indispensável para o crescimento e desenvolvimento adequado, tanto físico quanto psicológico. Neste período, devem ser introduzidos os bons hábitos alimen-

tares, que permanecerão durante a adolescência e na vida adulta. Nesse sentido é fundamental que ações coerentes quanto à alimentação, sejam realizadas nas escolas com intuito de promover conhecimento e estimular práticas alimentares saudáveis nas crianças conscientizando-as de que a ingestão de determinados tipos de alimentos tem influência não somente na aparência e no bem-estar geral, mas também na qualidade e expectativa de vida.

É imprescindível estimular práticas alimentares saudáveis nas crianças, por meio de conceitos e exposições metodológicas em sala, buscando influenciar em seus hábitos alimentares, lembrando que uma alimentação correta, ou seja, aquela que supre de maneira eficiente todas as necessidades diárias serve como base para a saúde física e mental, podendo auxiliar de forma direta no bom rendimento intelectual dos discentes.

O objetivo é contribuir para a mudança de hábitos alimentares dos alunos, promovendo uma reeducação alimentar na busca de uma melhor qualidade de vida através de aulas conceituais e expositivas. Desenvolvemos as atividades por meio da metodologia ativa, a qual permite com que o estudante seja o agente principal e o maior responsável pelo processo de aprendizado. Os estudantes conduziram as ações por meio de palestras sobre o tema e a seleção de um dia específico para as demonstrações de determinados alimentos (frutas e legumes) e suas composições nutricionais como troca de saberes e revitalização da Horta no espaço escolar.

O Projeto foi desenvolvido por meio da metodologia ativa, onde os estudantes das turmas de 1ª ano com aproximadamente 39 alunos cada, se envolveram efetivamente em todas as etapas do projeto. A ação segue o modelo de sala de aula invertida, o qual consiste na inversão do papel do professor tornando um mediador no processo de ensino. Os estudantes são protagonistas do processo de busca do conhecimento. Com o conteúdo prévio que foi repassado pelo professor, o estudante se utiliza da autonomia de pesquisa e da tentativa de resolver exercícios e identificar suas dúvidas.

A metodologia ativa parte do princípio de que os estudantes tenham o primeiro contato com o conteúdo antes de chegarem na escola e só após esse contato poderão ser auxiliados pelo professor, ou seja a partir das dúvidas que surgiram mediante a resolução dos exercícios. A princípio com a coleta de dados referentes aos alimentos encontrados no cardápio escolar e sobre os hábitos alimentares de todos os envolvidos no projeto.

Posteriormente, com uma sequência de aulas teóricas com apresentações de vídeos educativos demonstrando o quanto é importante e prazeroso ter uma alimentação que contemple cereais, vegetais, frutas, carne e leite em suas quantidades/porções corretas, como forma de incentivo ao consumo de uma alimentação saudável. Em outra etapa foram desenvolvidas práticas experimentais para o conhecimento dos nutrientes contidos nestes alimentos.

Realizamos conjuntamente um momento, o qual denominamos de “saúde a mesa”, onde nos dividimos em pequenos grupos, cada um destes segmentados conforme os nutrientes: carboidratos, lipídios, proteínas e vitaminas. Ficando assim, responsáveis por trazer alimentos conforme o nutriente especificado para o grupo, afim de que fossem expostos na sala de aula.

E, a criação de uma composteira foi realizada por todos nós, juntamente com os professores e estudantes das turmas supracitadas.

## ABORDAGEM TEÓRICA PARA COMPREENSÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

Segundo Azenha (2006), o construtivismo de Jean Piaget é uma teoria constituída pela força da ação de interação do indivíduo com o meio físico e social, partindo da ideia de que o conhecimento não é dado como algo terminado, mas sim como resultado da força das relações sociais. Piaget descreve o processo de aprendizagem com um enfoque diferente do qual se atribui normalmente esta palavra, para o mesmo, aprendizagem se refere a aquisição de uma resposta particular, aprendida de uma experiência, obtida de forma sistemática ou não.

Para Moreira (2012) a metodologia é dita significativa quando uma nova informação adquire significados para o aprendiz como uma forma de ancoragem destes aspectos relevantes com a estrutura cognitiva preexistente no indivíduo. Neste tipo de aprendizagem significativa o novo conhecimento interage com um conhecimento prévio. O processo é completamente dinâmico, o conhecimento vai se construindo ao longo dele. Utilizando da metodologia ativa, o docente pode organizar o processo, de modo a permitir e incentivar a cooperação dos discentes no ambiente pedagógico, entre os mais e menos avançados, entre os que têm maior afinidade com certas disciplinas e os que têm para outros conhecimentos.

De acordo com Koivisto & Rozin apud Ramos & Stein (2008) o comportamento alimentar quando se refere aos alunos é definido em primeiro momento pela família, da qual pertence e depende e, em segundo momento, pelas outras interações psicossociais e culturais da criança.

Segundo Oliveira (1998) Nesta fase da infância, ter uma boa nutrição é sem dúvidas indispensável para o crescimento e desenvolvimento, tanto na parte física da criança quanto na psicológica, sobretudo no que diz respeito ao bom rendimento escolar. E é justamente nesse período que devem ser introduzidos os bons hábitos alimentares, que permanecerão durante a adolescência e na vida adulta.

Euclides (2000) afirma que além dos aspectos que proporcionam prazer, a alimentação saudável favorece ao nosso organismo energia e outros nutrientes que o corpo precisa para crescer, desenvolver e manter a saúde, sendo a variação desses alimentos indispensáveis para que seja possível que nosso organismo receba todos os tipos de nutrientes.

Ramos (2000) concorda que a má alimentação, em contrapartida, pode ser considerada um dos fatores motivadores para o surgimento de doenças crônico-degenerativas no ser humano, principal causa de mortalidade no adulto.

Gonçalves adverte que o tema de promoção de saúde na escola torna-se um eixo importante em nível nacional, deixando clara a visão de que a escola é um espaço de ensino aprendizagem, convivência e crescimento importante, no qual se adquirem valores fundamentais. A escola é o lugar ideal para se desenvolverem programas da Promoção e Educação em Saúde de amplo alcance e repercussão, já que exerce grande influência sobre seus alunos nas etapas formativas e mais importantes de suas vidas.

De acordo com Guimaraes (2015), tendo em vista a Teoria do conhecimento e a Ontologia do ser social, busca-se a relação entre as principais categorias espaciais e a abordagem geográfica da saúde. A rede de serviços de saúde agrega e sintetiza múltiplas escalas. Ela contribui para a produção da escala do urbano e também está envolvida na produção da escala do corpo, da



nação, do espaço mundial, dentre outras que tornam a política pública cada vez mais disputada por diversos agentes sociais

Morgano (2006) corrobora os autores supracitados ao acrescentar que a produção desses é possível compostos manter e nutrir as plantas em uma horta escolar, que possibilita várias experiências, desde a produção de alimentos dentro de uma prática contextualizada por meio do trabalho conjunto.

## **DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES PRÁTICAS NO ESPAÇO ESCOLAR**

É cognoscível o manifesto da eficácia em aulas, quando trazemos aos alunos um diferencial nessa prática com aulas didáticas metodológicas. Aos alunos do Centro de Ensino Médio Benjamim José de Almeida, em específico às turmas que tiveram acesso a esta aula, um rendimento positivo quando se trata do alcance de notas foi algo concreto, visto isso no quadro geral dos resultados das provas e atividades sobre tais temáticas.

Os alimentos trazidos pelos grupos, já expostos e identificados com uma pequena “plaquinha” ficaram sobre a mesa, já que era o melhor ângulo para que todos pudessem analisar cautelosamente. Cada grupo ficou responsável por apresentar um tipo de nutriente. Ao final, concluímos reforçando os conceitos que tínhamos trabalhado durante a realização de todas as atividades, junto com a perspectiva de fixação desses conteúdos e a produção de uma composteira<sup>4</sup> no espaço escolar.

A composteira possui importância pois, além de produzir fertilizante natural, que serão diluídos em água e borrifados em todas as plantas, fornecer matéria orgânica para recuperação e desenvolvimento da horta escolar e crescimento dos vegetais cultivados, pode auxiliar na nutrição dos estudantes.

Ao verificarmos o entorno da unidade escolar, nota-se um grande acúmulo de matéria vegetal espalhada na área verde da escola, comum em espaços que possuem árvores de médio e grande portes. Diante disso, aproveitar a matéria orgânica, como a folhagem dispersa no solo, seria uma alternativa positiva para auxiliar o trabalho de limpeza do pátio da escola e revitalizar a horta que estava desativada, onde poderia ser aproveitada toda a matéria orgânica (folhagem e resto de alimentos) produzida na unidade escolar, como adubo e, assim desenvolver uma composteira a partir do resíduo orgânico.

Figura 1 e 2 Revitalização do Horta e produção da composteira no espaço escolar



Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2019)

Como *feedback*, os estudantes responderam algumas questões abertas sobre o tema abordado, partindo do seu conhecimento prévio, bem como o porquê de alimentar-se, o porquê de sentir fome, o que significa para eles ter uma alimentação saudável.

Posteriormente houve a realização das atividades num grande grupo, foram expostos os cartazes, valorizando seus conhecimentos e visando uma evolução do assunto nas atividades futuras.

Apenas o uso de aulas teóricas, não é suficiente. Os discentes precisam além das técnicas de escrever e leitura de conteúdo, o contato com o material em estudo. Sentem a necessidade do sentir, apalpar, cheirar, “ver de perto”, o que leva o aluno além da mera imaginação, que por vezes, torna-se algo distante. Tal junção dar-se como consequência a concretização de conteúdo, tornando o abstrato, em algo corpóreo e evidente. Podemos concluir que essa percepção foi notória com a conclusão dessa sequência de ações sobre os nutrientes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final de todas as atividades desenvolvidas durante este semestre e feito uma auto análise sobre tais, nota-se que foram úteis no desenvolvimento dos estudantes. Os mesmos mostraram-se mais participativos, conseguimos romper barreiras e criar um contato direto, um vínculo. Houve melhora no rendimento escolar na disciplina de biologia, onde é a nossa área de atuação como residentes no Colégio Benjamim.

O reaproveitamento de matéria orgânica, por meio da fermentação de bactérias gera compostos importantes que podem ser utilizados como fonte de nutrientes para o crescimento e desenvolvimento das plantas em geral. A técnica de compostagem é um meio alternativo na produção de adubo, fornecendo elementos necessários para a manutenção de plantas ornamentais e hortaliças, que compõem o ambiente escolar.

Através da criação de uma composteira na escola, visamos proporcionar uma melhoria significativa na qualidade dos alimentos, que serão produzidos e utilizados na merenda dos estudantes após a revitalização da horta escolar.

Portando, compreende-se assim, a importância das práticas desenvolvidas, por meio da aplicação do projeto de intervenção. Assim, vai se tornando mais concreto, situações e experiências que traziam dúvidas hoje sanam-se, em sua maioria resultantes da nossa prática. Já é possível visualizar resultados positivos, trazer-nos base para um aprimoramento no que ainda há por vir.

## REFERÊNCIAS

- AZENHA, M. G. **Construtivismo**: de Piaget a Emília Ferreiro. 8º ed. São Paulo: **Ática**, 2006.
- OLIVEIRA, J.E.; Macro minerais, Ciências Nutricionais. São Paulo: **Sarvier**. 1998.
- EUCLYDES, M.P. Alimentação Complementar. **Nutrição do Lactente**. 2 ED. Viçosa, 2006.
- GONÇALVES, F. D.; CATRIB, A. M. F.; VIEIRA, N. F. C.; VIEIRA, L. J. E. S.; A Promoção da saúde na educação infantil. **Com Saúde Educ**, v.12, n.24, p. 181-92, jan/mar. 2008.
- GUIMARÃES, R. B. **Geografia da saúde**: categorias, conceitos e escalas. In: Saúde: fundamentos de Geografia humana [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2015, pp. 79-97. ISBN 978-85-68334-938-6. Available from SciELO Books .
- MOREIRA, M.A. **Mapas Conceituais e Aprendizagem Significativa**. 2012. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/mapasport.pdf>. Acesso em: setembro de 2019.
- RAMOS, M; STEIN, L. Desenvolvimento do comportamento alimentar infantil. **Jornal de Pediatria**; 2000.
- MORGADO, F. S. **A horta escolar na educação ambiental e alimenta**: experiência do projeto horta viva nas escolas municipais de Florianópolis, 2008 Disponível em: <http://www.extensio.ufsc.br/2008/ahortaescolar.pdf>. Acesso em 03 setembro de 2019.
- VALLE, J. M. N.; EUCLYDES, M. P.; **A formação dos Hábitos Alimentares na Infância**: uma revisão de alguns aspectos abordados na literatura nos últimos dez anos, Juiz de Fora – MG, 2003.

# O ENSINO DE GEOGRAFIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA KRAHÔ

*Alisson Almeida dos Santos*

*Alberto Pereira Lopes*

## INTRODUÇÃO

Quando falamos de educação, a todo momento é importante lembrar que ela se trata de um processo amplo, contínuo, que acontece ao longo da vida de cada indivíduo e não se limita às experiências tidas dentro de uma sala de aula. É fato que os ambientes escolares adquiriram grande relevância na era moderna, especialmente nas sociedades ocidentais, e nelas a Escola se consagrou como espaço central de socialização da pessoa, bem como de aquisição de conhecimentos e de inserção da pessoa no mundo social. No Brasil, as primeiras iniciativas escolares surgiram no período colonial, caracterizadas pela catequização dos nativos que aqui viviam. Essa “escola para os índios” atendia, sobretudo, a uma lógica colonizadora.

O percurso histórico da educação escolar indígena brasileira, que tem pouco mais de cinco centenas de anos, pode ser dividido em dois períodos distintos, se levarmos em consideração os objetivos institucionais e políticos da “escola para o índio”. Hoje, de acordo com o Ministério da Educação (2019), a partir do Censo Escolar da Educação Básica mais recente, de 2018, existem no Brasil 3.345 escolas indígenas, nas quais estão registradas 255.888 matrículas de estudantes, contam com 22.590 professores e professoras.

Muitas são as questões das quais devemos falar quando se tem a educação escolar indígena em debate, como por exemplo: concepção de mundo e realidade de cada povo, formação de professores, estrutura dos espaços escolares, currículos, materiais didáticos, e outros. Dentro desse contexto, este trabalho visa refletir sobre o ensino de Geografia no contexto da Educação Escolar Indígena Krahô, à luz dos elementos histórico e parâmetros legais e curriculares, a partir de um esforço intelectual para entender esse universo e propor novas reflexões.

## A EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL

A história da Educação Escolar Indígena no Brasil se reporta a um passado tão distante quanto o próprio contato entre povos originários e colonizadores. Segundo Baniwa (2013), esse percurso de pouco mais de cinco centenas de anos pode ser dividido em dois períodos ligeiramente distintos, isto é, se levarmos em consideração os objetivos institucionais da “escola para índio”.

No primeiro período, a educação escolar indígena, sob cuidados dos jesuítas das missões, tinha a função de catequizar e “civilizar”. É fato que esse primeiro modelo de educação institucionalizada, aqui instalado, lograva de um propósito muito definido, que era o de forçar os indígenas a se integrarem ao “novo país” e assimilarem a cultura dos europeus. Mediante a tal processo de aculturação por vias educacionais, as línguas, as culturas e os saberes tradicionais dos povos indígenas foram aos poucos desaparecendo.

As primeiras escolas para indígenas eram centradas na catequese e ignoraram as instituições educativas indígenas, por considerá-las primitivas, bárbaras e sem futuro. Tratava-se, portanto, de um modelo educacional que atendia à colonização. Esse quadro pouco mudou ao longo dos séculos que se seguiam, uma vez que até as primeiras décadas do século XX, a assimilação cultural dos indígenas à sociedade envolvente fazia parte da agenda educacional.

[...] Os modelos de educação escolar impostos aos povos indígenas visavam desarticular as comunidades e desagregar as formas tradicionais de reciprocidade e de fortalecimento das identidades indígenas. A oferta de educação escolar aos povos indígenas nas primeiras décadas do século XX estava em sintonia com um projeto de integração gradativa destas populações e dissolução das diferenças culturais. [...] (BONIN, 2015, p. 3)

Já no segundo, que teve a Constituição Federal de 1988 como marco transitório entre os dois períodos, a escola indígena passa a ter a função de contribuir com a manutenção (e em certa medida de revitalização) dos aspectos étnicos, linguísticos e culturais das sociedades indígenas:

A partir da Constituição Federal de 1988 a escola indígena passa ter a missão inversa da antiga “escola para índio”, a de contribuir para a continuidade histórica dos povos indígenas, étnica, cultural e fisicamente. O cumprimento dessa nova atribuição passa a ser o maior desafio da escola indígena contemporânea. [...] (BANIWA, 2013, p. 01)

Portanto, as últimas décadas foram marcadas por importantes avanços no âmbito da Educação Escolar Indígena. Esse progresso pode ser classificado em três categorias: legal, político e pedagógico:

No campo jurídico e político as conquistas avançaram em três direções: no estabelecimento de um arcabouço jurídico e normativo que reconhece e garante as autonomias pedagógicas e de gestão dos processos educativos dos povos indígenas, superando a velha visão e prática política colonial de educação integracionista e tutelar; o reconhecimento político e jurídico da educação escolar específica e diferenciada como direito coletivo que orientou a expansão do atendimento da oferta escolar no âmbito do sistema nacional de ensino, superando a visão assistencialista e paternalista do indigenismo colonial e; o

reconhecimento da importância do protagonismo indígena em todo o processo educativo das comunidades indígenas com o surgimento de professores e técnicos indígenas no magistério e gestão de suas escolas. (BANIWA, 2013, p. 2)

A pesar da aculturação e do ostensivo etnocídio, resultados da colonização e do contato dos povos originários com a sociedade envolvente, muitas populações indígenas mantiveram suas características culturais, sociais e econômicas, por causa da educação indígena. (MELIÁ, 1999).

Cabe destacar que há uma diferença entre “educação escolar indígena” e “educação indígena”. Apesar disso, ambas podem ser consideradas formas básicas de transmissão e aquisição de conhecimento. A primeira se constitui em ambiente institucionalizado e formal, e com fins bem estabelecidos. A segunda, por sua vez, ocorre informal e cotidianamente por e a partir de experiências diárias, trocas simbólicas, conversas e vivências. Logo, não há um local específico. A educação indígena tanto pode se manifestar no pátio da aldeia como no ribeirão, na floresta, na roça ou em qualquer outro lugar.

Os avanços no campo da educação escolar indígena resultaram principalmente do reconhecimento legal e jurídico endossados na Constituição de 1988, e em outros dispositivos constitucionais específicos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, o Plano Nacional de Educação de 2001. Conforme Cohn (2005), esse modelo de educação se convencionou chamar de “educação diferenciada”.

O inciso 2 do artigo 210 da Constituição Federal de 1988 prevê que: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. (BRASIL, 1988, art. 210). Nesse mesmo sentido, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Parecer 14/99, que diz respeito à competência e responsabilidade pelo ordenamento, gerenciamento e oferta da educação escolar aos povos indígenas:

Estabelecer, no âmbito da Educação Básica, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprio e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngüe, visando a valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica (CNE, Resolução 03/1999, Artigo 1º)

Cabe salientar que as escolas indígenas atualmente encontram-se com suas diretrizes regulamentadas através da Resolução nº3/99. Tais diretrizes reconhecem e garantem o respeito à diversidade cultural indígena, de acordo com tecido textual abaixo:

Art. 3º - Na organização de escola indígena deverá ser considerada a participação da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como:

I – suas estruturas sociais;

II – suas práticas socioculturais e religiosas;

III - suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino aprendizagem;

IV – suas atividades econômicas;

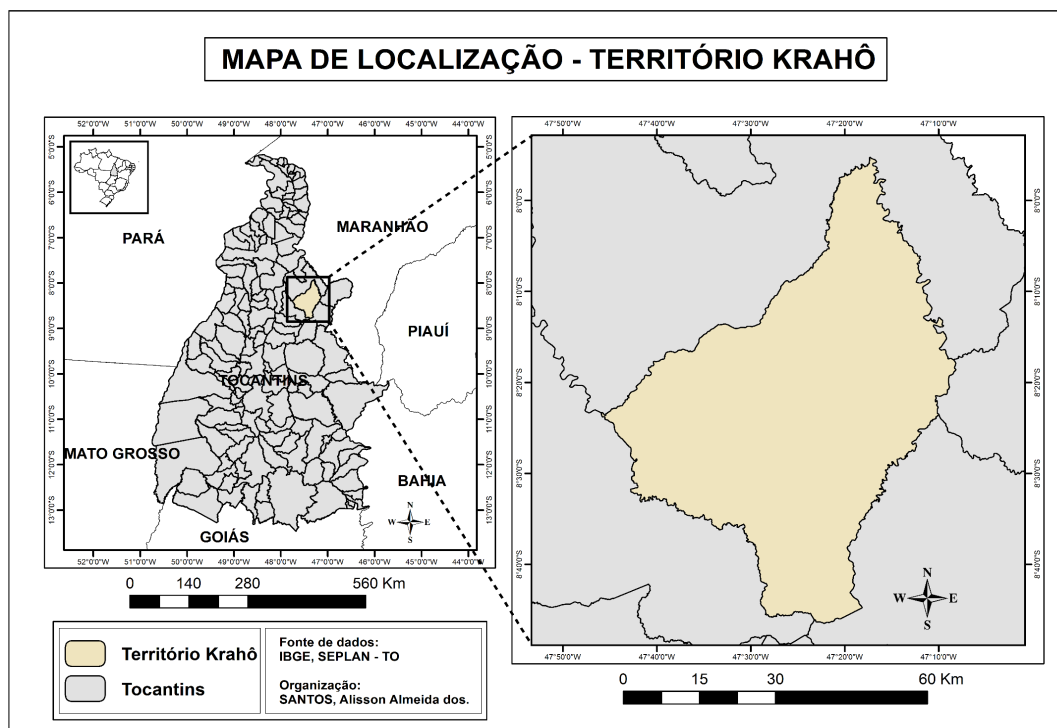
V – a necessidade de edificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas;

VI – o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena. (CNE, Resolução nº 03/1999)

Os princípios conditos em todos esses dispositivos legais sugerem que a educação escolar indígena deva ser específica, diferenciada, bilíngue e intercultural. Assim, a escola indígena afeiçoa-se à clientela que, neste caso, são as crianças indígenas. Destaca-se a necessidade de haver a participação da comunidade no processo. (MELIÁ, 1999). Portanto, esse modelo de educação precisa contemplar e atender os interesses de cada povo, para contribuir com a manutenção dos aspectos étnicos, culturais e sociais das populações indígenas. Além disso, há de se considerar que as ações pedagógicas se constituem como pilar fundamental no sentido de se alcançar os melhores resultados.

## O POVO KRAHÔ

O povo Krahô vive na Terra Indígena Kraolândia, que está localizada a nordeste do Estado do Tocantins, conforme pode ser observado no mapa de localização a seguir, entre os municípios de Goiatins e Itacajá e os rios Manoel Alves Grande e Manoel Alves Pequeno, afluentes da margem direita do rio Tocantins. O povo chama a si mesmo de Mehĩ e aos não-indígenas de Cupẽ. Conforme Rodrigues (1986), a língua Krahô pertence ao Tronco Linguístico Macro-Jê e à família Jê, a qual é falada por aproximadamente 3.289<sup>5</sup> indígenas, que estão distribuídos em 29 aldeias.



Fonte: Produzido pelo autor (SANTOS.A., 2019)

Segundo Melatti (2009, p. 8) toda a história dos índios Krahô, a partir do momento em que entraram em contato “pacífico” com os civilizados, decorre dentro de uma área cortada pela fronteira Maranhão – Goiás (hoje Tocantins), limitada aproximadamente pelos rios Tocantins, Farinha, alto Itapecuru, Parnaíba, Perdida e Sono. No início do século XIX, convergiam na direção dessa região duas frentes de povoamento caracterizadas por diferentes tipos de exploração econômica. Essas frentes eram a maranhense-paraense, de tipo agrícola, e a baiana, de tipo pastoril. Tanto a frente agrícola como a frente pastoril consideravam os indígenas como um obstáculo à sua expansão, pois eles eram os possuidores dos territórios de que elas necessitavam.

De acordo com Melatti (2009, p. 19), os primeiros choques com os criadores de gado fizeram com que os Krahô se descolassem na direção do ocidente, de modo que chegassem até às margens do rio Tocantins. Paradoxalmente, após meio século onde os indígenas mantiveram-se numa espécie de servidão aos sertanistas e aos criadores de gado, “[...] os Krahô viram-se na situação de descartados, não serviam mais para caçar índios bravos, pois os únicos índios que ainda existiam ali eram eles mesmos. [...]” (LIRA, 2014, p. 228). Desse modo, a permanência dos indígenas naquela região colocava em risco a economia regional. Em 1848, o Frei Rafael de Taggia, a pedido dos criadores de gado e sobretudo com objetivos missionários, transferiu os Krahô para o aldeamento que ele mesmo criou, em Pedro Afonso, a nordeste do Estado do Tocantins.

Ao mesmo tempo em que se procurava trazer os índios para a religião Católica, satisfiziam-se os interesses da frente pastoril. O segundo propósito, de maneira objetiva, o próprio Frei Rafael o indica: “Habitam pacificamente as suas terras entre os confins desta província com a do Maranhão, e tendo dado aos fazendeiros motivos para queixas, foram removidos, e agora compõem a aldeia de Pedro Afonso. [...]” (grifos dos autores, TAGGIA, 1898, apud MELATTI, 2009, p. 25).



Todavia, os Krahô não permaneceram no lugar onde os havia estabelecido Frei Rafael, próximo a Pedro Afonso – TO, mas foram se deslocando para o norte, vindo a ocupar o seu território atual (entre os municípios de Goiatins e Itacajá). Contudo, não dispomos de informações precisas para afirmar que este deslocamento aconteceu por etapas, paulatinamente, ou se de uma só vez, de um salto. Lira (2012, p. 49) acredita na segunda hipótese, pois “recorrendo às coleções de fotografias aéreas da região do entorno de Pedro Afonso (um raio de aproximadamente vinte quilômetros), não nos foi possível encontrar com precisão” resquícios de antigas aldeias.

Tanto Lira (2012) como Melatti (2009) falam que, em 1940, duas aldeias Krahô foram cruelmente atacadas no mesmo dia por dois fazendeiros da região. Um deles, maranhense, tinha por sogro um juiz de Pedro Afonso; o outro, goiano, pertencia à família que até então tinha mantido o mais forte laço de amizade com os índios. Esse massacre foi sintomático, pois pode ser considerado o apogeu da situação de tensão (conflito) entre os índios e os criadores de gado – e, sobretudo, a ambição dos segundos sobre as terras dos primeiros. Além disso, atestou a ausência do Estado naqueles rincões “sem lei”.

Há controvérsias quanto ao número exato de indígenas mortos naquele fatídico episódio. Enquanto Melatti (2009, p. 27) fala que foram exatamente vinte e três mortes, Lira (2012, p. 61) discorda, apoiando-se na carta que o missionário batista, Francisco Colares, escreveu fazendo denúncia do ataque às autoridades federais:

[...] assassinaram mais de oitenta pessoas entre elas muitos velhos e crianças. A carta de Colares não é importante só pelos detalhes dramáticos de seu relato, mas por ter sido ele a pessoa que estava na área indígena Krahô no dia do ataque. Ele assistiu os feridos, ajudou a reunir os debandamos e além de tudo isso foi através de suas denúncias [...] que as autoridades federais tomaram ciência dos fatos[...] (LIRA, 2012, p. 61)

Por outro lado, o massacre de 1940 despertou a atenção das autoridades nacionais e fez com que o território indígena fosse demarcado. Finalmente, pelo Decreto-lei nº 102, de 5 de agosto de 1944, Pedro Ludovico Teixeira, então interventor Federal em Goiás, cedia uma área de terra aos índios Krahô, com aproximadamente 320 mil hectares.

## O ENSINO DE GEOGRAFIA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA KRAHÔ

Toda sociedade, à sua maneira, se apropria do espaço geográfico e dá a ele funcionalidades e significados. Por isso, pressupõe-se que cada coletividade tem seu modo de vida particular, com maneiras próprias de compreender a si, aos outros e ao mundo. Nesse sentido, podemos dizer que conhecimento geográfico está presente em meio aos saberes tradicionais do povo Krahô. Santos e Albuquerque (2014, p. 15) falam que, entre povos indígenas, podemos observar o uso de conhecimento geográfico, noções de espaço e localização, entretanto, empírico e sem nenhuma pretensão científica, restringindo-se predominantemente a aspectos funcionais.

Outro ponto a ser colocado com relação ao conhecimento geográfico/espacial dos indígenas é o fato de que, na colonização, houve uma difícil sujeição dos nativos ao trabalho escravo. Dado o conhecimento territorial, da floresta, assim, das rotas de fugas, naquele momento da história,

o índio era propício à fuga continuamente. Em regra geral, os povos indígenas tiram da natureza seu sustento; caçando, coletando, pescando e plantando seus alimentos, isto é, atividades que possibilitam uma estreita e recíproca relação com a natureza. Essa relação sociedade/natureza produz cultura, identidade, significados e raízes.

A noção de espaço envolve não só as ações de uso e modificação do lugar e suas paisagens, mas a relação afetiva, o imaginário, a visão de mundo. Para os povos indígenas e alguns outros povos do mundo, o espaço geográfico é um espaço sagrado, construído em íntima relação sociedade/natureza. O elemento definidor dessa construção é a cultura, o trabalho, a forma de apropriação do espaço. (RCNEI, 1998, p. 226)

Portanto, o conhecimento geográfico se manifesta nas mais diversas formas. E nas sociedades indígenas de maneira peculiar, a julgar pelas relações de apropriação e trabalho desempenhadas por essas sociedades nos espaços geográficos. Pouca ou nenhuma acumulação de capital e as atividades que causam a natureza irrisórios danos são características dos povos indígenas. Ensinar Geografia para o povo Krahô requer conteúdos e ferramentas didáticos eficazes e, acima de tudo, compatíveis com a realidade do aluno. No caso dos alunos indígenas, é necessário, pois, que a educação seja compreendida de maneira diferente, subjetivando-a de acordo com, as crenças, os mitos, enfim, os modos de vida dos povos indígenas:

Da vida de cada povo nasce uma geografia. Os alunos e alunas indígenas, como todos os outros, trazem para a escola seus conhecimentos geográficos. Esse conhecimento deve ser o ponto de partida e de chegada da geografia na escola. No caminho, há o diálogo entre o conhecimento geográfico do aluno e a geografia escolar não-indígena. (RCNEI, 1998, p. 229)

Para Albuquerque; Santos (2014, p.16): “Os princípios contidos na lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional deixam claro que a educação escolar indígena deverá ter tratamento diferenciado das demais escolas do sistema de ensino. [...]”. Um dos grandes problemas da educação escolar indígena é o uso de livros didáticos construídos pela sociedade não indígena, nos quais contém conteúdos evasivos à realidade das comunidades indígenas.

Isso não quer dizer que os conteúdos colocados nos livros da rede estadual não sejam importantes e não possam ser trabalhados nas escolas indígenas, muito pelo contrário, é necessário que haja essa interculturação dos conteúdos, deste que seja, primordialmente, levado em conta as particularidades, realidades, cultura e modos vidas do povo Krahô. (SANTOS; ALBUQUERQUE, 2014, p.15)

Sobre as práticas de ensino em Geografia na educação escolar indígena Albuquerque; Santos (2014, p.16) afirma que: “O ensino de geografia permite trabalhar com temáticas atuais, permitindo o desenvolvimento de comparações entre as diferentes realidades brasileiras. [...]”. A Geografia faz com que o aluno indígena Krahô possa compreender a si, os outros povos indígenas, a sociedade envolvente e as situações em escala local correlacionando-as com escalas globais. O ensino em geografia requer ferramentas pedagógicas, como os livros e os mapas, para, assim, facilitar o processo de ensino e aprendizagem do aluno Krahô.

Quando falamos de ferramentas pedagógicas, destaca-se a educação escolar krahô, em especial na aldeia Manoel Alves, pelo fato dos materiais didáticos e pedagógicos, como livros, mapas e desenhos, serem produzidos pelos próprios professores indígenas com a participação

efetiva da comunidade. Com base nessa premissa, afirmamos que o Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Escolar Krahô e o Projeto do OBEDUC/CAPES/UFT tem como objetivo capacitar os professores em suas práticas pedagógicas e na produção de materiais didáticos para serem usados nas escolas desse povo.

Para ilustrar melhor nossa afirmação, citamos como exemplo, o livro de Geografia Krahô produzido pelo próprio povo Krahô que, sem sombra de dúvidas, se configura como uma grande conquista e um passo importante no sentido do avanço no ensino de geografia das escolas krahô. Podemos afirmar também que o grande entrave da Educação Escolar Krahô, seja a falta de professores indígenas especializados em Geografia. Na escola da Aldeia Manoel Alves Pequeno, a disciplina de Geografia é ministrada por uma professora não indígena. Assim, a formação do professor indígena é fato altamente relevante para o processo de educação escolar indígena Krahô.

## **CONTEÚDOS DE GEOGRAFIA**

Dentro de sala de aula Krahô, há inúmeros conteúdos que podem ser trabalhados com êxito, mas devemos começar por aquilo que é relevante para os Krahô, da sua realidade. Portanto, podem ser trabalhados; os rios, a floresta, os animais, o meio ambiente, queimadas, chuvas, bem como outros povos, os não indígenas, ou seja, conteúdos que os alunos indígenas tenham afinidade.

Em toda e qualquer sociedade, os homens, as mulheres, as crianças e velhos têm suas funções específicas. Não é diferente na sociedade Krahô, nela, os homens preparam a terra e vão à floresta caçar; já as mulheres ficam encarregadas do plantio e colheita da mandioca para o fabrico da farinha. Além disso, “[...] os Krahô praticam um ritual quando termina o tempo do verão e começa o do inverno; nesse ritual, a administração da aldeia passa de uma metade cerimonial para a outra: a metade Verão e a metade Inverno”. (RCNEI, 1998, p.234).

Nesse sentido, a escola pode usar como conteúdo da disciplina de Geografia, o trabalho desempenhado, as funções que cada indivíduo ou metade exerce dentro da aldeia, por exemplo, qual partido é responsável pela preparação da terra, do plantio e da colheita. A preservação do meio ambiente, também, é um conteúdo que desperta interesse dos alunos Krahô, tendo em vista seus modos de vida, e sua recíproca relação com a natureza. Nesse sentido, pode ser discutido em sala de aula, por exemplo, as queimadas, usadas para a agricultura, a tinguizada e, entre outras atividades de seu povo que causam impactos ambientais.

A educação escolar indígena Krahô deve ter como ponto de partida a realidade em que vivem aqueles/as alunos/as, o que não deixa de ser orientações dos documentos normativos acerca do tema. Assim, falar sobre a Geografia Agrária da região onde vivem é fundamental para que eles possam entender a si e os problemas que os afligem. Santos (2018) relata algumas adversidades causadas pelo “cercamento territorial” da sua reserva pela monocultura da soja, dentre as quais podemos citar: a diminuição da biodiversidade presente na “Kraolândia”, reduzindo a quantidade de caça e pesca disponíveis.

Como toda atividade é fruto da relação homem/natureza, pode ser discutido sobre o viés geográfico, dentro de sala de aula, na disciplina de geografia. Entretanto, há uma extensa variedade de conteúdos contidos no ensino de geografia os quais o professor dispõe. O RCNEI (1998) afirma que é importante que as ferramentas pedagógicas sejam produzidas para e pelo povo, tais como, mapas da reserva indígena localizando os rios as florestas e onde se encontra determinados tipos de plantas e animais. Já os livros servem, antes de tudo, para materializar a cultura do povo: [...] E assim está sendo produzida uma variedade de materiais importantes ligados à cartografia (como mapas diversos), à reflexão sobre o meio ambiente (com pesquisas de espécies da fauna flora) às narrativas históricas e míticas, às músicas e outras partes de sua tradição oral etc.[...] (RCNEI, 1998, p. 69).

Preservar a natureza é preservar a vida, que também consiste na preservação da língua e da cultura indígena. Os Krahô possuem a cultura e a língua bem preservadas e mantidas, comparados a vários outros povos indígenas distribuídos por todo território brasileiro. Embora haja uma notória resistência por parte dos Krahô com relação aos conflitos de várias ordens (econômica, religiosa, lingüística e cultural) causados pelo contato com a sociedade envolvente, eles vêm perdendo alguns de seus mitos, danças, cantigas e aspectos da tradição cultural. Mas com a produção dos livros didáticos, esses aspectos estão sendo registrados de forma escrita, como modo de garantir suas práticas culturais, por meio da escola.

Nesse contexto, é inevitável pensarmos no processo de ensino e aprendizagem das crianças indígenas, sem as ferramentas de auxílio pedagógico, com as quais professor e aluno podem dispor, como; quadro, mapas, além do mais importante, que é o livro didático. A Educação Escolar Indígena Krahô vem conquistando seu espaço nos últimos anos e, nesse sentido, graças ao Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Escolar Indígena Krahô e do Programa do Observatório da Educação Escolar/CAPES/INEP/UFT, vem organizando e publicando material didático específico, bilíngue, intercultural e diferenciado, com a participação efetiva dos professores indígenas e não indígenas, alunos indígenas e a comunidade em geral. Estes livros abrangem as seguintes disciplinas: Geografia Krahô, História, Matemática, Ciências, Gramática, Livros de Alfabetização e Português Krahô.

Para atender aos anseios e às reivindicações da própria comunidade Krahô, o Programa do Observatório vem publicando os livros didáticos que contemplam os aspectos socioculturais e lingüísticos, os modos de vida, mitos, danças, cantigas, cultura desse povo, conseqüentemente, essas questões estão intimamente relacionadas ao meio ambiente, colocando a educação escolar indígena Krahô como referência para os demais povos indígenas do Estado do Tocantins. Assim, o Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Escolar Indígena Krahô tem como um dos objetivos e metas capacitar e orientar os professores indígenas e não-indígenas, que atuam na Escola 19 de Abril, na Manoel Alves, na organização e produção dos livros didáticos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas décadas, educação escolar indígena tem ganhado espaço não só no âmbito das políticas públicas educacionais, mas também dentro da academia a partir de pesquisadores (as) engajados (as) com o tema. A história da educação escolar indígena brasileira é também a própria história do Brasil. Como foi dito, podemos observar dois momentos distintos desse

percurso, que foram e são caracterizados pelos propósitos da “escola para o índio”. A Constituição Federal de 1988 marca uma nova era, pois reconhece o direito dos povos indígenas a uma educação escolar própria - específica e diferenciada, intercultural e bilíngüe, que respeite os processos próprios de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, a Educação Escolar Indígena Krahô vem conquistando ar de referência nos últimos anos, pois, graças ao Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Escolar Indígena Krahô e do Programa do Observatório da Educação Escolar/CAPES/INEP/UFT, vem organizando e publicando material didático específico, bilíngüe, intercultural e diferenciado, com a participação efetiva dos professores indígenas e não indígenas, alunos indígenas e a comunidade em geral. Estes livros abrangem as seguintes disciplinas: Geografia Krahô, História, Matemática, Ciências, Gramática, Livros de Alfabetização e Português Krahô.

Para atender aos anseios e às reivindicações da própria comunidade Krahô, o Programa do Observatório vem publicando os livros didáticos que contemplam os aspectos socioculturais e lingüísticos, os modos de vida, mitos, danças, cantigas, cultura desse povo, conseqüentemente, essas questões estão intimamente relacionadas ao meio ambiente, colocando a educação escolar indígena Krahô como referência para os demais povos indígenas do Estado do Tocantins. Assim, o Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Escolar Indígena Krahô tem como um dos objetivos e metas capacitar e orientar os professores indígenas e não-indígenas na organização e produção dos livros didáticos.

Quando falamos em educação escolar indígena, muitas são as questões que devem ser levadas em consideração, como por exemplo: concepção de mundo e realidade de cada povo, formação de professores, estrutura dos espaços escolares, currículos, materiais didáticos, etc. Nesse sentido, o ensino de Geografia pode contribuir para que os alunos Krahô entendam não só a sua realidade, mas também a que os cercam.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **Índios do Tocantins: aspectos históricos e culturais**. 134 – 158. In: Ensino de história e formação continuada: teorias, metodologias e práticas/SILVA, Norma Lúcia. (org.). – Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2013.

BANIWA, Gersem. Educação Escolar Indígena no Brasil: Avanços Limites e Novas Perspectivas. In: **36ª Reunião Nacional da ANPED** – Goiânia-GO, 2013.

BONIN, Iara Tatiana. Publicação do Conselho Indigenista Missionário. In: **Jornal Porantim**. Encarte Pedagógico VI / Educação Escolar Indígena, agosto de 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena**, parecer n. 14, set. 1999.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referencial Curricular Nacional Para as Escolas Indígenas**. - Brasília: MEC/SEF, 1998

CONH, Clarice. Notas sobre a escolarização indígena no Brasil. In: **DCSo/UFSCar**, 2005.

LIRA, Elizeu Ribeiro. Demarcação do território Krahô e as relações socioculturais da comunidade no outro “novo território”. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (et al). **Território em Conflito, Terra e Poder**. Goiânia – GO: kelps, 2014.

\_\_\_\_\_. O retirantismo dos índios Krahô, nos sertões de Pedro Afonso – TO: de volta ao território tradicional ou a procura de um lugar seguro. In: FILHO, Geraldo Silva; SANTOS, Roberto de Souza Santos (org.). **Ensaio de Geografia e História do Tocantins: para uma interpretação crítica**. 1ª ed. – Palmas: Nagô Editora, 2012.

MELATTI, Júlio César. **Ritos de uma tribo Timbira**, Ensaio, 53, São Paulo: Editora Ática, 1978.

\_\_\_\_\_. Índios e Criadores: A situação dos Craôs na Área Pastoril do Tocantins. Brasília: edição do autor em pdf, 2009.

MELIÁ, Bartolomeu. 1999. “Educação indígena na escola”. In: **Caderno Cedes, ano XIX**, n. 49, Dezembro/1999.

RIBEIRO, Darcy. **O povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 2 ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. **Os índios e a civilização: A interação das populações indígenas no Brasil moderno**. – São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

RODRIGUES, Artyon Dall’Igna. **Línguas Brasileiras: para o conhecimento das Línguas Indígenas**. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

SANTOS, Alisson A. ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. O Ensino de Geografia na Educação Escolar Indígena Krahô: uma perspectiva intercultural. In: ALBUQUERQUE, Francisco Edviges (org.). **Geografia Krahô**. Campinas – SP: Editora Pontes, 2014, 108 p.

SANTOS, Alisson Almeida dos. **Os índios Krahô e a expansão do agronegócio no nordeste do estado do Tocantins**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Porto Nacional, 2019.

# NARRATIVAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: PERCURSOS PARA A REFLEXÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

*Vanessa Lessio Diniz*

## INTRODUÇÃO

Este trabalho trata-se de um relato de experiência, que tem como objetivo socializar uma prática educativa envolvendo a escrita de narrativas realizadas por estudantes do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Tocantins (UFT) – *campus* Araguaína, matriculados na disciplina de Estágio Investigativo I. Defendo que os diferentes fluxos, movimentos e redes que compõem a vida cotidiana<sup>6</sup> no encontro entre as práticas curriculares nas escolas e nas universidades entrelaçam experiências que podem ser acionadas pelas memórias, sendo expressadas e compartilhadas através das narrativas.

As produções bibliográficas referentes às narrativas, apresentam uma perspectiva que legitima a *experiência* como produção de conhecimento, uma vez que, as narrações nos ajudam a construir significados tanto de nós mesmo como de outros (DEWEY, 1971; BONDIA, 2002; RABELO, 2011). Segundo Dewey (1971), a experiência é tomada como centro da aprendizagem, num processo contínuo para a formação da vida adulta, estando diretamente atrelada às trocas sociais de um coletivo ou contexto, não se limitando a um indivíduo. Assim, por experiência, pode-se entender que é tudo aquilo que nos transforma, tudo que nos faz refletir, nos faz ouvir, nos faz sentir.

Através de narrativas as experiências individuais são compartilhadas, nos transformando como sujeitos, pois acontecem através de relações sociais que nos penetram e (re)constróem coletivamente nossos sentidos sobre nossas vivências. Segundo Carvalho (2003), o autorrelato pode ser tomado como um *locus* privilegiado do encontro entre a vida íntima do indivíduo e sua

inscrição numa história social e cultural, assim, a biografia, ao tornar-se discurso narrado pelo sujeito autor e protagonista, instaura sempre um campo de renegociação e reinvenção identitária.

Ademais, Neves (2010), nos atenta para o uso da escrita de narrativa autobiográfica, enquanto um recurso metodológico na formação docente. A autora nos apresenta a ideia de que o passado existe apenas enquanto discurso do presente, pois o presente contém o passado, já que nossos comportamentos, princípios e valores têm sustentação em nossas histórias de vida e constituem poderosos dispositivos que impulsionam ou influenciam nossas ações, mesmo quando não nos damos conta disso. Desta forma, a “experiência é formadora, é possibilitadora de conhecimentos, e é exclusiva de cada pessoa” (NEVES, 2010, p.128).

Neste sentido, para auxiliar os estudantes na compreensão dos processos de significação<sup>7</sup> da identidade docente do professor de Geografia, partindo do resgate das memórias da vida escolar desses estudantes (educação básica e graduação) e da experiência vivenciada no Estágio, a escrita de narrativas foi inserida como proposta metodológica na busca da prática reflexiva sobre o processo de formação que estão vivenciando, proporcionando assim, um espaço para o estudante (re)significar suas vivências e emergir momentos que “evidenciam elementos de sua cultura e formação” (GASTAL; AVANZI, 2015, p. 153).

Portanto, este trabalho parte da seguinte questão: como a escrita de narrativas na disciplina de Estágio Investigativo I contribui para a reflexão da vivência no cotidiano escolar podendo atuar no processo de significação da identidade docente dos estudantes em formação? Para respondê-la, discuto inicialmente a concepção de estágio que orientou a prática educativa, apresentando a importância dessa disciplina para a reflexão sobre a identidade docente. Posteriormente, apresento os caminhos metodológicos desta prática educativa, destacando a estrutura do programa da disciplina de Estágio Investigativo I e como as narrativas foram utilizadas como um recurso metodológico no processo didático. Por fim, compartilho trechos de narrativas escritas pelos estudantes, enfocando nas contribuições desta atividade na formação inicial de futuros professores de Geografia, procurando apontar as potencialidades em relação a significação da identidade docente.

## O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA SIGNIFICAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

O Estágio Supervisionado foi visto durante muito tempo como um espaço isolado dentro dos cursos de formação inicial de professores, caracterizado como uma tarefa burocrática a ser cumprida, sendo entendido muitas vezes, como a parte prática em contraposição à teoria das demais disciplinas cursadas, no qual, pouco ou nada contribuía para que o estudante relacionasse os conhecimentos teóricos apreendidos no âmbito da universidade e a prática vivenciada na realidade escolar.

No Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, a partir das Resoluções CNE/CP Nº 1/2002 e CNE/CP Nº 2/2002, e posteriormente da Resolução CNE/CP Nº 2/2015, trouxeram novos elementos para

<sup>7</sup> Com base em Laclau (2011), Burity (2014) e Giacaglia (2014), *significação* refere-se à equivalência em relação à articulação de um significante e um significado, ou seja, é o sentido social de um determinado fenômeno.



o debate sobre a formação inicial dos professores, ao determinarem os princípios, fundamentos e procedimentos que devem orientar e regular as ações empreendidas nesse campo. Essas resoluções tiveram como princípio o rompimento com a formação de professores no modelo de curso 3+1, ou seja, três anos de disciplinas específicas e um ano de disciplinas pedagógicas, e passaram a pensar a prática na formação docente desde a entrada dos estudantes nos cursos de licenciatura através dos estágios e das horas de prática como componente curricular.

O Estágio Supervisionado, passou de 300 horas para 400 horas, sendo essas distribuídas a partir da segunda metade do curso. Essas horas tiveram como objetivo que os estágios deixassem de ser apenas o *espaçotempo* de observação e de prática instrumentalizada, passando a ser *espaçotempo* de reflexão e pesquisa (PIMENTA, 2001). Ou seja, o estudante dentro desse novo formato de estágio, passa a compreender a escola/sala de aula enquanto um lugar da ação pedagógica (práxis) do intelectual crítico e reflexivo, isto é, o estagiário pode compreender que como o futuro professor pode ser um investigador de sua própria condição prática e fazer dessa investigação objeto de reflexão de sua ação política e cotidiana (SCHON, 1997).

Nesse sentido, é no estágio que a identidade profissional do estudante é gerada, (re)construída e significada através do desenvolvimento de uma ação reflexiva e crítica vivenciada no ambiente escolar. Vivenciar a realidade da escola *in loco* é valorizar esse momento enquanto primordial na formação inicial de profissionais professores que, por sua vez, deveria ser concebida tendo a criticidade e a autonomia como princípios direcionadores para a prática docente dos futuros professores. É durante o estágio que o estudante compreende o espaço escolar, as relações que são construídas, as nuances dos processos de ensino e aprendizagem.

Entretanto, Cavalcanti (2013, p. 21), nos atenta para o fato de que é necessário reconhecer que a construção dessa identidade é um processo sócio-histórico, que tem uma existência mais longa que a própria formação inicial e a carreira do magistério,

Nela, tem papel acentuado as representações sociais, as crenças dos professores sobre sua profissão, que vem das próprias representações ao longo da vida. Mas a identidade vem também da experiência que o professor adquire em sua prática escolar cotidiana e na cultura escolar. Por ser um processo social que define papéis sociais de diferentes sujeitos, que são, por sua vez, situados histórica e socialmente, **é importante entendê-lo sempre em construção, não fechado e unidimensional**. Portanto, há elementos relevantes, que se constituem como referentes para a construção da identidade da docência: **a história de vida, a formação e a prática pedagógica** (grifo meu).

Tendo como base as observações de Canclini (2007) e Hall (1997), é importante encarar que a forma de ser professor é uma das muitas formas de inserção do sujeito contemporâneo no contexto das identidades múltiplas, no qual o próprio processo de identificação se tornou mais provisório, descontínuo e variável. Segundo Giacaglia (2014, p. 106), “nenhuma identidade constitui-se de maneira fechada, mas contrariamente, as identidades são permanentemente subvertidas por outras que constituem seu exterior e se definem também a partir da sobre determinação que supõem os processos identificatórios inconscientes”. O que significa dizer que para a autora existiria, portanto, um híbrido de identidades, visto que é a sua capacidade de não se manter fechadas que mantém a sua constante (re)existência e (re)significação.

Além disso, é nos estágios que os estudantes podem praticar o contato como ambiente escolar e suas primeiras intervenções em sala de aula na educação básica. Segundo Pimenta

e Lima (2009), o estágio supervisionado tem por objetivo atuar no processo de subjetivação da identidade docente a partir de práticas em que os estudantes são estimulados a vivenciar o cotidiano escolar do seu futuro contexto de trabalho, sendo um componente curricular organizado para a construção de experiências e saberes associadas ao “ser professor”.

Desse modo, segundo Souza (2013, p. 108), o estágio “é o momento em que são criadas as condições que possibilitam ao estagiário o contato com as práticas profissionais docentes em locais onde estejam estruturadas as condições para o exercício da profissão”. Por isso, o estágio trata-se de um momento do curso em que o ambiente escolar torna-se condição necessária para a significação da identidade docente. Assumindo a escola como espaço privilegiado para a formação docente, as práticas curriculares nos cursos de licenciatura devem integrar de forma indivisível os saberes e práticas escolares com os acadêmicos.

Neste contexto dos estágios, os estudos e as pesquisas sobre a identidade docente têm recebido a atenção e o interesse de muitos educadores na busca da compreensão das posturas assumidas pelos professores. A identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério. No entanto, é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso se propõe a legitimar. A presença de uma identidade própria para a docência aponta a responsabilidade do professor para a sua função social, emergindo daí a autonomia e o comprometimento com aquilo que faz (PIMENTA; LIMA, 2009).

É importante salientar, que o professor adquire estes quesitos por meio da formação escolar, formação inicial, experiências diversas, processos de formação continuada, influências sociais, entre outros. De fato, esse processo é permanente e está fortemente entrelaçado à cultura e às demandas que se apresentam socialmente. Pode-se dizer que “ser-professor” é uma construção conquistada no decorrer de um longo processo, pois é preciso tempo para entender nossa profissão, para aprender como agir, para tomar decisões e principalmente para se reconhecer como um formador.

Apoiada em Giroux (1997, p.145), acredito ser fundamental na formação de professores, na busca pela reflexão sobre a identidade docente, a presença de atividades que valorizem “[...] às histórias, os sonhos, às linguagens e as experiências dos diferentes grupos culturais, para compreender as diferentes leituras, respostas e comportamentos que os alunos exibem, por exemplo, ao analisar um texto apresentado em aula”. Assim, visando uma proposta de estágio que contemple a articulação de diferentes *espaçostempos* na formação do futuro docente, encontrei na escrita de narrativas a possibilidade de ampliar o diálogo e a socialização das experiências vivenciadas no cotidiano escolar, assim como, compreender o processo formativo dos estudantes que reverbera na identidade docente que está sendo construída.

## CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PRÁTICA EDUCATIVA

Para muitos estudantes, é na disciplina de Estágio que ocorre o primeiro retorno ao ambiente escolar desde o fim do seu Ensino Médio – um quadro muito comum aos cursos de licenciatura, com exceções dos estudantes que participam do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência(PIBID), do Residência Pedagógica e de projetos de extensão vinculados ao ambiente escolar.

Os Estágios Supervisionados para os estudantes de Licenciatura em Geografia na Universidade Federal do Tocantins (UFT)<sup>8</sup> – *campus* Araguaína, são distribuídos a partir do 5º período do curso, divididos em quatro disciplinas: Estágio Investigativo I, Estágio Investigativo II, Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental e Estágio Supervisionado no Ensino Médio. Estas têm como objetivos fomentar atividades que contribuam no processo de desenvolvimento da identidade docente de nossos estudantes a partir da vivência no/com o cotidiano escolar em escolas de Ensino Fundamental e Médio numa perspectiva colaborativa com o professor supervisor de estágio, proporcionando um momento de reflexão e (re)significação do conhecimento científico em conhecimento escolar.

Objetiva-se que a disciplina de Estágio Investigativo I proporcione ao estudante conhecer a ação pedagógica e as práticas educativas na educação básica, exclusivamente por meio da observação dos processos educativos inseridos no cotidiano escolar. Acredita-se que com essa vivência, o estudante possa imergir na complexidade e nos desafios que envolvem o cotidiano escolar e suas práticas curriculares. A imersão no ambiente escolar durante a disciplina de Estágio Investigativo I tem como objetivo tornar a observação uma prática metodológica de aproximação e reconhecimento desse cotidiano. Dessa forma, no Estágio Investigativo I o estudante não realiza nenhum tipo de regência na disciplina de Geografia, focando principalmente em conhecer a estrutura organizacional da escola nas dimensões pedagógica, administrativa e financeira; em mapear os diferentes espaços físicos da escola; e em conhecer e analisar o Projeto Político Pedagógico da escola.

Esta disciplina conta com uma carga horária total de 90 horas, sendo dividida em 60 horas de carga teórica e 30 horas de prática (vivência no estágio). Dessa forma, sua carga horária teórica, através do Programa da Disciplina, foi estruturada em três módulos, divididos em temáticas, como apresento no quadro 1:

**Quadro 1. Estrutura do programa da disciplina Estágio Investigativo I**

<p><b>Módulo I - Observação, Narrativa e Cotidiano escolar</b>                  Aproximação com o ambiente escolar: memória, leitura e escrita                  Cotidiano escolar e currículo praticado</p>
<p><b>Módulo II - Estágio Supervisionado: Desafios e Possibilidades da prática</b>                  Estágio Supervisionado: contextos, mudanças e permanências                  Estágio Supervisionado: <i>espaçotempo</i> de formação e pesquisa</p>
<p><b>Módulo III - Formação de Professores de Geografia</b>                  Formação de Professores de Geografia: (re)construindo a identidade docente                  Formação de Professores de Geografia: desafios e possibilidades no contexto atual.</p>

Com isso, tendo como objetivo que os estudantes socializassem suas vivências do estágio, refletindo como sua identidade docente é significada, gerada e reinventada; durante o semestre, foram pedidas três narrativas, cada uma entregue ao fim de cada módulo da disciplina. Apesar da temática da narrativa ser livre, sempre foi orientada a importância de narrarem suas experiências a partir do entrelaçamento das suas memórias como estudante, da relação com a discussão teórica da disciplina vivenciada nas aulas de Estágio e do dia a dia no ambiente escolar. Dessa forma, cada narrativa entregue foi escrita envolta das discussões dos módulos, tendo como pano de fundo os temas: Memória e cotidiano escolar; Ambiente escolar como *espaçotempo* de formação; (Re)Construção da identidade do docente de Geografia.

A proposta metodológica da escrita de narrativas esteve centrada no exercício da reflexão do processo formativo dos estudantes, a fim da sala de aula tornar-se um espaço de interação e de livre expressão. Pois, como afirma Freire (1996), uma prática docente voltada para a construção do pensamento crítico, envolve o pensamento dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Logo, na formação inicial do professor de Geografia, o momento mais relevante é o da reflexão crítica, compreendendo os processos que contribuem e agem na identidade docente em construção. Organizo assim, as discussões a seguir partindo das reflexões trazidas pelos estudantes através das narrativas sobre a vivência no estágio, dialogando e questionando sobre tais construções. Por se tratar de lembranças e experiências pessoais dos estudantes, os trechos das narrativas socializadas neste trabalho, não terão os autores identificados.

## **EXPERIÊNCIAS NA ESCRITA DE NARRATIVAS: MEMÓRIAS E COTIDIANO ESCOLAR COMO *ESPAÇOTEMPO* DE FORMAÇÃO E IDENTIDADE DOCENTE**

A escrita de narrativas autobiográficas como proposta metodológica na disciplina de Estágio Investigativo I, permitiu o encontro de múltiplas possibilidades de reflexão e socialização, pois através das experiências narradas, o eu pessoal passou a dialogar com o eu social. Por se tratar de uma metodologia nova para os estudantes, distanciando de outras formas de escrita acadêmica (como artigos científicos, relatórios técnicos, entre outros), foi sugerido que os estudantes entregassem uma narrativa no final de cada módulo da disciplina, somando um total de apenas três narrativas por aluno ao longo do semestre. Estavam matriculados na disciplina 18

alunos, mas tive a participação efetiva de apenas 12 alunos na atividade, os quais escreveram as três narrativas propostas. As narrativas foram entregues digitalizadas ou manuscritas, lidas, comentadas, e devolvidas em seguida. Na sequência, apresento alguns trechos dessas narrativas produzidas pelos estudantes:

#### 1. Memória e cotidiano escolar:

*“Conclui em 2013 o ensino médio, voltei para escola em 2018, não mais como aluna, mas como uma futura professora de Geografia. Me fez lembrar como o ensino que tive de Geografia foi ruim, as didáticas dos professores era sempre a mesma, a aula era cansativa, não me estimulava a saber mais sobre a geografia. Tinha os resumos, as 20 questões a serem elaboradas e os mapas para desenhar. A realidade nas escolas hoje mudou, a tecnologia já se encontra na didática, há novos métodos de ensino, no meu tempo o computador da minha escola não funcionava, a internet funcionava dia sim outro não” (Aluna D.).*

*“Ao visitar o colégio que farei meu primeiro estágio, o Estágio Investigativo I, tive ali naquele ambiente uma tempestade de lembranças boas e ruins, lembro de como era o colégio em que estudei, não muito longe da minha casa, ia todos os dias a pé’, todas as manhãs com meus amigos, lembro do porteiro que nos recepcionava, dos corredores longos até chegar na sala de aula e das carteiras, algumas boas e outras já bem defasadas, lembro ainda do lugar certinho onde cada um sentava todos os dias. Dentre dos melhores momentos está a hora do recreio. A hora do recreio era o momento de ver a rapaziada, dar uma olhada naquela menina que era a paixão de infância, colocar os assuntos em dias, sentado em baixo de um chapéu de palha onde os minutos passam como segundos. Ali tenho minhas melhores recordações, e voltar a esse lugar agora no estágio é como se fosse uma viagem no tempo” (Aluno J.).*

#### 2. Ambiente escolar como espaçotempo de formação:

*“A minha experiência inicial no Estágio Investigativo I foi acompanhada de novidades e descobertas. Por meio dessa experiência, eu pude notar o quanto o dia a dia escolar é corriqueiro. Nas oportunidades em que realizei a leitura do Projeto Político Pedagógico da escola, no local onde estou realizando o estágio, eu testemunhei o quanto na realidade, a gestão escolar e a atuação docente são partes contraditórias frente as ações e as delimitações que estão estabelecidas neste projeto, pois muitas dessas ações não são postas em prática no dia a dia da escola” (Aluna T.).*

*“Na escola que estudei a ausência de políticas públicas era visível, e mesmo estando na zona urbana ainda vivíamos completamente desassistidos e em total abandono. As condições da escola eram precárias, que faltavam desde de giz para escrever no quadro, até a merenda escolar. Sua infraestrutura era basicamente as salas de aula e que eram superlotadas. Os professores ficavam meses sem receber seus salários, e era raro eles terem graduação. Não estou afirmando que o colégio que estou estagiando tem condições satisfatórias, é claro que lá também existem mazelas. Digo isso, porque conclui o Ensino Médio lá, e sei de sua realidade, as salas ainda não são climatizadas, o colégio não dispõe de uma quadra de esporte e o espaço é bastante reduzido. O ponto alto do colégio está em seu corpo docente, profissionais bem qualificados e comprometidos em compartilhar seus conhecimentos” (Aluno A.).*

3. (Re)Construção da identidade do docente de Geografia.

*“Fiz os três anos do Ensino Médio nessa escola e foi lá precisamente no terceiro ano (ou série) do Ensino Médio que minha paixão pela Geografia ficou maior; pois eu já a tinha, e foi lá também que a vontade de virar professor começou a aparecer como uma alternativa. Tudo isso, graças a uma professora que eu considero uma pessoa excelente no que faz. Se um dia eu conseguir me tornar o que ela é hoje, eu já estou grato em minha futura carreira de professor de geografia” (Aluno M.).*

*“As muitas lembranças da minha infância, vindo à tona tempos depois, servirá de suporte para minha carreira acadêmica, como fonte de inspiração. A postura dos professores, a forma como cada um se comportava, às vezes pacientes às vezes alterados, hoje entendo cada um deles. Entendo sua falta de paciência tendo que lidar com o excesso de criança, a sobrecarga de trabalho, a falta de estrutura escolar. Todos são fatores que podem contribuir com o surgimento de certos comportamentos dos professores em sala, hoje antes de julgar quero entender a realidade das escolas e das crianças. Se possível, tentar contribuir de alguma forma para o melhoramento do convívio entre aluno e professor” (Aluna S.).*

A experiência da escrita de narrativas na disciplina de Estágio Investigativo I, mostrou o envolvimento de lembranças, de história pessoal, de conhecimento e de formação, no olhar para o caminho percorrido pelos estudantes imersos no processo formativo de “ser professor”, contribuindo para a reflexão da significação da identidade docente, pois:

Talvez [...] não sejamos outra coisa que não um modo particular de contarmos o que somos. E, para isso, para contarmos o que somos talvez não tenhamos outra possibilidade senão percorrermos de novo as ruínas de nossa biblioteca, para aí tentar recolher as palavras que falem por nós. [...] Que podemos cada um de nós fazer sem transformar nossa inquietude numa história? [...] não será talvez a forma sempre provisória e a ponto de desmoronar que damos ao trabalho infinito de distrair, de consolar ou de acalmar com histórias pessoais aquilo que nos inquieta? (BONDIA, 1999, p.7).

A escrita de narrativas em contextos de formação de professores, é uma proposta metodológica de formação, capaz de produzir (auto) conhecimento em Educação (PRADO, 2013; PASSEGGI, 2016). Pode-se observar que os trechos das narrativas escrita pelos estudantes apresentam histórias de vida pessoal, inquietações sobre seu lugar no estágio, encantamentos e desencantamentos, concepções didático-pedagógicas, angústias, anseios e expectativas do se “tornar” professor. Outra questão que se colocou foi que, embora estas sejam experiências pessoais, elas estão “conectadas” a contextos que envolvem situações marcantes, temporalidades, lugares e, sobretudo, pessoas que influenciaram significativamente no modo de viver e de trabalhar na educação.

Então até que ponto esta memória é apenas individual ou dialoga também com o social? Nesse sentido, o exercício da escrita de narrativa enquanto proposta metodológica se tornou um momento de sistematização e reflexão dos registros do estágio, o que favoreceu não só a descrição/explicação dos acontecimentos vivenciados no ambiente escolar, mas a reflexão do vivido, instigando um movimento de questionar a formação docente a partir das experiências compartilhadas. É neste enquadramento que se explica e se compreende as linhas reflexivas nas quais os processos pessoais de implicação, envolvimento e desenvolvimento pessoal e profissional se manifestam num processo que, é constituinte da própria identidade profissional docente que está em significação.

## BREVES CONSIDERAÇÕES

No que diz respeito às narrativas escritas pelos alunos, pode-se dizer que estas foram sendo paulatinamente incorporadas e aceitas pelos alunos tanto no sentido de produção de registros textuais quanto no de gênero textual. Percebi que as primeiras narrativas ainda carregavam uma certa timidez e controle ao expressar sentimentos. Com o passar dos meses da disciplina, pude perceber transformações na forma de escrever/narrar dos estudantes, tornando o texto menos engessado na descrição e mais literalizados.

O processo de significação da identidade docente carrega marcas das trajetórias escolares, familiares; incertezas na escolha do curso superior; posituação da profissão docente descoberta no desenvolvimento do curso e nas disciplinas pedagógicas e de estágio. Ao narrar as experiências do estágio, os estudantes puderam se colocar em diálogo, tornando os registros um importante meio de ressignificar os diferentes conhecimentos profissionais, constitutivos da ação docente. Com isso, a narrativa se torna não só um exercício de prática de formação, mas produtora de (auto)conhecimento.

Os estudantes vão contando suas lembranças, experiências e expectativas e, ao mesmo tempo, vão anunciando novas possibilidades, intenções e projetos no processo de formação docente. Experiência e narrativa se imbricam e se tornam parte da expressão de vida desse sujeito em formação, por isso, posso afirmar que a escrita sobre o cotidiano escolar pode afetar/transformar a vivência no estágio e nas discussões na aula desta disciplina, uma vez, que permite o estudante a partir do fato narrado, vivenciar um momento reflexivo que evidencia de um lado a subjetividades do estudante em formação, e do outro, as nuances do cotidiano da escola.

## REFERÊNCIAS

BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr, n.19, p.20-28, 2002.

BRASIL. CNE/CP 9/2001. Diretrizes curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno**. 2001.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP2/2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. **Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno**. 2002.

\_\_\_\_\_. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996.

BURITY, J. A. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Leo Peixoto (Orgs.). **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso**: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre:EdiPUCRS, 2014.

CANCLINI, N. G. **Diferentes, desiguais e desconectados**: mapas de interculturalidade. 2ª edição. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

CARVALHO, I. C. M. Biografia, identidade e narrativa: elementos para uma análise hermenêutica. **Horizontes Antropológicos** Vol. 9, Nº 19 Porto Alegre, 2003.

CAVALCANTI, L. S. **O ensino de geografia na escola**. Editora Papyrus. 2º Reimpressão. Campinas-SP, 2013.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo: Nacional, 1971.

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

GASTAL, M. L. A., AVANZI, M. R. Saber da experiência e narrativas autobiográficas na formação inicial de professores de biologia. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 21, n. 1, 2015.

GIACAGLIA, M. Universalismo e particularismo: emancipação e democracia na Teoria do Discurso. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Leo Peixoto (Orgs.). **Pósestruturalismo e Teoria do Discurso**: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre:EdiPUCRS, 2014.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

HALL. S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

LACLAU, E. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LEFEBVRE, H. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Editora Ática, 1991.

MESQUITA, Z. Cotidiano ou quotidiano?. In: MESQUITA, Zilá; BRANDÃO, Carlos Rodrigues (orgs.). **Territórios do cotidiano**: uma introdução a novos olhares e experiências. Porto Alegre / Santa Cruz do Sul: Ed. UFRGS / Ed. UNISC, 1995.

NEVES, J. G. Leitura e escrita como espaços autobiográficos de formação. 1ª edição. **Cultura escrita e narrativa autobiográfica**: implicações na formação docente. São Paulo. Editora Unesp, 2010.

PASSEGGI, M. C. **Narrativas da experiência na pesquisa-formação**: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. Roteiro, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, 2016.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 2001.

PRADO, G. V. T. Narrativas pedagógicas: indícios de conhecimentos docentes e desenvolvimento pessoal e profissional. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.4, n.10, p.149-165, 2013.

RABELO, A. O. A importância da investigação narrativa na educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 114, 2011.



SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SOUZA, V. C. Desafios do Estágio Supervisionado na Formação do professor de Geografia. In: Albuquerque, M. A. M.; Ferreira, J. A. de S. F. (Orgs.). **Formação, Pesquisas e Práticas Docentes: Reformas curriculares em questão**. João Pessoa: Editora Mídia, 2013.

# O ENSINO DE GEOGRAFIA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA MUNICIPAL TEREZA HILÁRIO RIBEIRO EM ARAGUAÍNA-TO

*Ruth Martins Pereira*  
*Roberto Antero da Silva*

## INTRODUÇÃO

Este artigo é originado do trabalho de Conclusão de Curso (TCC), e a escolha do tema também prende-se ao fato de que uma autora da pesquisa está inserida nesta área de atuação, o que irá contribuir para o enriquecimento do seu desempenho profissional.

A proposta da pesquisa considera experiências de ensino-aprendizagem relatadas pelos professores, a observação da realidade do ambiente escolar, para conhecer melhor o que contribui e o que interfere para o processo de ensino em Geografia. Através das pesquisas realizadas no referencial teórico, identificar sugestões de atividades e utilização de recursos didáticos para uma aula de qualidade.

O ensino de Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental deve proporcionar a construção de uma identidade espacial, analisada a partir do contexto vivenciado pela criança, necessitando do professor, o papel de despertar a perspectiva da linguagem geográfica.

Este é um tema bastante discutido por educadores, surgindo questionamentos sobre que aspectos contribuem para a deficiência do ensino aprendizagem nessa área de estudo, a e sobre a formação de professores. Nas séries iniciais, os profissionais são na maioria formados em Pedagogia, tendo acesso a conhecimentos geográficos de modo abreviado, pois também são responsáveis pelo ensino de história, ciências, matemática, Língua Portuguesa e Arte.

Essa pesquisa tem como objetivo geral compreender o processo de ensino aprendizagem de Geografia nas séries iniciais (1º ao 5º ano) do ensino fundamental, selecionando como área de estudo a Escola Municipal Tereza Hilário Ribeiro em Araguaína no estado do Tocantins, considerando o ano de 2017.

Como objetivos específicos, propomos investigar as práticas pedagógicas dos professores, verificar os fatores que interferem na prática pedagógica e causas que contribuem para a eficácia do processo ensino de ensino e aprendizagem em Geografia.

Como metodologia operacional foi realizada o uso de revisão de literatura especializada e pesquisa de campo na escola selecionada para o estudo de caso, tendo como referencia o ano de 2017. A seguinte pesquisa foi abordada de forma qualitativa, considerando fontes diversas, como questionários, entrevistas, observações, registros fotográficos. Depois as informações foram catalogadas, analisada e classificadas em argumentações, compondo os resultados do trabalho.

Buscando compreender sobre o ensino de Geografia, e especificamente nas séries iniciais, faz se necessário fazer uma revisão bibliográfica de autores que já pesquisaram sobre o tema, realizando um debate e relacionando suas ideias sobre os questionamentos apresentados nessa pesquisa. Posteriormente foi realizada uma pesquisa em campo, por meio de observação da área de estudo e coletade dados e informações, com objetivo de melhor entender e explicar, sobre o ensino de Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental, privilegiando-se a prática docente na sala de aula.

Como procedimentos metodológicos da etapa, foram utilizados questionários estruturados, aplicados a dez professores atuantes nas series iniciais do ensino fundamental, levantando informações sobre formação acadêmica, experiência profissional, metodologias de ensino, relação com o conhecimento geográfico, utilização do livro didático, e sobre as dificuldades encontradas com relação aos conteúdos e sua aplicação em sala de aula.

Realizamos observação do espaço físico da escola e sua funcionalidade, bem como registro fotográfico para a incorporação da pesquisa; e por fim diálogos com coordenadores e gestores, como apoio a reflexão sobre a realidade do ensino em Geografia na Escola Municipal Tereza Hilário Ribeiro.

## **SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA**

O espaço geográfico é o objeto de estudo da Geografia onde se propõe o estabelecimento de relações entre o espaço, o trabalho a natureza e a sociedade. O professor Milton Santos(1997) já destacava que a Geografia é a ciência que contribui para pensar o espaço como uma totalidade na qual se passam todas as relações cotidianas. Compreender e avaliar os elementos desse espaço, a forma como se relacionam e como se expressam as relações sociais é de fundamental importância.

Propiciar o acesso ao saber é função da escola. O conhecimento trabalhado na escola precisa auxiliar o aluno a ampliar, entender e assimilar os conceitos básicos da disciplina em estudo, sendo necessário aproximar os conteúdos ensinados para a realidade do aluno, tornando os contextualizados e interessantes.

Castrogiovanni (2014, p.7) afirma que o objetivo principal de estudo em Geografia continua sendo o espaço geográfico, entendido como um produto histórico, como um conjunto de objetos e ações que revela práticas sociais dos diferentes grupos que vivem em um determinado lugar, interagem, sonham, produzem, lutam e o reconstróem.

A Geografia escolar, para dar conta desse objeto de estudo, deve lidar com representações da vida dos alunos sendo necessário sobrepor o conhecimento do cotidiano aos conteúdos escolares, sem distanciar – se em demasia, do formalismo teórico da ciência.

Em outras palavras, é fundamental proporcionar situações de aprendizagem que valorizem as referências dos alunos quanto ao espaço vivido. Estas referências emergem das suas experiências e textualizações cotidianas (CASTROGIOVANNI, 2014, p.7).

O conceito de espaço sempre deve partir do cotidiano dos alunos e valorizando o conhecimento que eles trazem de seu dia a dia. Por isso as atividades devem estar relacionadas com a realidade local e buscando resgatar seus conhecimentos prévios ao mesmo tempo em que desenvolvem conceitos, atitudes e procedimentos que permitem compreender e atuar sobre o espaço geográfico.

A paisagem local, o espaço vivido pelos alunos, deve ser o objeto de estudo ao longo dos dois primeiros ciclos. A compreensão de como a realidade local relaciona-se com o contexto global é um trabalho que deve ser desenvolvido durante toda a escolaridade de modo cada vez mais abrangente. Conhecer e entender o espaço geográfico são indispensáveis na formação de integrantes da vida social.

Pereira (1995) alerta sobre a necessidade de se pensarem os objetivos da Geografia para além do ensino dos conteúdos.

Creio que é possível afirmar que a missão quase sagrada da Geografia escolar no ensino é de alfabetizar o aluno na leitura do espaço geográfico em suas diversas escalas e configurações [...] É preciso ainda, propiciar aos alunos o desenvolvimento do modo de pensar dialético, que é um pensar em movimento e por contradição (PEREIRA, 1995 p. 74).

O processo de alfabetização da leitura do espaço geográfico é importante para permitir a formação de um cidadão capaz de interpretar os acontecimentos e perceber o espaço geográfico na sua totalidade e transformações.

Quanto ao processo ensino aprendizagem (Cavalcanti, 2010 p.138) comenta que o objetivo maior do ensino é a construção do conhecimento mediante ao processo de aprendizagem do aluno.

Não se trata, então, nem de simplesmente o professor transmitir conhecimento para os alunos nem de apenas mobilizá-los atender suas necessidades imediatas. Ou seja, nesse processo nem é passivo o aluno, nem o professor. O aluno é ativo porque ele é o sujeito do processo e, por isso, sua atividade mental ou física é fundamental para a relação ativa dos objetos de conhecimento; o professor é ativo porque é ele quem faz a mediação do aluno com aqueles objetos. Portanto, ambos atuam, ou devem atuar conjuntamente antes os objetos de conhecimento. (CAVALCANTI, 2010, p. 138).

Para que o processo de ensino aprendizagem aconteça é necessário o auxílio de materiais didáticos, ou seja, todo material que é usado de maneira sistemática e metódica no processo de ensino aprendizagem.

O ensino de geografia, ao garantir a aprendizagem de capacidades próprias dessa área de conhecimento permite ao estudante compreender o mundo em que vive, cada vez mais ativo, e transforma informações em conhecimentos, permitindo atuar na sociedade como cidadão consciente de seus direitos e deveres.

## O ENSINO DE GEOGRAFIA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Segundo Castrogiovanni (2014) nos anos iniciais, a geografia está inserida nos chamados estudos sociais, que é formada por outras ciências, pela história e a sociologia, incluindo-se aí a valorização do tempo e do espaço vivenciados.

Conforme Almeida e Passini (2006) a categoria lugar é a primeira referência para o ensino de Geografia nas séries iniciais. O lugar vivenciado pelas crianças é cheio de significados, nesse sentido, é preciso trabalhar a compreensão dos diferentes lugares identificados por elas, na sala de aula, na escola, em casa e nos espaços de lazer.

O conceito lugar trabalhado pela Geografia ultrapassa a simples idéia de localização espacial. Dentro dos estudos teóricos e metodológicos sobre esse conceito, definimos lugar como o espaço vivido pelos alunos, ou seja, o espaço que por eles é experiência em seu dia a dia. O espaço vivido é aprendido pela criança através de brincadeiras ou de outras formas ao percorrê-lo, delimitá-lo, ou organizá-lo segundo seus interesses.

No que se refere aos conteúdos e à abordagem, nos anos iniciais do ensino fundamental os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são basilares, demonstrando que se deve proporcionar a compreensão das diferentes relações que indivíduos, grupos sociais e sociedades estabelecem no dia a dia com a natureza.

O documento de Geografia propõe um trabalho pedagógico que visa à ampliação das capacidades dos alunos, do ensino fundamental, de observar, conhecer, explicar, comparar e representar as características do lugar em que vivem e de diferentes paisagens e espaços geográficos. (BRASIL, 1998. p. 67)

Nas séries iniciais, os PCNs propõem temas relacionados com a natureza, e sua conservação e transformação e como isso repercute na origem de diferentes paisagens, além de tratar das relações dos alunos com o lugar aonde vive. Conforme Brasil (1998, p.89) são objetivos para o alcance do ensino de Geografia nas séries iniciais:

- Reconhecer algumas das manifestações da relação entre sociedade e natureza presentes na sua vida cotidiana e na paisagem local.
- Reconhecer e localizar as características da paisagem local e comparar com as de outras paisagens.
- Ler e interpretar e representar o espaço por meio de mapas simples.

- Reconhecer e comparar os elementos sociais e naturais que compõem as paisagens urbanas e rurais brasileiras, explicando alguns dos processos de interação existente entre elas.
- Reconhecer semelhanças e diferenças entre os modos de vida das cidades e do campo.
- Reconhecer o papel das tecnologias da informação, da informação da comunidade e dos transportes na configuração de paisagens urbanas e rurais e na estruturação da vida em sociedade.
- Estabelecer algumas relações entre as ações da sociedade e suas conseqüências para o ambiente.
- Representar e interpretar informações sobre diferentes paisagens utilizando procedimentos convencionais da linguagem cartográfica.
- Observar, descrever, explicar, comparar e representar paisagens urbanas e rurais.

Os objetivos classificados pelos PCNs para o ensino de Geografia desde os primeiros anos do ensino fundamental propõem a formação de cidadãos que tem consciência em fazer parte da relação sociedade e natureza, onde ele deve participar se comprometendo com sua história e seu valores humanísticos, tornando o conhecedor dos seus direitos e deveres .

Os PCN's são orientadores para os profissionais da área de educação das escolas na hora de organizar a forma que devem ser trabalhados os conteúdos curriculares, dando condições à disciplina de Geografia entre outras o trabalho na escola permitindo aos alunos ter acesso ao um conjunto de conhecimentos socialmente elaborado e reconhecido como necessário ao exercício da cidadania.

Os conteúdos propostos nas séries iniciais nesse documento estão voltados ao relacionamento da sociedade com a natureza e do local de cotidiano dos alunos, também levar o aluno a representar esse espaço através de mapas simples, identificar o ambiente rural e urbano e as demais paisagens existentes em seu cotidiano e entender as conseqüências da relação da sociedade com a natureza para o meio ambiente.

Nessa fase de ensino é necessário atentarmos que os alunos estão em processo de alfabetização e que a disciplina de Geografia assim como as outras tem uma grande contribuição nesse processo através de anotações e discussões acerca dessa matéria.

O mesmo conteúdo da Geografia é abordado em diferentes anos escolares sendo que cada vez de forma mais aprofundada pelo professor conforme a idade dos alunos.

Os Parâmetros afirmam que adquirir conhecimentos básicos de Geografia é de extrema importância para a vida em sociedade, para o desenvolvimento de cada cidadão que ao conhecer as características sociais, culturais e naturais do lugar onde vive, e de outros lugares, pode compreender, explicar, comparar e especializaras múltiplasrelações que diferentes sociedades em épocas variadas estabeleceram e estabelecem com a natureza na construção de seu espaço geográfico.

## PRINCIPAIS RECURSOS DIDÁTICOS NAS AULAS DE GEOGRAFIA

Com as grandes mudanças da ciência e tecnologia, hoje existe vários recursos disponíveis para auxiliar o professor em suas aulas, mas o livro didático ainda é um dos recursos mais utilizados em sala de aula das escolas brasileiras. Outros recursos não se encontram disponíveis em muitas escolas e assim o livro didático transforma-se em plano de ensino.

O ensino não pode se restringir a tal recurso, pois ele deve ser utilizado como apoio, não a principal fonte do conhecimento, deve advir da formação do professor e outras fontes de pesquisa. O aluno não pode aprender somente pelo livro didático e sim por um conjunto de metodologias que o professor vai selecionar para que aquele conhecimento seja atendido. Nesse sentido, temos que:

Ao invés de aceitar a “ditadura” do livro didático, o bom professor deve ver nele (assim como em textos alternativos, em slides, ou filmes, em obras paradidáticas etc.) tão somente um apoio ou complemento para a relação ensino e aprendizagem que visa a integrar criticamente o educando ao mundo (VESENTINI, 1989, p. 167).

Não existe livro didático perfeito, pois ele não foi escrito para uma região específica, escola ou turma, sabemos que existem realidades diferentes, por exemplo, existem alunos da área rural e outros da área urbana que vivem contextos socioculturais e políticos diferentes, sendo necessário que o professor faça as adaptações para que os alunos consigam assimilar determinados conteúdos trazendo conforme sua realidade.

Os livros apresentam sua linguagem e simbologia de cada área de conhecimento. Nas séries iniciais ele precisa ser atrativo, trazer linguagem que facilite o entendimento da criança e prenda sua atenção e o mais relevante, que o livro contemple a realidade e o cotidiano do aluno.

O mapa é uma representação codificada de um determinado espaço real, sendo um recurso basilar para ensino aprendizagem em Geografia. A informação é transmitida por meio de uma linguagem cartográfica que se utiliza de três elementos: sistema de signos (legenda), redução (escala) e projeção (representação da superfície esférica da Terra em plano, ou seja em mapas).

Ler mapas, portanto, significa dominar esse sistema semiótico, essa cartografia, E preparar o aluno para essa leitura deve passar por preocupações metodológicas tão sérias quanto a de ensinar a ler e escrever, contar e fazer cálculos matemáticos (ALMEIDA, PASSINI; 2006p.15).

A leitura de mapas nas séries iniciais pode ser utilizada a partir da sua localização espacial, ou seja, do local ao qual o aluno reside, para que ele tenha a capacidade de entender seu espaço e agir sobre ele de maneira consciente.

Devem ser utilizados diversos mapas da sua cidade, do seu estado, do Brasil. A princípio deve ser abordado o local onde o aluno mora representar sua casa, rua, bairro através de desenhos e o caminho de sua casa para a escola, observar o mapa e localizar sua cidade no mapa do estado e posteriormente no Brasil e no mundo.

O aluno vai perceber as diferenças quanto à proporcionalidade, ou seja, o tamanho do mapa é proporcional a escala. É de extrema importância a compreensão por parte dos alunos da escala gráfica ou numérica para o entendimento das distâncias aproximadas de um local para outro, nunca esquecer uma leitura do mapa começa pelo título e compreensão dos símbolos e escalas.

Quando iniciamos com os alunos uma tarefa de mapear estamos mostrando a eles meios para que se torne um leitor consciente da linguagem cartográfica. Quando o aluno produz seu próprio mapa ele consegue construir conceitos e edificar os conhecimentos, tornando o um bom leitor, ou seja, os mapas devem ser entendidos como uma carta e como tal precisam ser lidos. Ler e interpretar um mapa implica na decodificação, na representação mental da mensagem que o mapa transmite por meio de símbolos.

O trabalho com mapas deve ser claro tanto para o professor como para os alunos: o que representa a legenda, o que significa os sinais, as cores, os símbolos, o título e a escala, ou seja, qual a proporção da representação. No caso de município e de bairros, além de trabalhar com os mapas e plantas já prontos, é possível construí-los, e ao observarmos um mapa construído por uma criança podemos perceber o entendimento de espaço e localização dessa criança.

Almeida (2006) apresenta algumas propostas de atividades que auxiliarão na construção dos conceitos espaciais. Estas atividades podem ser inseridas dentro de qualquer contexto espacial – sala de aula, casa, prédio da escola, bairro, dentre outros. Recursos didáticos que podem ser encontrados na escola é importante para aperfeiçoar o processo de ensino aprendizagem. O uso desses recursos na Geografia serve como suporte para as práticas pedagógicas, contribuindo para que as experiências do cotidiano dos alunos tenham significado, ajudando os a entenderem melhor os conteúdos dessa ciência. Sobre isto:

É importante, assim, que o professor desse ciclo de ensino trabalhe com diferentes tipos de mapas, atlas, globo terrestre, plantas e maquetes de boa qualidade e atualizados, mediante situações nas quais os alunos possam interagir com eles e fazer o uso cada vez mais preciso e adequado deles (BRASIL, 1998 p.87).

O globo terrestre é importante no ensino de Geografia para entender a forma da Terra, orientação e localização geográfica, movimentos de rotação, translação e as estações do ano. Inúmeras são as vantagens de usar o globo em virtude a sua forma semelhante à da Terra, o globo permite uma visão de todo o planeta.

Segundo Castrogiovanni (2014) as maquetes, mapas, cartas e plantas são representações sociais de um determinado espaço real e representam uma organização dos elementos que compõem o espaço. Com a ajuda do educador o aluno pode percebê-los como recursos que lhe proporcionam a concepção do seu cotidiano e do espaço.

O uso de fotografia e ilustrações no trabalho de Geografia pode ser utilizado tanto no estudo do espaço local possível de ser observado concretamente como na representação e no estudo do espaço maior e mais distante do aluno.

É necessário observar que as fotografias são representações da realidade, do espaço concreto em um determinado momento. Quando o aluno explora as fotos e ilustrações, ele consegue distinguir os aspectos essenciais e os meros detalhes de um determinado local e pode fazer comparações com outras formas de representações.



A construção de maquetes é uma atividade que pode ser desenvolvida para a exploração de diversos temas, sala de aula, espaço urbano, espaço rural, industrialização, circulação, comercialização, transporte, localização, fluxo de mercadorias e matérias primas, população e vizinhança, meio ambiente, economia local e outros.

As atividades com trajetos, o desenho da sala de aula, da escola, do quarteirão, de sua própria casa, das vizinhanças, os jogos e brincadeiras permitem ao aluno vivenciar determinadas situações de aprendizagem que o façam exercitar a habilidade de localização. Essas atividades de orientação podem ser realizadas tanto ao ar livre como em sala de aula.

No processo de ensino-aprendizagem as novas tecnologias aparecem como uma ferramenta muito importante para o desenvolvimento auxiliando o professor pedagogicamente. Na área de Geografia já existe uma diversidade de recursos tecnológicos, filmes, vídeos, imagens, slides, músicas, blogs, chats, programas como Google Maps, GoogleEart onde em tempo real visualizamos por meio de satélite e outras formas de mapas a escola, residência de cada aluno como também o percurso que ele faz de casa para a escola.

As imagens são importantes recursos metodológicos para que os alunos principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental consigam atribuir sentido ao aprendizado do conteúdo de Geografia.

Castrogiovanni (2014) aborda questões referentes a estratégias de como ensinar Geografia em cada fase do desenvolvimento da criança, com exemplos práticos de serem usados em sala de aula, ajudando o professor com metodologias que facilitem a aprendizagem do aluno. Ele sugere um trabalho de mapeamento a partir do próprio corpo da criança, onde pode ser desenvolvidas noções de lateralidade que futuramente pode ser utilizado para compreender melhor o espaço.

Almeida e Passini (2006) também ressaltam a importância da construção e leitura de mapas na formação do conhecimento geográfico e o quanto o trabalho escolar é essencial para atingir esse objetivo. Com isso apresenta sugestões para auxiliar os educadores nesse processo.

Podemos observar que os autores destacam as práticas pedagógicas de um ensino de Geografia, e a importância da alfabetização geográfica através da construção de representação por meio de mapas de lugares conhecido pelos alunos.

Após a leitura e reflexão sobre o ensino de Geografia, nos fez compreender melhor a importância dessa disciplina, que nos conduzem a conhecer o espaço geográfico, com suas modificações que acontecem constantemente devido a ação do homem e sua relação com a natureza e a sociedade.

Podemos também entender a necessidade da alfabetização geográfica desde as séries iniciais e que deve ser iniciada a partir do espaço vivenciado pela criança para que tenha significado para elas, sempre valorizando seus conhecimentos já adquiridos. E a importância do papel do professor para direcioná-las, estimulá-las para que percebam os diferentes espaços no qual estamos inseridos, fazendo a relação com o meio em que vivem.

Quanto aos requisitos legais para a docência em séries iniciais do ensino fundamental inserido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.399/1996) não faz distinção entre professores formados em ensino médio (magistério) e nível superior (pedagogia). O Art.62 da Lei de LDB preconiza que formação de docentes para atuar nos primeiros anos do ensino fundamental, é aquela a oferecida em nível médio em modalidade normal e superior (Pedagogia).

Cavalcanti (2010) argumenta quanto a formação de professores e a conquista de conhecimento. A experiência de professores, suas representações sobre a Geografia, sobre conhecimentos geográficos, sobre sua própria profissão, são assim elementos importantes para compreender as necessidades e as possibilidades de alterações de sua prática profissional.

### **ENSINO DE GEOGRAFIA NAS SÉRIES INICIAIS DA ESCOLA MUNICIPAL TEREZA HILÁRIO RIBEIRO**

A Escola Tereza Hilário Ribeiro foi fundada em 1989, sendo localizada na área urbana do município de Araguaína estado do Tocantins, situada na Rua São Francisco s/n no Setor Raizal.

A escola no início possuía três salas de aula, uma cantina, uma secretaria, três banheiros, um depósito e um pátio coberto. A escola comportava 120 alunos funcionando em dois turnos matutino e vespertino atendendo alunos do 1<sup>a</sup> a 5<sup>o</sup> ano do Ensino Fundamental.

Hoje ela se encontra com 07 salas de aula, 01 coordenação, 07 banheiros, 01 cantina, 01 secretaria, 01 sala de professores e 01 pátio coberto. As dependências da escola estão adaptadas para as pessoas com necessidades educacionais especiais (rampas, sanitários adaptados e portas alargadas). Os espaços são organizados com três construções, uma que comporta 05 salas de aula, banheiros e corredor. Outra estão localizadas a secretaria, sala dos professores, 02 salas de aula, cantina com pátio coberto e bebedouro. A outra construção é a quadra de esporte. A unidade escolar ainda possui bastante espaço não construído.

**Figura 01 – Área interna da escola.**



**Fonte:** a autora (2017)

Funciona em três turnos, matutino, vespertino e noturno com intervalo de 15 minutos para descanso de professores e alunos nos dois primeiros turnos. No turno matutino são 07 turmas do 1<sup>o</sup> ao 5<sup>o</sup> ano que ao todo são 155 alunos, no turno vespertino são 07 turmas do 1<sup>o</sup> ao 5<sup>o</sup> com

164 alunos matriculados, e no período noturno são 03 turmas do (EJA) Educação de Jovens e Adultos, contando ao todo com 55 alunos matriculados.

O quadro de pessoal pedagógico, administrativo e apoio, conta com 23 professores, 01 secretária, 02 auxiliar de secretária, 03 coordenadoras pedagógicas, 04 vigias, 08 merendeiras, 06 serviços gerais.

A escola desenvolve ao longo do ano projetos e programas de aprendizagem como o Programa Mais Educação, Projeto Datas Comemorativas, Projeto Reforço Escolar, Recreio Dirigido, Projeto Acolher Para Crescer, Comunidade Inclusiva, Noite Cultural, Gincana Interativa, Rainha Da Primavera.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola a comunidade em que está inserida é de baixa renda, em que maioria dos pais não concluiu o ensino fundamental, a renda familiar não permite o acesso á cultura, como livros diversificados e revistas, apresentando um vocabulário restrito que caminha do coloquial para o formal.

Ainda conforme o PPP a instituição de ensino atende com famílias diversificadas: filhos de pais separados criados pelos avôs, alguns são funcionários públicos, autônomos que necessitam migrar periodicamente em busca de trabalho, gerando um índice de ausências. Os professores trabalham para que esta instituição se torne um espaço de aprendizagem que respeitem a diversidade cultural, a pluralidade de etnias e formem cidadãos crítico conscientes dos seus direitos e cumpridores dos seus deveres. (PPP, 2017)

Através do trabalho de todos os envolvidos a Escola Municipal Tereza Hilário Ribeiro conseguiu reduzir os índices de evasão e melhorou a aprendizagem verificada pelo IDEB Alcançando conforme a avaliação: 5,9 onde foi constatada a melhoria da aprendizagem do Ensino Fundamental que antes era de 4,1.

Com o intuito de realizar a pesquisa de campo dentro da instituição de ensino e analisar os procedimentos dos docentes na atuação em sala de aula, foi providenciada junto a universidade uma carta de apresentação para ser entregue a diretora da instituição, na qual a pesquisa foi conduzida para a realização da pesquisa.

Foi formulado um questionário com 12 questões direcionadas aos professores do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, com o objetivo de entender como é trabalhado o ensino de Geografia nas séries iniciais e seus desafios.

O primeiro contato com a escola foi com a secretária representante da diretora que estava de licença na ocasião, que após receber o ofício feito pela universidade, fomos direcionados as coordenadoras, que nos conduziram a todas as salas e fomos apresentados a cada professora, nesse momento convidamos a participarem da pesquisa através do questionário. E todas se prontificaram a participar.

A segunda visita a escola foi para a entrega dos questionários no dia marcado com os professores, que no total eram 10 educadores atuantes nas séries iniciais do ensino fundamental ou ensino fundamental I e foi combinada nova data para o recolhimento dos mesmos respondidos. Na mesma ocasião tivemos acesso ao PPP da escola para melhor conhecer o processo histórico e pedagógico da mesma.

De dez professoras que receberam o questionário somente sete devolveram o respondido. Uma dessas sete educadoras se prontificou a responder imediato, o que contribuiu de forma significativa para o melhor entendimento de ambas as partes sobre as questões propostas. O questionário apresenta perguntas relacionadas a formação acadêmica, perfil profissional, metodologia de ensino e a relação com o conhecimento geográfico desses profissionais.

Quanto a formação acadêmica, duas professoras são licenciadas em Geografia, duas em Letras, e três em Pedagogia. A formação está diversificada em três áreas, sendo maioria em Pedagogia, que é exigência legal para ministrar aulas neste ciclo de ensino. Ainda em relação a formação acadêmica, há apenas um com mestrado, outra mestrando e duas professoras cursaram especialização.

Em relação ao tempo de docência a maioria (cinco) possui entre 10 a 24 anos de experiência docente, tempo dedicada exclusivamente aos ensino fundamental I. Outras duas possuem tempo inferior a 10 anos de docência. Demonstra-se que o quadro professoras possui experiência. Quando questionado se na formação acadêmica teve conhecimentos teóricos sobre a ciência geográfica quatro docentes afirmaram que sim, citando conhecimentos sobre: climatologia, cartografia, geografia humana, como aspectos naturais, regiões e população do Brasil e outras atividades complementares, e seminários temáticos. As demais afirmaram que não tiveram acesso a conhecimentos geográficos.

Há de considerar que há duas docentes com formação em Geografia, no qual a específico a formação. Outra questão a considerar é a de que o acesso ao conhecimento geográfico no curso de graduação, o ensino foi realizado por profissional com formação em Geografia. Quando foi questionado se elas sentem-se apta para ensinar conteúdos geográficos somente uma professora respondeu que sim, totalmente e justificou pelo fato de ter formação na disciplina, outra professora afirmou que se sente apta de maneira satisfatória, e justificou que apesar de ser formada em letras esta sempre buscando conhecimentos em todas as áreas.

As demais educadoras responderam que sabem de maneira regular, e comentaram que tem que estudar muito para ministrar as aulas com eficiência, por não ser formada na área, e por necessitar ministrar as demais disciplinas, não dispõe de tempo suficiente para o aprofundamento do estudo, limitando suas experiências docente.

As professoras que tem formação em Geografia sentem-se seguras ao ministrar suas aulas, tornando-as mais significativas pelo fato de possuir um conhecimento aprofundado dos conteúdos propostos nessa área de ensino. As demais professoras que tiveram conhecimentos geográficos sentem necessidade de aperfeiçoamento para oferecer um ensino com maior qualidade, o requer mais tempo de estudo para conhecer melhor as relações do espaço, sociedade e natureza e apresentar uma aula com maior segurança em relação aos conceitos geográficos.

Também perguntamos as educadoras, sobre os principais desafios de ensinar a Geografia, obtendo respostas, sobre ausência de materiais pedagógico se equipamentos de multimídias para a aplicação de conteúdos.

Foi relatado a falta de conhecimento amplo dos conteúdos, principalmente a perda de tempo em função da indisciplina dos alunos, dificuldade de aprendizagem, problemas psicológicos e comportamentais, Conhecer e interpretar o mapa Mundi em todos os aspectos: limitações, áreas, política, relevo, hidrografia.

Uma professora comenta que percebe que ainda prevalece uma prática tradicional, e que o grande desafio é mudar a partir da construção de maquetes, leitura, gráficos e mapas baseada na observação dos locais onde a criança vive.

O bom desenvolvimento do trabalho do professor pode ser impedido pelas dificuldades encontradas nesse processo de ensino. Esse processo exige que o professor adquira cada vez mais conhecimentos através de uma formação permanente, tenha acesso aos recursos didáticos que é de essencial importância para esse ciclo de ensino e usar sua criatividade para ministrar aulas cada vez mais dinâmicas e significativas para o aluno e sua realidade.

Os desafios citados são encontrados, principalmente por docentes que não tem formação na disciplina de Geografia e não dispõe de tempo para esse aperfeiçoamento, pois precisam ministrar as demais matérias, o que leva muitos a dar uma aula pautada no livro didático, as vezes sem muito significado para a criança, pois não condiz com sua realidade, tornando o ensino tradicional,

Nesse sentido, Castrogiovanni (2014) “Afirma que a grande dificuldade que os professores enfrentam ao ensinar geografia é pelo fato de não serem alfabetizados geograficamente”, onde professor é desafiado a procurar meios de se aperfeiçoar utilizando de todos os recursos disponíveis para que o ensino de Geografia contribua para a formação de cidadãos.

Questionamos as docentes se gostam de ministrar as aulas de Geografia, duas responderam que gostam muito, uma por ser formada nessa área, e trabalhar a geografia é uma forma de exercer a sua formação, e a outra afirma que é muito bom conhecer e ensinar sobre a ciência que estuda a Terra e suas composições. As outras gostam razoavelmente.

Outro questionamento feito foi a opinião das mesmas quanto a importância da Geografia para o aluno do ensino fundamental e todas responderam com palavras diferentes que é muito importante porque a Geografia melhor possibilita o aluno a entender o lugar onde vive, as paisagens, as pessoas e como se relacionam com o espaço e com as outras pessoas.

Perguntamos ainda no questionário, como o livro didático de Geografia está sendo utilizado e qual a sua opinião a respeito desse recurso. A maioria respondeu que o livro didático está sendo utilizado como fonte principal. Uma afirma que nele tem tudo que se precisa aprender e ainda comenta que muitos livros deixam a desejar fazendo com o que o professor recorra a outros meios o tempo todo mas esse não. As demais professoras responderam que na maioria das vezes, o conteúdo exigido no referencial pedagógico não consta no livro didático, com isso procuram conteúdos na internet.

No que se refere ao livro didático conforme a revisão de literatura proposta nesse trabalho, o livro didático não deve ser a principal fonte nesse processo de ensino e aprendizagem, pois ele deve servir como complemento relacionando com outros recursos. Em geral o livro é pensando e elaborado em outras regiões do país, assim, cabe ao professor o papel de adaptar os conteúdos para a realidade dos alunos, para que os mesmos consigam assimilar os temas propostos.

Outra investigação feita as docentes foi dentre os materiais didáticos utilizados pelo professor dentro da sala de aula para abordar a disciplina referente a Geografia, quais são utilizados nas suas aulas. Obtivemos como resposta :mapas ,planetário, globo terrestre, livro didático do professor, livros complementares, cartazes, gravuras e jogos.

Para o melhor desenvolvimento desse processo de ensino aprendizagem, além do professor estar sempre se atualizando às mudanças que acontecem com relação à sociedade e a natureza e utilizar os materiais didáticos, deve usar sua criatividade para desenvolver metodologias que pode fazer uma grande diferença em sala de aula, deixando as aulas mais significativas e interessantes.

Outra questão abordada no questionário está relacionada a quais facilidades e dificuldades encontradas na sala de aula a respeito do conteúdo geográfico. No que se refere a facilidade são a familiarização com os conteúdos, bons relacionamentos com os discente, um bom planejamento das aulas, melhoras com a era digital, quanto as dificuldades as respostas foram, carência de recursos didáticos pedagógicos, falta de conhecimento dos temas relacionados a Geografia e indisciplina. Uma professora afirmou que os materiais são satisfatórios e dificuldades não há, pois em todas as aulas, tenta explicar de forma lúdica, os conteúdos abordados para facilitar o aprendizado.

Posteriormente solicitamos que indicassem a quantidade aproximada de eventos (encontros, palestras, seminários, formação continuada. etc) de que participaram entre 2010 e 2017 e quantos foram abordados temas relacionados a disciplina de Geografia. Uma professora relatou que participou de quinze eventos; dentre eles formação continuada palestras onde foram abordados temas sobre Geografia em 5 eventos, outra participou de 4 encontros de formação continuada que abordava temas geográficos. As demais afirmaram que nunca participaram de nenhum dos eventos citados e complementaram que nesses eventos são mais trabalhados temas relacionados as disciplinas de Língua Portuguesa e matemática.

O mundo em que vivemos está em constante transformação, e para o professor é de extrema importância participar de eventos que lhe permite estar sempre inovando através da troca experiências com outros educadores e se atualizando quanto as mudanças que ocorrem no espaço geográfico em consequência da relação da sociedade e natureza

Por ultimo perguntamos se os alunos demonstram interesse nos conteúdos e atividades das aulas de Geografia, e três disseram que todos têm interesse, duas informaram que a maioria se interessam, e duas responderam que somente alguns têm.

Conforme os autores estudados para a fundamentação desse trabalho de pesquisa, o ensino de Geografia nas séries iniciais tem um papel fundamental, pois tem a função de preparar o aluno em relação as habilidades básicas para a construção dos conceitos geográficos, para que nos seguintes anos essas desenvolvimentos sejam aumentadas.

Como resultado da nossa pesquisa realizada na Escola Municipal Tereza Hilário Ribeiro com o objetivo de conhecer como é trabalhado nesta unidade o ensino de Geografia nas séries iniciais (1º ao 5º) do ensino fundamental, podemos observar que a maioria dos docentes não possuem especialização na área da Geografia e por isso alegam o fato de encontrar dificuldades ao ministrar suas aulas e que não dispõe de tempo para o aprofundamento desse estudo por ter que ministrar as demais matérias inseridas neste ciclo.

Outro fator importante mencionado pelos docentes foi a perda de tempo devido a falta de disciplina dos alunos em sala de aula que diminui o rendimento no processo de ensino aprendizagem.

Podemos observar que os professores buscam desenvolver o seu papel para desenvolver a formação geográfica dos seus alunos utilizando dos materiais disponíveis na unidade escolar. O livro didático é bastante utilizado pelas docentes, a maioria usa como material de apoio, e outras utilizam como fonte principal para ministrar os conteúdos.

Esses depoimentos nos levou a concluir que alguns professores desta unidade escolar mantém um ensino relacionado a Geografia tradicional, ou seja, o professor aborda o conteúdo programático, enfatizando apenas teorias citadas pelo livro didático.

Há professores também que procuram superar os desafios para vencer o tradicionalismo que ainda permanece, não só na Escola Municipal Tereza Hilário Ribeiro, mas em muitas outras escolas e em todos os ciclos de ensino.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desse estudo possibilitou uma análise de como está sendo desenvolvido o ensino de Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental, considerando como objeto de estudo a Escola Municipal Tereza Hilário Ribeiro, permitindo reflexões sobre a o que pode contribuir para a eficácia do ensino de Geografia e os desafios encontrados pelos professores nesse processo de ensino aprendizagem.

O resultado desse trabalho de pesquisa vem de encontro ao que foi estudado na revisão bibliográfica, no que se refere ao ensino de geografia e aos grandes desafios que os educadores enfrentam nas séries iniciais, permitindo encontrar realidades dispare, mas com características similares em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

Através das repostas ao questionário proposto, notamos as dificuldades enfrentadas no processo de ensino aprendizagem na disciplina de Geografia, e o aspecto principal relatado pela maioria é que não foram alfabetizados geograficamente e devido a esse fator sentem dificuldade ao ministrar alguns conteúdos propostos.

Amplia-se a problemática quando as docentes relatam a falta de alguns recursos didáticos que não são oferecidos pela escola, principalmente equipamentos tecnológico; e que ainda precisam lidar com a indisciplina e desinteresse dos alunos, dificultando ainda mais esse processo. Complementarmente não há disponibilidade de processo e de tempo para se aperfeiçoamento quanto a temática.

Apesar disso há aspectos apresentados que auxiliam na eficácia do ensino, como possibilidade de familiarização com os conteúdos, bons relacionamentos com os discentes, um bom planejamento das aulas e melhorias com a era digital.

Diante dessas informações podemos perceber que o ensino de Geografia na escola pesquisada, ainda utiliza-se o ensino tradicional, ou seja, voltada ao uso dos livros didáticos e suas teorias com o auxílio limitado de materiais pedagógicos e não possui recursos tecnológicos para trabalhar com os alunos. A maioria dos professores possui entre dez e vinte quatro anos de regência nas series iniciais, e comentam que nos programas de formação continuada, não focam muito os temas relacionados à Geografia, deixando – as desatualizadas mediante as mudanças ocorridas nesse processo de ensino aprendizagem.

Para um bom desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem na unidade escolar é de extrema importância, os professores participarem de formação continuada com relação às mudanças ocorridas nessa área de ensino, com suas recentes tecnologias, Ter disponível para a utilização em suas aulas os materiais didáticos necessários, destacando os mapas como recurso essencial, ter acesso a recursos tecnológicos, pois possibilita a aproximação maior dos alunos diante a era digital em que vivemos. Outro fator importante é a criatividade do educador que às vezes com poucos recursos pode ministrar uma aula, com bastante significado para os alunos.

Sabemos que o ensino de Geografia apenas pautado no livro didático de forma teórica, utilização do quadro e pincel, têm se mostrado precário frente a realidade tecnológica na qual a educação se insere na atualidade. Entendemos ser um momento adequado para os professores repensarem práticas educativas, inovar, investir tempo na sua formação frente a essa nova situação do uso de modernas tecnologias no sistema educacional, com irrestrito apoio do do sistema educacional publico.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, R.D.; PASSINI, E. Y.. **O espaço Geográfico: ensino e representação**. São Paulo: Contexto, 2006.

CASTROGIOVANNI, A. C. (org.). **Ensino de Geografia, Práticas e Textualizações no Cotidiano**. Ed. Porto Alegre 2014.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, Escola e construção de Conhecimento**. São Paulo: Papyrus, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica: **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Brasília: Ministério da Educação, 1999.

PEREIRA, D. Geografia escolar: conteúdos e/ou objetivos? *Caderno Prudentino de Geografia*, nº 17, 1995.

PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO da Escola Municipal Tereza Hilário Ribeiro (2017)

SANTOS, M.. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1997.



# **SOBRE OS AUTORES**

## **ALBERTO PEREIRA LOPES**

Possui graduação em Licenciatura Em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba(1991), mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia(2001) e doutorado em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo(2009). Atualmente é Professor Associado II da Universidade Federal do Tocantins. É Coordenador do Grupo de Pesquisa – Grupo de Estudos Agrários e Direitos Humanos certificado pelo CNPq. Atuando principalmente nos seguintes temas: Reforma agrária, Espaço geográfico. E-mail: beto@mail.uft.edu.br

## **ALISSON ALMEIDA DOS SANTOS**

Professor Substituto da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Aluno de Doutorado em Geografia pela Universidade de Brasília (UnB). Membro do Grupo de Estudos Agrários e Direitos Humanos (GEADH). E-mail: alissonsantux@gmail.com

## **AMADEUS VIEIRA SOARES**

Graduado em Geografia. Bolsista do PIBID (Programa Instrucional de Bolsa de Iniciação a Docência -UFT; Preceptor no Programa Residência pedagógica -UFT. Possui Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela UFT. Atua como professor de Educação básica em Araguaína. E-mail: amadeushoffmam65@gmail.com

## **ANTÔNIA MÁRCIA DUARTE QUEIROZ**

Graduada e Doutora em Geografia. Professora Adjunta do Curso de Geografia da Universidade Federal do Tocantins (UFT) – Câmpus de Araguaína. Atua em pesquisas nas áreas de Ensino de Geografia, Planejamento Urbano e Meio Ambiente. E-mail: amdq@uft.edu.br

## **IZARETE DA SILVA DE OLIVEIRA**

Professora Concursada da Rede de Ensino da Educação Básica, Geografia e Mestre do Curso de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território (PPGCult) UFT – Araguaína. e-mail: profizareteoliveira2016@gmail.com.

## **KÊNIA GONÇALVES COSTA**

Doutora em Geografia e Docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território (PPGCult)UFT – Araguaína e-mail: keniacost@uft.edu.br

## **LOUISLANE ARAUJO PINTO**

Graduanda em Geografia na Universidade Federal de Tocantins. Bolsista do PIBID entre 2018 e 2019.

## **MAURICIO FERREIRA MENDES**

Professor do curso de Geografia da Universidade Federal do Tocantins e colaborador do programa de mestrado em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais (PPGDire). Graduado em Biologia e Geografia pela UNEMAT, mestrado em Ambiente e Sistemas de Produção Agrícola pela UNEMAT e doutorado em Geografia pela UFG/IESA.

## **MILENA ALVES DOS SANTOS VULCÃO**

Graduada em Biologia. Professora na Escola Estadual Centro de Ensino Médio Benjamim Jose de Almeida. Araguaína-TO. milenavulcao@hotmail.com

## **PALOMA PEREIRA DA SILVA**

Geografa e Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território (PPGCult)UFT – Araguaína. e-mail: pallomasilva762@gmail.com

## **ROBERTO ANTERO DA SILVA**

Professor do curso de Geografia da Universidade Federal do Tocantins, graduado em Geografia pela Universidade do Tocantins, Mestrado e Doutorado em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Coordenador de área do PIBID Geografia.

## **RUTH MARTINS PEREIRA**

Graduada em Geografia na Universidade Federal de Tocantins (UFT). Professora das séries iniciais do Ensino Fundamental na rede particular de Ensino em Araguaína-TO.

## **VANESSA LESSIO DINIZ**

Professora do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Tocantins (UFT) - campus Araguaína. Doutora em Geografia pelo Instituto de Geociências da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Integrante do grupo de estudo “Ateliê de Pesquisas e Práticas no Ensino de Geografia” (APEGEO) da Unicamp. E-mail: [vanessa.diniz@uft.edu.br](mailto:vanessa.diniz@uft.edu.br)

