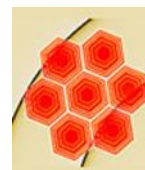




UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPPG
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS – CCHL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – PPGGEO



**REPRESENTAÇÃO SOCIAL E GEOGRAFIA ESCOLAR:
ELEMENTOS DA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Josivane José de Alencar

Teresina – Piauí

2018

Josivane José de Alencar

**REPRESENTAÇÃO SOCIAL E GEOGRAFIA ESCOLAR:
ELEMENTOS DA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGEO) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), como requisito à obtenção do título de Mestre em Geografia. Linha de Pesquisa: Ensino de Geografia.

Área de concentração: Organização do espaço e educação geográfica.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Josélia Saraiva e Silva.

Teresina – Piauí

2018

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências Humanas e Letras
Serviço de Processamento Técnico

A368r Alencar, Josivane José de.

Representação social e geografia escolar : elementos da prática docente na educação básica / Josivane José de Alencar. -- 2018.
276 f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências Humanas e Letras, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Teresina, 2018.

“Orientação: Prof.^a Dr.^a Josélia Saraiva e Silva.”

1. Geografia escolar - Estudo e ensino. 2. Recursos didáticos não convencionais. 3. Teoria das Representações Sociais. I. Título.

CDD 372.891

JOSIVANE JOSE DE ALENCAR

**“REPRESENTAÇÃO SOCIAL E GEOGRÁFICA ESCOLAR:
ELEMENTOS DA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA”**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de mestre, pelo
Programa de Pós-Graduação em Geografia da
Universidade Federal do Piauí – UFPI.

Orientador: Prof^o. Dr^a. JOSÉLIA SARAIVA E
SILVA.

Aprovado em 28 / 02 / 2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof^o Dr^a. Joselia Saraiva e Silva

[Orientadora - Presidente]

JOSELIA SARAIVA E SILVA

Prof^o. Dr^o. Armstrong Miranda Evangelista

[Examinador Interno ao Programa – PPGGEO – UFPI]

ARMSTRONG MIRANDA EVANGELISTA

Prof^o. Dr^o. Francisco Rodrigues

[Examinadora Externo ao Programa – UFPI]

FRANCISCO DAS CHAGAS RODRIGUES DA SILVA

Prof^o. Dr^o. Francisco Rodrigues

[Examinador Externo à Instituição – UNEB]

NATANAEL REIS BONFIM

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus que, pela sua infinita misericórdia, proporcionou saúde e equilíbrio para a realização desta pesquisa.

Aos meus familiares pelos momentos de acolhimento e pelo apoio manifestado para a continuidade da caminhada.

À minha orientadora D.^{ra} Josélia Saraiva e Silva pelo incentivo e por ter aceito o desafio da orientação. A forma carinhosa de tratamento dos seus orientandos gera confiança na produção realizada, ao tempo em que serve de combustível para a continuidade da caminhada. A sua capacidade de organização e competência profissional são marcas que procurarei incorporar a minha vida laboral.

A todos os professores do PPGGEO que de alguma forma contribuíram para minha formação profissional, bem como pelas leituras indicadas que compõem parte deste trabalho.

Às professoras da Universidade Estadual do Piauí, D.^{ra} Liege Moura e D.^{ra} Irene Bezerra pela disponibilidade de ajuda com material e pela troca de ideias estabelecida ao longo desta pesquisa.

Às minhas amigas e incentivadoras para o meu ingresso no mestrado, em especial a Dona Francisca Cardoso, Anézia Barbosa e Mugiany Portela. Sem a força, incentivo e apoio de vocês este sonho teria se tornado mais distante. O exemplo da trajetória profissional de vocês funcionou como fonte de inspiração para o ingresso na pós-graduação *stricto sensu*.

Aos amigos da turma 2016-2018 pelo apoio dado à produção deste trabalho. Agradeço em especial aos amigos Marcos Aurélio, Werton Costa e Edson Barrinha. À amiga Rosana Lacerda, Jean e Simone com quem dividi bons momentos regados a risadas e companheirismo. Agradeço também aos amigos Hikaro Brito, pelo exemplo de dedicação e compromisso, bem como Sara Cardoso e Albert, com quem tive diálogos bastante produtivos e oportunos.

Agradeço pela troca de experiências e ajuda oferecida por Aline Camilo, Mônica e Lidiane Bezerra e Lineu com quem mantive conversas que em muito contribuíram para a realização deste trabalho.

Institucionalmente agradeço à Universidade Federal do Piauí pela oportunidade de qualificação profissional e ao Instituto Federal do Piauí pela liberação concedida para cursar o mestrado em geografia. A liberação proporcionou um maior tempo de leitura e de maturação das ideias para a feitura desta pesquisa.

Agradeço ainda à Direção Pedagógica e à professora regente de geografia do IFPI, Campus Teresina Central, bem como aos estudantes que aceitaram participar da realização

desta pesquisa. A participação de cada um, seja respondendo aos questionários, concedendo entrevistas ou ainda realizando produções pedagógicas, em muito contribuiu para tornar este trabalho mais rico.

A todos, os meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

O ensino de geografia escolar tem sido marcado, ao longo do tempo, pelo predomínio da memorização e enciclopedismo. Essa forma de ensino, bastante utilizada nas salas de aulas, é fruto de uma prática docente tradicional pautada majoritariamente na verbalização dos conteúdos (VIANA; MOURA, 2012) e ancorada no uso de recursos didáticos convencionais como o livro didático (CARDOSO; QUEIROZ, 2016). Em uma sociedade caracterizada pela inovação tecnológica e pelo rápido processamento das mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais, a presença de outros recursos como a internet, as histórias em quadrinhos e o vídeo documentário, denominados de recursos didáticos não convencionais (SILVA, 2011), colaboram para uma dinamização da aula, pois tornam as atividades de ensino mais interativas, visto que estimulam a participação ativa do estudante. Diante das possibilidades ofertadas pelo uso destes recursos para a aprendizagem de conteúdos geográficos, a presente pesquisa buscou avaliar a possibilidade de mudanças de representações sociais de recursos didáticos não convencionais e de aprendizagem de Geografia Escolar compartilhadas por professores de Geografia e estudantes do Ensino Médio. Estabelecemos como objetivos específicos: identificar a representação social de recurso didático não convencional compartilhada por professores de Geografia e estudantes do Ensino Médio; caracterizar o uso de recursos didáticos não convencionais pelos professores de Geografia; conhecer os hábitos de consumo de bens sociais dos estudantes (preferências de consumo de elementos culturais e tecnológicos, tais como: música, cinema, literatura, esporte, informática, etc.); comparar a representação social de recursos didáticos não convencionais articuladas por professores e estudantes antes e depois da aplicação da intervenção pedagógica; verificar mudanças na representação social de ensino-aprendizagem em Geografia articulada por estudantes do Ensino Médio. Para embasar a proposta de investigação recorreremos aos seguintes autores: a respeito da contextualização do emprego de recursos didáticos na educação e no ensino de Geografia Escolar, utilizamos os escritos de Carvalho (1970), Graves (1978), Pinchamel (1978), Nérici (1987), Parra e Parra (1986), Haydt (2006), Fiscarelli (2008), Justino (2011), Libâneo (2013); para a compreensão da relação entre prática docente, recursos didáticos não convencionais e ensino de Geografia Escolar, nos embasamos nos estudos de Cool et al (2000), Filizola (2009), Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), Zabala (2010), Castellar e Vilhena (2011), Silva (2011), Cavalcanti (2002; 2012; 2013), Callai (2013; 2015). A pesquisa apoia-se na Teoria das Representações Sociais, desenvolvida por Moscovici (2010), com o emprego da abordagem estrutural, idealizada por Abric (1976), tendo natureza qualitativa, do tipo pesquisa-ação. Foi realizada no Instituto Federal do Piauí, campus Teresina Central, localizada no centro da capital do Piauí. A investigação ocorreu em regime de colaboração, realizada entre agosto e dezembro de 2017, com observação da prática docente, planejamento e execução de ações didáticas que tinham como intento a inclusão de produtos culturais na sala de aula de Geografia, como forma de verificar a ocorrência de possíveis modificações na estrutura da representação social. Empregamos como instrumentos para a coleta de dados da pesquisa o Teste de Associação Livre de Palavras (TALP), questionário socioeconômico e cultural, entrevista semiestruturada e grupo focal. Os testes foram empregados na fase inicial e final da pesquisa colaborativa e para registro do acompanhamento das ações de intervenção pedagógica adotamos diário de campo. O processamento das informações se deu por meio do uso dos softwares Word, Excel e EVOC e emprego da técnica de análise de conteúdo. Das análises feitas inferimos que os dados apontam para uma modificação das representações identificadas.

Palavras-chave: Representações Sociais. Recursos Didáticos Não Convencionais. Geografia Escolar.

ABSTRACT

The teaching of school geography has been marked, over times, by the predominance of memorization and encyclopedism. This form of teaching, widely used in classrooms, is the result of a traditional teaching practice based mostly on the verbalization of contents (VIANA, MOURA, 2012) and anchored in the use of conventional didactic resources such as the didactic book (CARDOSO, QUEIROZ, 2016). In a society characterized by technological innovation and rapid processing of social, economical, political and cultural changes, the presence of other resources such as the internet, comics and documentary video, called non-conventional didactic resources (SILVA, 2011), collaborate for a dynamic class, as they make teaching activities more interactive, since they stimulate the active participation of the student. Faced with the possibilities offered by the use of these resources for the learning of geographic contents, the present research has sought to evaluate the possibility of changes in social representations of unconventional didactic resources and learning of School Geography shared by Geography teachers and high school students. We established specific objectives as: identifying the social representation of non-conventional didactic resources shared by Geography teachers and high school students; characterizing the use of unconventional didactic resources by teachers of Geography; knowing the consumption habits of students' social goods (preferences of consumption of cultural and technological elements, such as: music, cinema, literature, sports, computers, etc.); comparing the social representation of non-conventional didactic resources, articulated by teachers and students before and after the application of the pedagogical intervention; verifying changes in the social representation of teaching-learning of Geography articulated by high school students. In order to support the research proposal, we have recourse to the following authors: the contextualisation of the use of didactic resources in education and the teaching of School Geography, we use the writings of Carvalho (1970), Graves (1978), Pinchamel (1978), Nérici (1987), Parra and Parra (1986) Haydt (2006), Fiscarelli (2008), Justino (2011), Libâneo (2013); (2009), Pontuschka, Paganelli and Cacete (2009), and Zabala (2010). Throughout this work, we present a study of the relationship between teaching practice, non-conventional teaching resources and teaching of School Geography. Castellar and Vilhena (2011), Silva (2011) Cavalcanti (2002, 2012, 2013), Callai (2013 and 2015). The research is based on the Theory of Social Representations, developed by Moscovici (2010), using the structural approach, idealized by Abric (1976), bringing a qualitative, action-type nature. It was held at the "Instituto Federal do Piauí", Teresina Central campus, located in the center of the capital of Piauí. The research was carried out in collaboration between August and December 2017, with observation of teaching practice, planning, and execution of didactic actions that attempted to include cultural products in Geography classroom, as a way of verifying the possible changes in the structure of social representation. We used as instruments for the data collection of the research, the Free Word Association Test (TALP), socioeconomical and cultural questionnaire, semi-structured interview and focus group. The tests were used in the initial and final phases of the collaborative research and to record the follow-up of the pedagogical intervention actions, we adopted field diary. The information processing was done through the use of Word, Excel and EVOC software and the use of the content analysis technique. From the analyzes made, we infer the data point to a modification of the identified representations.

Keywords: Social representations. Non-Conventional Teaching Resources. School Geography.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICOS

Gráfico 1 – Produções de dissertações e teses vinculadas ao emprego de recursos didáticos no ensino de geografia.....	81
Gráfico 2 – Distribuição dos estudantes por idade.....	119
Gráfico 3 – Distribuição dos estudantes por sexo.....	119
Gráfico 4 – Naturalidade dos estudantes.....	120
Gráfico 5 – Estudantes: período de migração para Teresina.....	120
Gráfico 6 – Estudantes: renda familiar.....	122
Gráfico 7 – Estudantes: quantitativo de irmãos.....	122
Gráfico 8 – Estudantes: condição de moradia.....	123
Gráfico 9 – Estudantes: uso de transportes.....	123
Gráfico 10 – Estudantes: acesso a cursos de idiomas.....	126
Gráfico 11 – Acesso a reforço escolar.....	126
Gráfico 12 – Estudantes: acesso a cursos de formação extracurriculares.....	127
Gráfico 13 – Estudantes: cursos de formação extracurriculares frequentados.....	127
Gráfico 14 – Utilização de computador por alunos no cotidiano.....	129
Gráfico 15 – Estudantes: frequência de acesso ao computador.....	129
Gráfico 16 – Estudantes: acesso à internet.....	130
Gráfico 17 – Estudantes: audiência a televisão no cotidiano.....	131
Gráfico 18 – Estudantes: audiência a filmes no cotidiano.....	132
Gráfico 19 – Estudantes: formas de acesso a filmes.....	133
Gráfico 20 – Estudantes: acesso a música no cotidiano.....	134
Gráfico 21 – Estudantes: frequência de acesso a música no cotidiano.....	134
Gráfico 22 – Frequência de acesso à leitura no cotidiano por estudantes.....	135
Gráfico 23 – Estudantes: acesso à jornal e/ou revistas.....	136
Gráfico 24 – Estudantes: local de acesso a jornais e revistas.....	136
Gráfico 25 – Estudantes: gosto por jogos eletrônicos.....	137
Gráfico 26 – Acesso a modalidades de jogos por dispositivos eletrônicos.....	137
Gráfico 27 – Estudantes: acesso a produtos culturais na aula de geografia.....	139
Gráfico 28 – Estudantes: importância atribuída aos recursos didáticos não convencionais na sala de aula de geografia.....	140
Gráfico 29 – Estrutura da representação social da aprendizagem em Geografia.....	154

Gráfico 30 – Estrutura da representação social da aprendizagem em Geografia, pós- intervenção	219
---	-----

TABELAS

Tabela 1 – Naturalidade dos pais dos estudantes	121
Tabela 2 – Posse de eletrodoméstico por estudantes(as).....	124
Tabela 3 – Formação escolar dos estudantes por rede de ensino	125
Tabela 4 – Estudantes: horas dedicadas aos estudos	128
Tabela 5 – Tipos de sites acessados pelos estudantes	130
Tabela 6 – Programas de televisão assistidos pelos estudantes no cotidiano.....	131
Tabela 7 – Frequência de acesso a filmes por estudantes no cotidiano.....	132
Tabela 8 – Estudantes: preferência de acesso a filmes conforme gênero.....	133
Tabela 9 – Estudantes: preferência de estilo musical	134
Tabela 10 – Estudantes: tipo de livro lido no cotidiano	135
Tabela 11 – Tipos de jogos eletrônicos acessados por estudantes	138
Tabela 12 – Recursos didáticos não convencionais acessados por estudantes em sala de aula	139
Tabela 13 – Influência dos produtos culturais no processo de ensino-aprendizagem, na percepção dos estudantes.....	141
Tabela 14 – Estudantes: percepção sobre os fatores limitantes do uso de recursos didáticos não convencionais por professores de geografia.....	141
Tabela 15 – Estudantes: preferência pelo emprego de produtos culturais nas aulas de geografia	144
Tabela 16 – Participantes do grupo focal: tempo de serviço na docência em geografia escolar..	167

QUADRO

Quadro 1 – Fatores que justificam o uso ou não de produtos culturais por professores de Geografia	169
Quadro 2 – Motivos apresentadas pelos professores para a falta de uso de recursos didáticos não convencionais nas aulas de geografia	172
Quadro 3 – Reações manifestas pelos professores de geografia, ao julgamento expresso pelos colegas de trabalho ou estudantes, ao empregarem recursos didáticos não convencionais em sala de aula.....	176
Quadro 4 – Metodologias utilizadas pelos professores ao empregarem recursos didáticos não convencionais na aula de geografia	178

Quadro 5 – Mudanças percebidas pelos professores no processo de ensino-aprendizagem em geografia, a partir do uso recursos didáticos não convencionais em sala de aula	181
Quadro 6 – Fatores que contribuem para o uso de recursos didáticos não convencionais em sala de aula pelos professores de Geografia	183
Quadro 7 – Quadro de acompanhamento da prática docente	198
Quadro 8 – Limites e possibilidades verificados com o uso de produtos culturais nas aulas de geografia.....	215
Quadro 9 – Percepção das mudanças verificadas no processo de ensino-aprendizagem a partir da inclusão de produtos culturais na sala de aula de geografia	216

ESQUEMAS

Esquema 1 – Esquema representativo da comunicação no processo de ensino-aprendizagem	20
Esquema 2 – Cone de experiências de Edgar Dale	24
Esquema 3 – Fluxograma de distribuição de vagas por cotas do Exame Classificatório IFPI	118
Esquema 4 – Organização da categorização da representação social de recursos didáticos por professores de Geografia da educação básica.....	168
Esquema 5 – Organização da categorização de recursos didáticos não convencionais por professor de Geografia do ensino médio	187
Esquema 6 – Categorização dos dados sobre recursos didáticos não convencionais obtido junto a professora das turmas pesquisadas após a realização da intervenção.....	214

FIGURAS

Figura 1 – Plataforma Oasisbr	80
Figura 2 – Pesquisa na internet mediada pelo uso de aparelho celular	204
Figura 3 – Exibição de vídeo documentário.....	206
Figura 4 - Atividade de coleta de dados climatológicos.....	210
Figura 5 – Produção de quadrinhos a partir de programas de computador	212
Figura 6 – Produção de histórias em quadrinhos por desenho livre	212
Figura 7 – Exposição das produções de histórias em quadrinhos	213

MAPA

Mapa 1 – Localização espacial do Instituto Federal do Piauí (IFPI) – Campus Teresina Central	110
--	-----

LISTA DE SIGLAS

- AGB** – Associação dos Geógrafos Brasileiros
- BNCC** – Base Nacional Curricular Comum
- CENP** – Coordenação de Estudos e Normas Pedagógicas
- EBTT** – Educação Básica, Técnica e Tecnológica
- EMC** – Educação Moral e Cívica
- EVOC** – *Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations*
- FFCL** – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
- GPS** – Sistema de Posicionamento Global
- IBOPE** – Instituto Brasileiro de Opinião Pública
- IFPI** – Instituto Federal do Piauí
- INMET** – Instituto Nacional de Meteorologia
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MEC** – Ministério da Educação e Cultura
- NUPEG** – Núcleo de Ensino e Extensão em Geografia
- OSPB** – Organização Social Política e Brasileira
- PARFOR** – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
- PCNs** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PIBID** – Programa Institucional de Iniciação à Docência
- PNAD** – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
- PPG GEO** – Programa de Pós-Graduação em Geografia
- RSC** – Reconhecimento de Saberes e Competências
- TALP** – Teste de Associação Livre de Palavras
- UFPI** – Universidade Federal do Piauí
- UGI** – União Geográfica Internacional
- USP** – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 GEOGRAFIA ESCOLAR: INTERFACES ENTRE RECURSOS DIDÁTICOS E PRÁTICA PEDAGÓGICA	19
1.1 Os recursos didáticos no contexto da educação escolar	19
1.2 Geografia Escolar e utilização de recursos didáticos	33
1.3 Nova aula, novas estratégias: o papel dos recursos didáticos não convencionais na Geografia Escolar	46
1.4 A Geografia Escolar no século XXI: formação docente e currículo prescrito na educação básica	55
1.5. Os recursos didáticos não convencionais na prática de ensino de Geografia.....	67
2 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	84
2.1 Representação social, educação e ensino de Geografia.....	98
2.2 Os estudos de representação social e ensino de geografia no Piauí	103
3 CAMINHO TRILHADO NA BUSCA DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE RECURSOS DIDÁTICOS NÃO CONVENCIONAIS E INTERVENÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA GEOGRAFIA ESCOLAR	108
3.1 O lócus da pesquisa	109
3.2 Conhecendo o perfil dos sujeitos da pesquisa e as significações iniciais de recursos didáticos não convencionais.....	116
3.2.1 Caracterização geral do perfil dos estudantes.....	117
3.2.1.1 Perfil sócio econômico dos estudantes	121
3.2.1.2 Trajetória educacional dos estudantes	125
3.2.1.3 Estudantes: acesso a bens culturais	128
3.2.1.4 Percepção dos estudantes sobre o uso de produtos culturais na sala de aula de geografia	139
3.2.2. Perfil socioeconômico e cultural do(a) professor(a) de geografia.....	145
4 REPRESENTAÇÃO SOCIAL E PESQUISA COLABORATIVA: USO DOS RECURSOS DIDÁTICOS NÃO CONVENCIONAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	151
4.1 Professores de Geografia do ensino médio: em busca da representação social de recursos didáticos não convencionais	165
4.2 Quando o pensamento coletivo encontra o individual: a representação social de recursos didáticos partilhada por professores de Geografia do ensino médio.....	186

4.3 A opção pela pesquisa ação colaborativa	193
4.4 Da observação da prática docente ao planejamento de atividades cooperadas	197
4.5 Quando os recursos didáticos ressignificam a prática docente em Geografia.....	202
4.6 Estudantes do ensino médio: representação social do “aprender geografia” após modificações na prática docente.....	218
CONSIDERAÇÕES FINAIS	224
REFERÊNCIAS	229
APÊNDICES	240
Apêndice A – Modelo de Teste de Associação Livre de Palavras	241
Apêndice B – Modelo de questionário – Estudantes	242
Apêndice C – Modelo de questionário – Professores.....	246
Apêndice D – Modelo de entrevista	250
Apêndice E – Termo de Consentimento e Livre Esclarecido.....	251
Apêndice F – Termo de Consentimento e Livre Esclarecido.....	252
Apêndice G – Planejamento de unidades – Pesquisa colaborativa	253
Apêndice H – Roteiro de questões para exploração de vídeo documentário	257
Apêndice I – Atividade complementar de estudo do tempo e do clima	258
Apêndice J – Atividade complementar – Climogramas	260
Apêndice L – Produção de histórias em quadrinhos	262
Apêndice M – Questões para avaliação.....	274
Apêndice N – Roteiro de entrevista pós-intervenção pedagógica.....	276

INTRODUÇÃO

A Geografia, ciência que estuda o espaço em suas dinâmicas e contradições, tem como propósito fornecer subsídios para o cidadão compreender a realidade na qual se encontra inserido. Isto é feito, por exemplo, através da análise das transformações processadas pelos agentes de produção do espaço sobre o substrato natural. A instrumentalização de conhecimentos acerca da produção espacial e sobre os atores que nela atuam ocorre, inicialmente, com as temáticas e conteúdos veiculados pelo ensino da Geografia Escolar, contribuindo de modo decisivo para o desenvolvimento de raciocínios geográficos pelos estudantes.

A promoção de um processo de ensino e aprendizagem em Geografia voltado para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, numa situação pedagógica, ocorre a partir de uma diversificação das metodologias adotadas pelo professor, mediadas pelo uso de diferentes recursos didáticos. A utilização de produtos culturais na aula de Geografia é uma alternativa viável para a consolidação de um processo de ensino que desperte o interesse dos estudantes pelos conteúdos veiculados por esta disciplina escolar no cotidiano, visto que, historicamente, o ensino desta matéria tem sido marcado pelo enciclopedismo, bem como pelo reforço a processos pautados na descrição e memorização de fatos ou fenômenos.

A presença de recursos didáticos não convencionais no ensino de Geografia Escolar é uma das formas de ressignificar o ensino desta matéria, pois sua inserção na escola torna a aula mais dinâmica, estimulando a participação dos estudantes e ampliando assim sua capacidade de aprender. Apesar das vantagens proporcionadas, ainda é pequeno o número de professores de Geografia que faz uso destes recursos didáticos não convencionais na sala de aula da educação básica (SILVA, 2011), colaborando para que o ensino desta disciplina seja encarado como um processo enfadonho e sem aplicação real na vida dos estudantes.

A inclusão de variados recursos didáticos na aula de Geografia contribui para a diminuição da prevalência da verbalização e estimula a interação entre estudante e o professor. Seu uso na escola colabora para a ocorrência de debates, da problematização de fatos vivenciados pelos estudantes, assim como para um ensino mais contextualizado. Através da mediação dos recursos didáticos o professor pode, por exemplo, captar as significações que os

estudantes guardam sobre os conceitos e conteúdos geográficos, tornando o processo de aprendizagem mais proveitoso e mais próximo dos anseios dos estudantes.

Através do uso da Teoria das Representações Sociais podemos investigar diversas questões inerentes ao processo de ensino-aprendizagem em Geografia Escolar. Ao explorar os saberes oriundos do senso comum, esta teoria trabalha com a identificação de ideias, crenças e significações que as pessoas têm sobre um determinado objeto social ou fenômeno, sendo que seus estudos colaboram para a compreensão da forma de ação e de comportamentos exteriorizados em relação a um objeto ou fato social.

As representações sociais são marcadas por processos de interação social estabelecidos pela prática da comunicação entre pessoas e entre estas e os grupos de pertença. A captação das significações que os estudantes partilham dos conteúdos e temáticas com as quais a Geografia lida ajuda o professor a estabelecer uma interação mais significativa, contribuindo, desse modo, para que ele compreenda a realidade vivida, desenvolva identidades e que reconheça seu papel na sociedade.

No que tange à atuação do professor, o conhecimento da forma como este representa, por exemplo, a aula, os estudantes ou os recursos didáticos empregados, nos ajuda a compreender comportamentos manifestos durante a sua atuação no processo de ensino-aprendizagem em Geografia. O acesso às significações do professor concorre para o planejamento de ações visando mudanças na forma de representar aspectos da realidade e, por consequência, na forma de atuação em sala de aula.

Diante das possibilidades oferecidas pela Teoria das Representações Sociais sobre a investigação de processos educativos é que nos interessamos a pesquisar as representações sociais de recursos didáticos não convencionais articuladas pelos professores de Geografia e estudantes do Ensino Médio. Compreendidos como instrumentos facilitadores do processo de ensino, os materiais didáticos não convencionais têm papel de destaque na consolidação e apreensão dos conteúdos geográficos ensinados na escola, visto que estimulam a interação e participação do aluno nas aulas (QUEIROZ; CARDOSO, 2016).

A inquietação pela investigação da temática decorre de reflexões proporcionadas pela experiência como professor de Geografia da educação básica e da disciplina Metodologia do Ensino de Geografia, no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, bem como nas universidades estadual e federal. A participação em oficinas de

formação continuada realizadas pelo NUPEG – Núcleo de Pesquisa e Extensão em Ensino de Geografia despertou o interesse na aplicação dos recursos didáticos não convencionais como a internet, o vídeo documentário e as histórias em quadrinhos como forma de verificar o potencial didáticos destes instrumentos para o ensino de Geografia Escolar.

Desse modo, elegemos como objeto representacional investigado nesta pesquisa os recursos didáticos não convencionais (SILVA, 2011), compreendidos como recursos de ensino utilizados pela sociedade e incorporados pela escola como instrumentais para a consolidação da aprendizagem de conteúdos e conceitos trabalhados pelas matérias escolares. Constituem-se como recursos didáticos não convencionais: charges, histórias em quadrinhos, internet, música, informática, televisão, dentre outros mecanismos disponíveis no contexto social e incorporados à prática docente na escola de educação básica.

Procuramos com a presente pesquisa avaliar a possibilidade de mudanças nas representações sociais de recursos didáticos não convencionais e aprendizagem em geografia escolar partilhadas por professores e estudantes do Ensino Médio. Para tanto, levantamos as seguintes problemáticas que serviram de subsídios para encaminhamentos da trajetória de investigação:

- Quais representações sociais professores de Geografia e estudantes do Ensino Médio constroem dos recursos didáticos não convencionais?
- Que importância é atribuída pelos professores de Geografia à presença de recursos didáticos não convencionais na prática docente?
- De que forma a representação social de recursos didáticos não convencionais orienta a prática pedagógica?
- A realização de processos de intervenção na prática docente, via pesquisa colaborativa, provoca mudanças na representação social de recursos didáticos não convencionais de modo a influenciar na prática do professor de Geografia? E a representação da aprendizagem dos estudantes muda também?

Visando a busca de respostas às perguntas da pesquisa, foi realizado um levantamento da literatura acerca da temática, para um reforço do embasamento teórico. Sobre o conhecimento da contextualização histórica do emprego de recursos didáticos recorremos a autores como: Carvalho (1970); Graves (1978), Haydt (2006), Fiscarelli (2008) e Justino (2011). Em relação à prática docente e importância da geografia no currículo escolar, utilizamos

como fundamentação teórica os escritos de Cavalcanti (2002; 2012; 2013), Callai (2013; 2015), Castelar (2015), Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009). Para um maior conhecimento sobre os recursos didáticos não convencionais e seu emprego em sala de aula, ancoramos nosso estudo nos escritos de Coll et al (2000), Fiscarelli (2008), Zabala (2010), Silva (2011) e Justino (2011). A fundamentação relacionada ao estudo da Teoria das Representações Sociais e de sua articulação com o ensino de Geografia Escolar recorreremos aos escritos de Abric (2000), Wagner (2000), Jodelet (2001), Sá (2002), Bomfim (2012), Marková (2006), Moscovici (2010) e Silva (2011).

A pesquisa de campo foi realizada no Instituto Federal do Piauí, Campus Teresina Central, localizado em Teresina - Piauí. Fizemos a opção pela pesquisa ação colaborativa, com o intuito de colaborar com a formação docente promovendo uma discussão, reflexão e inclusão de recursos didáticos na aula de geografia e, dessa forma, possibilitar uma ressignificação do processo de ensino-aprendizagem da matéria escolar para professores de Geografia e estudantes do Ensino Médio. A pesquisa colaborativa ocorreu mediante observações da prática docente, planejamento cooperado de atividades pedagógicas e acompanhamento de sua efetivação ao longo de quatro meses do segundo semestre de 2017, com objetivo de verificar a ocorrência de modificações na representação social de recursos didáticos não convencionais significadas por professores de Geografia e estudantes do Ensino Médio.

Elegemos como instrumentos metodológicos para a coleta de dados os Teste de Associação Livre de Palavras (TALP), aplicados durante a fase inicial e final da pesquisa; questionários socioculturais para verificação dos produtos culturais consumidos por professores e estudantes; grupo focal e entrevista semiestruturada com professores de Geografia para a apreensão do conteúdo da representação social dos recursos didáticos não convencionais dos sujeitos investigados.

Por meio da aplicação do TALP, processamos os dados através do Software EVOC, onde identificamos o provável núcleo central da representação social de recursos didáticos não convencionais expresso pelos estudantes e as mudanças processadas em sua periferia. Com os professores de Geografia do Ensino Médio realizamos um grupo focal para identificar que representações apresentavam dos recursos didáticos não convencionas e cruzamos com as significações coletadas com o professor regente de Geografia da escola pesquisada, para verificar de que modo as representações do grupo eram refletidas no seu pensamento.

Para a interpretação dos dados e das evocações captadas nos diferentes instrumentos metodológicos foi utilizada a técnica da análise de conteúdo, proposta por Bardin (1977). A técnica consiste em interpretar o conteúdo das mensagens, através da realização de inferências. A dissecação das mensagens foi feita a partir da análise categorial, que consistiu no agrupamento dos dados em categorias, para uma posterior avaliação. Além da técnica de análise de conteúdo, os resultados coletados foram interpretados à luz de pressupostos teóricos da educação e da Geografia Escolar.

A dissertação foi organizada em quatro seções. Na primeira seção, intitulada “Recursos didáticos, prática docente e ensino de Geografia Escolar”, foi realizada uma contextualização histórica do emprego de recursos didáticos na educação brasileira e em particular no ensino desta matéria escolar. Foram promovidos apontamentos sobre os objetivos da Geografia Escolar e a importância da prática docente para o desenvolvimento do ensino de Geografia na escola, bem como reflexões sobre o emprego de recursos didáticos na potencialização da aprendizagem em geografia.

A segunda seção faz uma abordagem da Teoria das Representações Sociais. Nesta seção, composta de uma revisão de literatura acerca da Grande Teoria, destacamos sua aplicação na investigação de processos educativos e, em particular, no ensino de geografia escolar, bem como realizamos um levantamento das principais produções efetivadas no Estado do Piauí, por meio da descrição das principais pesquisas produzidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Piauí.

A terceira seção conta com a descrição do percurso metodológico trilhado, onde enfatizamos os instrumentos de pesquisas empregados e a opção pela Teoria do Núcleo Central ou abordagem estrutural. A seção apresenta dados referentes ao perfil sócio econômico e cultural dos estudantes do Ensino Médio e do professor regente de geografia.

Na seção 4 é dedicada a apresentação de resultados da pesquisa ação, onde nela descrevemos as características da pesquisa ação e o modo como foram desenvolvidas as atividades de colaboração. Esta parte da pesquisa conta com um detalhamento do processo de observação da prática docente, das etapas do planejamento, coleta de dados iniciais ligados à representação social dos sujeitos investigados e execução da intervenção pedagógica. O texto é finalizado com a apresentação de dados sobre a representação de recursos didáticos não

convencionais e da aprendizagem em Geografia e a indicação das possíveis mudanças efetivadas.

Para finalizarmos o trabalho elaboramos as considerações finais onde relatamos a trajetória da pesquisa realizada e estabelecemos questões teóricas consideradas no contexto do trabalho de pesquisa, bem como inferências que resultaram das análises de dados realizados ao longo de toda a investigação.

1 GEOGRAFIA ESCOLAR: INTERFACES ENTRE RECURSOS DIDÁTICOS E PRÁTICA PEDAGÓGICA

1.1 Os recursos didáticos no contexto da educação escolar

Os recursos possuem um caráter instrumental, só tem valor como auxiliares que complementam e facilitam a ação docente, multiplicando as possibilidades de atuação. Os meios têm a missão de facilitar o trabalho do professor e permitir a individualização do ensino, não robotizá-lo (TURRA et al., 1995, p. 172 apud FISCARELLI, 2008, p. 72).

O ato de ensinar está relacionado ao exercício de processos comunicativos. Ao ministrar sua aula, o professor emite mensagens orais através de gestos e/ou imagens que são recebidas e internalizadas pelos estudantes. Nesta relação entre emissão de mensagens e a forma como elas se processam na mente do aluno, ocorre o processo de ensino-aprendizagem. A emissão de sons, mensagens e gestos é permeada por diversos estímulos que permitem a construção de conhecimentos, via estabelecimento de processos comunicacionais.

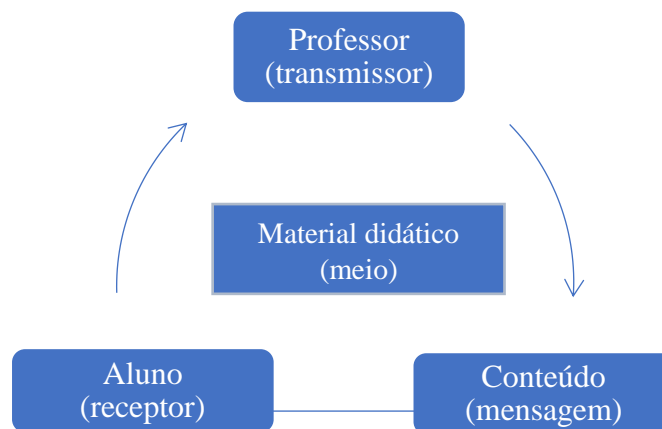
A potencialização da comunicação na escola ocorre quando o professor faz o uso de instrumentos que permitem não apenas visualizar, mas também desenvolve os demais sentidos (audição, o tato, o olfato e o paladar) obtendo a atenção e concentração do aluno na aula. Ao desenvolver os diversos sentidos do educando, o professor tem maiores chances de fazer com que as mensagens proclamadas sejam entendidas e que este conhecimento passe a ser utilizado pelo aluno em sua vida.

De acordo com Parra e Parra (1985), para que ocorra uma efetiva comunicação, baseada na emissão de estímulos e visando a mudança de comportamentos, é necessária a presença de um emissor da mensagem, o comunicador, a mensagem, que se configura como a ideia propriamente dita, e o público a quem se destina a comunicação. Para os autores, uma mensagem é comunicada quando o emitente, no caso, o professor, cria um conjunto de códigos ou sinais, ou seja, codifica a mensagem para que ela seja transmitida e posteriormente decodificada pelos receptores. Neste sentido, Parra e Parra (1985, p. 2) ressaltam que para surtir o efeito desejado, “as mensagens codificadas pelo comunicador [...] devem ser traduzidas para um sistema que faça parte do campo do interesse do público”. Entre os códigos empregados temos a linguagem, os sinais, a imagem, dentre outras formas de expressão do pensamento.

Na comunicação didática o transmissor se identifica com professor e o receptor com o aluno; mas desde que se esclareça o processo, verifica-se que, ao responder ou corresponder à mensagem, o aluno se transforma em transmissor, e o professor assume o papel de receptor, estabelecendo-se assim o diálogo (OLIVEIRA, 1978, p. 33).

Justino (2011) aponta que nos processos comunicacionais educativos, além do emissor (professor), da mensagem (ideia/conteúdo) do receptor (aluno), é de fundamental importância o papel desempenhado pelos meios (recursos) ou a forma como o processo de comunicação ocorre na escola, conforme podemos constatar no esquema 1.

Esquema 1 – Esquema representativo da comunicação no processo de ensino-aprendizagem



Fonte: Justino (2011).

Para que a comunicação de ideias realizada pelo professor tenha eficácia e seja melhor compreendida pelos estudantes é fundamental que o educador utilize os recursos didáticos como instrumentos auxiliares na potencialização dos conteúdos veiculados em sala de aula, uma vez que “o meio é uma forma de despertar a atenção do receptor para a mensagem que o transmissor pretende passar” (JUSTINO, 2011, p. 106).

É importante frisar que o ato de comunicar ideias não ocorre apenas por meio da expressão verbal, prática muito presente e corriqueira nas escolas. Para Oliveira (1978, p. 38), a comunicação, enquanto processo pedagógico, ocorre por meio de “atos, gestos, imagens figurativas, códigos, convenções”. Para o autor, “os nossos sentidos vigilantes absorvem a cada momento mensagens de cor, luz, forma, consistência, som e cheiro”. Para realizá-la, nos servimos de elementos não verbais.

Para que a arte de comunicar seja potencializada em sala de aula é imprescindível que o professor reconheça o valor pedagógico dos recursos didáticos nos processos educativos, pois existem muitas barreiras que se apresentam em sala de aula, no processo de acolhimento e uso destes mecanismos. Ao mesmo tempo, se não considerar as experiências prévias dos estudantes no processo de comunicação, a mensagem não é incorporada pelo receptor (OLIVEIRA, 1978).

O desconhecimento da linguagem própria de cada meio de comunicação, de suas limitações e, em certos casos, de sua utilização correta tem provocado bloqueios entre comunicadores e público. A ciência da educação oferece aos professores uma série de métodos e técnicas que podem solucionar problemas de aprendizagem quando empregados em situações específicas e para um público específico (PARRA; PARRA, 1985, p. 4).

Diante da importância dos recursos didáticos nos processos de comunicação estabelecidos na escola, como mediadores da relação entre professor e aluno, convém indagar: como podemos conceituar o termo, de que forma podemos classificá-los e como foram instituídos na educação escolar?

Há uma grande variedade de nomenclaturas para conceituar o termo recurso didático. Pesquisas conduzidas por Fiscarelli (2008, p. 18) apontam a existência de pelo menos dez denominações existentes na literatura educacional, destacando-se as seguintes: “objetos escolares, recursos audiovisuais, meios auxiliares de ensino, recursos auxiliares, recursos didáticos, recursos de ensino-aprendizagem, meios materiais, materiais auxiliares e recursos pedagógicos”.

A grande variedade no emprego dos termos referentes aos recursos didáticos oscilou, ao longo do tempo, em função da corrente pedagógica adotada pelo autor, bem como em face das transformações que ocorreram no mundo do trabalho e da escola, provocando assim, nos pesquisadores da área dos recursos didáticos, o surgimento de diferentes conceituações para o termo.

Conforme nomenclatura defendida por Parra e Parra (1985, p. 5), estes autores denominam os recursos didáticos de “recursos audiovisuais”, apresentando como conceito para o termo:

[...] aqueles materiais de instrução e experiência que não dependem basicamente da leitura para transmitir mensagens e que apelam, inicialmente, para os diversos sentidos. Assim, o audiovisual inclui meio e procedimentos didáticos, como o cinema educativo, a televisão, diapositivos, diafilmes, radio educativo, gravuras, ilustrações, modelos e outros [...].

Parra e Parra (1985) empregam um conceito amplo para o termo audiovisual, compreendendo tanto os produtos criados para a finalidade didática, bem como aqueles produzidos para a sociedade e incorporados ao processo de ensino-aprendizagem, como por exemplo a televisão. Para compreender os recursos didáticos como meios que mobilizam os diversos sentidos, o autor sugere ser conveniente denominá-los de “plurisensoriais”.

Para Nérici (1987), os recursos didáticos empregados pelo professor em sala de aula são importantes como facilitadores do processo de ensino-aprendizagem. Para o autor, o termo pode ser assim definido:

Material didático é todo e qualquer recurso físico além do professor, utilizado no contexto de um método ou técnica de ensino, a fim de auxiliar o professor a transmitir sua mensagem e o educando a mais eficientemente realizar sua aprendizagem (NÉRICI, 1987, p. 204).

Para Nérici (1987, p. 204) o material didático é um importante instrumento no processo de comunicação educativa, pois é por meio deste que há uma “ligação entre a palavra e a realidade”. Para o autor, ao conduzir uma aula, todo professor deveria dispor de algum material didático como forma de melhor ilustrar o conteúdo e conseqüentemente facilitar a apreensão da mensagem veiculada. O autor propõe que o material didático utilizado predominantemente em sala de aula seja oriundo da própria produção do aluno, pois estes teriam um efeito maior na aprendizagem dos educandos.

Para Piletti (2003, p. 151), os recursos didáticos podem ser nomeados também como “componentes do ambiente de aprendizagem que dão origem à estimulação do aluno”. Para o autor, estão inclusos nos recursos de ensino “o professor, as leis, os mapas, os objetos físicos, as fotografias, as fitas gravadas, as gravuras, os filmes, os recursos da comunidade, os recursos naturais e assim por diante” (Ibidem, p. 151). Piletti (2003) apresenta um conceito ampliado do termo recursos didáticos ao incluir os recursos da comunidade como instrumentos que compõem uma importante ligação do conteúdo com o contexto de vivência do educando.

Empregando a terminologia “recurso audiovisual”, Gil (2007, p. 93) conceitua os recursos como mecanismos de veiculação de comunicação de forma mais clara e acessível, “que vão desde simples desenhos ou diagramas até sofisticados equipamentos de multimídia”. Para o autor, o emprego de recursos no ensino tem como propósito primeiro colocar à disposição do docente instrumentos que sejam facilitadores da comunicação.

No entendimento de Fiscarelli (2008), material didático tem uma conceituação abrangente, sendo compreendidos como aqueles produzidos com finalidade educativa, bem como outros produtos culturais, que são recursos criados para a sociedade e incorporados pela escola. Para a autora, material didático é conceituado como “qualquer material que o professor possa utilizar em sala de aula, desde os mais simples como o giz, a lousa, o livro didático, os textos impressos, até materiais mais sofisticados e modernos” (Ibidem, p. 19).

Conforme Fiscarelli (2008), os produtos culturais pensados para a sociedade e incorporados pela escola também são considerados recursos didáticos e apresentam um elevado potencial, uma vez que dialogam de forma direta com os saberes, experiências e anseios dos estudantes.

Nas escolas vários objetos podem ser introduzidos como materiais didáticos, tanto aqueles que foram construídos essencialmente para tal finalidade quanto os que foram apropriados pela escola e que tem potencialidades criadas em várias atividades sociais [...]. Não somente os objetos, mas as expressões humanas como a música, o cinema, o teatro, com suas características artísticas próprias também são utilizadas em nossas escolas como materiais didáticos, na busca de melhor transmissão dos conteúdos que devem ser ensinados aos alunos (FISCARELLI, 2008, p. 19).

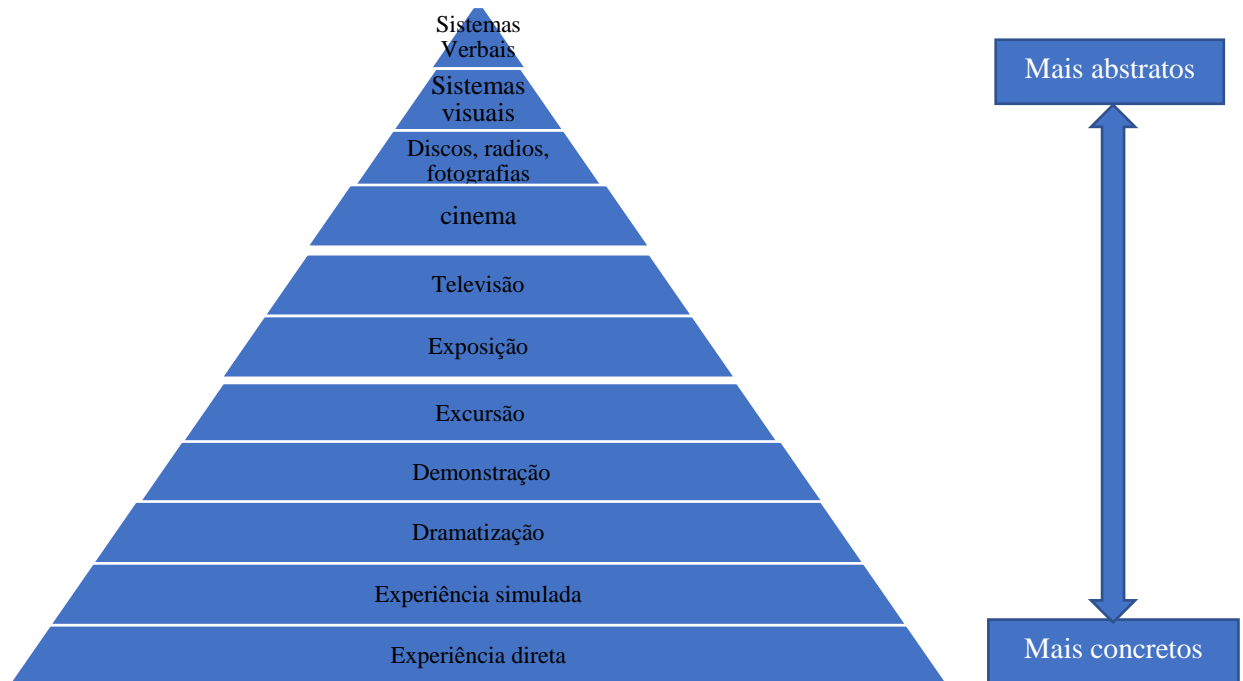
O conceito empregado por Fiscarelli (2008) amplia a possibilidade de incorporação dos recursos didáticos para a prática docente, entendendo que o emprego de recursos ocorre não somente a partir de equipamentos de projeção fabricados para esta finalidade, como também por meio de instrumentos simples, baratos e de fácil manuseio que podem ser empregados pelo professor para facilitar a aprendizagem de conteúdos pelos estudantes.

Os recursos didáticos enquanto mecanismos auxiliares do processo de ensino podem ser classificados de diversas formas, não havendo uma unanimidade quanto a sua divisão. Desta forma, as classificações existentes envolvem desde recursos humanos até aqueles presentes no ambiente físico com potencial para auxiliar o processo de ensino em sala de aula.

Para Piletti (2003), os recursos didáticos podem ser classificados em recursos humanos (professor, estudantes, pessoal, escola e comunidade), bem como em materiais compreendendo tanto os elementos do ambiente, subdivididos em natural (água, folhas, rochas) e escolar (quadro, giz, carteira), quanto os elementos presentes na comunidade (biblioteca, indústrias, lojas e etc.).

Conforme Parra e Parra (1985), uma das propostas de classificação de recursos didáticos mais empregadas é a defendida por Edgar Dale, criada em 1954 (Esquema 2). Esta proposta de classificação baseia-se no nível de abstração, variando entre os recursos mais concretos, que trabalham com elementos palpáveis, visíveis, aos chamados abstratos, formados por recursos que reforçam a incorporação de aspectos teóricos.

Esquema 2 – Cone de experiências de Edgar Dale



Fonte: Parra e Parra (1985).

Segundo Nérice (1987), uma das propostas de classificação de recursos didáticos mais empregadas no país provém da Classificação Brasileira de Recursos Audiovisuais, que considera os recursos didáticos agrupados em:

- 1) Recursos auditivos: rádio, discos, e fita magnética;
- 2) Recursos visuais: quadro negro, flanelógrafo, imantógrafo, gravuras e modelos;
- 3) Recursos audiovisuais: diapositivos, diafilmes com som, câmera e televisão;

De acordo com Shramm (1963 apud NÉRICI, 1987), os recursos podem ser agrupados conforme seu surgimento no tempo, bem como em face da incorporação tecnológica que os caracteriza. Para o autor, os recursos são divididos em:

- Recursos de primeira geração: cartazes, mapas, quadros negros, dramatizações e modelos aplicados desde a Antiguidade;
- Recursos de segunda geração: recursos utilizados depois de 1450, tais como manuais impressos, listas de exercícios, testes e etc.;
- Recursos de terceira geração como gravações, fotografias, diapositivos, filmes fixos, rádio e televisão, utilizados a partir do século XX;
- Recursos de quarta geração: laboratórios de línguas usados a partir de 1950 e ensino de instrução programada realizados com computadores de emprego recente.

As classificações propostas pelos autores acima apontados baseiam-se na emergência de recursos aplicados ao ensino, no contexto da tecnologia presente na maior parte do século XX. A partir das transformações processadas pelo desenvolvimento da informática e fruto do processo de globalização da economia, surgem propostas mais atualizadas sobre a classificação de recursos didáticos, cujo objetivo é promover a incorporação de recursos tecnológicos tais como: a internet e a aplicação de softwares computacionais ao processo de ensino-aprendizagem.

Tendo como base a incorporação de novas tecnologias ao processo de ensino, Karling (1991 apud JUSTINO, 2011) aponta que os recursos didáticos são tanto instrumentos encontrados no meio escolar como fora dele. O autor classifica os recursos didáticos a partir da incorporação de novas tecnologias em:

- 1) Recursos visuais: aqueles que reforçam a percepção visual, como filmes, flanelógrafos, fotografias, gravuras, mural didático, transparência e slides;
- 2) Recursos auditivos: caracterizam-se como recursos que tem como base o emprego do som para comunicar ideias, como os aparelhos de som, rádio e CD;
- 3) Recursos audiovisuais: recursos que estimulam a visão e audição. Estão neste rol o cinema, a televisão, softwares educativos e DVDs;
- 4) Recursos múltiplos: aqueles que estimulam diversos sentidos e oportunizam a interação entre participantes do processo de ensino-aprendizagem e os materiais didáticos. Relacionam-se com a combinação dos recursos anteriores.

Tendo como foco a adequação da classificação dos recursos didáticos ao avanço das tecnologias na comunicação de mensagens e ideias, Gil (2007) propõe uma classificação dos

recursos didáticos com a incorporação de novas tecnologias empregadas em sala de aula, inauguradas pela revolução informacional. Para tanto, o autor agrupa os recursos como:

- Recursos visuais: quadros mapas, cartazes, transparências, álbum seriado, dentre outros;
- Recursos auditivos: rádio, discos e fitas magnéticas;
- Auditivos tradicionais: diapositivos de som, diafilmes de som, cinema sonoro, televisão, videocassete;
- Auditivos integrados ao computador: CD Room, projetor multimídia e base de dados.
- Audiovisuais baseados na internet: base de dados, e-mail, áudio e videoconferência.

Outra forma de classificação para os recursos didáticos é a que agrupa estes instrumentos em convencionais e não convencionais. Os convencionais seriam os recursos criados para atender a finalidades escolares como, por exemplo, o quadro branco, o livro didático, o globo, os mapas, o projetor de imagens ou um software educacional. Os não convencionais são aqueles que não foram preparados com um fim didático, mas que foram ao longo do tempo incorporados à prática docente como as histórias em quadrinhos, o vídeo documentário, a internet, o texto jornalístico, a informática, a charge, dentre outros.

Essas discussões mencionadas anteriormente são datadas dos séculos XX e XXI, entretanto, o uso de recursos didáticos como forma de comunicar ideias é uma alternativa bastante antiga e acompanhou o homem ao longo de sua trajetória de evolução. O emprego de recursos audiovisuais já era realizado pelo homem desde os primórdios, quando este deixava nos paredões rochosos pinturas rupestres, apelando para as mensagens visuais para comunicar ritos, festas e ideias que considerava importantes. A este respeito, Parra (1977, p. 17), nos lembra que:

Os povos antigos faziam largo uso de material pictórico ou para fins religiosos, ou para perpetuarem seus feitos. A pintura, a cerâmica, aplicadas desde os mais simples objetos de adorno até os monumentais arcos, colunas, frisos constituem preciosos documentos da história [...].

O uso de materiais didáticos em atividades de ensino propriamente ditas aparece de forma mais clara na Antiguidade, onde “as salas eram dotadas de equipamentos e recursos como mapas, globos, cartas, murais sobre astronomia, tábuas de grande tamanho que faziam as

funções de quadro negro, e aparatos para o ensino de aritmética” (PARRA, 1977, p. 17). A presença de tais instrumentos nesse período já reforçava a importância atribuída aos recursos didáticos para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes.

Em períodos posteriores à Antiguidade, a ampliação do emprego dos recursos didáticos em sala de aula foi estimulada a partir das críticas que eram feitas ao excesso de verbalismo praticado pelos professores. Para os defensores do uso de recursos didáticos como elementos imprescindíveis na prática docente, aulas conduzidas majoritariamente com o uso da exposição oral não despertariam o interesse dos estudantes pelos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Acompanhando a tendência de pensamento acima apontado, surge no século XVIII um movimento denominado de pedagogia realista. Os defensores desse movimento acreditavam que o conhecimento, antes de ser trabalhado pela razão, passava pelos sentidos. A pedagogia realista dava ênfase à “observação direta dos próprios fenômenos da natureza ou, em sua ausência, de material que o substituísse ou representasse” (HAYDT, 2006, p. 227). O movimento da pedagogia realista compreendia que a aprendizagem era adquirida a partir do estímulo aos sentidos, surgindo desta corrente pedagógica uma defesa do emprego ampliado de recursos didáticos em sala de aula como forma de potencializar a aprendizagem dos conteúdos.

Um dos expoentes da pedagogia realista foi, sem dúvida, João Amós Comenius (1592-1670), que defendia o uso de recursos didáticos como forma de promover a ativação dos sentidos, despertando nos educadores a valorização de situações concretas de aprendizagem. Para o autor, o uso de recursos didáticos amplia as possibilidades de aprendizagem, visto que: “aprender é uma experiência sensorial, direta, realista e intuitiva, isto é, a aprendizagem ocorrerá se todas as coisas forem ensinadas, colocando-as imediatamente sob os sentidos [...]” (COMENIUS, 1957 apud SUBTIL; BELLONI, 2002, p. 48).

Para Subtil e Belloni (2002), Comenius pregava um ensino voltado para a exercitação dos sentidos, para que deste modo o conhecimento pudesse ser gradualmente incorporado à memória, à inteligência e ao juízo. Em decorrência de suas preocupações com o ensino concreto e com a presença de ilustrações, Comenius pode ser considerado o “precursor do moderno ensino audiovisual” (Ibidem, p. 48).

Nos séculos XVIII e XIX o apelo ao emprego de recursos didáticos no ensino foi difundido a partir de ideias lançadas por novos teóricos da educação sobre o processo de ensino-aprendizagem (JUSTINO, 2011). Nomes como Jean-Jacques Rousseau e Johann Heinrich

Pestalozzi defendiam o desenvolvimento de práticas docentes baseadas em situações concretas de aprendizagem, como forma de promoção do pensamento racional na escola. As ideias dos autores precederam o surgimento do método ativo¹ de aprendizagem.

No Brasil do século XIX, as discussões sobre o uso dos recursos didáticos no ensino remetem ao período imperial quando, por ocasião da vinda da família real para o país, foi criado o Museu Real que passou a ser utilizado como suporte para as atividades de ensino realizada pelos professores, à semelhança do uso pedagógico dos museus já efetivado nos Estados Unidos (PARRA, 1977).

A criação do Colégio Pedro II em 1837 foi outro marco histórico verificado na aplicação de recursos didáticos no ensino no país. No ato de fundação da escola, ficou estabelecido que seriam criadas salas temáticas, ou também denominadas de “salas ambientes”, que configuravam espaços dotados de equipamentos auxiliares do trabalho do professor, bem como da presença de elementos dos reinos vegetal, animal e mineral, servindo como recursos didáticos a serem usados nas aulas, como forma de reforço do processo de ensino-aprendizagem (PARRA, 1977).

No século XX, com o surgimento do movimento Escola Nova, os métodos ativos passaram a ser largamente empregados nas escolas visando o desenvolvimento de atividades voltadas para o interesse do aluno. Em relação ao emprego de recursos didáticos, neste momento histórico, Haydt (2006, p. 229) nos lembra que a aplicação de recursos didáticos ao ensino foi estimulada, pois “sugeria que o professor utilizasse todos os recursos ao seu alcance para tornar o ensino mais ligado a realidade e ativar processos mentais da pessoa que aprende”.

Para Justino (2011), as ideias disseminadas sobre a presença de recursos didáticos nas atividades de ensino desde a pedagogia intuitiva à ativa foram importantes para consolidar sua presença na escola, criando assim as bases teórico-metodológicas do uso destes recursos no contexto escolar. A respeito da preocupação com o manuseio de recursos no ensino, o autor reforça que:

Por muito tempo, as pessoas envolvidas e preocupadas com educação apresentavam interesse em criar, desenvolver e aperfeiçoar materiais didático

¹ Para Haydt (2006) métodos ativos são aqueles que apelam para a atividade do aluno. Para os idealizadores deste método a aprendizagem é facilitada com o uso de diferentes recursos, pois estes tornam a realidade concreta e estimulam processos mentais.

pedagógicos, visando facilitar a aprendizagem e promover a melhoria do processo educativo. (Ibidem, p. 104).

Para Moacyr (1941 apud PARRA, 1977, p. 27), no período republicano (1889-1930) a presença dos recursos didáticos em atividades de ensino torna-se marcante, uma vez que os órgãos responsáveis pela instrução pública recomendavam que “as escolas tivessem salas com bibliotecas, com museu escolar, com materiais, objetos e equipamentos indispensáveis ao ensino concreto”. Percebe-se neste contexto uma preocupação em dotar a escola de equipamentos que pudessem promover uma maior eficácia do ensino no país.

A estimulação da aprendizagem no período republicano, por meio de processos intuitivos, ganha força com a criação de museus escolares, bem como pela adoção de uma política de inclusão de recursos didáticos nas atividades de ensino. Como exemplo desta política de Estado adotada no país, podemos citar a Escola Normal da Praça, localizada no estado de São Paulo, que se tornou a referência no emprego de recursos didáticos no Brasil, por contar com espaços especializados de ensino como laboratórios e museus, e de aparelhos auxiliares para o trabalho do professor como aparelhos de projeção de imagens (PARRA, 1977).

Outro marco na difusão dos recursos didáticos no Brasil ocorreu com a fundação do Museu Nacional, em 1910. A inauguração do espaço contribuiu para a utilização do rádio e da televisão como recursos voltados para o ensino. A criação de filmotecas, como a do Museu Nacional, fez do Brasil um dos pioneiros no uso do cinema, com vistas a finalidades educativas (PARRA, 1977).

Em face da ocorrência da Segunda Guerra Mundial, o uso de recursos audiovisuais foi estimulado em todo o mundo, inclusive no Brasil. Como nos Estados Unidos o treinamento de militares realizado com o auxílio de retroprojetores e filmes educativos mostrou-se eficaz, estas técnicas foram rapidamente incorporadas a processos de ensino em todo o mundo, havendo um alinhamento da incorporação de novas tecnologias com processos pedagógicos. Sobre este processo, Subtil e Belloni (2002, p. 50) reforçam que:

[...] A descoberta do potencial desses instrumentos para a educação gerou um movimento de expansão não só das publicações e dos debates sobre o tema, mas também das pesquisas e da criação de centros destinados ao estudo e implementação do audiovisual, além, é claro, da ampliação da produção de equipamentos com vistas a um grande mercado consumidor [...].

A expansão da aplicação de recursos didáticos no ensino brasileiro se consolidou com o advento do modelo tecnicista de ensino, difundido no país a partir da década de 1970, que

promoveu uma ampliação do emprego de audiovisuais em atividades de cunho pedagógico. Este modelo, inserido no período do regime militar, pregava a eficiência do ensino a partir do uso de métodos e técnicas instrucionais, preocupando-se excessivamente com a forma (método e técnica). A ideia propagada pelos defensores do tecnicismo era que a eficiência no ensino ocorreria apenas com o uso de recursos audiovisuais, tendo ocorrido no país, a partir da década de 1970, um predomínio das técnicas e métodos em detrimento dos conteúdos e relações pedagógicas (SUBTIL; BELONNI, 2002).

Conforme Subtil e Belloni (2002), pelo fato dos recursos de tecnologia educacional terem se propagado no período militar e por estarem atrelados a modelos de instrução programada, muitos educadores passaram a recusar o uso destes produtos em sala de aula como forma de resistência e crítica a este modelo difundido durante a ditadura militar, ocorrida a partir de 1964.

Para Sant’Anna e Sant’Anna (2004), os recursos didáticos ajudam no reforço da aprendizagem, pois são materiais de apoio indispensáveis para o ensino. Para esses autores, os recursos didáticos aplicados em atividades de ensino favorecem “a atenção, comentário, reflexão, disciplina, cooperação e educação de maneira espontânea e consciente” (Ibidem, p. 16). Os recursos didáticos despertam o aluno para aprendizagem, favorecendo, desta forma, a aquisição de conhecimento.

[...] A introdução de recursos audiovisuais servirá para incentivar, motivar, aguçar a curiosidade, o interesse, propiciando a interação do sujeito com o objeto e conseqüentemente com o conhecimento. Os recursos, dependendo de como forem utilizados poderão agir de forma neutra ou incitadora, favorecendo ou dificultando o aprendizado; para que funcione como mecanismo ativador de interesses internos e incitador externo faz se necessário que o ambiente seja organizado com atrações vitais, disponibilizando ações formadoras e construção de significados. (Ibidem, p. 18).

Os recursos didáticos exercem importante papel no processo de ensino-aprendizagem na escola, por ser um elo entre o professor e o aluno. Conforme Shipley et al. (1973, p. 237) os recursos didáticos têm como meta principal “tornar a aprendizagem mais significativa”. Para o autor, os materiais didáticos manipulados na escola pelo professor cumprem os seguintes objetivos:

- 1) Focalizam o interesse dos alunos, ou seja, promovem uma maior concentração na aula;

- 2) Demonstram a estrutura básica de um conceito. O uso da palavra associada às imagens contribui para a fixação de conceitos nas diversas disciplinas;
- 3) Relacionam o abstrato ao concreto. A introdução de objetos reais aproxima o conteúdo a sistemas concretos vivenciados pelo aluno;
- 4) Integram conhecimentos dispersos. Informações soltas, desconexas são integradas a partir do uso de recursos em sala de aula;
- 5) Estimulam a expressão verbal e escrita. O uso de recursos facilita a aplicação da aprendizagem recebida em situações da realidade por meio de mensagens orais e escritas;
- 6) Transformam padrões conceituais em linguagem, ocorrendo quando o aluno transforma um conceito em um desenho;
- 7) Explicam relações. O uso de recursos didáticos abre possibilidades de relacionar a aprendizagem à vida. Os recursos conectam informações, relacionando conceitos e promovendo a integração do conhecimento (SHIPLEY et al., 1973).

Os recursos didáticos aplicados ao ensino têm uma função que vai além da capacidade de ilustrar um determinado assunto exposto pelo professor. Para Justino (2011, p. 114), os recursos didáticos cumprem importante finalidade no ensino, pois:

[...] além de ilustrar, eles auxiliam o aluno no trabalho a ser desenvolvido, a investigar, descobrir e construir. Dessa forma, tornam o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, pois propiciam oportunidades de enriquecer as experiências do aluno, aproximando-o da realidade.

Para Shipley (1973), os recursos didáticos empregados na escola cumprem importantes funções no ensino, dentre elas a de motivação para a aprendizagem; a de análise, uma vez que contribuem para a interpretação de fatos; fixando o conteúdo, pois com seu emprego é possível recapitular os conteúdos vistos; e ainda uma função de inspiração, pois constituem-se como elementos indutores da criatividade.

Para que os recursos didáticos sejam, de fato, instrumentos auxiliares eficazes na consolidação do conhecimento, seu emprego deve ser feito observando critérios de escolha e de utilização. A seleção de recursos didáticos para o ensino deve levar em conta fatores como a infraestrutura existente na escola, conteúdos selecionados, objetivos de ensino, proposta pedagógica e clientela a que se destina.

Sobre a importância de considerarmos a relação entre recursos didáticos, clientela atendida e objetivos pretendidos, Justino (2011, p. 112) reforça que estes fatores estão intimamente relacionados, uma vez que:

Ao selecionar os materiais é preciso considerar os elementos que fazem parte do processo educacional: os sujeitos envolvidos (professor e aluno), os objetivos visados (as metas de ensino e aprendizagem a serem atingidos) e a situação da aplicação (tempo, espaço, equipamento e tipo de material).

Antes de empregar recursos didáticos em sala de aula, as condições de infraestrutura oferecidas pelas instituições escolares devem ser observadas. Verificar instalações, adequações das salas para recebimento de equipamentos, condições de luminosidade e transporte do material a ser usado na sala de aula são elementos fundamentais a serem conferidos como forma de evitar atropelos no uso e manipulação de recursos didáticos, uma vez que, “as condições ambientais podem facilitar ou, ao contrário, dificultar a utilização de certos recursos” (PILETTI, 2003, p. 154).

Os recursos empregados no processo de ensino têm estreita relação com o conteúdo que está sendo trabalhado pelo professor. A escolha do conteúdo interfere diretamente na eleição do recurso que o professor utilizará em sala de aula para estimular de maneira mais eficaz a aprendizagem dos estudantes.

Nesta relação material didático/conteúdo, os materiais didáticos são importantes elementos de concretização, auxiliando a organização e transmissão dos conteúdos aos alunos. No entanto, apesar da importância que recebem, a escolha e utilização desses materiais subordina-se aos conteúdos que os professores devem ensinar (FISCARELLI, 2008, p. 79).

Os recursos didáticos são utilizados também em função dos objetivos de aprendizagem traçados pelo professor. A este respeito, Piletti (2003, p. 154), aponta que o professor, ao selecionar os recursos de ensino, “[...] deve ter em vista os objetivos a serem alcançados. Nunca se deve utilizar um só recurso por que está na moda”. Para Turra et al. (1985 apud FISCARELLI, 2008, p. 66), “os materiais didáticos ocupam um lugar de subordinação, pois sua seleção e uso estão estritamente relacionados aos conteúdos de ensino e aos objetivos propostos”. O emprego de recursos didáticos desconectados dos reais objetivos que se pretende atingir tornará seu emprego vazio, não estimulando a aprendizagem dos estudantes.

Os recursos utilizados pelo professor em sala de aula devem ser empregados a partir do perfil do aluno que temos em sala de aula. Conhecer o gosto cultural e o acesso dos estudantes

aos recursos tecnológicos colabora para que o uso de recursos didáticos facilite a aprendizagem de conteúdos trabalhados pelo professor de Geografia em sala de aula.

Se os conhecimentos ou experiências prévias do aluno não forem suficientes para o estabelecimento do elo, da ponte, a mensagem não é absorvida. Se o meio a que pertence ou pertenceu o aluno é limitado de experiências, ou criou nele esquemas diferenciados de conduta, então a mensagem encontra barreiras na sua decodificação e assimilação (OLIVEIRA, 1978, p. 36).

A utilização dos recursos didáticos assume, atualmente, um novo papel no ensino de Geografia Escolar que vai além da sustentação oral do professor e da mera ilustração. Para Justino (2011, p. 144), recursos didáticos cumprem importante finalidade, pois “tornam o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e propiciam oportunidades de enriquecer as experiências do aluno, aproximando-o da realidade”.

Diante das possibilidades de aprendizagem proporcionadas pelos recursos didáticos e em face das mudanças econômicas e tecnológicas processadas nos últimos anos, destacaremos a seguir como os recursos didáticos são empregados no ensino de geografia escolar na educação básica.

1.2 Geografia Escolar e utilização de recursos didáticos

O emprego de recursos didáticos no ensino de geografia escolar variou ao longo do tempo conforme o método utilizado pelo professor, a seleção de conteúdos realizada, os objetivos elencados e a importância atribuída pelos docentes ao potencial reformador destes instrumentos para o processo de ensino e aprendizagem.

A respeito da importância dos recursos didáticos no ensino de geografia escolar, Pinchemel (1978, p. 35) aponta que:

Como um material suficiente (exemplo sobre os métodos, precisões sobre os materiais e documentos a utilizar), o professor pode triunfar ou soçobrar completamente, afastar ou apaixonar os alunos. Pode submergi-los sob uma avalanche de exercícios, factos a fixar, nomes a aprender, mas pode igualmente entusiasamá-los para a descoberta das paisagens do mundo e grande aumento da humanidade, tal como se desvenda há milênios em nosso planeta. Os documentos e instrumentos não constituem fins em si; devem ser utilizados ao serviço da geografia e formação geográfica dos alunos [...].

Delgado de Carvalho (1970) aponta em seus estudos que no século XVIII já existiam compêndios de geografia que foram utilizados como instrumentos de fixação de fatos

geográficos. O autor atribui aos recursos didáticos uma importância vital para o ensino de Geografia Escolar, pois considera que “estamos num mundo que não dispensa mais nem o rádio, nem a televisão, nem a penicilina... nem a energia atômica, e que requer estes recursos para a vida social. Uma nova filosofia se impõe” (CARVALHO, 1970, p. 58).

Para Carvalho (1970), o emprego de variados recursos didáticos é uma das formas de revalorizar o ensino de Geografia Escolar no Brasil. Para tanto, o autor enumera o reforço dos procedimentos de ensino da geografia, atrelados ao uso de recursos didáticos, como forma de diversificação das aulas e reforço da aprendizagem.

A descrição, a visita, a observação dirigida, levam a pequenas descobertas por parte das crianças, ao estabelecimento de relações simples que servirão a desenhos, modelagens e outras expressões concretas. O mapa virá cedo a se impor sem a preocupação de escala, mas, apenas, para a identificação e localização do que foi visto e feito. É a ligação do concreto com o abstrato que assim se estabelece na prática (Ibidem, p. 97).

A utilização dos recursos didáticos está atrelada aos métodos de ensino praticados pelas disciplinas escolares. Neste sentido, convém refletir sobre os métodos de ensino da Geografia Escolar e de que modo estes repercutem na escolha dos materiais didáticos, utilizados pelo professor em sala de aula. Para Queiroz e Cardoso (2016), a criatividade do professor aliada à metodologia empregada na aula são componentes importantes na estimulação da criatividade do aluno, uma vez que “um texto escrito pode se tornar um excelente recurso”, desde que para isso o aluno seja estimulado à leitura (Ibidem, p. 63).

Para Carvalho (1970, p. 139), o método em educação “envolve uma série de atividades dirigidas pelo mestre, tendo em vista produzir nos educandos um certo número de resultados necessários”. Para o autor, o método educativo compreende as relações entre os caminhos estabelecidos pelo professor e a aprendizagem adquirida pelo aluno.

Conforme Nérici (1993, p, 109), o método didático “é uma forma especial de ordenação lógica de todas as atividades a realizar em uma tarefa educativa”. Segundo o autor, para a efetivação de um método didático é indispensável a adoção de técnicas conhecidas relacionadas a procedimentos estruturados, que visem a aprendizagem do educando.

Os métodos de ensino praticados nas escolas mudaram ao longo do tempo. A este respeito, Carvalho (1970), destaca que os principais métodos empregados no ensino são: preleção e compêndio ou método expositivo, método de projetos, recitação socializada, recapitulação e métodos de unidades.

Para Graves (1978), os métodos da Geografia Escolar podem ser subdivididos em dois grupos: o da observação direta, que se relaciona ao estudo do concreto, ou seja, daquilo que está diante do nosso olhar, e os de observação indireta, composto por outros elementos que remetem à realidade como, por exemplo, uma fotografia. O autor aponta que, em face da dificuldade de se colocar o aluno em contato direto com o concreto, o processo de ensino em geografia escolar ocorre “com materiais de segunda mão como mapas, globos, maquetes, películas, etc”. (Ibidem, p. 72).

Em relação ao método de observação indireta, os recursos são compreendidos como instrumentos que os professores podem fazer uso para uma simulação ou aproximação com o real (GRAVES, 1978). O autor considera importante o emprego dos recursos como forma de acesso ao conhecimento. Desta maneira, aponta que:

Não obstante, o professor pode providenciar para que a aquisição de conhecimentos se baseie numa atitude científica: em vez de se limitar a ensinar aos alunos o conteúdo de um curso, providência para que eles próprios descubram, sob a sua orientação o maior número de factos possível, recorrendo, ao material que lhes fornece ou procurando diretamente (mapas, livros, gravuras, películas, etc.) (Ibidem, p. 125).

Segundo Nérici (1993), os métodos de ensino mais empregados são: exposição oral, arguição, leitura, tríplice, discussão, debate, estudo dirigido, método socializado-individualizante, método de pesquisa e seminário. O autor reforça que cada um destes métodos apresenta uma característica peculiar que favorece o desenvolvimento de conhecimentos específicos para o educando.

Para Lopes et al. (1991), a escolha dos métodos de ensino na escola deve ocorrer em face dos propósitos da aprendizagem dos estudantes e não apenas em razão de pressupostos técnico-instrumentais, como tem ocorrido costumeiramente na eleição do método de trabalho empregado pelo professor nas escolas brasileiras. Para os autores, os métodos de ensino têm como propósito apontar para “uma direção com a finalidade de alcançar um propósito, não se tratando, porém, de uma direção qualquer, mas aquela que leva de forma mais segura à consecução de um propósito estabelecido” (Ibidem, p. 85).

Lopes et al. (1991) considera que os métodos de ensino variam com as modificações processada no contexto socioeconômico, político e social e que sua aplicação no contexto escolar está diretamente relacionada com as características dos atores envolvidos: professores e estudantes, bem como com a realidade cultural na qual encontra-se inserida a instituição

escolar. A autora entende que a eleição do método de ensino deve estar vinculada necessariamente a um método de aprendizagem, pois concorda que: “um método de ensino torna-se concreto quando o mesmo converte-se em método de aprendizagem” (Ibidem, p. 89).

No pensamento de Libâneo (2013) os métodos de ensino têm uma correlação direta com os conteúdos e objetivos que o professor pretende atingir. Para o autor, os métodos de ensino existem para que sejam atingidos os objetivos gerais e específicos de uma matéria, contribuindo para concretizar a aprendizagem dos conteúdos. Desta forma, julga os métodos de ensino como “meios para realizar um objetivo” (Ibidem, p. 165).

Os métodos de ensino, conforme Libâneo (2013), não se reduzem a instrumentais técnicos empregados no ensino. O autor considera que eles decorrem da concepção de sociedade, de processo conhecimento, da prática educativa, dentre outras. Sobre a concepção de métodos de ensino o autor reforça que:

[...] os métodos de ensino se fundamentam em um método de reflexão e ação sobre a realidade educacional, sobre a lógica interna e as relações entre os objetos, fatos e problemas dos conteúdos de ensino, de modo a vincular a todo momento o processo de conhecimento e a atividade prática no mundo [...]. (Ibidem, p. 151).

Para Libâneo (2013, p. 167) os métodos de ensino constituem um conjunto organizado de “ações, passos e procedimentos vinculados ao método de reflexão, compreensão e transformação da realidade, que, sob condições concretas de cada situação didática, asseguram o encontro formativo entre o aluno e as matérias de ensino”. O autor entende que a escolha de um método de ensino decorre do tipo de objetivo que o professor estabeleceu para sua aula, do tipo de conteúdo específico que se pretende trabalhar, bem como em face da característica sociocultural dos estudantes.

Libâneo (2013, p. 176) aponta que existem métodos gerais de ensino e específicos de cada ramo do conhecimento, pois “o professor seleciona e organiza vários métodos de ensino e vários procedimentos didáticos em função das características de cada matéria”. Para o autor, os métodos gerais de ensino compreendem: método de exposição pelo professor, método de trabalho relativamente independente do aluno, método de elaboração conjunta (conversação) e método de trabalho em grupos.

Como, ao longo do tempo, os recursos didáticos foram utilizados conforme o método de ensino empregado, destacaremos alguns dos principais métodos de ensino em Geografia

Escolar, elencando os recursos didáticos atrelado a esta escolha. Como existe uma grande variedade de métodos, abordaremos aqueles considerados mais presentes em sala de aula pois, como afirma Carvalho (1970): “[...] são poucos os professores que se limitam a empregar um só método. Segundo a fase do ensino, as necessidades do momento, as disposições encontradas, os materiais disponíveis, eles recorrem a um ou outro tipo de método”.

O método mais comum e amplamente utilizado nas aulas de geografia é, sem dúvida, o da exposição oral. Para Carvalho (1970, p. 148) “dar aula é o método mais recorrente no ensino secundário e superior, consistindo quase que exclusivamente num colóquio do mestre”. Para o autor, o método expositivo recebe muitas críticas, pois a fala centrada no professor e a falta de atividade do aluno pode gerar uma passividade no educando. O autor acrescenta sobre o método expositivo que: “a preleção é o método que parece se impor quando as turmas são numerosas, quando os programas são sobrecarregados ou quando o número de aulas é restrito” (Ibidem, p. 148).

Para Libâneo (2013) o método expositivo consiste em um conjunto de conhecimentos, habilidades e atividade apresentados pelo professor no decurso do processo de ensino-aprendizagem. Para o autor, a função principal deste método é “explicar de modo sistematizado quando o assunto é desconhecido ou quando as ideias que os estudantes trazem são insuficientes ou imprecisas” (Ibidem, p. 178). Ele considera este método necessário ao ensino, desde que o professor consiga mobilizar conhecimentos do educando e combinar com outros procedimentos de aprendizagem, como o trabalho em grupo, a conversação, dentre outros.

O quadro negro é um recurso muito empregado pelo professor de Geografia quando este tem turmas numerosas e quando faz uso do método da exposição oral. O uso deste recurso é ideal para demonstrar esquemas e modelos, bem como para realizar uma construção de conceitos com os estudantes e mostra-se como um instrumento muito eficaz na exibição de formas físicas encontradas na Terra e na realização de desenhos. Sobre a importância deste recurso de ensino para o ensino de Geografia Escolar, Hanaire (1978, p. 226) nos lembra que:

Não existe geografia sem esquemas ou desenhos. O exemplo de um professor desenhando constantemente no quadro convence que os alunos devem aprender a desenhar, o que amplia no esforço constante de limpeza, ordem e clareza.

Na concepção de Shipley (1973, p. 241), o quadro é um instrumento que “proporciona ao professor um auxílio visual barato e acomodável”. Para a autora, por meio do manuseio do

quadro negro o professor pode registrar as sugestões dos estudantes à medida que ministra sua aula. É um recurso que permite a ilustração de assuntos tratados pelo professor.

Justino (2011, p. 120) nos lembra que o quadro é utilizado “quando o assunto a ser abordado é de difícil apresentação e representação por outro meio material”. O quadro apresenta-se, desta forma, como um meio auxiliar do professor para a exposição de conteúdo, tendo como vantagem a possibilidade de uma boa visualização, ser de fácil acesso, bem como de servir como recurso auxiliar a outros materiais didáticos.

Outro recurso atrelado à exposição oral é o livro didático. O livro didático constitui um importante auxiliar no processo de ensino-aprendizagem para o professor, uma vez que contém mensagens escritas e visuais, como figuras, mapas, gráficos e tabelas que auxiliam o aluno na consolidação dos conhecimentos geográficos adquiridos em sala de aula. É um importante instrumento de trabalho utilizado para condução do processo de ensino, sendo que, muitas vezes, “[...] o livro didático acaba definindo o método e o conteúdo da aula de geografia [...]” (VLACH, 1987, p. 55).

Para Nérici (1987), o livro didático é um recurso indispensável de apoio às atividades do professor e sua escolha requer cuidados, uma vez que ele funciona como meio auxiliar dos estudos dos estudantes. Para o autor, o livro não deve ser visto como mecanismo em que o professor promoverá meras repetições do que se encontra nele escrito. A respeito da importância do livro didático no contexto da educação escolar, o autor enfatiza que:

O compêndio deve ser indicado para uma utilização conveniente, para servir de orientador, de auxiliar nas práticas e exercícios. É indispensável a adoção de um bom livro, para a orientação de estudos dos alunos e planejamento do professor (Ibidem, p. 212).

Castrogiovanni e Goulart (2001, p. 129) defendem que o livro didático é um recurso amplamente utilizado nas escolas, pelo professor, sendo uma ferramenta útil ao ensino, uma vez que “torna-se cada vez mais um instrumento, senão indispensável pelo menos necessário como complemento às atividades didático-pedagógicas, devendo ser utilizado apenas como um dos recursos entre tantos disponíveis”.

Para Queiroz e Cardoso (2016, p. 67), a presença do livro didático nas aulas de geografia é importante uma vez que “geralmente é o único recurso que chega a escola e às vezes a única forma que o professor se utiliza para reciclar”. Para as autoras, a escolha do livro didático é fruto de uma concepção de mundo de quem o escreve e este material tem grandes contribuições

a oferecer ao ensino de Geografia, desde que o professor não encare como um instrumento único de trabalho.

[...] um livro didático é uma escolha e traduz uma das diversificadas formas de se ensinar geografia, e não a única. Deve ser encarado como uma das possíveis linguagens em sala de aula, já que é fundamental não abandonarmos totalmente a leitura e interpretação de textos e, para este caso, o livro didático é um recurso importante e as vezes o único disponível na escola. Infelizmente, observamos que, muitas vezes, o livro didático se torna o único instrumento das aulas de geografia, uma espécie de manual, limitando as aulas aos conteúdos listados no material didático. (Ibidem, p. 68).

O mapa, o atlas e o globo são recursos que figuram nas aulas expositivas de Geografia como instrumento empregado para ilustrar a fala proferida pelo professor. Estes recursos didáticos facilitam a aprendizagem de conteúdos geográficos, uma vez que reproduzem a realidade da superfície representada. A utilização de mapas, atlas e globos é de grande valia para a Geografia Escolar, pois por meio destes instrumentos auxiliares é possível que o aluno realize uma leitura do espaço geográfico. Sobre a importância destes recursos, Carvalho (1970, p. 102) aponta que:

Mapas, atlas, globos podem e devem ser utilizados e enriquecido o vocabulário geográfico. Muito recomendado são os cadernos de alunos com ilustrações, cartas e modelos colecionados e comentados a respeito de determinado tópico.

O uso de mapas em sala de aula é preponderante para o ensino de Geografia, pois eles representam porções da superfície da Terra e expressam as dinâmicas presentes no espaço, que carecem de apreensão pelo aluno. Por meio deste recurso é possível perceber as transformações processadas no espaço e representar fenômenos naturais e humanos.

Os atlas, livros formados por um conjunto de mapas do tipo gerais e específicos, auxiliam o aluno no conhecimento de diferentes pontos da superfície terrestre. Por meio deles, os estudantes se familiarizam com os lugares presentes nas representações, devendo estas serem precisas quanto à presença de elementos indispensáveis como a legenda, sistema de orientação e escala.

O globo terrestre é outro recurso usado no ensino de Geografia Escolar para auxiliar o educando no desenvolvimento de conhecimentos sobre outras escalas espaciais e representações do nosso planeta. Por seu formato similar ao da Terra, seu uso nas aulas de Geografia possibilita o trabalho com diferentes temáticas desta disciplina, desde aquelas ligadas

à posição do nosso planeta em relação aos outros astros, a disposição espacial entre os países e ainda proporciona o cálculo de distâncias existentes entre as nações.

O globo é indispensável para ensinar muitas noções além de noções das formas e distâncias. Serve, em primeiro lugar, para ilustrar a unicidade do mundo, em segundo lugar para inculcar nos alunos rudimentos de cosmografia, mostrar-lhes o que são os meridianos e paralelos e como se explicam as diferenças horárias (HANAIRE, 1978, p. 235).

O globo terrestre apresenta um grande leque de possibilidades quanto ao seu uso em sala de aula. Para Shaffer et al. (2003, p. 39) através do uso do globo terrestre é possível “ver a Terra por inteiro, reduzida e proporcionalmente em todas as suas dimensões”. Para os autores, o cálculo de distâncias por meio do uso do globo entre pontos diferentes da Terra é mais preciso, pois áreas e direções podem ser observadas sem distorções.

Outro método de ensino bastante difundido na Geografia Escolar é a aula de campo. Considerada como excelente recurso para analisar questões referentes à dinâmica da natureza e à organização do espaço social, a aula de campo coloca o aluno em contato com a realidade, produzindo possibilidades ampliadas de aquisição de conceitos geográficos. Para Carvalho (1970, p. 251), a aula de campo, por ele denominada de “excursão geográfica”, tem um grande valor pois “se cada unidade pudesse ser precedida de uma excursão, adequada a matéria em vista, a ser concluída com outra excursão de fixação e revisão, tenho certeza que o ensino de geografia seria um sucesso”.

Para Graves (1978), a aula de campo deve estar presente em todos os graus de ensino. Denominada pelo autor de técnica de “estudo do local”, a aula de campo é um recurso empregado com vistas ao desenvolvimento da capacidade de observação de fatos e fenômenos pelo educando. O autor aponta que “o trabalho no local, ou o trabalho ao ar livre é actualmente considerado uma parte essencial dos cursos de geografia” (Ibidem, p. 76).

O trabalho de campo no ensino de geografia torna o aprendizado mais dinâmico e facilita a percepção da realidade, uma vez que estimula os alunos a observarem que todos aqueles conceitos ‘cansativos’ e expostos de maneira enciclopédica a respeito da geografia escondem uma grande teia de informações que se inter-relacionam entre si, mas também com a realidade cotidiana deles (SALTORIS; MENDES, 2016, p. 107).

Segundo Graves (1978), a realização de um estudo ao ar livre, de observação da paisagem local deve ser acompanhada necessariamente de um desenho dos principais pontos observados. Para o autor, a realização de um estudo ao ar livre envolve o conhecimento da

região e deve conter uma finalidade clara do que se pretende estudar. Sobre a necessidade de realização de atividades de campo pelo professor de geografia, o autor aponta que:

[...] os trabalhos práticos da geografia fazem parte da atividade escolar. Não há nada de tão decepcionante e inútil como conduzir os alunos ao campo para trabalhos práticos no local se eles consideram que se trata de uma viagem de recreio [...]. (Ibidem, p. 90).

Por meio da realização de aulas de campo é possível conhecer as formas e processos relacionados aos aspectos físicos de um lugar. Para Graves (1978), a visita a um curso d'água possibilita aos estudantes conhecimentos sobre a geografia física do lugar, bem como sobre a morfologia existente. Acrescenta ainda que por meio da visita a afloramentos de determinado tipo rochoso pode-se conhecer as características das formações existentes no lugar ou em uma região.

Visitas a museus históricos e naturais também constituem um procedimento empregado na aula de campo. A visitação a estes espaços constitui como importante elemento fixador dos conteúdos vistos em sala de aula. Para Nérici (1987, p. 223), os museus prestam excelentes serviços ao ensino, pois constituem “centros dinâmicos que possibilitam experiências, pesquisas e atividades responsáveis para os alunos”. Para Haydt (2006), os museus são recursos didáticos importantes pois reúnem, classificam e expõem materiais, que se tornam acessíveis ao manuseio por parte do aluno.

Nas aulas de campo, o croqui pode ser empregado no ensino de geografia para fazer uma síntese das formas visualizadas pelos alunos, sejam estas relacionadas à fisionomia do terreno ou decorrentes do estudo de formas de ocupação humana. O croqui é um recurso que permite ao aluno uma visão geral das formas de paisagens visualizadas durante a aula de campo, como forma de percepção dos elementos físicos e naturais presentes na paisagem estudada. A realização de uma atividade de campo acompanhada pelo uso de croquis e mapas é de suma importância, uma vez que:

[...] os alunos poderão ter um conhecimento inicial do lugar a ser visitado, identificando suas peculiaridades através de mapas, croquis, entre outros, adquirindo capacidade de interpretar mapas e relatar em linguagem cartográfica suas experiências de campo (SALTORIS; MENDES, 2016, p. 113).

É oportuno lembrar que durante a realização de aulas de campo o professor de Geografia poderá contar com o auxílio de recursos como os aparelhos de medição, a exemplo dos termômetros, que medem as condições de temperatura e umidade de um local, do barômetro,

indicado para aferir as condições de pressão atmosférica, os altímetros, largamente aplicados para medição de altitude, bem como o GPS (Sistema de Posicionamento Global), um recurso que tem aos poucos ganhado a simpatia de professores da educação básica, sendo empregados na produção de mapas e marcação de pontos no terreno.

O estudo dirigido é também um método de ensino utilizado no ensino de Geografia. Para Carvalho (1970, p. 217), o estudo dirigido compreende uma “assistência prestada pelo mestre ao aluno, na assimilação de uma matéria, por meio de uma orientação constante, dada por um contato pessoal, durante horas consagradas ao estudo”. A prática do estudo dirigido é, via de regra, composto por um conjunto de questões simuladas diante de um texto base.

Para Libâneo (2013, p. 181), o estudo dirigido cumpre importante função, pois contempla “a realização de exercícios e tarefas de reprodução de conhecimento e habilidades que se seguem à explicação do professor; e a elaboração pessoal de novos conhecimentos, a partir de questões sobre problemas diferentes daqueles resolvidos em classe”.

Uma das formas de trabalho com o estudo dirigido tem como base a análise das publicações de boletins produzidos por órgãos governamentais e não governamentais, bem como de dados estatísticos de instituições oficiais de pesquisa. O acesso a boletins de órgãos ou dados estatísticos promove uma compreensão de aspectos relacionados à produção agrícola e industrial, bem como para a realização de análises do perfil socioeconômico da população. Estes dados, uma vez trabalhados pelo professor na forma de produção de gráficos, facilitam a compreensão de fenômenos geográficos pelos estudantes.

Para Albuquerque, Gomes e Santos (2016), os recursos gráficos começaram a ser empregados no país com o advento na segunda metade do século XX, no surgimento da corrente teórica da geografia. O uso de dados presentes em gráficos foi empregado na sala de aula, no contexto do seu surgimento, de forma solta, desconexa e sem ligação com o cotidiano do aluno. Para os autores, o trabalho com dados estatísticos no ensino de Geografia Escolar é relevante pois está presente no cotidiano do aluno e nos principais exames de acesso ao ensino superior.

Mesmo sendo alvo de tantas críticas, os gráficos sempre são empregados em exames, como os vestibulares, através de abordagens como os fluxos migratórios, climogramas, taxas de natalidade, entre outras. Por isso é necessário que, desde os anos iniciais, os alunos tenham uma base sólida para interpretá-los corretamente. O professor deve ter a sensibilidade de não apenas lançar dados quantificados, mas contextualizá-los, com o conteúdo abordado, pois a realidade é muito mais complexa do que estimativas, médias e números (ALBUQUERQUE; GOMES; SANTOS, 2016, p. 81).

A realização de debates e seminários constituem métodos utilizados na Geografia Escolar, que são bem conduzidos quando realizados com o auxílio de textos de jornais e revistas, bem como com o uso de reportagens produzidos pela televisão e o rádio. Neste sentido, o professor, ao programar um debate sobre um tema ou exposição de ideias, em forma de um painel dialogado, pode fazer uso de matérias publicadas nos meios de comunicação de massa como forma de estimular nos estudantes a capacidade de argumentação, o desenvolvimento do senso crítico, bem como de valores e atitudes frente aos problemas de sua realidade vivida. Sobre o papel desempenhado pelo professor quando da realização de debates e seminários, Carvalho (1970, p. 153) nos lembra que:

[...] a turma se organiza, escolhe seus líderes, redatores e pesquisadores, fixa suas reuniões e seus debates. Ao mestre cabe seguir de perto, mas interferir o menos possível, a não ser quando percebe que as discussões estão seguindo o caminho errado ou que certos elementos da turma estão indevidamente predominando [...].

A aplicação de seminários e debates consiste em um método de trabalho em grupo (LIBÂNEO, 2013). Para o autor, o trabalho em grupo tem como função “obter a cooperação dos alunos entre si na realização de uma tarefa”, sendo que a realização da atividade depende da familiarização dos componentes com o tema a ser discutido (Ibidem, p. 187).

Para a realização de seminários e debates em sala de aula o professor pode fazer uso de reportagens de jornais escritos e de revistas. Os temas polêmicos presentes nessas publicações reforçam o poder de argumentação dos participantes dos debates, fornecendo subsídios aos estudantes para a disseminação de informações e confronto de ideias acerca do assunto em discussão.

As reportagens produzidas pela televisão e pelo rádio geram boas discussões para a realização de seminários e debates. Por meio das matérias veiculadas pela televisão e o rádio, professores de Geografia podem fazer uso das imagens ou áudios veiculados para melhorar a compreensão dos aspectos físicos, econômicos, sociais e culturais de um lugar ou nação, ajudando assim no esclarecimento do tema geográfico tratado. A respeito da importância do uso da televisão e do rádio como recursos didáticos no ensino de Geografia, Carvalho (1970, p. 190) reforça que:

O noticiário do dia pode ser considerado como um dos melhores pontos de partida para a apresentação de um tópico de geografia [...]. A atração que o noticiário exerce sobre os jovens é duplo: em primeiro lugar, é um acontecimento atual, quase sob suas vistas e largamente comentado; em

segundo lugar, o assunto do dia tem prestígio aos seus olhos por ser de interesse dos adultos.

Segundo Hanaire (1978), os programas veiculados pela televisão despertam o interesse dos estudantes por temáticas geográficas, seja por tratar de um assunto específico da Geografia (descrição de elementos físicos, humanos ou do espaço geográfico), seja por produzir programas educativos que tem à frente especialistas na área de ensino. Para o autor, as vantagens do uso da televisão nas aulas de Geografia são enormes, pois:

[...] A televisão não utiliza apenas os auxiliares didáticos tradicionais como os filmes e diapositivos; mostra aos alunos cenas reais, registradas ao vivo, como a visita a uma cidade ou herdade ou sobrevoo de paisagens características do mundo (é o caso de algumas notáveis sequências de cinerama) (Ibidem, p. 259).

Outro método de ensino da Geografia Escolar é o de trabalho com projetos. Esse método, idealizado por Kilpatrick (1918 apud CARVALHO 1970), tem como foco a investigação de um problema e a busca de sua solução. Tem como propósito estimular o protagonismo do aluno e promover o desenvolvimento do espírito científico nos educandos. Pelo método de projetos podem ser investigadas problemáticas que dizem respeito à realidade na qual o aluno está inserido, como o entorno da escola, o seu bairro, cidade ou ainda questões de cunho científico e cultural que desafiem a curiosidade dos estudantes.

Para Zabala (2010) o método de projetos tem como ponto de partida o interesse e o esforço dos estudantes. Para o autor, o objetivo do método é ensinar o aluno a “pensar e atuar de maneira inteligente e livre”. Para ele, o método de projetos constitui “uma atividade espontânea e coordenada por um grupo de estudantes que se dedicam metodicamente à execução de um trabalho globalizado e escolhido livremente por eles mesmos” (Ibidem, p. 149).

O método de projetos é executado com o auxílio de uma gama variada de recursos didáticos, sendo que a escolha dos instrumentos empregados dependerá da natureza do estudo elaborado. Materiais como mapas, instrumentos como o GPS, imagens e fotografias são recursos importantes na investigação de problemas relacionados ao espaço de vivência do aluno. Em visitas a espaços da cidade, as fotografias e imagens de satélite são recursos necessários para realizar comparações entre as transformações processadas no espaço urbano no passado e no presente, ou como possibilidade de identificação de principais problemas ou agentes de degradação ambiental de um ponto visitado, seja em ambientes urbanos ou rurais.

No instante em que o professor explica o espaço ao aluno, ou quando este aluno faz uma leitura verbal sobre o espaço, a internalização do conceito lido, adquirido somente vai fazer sentido quando ele conseguir gerar uma imagem do conteúdo [...] em sua mente; por isso a utilização das imagens, principalmente a fotográfica, para o estudo da geografia é viável [...]. Assim, para o ensino de geografia a utilização da fotografia vem abrir um mundo de conhecimento espacial para os alunos, na qual eles se identificam como seres ativos e permanentes da paisagem que ele habita [...] (PEREIRA; TSULAMOTO, 2012, p. 389-390).

O trabalho com projetos é potencializado quando o professor conta com uma sala ambiente ou laboratório de Geografia. Estes espaços reúnem instrumentais geográficos como mapas, imagens, instrumentos, livros, coleção de rochas, dentre outros, permitindo a execução de experimentos, a observação de fenômenos, a produção de gráficos e a espacialização de fenômenos por meio da criação de mapas, tornando o ambiente propício para a produção do conhecimento e sistematização do que fora pesquisado na execução do projeto. Sobre a importância das salas ambientes ou “gabinetes de geografia” como suportes ao ensino de Geografia Escolar, Carvalho (1970, p. 242-243) nos lembra que:

[...] pode ser organizado o gabinete de geografia, onde não faltarão nem mapas murais nem fotografias e quadros de paisagens, nem livros, nem revistas, nem atlas geográfico, nem globos, mas onde haverá além disso estereogramas, material de meteorologia (barômetro, bússola, trenas, etc.) e fotográfico. Experiências em miniatura podem ser realizadas no tabuleiro de areia, no planetário, no altiscópio, e nos aparelhos diversos, imaginados para demonstrar a formação de dobramentos do relevo, as origens das projeções cartográficas, o achatamento dos polos e outros fenômenos geográficos. Um gabinete geográfico quando, em mostruários apropriados, existem produtos de várias origens, amostras industriais, tipos de solos, de rochas, tipos de vegetação, modelos de habitações e dezenas de significação geográfica.

A análise da presença dos recursos didáticos no ensino de Geografia, a partir do método adotado pelo professor, demonstra a importância que estes recursos têm na apresentação e consolidação de conteúdos e temáticas da Geografia Escolar. De elementos meramente figurativos, os recursos didáticos empregados nas aulas de Geografia ajudam a clarificar os conceitos e ideias trabalhados pelo docente, exercendo influência no processo de ensino-aprendizagem.

Em face da importância que exercem como auxiliares do processo de ensino-aprendizagem em Geografia, os recursos didáticos não convencionais estão cada vez mais presentes no cotidiano da escola, seja por meio do emprego dos professores na sala, seja pelas vivências e conhecimentos manifestos pelos estudantes das representações que recebem oriundas dos meios de comunicação. Diante da relevância que o uso de recursos didáticos não

convencionais oportuniza o ensino em Geografia Escolar, destacaremos como o emprego destes produtos culturais podem tornar significativa a aprendizagem dos estudantes, em uma sociedade marcada pelo avanço da tecnologia e do acesso à informação.

1.3 Nova aula, novas estratégias: o papel dos recursos didáticos não convencionais na Geografia Escolar

Vivemos um período marcado por rápidas transformações no espaço, bem como nas relações sociais. As transformações engendradas nestes campos decorrem da emergência da pós-modernidade, novo estágio da história mundial caracterizado pela intensificação das trocas de informações, mercadorias, capitais, serviços e pessoas, em face o desenvolvimento do sistema de transportes e comunicações, promovendo, assim, uma aceleração do intercâmbio entre pessoas e nações.

A pós-modernidade enquanto período que marca nossa história presente é caracterizada pelo advento da produção tecnológica moderna, das grandes corporações internacionais, transferências de indústrias pelo mundo, bem como pela expansão dos mercados mundiais via efetivação da formação de blocos econômicos de poder e em decorrência da presença das empresas multinacionais em diferentes pontos do espaço mundial.

Para Sanfelice (2001), a pós-modernidade é identificada por um momento histórico em que o fenômeno da globalização se faz presente, expressa por meio de uma cultura neoliberal. A autora aponta que a pós-modernidade, neste sentido, é fruto da articulação conjugada entre a lógica do mercado, a globalização e o neoliberalismo.

A globalização econômica, típica da pós-modernidade, é caracterizada por Castanho (2001) como: “maré da globalização contemporânea”. Para o autor, a globalização é um fenômeno que nasceu com o advento das grandes navegações oceânicas, apresentando diversas fases e características, dentre as quais denomina de “marés”. Neste sentido, a globalização, no estágio atual, é marcada pelo:

[...] Deslocamento do centro dinâmico do sistema da indústria para os serviços, especialmente os que têm relação com as tecnologias derivadas da microeletrônica e muito particularmente a informática; hegemonia dentre os serviços, do setor financeiro, autonomizado em relação às atividades primárias e secundárias da economia, acentuando a tendência à financeirização existente desde os primórdios da monopolização capitalista no último quartel do século

XIX; formação de megaconglomerados empresariais, especialmente no setor financeiro ou a eles ligados; relocação dos parques industriais de países centrais para os periféricos [...] (CASTANHO, 2001, p. 21).

A globalização contemporânea, um dos pilares da pós-modernidade, é marcada por um movimento de internacionalização que, ao penetrar nas diversas escalas do espaço, provoca choques com as culturas nacionais, alterando valores, o modo de falar, ameaçando, desta forma, a própria existência do Estado Nacional (CASTANHO, 2001).

Conforme Soares (2012), a pós-modernidade é também caracterizada por novas formas como encaramos a reação entre tempo e espaço. Para a autora, este período é configurado por apresentar “modos mais flexíveis de acumulação do capital e um novo ciclo de compressão do tempo-espaço na organização do capitalismo” (Ibidem, p. 21). Para Moreira (1997 apud SOARES, 2012), ao mesmo tempo em que este período é marcado pela instabilidade, é também caracterizado pela regulação e controle.

Na concepção de Santos (2002) a pós-modernidade é marcada pela presença de uma sociedade conectada em redes, a partir da emergência da informática, fato que garante às pessoas e empresas uma maior fluidez no espaço, ao tempo em que se caracteriza pela difusão do consumismo em escala mundial.

Uma das características do mundo atual é a existência de fluidez para a circulação de ideias, mensagens, produtos ou dinheiro, interessando os atores hegemônicos. A fluidez contemporânea é baseada nas redes técnicas, que são um suporte da competitividade. Daí a busca voraz de ainda mais fluidez, levando a procura de novas técnicas e mais eficazes [...]. (Ibidem, p. 274).

A pós-modernidade está assentada numa mudança de paradigmas conduzidos pela Revolução Técnico-Científica Informacional. Este período, caracterizada pela presença da informática e da robotização nos processos produtivos, tem na emergência do conhecimento científico gerado nas universidades e institutos de pesquisas, uma das molas mestras para o desenvolvimento dos processos de produção, onde são gestados novos componentes tecnológicos incorporados pelo mercado para a expansão dos lucros.

Uma das marcas da Revolução Técnico-Científica Informacional é a difusão da informação a uma velocidade nunca vista na história. Para tanto, o uso da informática e da internet garante que mensagens escritas, áudios e vídeos circulem de forma rápida pelo mundo em questão de segundos. Para dar sustentação à difusão da informação na pós-modernidade surgem grandes conglomerados do setor de comunicação que são responsáveis pela seleção e

divulgação das informações que o mercado deseja que se propague pelo mundo, para o surgimento de uma cultura de massa.

Para Santos (2002), a Revolução Técnico-Científica e Informacional, caracterizada por profundas alterações na ciência e na produção, bem como pelo surgimento de uma sociedade que opera por meio de redes, gestou no espaço um Meio Técnico Científico Informacional. Para o autor, este meio é marcado pela existência de objetos com forte presença de componentes técnicos e informacionais.

Quanto ao meio técnico científico informacional é o meio geográfico do período atual, onde os objetos mais proeminentes são elaborados a partir dos mandamentos da ciência e se servem de uma técnica informacional da qual lhes vem o alto coeficiente de intencionalidade com que servem as diversas modalidades e etapas da produção (Ibidem, p. 234).

O surgimento de um meio técnico científico informacional a partir da revolução proporcionada pela difusão da ciência, da informação e de produtos tecnológicos influencia diretamente nas relações estabelecidas entre os grupos sociais, bem como altera as formas de comunicação realizadas ao longo do tempo. Para Santos (2002), ao mesmo tempo em que o Meio Técnico Científico Informacional gera mudanças espaciais induzidas pela presença da racionalidade e funcionalidade, contribui também para o desencadeamento de um conjunto de ações que as pessoas desempenham em seu cotidiano, em locais dominados pela técnica e informação. Para o autor, a necessidade de informação gera na sociedade uma psicofera, compreendida como um conjunto de ideias, ações e regras, realizadas pelas pessoas, em sua relação com o espaço, formando assim “a base social da técnica e a adequação de comportamental à interação moderna entre tecnologia e valores sociais” (RIBEIRO, 1991 apud SANTOS, 2002, p. 256).

Conforme Santos (2002), a Revolução Técnico-Científica Informacional promoveu uma capacidade extraordinária de comunicação do homem, manifesta pelo aumento do volume de informações que circula na sociedade. Para ele, o acesso instantâneo à informação gesta fortes alterações nas relações entre os lugares, bem como nas ações dos sujeitos. A respeito da difusão da informação na pós-modernidade, o autor nos lembra que:

O mundo de hoje é o cenário do chamado ‘tempo real’, em que a informação pode transmitir instantaneamente, permitindo que, não apenas no lugar escolhido, mas também a hora adequada, as ações indicadas se dêem, atribuindo maior eficácia, maior produtividade, maior rentabilidade, aos propósitos daqueles que as controlam (SANTOS, 2002, p. 224).

Em decorrência da pós-modernidade gerar uma sociedade marcada pela constante presença da tecnologia, sendo a informação um dos seus principais componentes, cabe indagar: que reflexos a Revolução Informacional gera na escola e, especificamente, nas aulas de geografia? De que modo os recursos didáticos não convencionais podem ser instrumentos auxiliares no ensino de Geografia Escolar, em uma sociedade caracterizada pela predominância da tecnologia e da informação?

Para Kensky (2005, p. 128), os avanços tecnológicos estão presentes em nosso cotidiano e as facilidades de comunicação e acesso à informação acabam por gerar “mudanças irreversíveis nos comportamentos pessoais e sociais”. Para a autora, os meios de comunicação, como a televisão e o rádio, são meios conhecidos dos estudantes e exercem influência sobre eles em seu cotidiano, pois os temas veiculados nos meios de comunicação acabam reproduzindo-se em conversas estabelecidas em sala de aula, nas famílias e em espaços de trabalho. Apesar da presença constante na vida dos educandos, os recursos tecnológicos ainda são pouco empregados no contexto da sala de aula. Sobre a forma como as aulas são ministradas, na maioria das escolas brasileiras, a autora nos lembra que elas ocorrem da seguinte maneira:

Nada muito além de livros e cadernos, da lousa (ou quadro-negro, verde, branco) e do giz. O professor apresenta oralmente o assunto, escreve na lousa alguns apontamentos; os alunos, com atenção flutuante, copiam o que está escrito, fazem leituras de textos, sentam-se separadamente e permanecem em silêncio a maior parte do tempo (sei que não é assim, mas esta é a turma ideal de muitos professores). Ao menor movimento dos alunos ou tentativa de ‘conversas paralelas’ o professor grita: ‘Silêncio! Desse jeito eu não posso dar aula!’ (Ibidem, p. 130).

O cenário descrito por Kensky (2005), comum em muitas escolas brasileiras, revela uma concepção de ensino cunhada num modelo tradicional, diferente dos anseios requisitados pela sociedade que temos na atualidade. Segundo a autora, estas formas de ensino, ainda recorrentes, são fruto de uma concepção em que a escola era vista como “locus privilegiado do saber [...] era a instituição responsável pela transmissão da memória social e cultural” (Ibidem, p. 131).

No modelo acima exposto a transmissão do saber acontece pela verbalização, sendo o aluno um receptor passivo, que apenas escutava as palavras do mestre. Para Kensky (2005, p. 131), o ensino pautado na verbalização tem como base a “reprodução fiel do texto”, sendo que a utilização de imagens na aula é vista como algo secundário pelos professores.

Ocorre que a sociedade da era pós-moderna é constituída pela presença da imagem e com forte apelo à cultura visual. Neste sentido, a presença de diferentes linguagens e outras formas de comunicação na escola contribuem para uma ampliação das formas de aprendizagem dos estudantes, em especial de conteúdos geográficos. A respeito do perfil de estudantes que temos hoje em nossas escolas, Kensky (2005, p. 133) nos lembra que:

[...] Eles aprendem, e aprendem sempre, em múltiplas e variadas situações. Já chegam à escola sabendo muitas coisas, ouvidas no rádio, vistas na televisão, em apelos de outdoors e informes de mercados e shoppings centers que visitam desde bem pequenos. Conhecem relógios digitais, calculadoras eletrônicas, videogames, discos a laser, gravadores e muitos outros aparelhos que a tecnologia vem colocando à disposição para serem usados na vida cotidiana. Estes alunos estão acostumados a aprender através dos sons, das cores; através das imagens fixas das fotografias, ou em movimento, nos filmes e programas televisivos. Aprendem através de processos em que existem interações totais entre o plano racional e o afetivo [...].

A aula de geografia, no contexto da sociedade tecnológica, deve ser conduzida pela elaboração de estratégias de ensino que promovam uma maior proximidade com os saberes que os estudantes carregam consigo, que estimule a criatividade, a interação e os coloque em situação de atividade como forma de mobilizar conhecimentos para a efetivação da aprendizagem. A este respeito, Tomita (2012, p. 35) reforça que:

O ensino é um processo interativo, diferente de doutrinar, pregar, anunciar ou meramente repassar conteúdos e informações. A finalidade e o desejo final de todas as atividades de ensino na escola é promover a aprendizagem dos alunos para que desenvolvam a capacidade de visão e leitura crítica, de interpretação do mundo e do próprio modo de inserção no meio [...].

Uma aula de geografia inserida no contexto da pós-modernidade deve considerar que os estudantes estão envoltos por uma cultura tecnológica e que os mesmos interagem constantemente com os meios de comunicação presentes em seu cotidiano. A aula de Geografia, portanto, deve ser repensada, considerando a necessidade uma maior interação e proximidade com os gostos culturais que os alunos apresentam. Sobre a necessidade de repensarmos o processo de ensino-aprendizagem, Kensky (2005, p. 134) nos lembra que:

[...] Os jovens possuem interesse total, mas por um outro tipo de aprendizagem. Uma curiosidade inesgotável em descobrir, desvendar, aprender, por exemplo, através das inúmeras possibilidades que os atuais recursos oferecidos pelos meios de comunicação de massa, pelos computadores, por todos os tipos de sons, imagens e de tecnologias virtuais de comunicação estão a lhes oferecer diariamente [...].

Para tornar a aula de Geografia mais interativa e estimulante fugindo ao tradicional ensino pautado no predomínio do verbalismo é necessário e urgente que consideremos a presença de diferentes linguagens na sala de aula, como forma de estimulação dos diversos sentidos, com o propósito de ampliação da capacidade de aprendizagem dos alunos. O emprego de recursos didáticos não convencionais contribui para tornar as aulas de Geografia mais interessantes, uma vez que “quando utilizados adequadamente, os recursos didáticos possibilitam que as aulas sejam momentos de aprendizado e de construção de conhecimento, levando a uma maior participação e interação” (QUEIROZ; CARDOSO, 2016).

Uma aula no contexto da pós-modernidade deve preparar o aluno para uma mobilidade e fluidez constante, que são as marcas do tempo presente. É fundamental para isso que o aluno apreenda, através do acesso a diferentes linguagens, a conhecer os mecanismos utilizados pelos meios de comunicação para a promoção da alienação e do estímulo ao consumo. Transformar informação em conhecimento, via leitura das mensagens proclamadas por diferentes linguagens, é outra forma de preparar os estudantes para conviverem em meio à sociedade da informação, dotando-os de capacidade crítica de discernimento.

[...] embora a tecnologia consiga estar em todos os lugares ao mesmo tempo e possa abrir novas possibilidades de conhecimento para o indivíduo, também pode contribuir para sua destruição e escravização. Assim, essas transformações tecnológicas (mídia) influenciam o cotidiano das pessoas, tornando-as imitadoras, sem estilo próprio, manipuladas pela mídia em suas diversas linguagens, tornando-se assim sujeitos não críticos (VIANA; MOURA, 2012, p. 345).

O uso de recursos didáticos não convencionais em sala é uma forma de conectar os estudantes ao mundo em que eles vivem. Mergulhados por inovações e envolvidos por mensagens propagadas pelos meios de comunicação de massa, o uso destes recursos na aula, além de diversificar a prática docente, contribui para a realização de uma leitura de mundo através da decodificação das mensagens proclamadas pelos meios de comunicação.

Por meio das linguagens é possível a interpretação dos fatos em diferentes escalas de análise, proporcionando ao aluno, administrar o seu pensamento de forma clara e significativa. Neste sentido, as linguagens são fontes inspiradoras e instigantes para que o ensino se torne interessante nos diversos níveis de aprendizagem em um movimento crescente do desenvolvimento do senso crítico do indivíduo e de pensar o mundo de forma criativa e participativa. As diversas representações das linguagens são permeadas de sensações que permitem ao leitor experienciar um mundo imagético e atribuir-lhe um valor e significado (TORRES; MOURA, 2012, p. 291).

O uso de recursos didáticos contribui para a diversificação das formas de aprendizagens, visto que ainda presenciamos em sala de aula uma cultura de transmissão de conhecimento realizada através da verbalização. Seu emprego nas aulas de Geografia desperta uma maior atenção do aluno em relação ao conteúdo que está sendo ministrado, ao tempo em que facilita a incorporação de conceitos presentes nos conteúdos geográficos.

As linguagens são providas de um arsenal pedagógico, em que a fotografia, a cartografia, o desenho, a música, o vídeo, o poema, a produção de textos, as figuras, os filmes, a literatura, e outros, devem servir de base para o desenvolvimento de um ensino e aprendizagem que prendam a atenção daquele que se busca orientar [...]. O saber geográfico não deve se prender apenas a expressão verbal, mas também emocional, sentimental, físico, auditivo e perceptível, possibilitando que o aluno encontre relações conceituais que possam conectá-las e dar-lhes significado, transpassando a barreira do visível e ascendendo uma percepção criativa daquilo que passa despercebido pela maioria das pessoas (TORRES; MOURA, 2012, p. 294-295).

O uso de recursos didáticos não convencionais nas aulas de Geografia prepara melhor o aluno para a convivência em uma sociedade pós-moderna, impregnada por diferentes signos e linguagens que precisam ser decifrados a todo momento. Por meio da televisão, das máquinas presentes em nosso cotidiano, do marketing veiculado pelas empresas são emitidas mensagens e códigos que carecem de uma decifração para uma melhor forma de compreender a realidade. O acesso ao conteúdo veiculados por diferentes produtos tecnológicos nos ajuda a perceber as mensagens presentes no cotidiano, bem como o seu conteúdo ideológico.

A leitura de mundo refere-se à liberdade que o leitor tem de perceber um signo, e para isso, é necessário que consiga reconstruir a figura através de uma organização do universo simbólico que ele reuniu em suas convivências pessoais. Nesta nova realidade de mundo podemos afirmar a existência de uma infinidade de linguagens – através da escrita, da fala, do desenho, da pintura, da música, do filme, do teatro, – como forma de representação do mundo em diferentes escalas e momentos, reproduzindo não só o social, mas também o ideológico. Estas linguagens podem oferecer ou não, de acordo com a intencionalidade ocultada pelo emissor, que se utiliza de uma ou mais fontes de informação, como forma de representação de diferentes linguagens unificadas em anúncio (TORRES; MOURA, 2012, p. 296).

O conteúdo veiculado diariamente pelos meios de comunicação pode e deve fazer parte do cotidiano das aulas de Geografia como forma de conectar o aluno aos temas trabalhados em sala de aula. Esta conexão desperta no educando um maior interesse pelo que está sendo discutido, uma vez que faz parte de assuntos com os quais lida diariamente. Para Almeida e Antonello (2012), o emprego de recursos didáticos em sala de aula como revistas, matérias de jornais e anúncios disponíveis na televisão tornam os conhecimentos de Geografia mais

significativos, pois estas linguagens abordam conhecimentos geográficos, com elevada qualidade didática.

Uma aula de Geografia voltada para estudantes inseridos no mundo digital e em uma sociedade da informação deve fazer uso de recursos didáticos não convencionais presentes no contexto de professores e estudantes. O uso destes recursos contribui para uma melhor preparação do estudante para o mundo do trabalho, uma vez que o manuseio, durante a aula, potencializa a operacionalização de instrumentos tecnológico presentes no contexto social de vivência dos estudantes.

Através da leitura, uma informação revelada por meio da interpretação do conteúdo manifesto em um artigo de jornal, de uma revista ou ainda em um vídeo exibido via redes sociais, é possível promover em sala a formação de um educando ativo, preparando-o para o exercício da cidadania dentro e fora do ambiente escolar.

Na era da informação descartável, de utilidade e de relevância muitas vezes duvidosa, é o que se faz necessário discutir e propor o uso de novas linguagens no ensino de geografia, já que para os alunos tem sido cada vez menos atrativo recorrer a numerosas páginas de textos didáticos, ou mesmo outros recursos ditos convencionais. [...] a proposta com uso de linguagens, tem o objetivo de não tornar os alunos apenas expectadores, mas participativos e críticos nas discussões eventualmente travadas. [...] faz necessário oportunizar a esta sociedade cercada de informação para utilizar-se dos mais novos recursos didáticos que são meios para o desenvolvimento de novas linguagens no processo de ensino e aprendizagem [...] (VIANA; MOURA, 2012, p. 350-351).

Para que os recursos didáticos sejam bem explorados no processo de ensino-aprendizagem em geografia escolar, é fundamental que o professor esteja preparado teórico e metodologicamente para o manuseio e tratamento destes recursos em sala de aula. Neste sentido, o docente precisa ter clareza do que será ensinado e atue como um mediador entre o conteúdo, o meio empregado e o aluno que recebe e instrução.

Para Kansky (2005), o uso de recursos didáticos nas escolas é motivo de resistência por parte dos professores que atuam na educação básica. Para a autora, além da dificuldade de manuseio ou preparação para operá-los, o preço dos equipamentos parece distanciá-los do contexto da escola. Somada a esta questão, a falta de uma articulação entre a formação teórica recebida e metodologia empregada em sala de aula concorre para que a presença de recursos didáticos na escola seja dificultada. Muitas vezes os professores não sabem que tratamento didático empregar quando exibem um vídeo, quando trabalham com um texto jornalístico ou

ainda com uma história em quadrinhos em sala de aula. A respeito da necessidade de um preparo para utilização dos recursos didáticos não convencionais, Tomita nos lembra que:

[...] o professor precisa de um reforço teórico, atualizando-se por meio da leitura de múltiplos saberes e, ao mesmo tempo, atentar-se às informações sobre os acontecimentos recentes para poder construir um novo conhecimento, somando-os aos argumentos provindos dos meios de comunicação e informação visual e auditiva, mediante canais televisivos ou mídias impressas (TOMITA, 2012, p. 43).

O preparo teórico e técnico do professor para lidar com os recursos didáticos faz com que este profissional atue como orientador e mediador na busca de significações expressas pelas diversas linguagens utilizadas em sala de aula. O emprego destes produtos pelo professor é uma forma de trazer a realidade concreta para a sala de aula e estimular os estudantes à apreensão de conteúdos geográficos.

As linguagens são providas de um arsenal pedagógico, em que a fotografia, a cartografia, o desenho, a música, o vídeo, o poema, a produção de textos, as figuras, os filmes, a literatura, o teatro e outros, devem servir de base para o desenvolvimento de um ensino e de uma aprendizagem em que prenda a atenção daquele que se busca orientar, uma vez que o professor é mais o facilitador, o orientador e o potencializador de aprendizagens [...] (DALE, 1964 apud TORRES; MOURA, 2012, p. 294).

O aproveitamento de diferentes linguagens no ensino de Geografia é uma das formas encontradas para a renovação da prática docente dessa matéria escolar. O emprego de recursos didáticos não convencionais nas aulas de geografia colabora para um estímulo à aprendizagem de seus conteúdos.

Para Viana e Moura (2012) é urgente a necessidade que os professores renovem as linguagens utilizadas em sala como forma de tornarem o ensino de geografia mais significativo. Os autores chamam a atenção para que o professor considere as características dos estudantes com os quais lida, bem como a forma como aprendem na sociedade atual.

Quando se leva em consideração que a maioria dos alunos dessa sociedade contemporânea, está imerso no mundo de imagens, da internet, das músicas e das fotografias portáteis, torna-se possível observar que a sala de aula se torna o ambiente menos importante para eles. Por isso o professor como mediador do aprendizado não deve impedir a dispersão do estudante em um meio tão estimulante como o digital, mas aproveitá-lo dele para melhor trabalhar os conteúdos na sala de aula (Ibidem, p. 343).

O emprego de recursos didáticos na sala de aula de Geografia é uma forma de valorização do cotidiano do aluno e de seus saberes. Ao atuar como mediador entre os saberes

que os estudantes trazem para a escola e o conteúdo veiculado pela Geografia, o professor aproxima o aluno com a sua realidade e torna o ensino do temário geográfico mais prazeroso ao tempo em que contribui para sua formação humanística.

Mesmo sabendo que a metodologia é mais importante que qualquer instrumentação, é relevante exaltar que o uso de diferentes linguagens é fundamental para a construção do conhecimento e do desenvolvimento humano. E isso pode ser feito através da literatura, poesia e cinema, considerados como escolas da vida, pois, por meio dessas obras dos escritores e poetas, os adolescentes, por exemplo, conseguem se expressar claramente um com o outro (VIANA; MOURA, p. 358).

Os recursos didáticos não convencionais apresentam-se como importantes instrumentos didático-pedagógicos para o ensino de Geografia na escola contemporânea. Estes recursos alternativos empregados na escola podem trazer valorosos ganhos para o ensino dessa disciplina escolar e são responsáveis por integrarem o aluno a um meio composto de avanços tecnológicos e inebriado de imagens, sons, cores, luzes. Utilizar estes recursos na aula é uma forma de promover um ensino antenado com os anseios dos jovens que buscam na escola e, em particular, na Geografia, uma maneira de compreender a sociedade na qual encontram-se inseridos.

Em uma sociedade marcada pela instantaneidade da informação, o emprego de recursos didáticos não convencionais contribui para uma leitura da realidade visto que seu uso na aula estimula diferentes sentidos como a visão, audição, tato, dentre outros. Esta estimulação concorre para uma maior reflexão do educando, influenciando na sua forma agir no mundo em que vive.

A utilização de recursos didáticos está diretamente relacionada com os objetivos estabelecidos pelo professor ou por uma matéria escolar. Como forma de melhor compreendermos o papel da geografia no ensino escolar brasileiro, destacaremos a seguir sua presença no século XXI.

1.4 A Geografia Escolar no século XXI: formação docente e currículo prescrito na educação básica

O século XXI tem como uma de suas marcas a consolidação do processo de globalização, caracterizado pelo desenvolvimento do sistema de transporte e comunicações que tornou as distâncias mais curtas, intensificando as trocas de capitais, mercadorias, serviços e

pessoas. Esse contexto, marcado pela intensificação dos fluxos, promoveu grandes transformações socioespaciais, tornando as realidades complexas, criando espaços articulados que, a partir de então, só poderiam ser compreendidos mediante a análise integrada das relações estabelecidas entre os países, que agora se encontram organizados em blocos econômicos.

Nesta ótica, o ensino de Geografia requer a abordagem de temas e conteúdos nos quais a realidade é compreendida a partir de suas múltiplas facetas, requerendo análises mais completas que deem conta da explicação do vivido. Uma abordagem que contemple explicação da dinamicidade espacial requer um currículo antenado com a nova dinâmica das relações sociais travadas no espaço, bem como um professor dotado de um conhecimento técnico e pedagógico capaz de explicar uma realidade em constante transformação.

O século XXI não presencia grandes mudanças no que se refere à legislação educacional brasileira. Continuamos sob a égide da Lei nº 9394/96, sendo que as alterações propostas ficam a cargo da criação do novo Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, que fixa metas e prazos para diversas áreas da educação como: formação de professores, melhoria dos indicadores de escolarização da população e da qualidade do ensino, universalização do atendimento escolar, dentre outros.

Em termos de currículo, está sendo implantada a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), documento elaborado pelo Ministério da Educação em parceria com estados e municípios que fixa as diretrizes curriculares da educação básica para os próximos anos. O documento foi discutido no âmbito de escolas e universidades com o objetivo de articular um conjunto de conteúdos e temáticas que seriam trabalhados pelos professores na escola de educação básica.

No entendimento de Callai (2015), o currículo de Geografia aplicado nas escolas brasileiras é resultado de um processo de escolha que têm como referência os documentos oficiais nacionais. Para a autora, o currículo prescrito oficial exerce grande poder sobre as escolhas realizadas pelos professores e que “tem sido a base que sustenta o que é trabalhado na escola e também o que tem sido apresentado nos livros didáticos” (ibidem, p. 221).

Partindo do pressuposto de que o currículo é um processo de seleção do que será ensinado, Callai (2015) aponta para a necessidade de os professores serem protagonistas do currículo, introduzindo em sala de aula conteúdos e saberes que consideram importantes para que os estudantes aprendam no ensino de Geografia. Para a autora, “por mais que as proposições

curriculares nacionais sejam de caráter único e homogêneo, válidas para todo o território nacional, quando chegam à escola muitas coisas já se modificaram” (ibidem, p. 223). O pensamento expresso por Callai (2015) nos convida a sermos produtores do currículo e não apenas meros transmissores. Neste sentido apela para nossa capacidade de eleger conteúdos e temas que gostaríamos de trabalhar com nossos estudantes, visando o desenvolvimento de competências e habilidades que tornem o aprendizado de geografia significativo para suas vidas.

Uma proposta de ensino de geografia condizente com a realidade atual perpassa necessariamente pela desenvoltura do professor. Para Callai (2015), o bom professor de geografia é competente profissionalmente, pois domina os conteúdos com os quais essa ciência opera e é capaz de pensar nos conteúdos necessários para que o aluno aprenda de modo a compreender o mundo em que vive.

[...] Deve o professor pensar quais são as competências e as habilidades que fundam a possibilidade de instrumentalizar o aluno, a fim de que este se reconheça como sujeito do mundo onde vive. Para tanto, é fundamental ter clareza dos referenciais teóricos adotados. É necessário ao professor, conhecer o conteúdo da disciplina e reconhecer o contexto da escola, com as características dos estudantes. E, além disso, conhecer os instrumentos que ele tem para o acesso ao conhecimento – função específica da escola (Ibidem, p. 216).

Para dar conta destas escolhas que envolvem o currículo e a formação dos estudantes é importante que o professor tenha uma formação inicial e contínua sedimentada, já que, desta forma, evitará práticas de ensino cunhadas na fragmentação e no predomínio da memorização dos conteúdos, fazendo com que o ensino desta disciplina seja importante para que o aluno “conheça o mundo e obtenha conhecimentos para entender a lógica do que acontece” (CALLAI, 2015, p. 214).

Dessa forma, é preciso repensar a formação de professores no Brasil. A formação de professores no país não deve restringir-se apenas à recebida na universidade. Ela deve ser instituída no ambiente de trabalho dos professores como forma de melhor prepará-los para lidarem com questões teórico-metodológicas relacionadas ao ensino de Geografia Escolar.

Nos últimos anos, alguns avanços foram operados no campo da formação docente, sobretudo, por conta da instituição do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/14). Com a instituição dessa lei, os entes federados são obrigados a estabelecer percentuais de formação

inicial e continuada de professores em suas respectivas redes de ensino, contribuindo dessa forma para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem no país.

Outra novidade em relação à profissionalização da atividade docente no Brasil são os cursos de formação inicial ofertados pelas universidades, na modalidade de regime espacial. Programas como o PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica) propõem a formação de professores na sua área de atuação, bem como oportunizam uma segunda licenciatura aos docentes que já trabalham com uma disciplina diferente daquela para a qual foram formados. Por meio deste programa, estados e municípios têm encontrado alternativas para suprir a carência de profissionais com formação específica para lecionarem Geografia na educação básica.

Outro programa que contribui para a qualificação dos professores em processo de formação e que tem apresentado resultados positivos é o PIBID (Programa Institucional de Iniciação à Docência). Trata-se de um programa voltado para futuros professores que visa aproximá-los do convívio com a escola, criando vínculos com as instituições e um aperfeiçoamento das técnicas de ensino aprendidas na universidade.

Apesar dos programas acima elencados auxiliarem na melhoria da consolidação da formação docente dos professores de Geografia, o que se verifica no cotidiano das escolas é a existência de um profissional sem a devida qualificação e preparo para lidar com questões centrais que envolvem o ensino desta matéria escolar, sendo oportuno indicar alguns apontamentos que podem ser feitos para mudança deste contexto.

Pierre Monbeig, um dos primeiros professores de geografia do país, já informava em meados do século XX sobre a necessidade de uma formação específica do professor de geografia. Para Monbeig (1956), “ninguém pode improvisar-se professor”. O autor aponta que a “qualidade do ensino lucrará com o severo preparo dos professores em cada especialidade e a proibição absoluta do ensinar toda e qualquer disciplina ao indivíduo que não recebeu essa formação didática e científica” (Ibidem, não paginado).

O problema do despreparo dos primeiros professores no Brasil, já denunciado por Monbeig, remete à necessidade de repensarmos a formação inicial dos docentes na universidade, dotando os futuros profissionais de um saber teórico e prático que consiga dar conta dos desafios impostos pela atividade professoral.

Os questionamentos acerca da qualidade da formação docente oferecida pela universidade repousam no distanciamento entre o que é ensinado pela escola e o que o aluno leva para sua vida em termos de conhecimento prático (GUIMARÃES, 2015). Parte desta desvinculação entre o que é ensinado pelo professor e o seu efetivo uso pelo aluno decorrem de uma frágil formação docente. Uma das razões que explicam este fato resulta de uma cultura de formação bacharelesca que perdurou por muito tempo nas universidades no esquema de formação 3 + 1, com disciplinas técnicas predominando nos três primeiros anos de formação e aquelas dedicadas à licenciatura vistas no último ano, encaradas de forma separada e desarticulada do conjunto das demais matérias vistas ao longo do curso.

Com a resolução do CNE (Conselho Nacional de Educação) número 2 de 19 de fevereiro de 2002, a formação docente no país experimenta mudanças, uma vez que as universidades são obrigadas a ofertarem no currículo dos cursos de licenciatura pelos menos 400 horas de prática pedagógica. Este fato repercute diretamente na qualidade da formação de professores, visto que os licenciados passam a ter mais horas dedicadas à prática pedagógica “permitindo ao futuro professor interagir com um ambiente escolar e fazer a articulação entre teoria e prática” (JUSTINO, 2011, p. 75).

Sacramento (2015, p. 27), ao realizar investigações com docentes constatou que os “os professores têm pouca compreensão dos diferentes modos de ensinar”. Para a autora, esta falta de conhecimentos pedagógicos e da consciência do que ensinar reflete diretamente na práxis do professor e por extensão na qualidade do ensino de geografia.

Com a criação da LDB 9.394/96, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais, voltadas para a educação superior. No documento, propõe-se uma reestruturação dos conteúdos e metodologias empregadas nos cursos de licenciatura como forma de promover uma formação que articule conhecimentos adquiridos com atuação profissional (PONTUSCHKA; PAGNELLI; CACETE, 2009).

A proposta de reformulação do currículo das licenciaturas, organizada pelo Ministério da Educação, coaduna com o pensamento de Guimarães (2015). Para a pesquisadora, é mister que sejam repensados o currículo e as metodologias voltadas para a formação dos futuros professores de geografia:

Uma aposta importante é repensar o lugar dos conteúdos e das metodologias de ensino na formação, de modo a promover uma articulação entre as disciplinas de formação específica, relacionadas aos conteúdos da geografia e

as da formação pedagógica, responsáveis pelos conteúdos da docência (GUIMARÃES, 2015, p. 51-52).

A discussão sobre os conteúdos nos remete diretamente à necessidade de articulação entre teoria e prática na política de formação inicial e continuada em geografia. Esta falta de articulação é atribuída por muitos pesquisadores à fragilidade da formação inicial e ao distanciamento existente entre universidade e estabelecimentos escolares. A este respeito Guimarães (2015, p. 49) aponta que: “os processos de formação têm sido marcados por uma ambivalência: ou privilegiam excessivamente a formação teórica ou celebram a prática”. Para a autora, há que se pensar num equilíbrio entre uso da teoria e prática como forma de superação do dualismo verificado na formação docente.

Para Castellar (2015), é importante diminuir a distância entre teoria e prática nos cursos de formação. Segundo a autora, este processo requer uma política de formação pedagógica mais sólida. É imprescindível e urgente que as universidades instituem em seus currículos uma maior carga de conteúdos pedagógicos, bem como aperfeiçoe os mecanismos do estágio supervisionado, como forma de aproximar os professores do ambiente escolar, avizinhando os futuros professores das técnicas utilizadas pelos docentes veteranos no processo de ensino-aprendizagem em geografia.

Outro gargalo em relação profissionalização docente diz respeito à oferta de formação continuada. No geral, estas formações são organizadas por universidade em convênio com os sistemas oficiais de ensino, onde o foco da capacitação está voltado para as metodologias do ensino de Geografia. Parece não haver uma preocupação maior com a formação teórica, visto que as formações ocorrem de modo aligeirado, tendo pouco espaço para o debate ou reflexão dos problemas vivenciados pelos professores em sua prática cotidiana.

De acordo com Guimarães (2015), a formação continuada em Geografia deve promover uma valorização profissional do professor, uma vez que a sociedade atual parece não vê-lo como relevante ou age com desconfiança em relação ao trabalho desenvolvido pelos professores em sala de aula. A falta de conhecimento da importância do professor para a sociedade resulta em um desprestígio da profissão que se traduz na baixa procura dos jovens pelos cursos de licenciatura.

[...] reforçamos que a valorização docente seja objeto de imperativa, ampla e profunda discussão no processo de formação, ainda que o professor possa discutir como são forjadas as condições que mobilizam a sua situação de inferioridade no campo social [...] (GUIMARÃES, 2015, p. 48).

Para Castellar (2015), a política de formação continuada exige das instituições e dos formadores o conhecimento da trajetória de vida dos docentes, a compreensão das angústias e deficiências vividas no percurso dos processos formativos, bem como a necessidade de desenvolvimento da vida intelectual.

Da distinção dos professores (dos indivíduos) pelas ações tomadas a partir do grupo a que pertencem até as influências que sofrem de outras posições sociais, num jogo de causa e efeito entre a origem e o destino, bem como os desafios que são enfrentados ao longo da escolaridade – a fragilidade na formação teórica, as dificuldades econômicas e a dimensão cultural devem ser considerados no momento da elaboração de uma proposta de formação [...]. A tomada de consciência do seu papel na escola, a compreensão do papel da escola e do lugar que ela ocupa na sociedade são importantes e contribuem para superar os obstáculos enfrentados no cotidiano e estimular a vida intelectual (CASTELLAR, 2015, p. 34-35).

Ao proporem a revalorização da profissão docente, Castellar (2015) e Guimarães (2015) consideram essencial um resgate do ser professor, via profissionalização da carreira, como forma de promover o prestígio da profissão para o alcance do reconhecimento social. Um professor valorizado e motivado certamente ministrará aulas com maior preparo e afinco, porém, para isto, precisa “ter a consciência da necessidade e do desejo de mudar” (CASTELLAR, 2015, p. 33). Estas mudanças no nosso entendimento passam por uma atualização constante, num processo de autoformação, devendo o professor estar sempre buscando o aperfeiçoamento teórico e metodológico para que possa atuar em sala de aula, como forma de tornar mais visível o seu papel e importância social.

Uma das maneiras de ganhar visibilidade e prestígio social resulta da produção do conhecimento. Os professores, neste sentido, precisam sentir-se produtores do conhecimento e não apenas meros reprodutores do saber. A produção do conhecimento pelo professor requer uma postura reflexiva tendo a incorporação da pesquisa como elemento formativo e de desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Martins (2011) aponta que a formação de professores deve basear-se na pesquisa e na reflexão como forma de atender aos desafios impostos pela profissão. O bom professor é sem dúvida aquele que, cotidianamente, reflete sobre a sua prática, verificando em seus erros e acertos uma possibilidade de promover ajustes visando à melhoria do ensino-aprendizagem em Geografia Escolar. Para Ponthuscha, Pagnelli e Cacete (2009, p. 95), a reflexão e a pesquisa são produtos do que ocorre continuamente em serviço, uma vez que:

[...] sua prática pedagógica requer de si reflexão, crítica e constante criação e recriação do conhecimento e das metodologias do ensino, o que pressupõe uma atividade de investigação permanente que necessita ser apreendida e valorizada. Nesse sentido, é importante que os professores, em seu processo formativo, sobretudo inicial, pesquisem como são produzidos os conhecimentos por eles ensinados.

Castellar (2015) também nos chamam atenção para a prática da pesquisa como processo formativo continuado. Neste sentido, a autora concebe que por meio da prática da pesquisa em situações escolares, os professores são valorizados e participam mais efetivamente do cotidiano escolar. A prática da pesquisa em espaços escolares é importante para a reflexão do docente e sua profissionalização, constituindo-se como uma das formas usadas pelo professor para seu processo de formação continuada.

Entretanto, para que a formação inicial e continuada melhore é necessário que se crie um ambiente favorável ao desenvolvimento da atividade docente na escola. Tal fato indica uma mudança nos processos formativos, na infraestrutura das escolas, na gestão escolar e na valorização social do professor. Disto depende a criação de contradiscursos relacionados ao relevante papel desempenhado pelo professor de Geografia na sociedade, uma vez que esta representação é uma criação histórico-social. Segundo Guimarães (2015, p, 55), a “identidade do professor é construída discursivamente, transforma-se no e pelo jogo social. Não é fixa nem definitiva, mas está sendo constantemente produzida, de maneira que o instável e o incerto são dados inerentes à constituição dela [...]”.

O processo de revalorização da profissão docente que passa pela redefinição da identidade dependerá do engajamento e da profissionalização dos educadores. Assim, de nada adiantará uma formação que contemple habilidades e competências para o ensinar se o professor não se vê como sujeito do processo e corresponsável pela construção de um ensino de geografia comprometido com a questão social.

Em países como o Brasil, onde imperam as desigualdades sociais, um professor reflexivo e em processo constante de formação pode contribuir de forma significativa para a construção da cidadania, colaborando de forma efetiva para a produção de novos olhares sobre a realidade brasileira, que poderão se traduzir na construção de uma sociedade mais justa e socialmente equilibrada. Conforme ressalta Cavalcanti:

Não há espaço para práticas neutras na atividade docente [...] por que por mais que a estrutura social e a estrutura institucional do setor educacional em diferentes lugares definam e imponham formas de atuação, sempre haverá

espaço da sala de aula para atuar e o professor para dirigir o processo de ensino-aprendizagem que ali ocorre (2011, p. 89-90).

O ensino de geografia trabalhado em muitas escolas brasileiras ainda é realizado com predomínio da memorização e da descrição dos fenômenos geográficos, fato que distancia o aluno de uma aprendizagem significativa desta matéria escolar. Ensinar geografia de modo fragmentado e com estímulo à prática da memorização apenas reforça o acesso a informações desconexas que não explicam a realidade em sua complexidade.

Comungando com o pensamento acima descrito, Martins (2011, p. 68) aponta em suas pesquisas que “[...] em geral a geografia ministrada nas escolas da educação básica possui um caráter descritivo e fragmentado, não acompanhando a evolução e complexidade dos acontecimentos”. Para a autora, “o papel da geografia não é fornecer dados ou informações atuais, mas sim estabelecer relações sobre informações do mundo cotidiano de nossos alunos” (Ibidem, p. 68-69).

Muitos professores, ao ensinarem Geografia, acabam por se preocupar excessivamente com o rol de conteúdos que precisam ministrar sem, no entanto, realizarem uma problematização do conhecimento que é ensinado. A maior preocupação de boa parte dos professores é com o cumprimento do programa da disciplina, expresso pelo currículo escolar dos sistemas oficiais de ensino.

Callai (2013) afirma que o ensino de Geografia, tal como é realizado hoje, apresenta muitos problemas que impedem o avanço da aprendizagem dos estudantes. Para a pesquisadora, as aulas ministradas são meramente informativas, contando com a apresentação de dados realizados de forma simplória ou incompleta. Além disso, a autora aponta que o uso de mapas e outros documentos cartográficos é utilizado de modo inadequado na escola básica.

Os problemas acima listados apontam para a necessidade de os professores de Geografia incorporarem conhecimentos dos pressupostos teórico-metodológicos desta matéria escolar como forma de realizarem um processo de ensino-aprendizagem consistente e significativo para os estudantes. Da forma como vem sendo processado o ensino dessa disciplina, parece haver uma “distância muito grande entre as teorizações que se tem feito, da produção acadêmica e o trabalho diário em sala de aula” (CALLAI, 2013, p. 65).

As diversas problemáticas vivenciadas no ensino de geografia, por professores e estudantes, abrem espaço para uma análise acerca dos pressupostos que diferenciam o ensino

de Geografia da prática da educação geográfica. Estes termos, embora possam parecer semelhantes, guardam grandes diferenças.

A diferenciação entre os termos parte inicialmente de uma distinção entre matéria de ensino e ciência geográfica. Para isso, Cavalcanti (2002; 2013) e Callai (2013) nos ajudam a compreender melhor os termos que, antes de ser uma atividade meramente formal e de cunho teórico, objetiva tornar claros que princípios norteiam o ensino da disciplina, como forma de garantir subsídios reflexivos ao professor. A respeito da diferenciação entre ciência geográfica e matéria de ensino, Cavalcanti (2013) nos lembra que:

A ciência geográfica constitui-se de teorias, conceitos e métodos referentes à problemática de seu objeto de investigação. A matéria de ensino geografia corresponde ao conjunto de saberes dessa ciência e de outras que não têm lugar no ensino fundamental e médio como Astronomia, Economia, Geologia, convertidos em conteúdos escolares a partir de uma seleção e de uma organização daqueles conhecimentos e procedimentos tidos como necessários à educação geral (Ibidem, p. 9).

Cavalcanti (2013) considera que a Geografia Escolar é um corpo de conhecimento estruturado de modo diferente da ciência geográfica, uma vez que a primeira é uma criação particular da escola e que responde às suas finalidades e proposições. Para ela, um dos papéis da geografia escolar é promover uma formação que contemple o exercício da cidadania.

Callai (2013) também emprega seus esforços na diferenciação da Geografia Escolar da ciência geográfica. Para a autora, a Geografia Escolar tem um conteúdo e um currículo específicos que se revelam na fronteira entre os pressupostos da ciência geográfica e sua aplicação na escola. Adotando uma visão semelhante à Cavalcanti (2013), para Callai (2013, p. 43) a Geografia Escolar é “uma criação particular e original da escola, que responde às finalidades sociais que lhes são próprias”. Para as autoras, a Geografia Escolar difere da geografia acadêmica pelo fato de ter uma natureza ou característica própria, no que tange aos conteúdos do currículo e a estrutura da escola, os saberes dos sujeitos envolvidos e a vivência prática dos professores. Ao tomar consciência destas distinções, os professores têm maior clarividência dos limites e fronteiras que delimitam o campo da geografia escolar e da Geografia acadêmica.

A promoção de uma educação geográfica, por sua vez, ocorre tanto no nível escolar como no acadêmico. O debate sobre a educação geográfica passa, necessariamente, pela

formação dos estudantes voltada para a cidadania, tendo como pano de fundo a apreensão dos fenômenos ligados à espacialidade das coisas.

Para Cavalcanti (2013), a educação geográfica deve considerar sempre a espacialidade de toda prática social. Na visão da autora, existe uma dialética entre o homem e o espaço que estão em constante movimento, pois “se o espaço contribui para a formação do ser humano, este, por sua vez, com sua intervenção, com seus gestos, com seu trabalho, com suas atividades, transforma constantemente o espaço” (ibidem, p. 24).

O desenvolvimento da educação geográfica na escola, na concepção de Cavalcanti (2013, p. 24), resulta na formação de “raciocínios e concepções mais articulados e aprofundados a respeito do espaço”. Neste sentido, a autora propõe que os professores de Geografia realizem um processo de ensino-aprendizagem que dê conta de alfabetizar o aluno na leitura da realidade na qual se encontra inserido.

O desenvolvimento de uma educação geográfica na escola deve voltar-se não para análise de dados soltos ou para a descrição de fenômenos. É fundamental que o professor realize atividades que preparem o aluno para a compreensão do espaço em sua concretude, nas suas contradições (CAVALCANTI, 2013).

Na perspectiva de Cavalcanti (2013, p. 11), o processo de ensino-aprendizagem em Geografia deve “[...] prover base e meios de desenvolvimento e ampliação da capacidade dos alunos de apreensão da realidade do ponto de vista da espacialidade”, o que significa, entre outras coisas, considerar que toda ação do aluno refletirá em uma espacialidade, da qual ele precisa tomar conhecimento e consciência para compreender que o espaço no qual se encontra não é herdado, mas construído cotidianamente, por meio de sua ação individual ou realizada dentro do seu grupo de pertença. Ao reforçar a necessidade de trabalho com a educação geográfica, a autora apresenta uma Geografia voltada para o cotidiano do aluno na qual, por meio do trabalho com os conteúdos geográficos na escola, sob a ótica da investigação de processos espaciais, é possível articular os conhecimentos práticos da Geografia cotidiana dos discentes com os temas diretamente tratados pela ciência geográfica no contexto escolar.

A educação geográfica também é foco de análise de outros pesquisadores do ensino de geografia, tal como Callai (2013). Ela nos lembra que no ensino de Geografia o importante é consolidar a aprendizagem da leitura do mundo, processo que envolve a compreensão de fatos

e informações que ocorrem na realidade experienciada, via compreensão das formas e paisagens que nos cercam.

Callai (2013, p. 44) caracteriza a educação geográfica como a “intenção de tornar significativos os conteúdos e a compreensão da espacialidade e isso pode ocorrer por meio da análise geográfica, que exige o desenvolvimento de raciocínios espaciais”. Para a autora, através da educação geográfica são abertas novas possibilidades de compreensão dos fenômenos espaciais.

A educação geográfica desenvolvida na escola deve resultar em discussões relacionadas ao mundo da vida. No pensamento expresso por Callai (2013), o ensino de Geografia deve proporcionar ao aluno a compreensão da lógica do que acontece no mundo, instrumentalizando-o para a leitura do espaço.

A educação geográfica se faz por meio do desenvolvimento de raciocínios espaciais, que passa pela ressignificação dos conteúdos e conceitos com os quais a Geografia lida no seu cotidiano. O trabalho com educação geográfica envolve o desenvolvimento de novos significados de conceitos e desemboca na formação de raciocínios espaciais que promovem a compreensão do processo de construção e reconstrução do espaço pela sociedade (CALLAI, 2013).

Ao trabalhar com educação geográfica, direcionamos o aluno a um novo olhar sobre a Geografia. Esta forma de enxergar a realidade faz com o que o educando compreenda a Geografia para além dos conteúdos dispostos no livro e vistos em sala de aula. O professor ao estimular o aluno a uma leitura do espaço contribui para que o estudante contextualize teorias geográficas e perceba de modo mais claro as relações tecidas entre o homem e a natureza.

A prática de uma educação geográfica ressignifica o ensino da Geografia Escolar, dotando-o de importância para o aluno. Ao adotarmos a perspectiva da educação geográfica como matriz de trabalho estamos colaborando para a oferta de um ensino que foge da simples memorização e descrição de fenômenos, realizando assim apontamentos para uma melhor compreensão do espaço de vivência do aluno.

O desenvolvimento de uma educação geográfica permite transpor os limites e amarras que o ensino de Geografia impõe a estudantes e professores. Nesta forma de abordagem da disciplina, onde o que interessa é a significação dos conteúdos e de temas da Geografia, o

professor preocupa-se não apenas com os conteúdos, mas, sobretudo, com a forma como os conteúdos e de que maneira estes se traduzirão em conhecimentos práticos para a vida do aluno. Nesta perspectiva, é importante que o professor compreenda que seu papel vai além da mera transmissão de conhecimentos, tendo em vista que ao trabalhar com o desenvolvimento de raciocínios espaciais estará despertando novas habilidades e competências na análise de fenômenos espaciais que o aluno experimenta em sua vida diária. Para tanto, propomos uma prática docente diferenciada através do uso de métodos e estratégias que se coadunam com as vivências culturais dos estudantes. Desse modo, buscamos analisar a introdução na prática docente de recursos didáticos variados, em especial, aqueles denominados por Silva (2011) como recursos didáticos não convencionais.

1.5. Os recursos didáticos não convencionais na prática de ensino de Geografia

O processo de ensino-aprendizagem em geografia escolar tem passado por profundas discussões teórico-metodológicas. Uma das preocupações presentes no contexto escolar, em relação ao ensino de Geografia, gira em torno de que tipo de conteúdo será eleito para a execução da prática docente, bem como que metodologias serão adotadas para tornar os conteúdos significativos para a vida dos estudantes.

Os conteúdos trabalhados em sala de aula pelo professor de Geografia devem ir além dos conceitos e temas tratados pelas disciplinas que compõem o currículo escolar. Antes de tudo, a escola necessita desenvolver o potencial do aluno em suas diversas capacidades, dentre elas a cognitiva, a afetiva e a social. Nessa ótica, os conteúdos empregados na escola partem de um conjunto de conhecimentos historicamente acumulados que são paulatinamente transmitidos de uma geração para a outra, a partir de critérios de seleção. A este respeito, Coll et al. (2000, p. 13) afirmam que:

[...] Os conteúdos curriculares são uma seleção de formas ou saberes culturais em um sentido muito próximo, aquele que é dado a essa expressão na antropologia cultural: conceitos, explicação, raciocínio, habilidades, valores, crenças, sentimentos, atitudes, interesses, modelos de conduta, etc. [...] São uma seleção de formas ou saberes culturais cuja assimilação é considerada essencial para que produza um desenvolvimento e uma assimilação adequada dos alunos e alunas da sociedade a quais pertencem [...].

A concepção de conteúdo difundido pela escola ainda está pautada na disseminação de fatos e conceitos que são transmitidos pelas disciplinas, ocorrendo, muitas vezes um ensino de Geografia realizado de forma solta, desconexa e com forte apelo à descrição e memorização.

Com as mudanças ocorridas na atualidade, em face das constantes inovações tecnológicas produzidas pela Revolução Técnico-Científica e Informacional, a escola precisa repensar os conteúdos ensinados, uma vez que os fenômenos atuais se apresentam em rede tornando a realidade complexa, exigindo da escola explicações mais aprofundadas sobre os fenômenos do cotidiano. Tais fatos contribuem para que as instituições de ensino repensem que conteúdos deseja veicular em seus programas curriculares.

Para Zabala (2010), toda a tarefa do ensino, suas finalidades e objetivos desembocam na necessidade de desenvolvimento das capacidades do aluno. Para tanto, o autor defende que a escola forme cidadãos não a partir de conteúdos parcelados, divididos, mas com foco na formação integral que possibilite “o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas de relação interpessoal e inserção social” (Ibidem, p. 30).

Para que a escola cumpra a função de formar cidadãos numa perspectiva da integralidade e visando sua inserção social, Coll et al (2000) e Zabala (2010) propõem a adoção de uma tipologia de conteúdos, pautada no desenvolvimento de conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais, tendo este processo de ensino-aprendizagem como função precípua:

[...] Nos servir de instrumento para definir as diferentes posições sobre o papel que deve ter o ensino. Portanto, o ensino que propõe na formação integral a presença dos diferentes tipos de conteúdos estará equilibrado; por outro lado, um ensino que defende a função propedêutica universitária priorizará os conceituais (ZABALA, 2010, p. 30).

A proposição de uma tipologia de conteúdos defendida por Coll et al. (2000) e Zabala (2010) tem como finalidade promover um ensino no qual sejam respeitadas as singularidades e individualidades dos estudantes, atentando para a diversidade do público existente nas instituições escolares. O objetivo maior desta proposta é o desenvolvimento de aprendizagens significativas (ZABALA, 2010).

Diante da proposição de uma tipologia de conteúdos, como um mecanismo para o desenvolvimento de aprendizagens na escola, cabe indagar: que saberes os conteúdos factuais,

conceituais, procedimentais e atitudinais desenvolvem nos educandos e de que forma eles contribuem para a formação integral do sujeito?

Para Coll et al (2000) e Zabala (2010), uma formação visando a integralidade e respeitando as singularidades dos estudantes envolve o desenvolvimento de conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais. O trabalho com esta variedade de conteúdos na escola procura reforçar os seguintes saberes: aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a ser.

A aprendizagem dos conteúdos factuais está relacionada à apreensão de dados ou fatos de forma memorística. Nesta perspectiva, o aluno assume uma postura passiva frente ao dado memorizado (COLL et al, 2000).

Por conteúdos factuais se entende o conhecimento de fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos e singulares: a idade de uma pessoa, a conquista de um território, a localização ou a altura de uma montanha, os nomes, os códigos, os axiomas, um fato determinado num determinado momento, etc. [...] (ZABALA, 2010, p. 41).

A aprendizagem de um conteúdo factual é verificada a partir do momento que o aluno consegue reproduzi-lo quando realiza uma cópia literal, memorística do que aprendeu (ZABALA, 2010).

Já os conteúdos conceituais constituem termos mais abstratos. A aprendizagem de conceitos envolve a compreensão do seu significado. Sua apreensão está relacionada com a repetição de sua definição, bem como a capacidade do aluno de interpretar, compreender ou expor um conceito em situações diversas do seu cotidiano (ZABALA, 2010).

Para Coll et al. (2000, p. 27) a compreensão dos conceitos é mais ampla que a dos fatos, uma vez que:

A aquisição de dados baseia-se na memorização, enquanto a compreensão de conceitos deve ser significativa. Isso faz com que o ensino de dados e fatos possa ser feito sem levar em conta os conhecimentos prévios dos alunos e conseguir ativá-los e vinculá-los adequadamente com o material de aprendizagem.

O processo de aquisição de conceitos torna o ensino significativo, uma vez que a aprendizagem conceitual difere de uma apreensão realizada apenas pela memória. Para Zabala (2010, p. 43), a absorção de conceitos é significativa porque se trata de um “processo de elaboração e construção pessoal do conceito”. Envolve, dessa forma, o aprender a conhecer.

Outro tipo de conteúdo/saber que concorre para a formação integral do aluno na contemporaneidade relaciona-se aos procedimentais. Para Zabala (2010, p. 44), “os procedimentos constituem um conjunto de ações ordenadas e com um fim, quer dizer, dirigidas para a realização de um objetivo”. Os conteúdos procedimentais envolvem leitura, desenho, cálculo, classificação, inferência, entre outros.

De acordo com Coll et al. (2000, p. 78), a apreensão de procedimentos ocorre de maneira sistemática e cujo objetivo é: “saber fazer, possuir, de maneira significativa, formas de atuar, usar e aplicar correta e eficazmente os conhecimentos adquiridos; aprende-se na escola com a intenção de ajudar a chegar corretamente e com facilidade aos objetivos propostos”.

Na escola, os procedimentos são ensinados por meio de modelos que proporcionam o alcance de objetivos traçados pelos estudantes. Estes conteúdos envolvem a ação, o saber fazer, consistem em “operar com objetos e informações” (COLL et al, 2000, p. 81). Para que um procedimento seja sedimentado, faz-se essencial que as ações sejam repetidas quantas vezes forem necessárias, até que o aluno possa dominar o conteúdo aprendido (ZABALA, 2010).

[...] Em relação aos procedimentos, o que se espera é que o aluno aprenda de maneira compreensiva, profunda, funcional e permanente. Qualquer que seja a maneira de agir, rotina, estratégia, heurística, etc., que se proporcione uma aprendizagem, deve-se esperar que o aluno possa atribuir-lhe significado, elabore ou construa uma representação, um modelo pessoal de ação (COLL et al, 2000, p. 96).

Outro tipo de conteúdo que colabora para a aprendizagem significativa é o atitudinal ou valorativo. Esses conteúdos envolvem o conhecimento de valores, atitudes e normas. Para Zabala (2010, p. 46), as atitudes correspondem “a forma como cada pessoa realiza sua conduta de acordo com os valores determinados”. Para o referido autor, a cooperação, a solidariedade, a responsabilidade são conteúdos valorativos que estão relacionados com o desenvolvimento de atitudes dos educandos.

De acordo com Coll et al (2000), as atitudes envolvem três componentes básicos: as experiências subjetivas, a avaliação de um objeto ou pessoa e a emissão de juízos de valor. A formação de atitudes no espaço escolar pode se manifestar mediante gestos, pela fala e a postura dos alunos diante de situações diversas do cotidiano. Para Zabala (2010), uma pessoa adquire um valor quando este é internalizado e usado para a tomada de posições no cotidiano. O desenvolvimento de atitudes ocorre quando o pensamento e a atuação são constantes frente a um objeto ou pessoa.

A adoção da tipologia de conteúdos está relacionada com os métodos de ensino descritos como globalizantes (ZABALA, 2010). Este método centra seu esforço no propósito de formação integral do aluno, tornando-o protagonista do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que os conteúdos não concorrem para a simples memorização, mas sim para a apreensão de conceitos e desenvolvimento de procedimentos e atitudes.

O ensino pautado em uma tipologia de conteúdos reforça a necessidade do processo de aprendizagem voltar-se para o pleno desenvolvimento do educando, vendo-o numa perspectiva da integralidade de modo que toda a proposta de ensino deve estar voltada para os interesses e motivações dos alunos (ZABALA, 2010).

Como os conteúdos não estão dissociados dos métodos e dos instrumentos para viabilizá-los, os materiais curriculares (ZABALA, 2010) são fundamentais para a consolidação da aprendizagem dos conteúdos em sala de aula. Para o autor, estes recursos didáticos são menosprezados no cotidiano da escola, embora, muitas vezes, sejam considerados fios condutores das atividades do professor.

Zabala (2010) considera fundamental o papel dos recursos didáticos na consolidação da aprendizagem dos conteúdos. Para o autor, os materiais curriculares podem ser conceituados como:

Todos aqueles instrumentos ou materiais de desenvolvimento curricular [...] que proporcionam ao educador referências e critérios para tomar decisões no planejamento, como uma intervenção direta no processo de ensino-aprendizagem e em sua avaliação [...] Materiais curriculares são aqueles meios que ajudam os professores a responder aos problemas concretos que as diferentes fases dos processos de planejamento, execução e avaliação lhes apresentam (Ibidem, p. 168).

Para Zabala (2010), os recursos didáticos disponíveis ao professor para o desenvolvimento dos conteúdos são variados e cumprem diferentes funções, apontando como exemplos destes instrumentos o projetor de slide, o vídeo, informática e materiais multimídias que são usados como suportes auxiliares para o trabalho do docente. Para o autor, cada recurso cumpre uma função específica que ajuda na consolidação de diferentes tipos de conteúdos, sejam eles factuais, conceituais, procedimentais ou atitudinais.

Castellar e Vilhena (2011) reforçam a ideia de que é cada vez maior o número de recursos disponíveis para o uso dos professores de Geografia. Denominados pelas autoras de “múltiplas linguagens”, os recursos didáticos são linguagens necessárias na sala de aula, pois

promovem uma ampliação da capacidade crítica e argumentativa dos estudantes do ensino médio.

Para o desenvolvimento da pesquisa que realizamos sobre a representação social de recursos didáticos por professores de Geografia e estudantes do ensino médio, adotaremos a classificação defendida por Silva (2011) para os materiais didáticos, que os nomeia de “recursos didáticos não convencionais”. Para conceituá-los, a autora aponta que:

Definimos, portanto, como recursos didáticos não convencionais os materiais utilizados ou utilizáveis por professores (as) na educação básica, mas que não tenham sido elaborados especificamente para esse fim. Em geral, são produções sociais, com grande alcance de público, que revela o comportamento das pessoas em sociedade ou buscam refletir sobre este comportamento. Para exemplificar podemos mencionar os meios de comunicação, tais como: o rádio, a televisão, os jornais, a internet, ou, ainda, a poesia, as produções artísticas em geral, o cinema, a música, a literatura de cordel, a fotografia, as artes plásticas em geral e as histórias em quadrinhos (SILVA, 2011, p. 17-18).

Pesquisas realizadas por Silva (2011) com professores de Geografia da rede pública do estado do Piauí revelaram que estes utilizam em suas aulas os recursos didáticos tradicionais como o quadro acrílico, o livro didático e o mapa. Para a autora, poucos são os docentes que empregam recursos não convencionais (charge, cinema, poesia, música, dentre outros), apesar de reconhecerem seu poderoso valor didático no processo de ensino-aprendizagem.

Para Silva (2011, p. 18), o uso de recursos didáticos não convencionais no ensino de Geografia é fundamental, uma vez que “a utilização destes recursos torna a geografia uma disciplina mais dinâmica e aproxima os conhecimentos que esta encerra no cotidiano dos alunos”. Para Filizola (2009), o uso das chamadas “múltiplas linguagens” tornam o ensino de Geografia interessante, pois a sua utilização em sala promove a ressignificação dos saberes que os jovens trazem para a escola.

Os recursos didáticos não convencionais apresentam como vantagens o fato de estarem presentes no dia-a-dia dos (as) alunos (as), dentro e fora da escola, influenciando-os (as) em suas ações, gostos, pensamentos, posturas, referências de modismos, etc. Diferente do livro didático que tem seu uso praticamente restrito ao âmbito da sala de aula (SILVA; SILVA, 2011, p. 61).

Diante da importância que os recursos didáticos não convencionais têm no processo de ensino-aprendizagem em geografia e em virtude da impossibilidade de desvincular conteúdos das metodologias empregadas, convém indagar: que tipos de recursos potencializam a aprendizagem de conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais?

Para responder a esta pergunta, apontaremos os caminhos verificados por Silva (2011), Cavalcanti (2012) e Filizola (2009), dentre outros autores, que dedicaram suas pesquisas ao estudo do potencial da aplicação dos recursos didáticos no processo de ensino-aprendizagem em geografia.

Para o desenvolvimento de conteúdos factuais e conceituais podemos utilizar recursos como a música, o cinema e a televisão. A este respeito, Silva (2011) assinala que a partir destes recursos não convencionais é possível reforçar a aprendizagem de conceitos geográficos como o de paisagem, por exemplo. Através dos materiais e reportagens veiculados pelos programas de televisão é provável que se articulem a fixação (memorização) de dados, bem como de conceitos. Nos telejornais, por exemplo, a previsão do tempo poderá estimular a apreensão de dados referentes à temperatura e precipitação, bem como desenvolver os conceitos relacionados ao tempo, clima e fenômenos meteorológicos como frentes frias, zonas de convergências, ciclones, tornados, dentre outros.

O cinema, enquanto produto cultural, é capaz de promover a apreensão de fatos e conceitos por meio da leitura dos lugares. Através das imagens veiculadas pelas telinhas do cinema pode-se realizar uma leitura dos lugares e apreender conceitos com os quais a Geografia lida em seu cotidiano. A respeito da possibilidade de apreensão de conteúdos conceituais por meio do cinema, Guimarães (2015, p. 209) relembra que:

[...] o aluno tem possibilidade, por meio do cinema, de ler imagens e identificar lugares em diferentes escalas, de modo que o interesse pelas temáticas geográficas vai se instalando progressivamente na sua disposição de conhecer o mundo e de aprender conceitos.

Para Guimarães (2015), os filmes têm grande poder de mobilizar competências e habilidades em Geografia. Na visão do autor, o desenvolvimento de diferentes faculdades, junto aos alunos, ocorre em face dos filmes terem um grande poder de representação do espaço, uma vez que se trata de imagens fruto da observação de fatos reais, a partir das relações estabelecidas entre o homem e o meio.

Silva e Silva (2011) indicam que, por meio do uso de histórias em quadrinhos, é possível promover a aprendizagem de conteúdos factuais e conceituais. Os autores ilustram que através da confecção de histórias em quadrinhos, pode-se localizar a posição da Terra em relação ao sistema solar, oportunizando ao aluno a fixação de dados de posição e localização dos planetas. A construção de conceitos também é lembrada pelos autores como uma das possibilidades do

uso de histórias em quadrinhos, onde por meio da elaboração de ilustrações é possível fixar definições relacionadas a fenômenos físicos como o conceito de atmosfera e seus termos acessórios, tais como: tornados, furacões, dentre outros.

Silva e Silva (2011) nos indicam que os quadrinhos têm grande utilidade no ensino de Geografia, podendo despertar o aluno para a aprendizagem de vários conteúdos, além de proporcionar uma quebra na rotina das aulas. A respeito do potencial do uso dos quadrinhos em sala de aula, os autores fazem a seguinte reflexão:

[...] os conteúdos geográficos ministrados com o auxílio de histórias em quadrinhos podem ser mais bem assimilados pelos (as) educandos (as), pois essas produções, em geral, não recebem nenhum tipo de rejeição por parte dos (as) alunos (as), os (as) quais sentem-se estimulados (as) para realizar as atividades durante as aulas, potencializando a aprendizagem [...] (SILVA; SILVA, 2011, p. 72).

O desenvolvimento de conteúdos procedimentais que se referem ao saber fazer podem ser potencializados através do uso de diferentes produtos culturais. Para Zabala (2010), o computador, por exemplo, contribui para a apreensão de conteúdos procedimentais, pois contém programas específicos como planilhas, blocos e softwares ideais para o incremento de procedimentos. Outro mecanismo que o professor pode utilizar para a realização de procedimentos é a internet. A partir de visitas a sites específicos que tratam de experimentos e diagramação de processos, pode-se orientar o aluno para a observação das etapas perseguidas durante a realização do experimento, colaborando para a aprendizagem de fenômenos físicos e sociais. A respeito do uso da internet e do computador como ferramenta didática no ensino de Geografia e como auxiliar na efetivação de conteúdos procedimentais, Amorim et al (2011, p. 132) reforçam que:

As atividades educacionais com o uso da internet envolvem a aplicação de uma série de dados, ferramentas e programas executados por computadores, desenvolvidos para uma determinada função, seja ela operacional ou aplicada. Dentre os vários softwares existentes, estão os educacionais, que são programas pensados e planejados para colaborar no processo de ensino-aprendizagem a partir da construção de metodologias específicas para cada área de conhecimentos.

Para Santos, Pinto e Galdino (2015), através do uso da internet pode-se realizar a identificação e classificação de aspectos naturais que compõem a paisagem dos países. No que concerne ao desenvolvimento destes procedimentos, os autores enfatizam que:

[...] A utilização do data show ou da internet para a apresentação de imagens de diferentes formas de vegetação e relevo, por exemplo, ajudam o aluno a

entender melhor o conteúdo trabalhado pelo professor. A escola que oferece estrutura para que estes trabalhos possam ser realizados, proporciona a seus alunos uma progressão ao mundo globalizado com acesso em tempo real às informações (Ibidem, p. 173).

O uso de recursos tecnológicos no ensino de Geografia traz grandes benefícios para os estudantes. A utilização constante das mídias virtuais em sala de aula contribui para a aprendizagem de procedimentos, haja vista que a presença destas mídias no imaginário dos educandos viabiliza a geração de processos interpretativos da realidade (SANTOS; PINTO; GALDINO, 2015).

A respeito da apreensão de conteúdos procedimentais, Cavalcanti (2012) aponta que através da linguagem cartográfica ou do uso de mapas é possível desenvolver diversos procedimentos. Para a autora, ao observar a paisagem e promover a espacialização de dados e/ou fenômenos, o aluno está mobilizando procedimentos. A leitura de documentos cartográficos, por conter números e dados, também reforça o ensino de conteúdos factuais e conceituais. Cavalcanti (2012) nos lembra de que a utilização de operações mentais na construção de mapas reforça a execução de conteúdos procedimentais:

[...] é importante o uso do mapa no cotidiano das aulas de geografia, para auxiliar análises e desenvolver habilidades de observação, manuseio, reprodução, interpretação, correção e construção de mapas. Os alunos precisam ter a oportunidade de construir seus mapas, suas representações de realidades estudadas, aplicando operações mentais já desenvolvidas (como os mapas mentais), ou aprendendo elementos da cartografia para melhor representar a realidade. Os alunos precisam ter também a oportunidade de ler mapas, localizar fenômenos, de fazer correlações entre os fenômenos (CAVALCANTI, 2012, p. 51).

O uso da televisão e auxílio de uma câmera digital ou filmadora colabora para desenvolvimento de conteúdos procedimentais pelos estudantes. Evangelista e Ramos (2011) enfatizam que, por meio da produção de vídeos, pode-se realizar uma leitura da realidade, pois através da criação de um vídeo, os estudantes mobilizam um conjunto de procedimentos, como edição, seleção e classificação de falas e imagens, que os auxiliam na compreensão da realidade vivida.

Castellar e Vilhena (2011, p. 85) também reforçam a importância do vídeo como linguagem para o desenvolvimento de procedimentos no processo de ensino-aprendizagem em geografia escolar, ao apontarem que:

[...] a edição de um documento ou filme como registro de um conteúdo escolar pode ser proveitosa do ponto de vista da aprendizagem, porque o aluno se

apropriada do conteúdo por meio da pesquisa, organiza o roteiro e a edição, devendo ter o domínio do conteúdo para fazer o documento. Ao realizar um filme, o aluno está preparando um roteiro de pesquisa, que consideramos uma pesquisa científica, na medida em que ele terá que organizar os dados da pesquisa em um roteiro, selecionar a trilha sonora, estruturar a sequência de assuntos ou diálogo [...].

Para o desenvolvimento de atitudes e valores no ensino podemos fazer uso de quase todos os recursos não convencionais disponíveis, uma vez que o objetivo deste uso é estimular o posicionamento crítico do aluno frente a fatos e a emissão de juízos de valores sobre um dado tema. Entre os recursos que podem ser usados para despertar atitudes e valores temos a música e a poesia. A análise de letras de músicas e de poesias podem despertar nos educandos sentimentos ligados à solidariedade, responsabilidade e liberdade, levando-os a posicionarem-se criticamente frente a problemáticas ambientais e sociais, retratadas em canções e poemas. Sobre a importância da utilização da música nas aulas de Geografia, Schoreder (2009 apud ANDRADE; ROCHA, 2011, p. 120), reforça que:

A música enquanto linguagem carregada de sentimentalidade e representatividade de fatos vividos e de diferentes concepções de vivência é um vetor de comunicação que ultrapassa diferentes circunstâncias e fatos sociais, permitindo assim um elo entre os conteúdos estudados em sala de aula, neste caso, nas aulas de geografia, com a mensagem transmitida pela linguagem musical.

A música e a poesia têm forte apelo para o trabalho com os conteúdos que a Geografia lida no cotidiano. Como muitas canções e poesias transmitem mensagens de protestos e denúncias de problemas de cunho ambiental e social, através destes recursos de ensino o professor pode promover uma ressignificação dos conteúdos geográficos, extraindo das estrofes de músicas e poesias frases que provoquem a reflexão de problemáticas tratadas pela geografia em sala de aula, como forma de despertar atitudes e valores nos estudantes.

Outro modo de desenvolver atitudes em sala de aula é por meio do uso do texto jornalístico. Para Filizola (2009, p. 98), o texto jornalístico apresenta “um forte apelo geográfico” e leva os estudantes a “posicionarem-se a respeito de temas polêmicos”. Para o autor, a compreensão do processo de produção da matéria, bem como da identificação das ideologias presentes nos textos jornalísticos, faz com que os estudantes desenvolvam o senso crítico e passem a ter argumentos frente às mensagens veiculadas pelos jornais e revistas.

O texto jornalístico é de extrema importância para o ensino de Geografia, as notícias veiculadas podem servir como pontapé inicial para a discussão do temário geográfico em sala

de aula. Sobre as possibilidades didáticas entre a geografia e o texto jornalístico, Leão e Leão (2012, p. 41), esclarecem que: “O professor de geografia pode, assim, transformar qualquer texto mediático em um texto útil ao ensino de geografia, desde que este seja o ponto de partida para uma reflexão em que o conhecimento geográfico seja a referência”.

Para Leão e Leão (2012), por meio da análise do texto mediático o aluno se coloca e se posiciona frente a problemas e mensagens anunciadas, sendo, por isso, um importante recurso para a leitura da realidade e para o desenvolvimento de atitudes. Os autores indicam que o texto midiático é carregado de ideologias, propenso à manipulação de pessoas. Para eles, por meio da análise dos discursos produzidos pela mídia, a geografia contribui para que os estudantes decomponham as mensagens produzidas e tenham atitudes frente aos processos de manipulação produzidos pelos meios de comunicação de massa.

A linguagem científica da geografia é fundamental para que os alunos possam decompor o texto mediático. Todavia, é importante que o professor saiba construir com os alunos esse novo patamar de interpretação. Este é um momento delicado, pois o professor não pode abrir mão das categorias de análise da geografia para essa interpretação, mas também não pode sobrepor de forma ‘extensionista’ sua forma de pensar à dos educandos (LEÃO; LEÃO, 2012, p. 47).

Outra forma de desenvolver conteúdos atitudinais e valorativos é por meio do uso de charges e histórias em quadrinhos. Através da apresentação de charges que promovem denúncias de problemas ambientais ou econômicos é possível despertar nos estudantes um senso de corresponsabilidade sobre os impactos que a ação social provoca ao ambiente físico e à coletividade. Em relação às histórias em quadrinhos, a produção de enredos sobre questões relacionadas ao cotidiano de vivência do aluno auxilia no posicionamento crítico frente às dificuldades experienciadas, bem como no desenvolvimento de atitudes de responsabilidade, ética e solidariedade.

Ao produzirem uma história em quadrinhos denunciando problemas ambientais inerentes ao lugar de vivência, os estudantes estão desenvolvendo atitudes e valores importantes frente à realidade vivida. Ao apontarem os agentes causadores da poluição ambiental, bem como o estágio de degradação de um ecossistema, o estudante toma para si a responsabilidade na participação da produção dos impactos promovidos, ao tempo em que mobiliza conhecimentos visando o desenvolvimento de atitudes solidárias de combate ao problema detectado.

Cavalcanti (2012) aponta que por meio do estudo da cidade e dos problemas ambientais em espaços urbanos e rurais é possível desenvolver valores e atitudes em sala de aula. Sobre esta possibilidade nos lembra que:

A escola e a geografia escolar precisam se empenhar para formar alunos com capacidade de pensar criticamente e assumir atitudes éticas, dirigidas por valores humanos fundamentais como a justiça, solidariedade, reconhecimento da diferença, respeito à vida, ao ambiente, aos lugares, à cidade (Ibidem, p. 59).

Outra forma de despertar atitudes e valores na escola é por meio do uso do cinema. Através da abordagem de filmes, em sala de aula, o professor incentiva a compreensão de temas polêmicos veiculados pelo cinema, trazendo-os para o cotidiano da sala de aula. O debate gerado pelas imagens resulta na produção de opiniões, influenciando na postura que o aluno tomará diante do problema abordado em sua realidade vivida.

O poder que as imagens têm de representar as diversas configurações espaciais, a sociedade e os fenômenos que a compõem além de, em alguns casos, propiciar uma análise crítico-reflexiva do que se apresenta nas telas é fator que inspira uma face de aproximação entre a arte cinematográfica e a arte de ensinar geografia (GUIMARÃES, 2015, p. 203).

Para Guimarães (2015), através do cinema é possível discutir conflitos e contradições existentes na sociedade. O trabalho com filmes que despertam reflexões relacionadas a temas sociais contribui para que o estudante assuma uma postura ativa em relação a discussões de temas relevantes da sociedade a qual fazem parte. A respeito da importância da abordagem de temas sociais e da relação entre a Geografia e o cinema, Guimarães (2015, p. 209) menciona que:

Ao colocar em evidência a sociedade e suas conjunturas, sejam de caráter social, político, econômico, ideológico ou os fenômenos naturais, o cinema empresta ao ensino de geografia uma experiência de aprendizagem que facilita, por parte dos alunos, a apropriação de conhecimentos sobre os temas propostos, além de auxiliar os professores e alunos a atingirem os objetivos esperados pelo processo de ensino-aprendizagem.

Guimarães (2015) afirma que o cinema é um recurso que desperta identidades nos estudantes, por retratar aspectos relacionados à sua realidade, ao tempo em que é um veículo produtor de “crenças, valores e comportamentos sociais”. Para o autor, ao ativar estes sentimentos nos estudantes, os filmes favorecerem o ensino da Geografia, tornando-se um componente importante para a consolidação de práticas interdisciplinares em sala de aula.

Para uma melhor fundamentação teórica acerca do tema investigado, realizamos um levantamento dos trabalhos já produzidos nos programas de pós-graduação em Geografia do país para identificar os trabalhos relacionados ao estudo da representação social de recursos didáticos não convencionais no ensino de Geografia Escolar. A realização da pesquisa serviu de subsídio para a escolha dos produtos culturais que trabalhamos no decurso da pesquisa colaborativa, realizada no Instituto Federal do Piauí, campus Teresina Central.

O trabalho de levantamento bibliográfico de produções relacionadas à representação social de recursos didáticos não convencionais foi feito por meio do acesso à plataforma Oasisbr (www.oasis.ibict.br), conforme consta na Figura 1. Trata-se de um site de buscas de artigos, trabalhos acadêmicos de conclusão de cursos, dissertações e teses, de instituições públicas e privadas de ensino do Brasil e de Portugal. Através do site, que é vinculado ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), é possível realizar buscas de trabalhos por modalidade de produção acadêmica (dissertação, tese, etc.), conforme a instituição que o produziu, bem como a partir de recorte temporal desejado.

Na pesquisa realizada optamos pela busca de dissertações e teses produzidas nacionalmente sobre o uso de recursos didáticos não convencionais no ensino de Geografia Escolar, no intervalo de 10 anos, período este compreendido entre os anos de 2006 a 2016. As buscas foram realizadas entre setembro e novembro de 2016 no referido site, bem como no Repositório Institucional da UFPI, para o levantamento de produções já realizadas no âmbito do PPGGEO (Programa de Pós-Graduação em Geografia), uma vez que o mestrado em Geografia da citada instituição tem uma linha de concentração vinculada ao ensino de Geografia Escolar.

Utilizamos termos variados para a realização da busca, dentre eles destacamos: diferentes linguagens e ensino de geografia; linguagens e ensino de geografia; recursos didáticos e ensino de geografia e termos mais específicos como música e ensino de geografia; cinema e ensino de geografia, destacando cada produto cultural que desejávamos investigar. Das buscas realizadas no site Oasisbr e no repositório da UFPI encontramos trinta e duas ocorrências específicas envolvendo recursos didáticos não convencionais voltadas para o ensino de geografia escolar, conforme descritas no Gráfico 1.

No uso dos termos de busca, a frase que registrou um maior número de ocorrência de trabalhos foi: recursos didáticos e ensino de geografia, com total de 21 (vinte e um) trabalhos

versando sobre informática, uso de charge, literatura de cordel e cinema como recurso didático utilizado no ensino de geografia. Deste total, a maioria (12), tratava sobre o uso da informática e do computador no processo de ensino-aprendizagem em Geografia. Os trabalhos sobre este recurso destacam as possibilidades didáticas do uso do sensoriamento como ferramenta auxiliar para o ensino de Geografia Escolar. Observamos o registro de trabalhos relacionados ao uso de software e de aplicativos orientados ao ensino de geotecnologias. As produções encontradas na busca apontam para indicações de como o uso destas ferramentas podem auxiliar os professores de geografia no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

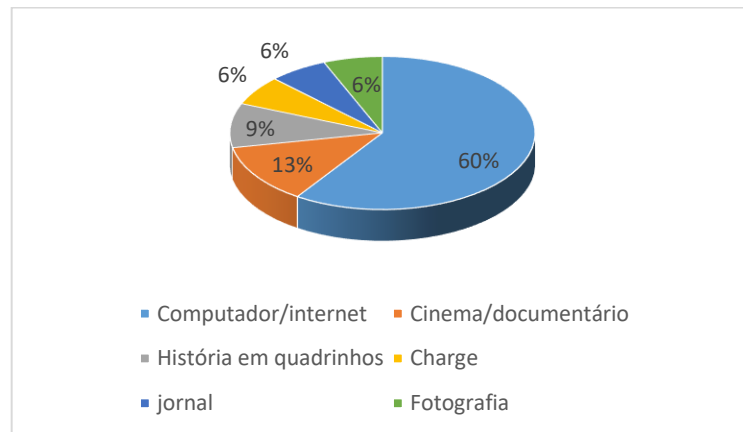
Figura 1 – Plataforma Oasisbr



Fonte: Oasisbr. Acesso em: 2 ago. 2016.

Em relação à utilização de termos mais fechados, correlacionamos um recurso didático específico ao ensino de Geografia; percebemos o registro de um número menor de trabalhos de dissertações e teses, sendo que os recursos mais listados foram: a informática (4), o cinema e documentário (4), a fotografia e a imagem (3), histórias em quadrinhos (3), ocorrência de charge (2) e jornal (2), conforme podemos constatar no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Produções de dissertações e teses vinculadas ao emprego de recursos didáticos no ensino de geografia



Fonte: Oasisbr. Elaborado pelo autor (2016).

Os dados presentes no Gráfico 1 apontam que a maior parte das dissertações e teses (no caso, 60% das produções) ocorreu a partir de investigações sobre o uso da informática como recurso didático no ensino de Geografia. Este elevado número de trabalhos concentrados no emprego deste produto cultural no ensino de Geografia tem relação direta com o avanço do ensino das geotecnologias no contexto escolar. Dos trabalhos analisados, boa parte aplicam o uso de softwares como, por exemplo, o Google Earth, bem como se utilizam do uso de imagens de satélite como possibilidade didática para a produção de mapas e como recurso didático auxiliar para o ensino de cartografia.

Em relação ao emprego dos demais produtos culturais, a pesquisa revelou que 13% dos trabalhos produzidos tiveram o cinema como objeto de estudo, 9% empregaram as histórias em quadrinhos, enquanto o jornal, a charge e a fotografia aparecem cada um com percentual de 6% na produção de teses e dissertações relacionadas ao uso de recursos didáticos não convencionais no ensino de geografia. Nestes trabalhos, o cinema aparece como produto cultural que abre possibilidades para a compreensão da realidade dos países, bem como enquanto ferramenta para a abordagem de problemas relacionados à realidade local, via produção de documentários. No que tange às histórias em quadrinhos, os trabalhos escritos apontam para a possibilidade de uso desta ferramenta vinculados à abordagem de temas ligados ao meio ambiente, além de temáticas referentes ao estudo da cidade e do lugar, enquanto espaço de vivência.

No tocante à utilização da fotografia, as produções analisadas indicam possibilidade de uso deste recurso para a apreensão de conceitos geográficos a partir da exploração de imagens que os estudantes têm contato no seu cotidiano. Por meio da fotografia, alguns trabalhos

revelam para a possibilidade investigação dos problemas ambientais a partir da realidade vivida. No que diz respeito ao uso do jornal, o levantamento realizado aponta para a necessidade de lidar com este recurso afim de comunicar conteúdos geográficos, por meio da produção de um folheto escolar ou ainda para veicular representações sociais sobre um grupo de países ou continentes.

Das publicações analisadas, entretanto, nenhuma empregava a Grande Teoria em estudos relacionados à utilização de recursos didáticos não convencionais no ensino de Geografia Escolar, sendo este dado importante para justificar a necessidade de pesquisas que colaborem para investigações que relacionem estudos em representação social voltadas para o estudo desta matéria escolar.

A ausência de dissertações e teses que empreguem a Teoria das Representações Sociais como instrumental teórico e metodológico para a análise de objetos vinculados aos recursos didáticos não convencionais aponta para a necessidade de aprofundamento dos estudos nesta área como forma de promover um maior conhecimento dos docentes sobre o potencial destes recursos para a diversificação da prática pedagógica e sua consequente ressignificação.

A utilização de recursos didáticos não convencionais no ensino de Geografia é uma opção metodológica interessante para a diversificação da prática docente, bem como para estimular a promoção de uma formação integral do aluno. Ao recorrer aos produtos culturais como auxiliares do processo de ensino-aprendizagem em Geografia, os professores estão mobilizando saberes e tornando o ato de ensinar dinâmico e carregado de significado para o estudante.

Nessa ótica, ressalta-se que o emprego de recursos didáticos não convencionais precisa ser estimulado, uma vez que ainda são poucos os docentes que lidam com estes instrumentos, apesar de os estudantes terem acesso a estas linguagens em seu cotidiano. A utilização destas linguagens no ensino de Geografia poderá trazer mudanças significativas para esta matéria escolar, visto que seu uso favorece a apreensão de distintos tipos de conteúdos. O manuseio com maior frequência de diferentes linguagens em sala de aula pode, inclusive, mudar o olhar que os estudantes têm para o ensino de Geografia. De disciplina que estimula a memorização e da prática da descrição de fatos e fenômenos, esta pode tornar-se grande aliada na construção da cidadania, pois através de formas variadas de leitura e compreensão da realidade, via uso de recursos didáticos não convencionais, a disciplina escolar estará contribuindo para a formação

de cidadãos com poder de promover alterações na realidade social na qual se encontram inseridos.

Na seção seguinte iremos discorrer acerca da Teoria das Representações Sociais que elegemos como aporte teórico da nossa pesquisa. Essa escolha visa esclarecer significados e as ações dos professores (as) relacionados ao uso de recursos didáticos não convencionais no processo de ensino-aprendizagem da Geografia Escolar.

2 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Nós pensamos através de uma linguagem; nós organizamos nossos pensamentos, de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações como por nossa cultura. (MOSCOVICI, 2010, p. 35).

A Teoria das Representações Sociais foi idealizada por Serge Moscovici, a partir da construção de sua tese na qual faz uma análise das representações sociais da psicanálise na sociedade parisiense, publicada em seu livro intitulado: *A psicanálise, sua imagem seu público*, no ano de 1969.

Moscovici, ao criar a Teoria das Representações Sociais, a partir de estudos realizados sobre a representação social da psicanálise na sociedade parisiense, inaugura um conjunto de possibilidades para a apreensão das formas como as pessoas representam a realidade em que vivem, como agem e se comportam a partir destas significações que contém do mundo. Enquanto teoria que expressa um saber popular, do senso comum, a Grande Teoria foi pensada como um conjunto de conceitos teóricos que explicariam como as representações sociais são gestadas e como ocorre a sua difusão em nosso cotidiano, seja a partir de contatos interpessoais ou mediados pelos meios de comunicação.

As representações sociais constituem-se como um conjunto de saberes sociais que emanam do senso comum, tornando-se, por isso mesmo, um saber essencialmente popular. Enquanto teoria do conhecimento tem como objetivo primordial compreender como através dos processos de interação com os objetos sociais, mediados pela linguagem, o homem constrói representações do mundo em que vive, a partir da classificação e concretização dos objetos com os quais interage no cotidiano, seja no mundo do trabalho ou em seu ambiente familiar.

A criação da Teoria das Representações Sociais foi precedida pela difusão de ideias e conceitos professados por teóricos que influenciaram fortemente o pensamento de Serge Moscovici e contribuíram para lançamento das bases que constituiriam a teoria. Dentre os pensadores que influenciaram Moscovici temos o sociólogo Émile Durkheim. Esse teórico foi um cientista social que dedicou suas pesquisas e reflexões para compreender o processo de formação e difusão das representações na sociedade. Para ele, a compreensão do mundo passa pela experiência social e não pela representação da mente em si. Na visão de Durkheim, “as representações eram geradas coletivamente na vida social” (PICKERING, 2000b apud MARKOVÁ, 2006, p. 175).

Por entender que as representações são criadas a partir da experiência social, Durkheim articulou o conceito de representações coletivas, entendidas como:

[...] imagens, crenças, símbolos e correntes que surgem diretamente de estruturas sociais. Elas incluem todos os fenômenos socialmente produzidos que circulam e são compartilhados na sociedade, como religiões, mitos, ciência e linguagem (MARKOVÁ, 2006, p. 177).

Ao criar o conceito de representações coletivas, Durkheim destacou um conjunto de crenças e valores que permeiam a vida das comunidades primitivas, sendo este conceito aplicado prioritariamente para a compreensão da forma como estes grupos representam sua realidade.

Com a difusão do conceito de representações coletivas, Durkheim acaba trazendo-o para o centro das discussões sociológicas, sedimentando o terreno para o surgimento da Teoria das Representações Sociais. Um dos grandes problemas do conceito criado por Durkheim repousa no fato deste considerar que as representações coletivas eram tidas como estáticas ou de mudanças lentas.

Serge Moscovici, ao contrário de Durkheim, viveu em um contexto de grandes transformações marcado por “descontinuidades, instabilidades e relatividades” (MARKOVÁ, 2006, p. 190). As constantes mudanças fizeram com que Moscovici elaborasse um conceito substituto ao de representações coletivas, como forma de redimensionar o estudo das significações e percepções que a sociedade elabora e partilha sobre o mundo.

Em decorrência da revolução na forma de produção e comunicação, a partir das décadas de 1950 e 1960, com o advento do pós-guerra, Moscovici defende que o termo mais adequado para a explicação das formas de significação na atualidade é por meio do conceito de representação social, em detrimento de representação coletiva, defendido por Durkheim. Para Moscovici (2003, p. 48), as representações sociais são: “as de nossa sociedade atual, de nosso solo pátrio, científico e humano, que nem sempre tem tempo suficiente para sedimentar completamente e se tornarem tradições mutáveis”.

Moscovici (2012) considera importante a desvinculação da representação em relação aos mitos, uma vez que entende o conhecimento mitológico como arcaico e típico de sociedades primitivas. Para ele, o conhecimento das representações sociais difere dos conhecimentos mitológicos, herdado das concepções de representações coletivas de Durkheim, pois são conhecimentos que emergem das trocas sociais realizadas na contemporaneidade, sendo que os

processos de comunicação fornecem um conjunto de informações que são constantemente rerepresentados e partilhados no processo de interação social. Segundo o autor, “As sociedades modernas são caracterizadas pelo pluralismo e pela rapidez com que as mudanças econômicas, políticas e culturais ocorrem. Há, nos dias de hoje, poucas representações que são verdadeiramente coletivas” (MOSCOVICI apud FARR, 1994, p. 44-45).

Ao trabalhar com o conceito de representações sociais, Moscovici propunha que esta forma de conhecimento fosse estudada como um campo do saber vinculado à sociologia e não à psicologia social (FARR, 1994). A mudança no uso da terminologia de representações coletivas para sociais tem como propósito enfatizar que as representações sociais, enquanto fenômeno contemporâneo, não estão circunscritas a fenômenos individuais ou restritos a uma comunidade. São essencialmente fenômenos ligados à interação social provocada pela intensificação da comunicação de massa e das interações nas sociedades pós-modernas. Segundo Moscovici (2010, p. 17), “A emergência de novas formas de meios de comunicação de massa gerou tanto novas possibilidades para a circulação de ideias, como também trouxe grupos mais amplos para o processo de produção psicossocial do conhecimento”.

As representações sociais são construídas mediadas pelos processos de comunicação, tendo a linguagem como sua principal ferramenta. Enquanto forma de expressão tipicamente humana, a linguagem, além de distinguir o homem dos animais, é fonte geradora de representações coletivas (FARR, 1994). Para confirmar a importância da linguagem no processo de elaboração das representações, Moscovici (2003, p. 41) nos informa que “pessoas e grupos representam no decurso da comunicação e da cooperação. Representações, obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente”.

Enquanto saber popular, que emana do senso comum e que ganha corpo na sociedade pós-moderna, cabe indagar: como podemos conceituar as representações sociais e como elas se manifestam e se difundem em nosso cotidiano?

Para Minayo (1994, p. 89), “representação social é um termo filosófico que significa a reprodução de uma percepção retida na lembrança ou do conteúdo do pensamento”. Trata-se de “juízos de valor que os indivíduos dotados de vontade possuem” (WEBER 1974 apud MINAYO, 1994, p. 93). Para Abric (2000, p. 28), as representações sociais se constituem como “o produto e o processo de uma atividade mental, através da qual um indivíduo ou um grupo

reconstituiu a realidade com a qual ele se confronta e para a qual ele atribui um significado específico”.

As representações sociais são significações do senso comum, oriundas do inconsciente social. A respeito do conceito do termo, Moscovici (2003, p. 46) afirma que as representações são caracterizadas como:

Um sistema de valores, ideias ou práticas, com uma dupla função: primeiro estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros da comunidade, fornecendo-lhe um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social.

Denise Jodelet, estudiosa das representações sociais e com larga produção sobre o tema, aponta que “a representação social é uma forma de conhecimento prático conectando um sujeito a um objeto” (JODELET, 1989, p. 43 apud MOSCOVICI, 2010, p. 21). Jodelet (2001, p. 22), ao se reportar às representações sociais, afirma que esta é “uma forma de conhecimento socialmente elaborada e compartilhada com um objetivo prático e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

As representações sociais são, portanto, processos de significação do real, ocorridos por meio de processos de comunicação e interação. Elas revelam um saber que emerge da comunicação e exprimem pensamentos e ideias do senso comum, escondidas em nossa mente (MOSCOVICI, 2003). Para Moscovici, as representações convencionam objetos ou pessoas e, ao mesmo tempo, são prescritivas, ou seja, “se impõem sobre nós como uma força irresistível” (Ibidem, p. 35).

As representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, se entrecruzam e se cristalizam concomitantemente, através de uma palavra, de um gesto, numa reunião em nosso cotidiano. Elas impregnam a maioria das nossas relações estabelecidas, os objetos que nós produzimos ou consumimos e as comunicações que estabelecemos (MOSCOVICI, 2010, p. 10).

As representações sociais são saberes oriundos do senso comum geradas no cotidiano. Diferentemente do conhecimento científico, as representações sociais revelam o senso comum presente nos discursos e mensagens simbólicas manifestadas pelos homens, inseridos no grupo. As relações do cotidiano devem ser objeto de estudo das diversas ciências, uma vez que a experiência cotidiana “é portadora de estrutura de relevância para os grupos sociais que vivem, pensam e agem num dado contexto social” (SCHUTZ, 1982 apud MINAYO, 1994, p. 95).

Como forma de conhecimento popular, as representações sociais constituem “conhecimentos ‘científicos’ vulgarizados, em que conceitos e teorias mostram-se desconectados de suas fontes originais, isto é, do processo de produção do conhecimento científico: eles ficam ontologizados e objetificados” (WAGNER, 2000, p. 5).

As representações sociais são, para Moscovici (2012), saberes de “cientistas amadores”, pois no transcurso de diálogos realizados, de expressões ouvidas, surgem novos conhecimentos sobre um dado objeto, que são incorporados aos que já conhecemos. As interações entre os grupos, mediadas pela comunicação, são importantes para a manutenção dos círculos coletivos, pois continuam inseridos nestes agrupamentos; os componentes necessitam estarem constantemente informados sobre os saberes que circulam na sociedade. É esta forma de saber popular elaborada no cotidiano que Moscovici denomina de representações sociais.

O senso comum, o conhecimento popular [...] oferecem-nos acervo direto às representações sociais. São, até certo ponto, as representações sociais que combinam nossa capacidade de perceber, inferir, compreender, que vêm à nossa mente para dar sentido às coisas, ou para explicar a situação de alguém. Elas são tão naturais e exigem tão pouco esforço que é quase impossível suprimi-las [...]. (MOSCOVICI, 2010, p. 201).

O fato de o conhecimento das representações sociais emergir de saber popular não relativiza sua importância no campo da ciência, muito pelo contrário, pois é através do conteúdo das significações presentes no inconsciente das pessoas que podemos compreender melhor sua forma como concebem o mundo e como orientam sua ação.

As representações sociais são continuamente elaboradas na perspectiva da relação do sujeito com o mundo. A elaboração das significações do mundo decorre diretamente da experiência do sujeito inscrito numa realidade social e cultural, dotada de uma história pessoal e social (JODELET, 1984 apud SPINK, 1994). As representações sociais emergem de um processo contínuo de reelaboração da realidade, no espaço de interação estabelecido entre homem e mundo.

No processo de construção das representações sociais há um contínuo diálogo do sujeito com o objeto, pois ambos são influenciados. Para Moscovici, a representação só é construída quando o indivíduo reflete, pensa sobre o objeto, pois a representação envolve as características atribuídas pelo sujeito, logo requer um conhecimento sobre suas qualidades. Segundo Moscovici (2012, p. 47), as representações sociais são consideradas como:

[...] conjuntos dinâmicos, seu estatuto sendo o da produção de comportamentos e de relações com o ambiente, da ação que modifica uns aos outros e não a reprodução de comportamentos ou relações, como a reação a um dado estímulo externo.

Calcadas em uma relação na qual imperam processos comunicativos, as representações sociais são significações criadas sobre o mundo e realidade, oriundas do inconsciente social. Moscovici (2003, p. 46), a respeito das representações sociais, afirma que:

[...] devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que já sabemos. Elas ocupam, com efeito, uma posição curiosa, em algum ponto entre conceitos, o que tem por objetivo abstrair o sentido do mundo e introduzir nele uma ordem e princípios que reproduzem o mundo de uma forma significativa [...].

As representações sociais, enquanto formas de conhecimento que emergem da comunicação e da interação estabelecida entre as pessoas, surgem no cotidiano de diversas formas, seja em rodas de conversas na família, na escola ou em espaços públicos como bares, parques, escolas e igrejas. Por meio dos discursos proferidos pelos indivíduos, nos espaços de convivência social, significações são criadas e difundidas, gestando novas formas de representação da realidade. O fato de as representações serem construídas em processo de partilha de informações gera um processo de pertença e identificação ao grupo de origem do indivíduo.

[...] As representações sociais são construídas por meio de discursos públicos nos grupos. A forma como as pessoas pensam sobre as coisas ‘reais e imaginárias’ do seu mundo, isto é, o conhecimento que as pessoas têm do seu universo é o resultado de processos discursivos e, portanto, socialmente construídos [...], esse conhecimento é criado pelo grupo [...] (WAGNER, 2000, p. 11).

As representações sociais, enquanto fenômenos dialógicos, são construídas e reconstruídas por meio de diferentes atores sociais, como o cidadão comum, intelectuais e os meios de comunicação de massa. Neste sentido, Wagner (2000, p. 12) nos confirma que:

Conversação entre amigos e conhecidos, assim como a comunicação da mídia de massa, abastecem as pessoas com elementos de novos conhecimentos, imagens e metáforas que são ‘boas para pensar’, mas não necessariamente ‘verdades’ no escrito do termo.

No processo de construção das representações sociais os diálogos estabelecidos entre as pessoas gestam verdades que são partilhadas pelo grupo de pertença. Estas verdades são pautadas no senso comum e, para serem validadas, precisam ter um caráter público e ser

acessível a todos os membros do grupo. O processo de partilha requer uma elaboração coletiva dos componentes constitutivos do grupo (WAGNER, 2000).

As representações emergidas dos diálogos sociais são elementos preponderantes para o entendimento da sociedade em que vivemos e dos processos que nela operam. Enquanto conhecimento relevante para a compreensão da realidade, as representações gestadas nos processos interativos entre as pessoas proporcionam o acesso a formas de conhecimento e de pensamento que circulam na sociedade e das ações desencadeadas em seu meio, uma vez que pensamento e ação não podem ser vistos de forma destituída, pois a “ação é parte da representação e não sua consequência” (WAGNER, 2000, p. 19).

As representações sociais são construções simbólicas da realidade. Para Moscovici (2003, p. 46), elas “possuem duas faces que são interdependentes, como duas faces de uma folha de papel: a face icônica e a face simbólica”. Como atividade simbólica, as representações sociais são gestadas com o pleno desenvolvimento do Eu, em sua interação com o mundo e com os objetos.

Para Jovechelovit (1994, p. 75), a construção simbólica de uma representação social envolve o desenvolvimento das experiências relacionais, sendo este um processo no qual:

A emergência do Eu em oposição ao mundo externo ocorre em estreita relação (ou mais ainda, como pré-condição) com as transformações mentais que permitem a representação das coisas e, portanto, o desenvolvimento do pensamento simbólico e da linguagem.

No processo dialógico do homem com o mundo, ele constrói e reconstrói um espaço de símbolos. Para Jovechelovit (1994, p. 74), “símbolos pressupõem a capacidade de evocar a presença apesar da ausência [...]. Nesse sentido, eles criam o objeto representado, construindo uma nova realidade para a que já está lá”.

A construção de símbolos nos remete a dois processos em representações sociais: o da ancoragem e objetivação. A ancoragem é um processo que:

[...] transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga em nosso sistema particular de categorias e compara com um paradigma que nós pensamos ser apropriado [...], ou seja, é o ato de classificar ou dar nome a alguma coisa (MOSCOVICI, 2003, p. 61).

Esse processo, Moscovici (2010, p. 66) aponta, vai além da promoção de uma simples categorização, ou classificação das características de um determinado objeto, sendo caracterizado por um:

Sistemas de classificação e de nomeação (classificar e dar nomes) não são, simplesmente, meios de graduar e rotular pessoas ou objetos considerados entidades discretas. Seu objetivo principal é facilitar a interpretação de características, a compreensão de intervenções e motivos subjacentes às ações da pessoa, na realidade, forma opiniões [...].

O processo de ancoragem que nos remete à rotulação de um objeto está intimamente relacionado com a nossa capacidade de dar nome e de localizá-lo. Esta função está diretamente ligada com a identidade da nossa cultura. Ao ancorar uma ideia estamos retirando um objeto do anonimato, apresentando um nome, uma classificação, como forma de estabelecer com este uma relação positiva ou negativa (MOSCOVICI, 2010).

A objetivação, por sua vez, remete a transformação de conceito em uma imagem. No processo de objetivação, as imagens são assimiladas, tornando-se fundamentais para a comunicação e compreensão social. Para Moscovici (2010, p. 72), “objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem. Comparar é representar, encher o que está naturalmente vazio, com substância”.

No processo de objetivação nossa mente procura transpor, tornar físico e acessível o objeto apresentado que nos parece estranho. De acordo com Moscovici (2010, p. 76), o processo de objetivação nos encoraja a objetivar tudo o que encontramos, pois “nós personificamos, indiscriminadamente, sentimentos, classes sociais, os grandes poderes e quando nós escrevemos nos personificamos à cultura, pois é a própria linguagem que possibilita fazer isso”.

Ancoragem e objetivação, no olhar de Serge Moscovici, são essenciais para a memória, uma vez que:

A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos que ela classifica de acordo com algum tipo e os rotula com nome. A segunda sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido (MOSCOVICI, 2010, p. 61).

Por meio dos processos de ancoragem e objetivação, as representações sociais são construídas em nosso meio e cumprem uma de suas finalidades que é “tornar familiar algo não familiar ou a própria não familiaridade” (MOSCOVICI, 2010, p. 54). Para o autor, todo o

sentido do estudo das representações sociais está relacionado a uma tentativa de articular o estranho com o familiar. Para tanto, o autor nos relembra:

[...] sempre que um material apresentado visivelmente pretende ser representativo de algum objeto comum, mas contém certas características que não são familiares na comunidade em que o material é introduzido, essas características invariavelmente sofrem transformações em direção ao familiar (MOSCOVICI, 2010, p. 207).

Os estudos em representações sociais são fundamentais para compreender como se processa o discurso social e de que maneira as informações são compartilhadas. Enquanto saber que emerge da inserção do indivíduo em um grupo social, o conhecimento das representações pode se traduzir como elemento de análise de práticas sociais e, ao mesmo tempo, servir de combustível para ações de transformação política de um segmento da sociedade (MINAYO, 1994).

O conhecimento destas formas de significação do mundo, pela população, é extremamente útil na sociedade atual. Como formas de conhecimento que se impõem sobre nós, independente da nossa vontade (MOSCOVICI, 2010), compreender a forma como estes saberes são socialmente produzidos e os efeitos práticos que eles trazem no cotidiano, ajudam-nos a compreender determinadas práticas, justificativas de ações, bem como o sentimento de pertença de um indivíduo dentro de um grupo, de uma coletividade onde se encontra inserido.

A obra de Moscovici, amplamente divulgada em todo o mundo, gerou abordagens complementares que deram suporte metodológico à grande teoria das representações sociais. Dentre estas abordagens destacamos: a processual, encabeçada por Denise Jodelet, a estrutural de Jean Claude Abric, a abordagem societal, idealizada por William Doise e a dialógica, defendida por Ivana Marková.

A abordagem processual, que tem como expoente Denise Jodelet, parte do pressuposto de que as representações sociais se constituem como um processo que objetiva desvendar o conteúdo e a forma de construção da representação. Para Nascimento (2015, p. 62), na abordagem processual, o objeto de estudo é “o fenômeno cognitivo-afetivo e sua apreensão depende dos conteúdos que podem ser apreendidos em diversas fontes, como na linguagem, nos documentos, nas práticas e outros”.

Os estudos de Denise Jodelet enfatizam os processos formadores da representação (objetivação e ancoragem), discutindo-os pelo viés da

sociogênese. Portanto, além dos fatores cognitivos, a autora também considera os fatores sociais [...] (ENS; DONATO; RIBAS, 2015, p. 171).

No processo constitutivo das representações sociais a partir da análise processual, Jodelet (2001, p, 22) defende que as representações são abordadas como “produto e processo de apropriação de uma realidade exterior ao pensamento e de elaboração psicológica e social da realidade”. Para a autora, as representações sociais enquanto formas de conhecimento compartilhadas devem ser compreendidas através da articulação de fatores cognitivos e sociais.

As representações sociais devem ser estudadas articulando-se elementos afetivos, mentais, sociais e integrando – ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação – a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social, ideativa sobre a qual elas têm de intervir (JODELET, 2001, p. 26).

Para Jodelet (2001, p. 28), no processo de formação das representações sociais, é imprescindível estabelecer as seguintes perguntas: “quem sabe e de onde sabe?”, “o que sabe e como sabe?”, “sobre o que sabe e com que efeitos?”. Estes questionamentos, segundo a autora, têm correlação direta com as seguintes problemáticas: condições de produção e circulação das representações, processos, estados e estatutos epistemológicos das representações sociais.

A comunicação, na abordagem processual de Jodelet, tem lugar de destaque na produção das representações sociais. Para ela, “a comunicação desempenha papel fundamental nas trocas e interações que concorrem para a criação de um universo consensual” (JODELET, 2001, p. 29-30). A respeito da importância da comunicação na produção de representações sociais, a autora enfatiza que:

Primeiro ela é vetor de transmissão da linguagem, portadora em si mesmo de representações. Em seguida, ela incide sobre aspectos estruturais e formais do pensamento social, à medida que engaja processos de interação social, influência, consenso, dissenso e polêmica. Finalmente, ela contribui para forjar representações que, apoiadas numa energética social, são pertinentes para a vida prática e afetiva dos grupos (JODELET, 2001, p. 32).

Outra abordagem bastante utilizada nos estudos de representações sociais em todo o mundo e, inclusive no Brasil, é a estrutural, idealizada e organizada por Jean Claude Abric. Esta abordagem tem como foco “a identificação dos fenômenos constantes que estruturam a representação e possui como finalidade a explicação do funcionamento interno das representações sociais” (NASCIMENTO, 2015, p. 62).

Ela é de fato e não poderia deixar de ser uma teoria menor que a grande teoria, mas também é uma das maiores contribuições atuais ao refinamento

conceitual teórico e metodológico do estudo das representações sociais (SÁ, 2002, p. 52).

Para Abric (2000, p. 28), as representações sociais, enquanto elementos de apropriação da realidade, apresentam uma visão funcional do mundo, pois “[...] permitem ao indivíduo ou ao grupo dar sentido às suas condutas e compreender a realidade através de seu próprio sistema de referências”. Para ele, as representações cumprem quatro funções: a de saber, a identitária, de orientação e justificadora.

A função de saber relaciona-se com o conhecimento e explicação da realidade, ou seja, por meio das representações sociais as pessoas incorporam conhecimentos, tornando-os compreensivos a partir de cognições e valores existentes. A função identitária é aquela que permite inserir o indivíduo dentro do grupo, gerando uma identidade social. A função de orientação, por sua vez, relaciona-se ao fato das representações constituírem um guia para a ação dos sujeitos e a função justificadora é responsável por justificar a tomada de posições, ou seja, legitima comportamentos e ações cotidianas (ABRIC, 2000).

A abordagem da Teoria do Núcleo Central, Abric (2000, p. 31) propaga em seus pressupostos teóricos que “uma representação social apresenta uma característica específica, a de ser organizada em torno de um núcleo central, constituindo-se de um ou mais elementos que dão significado à representação”.

Para Abric (2000), o núcleo central de uma representação é determinado pela natureza do objeto representado, contendo elementos estáveis da representação, isto é, contém os elementos que mais resistem às mudanças. O núcleo central é composto por elementos rígidos e estáveis e compõem a base interna da representação partilhada por um grupo.

Ele é diretamente ligado e determinado pelas condições históricas, sociológicas e ideológicas. Ele é nesse sentido fortemente marcado pela memória coletiva do grupo e pelo sistema de normas ao qual ele se refere. Ele é estável, coerente e resistente à mudança, assegurando assim uma segunda função, a da continuidade e da permanência da representação (ABRIC, 1994, p. 78 apud SÁ, 2002, p. 73).

O núcleo central de uma representação apresenta elementos privilegiados dentro da representação social, já que guarda uma função geradora, responsável pela gestação e transformação das representações e uma função organizadora por conferir unidade e estabilidade à representação social (ABRIC, 1994a apud SÁ, 2002).

Outros elementos que compõem a estrutura de uma representação social são os periféricos. Caracterizados como sendo aqueles que “constituem os componentes mais acessíveis, vivos e concretos” (ABRIC, 2000, p. 32), o sistema periférico é representado por elementos flexíveis e móveis, assumindo o contexto imediato do sujeito. A respeito do sistema periférico da representação social, Abric (1994, p. 79-80 apud SÁ, 2002, p. 73) esclarece que:

Sua primeira função é, portanto, a concretização do sistema central em termos de tomada de posições ou de condutas. Contrariamente ao sistema central, ele é, pois, o mais sensível e determinado pelas características do contexto imediato.

Ele é [...] mais flexível que os elementos centrais assegurando assim uma segunda função: a de regulação e adaptação do sistema central [...].

O sistema periférico revela representações individualizadas e construídas num contexto imediato, permitindo a presença da heterogeneidade de ações e pensamento. É nele onde se processam as mudanças iniciais de uma representação social, tendo como uma de suas características o fato de ser evolutivo (ABRIC, 2000).

Abric (2000) indica que o sistema periférico apresenta as funções de concretização, regulação e defesa. A função de concretização está relacionada à ancoragem da realidade ou a representação da realidade em termos concretos. A função reguladora tem como finalidade a adaptação da representação aos avanços verificados no contexto imediato do indivíduo, apresentando um caráter móvel. A função de defesa, por sua vez, está ligada à proteção realizada pelo sistema periférico do núcleo central, quando este é atacado, pois é no sistema periférico onde as contradições aparecem quando há o início de uma mudança na representação social.

A Teoria do Núcleo Central tem sido muito aplicada nas pesquisas na área educacional, uma vez que funcionam como um guia prático para a ação (ABRIC, 2000). A compreensão das representações que os professores carregam sobre os objetos e conteúdos com os quais lidam cotidianamente podem ajudar a entender as práticas que executam em sala de aula.

Outra tendência no campo de estudos das representações sociais é a abordagem Societal, articulada pela Escola de Genebra, que tem Willem Doise como principal expoente. Esta abordagem credita grande peso dos fatores sociais à construção das representações sociais. A respeito da formação das representações na abordagem societal, Ens, Donato e Ribas (2015, p. 174), nos lembram que:

[...] a construção ou mesmo a reconstrução de uma representação está estritamente ligada às relações sociais vivenciadas pelos indivíduos. Assim, os fatores sociais exercerão forte influência na constituição de determinada representação.

A abordagem difundida por Willem Doise compreende que as interações sociais têm grande influência no desenvolvimento da inteligência. Inspirado nos escritos de Piaget e Vygotsky, Doise defende que as interações sociais são influenciadoras de processos cognitivos. Conforme Doise (2002, p. 2), o objetivo da abordagem da escola de Genebra consiste em:

[...] articular explicações de ordem individual com explicações de ordem societal; de mostrar como o indivíduo dispõe de processos que lhe permitem funcionar em sociedade e, de maneira complementar, como dinâmicas sociais, particularmente interacionais, posicionais ou de valores e crenças gerais, orientam o funcionamento destes processos.

Almeida (2009), uma estudiosa da proposta de Doise no Brasil, reforça que a abordagem societal compreende a integração de quatro processos: os intraindividuais, interindividuais e situacionais, os processos intergrupais e o societal. Os processos intraindividuais dizem respeito à forma como os indivíduos organizam suas experiências com o meio ambiente. No que tange aos processos interindividuais e situacionais, considera os indivíduos intercambiáveis e busca no sistema de interação a explicação das dinâmicas sociais. Em relação aos processos intergrupais, busca nas diferentes posições que os indivíduos ocupam nas relações sociais, a influência na modulação dos processos do primeiro e segundo níveis. O processo societal, por sua vez, remete ao sistema de crenças, representações e avaliações. Neste processo, cultura e ideologia dão suporte ao comportamento dos indivíduos, como geram diferenciações sociais a partir de princípios gerais (DOISE, 2002).

A psicologia societal parte do princípio de que nos processos de interação entre as pessoas e destas com os grupos, há influência direta em ambos. Este campo do saber aborda que os estudos das representações sociais nos ajudam a compreender a realidade social e as transformações nela processadas. Para Doise (2002), a comunicação exerce grande influência no pensamento social e no estabelecimento de trocas simbólicas. A abordagem societal é importante instrumento para o conhecimento das identidades coletivas e individuais, visto que procura compreender nos mecanismos forjados pelo sistema de comunicação, como o pensamento social influencia no modo de vida dos indivíduos.

Outra abordagem empregada em pesquisas sobre representação social é a dialógica, capitaneada por Ivana Marková. Esta tendência parte do princípio de que por meio de uma

relação dialógica, mediada pela comunicação, são forjadas as representações sociais. Para Marková (2006), a comunicação é a geradora de representações, sendo a linguagem um componente produtor deste pensamento oriundo do senso comum.

Os produtos do senso comum existem em todas as partes ao nosso redor, no discurso, nas atividades humanas, nos textos, na linguagem, no folclore e na literatura. Estes produtos são baseados e desenvolvidos a partir de uma racionalidade dialógica (MARKOVÁ, 2006, p. 200).

No entendimento de Marková (2006), o pensamento humano decorre de uma relação dialógica estabelecida entre o Alter e o Ego, ou seja, uma comunicação que ocorre entre nós e os outros. Segundo Marková (2006, p. 134), a relação dialógica entre Alter e Ego são formas de “comunicação dentro e entre os grupos, subgrupos, comunidades, sociedades e culturas”. Ela destaca que os fenômenos sociais são essencialmente dialógicos e que as representações sociais, enquanto saberes do senso comum, são produzidos a partir do pensamento em movimento e estão imersos por formas de pensamento, sabedoria e comunicação.

Marková (2006) compreende que a nossa capacidade de pensar racionalmente está intimamente relacionada com os processos comunicacionais. Para a autora, pensamento e comunicação caminham juntos e constituem a essência do pensamento oriundo do senso comum. Reforça esta tese apontando que “a racionalidade não é uma racionalidade individual, mas sim uma racionalidade dialógica” (Ibidem, p. 195).

Enquanto condição fundamental para a comunicação, a dialogicidade é para Marková (2006, p. 15) uma “condição *sine qua non* da mente humana”, sendo também responsável por “criar, comunicar e conceber realidades sociais”. No processo dialógico estabelecido entre o eu e o outro, indivíduo e grupo de pertença são mutuamente influenciados. A autora aponta que a dialogicidade deve ser compreendida como sendo “a capacidade da mente de conceber, criar e comunicar sobre as realidades sociais do Alter-Ego” (2006, p. 137).

A dialogicidade é fonte produtora de representações sociais. Neste sentido, Marková (2006) afirma que as representações são transmitidas através do tempo por meio da história e da cultura. Desta forma, a autora considera que por meio da memória coletiva são difundidas práticas dialógicas que influenciam diferentes gerações.

As práticas dialógicas são transmitidas de geração a geração, através da memória coletiva, das instituições e das práticas sociais. A história e a cultura impõem demandas nos estilos dialógicos de pensamento e comunicação que os restringem em direções específicas (MARKOVÁ, 2006, p. 136).

Marková (2006) defende que a dialogicidade é o princípio explicativo da existência humana. Para ela, esta existência humana está baseada nos princípios da comunicação estabelecida entre as pessoas, havendo uma relação de interdependência entre o indivíduo e o grupo para o estabelecimento de dialogicidade e da formação de representações sociais.

A aplicação destas diferentes abordagens em representações sociais depende fundamentalmente da opção teórico-metodológica feita pelo pesquisador, bem como da delimitação do campo de estudos que se deseja investigar. A aplicação destas abordagens em pesquisas realizadas no Brasil e no mundo tem garantido um lugar de destaque para a Teoria das Representações Sociais no debate da produção acadêmica, especialmente em ciências humanas, ao tempo em que proporciona uma renovação conceitual.

2.1 Representação social, educação e ensino de Geografia

Nas últimas décadas, muitos estudos sobre representações sociais e sua aplicabilidade em educação têm sido produzidos no país como forma de promover inovações na abordagem de conteúdos e na consolidação de conceitos das disciplinas que compõem o currículo da escola básica.

As produções de pesquisas em educação relacionadas à Teoria das Representações Sociais são fundamentais para imprimir melhorias ao processo de ensino-aprendizagem, uma vez que “todo processo educativo está permeado de ideias, valores, atitudes resultantes de determinada representação” (ENS; DONATO; RIBAS, 2015, p. 177). Com o auxílio da Teoria das Representações Sociais é possível tornar a aprendizagem dos estudantes mais significativa, pois conhecendo os saberes, a forma como representam e significam a realidade, podemos produzir intervenções que torne proveitosa à apreensão de conteúdos e conceitos veiculados pelas matérias escolares.

[...] as representações sociais possuem uma relação intrínseca com o campo educacional, justamente pela influência que exercem sobre ele. Afinal, as representações não só explicam os aspectos da realidade, mas também fazem parte dela (ENS; DONATO; RIBAS, 2015, p. 178).

Em educação, ao conhecermos as representações sociais que os estudantes trazem para a escola, compreendemos melhor a forma como pensam e agem. Desta maneira, ativando as

significações dos estudantes, podemos influenciar diretamente na reelaboração de novas representações, facilitando o processo de aprendizagem no contexto escolar.

Aprender e analisar as representações sociais inseridas na prática pedagógica, ou seja, por docentes, supervisores, pedagogos, diretores ou demais mestres da comunidade escolar, certamente formará pistas para compreender os mais diversos e complexos objetos de estudo provenientes do campo da educação (ENS; DONATO; RIBAS, 2015, p. 178).

O estudo das representações sociais e sua relação com a educação envolve diversos fatores como, por exemplo, as formas como se processa o ensino e a aprendizagem, aspectos metodológicos do ensinar, as significações que estudantes e professores guardam do contexto escolar. Pesquisas conduzidas por Rangel (1999, p. 65) sobre a imagem do docente apontaram que a representação do “bom professor” caracteriza-se como “aquele amigo que estabelece relações positivas com os alunos e tem habilidades de ensino”. O conhecimento destas características exerce grande influência na conduta da atividade docente, uma vez que o professor, ao conhecer as significações que são geradas de sua imagem, pode articular estratégias visando à mudança da *práxis* e, automaticamente, construir uma nova representação de seu trabalho, fato que repercutirá no processo de ensino em sala de aula.

Representações sociais dos materiais didáticos com os quais o professor lida em seu cotidiano também foram objeto de pesquisas conduzidas por Franco (2014). Investigações realizadas pela autora sobre o papel que os materiais didáticos, especificamente os cadernos didáticos (apostilas), exercem no processo de ensino-aprendizagem na escola revelaram que os professores têm no material didático um importante instrumento de apoio pedagógico para a condução do processo de ensino. Para a autora, os professores consideram o material didático como elemento indispensável ao desenvolvimento da prática docente.

O exemplo das pesquisas anteriormente elencadas demonstra que o estudo das representações sociais de processos educativos é importante, pois revela imagens, saberes e significações que os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem têm sobre a instituição escola e dos agentes que nela atuam. Estas significações conduzem a ações que influenciam o desenvolvimento do trabalho dos sujeitos que compõem o contexto escolar: “Estudar as representações sociais em determinado campo educativo implica desvelar como estas representações são formuladas, considerando, inclusive, os diferentes campos de inferências na constituição destas representações” (ENS; DONATO; RIBAS, 2015, p. 179).

Em Geografia Escolar, o conhecimento das representações sociais tem abarcado um número cada vez maior de produções acadêmicas, que procuram verificar de que forma o estudo das significações que os discentes carregam podem ser aproveitados para uma melhor condução do ensino de Geografia na educação básica.

Ao conhecer as imagens, ideologias e crenças que os estudantes apresentam sobre os conceitos e temas da Geografia, o professor pode conduzir o processo de ensino-aprendizagem de forma mais consciente, pois no ato do planejamento ele cria estratégias à luz das significações que estes apresentam para a condução de um ensino que resulte na incorporação de conhecimentos geográficos. Como a geografia trabalha com conceitos da vida cotidiana, a incorporação das representações sociais ao ensino desta matéria colabora para a consolidação da Geografia na escola (CAVALCANTI, 2013).

Pesquisas conduzidas por Bomfim (2012) sobre a representação social de espaço por crianças demonstram que a incorporação dos conhecimentos de representações sociais ao ensino de Geografia pode contribuir para a ressignificação desta matéria escolar, pois permitirá uma mudança na condução da prática docente, hoje, marcada por um currículo fragmentado e, muitas vezes, descontextualizado da realidade e dos saberes que o aluno possui.

Para Bomfim (2012, p. 13-14), “a representação social é parte do cotidiano e um produto da comunicação e da linguagem”. O autor considera que ao aprendermos as formas particulares de conhecimento que os estudantes levam para a escola, podemos estabelecer relações que interligam estes sujeitos com o mundo.

[...] as representações sociais revelam-se como instrumento didático que pode contribuir para o trabalho do professor, na medida em que elas podem ser utilizadas desde o diagnóstico de um conhecimento geográfico anterior dos alunos até o desenvolvimento do conhecimento geográfico escolar (BOMFIM, 2012, p. 24).

Na condução de suas pesquisas, Bomfim (2012) reforça que o conhecimento dos estudantes, oriundos do senso comum, pode e deve ser aproveitado pelo professor para consolidar novos conhecimentos veiculados pela Geografia na escola. De acordo com Bomfim (2012, p. 25), “os alunos vivem num espaço que eles utilizam e praticam de maneira empírica e sobre o qual constroem suas representações sociais de espaço”.

Uma das formas apontadas por Bomfim (2012) para ultrapassar um ensino pautado na memorização e descrição de fatos e fenômenos geográficos é a incorporação das representações

sociais que os estudantes absorvem da “geografia mediatizada”. O autor considera que a forma como os educandos pensam e concebem o mundo é fruto de ideologias veiculadas pela mídia. Uma vez conhecidas estas representações, o professor de Geografia pode estabelecer relações entre os saberes do senso comum e aqueles veiculados pela Geografia Escolar como forma de estimular a produção de novas representações e reforçar, com isso, a apreensão de conteúdos e conceitos geográficos.

Segundo Bomfim (2012, p. 24), o acesso do professor aos saberes que provêm dos discentes é importante para o processo de ensino-aprendizagem em Geografia, pois “se o professor conhecesse estas ideias preliminares poderia desenvolver uma metodologia de ensino que permitiria aumentar os conhecimentos geográficos dos alunos”.

Outra maneira mencionada por Bomfim (2012) para melhorar o ensino de Geografia Escolar, por meio da incorporação de conhecimentos sobre as representações sociais, é praticando a chamada “geografia reflexiva”. Esta forma de apreensão do espaço, considera que o aluno tem uma significação própria em relação ao espaço vivido, que precisa ser considerada e valorizada no ensino. Para ele, considerar experiências e saberes do espaço experienciado pelo aluno pode ser um ponto de partida para uma melhor condução da aprendizagem em Geografia:

A utilização de conhecimentos geográficos que se originam dessas novas formas de apreensão do espaço é de importância fundamental para a geografia escolar, pois a aprendizagem geográfica se faz em torno das ideias construídas através das relações que os alunos estabelecem com seu espaço vivido, na sociedade em geral, em relação aos conteúdos curriculares desenvolvidos na escola [...] (BOMFIM, 2012, p. 52).

Bomfim (2012) acredita que a utilização das representações sociais em processos educativos conduz a práticas inovadoras no ensino de geografia escolar. Para ele, o aproveitamento dos saberes do senso comum presentes nas representações dos estudantes é importante elo de mediação do conhecimento no decurso da prática docente.

[...] o conhecimento das representações sociais do espaço vivido pelos alunos integrado à geografia escolar como referencial geográfico permitirá ao professor planejar ‘estratégias’ de orientação e elaboração de programas de curso, tratar didaticamente o conteúdo da aprendizagem através da identificação de um problema e de um raciocínio geográfico; introduzir questionamentos e debates a respeito do espaço vivido pelos alunos, argumentando e confrontando com outros espaços (BOMFIM, 2012, p. 56).

Seguindo na mesma linha de raciocínio de Bomfim (2012), Correia, Bastos e Siqueira (2015) realizaram investigações relacionadas às representações sociais de crianças sobre o lugar de vivência, neste caso o bairro Engomadeira, situado na periferia de Salvador. O estudo teve como o objetivo de compreender as significações das crianças sobre o espaço vivido e a forma como o uso destes conhecimentos pode servir de reforço para a aprendizagem em Geografia. Para os autores, o uso dos conhecimentos provenientes das representações sociais no ensino de Geografia Escolar é importante, uma vez que:

No campo do ensino de geografia, sobretudo no ensino fundamental, evidencia-se a necessidade de pensar sobre o papel da escola na promoção de ações que contribuam com a valorização das representações sociais do espaço dos alunos dentro do ambiente escolar, tantas vezes negligenciado (CORREIA; BASTOS; SIQUEIRA, 2015, p. 189).

A pesquisa conduzida pelos autores anteriormente elencados demonstrou que as crianças apesar de viverem em um bairro considerado perigoso, no caso do bairro Engomadeira, nas falas professadas pelos estudantes repousam significações positivas do bairro interligando-o a um local de “repouso, lazer e moradia”. O estudo apontou que por meio do aproveitamento dos saberes do espaço vivido, o professor pode construir pontes, mediar conhecimentos entre saberes acumulados pelos estudantes durante suas vivências e os conteúdos veiculados pela escola. Para Correia, Bastos e Siqueira (2015), a identificação das representações sociais dos estudantes conduz a práticas que reforcem a noção de identidade dos discentes e sentido de pertença com o lugar de vivência.

As fronteiras entre o real e o imaginado estão muito próximas no universo dessas crianças. Entretanto, elas representam o espaço como o lugar do lazer: as praças, ruas, pular, viver, em um nível periférico e conferem a dimensão socioespacial proveniente da experiência pelo sentido que esses locais representam do ponto de vista estratégico como o lugar do encontro, da partilha de suas vivências (CORREIA; BASTOS; SIQUEIRA, 2015, p. 194).

A utilização das representações sociais no ensino de Geografia é um campo fértil e de grandes possibilidades pedagógicas. Ao considerarmos os saberes que os estudantes trazem para a escola estamos patrocinando formas significativas de acesso a aprendizagem de conteúdos geográficos. Esta forma de ensino tende a apontar para resultados positivos, visto que, ao considerar as ideias, crenças e valores que os estudantes carregam, o professor poderá estabelecer uma relação mais próxima com os estudantes, contribuindo para a consolidação de um ensino de geografia contextualizado.

Compreender estas significações, a partir do auxílio da Teoria das Representações Sociais, ajuda a sedimentar boas práticas em Geografia no contexto escolar. O subsídio que as representações sociais oferecem à disciplina tende a requalificar o ensino desta matéria escolar, realizando aproximações entre discursos geográficos proferidos pela escola e a Geografia vivida pelos estudantes no cotidiano.

2.2 Os estudos de representação social e ensino de geografia no Piauí

Os estudos e pesquisas em Geografia Escolar que utilizam como suporte teórico-metodológico as representações sociais, apesar de serem incipientes, têm apresentado um crescimento nos últimos anos, evidenciando a importância que a incorporação de estudos em representação sociais tem para um melhor desenvolvimento de processos educacionais nas escolas, bem como para o aprofundamento das significações que professores e estudantes apresentam sobre conceitos, conteúdos e temáticas com as quais a Geografia trabalha na escola.

Levantamento de produções de dissertações e teses que articulam os estudos em representação social e o ensino de Geografia Escolar conduzidos por Barbosa e Silva (2017) apontaram que entre 2005 e 2015 vinte e dois trabalhos foram produzidos na área de Geografia Escolar. Para as autoras, a maioria dos trabalhos pesquisados “foi produzida na região nordeste, correspondendo a um total de 09 (nove) trabalhos com destaque para a produção realizada no estado do Piauí que contou com 05 (cinco) trabalhos produzidos” (Ibidem, p. 155).

Os dados acima apontados confirmam que a produção realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGEO), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), tem ganhado importância e expressão nacional. Contando com um número relevante de trabalhos na área de representação social articulada ao ensino de geografia escolar, as pesquisas efetivadas no PPGGEO-UFPI buscam investigar conceitos e processos educacionais ligados ao ensino de geografia na escola de educação básica.

Os trabalhos produzidos no âmbito do mestrado em geografia da UFPI apontam que as investigações foram realizadas com dois tipos de sujeitos: professores da educação básica e estudantes do ensino médio. Em relação às produções voltadas para a investigação de professores temos os trabalhos de Silva (2007), Pimentel Neto (2013) e Barbosa (2017) e em

relação às produções que investigaram os estudantes do ensino médio destacam-se os trabalhos de Leão (2015), Pinheiro (2015) e Silva (2016).

A produção pioneira do estado no estudo das representações sociais no ensino de Geografia Escolar foi realizada por Silva (2007). Em sua pesquisa intitulada: “*Habitus* docente e a representação social do ensinar geografia na educação básica de Teresina – Piauí”, a pesquisadora investigou a representação social que os professores têm do ensino de geografia e sua relação com o *habitus*, ou seja, com o sistema de referenciais situacionais e culturais vividos pelos professores no campo social no qual encontram-se inseridos. Silva (2007) constatou em sua pesquisa que as práticas dos professores de geografia de Teresina eram forjadas pelo *habitus* professoral, constituído ao longo de sua formação escolar.

Ao investigar as características do ensinar Geografia pelos professores de Teresina, Silva (2007) demonstrou que os docentes não articulam sua prática de ensino em postulados do campo científico da disciplina. Para a autora, as práticas dos professores de Geografia da capital do Piauí convergem para uma reprodução de estruturas e esquemas mentais do campo educacional vinculadas ao fazer hegemônico da disciplina no âmbito nacional, ou seja, os professores guiam sua ação pedagógica por conhecimentos oriundos da experiência e pautados em significações do senso comum. Esta constatação feita por Silva (2007, p. 184) reforça que a prática de ensino de Geografia dos professores de Teresina “[...] funciona como um obstáculo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que assegurem, efetivamente, a abordagem científica da geografia na Educação Básica”.

No desenvolvimento de sua pesquisa, Silva (2007) buscou compreender as relações entre as representações sociais e o *habitus* professoral. Ao identificar os elementos constitutivos do núcleo central e sistema periférico da representação social do “ensinar geografia” provou que os elementos derivados desta representação são decorrentes de fatores históricos, sociais, culturais e cognitivos que compõem o *habitus* dos professores investigados. De acordo com Silva (2007, p. 157), a representação social captada dos professores contém “elementos da formação acadêmica, da prática docente e do senso comum”, sendo que a articulação destes elementos colabora para a produção de “condutas menos próximas da atividade científica, pois são eivadas por cognições derivadas da cultura escolar”.

Outro estudo realizado com professores foi efetivado por Pimentel Neto (2013). Em sua dissertação de mestrado o pesquisador investigou entre professores de Geografia das séries

iniciais do município de Teresina que representações guardavam sobre o ensino desta matéria escolar. Ao utilizar a Teoria do Núcleo Central, o autor procurou desvendar os elementos constitutivos da representação e o conteúdo compartilhado de Geografia pelos professores de séries iniciais. Para o autor, em face da falta de formação específica na área de atuação, os professores da rede municipal de Teresina apresentam uma representação de Geografia cunhada na sua vivência e experiência como docentes.

Para Neto Pimentel (2013, p. 166), os professores de Geografia apresentam dificuldades de ensinar a matéria escolar, em virtude da “ausência de domínio de conteúdos e metodologias específicas desta disciplina [...] cuja causa atribuem à sua formação inicial e continuada”. Para ele, os professores de Geografia de Teresina têm sua prática pautada no uso do livro didático, no método expositivo e na produção de atividades que estimulam uma memorização dos conteúdos.

Em suas investigações científicas, Pimentel Neto (2013) enumera como proposição para a melhoria no processo de ensino-aprendizagem em Geografia nas séries iniciais a ampliação da formação específica na área para estes professores, pois deste modo a abordagem dos conteúdos será realizada por critérios científicos. Reforça de igual modo a necessidade de formação continuada e uma análise mais criteriosa dos manuais didáticos.

Barbosa (2017) também realizou investigações com os professores para identificar o conteúdo da representação social de um objeto representacional ligado ao ensino de Geografia Escolar. Com a pesquisa intitulada “A representação social de espaço piauiense partilhada por professores de Geografia do ensino médio”, a pesquisadora averiguou que representações os professores da rede estadual de ensino guardam do espaço local. Para tanto, empregou a Teoria do Núcleo Central, pesquisando um total de 52 professores, distribuídos em escolas de diferentes zonas da capital do Piauí.

O estudo produzido por Barbosa (2017) identificou que a representação social de espaço piauiense apresentada pelos professores do ensino médio é influenciada por uma cultura vivenciada no cotidiano e a partir da experiência que estes têm com a disciplina de Geografia Escolar, sendo esta representação marcada pela presença de elementos do senso comum e com pequena influência de conhecimentos científicos. Para a autora, os professores representam o espaço local a partir das palavras “rico” e “diversificado”, numa associação direta com o espaço geográficos com elementos físicos.

Barbosa (2017) constatou que a representação social do espaço piauiense além de ser fruto de uma vivência do cotidiano com o espaço está também articulada com conteúdos presentes em manuais didáticos de Geografia do Piauí. Para a autora, “a representação social do espaço piauiense parte do senso comum, e dessa forma, necessita sofrer mudanças” (Ibidem, p. 110). Neste sentido, aponta para um reforço na formação continuada e mudanças na estrutura curricular da formação inicial dos professores.

Outro pesquisador que se dedicou ao estudo da representação social de espaço piauiense foi Silva (2016). Ao invés de investigar os professores, procurou identificar o conteúdo e a organização da representação social partilhada por estudantes do ensino médio. O autor partiu da hipótese que existia uma representação social de espaço piauiense partilhada por estudantes do ensino médio e que esta forma de significação da realidade dificultava a aprendizagem das características deste espaço. Silva (2016) investigou 116 estudantes da primeira série do ensino médio e aplicou a Teoria do Núcleo Central como aporte teórico-metodológico.

Silva (2016) identificou que os estudantes representam o espaço piauiense a partir das palavras “grande”, “desgastado”, “rios” e “cidade”. Esta forma de representar o espaço, para o autor, “se constitui predominantemente por elementos cuja fonte de conhecimento se assenta no senso comum” (Ibidem, p. 89). Para ele, a representação social do espaço piauiense apresentada pelos estudantes vincula-se a existência de um vasto território, um ambiente degradado, articulado com uma rica rede hidrográfica e com cidades que apresentam carência de recursos e gestão eficiente.

No que tange a temas e conceitos geográficos, Leão (2015) e Pinheiro (2015) realizaram pesquisas para identificação da representação social que os alunos apresentam do processo migratório, bem como do conceito de paisagem. As pesquisas foram desenvolvidas a partir do aporte teórico da Teoria do Núcleo Central e com aplicação de instrumentais como o Teste de Associação Livre de Palavras, sendo este processado por meio do software EVOC.

Leão (2015), ao estudar a representação social do processo migratório partilhado por estudantes do ensino médio, percebeu que a forma como os alunos representam as migrações está muito relacionada com questões históricas, bem como pelo conteúdo presentes no livro didático e nos discursos do professor de Geografia. A autora identificou que os estudantes representam as migrações a partir das palavras “bom”, “emprego” e “melhoria”, sendo que esta

representação “é formada principalmente nas relações cotidianas, pelo conhecimento empírico, associados a prática docente [...] e ainda ao livro didático” (Ibidem, p. 108).

Para Leão (2015), os discursos articulados pelos professores acabam gestando uma visão idealizada do processo migratório nos estudantes. Neste sentido, a autora aponta que os professores ao trabalharem este tema em sala de aula “exploram e enfatizam apenas questões positivas desses fluxos, colaborando para a compreensão de que uma das únicas formas para superar as dificuldades econômicas, econômicas [...] seja o ato de migrar” (Ibidem, p. 110). Esta forma idealizada de representar o processo migratório colabora para uma dificuldade de compreensão da influência das migrações na organização do espaço.

Ao pesquisar a representação social do conceito de paisagem por estudantes do ensino médio, Pinheiro (2015, p. 138) trabalhou com 4 (quatro) turmas e constatou que os estudantes identificavam o conceito de paisagem a partir de “elementos do senso comum e representações científicas”. O autor identificou como palavras constitutivas da significação de paisagem os termos “natureza”, “visível”, “vida”, “lugar” e “modificada”.

Pinheiro (2015) reitera que o discurso dos professores exerce forte influência na representação social de paisagem apresentada pelos estudantes, pois em sua prática cotidiana reforçam a visão de um conceito de paisagem relacionada a aspectos naturais. O autor nos lembra que a forma de representação dos estudantes em relação ao conceito pesquisado “funciona como obstáculo para a compreensão da totalidade da paisagem” (Ibidem 138). Indica em sua pesquisa que esta forma de representar a paisagem é decorrente do meio sociocultural, da prática docente, da estrutura curricular, bem como dos conteúdos presentes no livro didático.

Destacaremos a seguir a forma como foi estruturada a metodologia da pesquisa, destacando os instrumentos utilizados, os sujeitos investigados e a forma como foi realizado o tratamento e interpretação dos dados coletados.

3 CAMINHO TRILHADO NA BUSCA DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE RECURSOS DIDÁTICOS NÃO CONVENCIONAIS E INTERVENÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA GEOGRAFIA ESCOLAR

A pesquisa das representações sociais tem se caracterizado desde o início, por uma utilização diversificada de métodos e pelo desenvolvimento contínuo de novas técnicas [...] (SÁ, 2002, p. 99).

A pesquisa que empreendemos teve cunho qualitativo, sendo este tipo de investigação caracterizada pela interpretação dos fatos pesquisados a partir da significação que as pessoas atribuem ao que falam e fazem (CHIZZOTTI, 2006). A modalidade da pesquisa qualitativa foi do tipo pesquisa-ação colaborativa, cujo objetivo é executar uma ação visando à resolução de uma problemática detectada (THIOLLENT, 1985; FRANCO, 2005; CHIZZOTTI, 2006). A pesquisa-ação tem sido cada vez mais utilizada em educação por apresentar respostas à busca de solução de problemas verificados nas instituições escolares. Neste sentido, Thiolent (1998, p. 75) afirma que esta modalidade de pesquisa “contribui para o esclarecimento das microssituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes”.

Assim sendo, partimos do pressuposto de que alguma alteração poderia ser possível na representação social de recursos didáticos não convencionais em decorrência da intervenção proposta nesta investigação.

Desse modo, traçamos como objetivo geral da nossa pesquisa: avaliar a possibilidade de mudanças de representações sociais de recursos didáticos não convencionais e de aprendizagem de Geografia Escolar partilhadas por professores de Geografia e estudantes do ensino médio. Estabelecemos como objetivos específicos: identificar a representação social de recurso didático não convencional partilhada por professores de Geografia e estudantes do ensino médio; caracterizar o uso de recursos didáticos não convencionais pelos professores de Geografia; conhecer os hábitos de consumo de bens sociais dos estudantes (preferências de consumo de elementos culturais e tecnológicos, tais como: música, cinema, literatura, esporte, informática etc.); comparar a representação social de recursos didáticos não convencionais articuladas por professores e estudantes antes e depois da aplicação da intervenção pedagógica;

verificar mudanças na representação social de ensino-aprendizagem em Geografia articulada por estudantes do ensino médio.

3.1 O lócus da pesquisa

A princípio havíamos feito contato com a Unidade Escolar Professor José Amável, localizado no bairro Noivos, zona leste da cidade. Entretanto, quando iríamos iniciar a pesquisa na referida escola o professor de Geografia teve que se afastar da unidade de ensino para acompanhar um parente com problema de saúde. Em face disso, escolhemos como novo local de aplicação da pesquisa: o Instituto Federal do Piauí (IFPI), Campus Teresina Central (Mapa 1). Optamos pela mudança do local de realização da pesquisa para o IFPI por acreditarmos que a possibilidade de interrupção da investigação fosse mínima, uma vez que esta instituição de ensino é caracterizada por apresentar uma regularidade na oferta de aulas e baixa rotatividade de professores. A escola é vinculada à Rede Federal de Educação Básica, funcionando nos três turnos com oferta de cursos técnicos integrados ao médio, cursos técnicos concomitantes e subsequentes², bem como pós-graduações na modalidade *lato sensu* e *stricto sensu*.

A pesquisa teve como lócus principal as salas de aula do ensino médio integrado³, em duas turmas da primeira série, dos cursos de eletrônica e mecânica, ofertado pela instituição de ensino. Teve início em julho estendendo-se até dezembro de 2017 e contemplou, além da aplicação de técnicas de obtenção de dados, uma proposta de colaboração pedagógica, onde professor e pesquisador puderam trocar experiências, tendo como foco a inserção dos recursos didáticos não convencionais na prática docente. Os investigados foram, portanto, uma professora e 77 estudantes de duas turmas de ensino médio integrado ao técnico do turno matutino. Tencionava-se, com isso, verificar se haveriam mudanças na representação social que professores e estudantes apresentavam desses recursos.

Os estudantes e a professora envolvidos na pesquisa aceitaram participar da investigação e, para tanto, assinaram o Termo de Livre Consentimento e Esclarecido, como consta nos

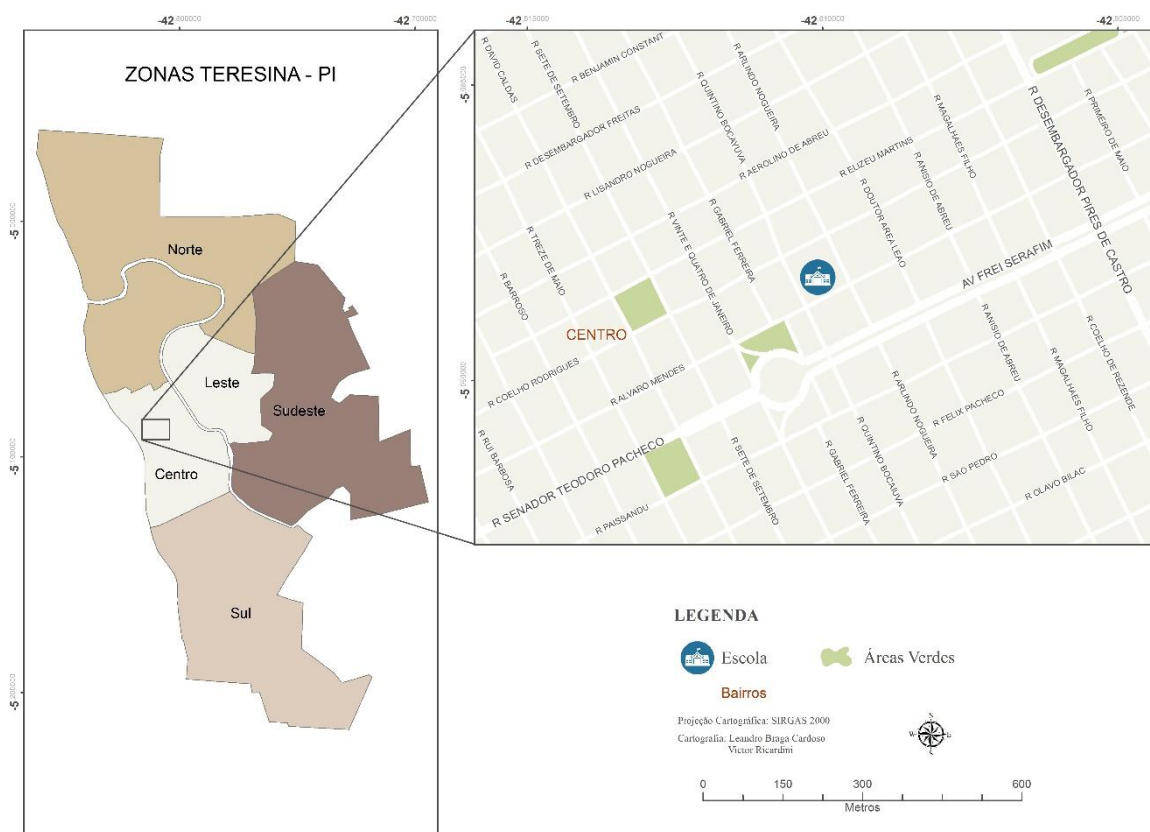
² Cursos técnicos integrados são aqueles em que o aluno realiza ao mesmo tempo a formação geral e técnica ao longo dos três anos de ensino médio. Os cursos técnicos concomitantes e subsequentes são ofertados para estudantes de outras instituições, sendo que os primeiros são voltados para estudantes que ainda estão cursando o ensino médio e o segundo para estudantes que já concluíram a formação geral na modalidade ensino médio.

³ Modalidade de ensino que contempla a formação geral básica, bem como habilita o aluno para uma formação técnica específica.

Apêndices E e F. A aplicação inicial dos instrumentais de pesquisa ocorreu entre os dias primeiro e dez de agosto de 2017.

Utilizamos para coleta de dados a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), o questionário de pesquisa, entrevista semiestruturada, grupo focal, observação e “reuniões de planejamento didático”.

Mapa 1 – Localização espacial do Instituto Federal do Piauí (IFPI) – Campus Teresina Central



Fonte: Projeção cartográfica SIRGAS, 2000. Elaborado por Leandro Braga Cardoso e Victor Ricardini.

Visando atender aos nossos objetivos específicos, realizamos a detecção das representações dos estudantes através do uso do TALP para verificação da importância atribuída por estes estudantes aos recursos didáticos não convencionais no processo de ensino-aprendizagem em Geografia. A coleta destas informações, cruzadas com os dados colhidos junto aos docentes, serviram de base para o desenvolvimento de ações colaborativas na escola.

O TALP é um teste estruturado a partir da técnica da evocação que significa “trazer à lembrança, à imaginação, algo que está presente na memória dos indivíduos” (FERREIRA, 1975 apud OLIVEIRA et al., 2005, p. 574). O teste tem como objetivo coletar informações

sobre o conteúdo e estrutura das representações sociais. Para Oliveira (2005, p. 575), a aplicação de testes de evocações consiste:

[...] em pedir ao indivíduo que produza todas as palavras ou expressões que possa imaginar a partir de um ou mais termos indutores, ou ainda em solicitar um número específico de palavras, seguindo-se de um trabalho de hierarquização dos termos produzidos, do mais para o menos importante.

O teste de livre associação de palavras visa compreender a percepção que um grupo social tem sobre um determinado objeto (OLIVEIRA, 2005). É um importante mecanismo de coleta de dados amplamente utilizado em pesquisas na área de educação e saúde. A coleta dos dados deve ser feita em um formulário impresso estruturado no qual, a partir de uma palavra indutora ou de uma imagem, solicita-se aos respondentes que listem cinco palavras que representem o objeto representacional investigado na pesquisa. A respeito da coleta de dados, Oliveira et al. (2005, p. 577) revelam que:

A coleta de dados resume-se em solicitar aos sujeitos entrevistados que produzam um determinado número de palavras ou expressões que lhe ocorrem, a partir de um tema indutor dado, para em seguida solicitar aos sujeitos que organizem as suas respostas em ordem de importância, da mais para a menos importante.

Uma vez listadas as palavras, os respondentes devem numerá-las de acordo com a importância atribuída pelo sujeito, realizando um processo de hierarquização das palavras. Para Oliveira et al. (2005), o ordenamento das palavras será preponderante para a produção dos elementos constitutivos do núcleo central e periférico do objeto representacional investigado.

O processamento do TALP, realizado com os estudantes, foi feito mediante o uso do software EVOC (*Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations*). Este software de processamento de informações, criado por Pierre Vergès (1999), busca a identificação das palavras evocadas pelos sujeitos da pesquisa, organizando-as em um quadrante com a enumeração das palavras que, possivelmente, compõem o núcleo central e o sistema periférico das representações sociais. A respeito do processamento das informações pelo software, Oliveira et al. (2005, p. 581) esclarecem:

A partir de um dicionário de palavras produzidas por uma população de sujeitos, o software calcula e informa a frequência simples de ocorrência de cada palavra evocada, a média ponderada de ocorrência de cada palavra em função da ordem de evocação e a média das ordens médias ponderadas do conjunto dos termos evocados. De posse destas informações, o pesquisador deve definir um ponto de corte para a frequência mínima a ser considerada [...].

Uma vez estabelecida a nota de corte, o programa organizará as palavras em um quadrante de quatro casas, apontando aquelas constitutivas do núcleo central e periférico das representações sociais. No quadro de quatro casas, conforme aponta Silva (2007), será levantada a frequência da palavra enunciada, bem como a ordem média das evocações (OME). Em seus estudos, Silva (2007, p. 142) aponta como é feito o cálculo da OME, enfocando que:

A ordem média é calculada para cada palavra evocada atribuindo-se pesos diferenciados segundo a hierarquia estabelecida pelos respondentes (peso 1 para as colocadas em 1º lugar; peso 2 para as que ficarem em 2º lugar e assim sucessivamente). O resultado é dividido pelo somatório dos valores da frequência total das evocações.

No quadro de quatro casas serão organizadas as palavras que contém o núcleo central e periférico da representação. Para Oliveira et al. (2005), a organização das palavras no quadro depende basicamente da frequência e ordem média das palavras evocadas. Sobre a organização das palavras nos quadrantes de uma representação social, a autora relembra que:

As palavras que se situam no quadrante superior esquerdo são, muito provavelmente, elementos do núcleo central da representação estudada; aquelas situadas no quadrante superior direito constituem os elementos da 1ª periferia; aquelas situadas no quadrante inferior esquerdo são elementos de contraste; e aquelas localizadas no quadrante inferior direito são elementos claramente periféricos ou pertencentes à primeira periferia (SÁ, 1996; ABRIC, 2003, 2004; VERGES, 1992;1994 apud OLIVEIRA, 2005, p. 582).

O software EVOC, após fazer o processamento das palavras, organiza-as em sistema de categorias de forma padronizada. Desta forma, as palavras que tem frequência alta e ordem de evocação próxima a 1, serão enquadradas no quadrante superior esquerdo, sendo estas provavelmente constitutivas do núcleo central. Já as palavras que apresentam baixa frequência e ordem de evocação distante de 1 compõem o sistema periférico da representação (OLIVEIRA et al, 2005).

Além do TALP, aplicamos junto aos estudantes um questionário socioeconômico e cultural. Com a professora regente pesquisada realizamos entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionário socioeconômico e para a captura da representação social de recursos didáticos não convencionais, partilhada por professores da educação básica, realizamos um grupo focal.

A entrevista foi realizada com a professora das turmas investigadas e continha um total de seis perguntas abertas em formato de narrativas que foram gravadas em áudio e transcritas para análise. A entrevista procurou levantar dados referentes à experiência que a professora

regente possuía com o uso de recursos didáticos convencionais e não convencionais nas aulas de geografia. Nela, solicitamos que a professora narrasse situações da prática docente que envolvessem a utilização dos recursos didáticos, identificando as sensações/percepções sentidas por ela; a avaliação dos demais profissionais quando do emprego de produtos culturais em sala de aula; que percursos metodológicos trilhou e que práticas vivenciadas estimularam a adoção de recursos didáticos não convencionais em sala de aula pelo professor de Geografia.

Considerada durante muito tempo, com o questionário eventualmente, como o principal instrumento de levantamento das representações, a entrevista em profundidade [...] constitui ainda, nos dias de hoje, um método indispensável no estudo das representações sociais (ABRIC, 1994, p. 61 apud SÁ, 2002, p. 61).

Os questionários socioeconômicos, aplicados com a professora pesquisada e com os estudantes, foram estruturados com perguntas abertas e fechadas contendo seis categorias, cujo objetivo era verificar o acesso, frequência, usos e potencial pedagógico que os recursos didáticos não convencionais promovem no processo de ensino-aprendizagem em geografia, bem como a identificação dos estilos culturais dos sujeitos da pesquisa. Os questionários aplicados apresentam as seguintes categorias:

- Identificação – Levantamento dos sujeitos investigados por faixa etária e sexo.
- Naturalidade – Verificação dos locais de nascimento dos sujeitos pesquisados, a origem dos pais, bem como os fluxos migratórios realizados por aqueles que são oriundos de outras regiões do país.
- Aspectos socioeconômicos – Identificação das condições de vida do professor e dos estudantes, por meio da verificação da renda familiar, acesso ao sistema de transporte, habitação e produtos eletroeletrônicos.
- Formação – Levantamento da formação escolar dos estudantes, bem como conhecimento dos itinerários formativos do professor pesquisado, por meio da investigação de dados da formação inicial continuada, bem como o regime de trabalho ao qual encontra-se vinculado.
- Consumo de bens culturais – Procuramos investigar, nesta categoria, o acesso e frequência de uso da informática, cinema/TV, música, literatura, jornal e revista por estudantes e professor pesquisado. O levantamento destes dados possibilitou a identificação dos estilos culturais dos participantes da pesquisa.
- Prática docente – Nesta seção do questionário, indagamos o professor investigado sobre as vantagens que o emprego de recursos didáticos não

convencionais provoca no processo de ensino-aprendizagem em geografia, levantando informações relacionadas aos principais tipos de recursos empregados nas aulas de geografia; as vantagens pedagógicas do uso destes produtos culturais para o reforço dos conteúdos e conceitos geográficos; os tipos de conteúdos ou temáticas que mais guardam relação com o emprego de produtos culturais em sala de aula; bem como as vantagens do uso de produtos culturais para o processo de ensino-aprendizagem na visão de estudantes e professores. O intento é verificar que produtos são mais utilizados em sala de aula pelos docentes, a frequência, os fatores limitantes do uso e se a forma como trabalham os conteúdos vinculados aos recursos didáticos não convencionais estimulam o desenvolvimento de aprendizagens significativas nos estudantes.

No que tange ao questionário aplicado com os estudantes, a divisão em categorias é semelhante; há diferenças em relação à abordagem das perguntas e ao contexto do uso dos produtos culturais no processo de ensino-aprendizagem. O questionário dos estudantes difere nas categorias formação, no qual são feitos levantamentos da escolaridade dos estudantes, acesso a cursos complementares, bem como tempo destinado aos estudos. No que diz respeito ao item acesso a bens culturais, procuramos levantar o perfil cultural dos estudantes a partir da identificação dos produtos culturais aos quais têm mais acesso, frequência e preferências por gêneros musicais, cinematográficos, literários, sites de internet, leitura de jornais e revistas, jogos eletrônicos e programas de televisão. Na última categoria, indagamos os estudantes sobre a presença dos produtos culturais nas aulas de Geografia, os fatores que limitam sua presença, bem como o tipo preferido de recursos didáticos não convencionais que gostariam que fossem empregados na abordagem de conteúdos geográficos.

O levantamento das informações sobre o acesso aos produtos culturais como cinema, charges, história em quadrinho e música serviu de base para o planejamento cooperado e para o delineamento das ações colaborativas, com vistas a efetivar um maior emprego destes produtos, no processo de ensino-aprendizagem em Geografia Escolar.

Como forma de compreender melhor como os professores e estudantes significam os produtos culturais que dispõem em seu cotidiano, realizamos observações das aulas ministradas pelo professor regente nas salas onde ocorreu a pesquisa ação colaborativa. As observações realizadas foram transpostas para um diário de campo e serviram para compreendermos como ocorre o processo de ensino na instituição. A partir da observação realizada elaboramos um

planejamento cooperado, tendo como foco a introdução de produtos culturais como ferramentas metodológicas auxiliares no ensino de Geografia.

A realização de atividades de intervenção pedagógica tinha como propósito verificar uma possível alteração nas representações sociais que os docentes e estudantes têm dos recursos didáticos não convencionais. Sabemos que o núcleo central das representações sociais ou núcleo duro é estável e consistente, sendo aquele que guarda as ideias primitivas do indivíduo e, portanto, de difícil modificação. Porém, com a realização sistemática de atividades, a partir do uso e tratamento de produtos culturais em sala de aula, a expectativa era de que estas ações promovessem mudanças nas representações sociais que professores e estudantes têm sobre estes instrumentos auxiliares do processo de ensino.

A respeito da possibilidade de mudanças das representações sociais, Flament (1987, 1989; Abric, 1994 apud SÁ, 2002) apontam que há possibilidade de mudanças nas representações a partir da realização de práticas sociais. Para Abric (1994 apud SÁ, 2002, p. 89), “as representações e as práticas sociais se engendram mutuamente”. Logo, como a prática de intervenção envolve trocas sociais de conhecimentos e serão organizadas e estruturadas com a finalidade de atingir um propósito específico, sua realização pode gerar, ao final da ação, algumas mudanças processadas nas significações de estudantes e do professor pesquisado sobre os recursos didáticos não convencionais. Para Abric (2000, p. 32), as mudanças na representação iniciam pelo sistema periférico.

A transformação de uma representação se opera, na maior parte dos casos, através de transformações de seus elementos periféricos: mudanças de ponderação, interpretações novas, deformações funcionais defensivas, integração condicional de elementos contraditórios. É no sistema periférico que poderão aparecer e ser toleradas contradições.

A detecção das possíveis mudanças processadas nas representações de professores e estudantes foram captadas mediante a aplicação de testes em duas etapas: uma no início do processo e outra ao final da prática de intervenção, realizados por meio de testes de associação livres e entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa.

Para a interpretação das representações sociais expressas por professores e estudantes, utilizamos a técnica de Análise do Conteúdo (BARDIN, 2016). A análise de conteúdo tem como ponto de partida a dissecação sobre as mensagens emitidas pelos sujeitos, sendo a produção de inferências a sua razão de existência (FRANCO, 2005). Conceitualmente, Bardin (2016, p. 48) define a análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análises de conversações visando obter procedimentos sistemáticos e objetivos da discussão de conteúdo das mensagens indicadas (quantitativas ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Para Stone (1970 apud CHIZOTTI, 2006, p. 116), a análise de conteúdo constitui-se como uma “técnica que permite fazer inferências, identificando, objetiva e sistematicamente, as características da mensagem”. Para o autor, por meio da análise de conteúdo, é possível compreender as ideias, valores e intenções do produtor ao emitir uma mensagem.

A análise de conteúdo parte do pressuposto que o léxico, um vocábulo, é uma unidade discreta do texto, constitui uma síntese condensada da realidade e a frequência de seu uso pode revelar a concepção do emissor, os seus valores, opções e preferências (CHIZZOTTI, 2016, p. 117).

As análises de conteúdo realizadas foram articuladas com a Teoria das Representações Sociais e com conhecimentos relacionados à epistemologia do ensino de Geografia Escolar, para uma melhor compreensão das significações expressas pelos grupos investigados. Para Franco (2005), a articulação das representações sociais ao conhecimento teórico da área de investigação ajuda na identificação das causas e efeitos das mensagens proclamadas, fato que exige do analista uma maior bagagem teórica.

Destacaremos na seção seguinte os dados levantados durante a realização da pesquisa de campo, a partir da aplicação dos instrumentais de pesquisa com estudantes e o professor regente para a detecção inicial das representações que estes sujeitos apresentam dos produtos culturais e sua importância no processo de ensino-aprendizagem em Geografia Escolar.

3.2 Conhecendo o perfil dos sujeitos da pesquisa e as significações iniciais de recursos didáticos não convencionais

Nesta seção realizaremos o levantamento do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes e professores investigados a partir da tabulação e interpretação de dados obtidos através dos instrumentos aplicados.

A apresentação dos dados referentes ao perfil sócio econômicos e cultural dos sujeitos investigados colabora para a compreensão do gosto cultural, bem como da forma como significam o uso de produtos culturais no contexto escolar.

3.2.1 Caracterização geral do perfil dos estudantes

Antes de ingressarem na instituição, os estudantes do Instituto Federal do Piauí submetem-se a um exame classificatório, com testes das disciplinas Português e Matemática para aferir conhecimentos ligados ao desenvolvimento da habilidade da escrita e do raciocínio lógico. Os estudantes com melhor pontuação no exame conseguem acesso à instituição de ensino que, em sua seleção, contempla o regime de cotas voltadas para estudantes autodeclarados negros, pardos, indígenas, portadores de necessidades especiais e estudantes de escolas públicas, conforme a renda familiar.

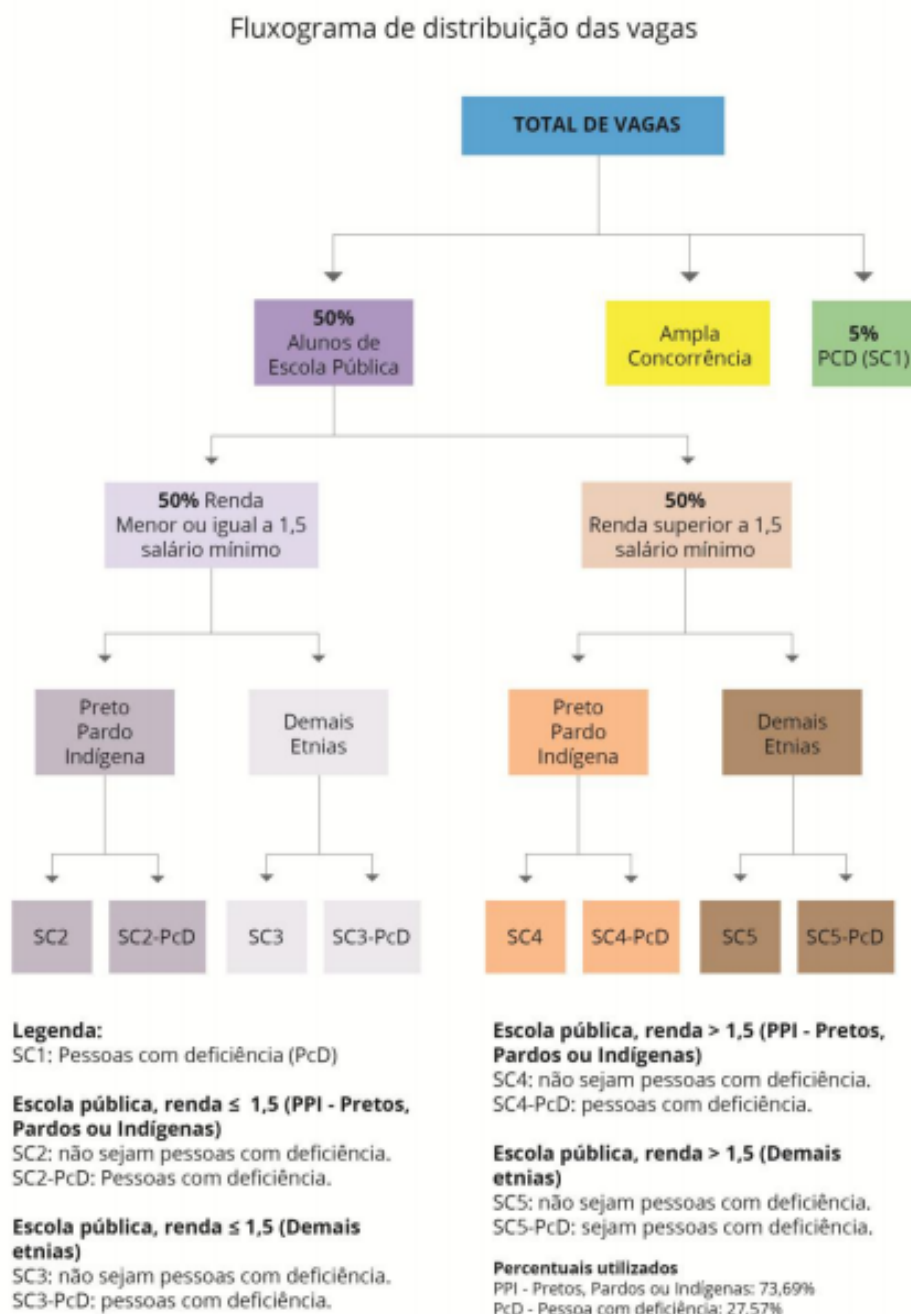
O Esquema 3, a seguir, demonstra que metade das vagas são destinadas a estudantes da escola pública e a outra metade é voltada para a ampla concorrência. Observa-se que em relação a existência de cotas para portadores de deficiência que as vagas destinadas para este seguimento estão presentes tanto na ampla concorrência quanto nas vagas destinadas a estudantes da escola pública. No que tange às vagas para estudantes da escola pública, estas são separadas em dois grupos, sendo um formado por aqueles cuja renda familiar é menor que 1,5 salários mínimos, assim como para aqueles estudantes cuja renda familiar seja maior que 1,5 salários mínimos. Para os estudantes da escola pública, além do critério renda familiar, existem cotas específicas de acordo com a raça/etnia, conforme autodeclaração realizada pelo proponente da vaga.

A forma de seleção contemplando públicos tão distintos, ao nosso ver, proporciona a esta instituição de ensino a presença de variados grupos da nossa sociedade, revelando-se como um espaço plural. A presença destes diferentes grupos é representativa de parte da sociedade e tem relação direta com a diversidade de gostos culturais manifestos pelos estudantes, quando da aplicação dos questionários.

Ao todo foram aplicados 77 questionários com os estudantes das turmas dos cursos técnicos de Eletrônica e Mecânica. Ao indagarmos sobre a idade dos respondentes verificamos que a maioria dos estudantes das turmas, ou seja, 60% dos entrevistados, tem 15 anos de idade, estando em idade compatível com a série cursada, seguidos de 14% com 14 anos de idade, 13% com 16 anos e 7% com 19 anos. Em relação à distribuição dos estudantes por sexo, 86% dos

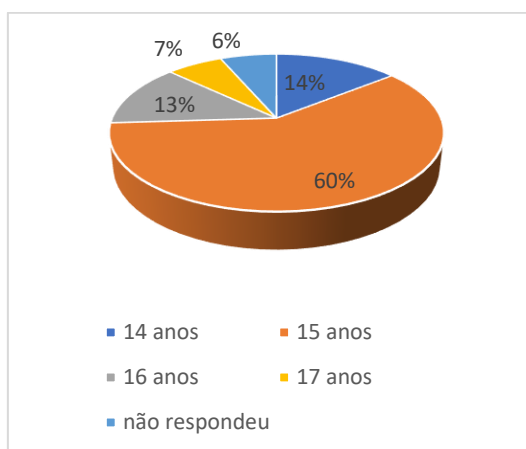
estudantes são de estudantes do sexo masculino a apenas 14% do restante da turma é formada por mulheres, conforme se observa nos Gráficos 2 e 3.

Esquema 3 – Fluxograma de distribuição de vagas por cotas do Exame Classificatório IFPI



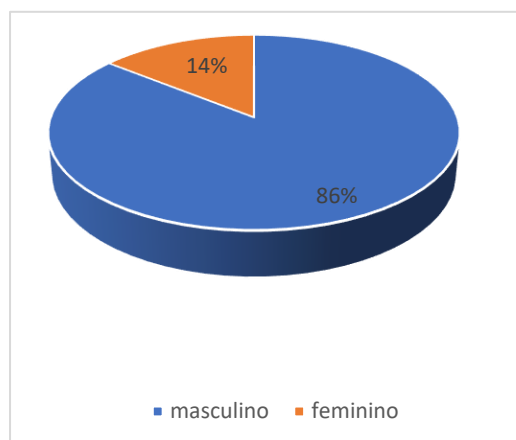
Fonte: Exame Classificatório. IFPI, 2017.

Gráfico 2 – Distribuição dos estudantes por idade



Fonte: Crédito direto do autor (2017).

Gráfico 3 – Distribuição dos estudantes por sexo



Fonte: Crédito direto do autor (2017).

Observando os dados da pesquisa podemos perceber que pelo fato de a instituição gozar de grande credibilidade na comunidade teresinense e em decorrência da realização da seleção prévia para admissão dos estudantes, a maioria dos estudantes do ensino médio encontra-se em idade escolar condizente com a série que cursam. O fato de estudarem em tempo integral⁴ atrai “estudantes profissionais”⁵. Em relação à distribuição por sexo, percebemos que a maioria dos estudantes é formada por homens, fato que se explica por serem as profissões de técnico em eletrotécnica e em mecânica dominadas historicamente por homens. É importante ressaltar que são profissões que exigem do trabalhador muita força e desgaste físico, o que de certo modo nos leva a inferir que tais atividades repelem muitas mulheres do exercício destas profissões, muito embora seja crescente a presença delas nestes nichos de trabalho.

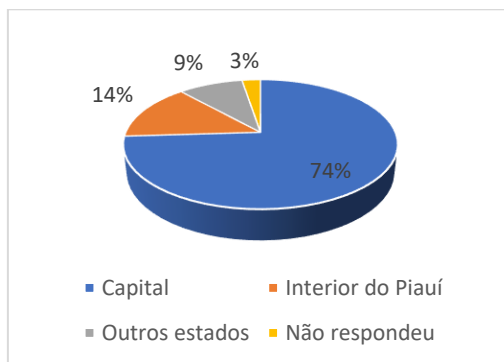
Em relação à naturalidade, os dados levantados demonstraram que a maioria dos estudantes investigados nasceu em Teresina, representando em termos percentuais 74% dos sujeitos, seguidos 14% que tem origem no interior do Piauí, 9% de estudantes com nascimento em outros estados, seguidos de 3% dos estudantes que não souberam responder. Ao questionarmos sobre o período de migração para aqueles que provém de outra cidade, 87%

⁴ Em alguns dias da semana os estudantes assistem aulas nos dois turnos. Tal medida resultou na diminuição de um ano de estudo para a conclusão do ensino médio integrado que era feito antes em 4 anos. A mudança no currículo teve início para as novas turmas em 2016. Com a mudança efetivada no currículo os estudantes cumprem a carga horária obrigatória para a conclusão do ensino médio em 3 anos.

⁵ Compreende os estudantes que tem no ato de estudar sua principal ocupação. Estes estudantes, via de regra, não exercem atividades profissionais.

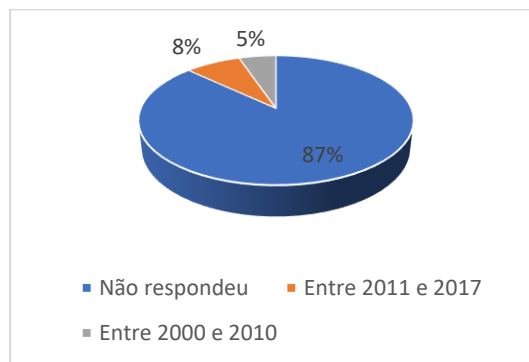
disseram não saber, seguido de 8% entre 2011 e 2017 e 5% realizaram a migração para Teresina entre os anos 2000 e 2010, conforme consta nos Gráficos 4 e 5.

Gráfico 4 – Naturalidade dos estudantes



Fonte: Crédito direto do autor (2017).

Gráfico 5 – Estudantes: período de migração para Teresina



Fonte: Crédito direto do autor (2017).

Pelos dados apresentados, percebe-se que a maioria dos estudantes provém do Estado do Piauí, representando um percentual de 84% quando incluímos os dados da capital e do interior. Os números levantados nos fazem inferir que, pelo fato dos estudantes serem piauienses, estes compartilham elementos dessa cultura. O fato da maioria dos estudantes ter nascido em Teresina colabora para uma maior identidade destes estudantes com a cultura local.

Investigamos também a origem dos pais para perceber de que modo a influência da cultura de origem dos progenitores interfere no gosto cultural dos filhos. A pesquisa revelou que a maior parte dos progenitores dos estudantes é natural do Estado do Piauí. Em relação à origem do pai, 54% tem sua origem no Piauí, 13% em outros Estados e 33% dos entrevistados não responderam. Em relação à naturalidade das mães dos estudantes, 57% do total nasceram no Piauí, contra 17% que são oriundas de outros estados. Outros 26% dos estudantes não souberam apontar a naturalidade de sua genitora, conforme consta na Tabela 1.

O levantamento da origem dos progenitores indica que a maioria tem origem no Estado do Piauí. Entre os migrantes, grande parte dos pais vem do interior do Maranhão, especificamente da região leste do Estado, área limítrofe com o Estado do Piauí. Como esta região do Maranhão guarda muitas semelhanças com os hábitos culturais presentes no Estado do Piauí e pelo fato da maioria dos pais ser formada por piauienses, inferimos que pais e filhos

guardam muitas semelhanças culturais e identitárias, quando levamos em conta a região onde nasceram.

Tabela 1 – Naturalidade dos pais dos estudantes

Local de nascimento	Pai		Mãe	
	Nº Absoluto	%	Nº Absoluto	%
Capital do Piauí	21	27	26	34
Interior do Piauí	21	27	18	23
Outros estados: MA, RN, PE, PB, CE, TO e PR	10	13	13	17
Não respondeu	25	33	20	26
Total	77	100	77	100

Fonte: Crédito direto do autor (2017).

Além da identificação do perfil geral dos estudantes e sua origem geográfica, consideramos pertinente fazer uma análise das características socioeconômicas para compreendermos o acesso destes sujeitos a produtos culturais e acesso a bens de consumo.

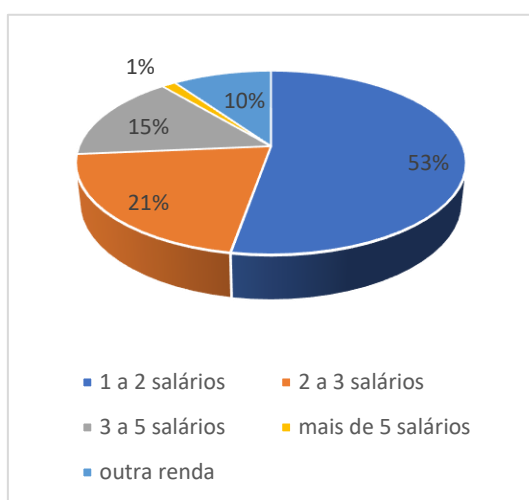
3.2.1.1 Perfil sócio econômico dos estudantes

O levantamento de dados sócios econômicos dos estudantes demonstrou que a maioria dos sujeitos investigados apresenta baixa renda familiar. Do total de estudantes pesquisados, 53% apresentam renda média familiar entre 1 e 2 salários mínimos, seguido de 21% dos inquiridos que tem renda familiar entre 2 e 3 salários mínimos, contra um menor percentual de 15% dos estudantes cuja renda familiar varia entre 3 e 5 salários mínimos. Há, no universo pesquisado, estudantes que estão fora da média ou do padrão de renda da maioria dos estudantes, que compreende 1% dos entrevistados onde a renda familiar ultrapassa a casa dos 5 salários mínimos. Outros 10%, apontaram ter renda menor que um salário mínimo ou que ainda sobrevivem sem uma renda fixa, conforme presente no Gráfico 6.

Indagados sobre a quantidade de irmãos, percebemos que a maior parte dos estudantes apresenta famílias pouco numerosas. Os dados revelam que 8% dos estudantes não tem irmãos, ou seja, são filhos únicos, seguido de 21% que apresentam apenas um irmão, 23% apresentam de 3 a 5 irmãos, seguido da maioria dos estudantes que tem uma família com a presença de dois irmãos, correspondendo a 45% do total dos pesquisados, expressos no Gráfico 7.

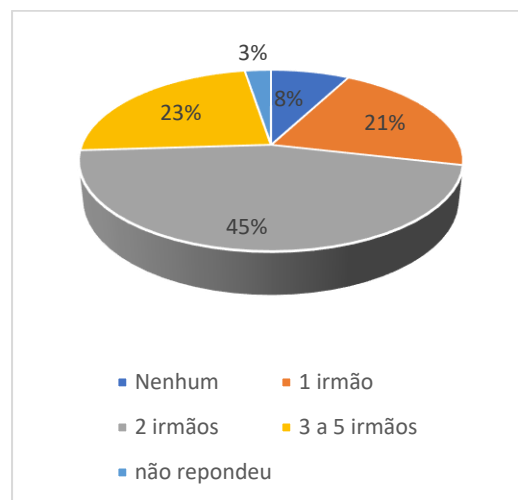
Os dados da pesquisa revelam que os estudantes apresentam uma baixa renda familiar. Estes números coadunam com as informações contidas na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)⁶, realizada pelo IBGE. Os dados da PNAD 2015 apontam que 55% da população residente em domicílios particulares no Brasil apresentava uma renda per capita variando entre $\frac{1}{2}$ e 2 salários mínimos⁷ (IBGE, 2016). O fato dos estudantes apresentarem uma baixa renda familiar pode ser um indicador de um acesso limitado a alguns bens culturais e de consumo como produtos eletroeletrônicos, bem como acesso a jornais e revistas, fato que influencia diretamente no gosto cultural dos educandos.

Gráfico 6 – Estudantes: renda



Fonte: Crédito direto do autor (2017).

Gráfico 7 – Estudantes: quantitativo de irmãos



Fonte: Crédito direto do autor (2017).

Em relação ao número de irmãos, a pesquisa demonstrou que os estudantes, apesar de terem uma renda familiar baixa, apresentam uma família composta por um pequeno número de componentes. São, em sua maioria, famílias formadas em média pelo casal e entre 1 e 3 filhos. Este dado revela uma tendência verificada nacionalmente com a queda nos índices de fecundidade da mulher brasileira que atualmente é de 1,71 filhos por mulher (IBGE, 2016). A presença de um menor número de filhos por casal reflete o ingresso da mulher no mercado de

⁶ Pesquisa realizada desde 1998, pelo IBGE, com o objetivo de apresentar informações, a partir da coleta de dados por amostra de domicílios sobre o perfil da população, das condições de educação, distribuição de renda e características dos domicílios do país. É com base nestes dados que são elaboradas políticas públicas, bem como definidos os valores de percentuais de recursos a serem destinados para as Unidades da Federação do país.

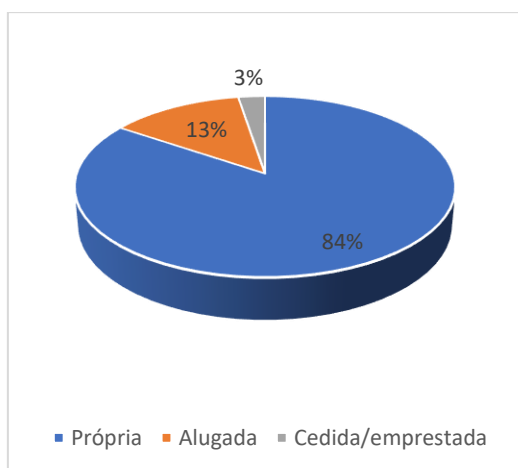
⁷ Considerando que durante a realização da pesquisa, no caso em 2015, o valor do salário mínimo era de R\$ 788,00.

trabalho, bem como os elevados custos que o casal desprende com a criação dos filhos em áreas urbanas.

No tocante às condições de moradia e deslocamentos efetivados de casa para a escola, a pesquisa revelou que a maioria dos estudantes reside em casa próprias, representando um percentual de 84% dos pesquisados, seguido de 13% dos estudantes que moram em casas alugadas, contra 3% daqueles que residem em imóveis cedidos ou emprestados, como se encontra demonstrado no Gráfico 8.

Os dados sobre moradia demonstram que apesar de apresentarem uma baixa renda as famílias de estudantes têm acesso à casa própria. Estes números revelam uma característica nacional onde os domicílios considerados próprios, compreendido entre os quitados e os financiados com o pagamento ainda em curso por seus moradores perfaz um total de 74,8% dos domicílios brasileiros em 2015 (IBGE, 2016). Tal fato nos leva a concluir que a conquista da casa própria por estas famílias ocorreu por meio de programas habitacionais populares, ou resultaram do processo de autoconstrução a partir da aquisição e/ou ocupação de terrenos em áreas periféricas da cidade.

Gráfico 8 – Estudantes: condição de moradia



Fonte: Crédito direto do autor (2017).

Gráfico 9 – Estudantes: uso de transportes



Fonte: Crédito direto do autor (2017).

Indagados sobre o acesso a algum tipo de transporte público no deslocamento casa x escola, conforme consta no Gráfico 9, os dados revelaram que a maioria dos estudantes, ou seja 87% dos pesquisados utiliza transporte público no deslocamento de casa para a escola, contra

apenas 10% dos estudantes que não fazem uso desta modalidade de transporte para acessar a escola.

No que diz respeito ao tipo de transporte público empregado, todos os estudantes que fazem uso do sistema de transporte se deslocam através de ônibus coletivo, demonstrando que este tipo de transporte é mais acessível e viável para os estudantes realizarem seus deslocamentos diários entre a residência e a escola.

Procuramos também inquirir os estudantes sobre a posse de produtos eletroeletrônicos. Em relação a este item da pesquisa, os dados revelaram que o eletrodoméstico mais comum nas residências dos estudantes é a televisão. Seguidos da televisão aparecem o notebook, o netbook e o computador de mesa, que estão entre os eletroeletrônicos mais presentes nas residências dos estudantes, como consta na Tabela 2.

Tabela 2 – Posse de eletrodoméstico por estudantes(as)

Tipo	Frequência
Televisão	73
Notebook	45
Netbook	29
Computador de mesa	23
Aparelho de som	23
Impressora a laser	23
Tablet	21
<i>Home Theater</i>	7
Impressora a jato de tinta	2

Fonte: Crédito direito do autor (2017).

Nota: os estudantes citaram possuir mais de um eletrodoméstico, aqui relacionamos as vezes em que cada produto um foi citado.

Os dados da pesquisa aqui levantados coadunam com as informações coletadas no PNAD 2015, que apontou a presença da televisão em 98% dos domicílios da zona urbana brasileira. A presença massiva da televisão nos lares brasileiros demonstra que este meio de comunicação, além de ser utilizado como ferramenta de lazer, acaba exercendo grande influência no público telespectador na difusão de informações, sendo também um veículo que influencia na construção de representações sociais no cotidiano. Como o acesso a computadores portáteis como notebooks e netbooks e o computador de mesa está presente em muitos lares dos estudantes pesquisados, inferimos que a presença destes equipamentos quando integrados à conexão de internet, podem proporcionar o acesso a outras fontes de informação, diferentes daquelas veiculadas pela televisão, ampliando, desse modo, o repertório cultural dos estudantes.

3.2.1.2 Trajetória educacional dos estudantes

No tocante à formação escolar, ao indagarmos os estudantes em que rede de ensino tinham realizado o ensino fundamental, a pesquisa revelou que 64% dos estudantes cursaram o ensino fundamental integralmente na rede pública de ensino, contra 22% dos estudantes que estudaram integralmente na rede privada e apenas 14% foram formados pela rede pública e privada, conforme expresso na Tabela 3.

Os dados acima apontam que a maioria dos estudantes provém da escola pública. Pelo fato da formação da maioria dos estudantes ter ocorrido de forma majoritária na rede pública de ensino faz com que este grupo partilhe elementos culturais, bem como guardem representações sociais do processo de ensino-aprendizagem em Geografia Escolar semelhantes, visto que foram submetidos a processos formativos que guardam muitas proximidades quanto aos métodos e conteúdos presentes no currículo.

Tabela 3 – Formação escolar dos estudantes por rede de ensino

Rede de ensino	Frequência	Percentual (%)
Integralmente em escola pública	49	64
Integralmente em escola particular	17	22
Parte em escola pública e parte em privada	11	14
Total	77	100

Fonte: Crédito direito do autor (2017).

Em relação ao acesso a cursos de idiomas e ao reforço escolar, verificou-se que a maioria dos estudantes, ou seja, 88% não frequentam nenhum curso de línguas em escolas de idiomas, contra apenas 12% dos estudantes que tem acesso a estes cursos. Entre os que frequentam cursos de idiomas, todos os inquiridos fizeram opção pela língua inglesa. No que tange ao reforço escolar, 79% dos estudantes disseram não ter acesso a acompanhamento escolar para realização das atividades, ao contrário de 18% dos respondentes que disseram ter acesso, conforme pode ser visualizado nos Gráficos 10 e 11.

A falta de frequência a cursos de formação de línguas está vinculada ao poder econômico das famílias dos estudantes, haja vista que o preço praticado pelas escolas de idiomas para acesso aos cursos é considerado alto para famílias dos estudantes cuja renda per

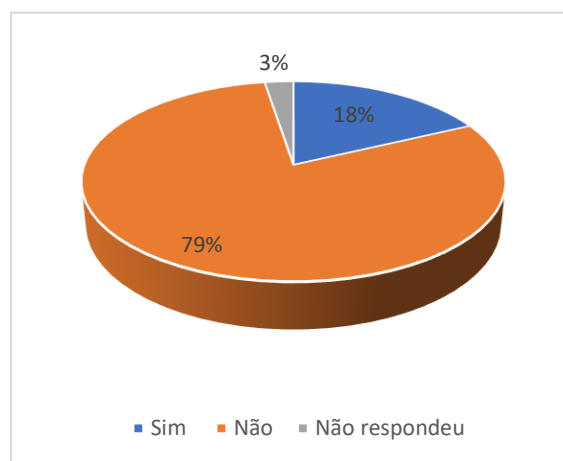
capta é considerada baixa. A ausência de frequência a estes cursos limita a capacidade dos estudantes de acessarem textos e outros produtos culturais em outras línguas, restringindo, desse modo, a ampliação do acesso a novas formas de conhecimentos. No que tange ao reforço escolar, os dados indicam que, a maioria não frequenta, muito embora a instituição disponibilize horários específicos do professor para a realização de atendimento individualizado⁸ para os estudantes. Os dados apresentados nos fazem inferir que no campus de realização da pesquisa este atendimento individualizado, para sanar dúvidas dos estudantes, não está sendo bem divulgado ou não tem atraído os educandos.

Gráfico 10 – Estudantes: acesso a cursos de idiomas



Fonte: Crédito direto do autor (2017).

Gráfico 11 – Acesso a reforço escolar



Fonte: Crédito direto do autor (2017).

Procuramos investigar também a frequência dos estudantes a cursos de formação extracurriculares. A partir dos dados levantados, verificou-se que mais de 90% dos estudantes não frequentam qualquer tipo de curso extracurricular, como conta no Gráfico 12. Entre os que frequentam cursos fora da instituição escolar, 67% estão fazendo cursos na área de informática,

⁸ Trata-se de um atendimento realizado pelo professor para tirar dúvidas dos estudantes que estejam em dificuldade de aprendizagem. Este atendimento é estabelecido em função da carga horária dos docentes. Por exemplo, um professor que apresenta uma carga horária de até 15 horas aulas, deve dispor de 5 horas aula de atendimento individualizado semanalmente. O regime da maioria dos professores de IFPI é de 40 horas aulas, sendo que para cada aula ministrada o professor dispõe de 1 hora de planejamento. Logo a carga horária máxima admitida por docentes é de 20 horas aula de efetivo exercício em sala de aula.

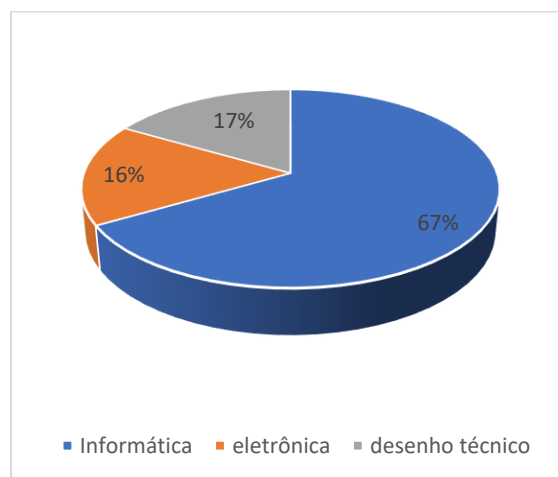
17% na área de desenho técnico, ao passo que 16% frequentam cursos de eletrônica, como consta no Gráfico 13.

Gráfico 12 – Estudantes: acesso a cursos de formação extracurriculares



Fonte: Crédito direto do autor (2017).

Gráfico 13 – Estudantes: cursos de formação extracurriculares frequentados



Fonte: Crédito direto do autor (2017).

A pequena frequência a cursos extracurriculares ocorre possivelmente por falta de tempo dos estudantes, visto que estes são submetidos a um regime de aulas em tempo integral. Os que frequentam realizam estes cursos na área de informática como forma de melhorarem o aperfeiçoamento na área técnica, pois os conhecimentos de informática colaboram no melhor desempenho dos futuros profissionais da área de mecânica e eletrônica.

Ao questionarmos os estudantes sobre o tempo dedicado aos estudos em casa, os educandos apontam que dedicam poucas horas do dia ao estudo das matérias escolares. Do total de estudantes pesquisados apenas 43% dedicam até duas horas do dia para estudos das matérias vistas no cotidiano da escola. Outros 35% dispensam entre duas e 4 horas do dia para estudos e 16% dos inquiridos disseram que raramente estudam em casa. Apenas 2% estudantes disseram estudar entre 4 e 6 horas ao dia, ao passo em que 4% não responderam a esta pergunta como encontra-se expresso na Tabela 4.

O pouco tempo dispensado pelos estudantes em casa pode ser explicado pela elevada carga horária que precisam cumprir em sala de aula, onde assistem durante a semana aulas em dois turnos, fato que gera um maior cansaço e desgaste físico, comprometendo os estudos em casa. O limitado número de horas dedicadas aos estudos pode interferir no desenvolvimento da

capacidade de aprendizagem dos estudantes, visto que um menor tempo dedicado à leitura e à revisão das matérias vistas durante o dia gera um comprometimento no rendimento escolar do aluno.

Tabela 4 – Estudantes: horas dedicadas aos estudos

Horas de Estudo	Frequência	Percentual %
Até 2 horas diárias	33	43
Entre 2 e 4 horas diárias	27	35
Entre 4 e 6 horas	1	1
Mais de 6 horas	1	1
Raramente estuda	12	16
Não respondeu	3	4
Total	77	100

Fonte: Crédito direto do autor (2017).

3.2.1.3 Estudantes: acesso a bens culturais

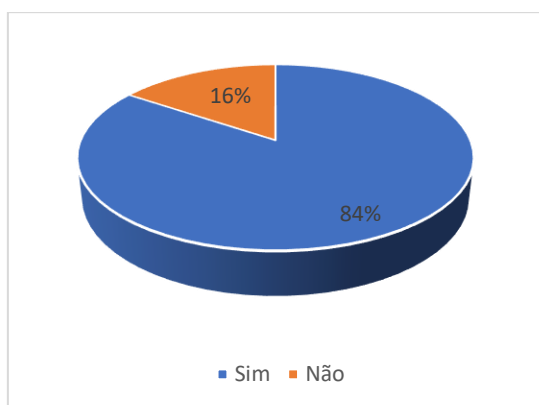
O conhecimento dos produtos culturais que os estudantes manuseiam no cotidiano e a frequência com que acessam a televisão, jornais, revistas e sites de internet e jogos eletrônicos, nos fornecem pistas sobre seus gostos culturais e áreas de interesses, facilitando para o professor o planejamento de atividades que potencializem o ensino de Geografia a partir do uso destes recursos didáticos não convencionais. O conhecimento mais aprofundado dos produtos culturais consumidos pelos estudantes contribuiu para a elaboração de atividades relacionadas à inclusão destes nas aulas de Geografia, durante a vigência da pesquisa colaborativa.

Inquiridos sobre o acesso à informática no cotidiano, os estudantes disseram fazer uso do computador de forma frequente. Do total dos pesquisados, 84% informaram que utilizam o computador e apenas 16% não manuseiam este aparelho em seu cotidiano. Em relação à frequência do uso, a maioria revelou que faz uso do computador diariamente, o que representa em termos percentuais 59% dos estudantes pesquisados. Outros 31% disseram utilizar o instrumento pelo menos uma vez na semana, contra 10 % que acessam o aparelho uma vez a cada 15 dias ou uma vez no mês, conforme consta nos Gráficos 14 e 15.

As informações levantadas sobre o uso do computador pelos estudantes apontam que a maioria acessa com frequência este aparelho. A elevada incidência de acessos revelados pela pesquisa nos faz inferir que, possivelmente, muitos estudantes consideraram os aparelhos celulares como computadores portáteis na hora de responder a esta pergunta, uma vez que na

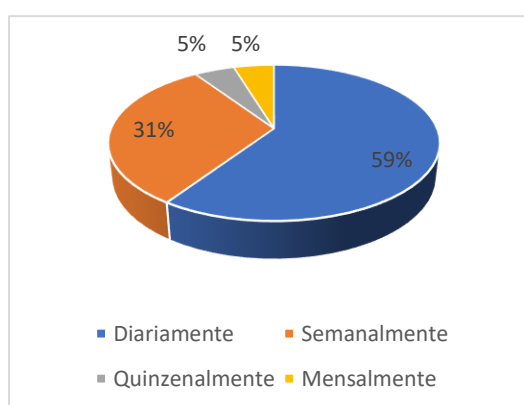
amostragem realizada pela PNAD (2015), demonstra que a média de domicílios situados na zona urbana com computador integrado à internet está presente em apenas um total de 45% das residências brasileiras. Em relação à frequência do acesso verificamos que a maioria diz acessar o computador diariamente, possivelmente considerando os aparelhos celulares do tipo smartphone como computadores portáteis.

Gráfico 14 – Utilização de computador por alunos no cotidiano



Fonte: Crédito direto do autor (2017).

Gráfico 15 – Estudantes: frequência de acesso ao computador



Fonte: Crédito direto do autor (2017).

O acesso diário dos estudantes ao computador é um elemento importante quando analisamos as possibilidades que este aparelho, quando conectado à internet, pode trazer para o aprendizado escolar. Por meio do uso do computador é possível o aluno ampliar o acesso a bens culturais diversos como filmes, músicas, histórias em quadrinhos, textos jornalísticos, oportunizando novas formas de obtenção de conhecimentos.

No tocante à internet, verificou-se que a quase totalidade dos estudantes tem acesso à rede mundial, sendo que 99% dos estudantes disseram acessar a rede cotidianamente e apenas 1% declararam não fazer uso dela (Gráfico 16). Quando indagados sobre o tipo de sites que costumam visitar, a pesquisa revela que a maioria dos respondentes acessa com frequência vídeos, redes sociais e sites de música. Foi considerável o número de estudantes que disseram acessar jornais e revistas, bem como sites institucionais. Em menor número temos os estudantes que acessam blogs e sites de apoio pedagógico como consta na Tabela 5.

O acesso da quase totalidade dos estudantes à internet revela que este produto cultural faz parte do cotidiano dos estudantes e pode ser um importante aliado do professor no processo

de ensino-aprendizagem. Como os estudantes acessam com frequências as redes sociais, sites de músicas e vídeos estes produtos culturais podem ser empregados como recursos de ensino pelo professor para melhorar o tratamento dispensado aos conteúdos geográficos, despertando assim a curiosidade dos estudantes, bem como apresentando de forma inovadora os temas com os quais a Geografia lida no cotidiano.

Gráfico 16 – Estudantes: acesso à internet



Fonte: Crédito direto do autor (2017).

Tabela 5 – Tipos de sites acessados pelos estudantes

Tipo de site	Frequência
Sites de vídeos	58
Redes sociais	50
Sites de música	40
Jornais e revistas	31
Sites institucionais	26
Blogs	13
Sites de apoio pedagógico	8
Outros	5

Fonte: Crédito direto do autor (2017).

Nota: Os estudantes apontaram em suas respostas acesso a mais de um tipo de site, sendo que aqui relacionamos o número de vezes em que cada um foi citado.

Procuramos investigar com a realização da pesquisa a audiência que os estudantes têm em relação à televisão. O levantamento realizado apontou que a maioria dos estudantes, ou seja, 58%, assiste à televisão diariamente, contra 42% daqueles que disseram não ver televisão todos os dias, como consta no Gráfico 17. Em relação ao tipo de programa de preferência dos jovens estão os filmes, seguidos de programas esportivos e os telejornais; os menos assistidos são as novelas, programas policiais e de auditório, conforme expressa a Tabela 6.

Sobre o uso cotidiano que os estudantes fazem da televisão, os dados revelaram um perfil interessante em relação ao público pesquisado. Uma boa parte dos estudantes revelou não assistir televisão, o que nos faz inferir que este público jovem tem procurado outras formas de entretenimento como a internet, onde podem inclusive acessar parte da programação veiculada pela televisão. O fato de muitos estudantes não assistirem à televisão no cotidiano destoa da população brasileira em geral, pois pesquisas realizadas pelo IBOPE, Instituto Brasileiro de Opinião Pública, no ano de 2013 e publicado em seu site institucional (www.ibope.com.br), revelam que o brasileiro gasta em média 5 horas e 45 minutos em frente à televisão diariamente.

No que tange ao acesso a programas de televisão, os estudantes pesquisados indicaram uma preferência por filmes, programas esportivos e telejornais, reforçando que utilizam a televisão tanto para o lazer quanto para ter acesso à informação. O grande destaque apontado pela pesquisa para os programas esportivos está ligado a predomínio de homens em detrimento das mulheres nas turmas pesquisadas, sendo mais comum entre o público masculino a audiência a esta modalidade de programa.

Gráfico 17 – Estudantes:
audiência a televisão no cotidiano



Fonte: Crédito direto do autor (2017).

Tabela 6 – Programas de televisão
assistidos pelos estudantes no cotidiano

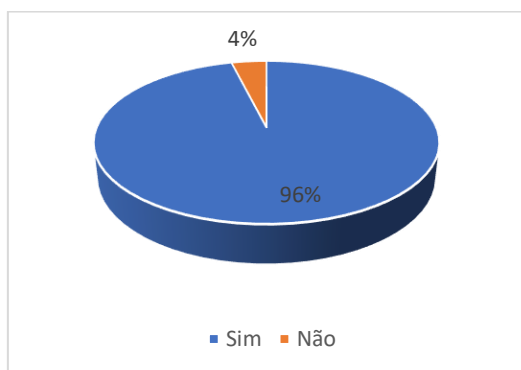
Filmes	43
Programas esportivos	35
Telejornais	24
Novelas	12
Programas policiais	8
Programas de auditório	7
Outros	4

Fonte: Crédito direto do autor (2017).

Nota: Os alunos disseram ter acesso a mais de um programa televisivo. Aqui consideramos o número de vezes em que cada programa foi citado.

A pesquisa, em relação ao filme cinematográfico, retratou que este recurso didático não convencional é assistido por 96% dos estudantes e apenas 4% deles não assiste a filmes com regularidade (Gráfico 18). No que diz respeito à frequência com que assistem a filmes, a maioria é semanalmente, correspondendo a 35% dos entrevistados, seguido dos que assistem diariamente com 27% dos pesquisados e ainda aqueles que veem filmes a apenas uma vez no mês, que envolve 18% dos estudantes, conforme demonstrado na Tabela 7.

Gráfico 18 – Estudantes: audiência a filmes no cotidiano



Fonte: Crédito direto do autor (2017).

Tabela 7 – Frequência de acesso a filmes por estudantes no cotidiano

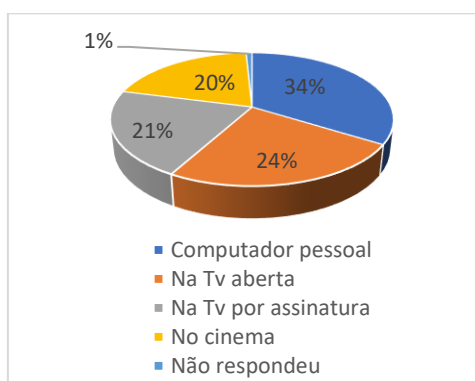
Tempo destinado a audiência	Frequência	Percentual %
Diariamente	20	27
Semanalmente	26	35
Quinzenalmente	11	15
Mensalmente	13	18
Bimestralmente	3	4
Não respondeu	1	1
Total	74	100

Fonte: Crédito direto do autor (2017).

Os dados levantados em relação ao cinema nos mostram que os estudantes apresentam uma grande afinidade com este produto cultural. Como os filmes retratam em suas produções diferentes realidades espaciais, bem como trata de temas de interesse da Geografia Escolar como o crescimento das cidades, a violência urbana, meio ambiente, as questões de gênero, dentre outras, o aproveitamento do cinema como recurso didático para as aulas de Geografia é necessário e oportuno em turmas que guardam estreita proximidade com este produto cultural.

Indagados sobre as formas de acesso a filmes em seu cotidiano, 34% dos estudantes afirmaram que veem filmes através do computador pessoal, contra 24% dos que assistem por meio da televisão aberta, 21% dos que assistem através da televisão por assinatura e 20% dos que preferem ver filmes por meio da tela do cinema, contra 1% dos estudantes que não responderam à questão, conforme expresso no Gráfico 19. Em relação ao gênero de sua preferência, os estudantes indicaram que gostam de filmes de ficção, seguidos de filmes de aventura e comédia, como consta na Tabela 8.

Gráfico 19 – Estudantes: formas de acesso a filmes



Fonte: Crédito direto do autor (2017).

Tabela 8 – Estudantes: preferência de acesso a filmes conforme gênero

Gênero	Frequência
Ficção	51
Aventura	49
Comédia	45
Terror	28
Histórico/épico	22
Drama	13
Vídeo documentário	13
Romance	5

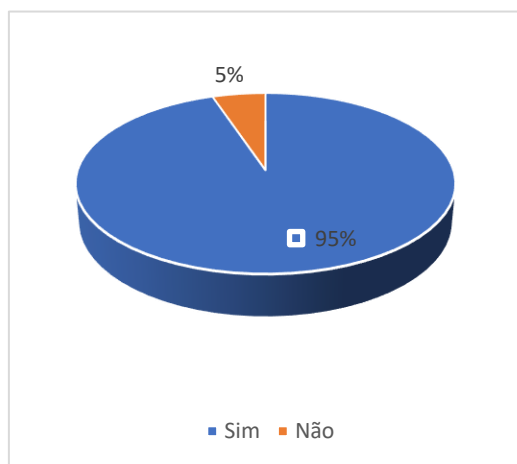
Fonte: Crédito direto do autor (2017).

Nota: Os estudantes apontaram preferência por mais de um estilo de filme. Foram computados o número de vezes que cada filme foi citado.

No que diz respeito a formas de acesso podemos inferir que é significativo o número de estudantes que assiste a filmes a partir do computador pessoal, graças ao acesso que muitos têm à internet, possibilitando que os filmes sejam baixados e assistidos a qualquer momento. Em relação à preferência, percebe-se que o gosto dos jovens é voltado para filmes que estimulam ação, movimento. O pequeno interesse por vídeo documentário chama a atenção e, de certo modo, reflete a ausência da exibição destes tipos de filmes na sala de aula. A constatação deste fato colabora para a necessidade de inclusão deste gênero e seu o aproveitamento pedagógico.

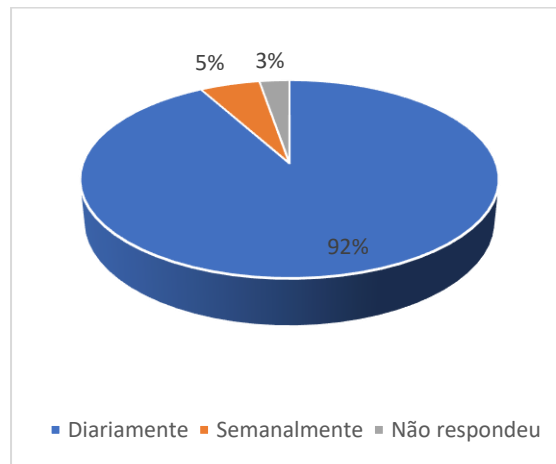
Investigamos também durante a realização da pesquisa o gosto dos estudantes por música. Os dados colhidos revelam que 95% dos estudantes ouvem música cotidianamente, contra apenas 5% que disseram não ouvir música com regularidade. No que concerne à frequência, a maioria dos estudantes ouve música diariamente, correspondendo a um percentual de 95% do público investigado, contra 5% daqueles que ouvem uma vez por semana e 3% que não responderam a este questionamento, conforme constam nos Gráficos 20 e 21.

Gráfico 20 – Estudantes: acesso a música no cotidiano



Fonte: Crédito direto do autor (2017).

Gráfico 21 – Estudantes: frequência de acesso a música no cotidiano



Fonte: Crédito direto do autor (2017).

Indagados sobre o estilo música de sua preferência, os estudantes revelaram um gosto musical ligado a estilos como o rock, sertanejo, forró e a outros estilos que não foram apontados no questionário da pesquisa, como a música eletrônica, *pop music*, *black music*, dentre outros. Poucos estudantes relataram preferência por estilos musicais mais refinados como a música clássica e a música popular brasileira, conforme consta na Tabela 9.

Tabela 9 – Estudantes: preferência de estilo musical

Estilo musical	Frequência
Rock	33
Sertanejo	21
Forró	21
Funk	18
Reggae	16
MPB	15
Gospel	12
Jazz/Blues	11
Música clássica	10
<i>Pop music</i>	10
Eletrônica	10
Rap	05
Swingueira	02
<i>Punk</i>	01

<i>Indie</i>	01
<i>Black music</i>	01

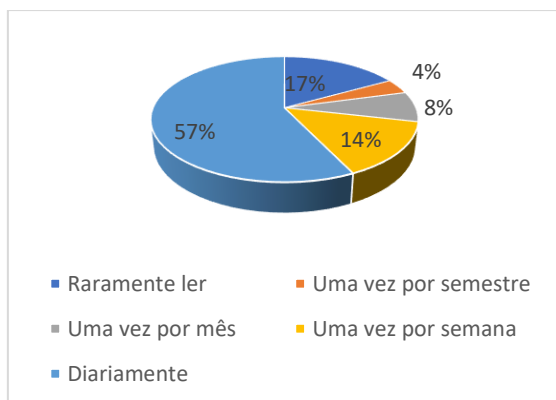
Fonte: Crédito direto do autor (2017).

Nota: Os estudantes apontaram preferência por mais de um estilo musical. Foram computados todos os estilos musicais indicados.

A preferência do gosto musical voltado para ritmos como o rock, a música eletrônica e o sertanejo nos faz inferir que sua prevalência entre os jovens está vinculada à influência que os meios de comunicação social como a internet, a televisão e o rádio exercem neste público. Os meios de comunicação de massa elegem uma lista de músicas e ritmos que estão entre os mais tocados no país e no mundo e direcionam ao público em geral, exercendo grande influência sobre o gosto musical das pessoas. Chamou-nos atenção a grande variedade de estilos apontados pelos estudantes na opção “outros” e que não foram indicados como alternativa no questionário, mas que foram aqui discriminados em face de sua elevada ocorrência. A indicação de uma gama variada de estilos demonstra que os jovens apresentam um gosto musical eclético.

Procuramos com a pesquisa compreender também o nível de leitura dos estudantes do ensino médio. Percebeu-se que a maioria apresenta hábito de leitura diário, correspondendo a 57% do total de pesquisados, contra 17% que raramente leem e 14% que leem apenas uma vez por semana, conforme demonstra o Gráfico 22. Em relação ao gênero de livro de preferência, a maioria aponta que faz leitura do livro didático, seguido de histórias em quadrinhos, ficção e livros científicos, como consta na Tabela 10.

Gráfico 22 – Frequência de acesso à leitura no cotidiano por estudantes



Fonte: Crédito direto do autor (2017).

Tabela 10 – Estudantes: tipo de livro lido no cotidiano

Tipo	Frequência
Livro didático	37
Histórias em quadrinhos	33
Ficção	33
Livro científico	20
Romance	19
Literatura diversa	14
Literatura de cordel	5
Outros	6
Não respondeu	2

Fonte: Crédito direto do autor (2017).

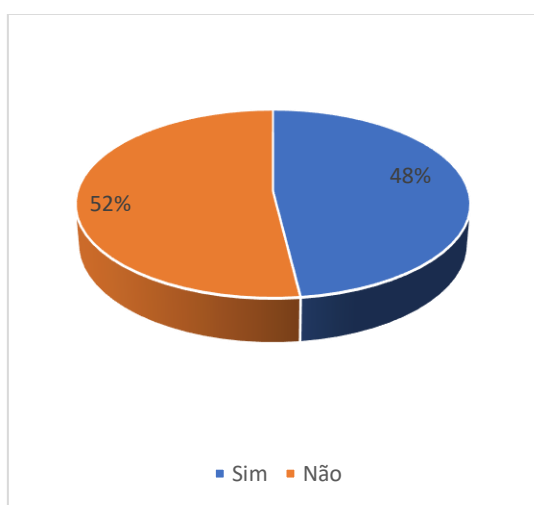
Nota: Os estudantes apontaram ler mais de um tipo de livro. Aqui relacionamos o número de vezes em que cada estilo foi citado.

Ao verificarmos os dados referentes ao nível de leitura dos estudantes percebemos que, apesar da maioria expressar que lê diariamente, esta leitura é vinculada, de forma majoritária ao livro didático, ou seja, à leitura dos conteúdos das matérias vistas na escola. São relevantes os dados referentes aos estudantes que raramente leem ou que leem apenas uma vez na semana ou no semestre, demonstrando que a leitura de variados gêneros é algo que precisa ser trabalhado com os estudantes para a ampliação da capacidade de leitura e compreensão da realidade.

As histórias em quadrinhos estão entre os gêneros mais lidos entre os estudantes pesquisados. Este dado chamou-nos atenção, pois demonstra que os estudantes já apresentam uma familiaridade com este produto cultural, seja por já terem lido em casa, por incentivo dos pais, ou por que foi apresentado ao longo da vida escolar pelos professores. A identificação dos estudantes com o mundo dos quadrinhos foi importante para seu aproveitamento nas atividades durante a execução da pesquisa colaborativa.

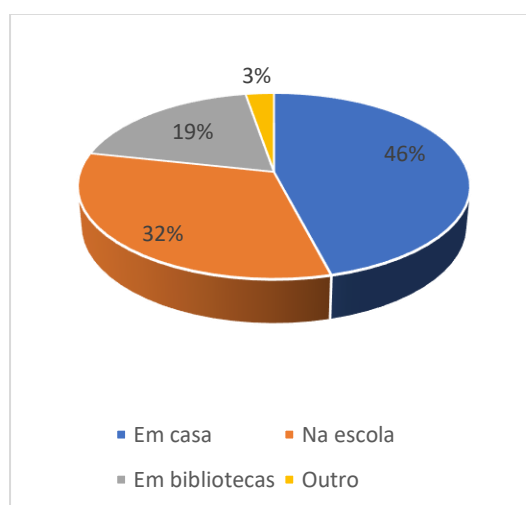
No que tange à leitura de jornais e revistas, a pesquisa confirmou que 52% dos estudantes não leem jornais e revistas, contra 48% dos estudantes que tem contato com estes produtos culturais (ver Gráfico 23). A maioria dos pesquisados, ou seja, 46%, leem jornais ou revistas em casa, 32% na escola, 19% em bibliotecas e 3% por meio de outras formas, como por exemplo através da internet, como consta no Gráfico 24.

Gráfico 23 – Estudantes: acesso a jornal e/ou revistas



Fonte: Créditos diretos do autor.

Gráfico 24 – Estudantes: local de acesso a jornais e revistas

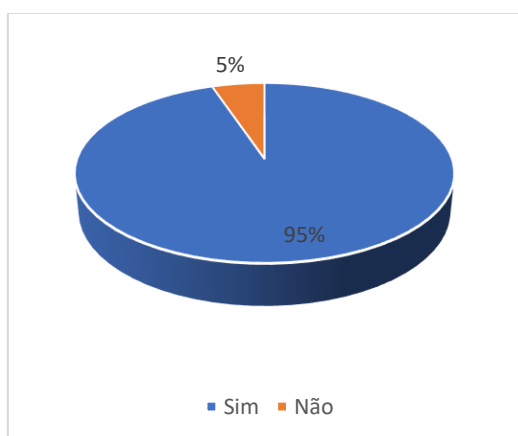


Fonte: Crédito direto do autor (2017).

Os dados acima revelam que a presença de jornais e revistas nos lares dos investigados é significativa, mas que estes produtos culturais ainda estão ausentes das opções de leitura para boa parte dos estudantes, uma vez que mais da metade destes não acessam estes produtos em seu cotidiano. Como o texto jornalístico é rico em informações geográficas e muitas vêm acompanhadas de mapas, gráficos e tabelas, o uso das reportagens veiculadas nestes meios de comunicação são de grande valia para realização de debates, seminários, bem como para auxiliar o professor na abordagem do conteúdo em sala de aula. Para tornar estes recursos didáticos não convencionais mais acessíveis, além da introdução em sala de aula pelo professor, a presença destes materiais didáticos nas bibliotecas tornaria estes produtos mais próximos de todos os estudantes.

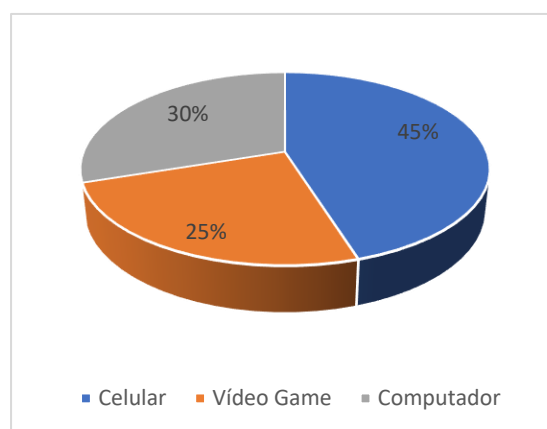
Investigamos durante a realização da pesquisa o gosto dos estudantes por jogos eletrônicos. As informações levantadas apontam que 95% dos estudantes gostam de jogos eletrônicos, contra apenas 5% que afirmaram não gostar desta modalidade de jogo, como se observa no Gráfico 25. Ao buscarmos informações referentes aos suportes que utilizam para ter acesso aos jogos eletrônicos, percebemos que estes são acessados através do celular por 45% dos estudantes, seguido dos que jogam por meio do uso do computador que perfaz um total de 30% e os que acessam por videogame correspondem a 25% dos inquiridos, como pode ser constatado no Gráfico 26.

Gráfico 25 – Estudantes: gosto por jogos eletrônicos



Fonte: Créditos diretos do autor (2017).

Gráfico 26 – Acesso a modalidades de jogos por dispositivos eletrônicos



Fonte: Crédito direto do autor (2017).

Em relação à modalidade de jogo mais acessado os estudantes, eles preferem jogos de ação, de luta, bem como de ficção. Os dados revelam também que os estudantes apresentam

gostos variados em relação aos jogos acessados, pois foi significativo o número de estudantes que citaram utilizar o uso de jogos de educativos, de estratégia, esportivos e de memória, conforme conta na Tabela 11.

Tabela 11 – Tipos de jogos eletrônicos acessados por estudantes

Modalidade	Frequência
Jogos de ação	54
Jogos de luta	45
Jogos de ficção	30
Jogos educativos	10
Outros (simulação, interpretação, esporte, lógica, raciocínio rápido, estratégia)	19

Fonte: Crédito direto do autor (2017).

Nota. Os estudantes apontaram acesso a mais de um tipo de jogo. Aqui relacionamos o número de vezes em que cada modalidade foi citada.

O acesso a jogos eletrônicos faz parte da realidade vivida pelos estudantes. Os dados demonstram que como muitos estudantes já fazem uso de jogos educativos, de memória e desenvolvimento de raciocínio lógico, o uso destes produtos culturais pode servir como um pontapé inicial para o professor trabalhar o reforço de alguns conteúdos geográficos. Para o desenvolvimento desta tarefa, o celular pode vir a ser um grande aliado do professor, uma vez que a maioria dos estudantes dispõe deste aparelho e é por meio do seu uso que a maioria acessa jogos no cotidiano.

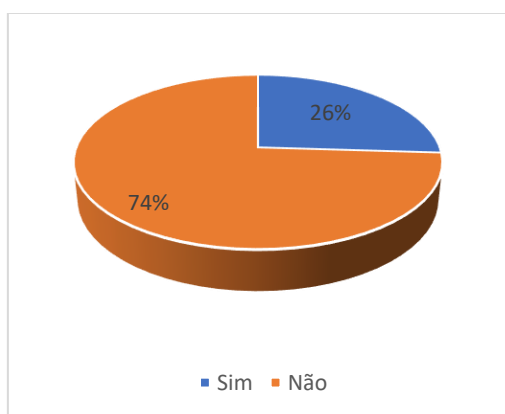
Indicaremos a seguir importância atribuída pelos estudantes ao uso de recursos didáticos não convencionais nas aulas de geografia. Discorreremos sobre a percepção que os estudantes têm sobre a forma como materiais de ensino têm sido empregados em sala de aula, os fatores limitantes do uso, bem como as preferências expressas pelos estudantes para o emprego destes recursos como instrumentos auxiliares do ensino de geografia.

3.2.1.4 Percepção dos estudantes sobre o uso de produtos culturais na sala de aula de geografia

Compreender a forma como os estudantes vislumbram o processo de ensino-aprendizagem em geografia escolar é de suma importância para que o professor direcione estratégias que possam ir ao encontro dos anseios e aspirações que os estudantes apresentam em relação ao que será ensinado por esta matéria escolar. Neste sentido, ao verificarmos a forma como os estudantes pensam, que conhecimentos apresentam sobre recursos didáticos não convencionais em sala de aula e a maneira como significam estes materiais nos ajudam a entender de que modo estes materiais podem ser empregados em sala de aula, como forma de tornarem-se fortes aliados no processo de ensino da Geografia na escola.

Ao serem indagados sobre o uso de recursos didáticos não convencionais em sala de aula pelo professor de Geografia, a maioria dos estudantes, ou seja, 74%, revelou não ter tido aulas ministradas com auxílio desses produtos culturais, ao passo que 26% disse ter acesso a estes recursos na escola, como consta no Gráfico 27. Entre os que tiveram acesso aos recursos, a maioria indicou ter contato com a charge e a internet, como consta na Tabela 12.

Gráfico 27 – Estudantes: acesso a produtos culturais na aula de geografia



Fonte: Crédito direto do autor (2017).

Tabela 12 – Recursos didáticos não convencionais acessados por estudantes em sala de aula

Tipo de recurso	Frequência
Charge	11
Internet	9
Jornal	3
Revista	3
Poesia	2
História em quadrinhos	2
Música	1

Fonte: Crédito direto do autor (2017).

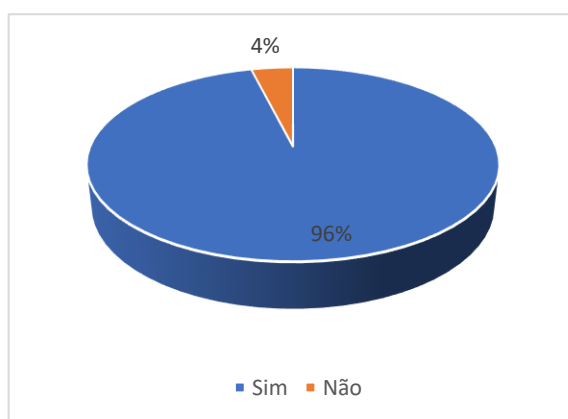
Nota: Os estudantes apontaram mais de um recurso empregado em sala de aula. Aqui relacionamos o número de vezes em que cada recurso foi citado.

Os dados apontados acima nos indicam que os recursos didáticos não convencionais não fazem parte do cotidiano da prática do professor regente. A ausência destes materiais didáticos na aula de Geografia revelou a necessidade de uso destes recursos como forma de diversificação da prática docente, uma vez que os estudantes consideram importante seu uso durante a aula, como pode ser constatado no Gráfico 28.

O fato dos estudantes considerarem importante a presença dos recursos didáticos não convencionais em sala de aula revela a necessidade de mudança na prática docente. Esta prática que tem sido na maioria das vezes baseada na exposição oral, desacompanhada da presença de produtos culturais, é um traço comum entre os professores teresinenses. Este fato foi verificado também por Silva (2011) que constatou, entre os professores de Geografia das escolas públicas de Teresina, o uso majoritário de recursos tradicionais como o mapa, o quadro branco e o livro didático.

A importância apontada pelos estudantes ao uso de materiais didáticos não convencionais na sala de aula de Geografia manifesta no Gráfico 28, por 96% dos estudantes do ensino médio, reforçam a convicção de que a presença dos mesmos, casado com diferentes métodos de abordagem da aula, é um interessante caminho a ser trilhado pelos professores de Geografia para o desenvolvimento de novas formas de trabalho com os conteúdos geográficos.

Gráfico 28 – Estudantes: importância atribuída aos recursos didáticos não convencionais na sala de aula de geografia



Fonte: Crédito direto do autor (2017).

Procuramos levantar com os estudantes do ensino médio as vantagens do emprego de recursos didáticos não convencionais no ensino de Geografia e os fatores limitantes que impedem seu uso pelos professores. A pesquisa revelou que os estudantes consideram importante a inclusão de produtos culturais em sala de aula, pois através deles é possível tornar

a aula mais dinâmica e mais fácil a aprendizagem. Uma parcela menor, porém, também significativa, compreende que o uso de produtos culturais amplia as possibilidades de aprendizagem, ao tempo em que diversifica a aula. Esses dados são expostos na Tabela 13, a seguir.

Tabela 13 – Influência dos produtos culturais no processo de ensino-aprendizagem, na percepção dos estudantes

Motivação	Frequência
Torna as aulas mais dinâmicas	55
Facilita o aprendizado	42
Possibilita novas aprendizagens	20
Diversifica o cotidiano das aulas	19

Fonte: Crédito direto do autor (2017).

Nota: Os estudantes apontaram mais de um motivo para o uso de produtos culturais em sala de aula. Aqui computamos o número de vezes que os respondentes apontaram.

Os dados coletados junto aos estudantes nos mostram a predisposição dos mesmos em acolherem recursos não convencionais nas aulas de Geografia do ensino médio. Este fato deve encorajar os professores a resignificarem sua prática docente. Aulas ministradas com uso de diferentes recursos têm como propósito fazer com que o aluno amplie sua capacidade de aprendizagem dos conteúdos, experimentando, assim, formas diferenciadas e prazerosas de acesso ao conhecimento. O emprego destes recursos didáticos no cotidiano da sala de aula traz muitos benefícios para os estudantes, como aponta Fiscarelli (2008, p. 80):

Quanto aos estudantes, a utilização de materiais didáticos pode mudar suas atitudes e posturas em relação ao ensino, tornando-os mais seguros, satisfeitos e aumentando-lhes a autoestima, não somente a partir da manipulação destes materiais, mas também pela maneira como são expostos no espaço usado para o ensino.

Em relação aos fatores limitantes que impedem o uso de produtos culturais em sala de aulas, os estudantes indicaram que a falta de interesse do professor é apontada como o principal motivo para o não uso de recursos didáticos não convencionais nas aulas de Geografia, seguido da falta apoio didático pedagógico e da ausência de recursos na escola, como consta na Tabela 14.

Tabela 14 – Estudantes: percepção sobre os fatores limitantes do uso de recursos didáticos não convencionais por professores de geografia

Fator limitante	Frequência
Falta de interesse do professor	35
Falta de apoio pedagógico	25
Falta de material	17
Outros motivos	2

Fonte: Crédito direto do autor (2017).

Nota: Os estudantes apontaram mais de um motivo para o uso de produtos culturais em sala de aula. Aqui computamos o número de vezes que os respondentes apontaram.

É importante analisar que os estudantes em sua maioria creditam que a falta de uso de recursos didáticos na escola deve-se ao interesse do professor. De fato, o professor como principal articulador da prática docente em Geografia é um elemento indispensável para fazer figurar estes produtos culturais na sala de aula. Porém, devemos considerar nesta análise que o emprego destes materiais demanda uma estrutura mínima, bem como a presença de apoio por parte das instituições de ensino, como reconhecem os estudantes ao afirmarem que a falta de suporte pedagógico e de material colaboram para a ausência de seu uso em sala.

Fiscarelli (2008) demonstrou em suas pesquisas sobre recursos didáticos que a falta de uso cotidiano de materiais didáticos em sala de aula decorre de muitos fatores, dentre eles, problemas estruturais e de apoio pedagógico:

Observamos que a não utilização de determinados materiais didáticos em sala de aula não está ligada aos significados que os mesmos adquirem na prática docente, pois esses são positivos e reiteram a importância desses objetos para o ensino. [...] Dentre esses aspectos os mais relevantes são: a quantidade insuficiente de materiais didáticos ao grande número de estudantes por turma, a falta de pré-requisito dos estudantes, o pouco interesse dos estudantes; o excesso de 'burocracia' na escola para a disponibilização dos materiais didáticos no momento em que são solicitados pelos professores ou estudantes; a falta de tempo para a reflexão sobre a prática docente, bem como sobre a falta de critérios e objetivos relacionados ao uso de determinado material (Ibidem, p. 156).

A ausência do uso de recursos denunciada pelos estudantes na pesquisa decorre, em muitos casos, não apenas da falta de interesse mas também, em igual importância, da falta de preparo para manuseio de produtos didáticos não convencionais em sala de aula, em face da ausência de uma formação inicial e continuada. A ausência de reflexão sobre a importância pedagógica do uso destes materiais para o ensino de Geografia Escolar, como também da falta de apoio dos sistemas de ensino às necessidades manifestas por professores e estudantes quando precisam utilizar estes materiais em sala de aula colaboram para sua ausência em sala. A soma destes fatores contribui para que as aulas de Geografia ainda permaneçam carentes destes materiais que poderiam ressignificar a prática docente na Geografia Escolar.

Procuramos nesta pesquisa verificar quais recursos didáticos não convencionais os estudantes gostariam que figurassem em sala de aula. Ao apontarmos nove materiais de ensino, solicitamos que os estudantes indicassem os de sua preferência e realizassem uma

hierarquização daqueles que apresentavam maior afinidade. Ao tabularmos os dados enumeramos os cinco produtos mais evocados pelos estudantes, que serviram de base para a escolha dos recursos que foram aplicados em sala de aula, durante a intervenção pedagógica.

Os recursos didáticos não convencionais mais lembrados pelos estudantes foram: cinema (em primeira posição), internet (em segunda e terceira posições), computador (em quarta posição) e Charge (em quinta posição), conforme consta na Tabela 15. As escolhas elencadas pelos estudantes revelam que o cinema apresenta grande preferência do público pesquisado. Pelo fato de assistirem a muitos filmes em seus horários de lazer, os estudantes gostariam de ver este produto cultural sendo trabalhado de forma pedagógica na sala de aula, quando do tratamento de conteúdos geográficos pelo professor.

Apesar de não figurar na primeira posição na evocação dos estudantes, percebemos que a internet tem uma grande preferência dos jovens ocupando a segunda e terceira posições. Este fato revela que os jovens estão constantemente conectados e veem na internet uma possibilidade de ensino de Geografia de modo mais dinâmico. Como por meio da internet é possível ver vídeos, praticar jogos, ver imagens, acessar músicas, inferimos que a escolha deste produto cultural esteja atrelada à possibilidade de uma maior interatividade nas aulas, bem como de acesso a novas formas de aprendizagem que tenham como foco a quebra da rotina da aula expositiva, já bastante conhecida dos estudantes da educação básica.

Além de investigarmos o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes, aplicamos um questionário para verificar as condições socioeconômicas e as preferências culturais do professor colaborador da nossa pesquisa, no caso, a professora de Geografia que, em 2017, ministrou aulas para as turmas de estudantes cujo perfil foi descrito anteriormente. A busca por estas informações serviu de suporte para um melhor conhecimento do perfil do docente com o qual trabalhamos durante a realização da pesquisa colaborativa, conforme descrevemos a seguir.

Tabela 15 - Estudantes: preferência pelo emprego de produtos culturais nas aulas de geografia

Ordem de preferência	Tipo de recurso	Frequência
Primeira opção	Cinema (25) Internet (24) Computador (9) Computador (10) Música (7) Charge (5) Quadrinhos (3) Jornal/revista (3) Literatura (1)	77
Segunda opção	Internet (18) Música (15) Cinema (14) Computador (11) Quadrinhos (6) Charge (6) Literatura (2) Poesia (1)	73
Terceira opção	Internet (18) Cinema (17) Música (13) Computador (9) Quadrinhos (7) Charge (6) Literatura (2) Poesia (1)	73
Quarta opção	Computador (16) Quadrinhos (12) Música (12) Quadrinhos (4) Cinema (10) Charge (7) Jornal/revista (4) Internet (3) Poesia (2) Literatura(2) Outro (1)	73
Quinta opção	Charge (18) Quadrinhos (17) Música (7) Poesia (7) Internet (4) Literatura (4) Cinema (2) Jornal/revista (2)	61

Fonte: Crédito direto do autor (2017).

Nota: Os números entre parênteses revelam a quantidade de vezes em que os recursos foram citados. Os respondentes elencaram a posição, por ordem de preferência, dos recursos didáticos que gostariam que fossem

utilizados em sala de aula. Transcrevemos as cinco opções mais evocadas pelos estudantes. Nem todos os respondentes elencaram todas as opções de preferência.

3.2.2. Perfil socioeconômico e cultural do(a) professor(a) de geografia

A aplicação do questionário socioeconômico e cultural foi realizada no final do mês de junho com a professora de geografia do ensino médio a partir da assinatura do Termo de Consentimento, como consta no Apêndice F. A escolha da professora para a realização da pesquisa levou em conta o nível de capacitação e a predisposição em colaborar com a pesquisa.

A falta de curso de pós-graduação em nível de *stricto sensu* foi um dos fatores considerados na hora de escolher o professor que seria acompanhado para a realização da pesquisa colaborativa, uma vez que o desenvolvimento das atividades junto ao professor regente funcionaria como uma formação continuada em serviço, finalidade que almejávamos alcançar. Além deste fato, a escolha de um professor com elevada qualificação profissional poderia influenciar nos resultados da pesquisa, uma vez que a presença da racionalidade interfere na captura da representação social do objeto investigado.

O profissional escolhido para o acompanhamento na pesquisa colaborativa é do sexo feminino, apresentando cinquenta e nove anos de idade e atua no Instituto Federal do Piauí, campus Teresina Central, tendo mais de 20 anos de atuação na educação básica. É natural do interior do Piauí, bem como seus genitores, tendo a docente realizado o processo migratório para Teresina em 1970.

Os dados referentes à origem da professora pesquisada nos indicam que suas raízes familiares estão todas no estado do Piauí, apresentando a docente possivelmente uma identidade com a cultura local. O deslocamento da professora para Teresina a partir de 1970 corresponde um momento de intensa migração para a cidade como apontam estudos realizados por Moreira (1972). Para a autora, Teresina passa a apresentar a partir da década de 1970 fortes incrementos populacionais, demonstrando o seu poder de atração em relação ao interior do Piauí, bem como de estados como o Maranhão e Ceará.

A professora regente apresenta uma renda familiar superior a 5 salários mínimos. Sua família originária é composta de um total de cinco irmãos. O novo arranjo familiar é composto por um total de quatro componentes, apresentando o casal um total de dois filhos. A servidora

possui residência própria e desloca-se para o trabalho por meio de transporte coletivo, predominando o uso do ônibus, pois não possui automóvel. Apresenta como posse de produtos eletroeletrônicos em seu domicílio a televisão, notebook e tablet.

No que tange a renda familiar, percebe-se que a docente apresenta uma renda familiar que difere da renda percebida pela maior parte das famílias brasileiras, pois dados da PNAD 2015 revelaram que 55% da população nacional percebe renda média per capita entre $\frac{1}{2}$ e 2 salários mínimos⁹. Isto nos faz inferir também que a professora pesquisada percebe valores possivelmente superiores aos vencimentos da maioria dos docentes da rede pública brasileira, uma vez que os salários do magistério são estabelecidos de acordo com o Piso Nacional de Valorização do Magistério estabelecido pela Lei 11.738, de 16 de julho de 2008. Pelo texto da lei, um professor com formação de nível médio e carga horária de 40 horas/aulas semanais não pode perceber o valor inferior ao piso definido pela União, sendo que em 2017 o valor definido para o piso foi de R\$ 2.298,80. Tal fato colabora para um acesso, possivelmente, diferenciado da professora pesquisada a bens culturais e serviços.

Em relação ao quantitativo de irmãos e número de filhos, a professora provém de uma família numerosa, pois em seu contexto de nascimento, no caso o ano de 1958, as taxas de fecundidade eram consideradas elevadas, o que nos faz inferir que, devido à migração realizada para Teresina e em face do acesso a formação superior, a professora não reproduziu o mesmo modelo familiar de seus progenitores, passando a ter uma família menos numerosa, no total com dois filhos, índice que se aproxima dos dados atuais de fecundidade do Brasil, confirmados pela PNAD 2015, onde a média de filhos por mulher é de 1,72 filhos (IBGE, 2016).

Em relação a posse de bens, chama-nos atenção o fato da professora não possuir automóvel, apesar da renda familiar diferenciada de boa parte dos brasileiros. Como confirma os dados da PNAD 2015, a servidora pesquisada, assim como 78% dos nordestinos, possuem domicílios particulares, ou seja, possuem um imóvel próprio. Em relação a posses de eletroeletrônicos, a posse de produtos como computador e tablet, nos leva a inferir que a professora tem a possibilidade de acesso a diferentes produtos culturais em seu cotidiano e que estes recursos podem ser empregados como recursos didáticos no ensino de Geografia.

⁹ Considerando para o ano de realização da Pesquisa Nacional de Amostragem por Domicílio, realizada em 2015, o valor do salário mínimo era de R\$ 788,00.

Procurou-se verificar também os itinerários formativos da professora pesquisada. Os dados levantados apontaram que seu processo de formação, na educação básica, ocorreu integralmente em escola pública, bem como em relação ao curso superior, onde a docente revela ter estudado na Universidade Federal do Piauí (UFPI), onde cursou Licenciatura Plena em Geografia. Tem especialização em educação ambiental e já está enquadrada na carreira como professor da EBTT (Educação Básica, Técnica e Tecnológica) da Rede Federal de Ensino, como professora Especialista com acesso ao Reconhecimento de Saberes e Competências II¹⁰.

Apresenta larga experiência em docência da educação básica, com uma carga horária de 40 horas aulas, em um regime de tempo integral, no formato de dedicação exclusiva, sendo este caracterizado como o regime de trabalho da maioria dos docentes do IFPI. A professora afirma em seus relatos que costuma participar de congressos de Geografia, bem como na área de educação, não informando a frequência com a qual participa destes eventos.

Pelo fato da professora pesquisada ter tido uma formação predominante em instituições públicas de ensino nos faz inferir que ela apresente algumas experiências e significações comuns aos professores de Geografia da rede pública, bem como, possivelmente, uma representação social do processo de ensino-aprendizagem em Geografia aproximada daquela guardada por seus pares. A dedicação profissional voltada apenas a um estabelecimento de ensino colabora para um maior contato e conhecimento dos estudantes e, teoricamente, contribui para um maior tempo dedicado ao planejamento de atividades pedagógicas. A participação em congressos de Geografia e áreas afins demonstra uma preocupação com a capacitação, porém a ausência de informações sobre a periodicidade não garante uma busca constante por este processo, caso ele seja realizado de forma esporádica.

Na realização da pesquisa procurou-se investigar o consumo de bens culturais do professor pesquisado para conhecer melhor seu gosto cultural com relação aos produtos como informática, cinema/TV, música, literatura e acesso a jornais e revistas realizados no cotidiano.

¹⁰ O processo de Reconhecimento de Saberes e Competências foi instituído no âmbito da Lei 12.772 de 28 de dezembro de 2012, que prevê o aproveitamento dos saberes e competências acumulados pelos professores da educação básica da rede federal de ensino para sua progressão na carreira do magistério da EBTT, a partir de critérios definidos pelas instituições de ensino vinculadas ao Sistema Federal de Ensino. Pela referida lei, um professor especialista, por exemplo, pode vir a perceber uma retribuição de titulação equivalente aos docentes que apresentam titularidade de mestrado. Os critérios estabelecidos para este reconhecimento versam em torno da experiência docente, experiência em gestão pedagógica e produção científica realizada, como por meio da publicação de livros, artigos, participação em grupos de pesquisa ou orientação de trabalhos científicos de conclusão de curso. Atualmente a retribuição por titulação para professores com Reconhecimento de Saberes e Competências II está fixado no valor de R\$ 2.585,14.

A reunião de informações sobre o consumo de bens culturais oportuniza uma melhor compreensão das possibilidades e fatores limitantes do uso desses produtos em sala de aula.

Em relação ao uso da informática, a professora faz uso diário do computador conectado à internet, onde acessa, sobretudo, a sites de jornais e revistas, bem como de blogs e sites de apoio pedagógico. Em se tratando de cinema e televisão, costuma ver televisão no seu cotidiano, tendo como programas preferidos os telejornais e as novelas. Também assiste a filmes com uma frequência menor, realizada pelo menos uma vez por mês, na televisão aberta, tendo como gêneros preferidos a comédia e o vídeo documentário. No tocante à música, ouve semanalmente, tendo a música popular brasileira e o forró como gêneros musicais prediletos.

Percebe-se que a professora pesquisada apresenta certa familiaridade com o computador, pois o acessa diariamente para obter informações por meio da leitura de textos jornalísticos presentes em sites de jornais e revistas, fazendo-nos inferir que ela tem um contato com estes recursos didáticos não convencionais, provavelmente, para manter-se informada e, deste modo, repassar aos seus estudantes informações que circulam no país e pelo mundo, mesmo que de modo verbalizado. Utiliza também da televisão no cotidiano, possivelmente para informar-se, pois relata que assiste a jornais diariamente, bem como para o entretenimento, ao expressar que vê novelas. O fato de ver televisão diariamente colabora com os dados descritos em pesquisa realizada pelo IBOPE, no ano de 2013, que aponta ser o segmento da população com mais de 50 anos um dos que mais contribuem com o aumento audiência deste meio comunicação no país.

Ao acessar produtos culturais como a televisão, por exemplo, é importante que o professor de Geografia perceba as mensagens ou ideologias que estão por trás de anúncios e matérias veiculadas pela televisão para não se transformar em um mero reproduzidor do que transmitem os meios de comunicação de massa aos seus estudantes. A respeito da necessidade de uma leitura cuidadosa dos meios de comunicação, durante a aula de geografia, Leão e Leão (2012, p. 42) reforçam que: “sem espaço de ressignificação da linguagem midiática, a aula de geografia serve de aluguel para o discurso da mídia; configura-se assim um processo de desterritorialização da geografia”.

No tocante ao acesso a filmes, chamou-nos atenção o gosto da professora pelo vídeo documentário. A identificação com este tipo de filme exerceu influência na escolha dos recursos didáticos não convencionais empregados durante a realização da pesquisa colaborativa, uma

vez que a familiaridade com este material didático facilitaria a sua inserção das aulas de Geografia. Em relação ao acesso à música, notou-se que a professora apresenta um gosto eclético, porém com uma frequência de acesso menor quando comparamos com outros produtos culturais.

O hábito de leitura ocorre diariamente por meio do livro didático, sendo que a professora apresenta uma baixa média de livros lidos anualmente: no total entre um e dois livros, sendo os gêneros preferidos os romances e livros religiosos (espíritas). A docente não tem assinatura de jornais e revistas impressos, tampouco acesso a publicações periódicas específicas da área de Geografia.

O baixo número de livros e ou artigos lidos na área de Geografia Escolar é um dado significativo, visto que uma das formas do professor promover uma diversificação da sua prática em sala e de refletir sobre a forma de ensino é por meio da leitura de livros específicos da sua área de atuação. O contato com textos e experiências exitosas de professores contidas nestas publicações pode auxiliar o docente na condução de sua prática de modo mais seguro e com possibilidade de alcance de resultados mais significativos para a aprendizagem dos estudantes.

É pertinente frisar que uma atividade docente pautada em leituras quase que exclusivas do livro didático pode conduzir o professor a utilizar o manual didático como a única ferramenta no processo de ensino-aprendizagem, sendo este recurso, muitas vezes, empregado como um guia para a eleição dos conteúdos e talvez a única fonte de informação empregada em sala de aula. Neste sentido, Castelar e Vilhena (2011, p. 137-138) nos lembram que o professor deve ter cuidado para não ser refém do uso do livro didático como único recurso a ser empregado nas aulas de Geografia, uma vez que:

O cotidiano escolar nos lembra que o livro didático é um instrumento de ação constante e que ainda encontramos muitos professores que o transformam em um mero compêndio de informações, ou seja, utilizam-no como um fim e não como um meio no processo de ensino-aprendizagem. [...] Entendemos que o uso do livro didático deveria ser um ponto de apoio para que o professor pudesse, a partir dele ampliar os conteúdos, acrescentando outros textos e atividades e, portanto, não o transformando no objetivo principal da aula.

Procurou-se com a pesquisa investigar também o modo como a professora realiza sua prática docente, que tipo de recursos didáticos não convencionais emprega em suas aulas e com que frequência. Quando indagada sobre o uso dos recursos didáticos não convencionais em sala

de aula, a professora relatou que emprega na sala de aula recursos convencionais como o livro didático e o quadro branco, não ocorrendo a utilização de produtos culturais em sala de aula, muito embora alguns estejam presentes no livro didático utilizado, como charges e quadrinhos. A falta de uso de recursos didáticos não convencionais é reforçada pela ausência de capacitação que oriente para o uso adequado destes produtos culturais em sala de aula.

A ausência de recursos didáticos não convencionais em sala de aula demonstra que apesar da professora ter contato com variados produtos culturais em seu cotidiano, não faz uso em sua prática docente seja pela falta de formação continuada, seja pela ausência de embasamento teórico e conhecimentos práticos sobre o tema durante sua formação acadêmica. A constatação da ausência de recursos didáticos não convencionais na prática docente serviu como elemento motivador para inclusão destes produtos em sala de aula, constituindo-se este momento como uma possibilidade de formação continuada em serviço para o professor regente das turmas onde ocorreu a pesquisa ação colaborativa.

Além da aplicação de questionários, o tratamento dos dados ocorreu a partir da busca das significações iniciais que estudantes e professores guardavam do processo de aprendizagem em Geografia e dos recursos didáticos não convencionais respectivamente. A investigação ocorreu através da aplicação Teste de Associação Livre de Palavras com estudantes, bem como por meio da realização de entrevista semiestruturada com o professor regente e de um grupo focal com professores da educação básica, conforme destacaremos na seção a seguir.

4 REPRESENTAÇÃO SOCIAL E PESQUISA COLABORATIVA: USO DOS RECURSOS DIDÁTICOS NÃO CONVENCIONAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

[...] todo processo educativo está persuadido por ideias, valores e atitudes resultantes de uma representação (ENS; DONATO; RIBAS, 2015, p. 177).

O estudo de uma representação social busca identificar as significações que os sujeitos apresentam em torno de um objeto seja ele de natureza material, social ou psíquica (JODELET, 2001). Neste sentido, a identificação do conteúdo e da estrutura da representação depende do conhecimento das características do grupo e do sistema social no qual encontra-se inserido. Estes aspectos foram abordados na seção 3, aqui daremos ênfase ao sentido atribuído pelos participantes da pesquisa aos objetos representacionais investigados. Segundo Abric (2001, p. 156):

[...] a representação é um conjunto organizado de opiniões, de atitudes, de crenças e de informações referentes a um objeto ou a uma situação. É determinada ao mesmo tempo pelo próprio sujeito (sua história, sua vivência), pelo sistema social e ideológico no qual ele está inserido pela natureza dos vínculos que mantém com esse sistema social.

A identificação de uma representação social passa pelo conhecimento do seu conteúdo, bem como de sua estrutura. Para Abric (2001, p. 162-163), fundador da Teoria do Núcleo Central, “toda representação se organiza em torno de um núcleo central. Esse núcleo central é o elemento fundamental da representação, pois é ele que determina ao mesmo tempo sua significação e sua organização”.

Para detecção da representação social que os estudantes apresentam sobre a aprendizagem em Geografia, aplicamos um Teste de Associação Livre de Palavras (ver modelo no Apêndice A), com o intuito de identificar o conteúdo e a estrutura da representação social. Como já descrito anteriormente na metodologia, entre as vantagens desta técnica estão a facilidade que este instrumento dispõe para captar, trazer à lembrança palavras que encontram-se na memória do indivíduo.

Para identificação das significações dos alunos, utilizamos o seguinte termo indutor: “aprender Geografia é...”. O emprego deste estímulo indutor teve como propósito verificar de que modo os alunos percebem o processo de aprendizagem em Geografia. A intenção da pesquisa ação colaborativa era promover a inclusão de materiais didáticos não convencionais nas aulas de Geografia, fato que observamos não ter ocorrido em anos anteriores de

escolarização dos estudantes pesquisados. O TALP foi, então, aplicado novamente após a intervenção pois tínhamos a intenção de identificar uma nova representação social cujos reflexos desses produtos culturais estariam presentes.

Realizamos a aplicação dos Testes de Associação Livre de Palavras no início de agosto com as duas turmas pesquisadas. Na aplicação do teste, ocorrido na própria sala de aula, solicitamos ao professor que nos reservasse um tempo de sua aula, no máximo vinte minutos, para que os alunos, em silêncio, pudessem responder ao teste, pois de acordo Oliveira et al. (2005, p. 577), “por ser uma técnica que exige concentração, o local deve ser tranquilo, livre de ruídos e de trânsito de pessoas, de forma que possibilite a reflexão e que haja o mínimo de interferência externa”.

O teste foi aplicado a 72 estudantes, acompanhado da assinatura do Termo de Livre Esclarecido (Apêndice E). O teste foi aplicado nas turmas em dias distintos e não envolveu a totalidade dos alunos, em virtude da ausência de alguns estudantes. No teste, solicitamos que os alunos listassem cinco palavras que viessem à sua mente e que tivesse relação com o temo indutor sugerido. Além de listar as palavras, foi solicitada a hierarquização das mesmas para identificarmos além do conteúdo expresso a estrutura da representação social. Após a hierarquização, pedimos que os sujeitos respondentes justificassem as palavras listadas na primeira e segunda colocação. O objetivo da apresentação das justificações era perceber o sentido que os alunos atribuíam às palavras evocadas. Para Oliveira (2005, p. 578), a hierarquização das palavras é de extrema importância, pois este processo “constituirá num dos critérios para a determinação dos elementos centrais e periféricos”.

Após a coleta dos testes procedemos ao tratamento dos dados feitos por meio do software EVOC, idealizado por Pierre Vergès. Para o processamento das informações reunimos as palavras em uma planilha do software Excel, digitando todas as evocações realizadas da primeira à quinta posição. Em seguida realizamos uma aproximação semântica das palavras, agregando aquelas que tinham significados semelhantes.

O processamento das palavras na planilha do Excel foi realizado no software EVOC, que roda na versão 2000 do *Windows* e organiza as palavras evocadas em um quadrante de quatro casas. A organização das palavras no quadrante é determinada pelo número de vezes que uma palavra é evocada, ou seja, estabelecido pela sua frequência, bem como a partir da importância atribuída pelos sujeitos da pesquisa, por meio a obtenção da Ordem Média de

Evocações (OME), que resulta de um cálculo que correlaciona o peso atribuído pelos sujeitos respondentes a cada palavra evocada, dividindo-se pela frequência total das evocações. As informações processadas permitem a visualização do conteúdo e a estrutura da representação social do objeto investigado. Sobre este processo Oliveira et al. (2005, p. 581) nos lembra que:

A partir de um dicionário de palavras produzidas por uma população de sujeitos, o software calcula e informa a frequência simples de ocorrência de cada palavra, em função da ordem de evocação e a média das ordens médias ponderadas do conjunto dos termos evocados. De posse dessas informações o pesquisador define um ponto de corte para cada frequência mínima a ser considerada [...].

A organização das informações pelo software EVOC gera o quadrante de quatro casas onde as palavras são ordenadas por frequência e ordem média de evocações (OME). Desse modo, no canto esquerdo superior, temos possivelmente as palavras constitutivas do núcleo central, que se caracterizam por apresentar uma elevada frequência e importância. A primeira periferia apresenta os elementos periféricos mais importantes. No lado esquerdo inferior temos os elementos de contraste caracterizados por uma baixa frequência, porém considerados importantes para os sujeitos respondentes e a segunda periferia, situada no canto direito inferior, é marcada evocações menos frequentes e de menor importância (OLIVEIRA et al. 2005).

O tratamento dos dados através do software EVOC revelou um total de 367 evocações de palavras, sendo 110 (29,9%) consideradas diferentes. A organização das palavras, conforme ocorrência da frequência e importância atribuída pelos sujeitos respondentes, por meio da Ordem Média de Evocações (OME), pode ser visualizada no quadro de quatro casas, presente no Gráfico 29.

Para Abric (2001) os elementos constitutivos do núcleo central compõem aquelas palavras cuja presença delimita a significação e importância de uma representação social. É o núcleo central que contém os elementos considerados estáveis e organizadores da representação. Neste sentido, os elementos constitutivos do núcleo central apresentam elevada frequência e baixa ordem média de evocação, ou seja, incluem as palavras ditas muitas vezes e foram prontamente evocadas pelos respondentes. Estas palavras estão dispostas no quadrante esquerdo superior, representados aqui pelas categorias: importante/necessário e localização/mapa.

Os elementos contidos no provável núcleo central da representação têm sua centralidade definida não apenas pelo aspecto quantitativo mas, sobretudo, pela importância que os sujeitos

respondentes atribuem a elas, pois para Abric (2000, p. 31) “não é a presença maciça de um elemento que define sua centralidade, mas sim o fato de ele dá significado à representação”. Neste sentido, os pares de palavras importante/necessário e localização/mapa, aproximados pela semelhança de sentidos, estão agrupados no núcleo central da representação, como categorias tanto por apresentarem uma elevada frequência, bem como por terem uma ordem média de evocações de significativa importância para os alunos pesquisados.

Gráfico 29 – Estrutura da representação social da aprendizagem em Geografia

F \geq 19 e OME $<$ 2,9			F \geq 19 e OME \geq 2,9		
	F	OME		F	OME
Importante/necessário	65	2,10			
Localização/mapa	38	2,52			
F $<$ 19 e OME $<$ 2,9			F $<$ 19 OME \geq 2,9		
	F	OME		F	OME
Conhecimento	10	2,00	Ambiente	5	3,40
Entender	8	2,50	Aprendizado	4	3,00
Estudo	3	2,00	Bom	5	3,80
Fundamental	5	2,40	Chato	16	3,81
Lugar	3	1,66	Clima	6	4,00
Planeta	3	2,66	Cultura	6	3,16
			Difícil	7	3,00
			Economia	3	3,66
			Espaço	10	3,50
			Fuso	3	3,00
			Horário	3	3,00
			Informação	3	3,00
			Interessante	17	3,17
			Inútil	3	3,00
			Legal	17	4,23
			Leitura	3	4,00
			Natureza	6	3,33
			Política	5	3,40
			Sociedade	3	3,66
			Terra	3	3,33
			Útil	5	3,20

Fonte: Crédito direto do autor (2017).

A identificação dos elementos do núcleo central foi acompanhada de uma busca de sentidos manifestos pelos alunos às palavras evocadas. Para tanto, realizamos uma categorização das justificativas apresentadas pelos sujeitos respondentes, quando da realização da hierarquização das palavras presentes no TALP. Sobre a importância do processo da categorização, Bardin (2016, p. 147) nos lembra que esta técnica é uma operação onde:

[...] as categorias são rubricas ou classes que, as quais reúnem grupos de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns desses elementos.

O elemento importante/necessário, pelo fato de apresentar uma elevada frequência (F=65) e baixa ordem média de evocações (OME=2,10) é uma categoria integrante do núcleo central e significativa da representação social dos alunos por apresentar uma forte congruência entre a frequência e ordem de importância atribuída. O sentido manifesto pelos alunos para esta categoria gira em torno das subcategorias: localização espacial, realidade e cotidiano.

Para os alunos do ensino médio, aprender Geografia é importante e necessário, pois através dos conteúdos e conhecimentos veiculados por esta disciplina é possível localizar-se no espaço. Para os estudantes, por meio dos conhecimentos geográficos, é possível localizar um ponto no espaço, objetos, cidades e países, bem como orientar-se nos deslocamentos cotidianos.

A geografia é muito necessária, pois a geografia facilita nossa vida com coisas como: mapas, GPS. Hoje em dia em dia quando um avião cair no mar, os bombeiros conseguem encontrar as pessoas com a noção geográfica (Antônio¹¹, 14 anos).

É necessário ter noções geográficas desde o início da vida, tendo até mesmo um mapa na cabeça para que seja possível ir e vir (Albertina, 15 anos).

A geografia é necessária por que nos ajuda com a localização, estatística, nos conta sobre algo, etc (Bruna, 14 anos).

Porque a partir dela você interpreta um mapa, que você vê sua localização, sabe a zona onde mora, onde sua cidade e estado se localizam no mapa, os rios que banham a cidade, saber sobre o desmatamento do seu país, do saneamento básico (Benário, 14 anos).

Por meio das falas descritas acima, percebemos que o sentido atribuído pelos estudantes à localização espacial está centrado na perspectiva de identificação da coordenada geográfica de um ponto, de uma cidade, por meio do uso de um mapa. Reconhecem a importância da geografia em suas vidas, porém ao utilizarem os conhecimentos geográficos o fazem na perspectiva da localização, predominantemente, sem fazer uma correlação de modo mais claro com um fenômeno espacial. A perspectiva apresentada para a localização é no sentido de proporcionar a catalogação de objetos presentes no espaço e não de proporcionar sua

¹¹ A escolha dos nomes, aqui citados, não corresponde a nomes reais dos sujeitos respondentes. Escolhemos nomes comuns que são representativos do conjunto da população brasileira.

compreensão mais aprofundada da espacialização de fenômenos fruto da ação humana no espaço.

O sentido expresso à localização espacial apresentada pelos estudantes coaduna com uma visão clássica da Geografia, vinculada à localização dos lugares e objetos no espaço. Sobre esta forma clássica da geografia, Capel (2008, p. 26) aponta que no processo de sistematização da ciência geográfica, Humboldt pregava que: “a geografia era para ele os mapas e os trabalhos prévios indispensáveis para constituí-los (observações astronômicas, de latitude e longitude) [...]”. Conforme Capel, a Geografia clássica, surgida a partir do pensamento de Humboldt considera que “o conhecimento do lugar era antes de tudo a determinação de sua latitude e longitude” (Ibidem, p. 27).

O pensamento expresso por Capel (2008) parece estar muito próximo da visão comunicada pelos estudantes ao associarem o conhecimento geográfico à determinação da localização de objetos ou fenômenos no espaço. A perspectiva apontada reflete um pensamento clássico que, possivelmente está associado às experiências que tiveram enquanto estudantes na escola, onde a Geografia foi trabalhada como ciência da localização de fatos e não da compreensão do sentido de localização de fatos ou fenômenos para o exercício da cidadania.

Para Almeida (2001), o trabalho com noções de orientação e deslocamento, bem como de uso dos mapas na escola precisa ser feito de uma maneira diferente da usual, pois os estudantes não conseguem compreender a função desta forma de linguagem que vai além da capacidade de localização de um objeto, cidade ou fenômeno. Para a autora, “ler e escrever em geografia exige o domínio da linguagem cartográfica”, logo o uso de mapas na escola não pode ser visto somente na perspectiva da localização mas, sobretudo, ter “suas necessidades definidas a partir das funções que esse tipo de conhecimento possa ter na formação de cidadãos” (Ibidem, p. 16).

[...] o ensino de mapas e de outras formas de representação da informação espacial é importante tarefa da escola. É função da escola preparar o aluno para compreender a organização espacial da sociedade, o que exige o conhecimento de técnicas e instrumentos necessários à representação gráfica dessa organização (ALMEIDA, 2001, p. 17).

O sentido expresso para a categoria importante/necessário gira em torno da necessidade de conhecimento da realidade. Para os estudantes, através dos conhecimentos geográficos é possível ter uma maior compreensão da sociedade no qual estão inseridos, dos países e continentes existentes no mundo, bem como da cultura e características sociais de um povo.

Estudar geografia para compreender o meio social e político que vivemos, além de nos ajudar na localização do espaço (Carla, 15 anos).

Necessidade porque ela ajuda a saber a história de cada país é rico, porque eles são assim (Dutra, 15 anos).

Necessário por que devemos apreender sempre mais, além disso precisamos aprender o mínimo sobre nosso país, além de mapas, etc (Fernanda, 14 anos).

Importante porque sem a geografia não teria noção do nosso planeta que a gente vive hoje, pois não conheceria os continentes e os países do mundo. A geografia é muito importante como as outras disciplinas (Cleber, 14 anos).

Percebemos pelas justificativas apontadas pelos estudantes que o conhecimento da realidade não expressa o domínio do raciocínio espacial como princípio promotor da compreensão da realidade vivida. Ao indicarem que o estudo da Geografia proporciona um conhecimento da realidade, os estudantes se reportam ao acúmulo de informações, típicos de um ensino enciclopédico e com características mnemônicas. As justificativas não fazem apontamentos para um uso destes conhecimentos para a resolução de problemas práticos da vida cotidiana, ou ainda para a prática da cidadania. Ao contrário, para os estudantes, a aprendizagem em Geografia se dá por meio da aquisição de informações em forma de dados e fatos, sem o desenvolvimento de conceitos estruturados e ainda procedimentos e atitudes que os preparem para a convivência social.

O conhecimento da realidade, resultante do acesso a informações da sociedade, bem como das características dos países ou do planeta em que vivem, são adquiridos de forma solta, como informações desconexas que, a nosso ver, não conduzem a um conhecimento mais apurado da realidade vivida. As falas apresentadas pelos estudantes não apontam de que modo a partir dos conhecimentos do espaço geográfico e dos atores que participam da sua produção eles poderiam conhecer melhor a realidade em que vivem. As informações veiculadas nos depoimentos indicam para um conhecimento da realidade a partir de um emaranhado de informações, sem o estabelecimento de conexões, onde o espaço geográfico seja o fio condutor para compreender as diversas formas de organização social e de que modo esta organização reflete as relações sociais e as características socioeconômicas de uma nação.

A forma de pensamento manifesta pelos estudantes acerca do conhecimento da realidade expressa significações oriundas de uma prática docente calcada na Geografia clássica. Para Vesentini (2007, p. 222), esta geografia escolar tradicional “seria descritiva e mnemônica, alicerçada no paradigma Terra x homem [...]”. Para Silva (2004, p. 314-315), esta forma de ensino é marcada pela “manutenção de um ensino desvinculado da realidade” e ainda um “saber

desprovido de questionamentos sobre o seu significado tanto por parte de quem ensina, como de quem aprende”.

As justificativas apontadas pelos estudantes nos levam a inferir que no ensino de Geografia, fortemente marcado uma prática conteudista, as aulas têm sido ministradas como aponta Silva (2004, p. 319) como uma “prática jornalística”, cuja “finalidade das aulas passa a ser o acesso a informação distanciando da abordagem geográfica sob o ponto de vista pedagógico dessas mesmas informações”. Para o autor, o ensino de conteúdos factuais é a forma entendida pelos professores para promoverem o conhecimento de Geografia na escola.

Percebe-se pelas falas descritas dos estudantes que a concepção apresentada da Geografia não é marcada por pressupostos teórico-metodológicos atuais desta matéria escolar, mas oriundo de práticas e experiências acumuladas ao longo de sua vida escolar e que refletem conhecimentos vagos a respeito da importância das práticas espaciais sobre a vida cotidiana do aluno. Este fato nos leva a inferir que estes estudantes acessam conhecimentos geográficos a partir da mobilização de conhecimentos do senso comum.

Aprender Geografia para os estudantes pesquisados é importante pois este conhecimento faz parte do seu cotidiano. Os estudantes do ensino médio reiteram que o estudo dessa matéria escolar gera conhecimentos que integram a vida cotidiana e são acessados para responder a demandas práticas como a localização espacial.

Estudar geografia é necessário, pois você usa a geografia no seu dia a dia e é importante saber algumas coisas da geografia para usá-las (Danilo, 15 anos)

Aprender geografia é importante porque vamos utilizar conhecimentos da geografia para a nossa vida. (Evânia, 14 anos).

A geografia é muito importante para mim, pois ela aborda fatos do cotidiano, ela é essencial, pois para onde a gente vai ela está com a gente, como a localização (norte, sul, leste) (Fabrícia, 16 anos).

A geografia está presente em nossa vida, seja onde for. Nos ajuda a se localizar, conhecer os países, os estados ou cidades, enfim traz uma grande variedade de conhecimentos para nós (Gabriel, 14 anos).

A ideia manifesta de Geografia ligada ao nosso cotidiano se aproxima do pensamento inerente à Geografia Crítica. Caracterizado como movimento de renovação do ensino de Geografia Escolar, esse corpo de ideias difundiu-se nas práticas dos professores de Geografia do ensino médio, no final do século XX, através da defesa de formas de ensino pautadas na perspectiva da emancipação do aluno como cidadão e a partir do seu engajamento na construção

e transformação do espaço. Estão entre seus pilares de sustentação a “contribuição para a cidadania plena, levando o educando a conhecer o mundo em que vive, em seus processos de mudanças e transformações” (VESENTINI, 2007, p. 248).

De fato, a corrente crítica da Geografia tem como um dos fundamentos a formação para a cidadania, trabalhando com a ideia de que o aluno mobiliza conhecimentos geográficos, em sua vida cotidiana, para a garantia de direitos, bem como para transformação social da realidade vivida. Entretanto, ao buscar o sentido expreso nas falas dos estudantes, as interpretações e análises realizadas demonstram que os estudantes não têm clareza de como os conhecimentos geográficos podem auxiliá-los em sua vida prática diária. Podemos perceber nos depoimentos dos estudantes Fabrícia e Gabriel que os estudantes apenas reforçam a importância dos conhecimentos geográficos como forma de localizar pontos no espaço ou obter informações gerais, que podem ser claramente acessadas por meio de outros veículos, não indicando formas de como aproveitar os conhecimentos geográficos para compreender o mundo vivido ou como, por meio das práticas espaciais cotidianas, pode modificar o espaço em que encontra-se inserido.

Para Kaercher (1998, p. 11), “a geografia existe desde sempre, e nós a fazemos diariamente”. Entretanto, para consideramos que ela faz parte do nosso cotidiano como forma de conhecimento auxiliar na compreensão do mundo vivido é necessário “alfabetizar o aluno em Geografia”. Neste sentido, para o autor, a leitura-entendimento do espaço geográfico é de suma importância para que o aluno possa usar estes conhecimentos para compreender o espaço em que vive e as transformações nele promovidas, pois “a simples vivência no mundo – seja no país, no espaço, ou na cidade – não nos transforma em entendedores críticos deste mundo. Tal como saber letras e números não nos transforma em cidadãos críticos” (Ibidem, p. 12).

Percebemos que as significações expressas para o elemento importante/necessário, caminha para o sentido da localização espacial. Na maioria das justificativas apresentadas pelos estudantes há um reforço de que, por meio dos conhecimentos geográficos localizamos objetos ou fenômenos no espaço. Podemos dizer que este é um elemento de consenso dentro do grupo de estudantes sobre a representação social da aprendizagem em Geografia. A presença de um pensamento compartilhado e consensual colabora para a existência de representação social sobre o objeto investigado, dentro de uma população homogênea (FLAMENT, 1993 apud SÁ, 2002).

Outro elemento integrante do núcleo central da representação social sobre a aprendizagem em Geografia é o termo localização/mapa. Estas palavras foram agregadas por apresentarem um sentido semelhante, uma vez que seus sentidos convergem para a localização espacial. Apresentando uma frequência ($F=38$) e ordem de importância ($OME=2,52$), esse elemento localização/mapa é significativa para o grupo de estudantes, pois foi dito várias vezes e hierarquizado nas primeiras posições.

Os estudantes afirmam em seus depoimentos que os conhecimentos geográficos ligados à localização/mapa são fundamentais para sua localização e deslocamento no espaço, servindo de base para a definição de posições de objetos, pessoas ou unidades político-administrativas. Para eles, o instrumento que melhor define estas posições, ou situações geográficas é o mapa, um recurso didático muito empregado para a promoção com esta finalidade, desde os primórdios.

Nos ajuda a entender e interpretar nossa localidade, em que país moramos, cidade, bairro, saber em que distância estamos em determinado local (José, 14 anos).

Aprender geografia é saber localizar-se em determinado espaço, localizar-se é saber onde está e para onde vai ou posso ir, por isso a escolha da palavra localização (Gilberto, 14 anos).

É muito importante que a pessoa saiba se localizar no mundo, no seu país, localizar um ponto geográfico (Flávio, 16 anos).

Como ciência usada principalmente para localização, eu associo a geografia a localização e um instrumento mais clássico para isso e também é mais usado é o mapa (Maria 15 anos).

A maioria das justificativas apresentadas pelos estudantes reforçam que o elemento localização/mapa tem sentido categórico de promover a localização espacial de objetos, cidades ou pessoas no espaço. Dos contrapontos apresentados, o aluno Gilberto (14 anos) associa a categoria à noção de orientação espacial, destacando a possibilidade de realizar deslocamentos de forma mais segura e autônoma. Entretanto, a maioria dos pesquisados reforçam justificativas para a categoria localização/mapa, como a finalidade de identificação da coordenada de um objeto ou ponto no espaço, representando esta forma de pensar um reflexo da Geografia clássica ensinada nas escolas, cuja função do mapa e da prática de localização restringe-se apenas a simples listagem de fatos, fenômenos ou apontamento de coordenadas, sem o estabelecimento de relações entre os objetos localizados espacialmente e a realidade vivida.

Para Capel (2008), a associação dos conhecimentos geográficos a localização de pontos no espaço advém do pensamento dos sistematizadores da ciência geográfica a exemplo de Humboldt e Ritter. Para Capel, Ritter atribuía à localização espacial grande importância, pois destacava em seus estudos que: “as ciências geográficas tratam essencialmente do espaço, à medida que trabalha com espaços terrestres [...]; dedicam-se a descrever como as localidades se distribuem uma em relação as outras no espaço [...]”. Ainda segundo Capel (2008, p. 60-61) Ritter considerava que “a geografia deveria interessar-se nas proporções aritméticas dos espaços, ou seja, pela determinação de suas somas, distâncias e magnitudes [...]”.

Verificamos que esta visão clássica sobre a localização espacial, apresentada pelos estudantes, decorra, possivelmente, da forma como o ensino de cartografia é efetivado na escola. Para Simielli (1999), o ensino de cartografia na escola precisa ser repensado no sentido de ultrapassar a ideia de uma prática cartográfica pautada na “cartografia-cópia ou cartografia-desenho”. Para a autora, o trabalho com documentos cartográficos, em especial com os mapas, deve ocorrer em três níveis, a saber: nível de localização e análise, onde o estudante analisa determinado fenômeno no mapa; nível de correlação, onde ele correlaciona duas ou mais ocorrências; e a síntese, que configura um nível onde o estudante analisa, correlaciona e sintetiza o assunto trabalhado.

Simielli (1999) defende que nas escolas de ensino fundamental e médio os estudantes não conseguem ultrapassar o nível de localização e análise, sendo este considerado o primeiro nível de análise e o mais elementar para o trabalho com mapas não conseguindo chegar aos demais níveis considerados mais complexos e ricos em informação. Apesar desta realidade presente no ensino de cartografia nas escolas, nos lembra que:

Usa-se o atlas apenas para indicar a ocorrência de um fenômeno, para simplesmente localizar um determinado fenômeno: onde fica tal país? Onde fica tal rio? Onde fica tal montanha? Alguns professores até analisam determinado fenômeno, mas não saem do primeiro nível que é o de localização e análise (Ibidem, p. 102).

Para Abric (2001, p. 156) as representações sociais constituem formas de significação da realidade onde “o indivíduo ou o grupo reconstitui o real com o qual é confrontado e lhe atribui uma significação específica”. Percebemos que, ao analisar o conteúdo das falas manifestas pelos estudantes, a presença de uma convergência de sentidos dos elementos do núcleo central para o termo localização espacial. Esta convergência de sentidos colabora para a

identificação de dois processos característicos em representação social de um objeto: o de ancoragem e objetivação.

A atribuição de sentido da aprendizagem em Geografia ligada ao termo localização espacial indica que este é, possivelmente, um elemento organizador da representação dada sua presença e importância atribuída pelos sujeitos. Sua existência maciça em termos de frequência e em sentidos atribuídos na maioria das justificativas apresentadas leva-nos a inferir que em torno da palavra localização os estudantes ancoram o sentido da representação social da aprendizagem em Geografia, pois o termo é constantemente empregado para rotular, categorizar e classificar a aprendizagem desta matéria escolar no ensino médio.

Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existem e ao mesmo tempo ameaçadoras. Nós experimentamos uma resistência, um distanciamento quando não somos capazes de avaliar algo de descrevê-lo a nós mesmo ou a outras pessoas. O primeiro passo para superar essa resistência, em direção à conciliação de um objeto ou pessoa, acontece quando nós somos capazes de colocar esse objeto ou pessoa em uma determinada categoria, de rotulá-lo com um nome conhecido (MOSCOVICI, 2010, p. 61-62).

Além de rotular e categorizar, percebe-se que o mapa se constitui como uma imagem associada à aprendizagem em Geografia, ocorrendo em torno deste símbolo, possivelmente uma objetivação do objeto representado. Dada a sua presença como categoria do núcleo central e sua recorrência nas diversas justificativas apresentadas pelos estudantes, acreditamos existir no grupo uma associação direta da imagem do mapa à aprendizagem em geografia. A criação de uma imagem, de símbolos, contribui para o processo de conhecimento do objeto representado colaborando, deste modo, para a sua rerepresentação e reelaboração. Em torno de uma imagem icônica a percepção sobre um objeto representado se torna mais clara para aqueles que o ressignificam.

Para Moscovici (2010), a criação de uma imagem por um grupo para representar um objeto tem como finalidade reproduzir um “complexo de ideias” acerca do mesmo. Neste sentido, o mapa colabora para ser um símbolo que está vinculado diretamente ao conceito de localização espacial e constitui uma imagem associada à aprendizagem em Geografia. A respeito do processo de criação de imagens em torno de um objeto representacional, Moscovici (2010, p. 74) nos lembra que:

[...] se existem imagens, elas são essenciais para a comunicação e a compreensão social, isso por que elas não existem sem realidade (e não podem permanecer sem ela), do mesmo modo que não existe fumaça sem fogo. Se as

imagens devem ter uma realidade, nós encontramos uma para elas, seja qual for.

A convergência de sentidos dos elementos do núcleo central em torno ideia de localização espacial colabora para a existência de uma homogeneidade presente no grupo, reforçando a ideia da existência da representação social em torno do objeto analisado. Para Abric (2000, p. 34), a homogeneidade existente entre os membros de uma população é um importante elemento na definição de uma representação social, sobretudo, quando esta se “organiza em torno do mesmo núcleo central, do mesmo princípio gerador do significado que eles dão à situação ou ao objeto com o qual foram confrontados”. Para o autor, “é a base comum propriamente social e coletiva que define a homogeneidade de um grupo”, sendo que é o sistema central que “tem papel imprescindível na estabilidade, coerência e coerência da representação [...]” (Ibidem, p. 33).

A estrutura de uma representação social, além de ser composta por elementos do sistema central, congrega também elementos do sistema periférico. São as significações presentes em torno do sistema periférico que tornam a realidade concreta, ou é por meio destes que podemos fazer uma leitura de uma situação do cotidiano (FLAMENT, 1994 apud ABRIC, 2000).

Para Abric (2000), os elementos periféricos de uma representação social são móveis e flexíveis e representam uma realidade de forma individualizada e contextualizada. É na periferia onde temos a tolerância da heterogeneidade, a presença de contradições, bem como uma maior sensibilidade ao contexto imediato, onde há uma adaptação do indivíduo a uma realidade concreta. A respeito do sistema periférico o autor nos lembra que este sistema funciona:

Mais associado às características individuais e ao contexto imediato e contingente nos quais os indivíduos estão inseridos. Este sistema periférico permite uma adaptação, uma diferenciação em torno do vivido, uma integração das experiências cotidianas. Eles permitem modulações pessoais em referência ao núcleo comum, gerando representações sociais individualizadas. Bem mais flexível que o sistema central, ele protege este último de algum modo, permitindo a integração de informações, e até de práticas diferenciadas (Ibidem, p. 33).

O sistema periférico é composto por elementos dispostos no canto direito superior (elementos da primeira periferia), do canto esquerdo inferior, que são formados pelos elementos de contraste, bem como os elementos da segunda periferia que estão dispostos no canto direito inferior do quadrante de quatro casas.

Os elementos da primeira periferia têm como característica a presença de palavras que foram ditas muitas vezes, porém com uma ordem média elevada, ou seja, com uma menor importância para os sujeitos respondentes. Na construção do quadrante de quatro casas, oriundas desta da pesquisa sobre representação social da aprendizagem em Geografia, estes elementos apareceram suprimidos, o que pode revelar que o objeto tratado não é fruto de diálogos constantes no grupo de sujeitos analisado, ou seja, não é um assunto constantemente debatido.

Os elementos de contraste, por sua vez, são localizados no canto esquerdo inferior, que apresenta elementos ditos poucas vezes, mas que os respondentes os colocam nas primeiras posições quando realizam a hierarquização, atribuindo grande importância a estas palavras. Neste quadrante temos palavras com frequência variando entre 3 e 10 vezes e com ordem média de evocação entre 2 e 2,66. Foram palavras destacadas neste quadrante: “conhecimento”, “entender”, “estudo”, “fundamental”, “lugar” e “planeta”.

Os elementos do sistema periférico estão em contínua relação com os elementos do núcleo central. A este respeito Flament (1994a apud SÁ, 2002, p. 82) aponta que “o funcionamento do núcleo central não se compreende senão em dialética com a periferia”. Desse modo, as palavras “conhecimento”, “entender”, “estudo” e “fundamental” tem ligação direta com a categoria importante/necessário, pois através dos conhecimentos geográficos é possível conhecer melhor a realidade vivida, ao passo que as palavras lugar e planeta tem uma correlação direta com localização/mapa, uma vez que é no lugar e na superfície da terra que são localizáveis os fatos e fenômenos, sejam eles físicos ou de natureza humana.

Os elementos da segunda periferia, por sua vez se caracterizam por apresentarem palavras de menor importância da representação social, ou seja, incluem elementos que foram agrupados nas últimas posições pelos estudantes pesquisados, registrando uma baixa frequência e elevada ordem média de evocação. São palavras incluídas neste quadrante: “ambiente”, “aprendizado”, “bom”, “chato”, “clima”, “cultura”, “difícil”, “economia”, “espaço”, “fuso”, “horário”, “informação”, “interesse”, “inútil”, “legal”, “leitura”, “natureza”, “política”, “sociedade”, “terra” e “inútil”.

A segunda periferia é marcada pela presença da heterogeneidade do grupo, fato que reflete a individualidade de pensamento dos participantes do grupo sobre um determinado objeto. A este respeito podemos perceber que aprender Geografia ao mesmo que é chato e inútil,

para outros estudantes o processo aparece como interessante e legal. Temos aqui também a presença de palavras que marcam o contexto imediato dos sujeitos respondentes, como: “fuso”, “horário”, “clima”, “sociedade” e “política”, caracterizando-se como evocações ditas, que se traduzem em palavras da moda, pois refletem os conteúdos trabalhados, em sala de aula, no contexto da realização da pesquisa.

Para Abric (2000, p. 33-34) o sistema periférico “permite uma certa heterogeneidade de comportamento e de conteúdo”. Neste sentido, para o autor, as diferenças não se traduzem em distintas representações sociais de um mesmo objeto. Na verdade, estas diferenças:

[...] estão ligadas à apropriação individual ou a contextos específicos, que se traduzirão através de sistemas periféricos, e através de comportamentos diferentes. Sob a condição, claro, que essas diferenças sejam compatíveis com um mesmo núcleo central (Ibidem, p. 32).

Ao analisarmos as categorias presentes no núcleo central, bem como no sistema periférico, inferimos que os conhecimentos apresentados pelos estudantes sobre a aprendizagem em Geografia decorrem do senso comum, bem como de uma concepção ancorada em pressupostos da Geografia clássica. Esta forma de pensar colabora para a existência de uma representação social em torno do objeto analisado, uma vez que os estudantes apresentam conhecimentos geográficos que, provavelmente, são elaborados no cotidiano a partir de conversações estabelecidas em seu grupo de pertença, pelos discursos proferidos pelo professor, em sala de aula e, ainda, mediante informações veiculadas nos meios de comunicação. Esta forma de saber que emana do contexto social é ao mesmo tempo “o produto e processo de uma atividade mental, através da qual o indivíduo ou grupo reconstrói a realidade com a qual se confronta e para a qual ele atribui um significado específico” (ABRIC, 2000, p. 28).

Destacaremos a seguir a representação social que os professores da educação básica apresentam sobre os recursos didáticos não convencionais no processo de ensino-aprendizagem em geografia escolar.

4.1 Professores de Geografia do ensino médio: em busca da representação social de recursos didáticos não convencionais

As representações sociais são formas de conhecimento marcadas pelo consenso acerca das significações guardadas sobre um determinado objeto, sendo sua construção forjada a partir

da interação entre os indivíduos componentes de um grupo social. Compreender que as representações sociais são fruto de uma partilha de pensamento pelos indivíduos, em sua ação cotidiana, nos ajuda a compreender que esta forma de pensar, oriunda do senso comum, está relacionada à vivência e as experiências que os indivíduos têm com o objeto que manipulam em sua realidade.

Em virtude das características inerentes ao contexto desta pesquisa, elaboramos uma estratégia para a identificação da representação social de recurso didático não convencional partilhada pela professora das turmas com as quais trabalhamos. Para identificarmos a representação social articulada pela professora pesquisada realizamos um grupo focal com quatro professores de Geografia da educação básica. A realização desta técnica de pesquisa foi necessária, pois como investigamos, apenas um sujeito não seria possível detectar a representação social desse objeto, uma vez que a construção da representação social não se dá de modo individual, mas a partir da troca de informações entre indivíduos inseridos em um grupo. Desse modo construímos um roteiro de entrevistas para o professor regente e o empregamos também para os participantes do grupo focal. O resultado da comparação entre as categorias obtidas nas duas aplicações nos deu uma dimensão da representação social partilhada por professores do Ensino Médio.

Para Powel e Single (1996, p. 449 apud GATTI, 2005, p. 7), um grupo focal é caracterizado por “um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”. A escolha dos componentes de um grupo focal é marcada pela presença de componentes que apresentem alguns traços comuns, ou elementos que guardem características homogêneas, sendo os critérios de homogeneidade definidos pelo pesquisador, conforme os objetivos traçados para a investigação (GATTI, 2005).

Para a realização do grupo focal convidamos os professores de Geografia por meio das redes sociais e definimos como principal critério de seleção a experiência no ensino desta matéria escolar na educação básica. A reunião dos participantes do grupo focal ocorreu no mês de outubro de 2017, contando com professores voluntários que atendiam aos critérios previamente estabelecidos, porém guardavam diferenças quanto ao tempo de serviço dedicado à docência em geografia, conforme expresso na Tabela 16.

Tabela 16 – Participantes do grupo focal: tempo de serviço na docência em geografia escolar

Tempo de serviço	Frequência	Percentual (%)
Até dois anos	2	50
Mais de dez anos	2	50
Total	4	100

Fonte: Crédito direto do autor (2017).

As diferenças existentes entre os participantes do grupo focal, no que tange ao tempo de serviço na docência em Geografia, mostraram-se muito interessantes, pois constituíram-se como elementos enriquecedores da discussão efetivada, uma vez que as variadas opiniões manifestadas indicaram que o grupo apresentava posições divergentes sobre objeto investigado, ao mesmo tempo que em alguns momentos os participantes convergiram para um pensamento consensual sobre o uso de recursos didáticos no ensino de Geografia Escolar.

Para Gatti (2005, p. 14), o grupo focal é importante instrumento que o pesquisador conta para “compreender as diferenças existentes em perspectivas, ideias, sentimentos, representações, valores e comportamentos de grupos diferenciados de pessoas [...]”. Por meio do grupo focal é possível captar representações sociais partilhadas por um grupo social, pois esta técnica:

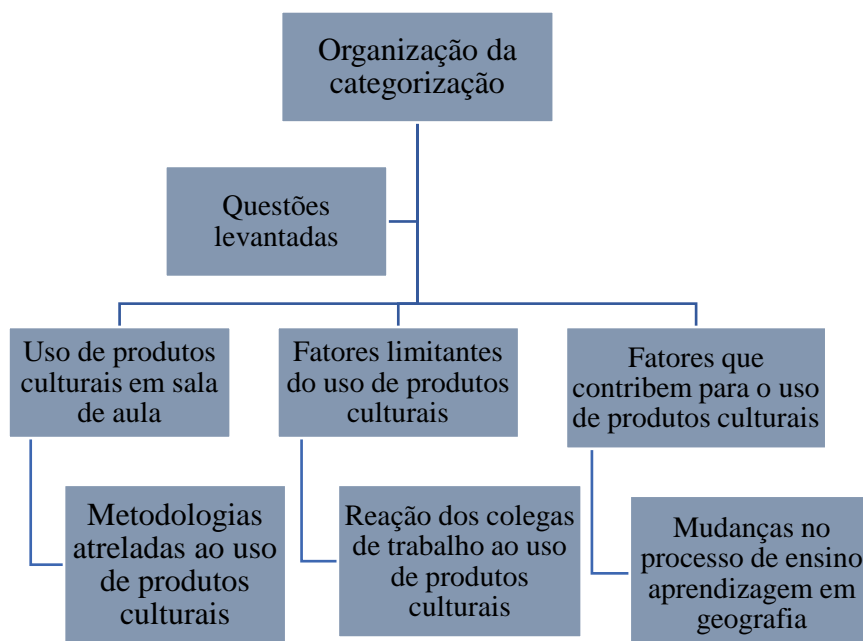
[...] permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado (Ibidem, p. 4).

O grupo focal foi realizado com a presença de dois mediadores: Josivane Alencar e Aline Camilo. A escolha destes mediadores levou em conta a experiência apresentada no ensino de Geografia Escolar, bem como nos conhecimentos sobre a Teoria das Representações Sociais, fatores estes que contribuíram para uma melhor captura das significações em torno do objeto investigado. Inicialmente, os mediadores repassaram aos integrantes do grupo informações gerais sobre o objeto investigado, pois como indica Gatti (2005), os participantes devem vir com informações vagas sobre o tema para que não tenham ideias pré-concebidas sobre o que vai ser discutido. O roteiro de perguntas empregado no grupo focal foi o mesmo utilizado para a entrevista realizada com a professora pesquisada, como consta no Apêndice D. A escolha deste roteiro teve como propósito verificar em que momentos o pensamento dos professores da educação básica reverberava nas significações apresentadas pelo sujeito pesquisado.

As falas levantadas pelos participantes do grupo focal foram gravadas e transcritas para facilitarem a identificação das significações que o grupo apresentava sobre o objeto pesquisado. Para uma melhor organização do conteúdo manifesto pelos participantes foi realizado um processo de categorização, entendida como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (FRANCO, 2005, p. 57). O processo de categorização visa a promoção de uma classificação das palavras tendo como foco a busca dos sentidos manifestos nas palavras ditas por uma pessoa ou grupo social.

O levantamento das categorias em torno da representação social de recursos didáticos não convencionais dos professores do ensino médio ocorreu a partir do roteiro de questões existentes na entrevista, bem como por meio da extração de elementos contidos na fala dos participantes do grupo focal, organizadas seguindo a estruturação contida no Esquema 4.

Esquema 4 – Organização da categorização da representação social de recursos didáticos por professores de Geografia da educação básica



Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Ao indagarmos os professores sobre o uso de produtos culturais nas aulas de Geografia, os dados levantados apontaram a necessidade de mudança da prática como um fator preponderante para dois professores que fazem uso de produtos culturais em sala de aula. Para esses professores a necessidade de mudanças na forma de ensinar tem como foco tornar as aulas mais interativas e dinâmicas, como maneira de despertar um maior envolvimento dos

estudantes. Os demais participantes apontaram que não empregam os produtos culturais nas aulas de geografia em virtude da falta de experiência com o emprego de produtos culturais em sala de aula, como consta no Quadro 1.

Quadro 1 – Fatores que justificam o uso ou não de produtos culturais por professores de Geografia

CATEGORIA	JUSTIFICATIVA	FREQUÊNCIA
Necessidade de mudança da prática docente	[...] Quando você muda a rotina eles param mais, prestam mais atenção, tentam interagir um pouco mais com o assunto e, de certa forma criam um vínculo entre você e os alunos [...] É como se você buscasse... É uma fuga do dia a dia e você consegue envolver mais os alunos. E assim eu creio que o aproveitamento é bem maior por conta de você sair do cotidiano e abordar o assunto de outra maneira (Professor Arnaldo ¹²).	1
	Eu posso dizer que fui forçado a mudar minhas abordagens em sala de aula [...] Fui forçado a mudar por que os tempos mudaram! [...] Eu ainda gostava de um VHS, de um vídeo aqui, acolá, um documentário. Mas com a internet a situação mudou completamente, né, ou seja, para a gente continuar chamando atenção dos alunos com a entrada do aparelho celular com todas as mídias, com todas as suas propriedades de comunicação, então eu comecei a utilizar, no ambiente da educação básica. Hoje eu uso todos os recursos possíveis todas as alternativas tecnológicas ou não, ou seja, acabei sendo dobrado pelas mudanças na conjuntura [...] (Professor Bruno).	1
Falta de experiência	Raramente, raríssimas vezes eu tentei fazer esse tipo de atividade, de experiência com meus alunos, apesar de ter muito tempo de sala de aula, mas na maior parte das vezes, quase sempre são os recursos convencionais, como o livro didático e no máximo uma apresentação de slide ou essa coisa do tipo. [...] Por iniciativa minha nunca houve, eu nunca fiz esse tipo de experiência com os meus alunos (Professor Carlos).	1
	É eu que estou iniciando, eu cheguei com sede ao pote, certo, mas fui barrado em relação a uma série de acontecimentos [...] Eu comecei inicialmente de forma tradicional, texto, leitura do livro, discutindo, ok? Foi algo dessa forma! Mas vi a necessidade de introduzir algo diferente, não só por mim, por que eu vi que com os professores das outras disciplinas conseguem fazer isso, eu acho isso interessante! (Professor Damásio).	1
Total		4

Fonte: Crédito direto do autor (2017).

¹² Os nomes escolhidos para os professores são fictícios, não correspondendo aos nomes reais dos participantes da pesquisa.

As respostas expressas pelos professores de Geografia demonstram que metade dos docentes emprega, de alguma forma, produtos culturais nas aulas de Geografia. Ao utilizarem a categoria necessidade de mudança da prática docente como o principal motivo responsável pelo emprego de produtos culturais em sala de aula, para os professores da educação básica, a presença de recursos didáticos na aula de Geografia é um fator que promove uma maior interação entre estudantes e professores e, ao mesmo tempo, estes instrumentos auxiliares do ensino constituem-se como formas de chamar atenção do aluno, apontando para uma quebra na rotina estabelecida pela aula expositiva, pautada apenas na verbalização.

Fiscarelli (2008) verificou entre os professores da rede pública de São Paulo que estes reconheciam a importância desses instrumentos na diminuição do verbalismo, bem como enquanto estimuladores de uma maior participação dos estudantes na aula.

Os professores veem no uso do material didático oportunidades de proporcionar uma participação mais ativa dos alunos durante as aulas. [...] Os materiais didáticos quebram o excesso de verbalismo e concretizam o assunto abordado pelo professor, facilitando a aprendizagem do aluno. [...] Tornam a aula mais interessante e prazerosa para ambos (Ibidem, p. 146-147).

Os professores que não fazem uso de produtos culturais em sala de aula apontam como explicação a falta de experiência. Esta categoria elencada pelos professores tem relação com o desconhecimento do potencial didático ofertado pelos produtos culturais ao processo de ensino-aprendizagem em Geografia Escolar. Este desconhecimento vincula-se diretamente à falta de conhecimento teórico sobre o tema, fruto de uma formação inicial que não despertou os docentes para a importância do emprego destes produtos na aula de geografia, bem como pela ausência de formação continuada, ofertada pelas redes de ensino às quais os professores estão vinculados.

Para Fiscarelli (2008), a falta de experiência é mencionada pelos professores investigados em sua pesquisa como um fator preponderante para o não uso de recursos didáticos não convencionais em sala de aula. Para a autora, os conhecimentos mobilizados pelos professores para a utilização dos recursos didáticos não provêm de um conhecimento teórico, mais sim de uma experiência acumulada com estes elementos, ao longo da carreira profissional. Para ela, fatores como “traços da personalidade, formação religiosa e familiar, lembranças do tempo de estudante, também são fatores determinante das significações que os materiais didáticos adquirem para os professores” (Ibidem, p. 149).

Do mesmo modo que Fiscarelli (2008) constatou que o conhecimento do potencial dos recursos didáticos por professores paulistas advém de um processo de partilha de informações com os colegas ou adquirido a partir da experiência cotidiana do professor, os docentes participantes do grupo focal não demonstraram, por meio de conhecimentos científicos, que vantagens os produtos culturais proporcionam ao ensino de Geografia Escolar, o que nos leva a inferir que o emprego destes recursos provém da experiência adquirida pelos professores no desenvolvimento de sua prática docente.

A ausência de conhecimentos teóricos sobre recursos didáticos não convencionais na formação inicial e continuada indica que os professores fazem uso de recursos didáticos não convencionais nas aulas de Geografia guiados por conhecimentos emanados do senso comum. Neste caso, o conhecimento do “senso comum, na prática, tece um saber que emerge da partilha de pensamentos entre sujeitos comuns para organizar e dar sentido à vida” (NASCIMENTO, 2015, p. 51-52).

A falta de uso de recursos didáticos não convencionais no ensino de Geografia Escolar, apontada por parte dos professores, demonstra que muitos docentes não apresentam vivência de produtos culturais em sala de aula, apesar destes recursos figurarem no contexto de muitas escolas ou fazerem parte do cotidiano de professores e estudantes. Este fato nos leva a inferir que muitos professores da educação básica não reconhecem a importância dos recursos didáticos não convencionais para o ensino de Geografia, pois não interagem o objeto representacional. Para Jodelet (2001), a construção de uma representação ocorre a partir da interação estabelecida entre o sujeito e o objeto. Desse modo, a autora nos lembra que:

[...] representar ou se representar corresponde a um ato de pensamento pelo qual um sujeito se reporta a um objeto. Este pode ser tanto uma pessoa, quanto uma coisa, um acontecimento material, psíquico ou social, um fenômeno natural, uma ideia, uma teoria etc.; pode ser tanto real como imaginário ou mítico, mas é sempre necessário. Não há representação sem objeto [...] (Ibidem, p. 22).

Quando indagados sobre os fatores que limitam o uso de materiais didáticos não convencionais em sala de aula, os professores elencaram como categorias prevaletentes a estrutura organizacional da escola, a resistência da gestão escolar, bem como de pais e estudantes. Para os docentes, as limitações vinculadas ao uso recursos didáticos não convencionais nas aulas de Geografia decorrem de problemas relacionados à organização das aulas, em face da diminuta carga horária da disciplina, da falta de tempo dos docentes para o

planejamento, assim como das resistências apresentadas pela gestão escolar, pais e estudantes, como demonstra o Quadro 2.

Ao atribuírem a falta de uso de recursos à estrutura organizacional da escola, os professores estão atribuindo à forma como são organizados os horários, o tempo destinado à carga horária e a falta de articulação de um planejamento coletivo, como os principais fatores que dificultam a discussão o uso de produtos culturais no ensino de geografia escolar.

Quadro 2 – Motivos apresentadas pelos professores para a falta de uso de recursos didáticos não convencionais nas aulas de geografia

CATEGORIA	JUSTIFICATIVA	FREQUÊNCIA
Estrutura organizacional da escola	[...] Eu pensava que ia trabalhar muita coisa, empolgado, e aí quando você chega lá a realidade é completamente diferente, o tempo é curto, as coisas não funcionam, falta energia, a cidade é pequena, as salas não são climatizadas, quando dá a tarde os meninos estão todos desesperados querendo sair, não tem banheiro para eles banharem. É um monte de coisa, de fatores pequenos, né, que vai acumulando e dá uma série de consequências que atrapalham [...]. Em relação à disciplina, a carga horária é muito curta, não dá para explorar, não dá para explorar muito. Isso fragiliza muito para trabalhar o conteúdo. Se tornam muito enxutas as coisas, não dá para desenvolver, não tem evolução! Para montar uma coisa, a distribuição da carga horária já é pequena e a distribuição dela fragiliza o processo (Professor Damásio).	4
	Tem uma história também! Não sei se é a realidade de todos mais vários não vão ter tempo para preparar, por que vai de uma escola para outra, por que ele quer é pagar suas contas, né? A vida do professor é muito corrida. Você tem que trabalhar em duas ou três escolas, às vezes, então você dá o máximo de você, mas para ir atrás de material para fazer algo diferenciado, esse tempo não sobra, às vezes! (Professor Arnaldo).	
	Mas tem os fracassos também. A gente sempre está falando dos bons exemplos mas tem os fracassos também. Eles são minoritários mas existem. Aqui acolá não está certa. E quando não dá certo a culpa é nossa mesmo! A gente planejou de forma equivocada, no momento inadequado, porque o aluno está lá e se a atividade for interessante ele desenvolve, se foi bem planejada. Eu lembro de uma experiência desastrosa em relação à copa do mundo. A escola queria fazer a copa do mundo, mas na hora não teve nada de nenhuma disciplina, foi só festa! (Professor Bruno).	
	Exatamente! Ainda tem a questão da construção do horário. Se forem duas aulas seguidas e elas forem quebradas gera tudo isso [...] E, então a questão de uso	

	do recurso deve ser observado dentro da estrutura de uma maneira geral. Mas, mesmo assim, a gente, eu compreendo, que é uma ação importante para tentar fugir dessas armaduras (Professor Carlos).	
Resistência da gestão escolar	<p>[...] Essa questão da escola particular eu trabalhei dez anos, realmente tem essa questão colocada pelo professor. A gente não tem tanta abertura assim por que vai passar pela coordenação, pela diretora. Ah, o professor está querendo enrolar. Tem esse preconceito aí! (Professor Carlos).</p> <p>Enquanto eu fui professor exclusivamente da rede privada eu tive muitas dificuldades, além de não ter muita vontade de querer fazer algo novo, existiam muitas dificuldades de fazer algo novo. Porque existia uma série de restrições, inclusive de carga horária e muitos coordenadores pedagógicos viam determinadas atividades como fuga da proposta pedagógica. (Professor Bruno).</p> <p>Em relação, assim, a uma certa resistência, parece até estranho, né, mas eu percebia a resistência da própria direção da escola, né, tipo quando ia procurar algum material que a escola poderia fornecer a gente percebia aquela... Ah! Por que não vai fazer uma aula normal? A gente via no semblante da pessoa. Ah, vai fazer isso (Professor Arnaldo).</p>	3
Resistência dos alunos e pais	<p>[...] E aí é interessante a gente notar as resistências. O aluno também tem resistências. No primeiro momento o aluno pula longe, diz assim: ah, eu não tenho voz! Do mesmo modo, se for para trabalhar com quadrinhos ele diz: eu não sei desenhar! Sempre eles dizem, o primeiro impacto é este. Porque, porque você vai colocar eles num movimento que não é habitual, porque ele chega lá e quer é copiar o que você vai colocar no quadro, o tempo bater para ele ir pro intervalo, né, ou ir pro lanche e pronto. Então quando você coloca uma atividade que quebra esta linearidade, ele tem uma resistência no primeiro momento [...] (Professor Bruno).</p> <p>Eu acho que uma das dificuldades que a gente ainda encontra, principalmente na educação básica, é que alguns pais acompanham ao pé da letra, conversam com o professor, com o diretor acompanham o que os alunos fazem, mas alguns pais são ausentes. Quando a gente vai montar um trabalho que eles vão se envolver, que eles vão levar para casa, alguns pais que não são muito com esta ideia não! Vão à escola, “mas diretor eles estão levando muita coisa para casa!”. Eles não entendem que aquilo ali é uma construção de um saber para eles. Eu já vi este tipo resistência de muitos pais! (Professor Arnaldo).</p>	2

Fonte: Crédito direto do autor (2017).

Nota: Aqui os respondentes apontaram mais de um fator limitante para o emprego dos recursos didáticos não convencionais em sala de aula. Empregamos o número de vezes em que o problema foi citado.

Em relação à carga horária da disciplina geografia, percebe-se que, em face do pequeno número de aulas reservados a esta matéria escolar, apenas duas por semana, há uma dificuldade por parte dos docentes em articularem o uso de conteúdos com o emprego de recursos didáticos. Quando consideramos também a organização das aulas, a fragmentação ou a má distribuição das aulas de Geografia, o fator é agravado, visto que, para a veiculação de um filme ou a realização de um debate, a partir da exibição de um documentário, o professor precisa dispor de mais tempo para a realização da atividade, caso disponha de apenas uma aula.

A falta de planejamento coletivo é um fator que colabora para a ausência dos recursos didáticos não convencionais em sala de aula. Se os professores não param para troca de experiências ou para partilharem conhecimentos sobre a importância destes recursos no ensino e a aprendizagem em Geografia Escolar, possivelmente deixarão de ser empregados nas aulas, pois não serão considerados significativos para o grupo de pertença dos professores. Sobre a importância da partilha de informações na construção de uma representação social, Wagner (2000, p. 9) nos aponta que:

O denominador comum dos diferentes tipos de representação social é que elas são socialmente elaboradas e coletivamente compartilhadas. O termo 'representação social' é concebido, por um lado, como um processo de comunicação em desenvolvimento nos grupos sociais; por outro lado, como resultado desse processo. De um jeito ou de outro, todas as representações sociais resultam de tal processo de comunicação e discurso [...].

Outro fator limitante do emprego de recursos não convencionais em sala de aula, apontado por professores de Geografia gira em torno da resistência da gestão escolar. Dos professores pesquisados, três deles apontaram ser este um elemento que contribui para a restrição do uso dos recursos didáticos nas aulas de Geografia. Os professores relataram que ao manifestarem o desejo em utilizar os recursos didáticos não convencionais, estes não foram incentivados pela gestão escolar ou ainda são vistos como professores que estão buscando uma fuga do ensino dos conteúdos escolares, como relataram os professores Carlos, Arnaldo e Bruno.

A resistência da gestão escolar é apontada por Fiscarelli (2008, p. 156) como fator que restringe o uso de materiais didáticos alternativos, pois, para a autora “o excesso de burocracia na escola para a disponibilização de materiais solicitados por professores e alunos” repele iniciativas dos docentes de utilizarem estes recursos didáticos não convencionais durante suas aulas.

Há também uma resistência dos pais e alunos em relação ao uso de recursos didáticos não convencionais na sala de aula. Dos professores inquiridos dois apontaram que pais e estudantes oferecem resistência inicial à inclusão de diferentes linguagens na aula de geografia. Para os professores, as resistências ocorrem em face da quebra da rotina da aula, em virtude da introdução de recursos didáticos não convencionais, como bem observa o professor Bruno em sua fala. A resistência dos pais ao uso destes instrumentais de ensino, para o professor Arnaldo, relaciona-se ao fato de que a sua presença nas atividades extraclasse demandam dos pais que acompanham a execução da tarefa dos filhos um maior esforço, sendo por isso objeto de reclamação dos genitores dos estudantes.

Os depoimentos dos professores nos levam a inferir que parte dos pais e estudantes possivelmente não apresentam representações sociais dos recursos didáticos não convencionais, uma vez que seu emprego em sala de aula desperta um desconforto ou estranhamento. Este comportamento pode ser atribuído a falta de contato com estes recursos no cotidiano das aulas de Geografia, como ficou demonstrado no Gráfico 27, onde 76% dos estudantes pesquisados revelaram não terem contato com produtos culturais durante suas aulas.

Outro elemento que colabora para esta resistência ao uso de diferentes linguagens em Geografia pode estar relacionado com o fato dos pais e estudantes conviverem ou terem experiências com modelos tradicionais de ensino, onde as aulas são maracas pela na exposição oral com prevalência do verbalismo, o que, de certo modo, os faz desconhecer a importância destes recursos na potencialização da aprendizagem de conteúdos geográficos.

O estranhamento ou a resistência apontada pelos componentes da comunidade escolar relaciona-se, em se tratando de representações sociais, com a existência de uma não familiaridade em relação ao objeto representacional. Como não apresentam uma vivência de recursos didáticos não convencionais, devido ao modelo predominante de aula existente que é significado em suas mentes, a introdução destes recursos na aula de Geografia gera uma desconfiança, uma resistência nos pais, estudantes como também na gestão escolar.

Para Moscovici (2010, p. 55) toda mudança só é aceita quando é vivenciada pelos indivíduos, uma vez que a “[...] a dinâmica das relações é uma dinâmica de familiarização, onde os objetos, pessoas e acontecimentos são percebidos e compreendidos em relação a prévios encontros e paradigmas [...]”. Neste sentido, a resistência em relação ao emprego de recursos didáticos ocorre, possivelmente, porque os sujeitos não vivenciam seu uso no cotidiano escolar

tendendo a avaliá-los como algo incomum, anormal. O estranhamento é uma das formas e tentativas que os estudantes, pais e equipe gestora encontram, inicialmente, para tornar familiar algo não familiar, sendo este objetivo a finalidade de toda representação social.

Em relação às reações que o uso de diferentes linguagens desperta nos colegas de trabalho, os professores enumeram a existência de duas situações: ou sentiram-se ignorados ou foram cobrados a utilizar os recursos durante a aula. Para o professor Bruno, que se sentiu ignorado, esta reação está relacionada com a existência de uma rotina pré-estabelecida no ambiente da escola e aquele que desenvolve uma prática docente diferenciada da usual pode vir a sofrer algum tipo de preconceito dos demais colegas de trabalho que veem na introdução de recursos didáticos não convencionais uma cobrança para a efetivação de mudanças da prática docente usualmente realizada em sala de aula. Para os outros três professores o sentimento que prevalecente é o de cobrança a utilizar os recursos didáticos. Para estes docentes parece existir na escola uma cultura de que “o bom professor” é aquele que faz uso de variados recursos didáticos, gerando uma cobrança quase que “natural” para aqueles que não fazem uso destes instrumentos auxiliares, conforme consta nos depoimentos dos professores Arnaldo, Carlos e Damásio, organizados no Quadro 3.

Quadro 3 – Reações manifestas pelos professores de geografia, ao julgamento expresso pelos colegas de trabalho ou estudantes, ao empregarem recursos didáticos não convencionais em sala de aula

CATEGORIA	JUSTIFICATIVA	FREQUÊNCIA
Sentiu-se ignorado	A minha experiência mais recente na educação básica foi de um estranhamento né [...] Cheguei com muita vontade de desenvolver um trabalho então eu fui muito mal visto no início. No primeiro ano na escola que eu trabalho atualmente, eu não fui hostilizado, mas eu fui ignorado. Chegou a um ponto de uma colega chegar e me dizer assim: rapaz, mas você inventa coisa, professor. Dá só sua aula! (Professor Bruno).	1
É cobrado a utilizar	Há uma cobrança sem haver uma cobrança, sem ser algo direto, como um movimento natural, onde você ver um professor fazendo, aí você pensa: eu não vou fazer nada? E os alunos cobram! (Professor D).	3
	Mas uma coisa aprendi logo e não demorou muito tempo. Assim que comecei a dar aula era melhor eu focar em determinados temas e trabalhá-los de maneira mais adequada, aí entra a questão dos recursos, do que cumprir. Aí fica aquele povo batendo! (Professor C).	

	Assim dos colegas de trabalho eu nunca cheguei a perceber nada, né, porque nas escolas onde eu trabalhei a questão dos alunos faziam comparações: um professor X está usando, o outro está usando... Aí fica o convite, a insistência a quem não está usando! (Professor Arnaldo).	
Total		4

Fonte: Crédito direto do autor (2017).

As reações negativas despertadas pelos professores em relação aos demais colegas de trabalho em decorrência do uso de recursos didáticos em sala de aula indica que parece existir uma cultura na escola de que o professor que emprega recursos não convencionais é visto como mais dinâmico e supostamente mais qualificado para o trabalho com os conteúdos, visto que os professores que não empregam são cobrados a fazê-lo, seja por pressão da gestão, dos colegas de trabalho ou do estudante.

Para Fiscarelli (2008), existe no sistema público de ensino um discurso de que o emprego de diferentes materiais didáticos nas aulas é sinônimo de modernidade, progresso e inovação. A existência deste discurso na política educacional do Estado acaba forjando uma quebra na autonomia do professor, conduzindo a uma mudança da prática docente, como forma de adequação do professor ao discurso proferido pelo sistema de ensino. A este respeito, a autora nos lembra que:

[...] Os professores, muitas vezes sentem-se pressionados por este discurso dominante, a utilizarem-se de um determinado material didático, pois sua postura frente a esta utilização poderá influenciar a maneira como seus superiores avaliam sua competência profissional ou mesmos seus colegas de trabalho [...] (Ibidem, p. 159).

O pensamento manifesto pelo grupo de professores pesquisados no grupo focal demonstra que há uma divergência de opinião em relação ao emprego de recursos não convencionais em sala de aula. As reações de aprovação e reprovação em relação uso de diferentes linguagens no ensino, verificadas nos discursos dos professores e na opinião manifesta pelos colegas de trabalho, colaboram para confirmar que “as representações sociais só podem ocorrer em grupos e sociedades onde o discurso social inclui tanto a comunicação de pontos de vistas partilhados quanto divergentes sobre muitos assuntos” (WAGNER, 2000, p. 10). Para o autor, “são exatamente a experiência e o conhecimento contraditório que habilitam

o tipo de discurso coletivo e cria o que chamamos de conhecimento ordinário e de senso comum nas sociedades modernas [...]” (Ibidem, p. 10).

Questionados sobre o uso de metodologias associadas ao emprego de recursos didáticos não convencionais, os professores relataram que os métodos mais utilizados ao manipularem recursos em sala são: a exposição oral, o estudo dirigido e a prática de projetos. Para o professor Arnaldo, que emprega a exposição oral, a utilização da verbalização durante a aula é fundamental para a compreensão do conteúdo pelo aluno. Pela análise realizada no depoimento do professor o recurso empregado fica restrito a exemplificações presentes em sua fala, sem haver, entretanto, um tratamento ou manuseio do recurso pelo estudante. Para o professor Carlos, o emprego de diferentes linguagens pode ser acompanhado do estudo dirigido, por ser uma metodologia que possibilita uma recapitulação dos principais pontos abordados na aula e por ser suscitar a possibilidade de um debate do tema trabalhado durante a aula. Para o professor Bruno a melhor forma para o trabalho com recursos não convencionais é por meio de projetos didáticos. Para o docente, esta forma de trabalho oportuniza a introdução de diferentes ferramentas de ensino, sendo que esta inclusão deve negociada de acordo com os interesses manifestos pelos estudantes, conforme consta no Quadro 4.

Quadro 4 – Metodologias utilizadas pelos professores ao empregarem recursos didáticos não convencionais na aula de geografia

CATEGORIA	JUSTIFICATIVA	FREQUÊNCIA
Exposição oral	Assim vai ter aquela exposição mesmo, aquela exposição que você pode parar para ter uma reflexão, para guiar um diálogo em sala de aula sobre o tema que está sendo repassado e a partir daí construir o conhecimento. Vai ser mesmo a exposição, com a reflexão e depois a conversa sobre o conteúdo e fazer o apanhado final (Professor Arnaldo).	1
Estudo dirigido	O professor deve ter em mente que ao passar o vídeo não para mera diversão e que vai ter algum tipo de cobrança. Então, a metodologia que eu aplicava era dispor primeiro do tema ao conteúdo de forma menos tradicional e mostrar, né, um vídeo, um filme, passar um documentário e depois aplicar um questionário de acordo com aquilo que eles deveriam ter prestado a atenção. Eu explico, logicamente, que eles devem prestar atenção em alguns pontos daquele vídeo e depois eu aplico questionário, eles respondem e fazemos uma discussão com base nas respostas deles, trazendo algumas coisas que eles não perceberam que ficou em aberto para poder completar a compreensão daquele fenômeno que estava sendo colocado (Professor Carlos).	1

Projetos	Estava trabalhando com uma turma de primeiro ano de ensino médio com um assunto introdutório, né, formação do planeta Terra [...] Aí na introdução os alunos questionaram na época sobre a notícia de que uma sonda, uma nave, iria passar por Plutão, e que já não era mais planeta, não é? E que em dois meses essa sonda atingiria Plutão. Aí eles ficaram perguntando, perguntando e eu não conseguia ministrar a aula [...] E daí eu disse que iríamos trabalhar a Terra, mas vamos trabalhar um projeto paralelo: eles vão acompanhar o dia a dia da New Horizons na internet! Todo dia eles vão lá e olhar onde ela está, o que a NASA lançou? E nós vamos construir todo o sistema solar e vamos construir a trajetória da New Horizons no satélite até Plutão e o projeto vai ter culminância no dia que a sonda que a New Horizons chegar a Plutão. Na verdade, a New Horizons chegou a Plutão nas férias e criamos um grupo de WhatsApp do projeto New Horizons, e disse eu vou premiar os melhores projetos. Foi lindo o projeto, lindo, lindo! Eles chegaram lá sabendo tudo de Plutão porque já tinham todas as imagens baixadas dos sistemas solares, maravilhosas maquetes, embora a gente já estava trabalhando, fechando os agentes modeladores do relevo, na unidade, eles já tinham trabalhado esse projeto [...]. Então, eu, eu creio sempre que tem a necessidade de discutir, você tem uma proposta que não necessariamente você tem que chegar com algo pronto! Ou seja, a minha ideia era outra, minha proposta era outra. Ah, mas eu via a inquietude deles, a curiosidade deles, então nós discutimos e construímos uma proposta que envolveu, a escola parou todinha para ver este projeto (Professor Bruno).	1
Não respondeu		1
Total		4

Fonte: Crédito direto do autor (2017).

A variedade de metodologias atreladas ao emprego de recursos não convencionais revela que a manipulação destas ferramentas auxiliares no ensino influencia na modificação da prática docente. Para Nérici (1959 apud FISCARELLI, 2008, p. 44), a presença de materiais didáticos em métodos e técnicas empregados no ensino é fundamental para “diminuir o excesso de verbalismo nas aulas e proporcionar uma concretização das palavras”.

O emprego de recursos didáticos não convencionais atrelados ao método da exposição oral é uma forma interessante de ilustrar a aula, visto que a “fixação da aprendizagem é mais difícil quando a mensagem é apenas oral” (NÉRICI, 1993, p. 115). Ao utilizar diferentes

linguagens como forma de ilustração, é fundamental que o professor proponha uma atividade, seja em forma de estudo dirigido, através da proposição de debate, ou por meio da interpretação de imagens veiculadas na aula, pois são formas como estas que tornam o recurso um elemento significativo para a compreensão do conteúdo ministrado pelo professor.

O estudo dirigido é outro método empregado pelos professores quando fazem uso de materiais didáticos em sala de aula. Por meio do estudo dirigido o professor consegue elaborar um roteiro de questões para exploração de pontos considerados importantes do recurso manipulado na aula como, por exemplo, um filme, um vídeo documentário ou um texto jornalístico. Para Nérici (1993), o estudo dirigido é um importante método de ensino, visto que tira o aluno da passividade, ao tempo em que exercita a prática autônoma da pesquisa pelo estudante.

O uso de recursos didáticos não convencionais para a execução de projetos de pesquisa é outra forma de inclusão destas ferramentas na sala de aula. Esta modalidade de trabalho contribui para solidificar os conteúdos, além de colaborar para que professores e estudantes desenvolvam um espírito investigativo e crítico. Para Justino (2011, p. 47), o trabalho com pesquisa na escola é importante, pois:

[...] professores e alunos podem instituir novos conhecimentos que apontem soluções para problemas do contexto escolar. Quando se educa pela pesquisa, é possível estimular a capacidade investigativa, a autonomia, a criatividade, possibilitando a formação de um sujeito ativo que busca a construção de seu conhecimento.

Em relação às mudanças percebidas no processo de aprendizagem dos estudantes, os professores reforçam que a inclusão de recursos didáticos variados nas aulas de geografia gera um maior envolvimento nas aulas com melhor aprendizado. Para os docentes da educação básica, as diferentes linguagens empregadas no ensino tornam a aula diferente, melhorando o nível de satisfação do estudante com a aula ministrada, conforme expressa o professor Arnaldo em seu depoimento. Para o professor Bruno, a aula flui melhor porque eles viram protagonistas do processo e para o professor Carlos, o envolvimento direto com a execução de atividades faz com que os estudantes despertem um maior interesse pelo processo educativo, como consta no Quadro 5.

Quadro 5 – Mudanças percebidas pelos professores no processo de ensino-aprendizagem em geografia, a partir do uso recursos didáticos não convencionais em sala de aula

CATEGORIA	JUSTIFICATIVAS	FREQUÊNCIA
Envolvimento nas aulas com maior aprendizado	[...] Quando a gente faz uma aula diferente, com recursos diferentes em sala de aula, a gente percebe que a recepção é melhor e, se é bom, melhora o resultado! (Professor Arnaldo).	3
	[...] Nesses momentos a gente percebia um envolvimento maior dos alunos, uma preocupação maior deles, que eles mesmos estavam organizando a apresentação de trabalhos, com um envolvimento maior deles, eu considerava bastante positivo (Professor Carlos).	
	[...] Quando você diz assim: você vai fazer o que gosta! Aí eles dizem: professor, eu posso colocar uma Swingueira? Faça! Bote-a! Agora o tema que nós vamos trabalhar é este! Um Rap, um forrozinho. Eu não tenho problema com ritmo, não! Escolha o ritmo. Eu posso fazer uma coreografia? Não tem problema, se solte! Rapaz, aparece coisa! (risos). Eles vêm caracterizados. É muito legal! Eu fiz várias vezes paródias. Paródia é... Tem um que fez lá um menino do Rap, que os caras se caracterizaram com uma bicicleta. É esses Raps americanos que tem com um monte de mulher, com um monte de colar. Gente, foi um escândalo na escola! Mas foi muito interessante porque a letra era uma crítica, né, muito bacana! Então isso flui! Mas é aquela questão de se estabelecer uma negociação com eles, de deixar bem claro qual a proposta do trabalho e, às vezes, aparece umas coisas magníficas [...] (Professor Bruno).	
Não respondeu		1
Total		4

Fonte: Crédito direto do autor (2017).

Para Justino (2011), a inclusão de recursos didáticos na aula contribui para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa pelos estudantes, além de influenciar positivamente na melhoria do ensino dos conteúdos. Para ele, o emprego de recursos didáticos na prática docente funciona como instrumento motivador da aprendizagem dos estudantes:

A ação docente no processo de ensino-aprendizagem requer uma dedicação referente à forma como serão trabalhados os assuntos em sala de aula. Ou seja, além do conteúdo, deverá fazer uso de materiais para que passa tornar esse processo dinâmico, eficiente e prazeroso. É necessário que os professores compreendam que, ao utilizar materiais didáticos na sua prática pedagógica, eles poderão servir, no processo de ensino-aprendizagem, como elemento motivador da construção do conhecimento (Ibidem, p. 85).

Fiscarelli (2008, p. 164), considera fundamental o uso de recursos didáticos em sala de aula, uma vez que “esses objetos são capazes de deixar a aula mais estimulante, mais envolvente, aproximando o aluno do conhecimento; por esta razão os professores selecionam com cuidado os materiais didáticos que serão utilizados na aula”.

Em decorrência da maioria dos professores considerarem que a presença de recursos didáticos não convencionais gera um maior envolvimento na aula e uma melhoria na aprendizagem dos estudantes, isto nos leva a inferir que, possivelmente, este pensamento constitua um elemento de um consenso em relação à representação social do objeto investigado. Para Wagner (2000, p. 17), a representação social de um objeto, mesmo quando não abarcar a totalidade dos indivíduos que o representam, esta significação pode girar em torno de um consenso funcional, visto que, para ele “nenhuma representação será consensualmente partilhada por 100% dos membros de um grupo”. Deste modo, o autor considera que:

[...] o consenso funcional é a necessidade de manter o grupo como uma unidade reflexiva e de uma maneira organizada pela padronização do auto-sistema, dos processos de auto-categorização e das interações de uma maioria qualificada grupo (Ibidem, p. 17-18)

A constatação de que há uma circulação de ideias consensuais entre os professores de geografia sobre os recursos didáticos não convencionais indicam que o assunto vem sendo comentado e tem importância para o grupo. Entretanto, a existência de ideias consensuais circulantes sobre um objeto, por si só, não fornece elementos suficientes para afirmar que existe uma representação social. A este respeito, Wagner (2000, p. 13) nos lembra que: “um certo número de pessoas compartilhando uma opinião é uma condição necessária mais não suficiente para que um sistema de conhecimento seja chamado de representação social [...]”.

Procuramos extrair do grupo de professores pesquisados que fatores contribuem para o uso de recursos didáticos não convencionais nas aulas de Geografia. A maioria dos professores indicou que a presença de conhecimentos geográficos em outros suportes é um fator que influencia no emprego de diferentes linguagens na aula. Para os professores da educação básica, a presença de conhecimentos geográficos nos meios de comunicação como a televisão, jornais e na internet é um fator que influencia na prática docente quando há decisão em utilizar produtos culturais na aula. Além deste fator, a autonomia do professor é citada pelo docente Bruno como elemento determinante para o uso de recursos não convencionais, ou seja, quando o professor goza de liberdade na escolha das ferramentas que deseja empregar no processo de ensino-aprendizagem em geografia escolar, conforme consta no Quadro 6.

Quadro 6 – Fatores que contribuem para o uso de recursos didáticos não convencionais em sala de aula pelos professores de Geografia

CATEGORIA	JUSTIFICATIVA	FREQUÊNCIA
<p>Presença do conhecimento geográfico em outros suportes</p>	<p>[...] Na época da Primavera Árabe, explodiram vários conflitos [...] E a gente começou a discutir o Oriente Médio em função de que aquilo, aquelas notícias, circulavam bastante. A gente fez a seguinte metodologia com os meninos: eles teriam que assistir os jornais... A gente dividiu os jornais: <i>Jornal da Record</i>, <i>Jornal da Globo</i>, aliás <i>Jornal Nacional</i> (risos), <i>Jornal Hoje</i> e o <i>Jornal da Globo</i> da manhã e aí as equipes ficavam responsáveis por fazer relatórios semanais. Então eles pegavam o relatório semanal e esta síntese era apresentada [...] Então, o que determinou esta atividade foi a ocorrência pela mídia, a divulgação pela mídia de um fato contundente que se espalhava pelo Oriente Médio. (Professor Bruno).</p> <p>É que eu me lembro, há algum tempo atrás, durante a realização de uma feira de ciências, estava acontecendo a Rio 92. E estávamos discutindo a questão do efeito estufa. Eu tive uma ideia e o professor de física aceitou de fazermos uma estufa! Uma coisa básica para que os alunos pudessem perceber o que era uma estufa, pelo menos o conceito de estufa para entenderem porque o nosso planeta é uma estufa.[...] Que eu me lembro é esta experiência que se aproxima porque na época estava correndo na mídia, nos noticiários da Rio 92, os temas que estavam sendo tratados e eu aproveitei também que o conteúdo fala, estávamos trabalhando este conteúdo de aquecimento global, no início inclusive era uma novidade, o pessoal não sabia direito e fizemos uma atividade com os alunos (Professor Carlos).</p> <p>É teve um período aí, principalmente no chamado “B-R-O-BRÓ”, estava muito quente e estava tendo muito noticiário de queimadas na Amazônia, de desmatamento uma preocupação com as fontes de água. Aí nesse período foi desenvolvido na sala de aula de geografia uma mini gincana para falar sobre desmatamento, de queimadas, sobre a preservação das fontes de água. Foi trabalhado isso durante umas três semanas, isso eles pesquisaram dados na internet e se informando o máximo possível, né, para que no dia lá eles apresentassem os dados para a escola e falassem do lado preservacionistas, né, passar algumas ideias, conceitos que a gente já tinham visto, só que não são cumpridos, na verdade. Então assim... Foi, foi bem interessante na época [...] (Professor Carlos).</p>	3
<p>Autonomia do professor</p>	<p>[...] Quando eu pisei na instituição pública, que eu cheguei lá, eu pensei: aqui eu vou inventar, aqui eu vou dar aula da forma que eu quero, sem fugir da proposta curricular, aí foi que eu tive uma maior liberdade de construir e, inclusive de contar com a parceria dos colegas. A gente não estava mais com a faca no pescoço, da possibilidade de pisar na bola, porque ali se a gente cometesse algum erro a gente poderia ajustar no bojo do planejamento, a</p>	1

	gente podia ajustar de tal forma nós passamos a trabalhar mais em função do que o aluno poderia aprender, ou seja, nós vamos trabalhar em função da aprendizagem, do ritmo do aluno e não em função da escola focada em preparar para o vestibular (Professor Bruno).	
Não respondeu		1
Total		4

Fonte: Crédito direto do autor (2017).

Nota: Os respondentes apontaram mais de um fator que estimula o uso de recursos didáticos não convencionais no ensino de geografia escolar. Destacamos o número de vezes em que cada fator foi mencionado.

Ao apontarem a presença de conhecimentos geográficos em outros suportes como um dos fatores que contribuem para o uso de recursos não convencionais nas aulas de geografia, os professores da educação básica revelaram que as notícias veiculadas nos meios de comunicação de massa como a televisão, a internet, exercem influência no ensino ministrado em sala de aula. Ao sustentarem esta afirmação, os professores indicam que ancoram suas falas, durante a abordagem das aulas, em notícias que circulam nos meios de comunicação, por entenderem que estas facilitam a contextualização do assunto ministrado e também por que estes veículos fornecem informações de cunho geográfico aos estudantes, que podem ser aproveitadas pelo professor como suporte para o ensino do conteúdo ministrado em sala de aula. Zanchetta Jr. (2016, p. 38) reforça esta afirmativa ao indicar que “a televisão e os telejornais são os principais suportes de informação do professor”.

Para Leão e Leão (2012, p. 26), os meios de comunicação de massa, sobretudo a televisão, exerce grande poder de influência na sociedade como fornecedora de informações, pois ela apresenta uma grande “capacidade de transmitir com rapidez tudo que acontece nas diferentes regiões do mundo”. Além da televisão, consideramos que a internet é importante fonte difusora de informações para estudantes e professores na contemporaneidade, sendo sua presença verificada no contexto da escola, seja nos discursos dos estudantes ou na prática de professores, como pode ser visualizado nos depoimentos contidos no Quadro 6.

Ao compreender a influência exercida pelos meios de comunicação no processo de ensino e aprendizagem, Leão e Leão (2012) reforçam que, para utilizá-los como suporte na aula de Geografia, o professor deve ter clareza dos objetivos que deseja atingir e compreensão de que os recursos didáticos não convencionais devem meios utilizados para a consolidação de conteúdos geográficos e não como substitutos destes:

Não queremos condenar o uso do material produzido pela mídia. Mas acreditamos que o seu valor está condicionado à forma como este será incorporado e utilizado pelos professores. Portanto, é fundamental aprender a manejá-lo, aproveitando sua linguagem e ensinando com os meios e não a partir dos meios, pois o que buscamos é confrontação das ideias ali contidas como conhecimento que é próprio da geografia e que encontra-se ordenado em forma de conteúdos (Ibidem, p. 43).

Percebemos aqui que boa parte dos professores ancoram suas atividades de ensino em outros suportes como nos meios de comunicação de massa ao relatarem que acontecimentos da mídia compõem parte da aula, seja por meio do discurso do professor ou aproveitando seu conteúdo e as notícias que circulam nestes meios como fermento para a discussão de temas geográficos trabalhados em sala. Para Wagner (2000), as representações sociais são gestadas não apenas das conversas entre as pessoas de um grupo mas são também forjadas através da comunicação de massa veiculada pela mídia, que abastece as pessoas de novas informações criando significações da realidade.

A presença de informações veiculadas pelo noticiário da mídia nas aulas dos professores de geografia demonstra a influência que os meios de comunicação exercem na forma como professores e estudantes representam o mundo. O uso destas informações em sala de aula, muitas vezes ocorridas apenas por meio de exemplificações, sem a devida preocupação com uma leitura crítica das mensagens transmitidas, pode resultar em uma desvinculação da informação veiculada do conteúdo geográfico ministrado pelo professor, fato que pode contribuir para a formação de uma visão estereotipada da realidade pelos estudantes.

A autonomia do professor é apontada como um fator importante para a presença de diferentes linguagens na aula de geografia. Neste caso, sua presença deriva da preservação da liberdade de escolha pelo professor sobre os métodos e técnicas que deseja empregar em conjunto com escolha do recurso. A preservação da autonomia do professor far-se-á à medida em que este profissional, como condutor do processo de ensino, puder decidir sobre que informação veicular na aula e ao mesmo tempo que recursos são mais aconselháveis para sua apresentação (TURRA et al., 1985).

4.2 Quando o pensamento coletivo encontra o individual: a representação social de recursos didáticos partilhada por professores de Geografia do ensino médio

As representações sociais são fenômenos que emanam da vida social, sendo estas formas de pensamento construídas a partir de nossa relação com a realidade. Enquanto processo que emana da interação social, estas formas de conhecimento são construídas por meio de processos de comunicação estabelecidos entre o indivíduo e seu o grupo de pertença. Para Jodelet (2001), as representações sociais orientam a comunicação entre as pessoas, exercendo influências em processos individuais e sociais.

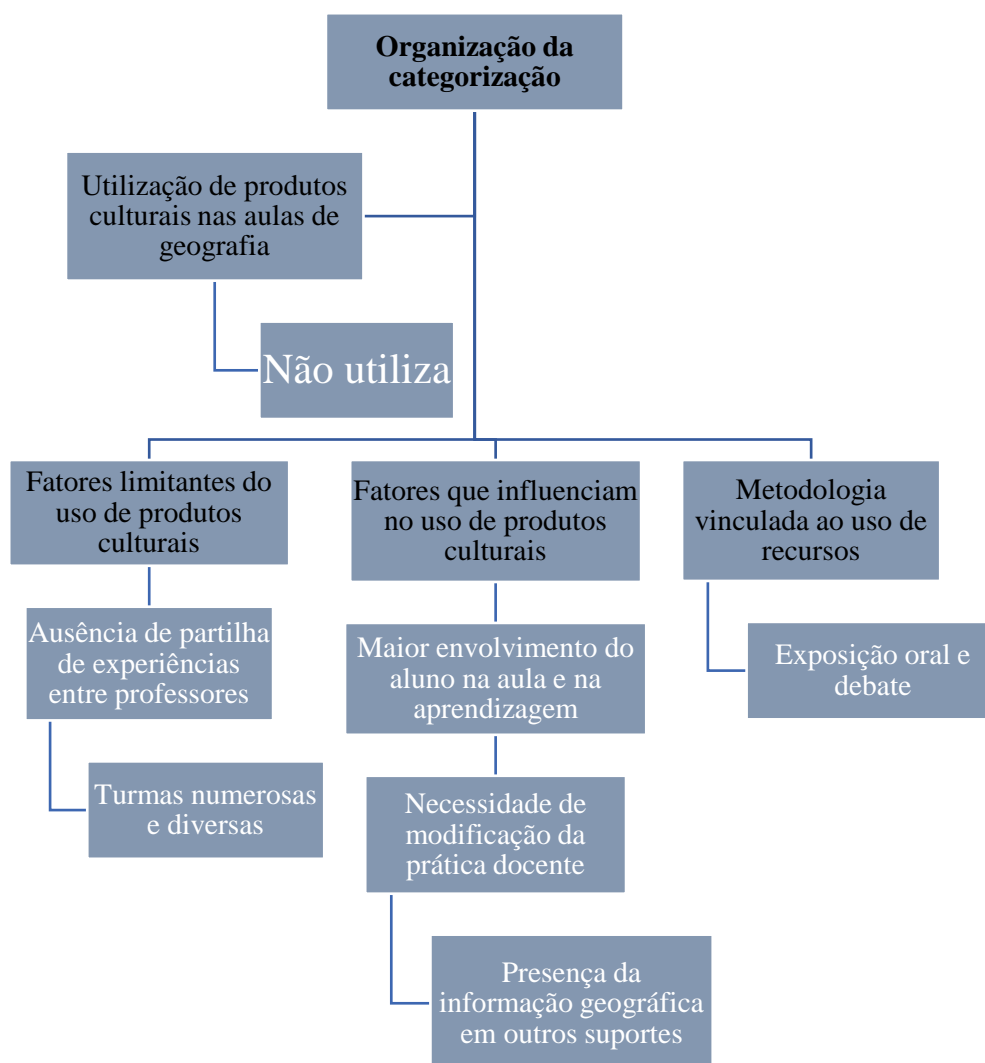
O processo de construção das representações sociais se dá por meio da interação, onde os indivíduos de um grupo partilham conhecimentos sobre um objeto em sua relação cotidiana com o mundo. Para Jodelet (2001, p. 34), o processo de partilha de ideias em um grupo serve para “afirmar um vínculo social e uma identidade”. Para a autora, a inserção do indivíduo no grupo é marcada por uma “[...] aderência às formas de pensamento da classe, do meio ou grupo a que pertence, por causa da solidariedade e das afiliações sociais” (Ibidem, p. 34).

Compreendendo que as representações sociais são gestadas em processos de partilha de conhecimento entre os componentes de um grupo social, ao realizarmos o grupo focal com professores de Geografia do ensino médio buscamos identificar as formas de pensamento que este grupo apresenta sobre os recursos didáticos não convencionais, verificando de que modo o pensamento do grupo coadunava com as representações guardadas pela professora regente pesquisada durante a realização da pesquisa colaborativa.

Em entrevista realizada no mês de agosto de 2017, gravada e transcrita posteriormente, levantamos os mesmos questionamentos feitos com os professores participantes do grupo focal. A organização da categorização ocorreu a partir das perguntas propostas e por meio da identificação de elementos complementares presentes na fala da professora investigada, sendo a categorização organizada conforme estrutura presente no Esquema 5.

As categorias presentes no Esquema 5 revelam que o pensamento manifesto pela professora do ensino médio reflete as significações apresentadas pelos professores de Geografia do ensino médio. A semelhança das categorias apresentadas corrobora para que existam consensos entre os depoimentos do grupo e os da professora regente das turmas pesquisadas.

Esquema 5 – Organização da categorização de recursos didáticos não convencionais por professor de Geografia do ensino médio



Fonte: Crédito direto do autor (2007).

Ao indagarmos a professora regente sobre o uso de diferentes linguagens na sala de aula de aula, esta apontou que não utiliza estes recursos no cotidiano de suas aulas. A falta de utilização de recursos não convencionais na aula de geografia está relacionada à concepção sobre a forma de uso destes materiais didáticos, verificados no ambiente de trabalho. Para a professora investigada, o emprego de recursos didáticos não deve ser visto como uma mera reprodução de textos presentes no livro didático, como relata que comumente visualiza na prática docente de outros colegas de trabalho.

[...] eu não utilizo, eu não gosto de utilizar! Assim, porque muitas vezes o professor utiliza o datashow mas vai passando o mesmo texto que está no livro, então se torna cansativo para o aluno. [...] passar texto ou usar o notebook para passar texto da forma como está no livro eu não gosto [...]. (Professora Elane¹³).

A constatação da falta de uso de materiais didáticos não convencionais na prática docente da professora pesquisada reflete resultado semelhante ao visto na investigação realizada com os professores de Geografia da educação básica. Este dado demonstra que, apesar dos recursos didáticos não convencionais fazerem parte do cotidiano da sociedade, os professores não utilizam estas linguagens na sala de aula de Geografia. A ausência do emprego destes instrumentais de ensino aulas de Geografia é confirmada pelos estudantes, em dados coletados por meio da aplicação de questionário socioeconômico e presentes no Gráfico 27.

A falta de aplicação de materiais não convencionais na aula é explicada pela professora em face da ausência de trocas de experiências entre os professores, bem como em decorrência da existência de turmas numerosas e diversas. Para a docente, a falta de partilha de ideias e experiências no ensino de Geografia Escolar é um fator limitante do uso de recursos em sala, sobretudo para aqueles docentes que têm dificuldade de aplicar estes recursos no processo de ensino desta matéria escolar. Em relação às turmas numerosas e diversas, a professora salienta que na escola pública este é um problema latente e reforça que, em face dos diferentes tipos de estudantes presentes na escola, a aprovação ao emprego destes recursos não é unânime.

[...] Não, geralmente, eu não comento com os colegas, né. [...] Mas comentar assim com os colegas, eu não discuti. ‘Olha, eu estou trabalhando isto!’. Até por que a gente faz um planejamento separado. Geralmente aqui na escola cada professor trabalha com uma série e dificilmente planeja junto. Às vezes a gente até coloca um exemplo: eu estou trabalhando assim, fazendo um seminário de maneira diferente, é a única maneira que a gente faz. Mas dizer: ‘ah, eu trabalhei assim...’ [...] Ninguém nunca levou para esse ponto.

Dificuldades sempre tem, principalmente o professor de escola pública porque tem uma turma muito grande e você sabe que tem as diversidades. Tem aluno que acha bom e tem aquele que achava que se tivesse o livro para ele devorar ele acharia melhor. Mas é como eu lhe digo: não é a turma toda, é sempre aquele aluno que realmente gosta de adquirir conhecimentos além do livro didático (Professora Elane).

A falta de um planejamento coletivo colabora para ausência de diferentes linguagens nas aulas, pois nestes momentos há importantes trocas de impressões entre os professores que resultam na partilha de informações sobre formas de promoção de uso recursos não

¹³ A denominação empregada não corresponde ao nome real do sujeito participante da pesquisa.

convencionais no ensino de Geografia. Esta ausência de conversação entre professores sobre o uso de recursos didáticos não convencionais revela que este assunto não é comum entre os membros do grupo de pertença, logo, se não é um assunto partilhado, possivelmente não faz parte da prática docente, pois como reforça Jodelet (2001, p. 28), “a representação serve para agir sobre o mundo e sobre o outro, o que desemboca em suas funções e eficácias sociais”.

Em relação às resistências ao emprego de diferentes materiais didáticos na escola, Fiscarelli (2008) ressalta que a falta de preparo do professor para lidar com as novas tecnologias, bem como o excessivo número de estudantes por turma são fatores que colaboram para a ocorrência de resistências ao uso de recursos didáticos em sala de aula. No que tange aos estudantes, as resistências à introdução de recursos didáticos devem-se, possivelmente, à falta de contato com estes materiais ou o modo como estes foram trabalhados ao longo da sua vida escolar, fazendo com que estes estudantes subvalorizem a importância do uso destes materiais no ensino.

Apesar de não empregar os recursos didáticos não convencionais no cotidiano, ao ser questionada sobre as mudanças provocadas por estes materiais na aula de Geografia, a professora pesquisada indicou que o uso de recursos didáticos resulta no maior envolvimento do estudante na aula e na aprendizagem, na necessidade de mudança da prática docente, assim como na presença da informação geográfica em outros suportes. O maior envolvimento do estudante na aula é apontado pela professora como consequência de uma quebra da rotina estabelecida na aula. Estas mudanças demandam do professor uma nova postura e um modo de trabalho diferenciado para chamar atenção dos estudantes. A professora de Geografia reconhece que a presença de informações geográficas presentes na mídia, sobretudo nos noticiários de jornais, constitui-se como ferramentas de promoção da contextualização do conteúdo, ao tempo em que tornam a aula mais atrativa para o estudante.

Sim, o aluno percebe, concebe o conhecimento de forma mais rápida e ele se destaca na sala. Um exemplo quando trabalhei no ano passado, quando trabalhei a atividade agrícola eu trouxe a produção de uva de São João do Piauí para a sala, e eles gostaram muito [...]

[...] Hoje o professor deve estar muito antenado porque o meio de comunicação, né, o mundo já te dá muito conhecimento. Então o professor tem que ter esse jogo de trabalhar com materiais didáticos diferentes para chamar a atenção do aluno [...]. Então, hoje o professor tem que estar antenado com as coisas e eu acredito que o professor tem que trabalhar com vários tipos de materiais didáticos [...] e com certeza ele vai ter sucesso!

A televisão todo ano te dá conhecimento do que aconteceu, né, a umidade do ar, as massas de ar. Então o aluno pode ver aquilo ali e dizer: meu Deus do céu, o professor me explicou determinada coisa e eu estou vendo muito mais aqui. [...] a gente tem que estar atendo ao noticiário e a gente traz para a sala de aula esses exemplos para o aluno, porque o meio de comunicação em si ajuda muito. Hoje a geografia está no meio de comunicação todo dia [...] (Professora Elane).

Mesmo não empregando diferentes linguagens no cotidiano das aulas de Geografia, a professora pesquisada concebe que a utilização de recursos didáticos é necessária, pois além de promover uma maior interação entre professor e estudante, estimula o docente a criar estratégias de promoção de uma aula diversificada, portanto, mais próxima dos anseios esperados pelos estudantes. O pensamento manifestado pela professora demonstra que há uma receptividade positiva em relação aos produtos, pois concorda que eles geram envolvimento do aluno e é uma forma do professor modificar a rotina estabelecida na aula. Este pensamento nos faz acreditar que, possivelmente, a ausência destes produtos nas aulas está relacionada a uma falta de preparo teórico do professor para lidar com estes materiais e em virtude da ausência de formação continuada que demonstre o valor pedagógico destes recursos para o ensino de Geografia.

Os dados levantados no questionário socioeconômico e cultural, aplicados com a professora regente colaboram para reforçar que a falta de preparo teórico e formação continuada explica em parte a falta uso de recursos didáticos. Ao afirmar que lê entre um e dois livros por ano e que nunca participou de formação continuada que orientasse sobre o uso de produtos culturais no ensino de geografia escolar, a professora regente confirma porque não utiliza estes produtos culturais no cotidiano. Para Fiscarelli (2008, p. 148), o uso de recursos didáticos na escola está relacionado ao preparo do professor, visto que:

[...] Somente a presença dos materiais didáticos na sala de aula não é capaz de transformar positivamente o processo de ensino-aprendizagem. [...] o professor deve saber utilizá-lo, saber incorporá-lo em sua prática cotidiana, de acordo com as condições estruturais de sua escola e as necessidades dos alunos.

A utilização de informações geográficas em outros suportes é um fator destacado pela professora de geografia quando se reporta ao uso de produtos culturais na sala de aula. Em seus depoimentos, a professora afirma que aproveita as informações veiculadas no noticiário dos telejornais para trabalhar conteúdos da geografia em sala, compreendendo que estas informações estão impregnadas de “conhecimentos geográficos”. Além disso, atribui que estas informações têm, supostamente, uma carga de conhecimento mais elevada que aquela trabalhada pela escola.

O depoimento da professora revela que as informações produzidas pela mídia, sobretudo veiculadas pelo noticiário, fazem parte do cotidiano das suas aulas, a título de exemplificação. Como não faz uso da matéria impressa do jornal ou dos vídeos sobre as reportagens assistidas em sala de aula, para um trabalho com a detecção das mensagens existentes, bem como para a realização de críticas à matéria produzida, este fato pode apontar para uma possível reprodução do discurso midiático em sala, pelo professor.

A ausência de uma observação atenta do professor para o conteúdo produzido nos meios de comunicação pode gerar em sala um efeito indesejado no processo de ensino-aprendizagem, pois ao invés de receber a informação à luz do conhecimento produzido pela ciência geográfica, o aluno pode vir a absorver os discursos transmitidos pelos meios de comunicação. Colaborando com este pensamento, Leão e Leão (2012, p. 43) reforçam que: “na medida em que a Geografia apenas anuncia o discurso mediático, estaremos abrindo mão de ser enquanto ciência”.

A presença das categorias semelhantes que envolve a significação apontada pela professora regente e o pensamento manifesto pelos professores da educação básica formam um consenso acerca do objeto desta pesquisa. A presença de um pensamento consensual demonstra que os professores apresentam algumas significações semelhantes em torno do objeto representacional, porém não oferece elementos suficientes para afirmar que estes consensos caracterizem uma representação social, pois nem tudo que é compartilhado entre componentes de um grupo pode ser considerado uma representação social (WAGNER, 2000).

Para Sá (1998, p 45), não há representação social de todo objeto como costuma-se imaginar, sendo necessário que este objeto tenha uma “relevância cultural ou espessura social”. Para o autor, o conhecimento de uma representação social se dá nos discursos dos participantes e se, sobretudo, os participantes falam do objeto investigado. Entretanto, para ele, os discursos dos componentes de um grupo não são indicativos suficientes para detectar uma representação social, pois:

[...] talvez seja realmente impossível saber se suas falas são realmente indícios de representações ou se foram produzidas apenas em função de estímulos ou estágios psicológicos momentâneos. [...] Acrescenta-se ainda como problema emblemático o fato de que a própria prática especializada da pesquisa pode contribuir para a atribuição de status de representação social a emissões de discussões fortuitas, dada a liberdade de provocação de respostas que as técnicas de entrevistas ou de questionários detém. [...] Pode se chegar assim a pseudo-representações descritas com alguma verossimilhança, mas que simplesmente não emergiram de fato da vida social cotidiana daqueles que seriam seus supostos usuários (SÁ, 1998, p. 49).

Sobre as metodologias associadas ao emprego de produtos culturais, a professora regente afirma que faz uso da exposição oral e do debate. Ao empregar exposição oral como principal método, a docente demonstra uma preferência pela verbalização e, ao apontar a realização de debates, apoia-se na exemplificação pela mídia para justificar o emprego de produtos culturais na aula de geografia. Para a professora, o debate de temas veiculados pela mídia aproxima o conteúdo ensinado do aluno.

[...] Olha, quando eu trabalho em sala dessa maneira, geralmente [...] eu coloco antes para eles pesquisar, para ter um exemplo jornalístico [...] Por exemplo, eu peço para o aluno pesquisar e trazer aquela situação para ser discutida em sala de aula de acordo com o conteúdo que eu estou trabalhando [...]. Mas eu gosto mais, por exemplo, da parte oral, de discutir (Professora Elane).

A professora Elane, ao afirmar que apresenta uma preferência pela condução da aula a partir método expositivo com prevalência do verbalismo, desacompanhado do uso de produtos culturais, reforça a convicção de que este é um tipo mais comum de aula verificada nas escolas brasileiras, que costuma, via de regra, ser realizada nos moldes tradicionais, onde a condução é centrada na fala do professor.

O uso de debates nas aulas constitui-se como um elemento dinamizador da prática docente, pois gera um maior envolvimento do estudante. Porém, acreditamos que sua condução deve ser acompanhada de textos de apoio, para despertar a capacidade argumentativa do aluno e de um roteiro de discussão do que será debatido e não apenas amparada no noticiário presente na mídia.

Tanto na condução da aula expositiva como na realização de um debate o uso de recursos didáticos não convencionais pode canalizar melhor os esforços dos professores no sentido de proporcionar uma aprendizagem mais significativa para o estudante, pois estes materiais “dinamizam a aula, facilitam a aprendizagem, atraem a atenção, mantêm os estudantes ocupados, e os motivam despertando o interesse pela aula” (FISCARELLI, 2008).

A análise das falas proferidas tanto pelos professores da educação básica, participantes do grupo focal, bem como do professor pesquisado demonstram que os docentes não apresentam um conhecimento aprofundado do potencial que os recursos didáticos não convencionais oferecem ao ensino de geografia escolar. Mesmo considerando importante o emprego ou destacando algumas vantagens que o uso de recursos proporciona à aprendizagem do aluno, os professores não conseguem expressar de forma objetiva como o ensino de geografia poderia se beneficiar da manipulação destes produtos na sala de aula. As ideias

apresentadas sobre os recursos didáticos não convencionais pelos professores são vagas e não abordam com clareza, por exemplo, como através do uso destes recursos os professores podem ampliar a capacidade de aprendizagem dos estudantes em relação aos conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais.

A ausência de conhecimentos teóricos e práticos do modo como os recursos podem oportunizar uma melhoria do processo de ensino-aprendizagem em geografia escolar, colabora para reforçar que a existência de ideias vagas sobre o objeto representado demonstra que os professores convivem e até comentam sobre o assunto, mas não tem uma representação estruturada sobre o mesmo. Para Sá (1998, p. 50), a existência da representação social de um objeto manifesta-se de forma clara quando:

[...] o objeto em questão se encontra implicado, de forma consistente, em alguma prática do grupo aí incluída da conversação e da exposição dos meios de comunicação de massa.

[...] para a definição do par sujeito-objeto de uma representação devemos ter em mente que a representação que os liga é um saber efetivamente praticado, que não deve ser apenas suposto, mas sim detectado em comportamentos e comunicações que de fato ocorram sistematicamente.

Apesar de estarem convivendo com os recursos didáticos não convencionais, seja por sua presença no meio social em que vivem, ou através da prática de um colega de trabalho, a ausência de um contato direto do professor e um manuseio em sala de aula com os recursos não convencionais, de modo constante e sistemático, reforçam que, possivelmente, este grupo de professores de geografia não guarda uma representação social de recursos didáticos não convencionais.

A constatação da ausência de representação social de recursos didáticos não convencionais por professores de geografia da educação básica nos remete à seguinte pergunta: é possível fazer surgir ou modificar uma representação social a partir de uma intervenção pedagógica, via desenvolvimento de uma pesquisa colaborativa? Refletiremos sobre esta questão na seção seguinte.

4.3 A opção pela pesquisa ação colaborativa

As instituições escolares por contarem com uma grande diversidade de indivíduos que são representativos de variados segmentos da sociedade apresentam-se como importantes

laboratórios para a realização de pesquisas qualitativas, pois através de investigações sobre os problemas vivenciados nestes locais é possível analisar as características de ações individuais e grupais de segmentos sociais existentes nestes contextos.

Uma das vantagens da realização de pesquisas qualitativas, conforme Silva (2012), é que este tipo de investigação proporciona uma maior liberdade ao pesquisador no sentido de realizar suas escolhas teórico-metodológicas. Neste sentido, dentro do leque de abordagens de pesquisas qualitativas existentes, optamos pela realização de uma pesquisa ação que tem como objetivo desencadear uma ação visando à solução de um determinado problema (MIRANDA, 2012). Esta modalidade de pesquisa “visa mudanças e resoluções de problemas, pressupondo uma ação coletiva entre os participantes do processo investigativo/interativo” (Ibidem, p. 15).

Embasada nos princípios da pesquisa qualitativa, a pesquisa ação é desenvolvida com a intenção de compreender o fenômeno em seus aspectos constitutivos e propor alternativas de ação no sentido de sanar dificuldades ou problemas (MIRANDA, 2012, p. 15).

Na realização de uma pesquisa ação o pesquisador aparece como um interventor, um agente de mudanças, onde sua participação é fundamental para solucionar o problema investigado. Para ser considerada uma pesquisa do tipo ação é importante que haja um envolvimento dos sujeitos da pesquisa na resolução de problemas vivenciados coletivamente.

A pesquisa ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou resolução e um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo (THIOLENT, 1986, p. 14).

A pesquisa ação é um tipo de pesquisa que envolve uma flexibilização dos instrumentais metodológicos em relação aos métodos convencionais em investigações sociais. Para Thiolent (1986, p. 26) “a pesquisa ação pode ser vista como modo de conceber e de organizar uma pesquisa social de finalidade prática e que esteja de acordo com as exigências próprias da ação e da participação dos atores da situação observada”.

Para Silva (2012), a pesquisa ação se faz a partir das trocas estabelecidas entre os sujeitos participantes que culminam no desenvolvimento dos profissionais envolvidos, sendo um campo vasto de novas descobertas tanto para o pesquisador como para o professor participante da pesquisa. Neste contexto, a autora nos lembra que:

O professor participante de um estudo torna-se um ser ativo, um produtor de conhecimento, vivenciando a possibilidade de indagação metódica, de reflexão sobre o cotidiano vivido em que a prática passa a ser lida e re-lida, construída e re-construída através de diferentes teorias (Ibidem, p. 85).

A pesquisa ação é uma modalidade de pesquisa que envolve um processo dinâmico de ação bem como de reflexão (MIRANDA, 2012). A sua realização em espaços escolares é de suma importância, pois serve como instrumento de resolução de problemas vivenciados, ao tempo em que pode funcionar como momento para troca de experiências entre pesquisadores e docentes, resultando em um processo de formação continuada. Neste sentido, o papel do pesquisador é o de mediador e facilitador do processo de colaboração, sendo a relação estabelecida entre os sujeitos realizada de forma aberta e pautada na participação conjunta.

Tanto a ação quanto a participação dos sujeitos da pesquisa se dão de forma conjunta, uma vez que a relação que se estabelece na pesquisa ação é de sujeito-sujeito, de modo que não existe uma divisão rígida nas funções desempenhadas pelos sujeitos pesquisadores e pelos sujeitos da pesquisa ou uma hierarquia no qual uns desempenham uma função mais importante que o outro (LONGAREZI; SILVA, 2012, p. 33).

Um dos papéis executados pelo pesquisador é de estar em constante negociação ao realizar uma pesquisa ação, pois sua presença na sala de aula, por exemplo, pode ser motivo de estranhamento para os estudantes e para o professor regente da turma. Neste sentido, o pesquisador imbuído da realização de uma pesquisa ação deve ser capaz de estabelecer suas próprias escolhas e de estar adaptado à necessidade de mudança para modificar na realidade investigada (SILVA, 2012).

Existem diferentes formas de tipificar uma pesquisa ação. Na literatura existente sobre o assunto uma das formas de classifica-la é agrupando-a em: pesquisa ação técnica, do tipo prática e emancipatória (IBIAPINA, 2008 apud LONGAREZI; SILVA, 2012). Outra forma de categorizar as modalidades de pesquisa ação são destacadas por Kemis (1986 apud IBIAPINA, 2016) que as classifica em emancipatória, crítica e colaborativa. Dos tipos citados acima, daremos ênfase à pesquisa do tipo colaborativa, pois esta é a que melhor traduz o espírito do processo vivenciado durante a realização das atividades de intervenção pedagógica, na instituição escolar onde este estudo fora efetivado.

A pesquisa ação do tipo colaborativa trata-se de uma modalidade de pesquisa fundamental para ser empregada nas escolas uma vez que, através deste tipo de investigação, é possível realizar um processo de auto formação dos participantes. Para Longarezi e Silva (2012,

p. 37) a pesquisa colaborativa é concebida no âmbito da escola como uma “atividade de co-produção de saberes, desencadeando formação, reflexão, e desenvolvimento profissional de forma colaborativa, visando a transformação de uma dada realidade”. Para os autores, este tipo de pesquisa ganha destaque nas escolas pelo fato de suscitar nos participantes “uma consciência de sua condição de sujeito em processo formativo” (Ibidem, p. 37).

A pesquisa colaborativa em educação surge quando há “uma interação entre pesquisador e docente, que conjuntamente produzem conhecimentos sobre as práticas educativas orientadas pela reflexão crítica” (IBIAPINA, 2016, p. 42). Para a autora, a pesquisa colaborativa surge como uma:

Modalidade de trabalho crítico caracterizado por tentar compreender, interpretar e solucionar problemas enfrentados pelos professores proporcionando informações que permitem a transformação da cultura docente, pois as investigações construídas com base nesta perspectiva aliam a produção de conhecimento à autorreflexão criando condições para o desenvolvimento profissional dos agentes sociais. (Ibidem, p. 34).

A pesquisa colaborativa aplicada nas escolas fomenta a produção de conhecimentos e promove por consequência o desenvolvimento profissional (IBIAPINA, 2016). Para a autora, a pesquisa do tipo colaborativa é um tipo de investigação social em educação em que “os partícipes se colocam como aprendizes, aprendendo com as experiências, os conhecimentos, as reflexões, os objetivos e a organização cognitiva e afetiva do outro” (Ibidem, p. 47).

De acordo com Ibiapina (2016, p. 48), a pesquisa colaborativa é conceituada como uma “atividade interativa de produção de saberes, de formação contínua e de desenvolvimento profissional realizada conjuntamente por pesquisadores e professores de forma crítica e reflexiva”. Para os autores, esta modalidade de traz avanços para a prática profissional dos professores, uma vez que:

A colaboração é uma atividade de partilha que pode promover desenvolvimento mútuo para os colaboradores de determinada pesquisa na medida em que a mediação cria possibilidades para o questionamento crítico, porém, consideramos que nesse processo não há garantias definitivas de que as discussões gerem desenvolvimento. A colaboração tem o potencial de fazer avançar as compreensões das práticas educativas, desde que ações formativas críticas sejam organizadas com a intencionalidade de, ao partir de necessidades formativas dos partícipes, contradições venham à tona e sejam partilhadas e questionadas, e conseqüentemente, transformadas (Ibidem, p. 49).

A opção pela pesquisa colaborativa na execução da investigação realizada partiu do desejo de que, durante a realização de troca de saberes oriundos da intervenção pedagógica, pudéssemos promover momentos de reflexão sobre a prática docente em geografia escolar, visando uma mudança de atitudes do professor regente em relação ao processo de ensino-aprendizagem desta matéria escolar. Neste sentido, a proposta de intervenção pedagógica teve como finalidade vivenciar junto com os estudantes e professores uma reflexão sobre as possibilidades abertas pelos recursos didáticos não convencionais para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem em geografia na educação básica a partir do uso destes materiais.

Para a execução do propósito acima mencionado, realizamos observações da prática docente do professor regente para conhecimento das técnicas de ensino empregadas, bem como as características do alunado atendido. Este processo de observação da prática docente serviu como subsídio para a proposição de mudanças, efetivadas a partir da execução do planejamento cooperado, conforme destacaremos a seguir.

4.4 Da observação da prática docente ao planejamento de atividades cooperadas

A etapa de observação, realizada ao longo da pesquisa colaborativa, teve início no mês de julho de 2017 com o acompanhamento das atividades desenvolvidas pelo professor regente em duas turmas alvo desta pesquisa. Realizada entre julho e agosto de 2017, a fase de observação foi de suma importância para compreendermos de que modo o professor regente trabalhava os conteúdos geográficos, bem como que tipos de recursos didáticos manipulava durante a execução da aula.

Para Miranda (2012), a fase da observação na realização de uma pesquisa ação é de suma importância, pois ao contrário da pesquisa convencional onde o pesquisador não interage diretamente com o objeto, na pesquisa ação há uma vinculação direta com o objeto observado, uma vez que:

Na pesquisa ação, a observação é essencialmente participativa; o pesquisador não se separa do objeto, mas interage de forma objetiva e subjetiva. O nível de integração vai variar conforme seu envolvimento no grupo. O uso de um roteiro é opcional e sua utilização tem caráter orientador e não definidor (Ibidem, p. 17).

Toda a fase de observação foi registrada, como mencionado no procedimento metodológico, num diário de campo, onde as anotações da aula eram registradas. Para um registro sistematizado das ações executadas durante a observação da aula, empregamos um quadro de acompanhamento como forma de facilitar o registro e a posterior aglutinação das informações verificadas no processo de observação, conforme pode ser visualizado no Quadro 7.

Quadro 7 – Quadro de acompanhamento da prática docente

Tema da aula	Recapitulação da aula anterior	Problematização
Interação com os alunos	Contextualização do conteúdo	Informações veiculadas na aula
Recurso didático empregado	Tratamento geográfico do recurso didático	Comportamento dos alunos
Avaliação	Referência bibliográfica	Outras observações

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

A elaboração do quadro de acompanhamento da atividade docente nos ajudou a compreender a forma como a professora realizava a condução do processo de ensino em sala de aula. Ao observarmos a execução da aula tínhamos uma preocupação em compreender que modelo de aula expositiva era adotado pela professora regente, bem como se o professor seguia alguns procedimentos padrões durante a aula, como forma de garantir uma melhor aprendizagem dos conteúdos ministrados. A visualização de procedimentos organizados no quadro facilitou a organização das informações e serviu de subsídio para verificar os pontos fortes da aula, bem como aqueles que precisariam ser melhorados durante realização das atividades da pesquisa colaborativa.

Ao ser procurada para a realização da pesquisa colaborativa, a professora regente aceitou participar de pronto da atividade, demonstrando interesse na aprendizagem e troca de experiências que esta modalidade de pesquisa pode oferecer aos professores da educação básica. Esta atitude nos deixou empolgados com a execução do trabalho, uma vez que houve abertura e interesse para a efetivação da atividade de pesquisa.

Os primeiros momentos da observação da prática docente foram marcados por um estranhamento por parte do professor regente em relação à nossa presença em sala de aula, sobretudo no que tange à produção de registros de acompanhamento das atividades executadas.

A atitude demonstrada pela professora regente é plenamente compreensível, pois passamos a fazer parte do cotidiano das turmas e este fato, por si só, poderia vir a gerar algum desconforto em estudantes no professor.

Durante as atividades de observação do professor regente percebemos que ocorria uma prevalência da aula expositiva como método adotado, com o auxílio de recursos didáticos convencionais, como o quadro branco, pincel e, às vezes, apoiado no uso ilustrativo do livro didático. Percebemos que um mesmo conteúdo era trabalhado por até quatro aulas expositivas sem a proposição de novas atividades ou de recursos diferenciados que promovessem uma diversificação das metodologias de ensino pelo professor. Este fato era comumente observado e decorria da crença do professor que a verbalização era a forma mais eficaz de condução do processo de ensino-aprendizagem em Geografia. Via de regra, a aula era ministrada com a anotação de tópicos soltos no quadro, seguida da definição de conceitos feitos pelo professor e tomado nota pelos estudantes.

Oliveira (2015), durante a execução de uma pesquisa de dissertação de mestrado, investigou o modo como a aula expositiva é conduzida pelo professor de geografia do ensino médio. A pesquisadora demonstrou em seus estudos que a aula de Geografia é ministrada por muitos professores nos moldes tradicionais, sendo pautada pela transmissão e “caracterizada pela descrição e verbalismo” (Ibidem, p. 52). A autora revelou que um dos modelos usualmente empregados por professores de Geografia do ensino médio é caracterizado pelo que Zabala (2010) denomina de aula expositiva tradicional.

O modelo de aula expositiva tradicional, apontado por Zabala (2010) e descrito por Oliveira (2015), tem como foco a comunicação da aula onde o professor apresenta o conteúdo de forma verbalizada e o aluno toma nota do que foi transmitido. A aula é seguida de um estudo do livro didático para a produção de sínteses e posterior repetição do conteúdo como forma de memorização do que foi aprendido em sala de aula. A finalização do processo ocorre mediante a realização de uma prova e divulgação dos resultados.

O modelo de aula expositiva tradicional (ZABALA, 2010) se aproximava com o tipo de aula praticada pela professora pesquisada. Durante toda a fase de observação, realizada durante aproximadamente trinta dias, percebemos que havia uma prevalência da verbalização e a realização de anotações da fala do professor pelos estudantes no decurso da aula, tornando o

processo, por vezes, enfadonho e desestimulante para os estudantes, pois não havia uma diversificação das metodologias empregadas na aula.

Nesse contexto, presenciamos em algumas aulas discussões envolvendo o professor regente e os estudantes. Estas discussões eram voltadas para chamar a atenção dos estudantes para a necessidade de concentração, de silêncio ou ainda em face do constate uso do aparelho celular pelos estudantes. A ausência de recursos didáticos não convencionais durante a aula, fato já citado pelo professor regente e reforçado pelos estudantes, foi verificada durante a execução da aula.

Em relação aos recursos tradicionais como o caso do uso do livro didático, seu uso era subaproveitado não sendo explorados corretamente as diferentes linguagens contidas nestes manuais, tais como: gráficos, tabelas, mapas e imagens, que ajudariam a melhorar o tratamento didático dispensado aos conteúdos geográficos durante a realização da aula expositiva.

Percebemos também que durante a execução da aula o professor regente não promovia uma recapitulação do assunto visto na aula anterior, havendo apenas uma descrição do que foi trabalhado no mês anterior. De igual modo, a problematização do assunto novo não figurava na aula, pois não eram apontadas perguntas problematizadoras ou mesmo empregadas linguagens que promovessem uma discussão inicial do assunto trabalhado. Deste modo, percebemos que a interação durante a aula era dificultada, apesar de o professor fazer algumas perguntas que tinham como pano de fundo o fomento ao diálogo.

A contextualização do assunto novo tratado durante a aula era feita utilizando-se geralmente algum assunto pautado pela mídia, bem como de exemplos extraídos do cotidiano dos estudantes vivenciados na cidade. A avaliação da aula era realizada ao término do assunto ministrado, geralmente ao final de um ciclo de quatro aulas expositivas, onde o aluno resolvia as questões presentes no livro didático, bem como as de elaboração própria do professor.

As constatações verificadas na observação da prática docente demonstraram uma necessidade de diversificação metodológica da aula e de inclusão de recursos didáticos não convencionais, como forma de tornar a aula expositiva mais dialógica, promovendo uma maior interação e participação dos estudantes. A respeito da ocorrência de uma aula dialógica, Oliveira (2015) aponta que as ações conduzidas pelo professor poderão concorrer para a ocorrência de uma aula pautada na dialogicidade. Neste sentido, a autora defende que “a aula expositiva desenvolvida de forma dialógica pode contribuir significativamente para que os

estudantes formulem e compreendam conceitos nela difundidos” (Ibidem, p. 37). A respeito da importância do diálogo na aula de geografia, Tomita (2012, p. 50), nos lembra que:

[...] o professor precisa estar disposto a ouvir, a dialogar, a fazer de suas aulas momentos de satisfação. É importante gostar de seu trabalho: gostar não só de ensinar Geografia; gostar do aluno e de sua produção; sentir prazer em promover a aprendizagem significativa.

Diante do quadro observado em sala de aula e visando desenvolver uma prática docente mais próxima dos anseios dos estudantes como a existência de aulas mais dinâmicas e interativas, passamos a articular um planejamento cooperado que fora realizado durante a execução da pesquisa colaborativa. Para tanto, realizamos dois planejamentos de unidade, que contemplariam o período de realização das atividades de intervenção, com duração prevista de quatro meses.

O planejamento das atividades pedagógicas na realização de uma pesquisa colaborativa é um momento privilegiado da pesquisa. Para Longarezi e Silva (2012, p. 36), a pesquisa colaborativa trata-se de uma ação onde “pesquisadores e professores compartilham a responsabilidade pelo projeto”. Um dos objetivos do planejamento cooperado das atividades de uma pesquisa colaborativa é respeitar o “saber e o saber fazer do professor, que deixa de ser simples informante, tornando-se sujeito e co-autor das atividades de pesquisa e intervenção” (MARIN et al., 2000 apud LONGAREZI; SILVA, 2012, p. 37).

Durante a elaboração do planejamento cooperado procuramos realizar um diálogo aberto e franco com o professor regente, respeitando seus saberes e buscando formas de promover a diversificação da aula, através da inclusão de recursos didáticos não convencionais. No primeiro planejamento, realizado em agosto de 2017, definimos a utilização em sala de aula de três diferentes linguagens: a internet, o vídeo documentário e as histórias em quadrinhos como suportes para a realização das atividades de intervenção. A escolha destes dos recursos não convencionais levou em conta as preferências apontadas por estudantes e pelo professor, quando da aplicação do questionário socioeconômico e cultural.

A inserção dos recursos didáticos não convencionais foi pensada e articulada com o conteúdo ministrado, de acordo com os objetivos traçados, bem como com a disponibilidade de tempo do professor e recursos técnicos existentes na escola. A introdução dos recursos didáticos em sala visava promover uma melhoria da apresentação e tratamento dos conteúdos geográficos e seu uso respeitou os saberes do professor regente e seu preparo técnico para manipulação das

linguagens escolhidas. Sabíamos de antemão que esse processo resultaria, conseqüentemente, em uma mudança de rotina do docente investigado. A este respeito, Fiscarelli (2008, p. 168) aponta que: “no contexto vivido pelos professores, usar um material didático significa também exigir mais da prática docente, ter cuidado com a autonomia docente, apropriar-se de práticas escolares novas”.

No delineamento do planejamento das unidades didáticas que foram trabalhadas ao longo da pesquisa de intervenção, privilegiamos para o tratamento dos conteúdos geográficos, recursos didáticos que promovessem uma maior interatividade em sala de aula e visualização de fenômenos geográficos presentes nos conteúdos, como forma de melhorar o processo de aprendizagem dos temas trabalhados em sala de aula. O formato do planejamento executado em sala pode ser visualizado no Apêndice G.

Destacaremos a seguir o processo de intervenção realizado na prática docente da professora regente do IFPI Campus Teresina Central, relatando as atividades desenvolvidas durante a pesquisa colaborativa, discutindo o modo como a inserção dos recursos didáticos não convencionais foi recebido por professor e estudantes, bem como as mudanças efetivadas no processo de ensino-aprendizagem em Geografia e, por extensão na representação social de recursos didáticos não convencionais.

4.5 Quando os recursos didáticos ressignificam a prática docente em Geografia

Muito se tem demonstrado sobre a ampliação das potencialidades de aprendizagem promovidas pelo emprego de recursos didáticos não convencionais no processo de ensino-aprendizagem em Geografia Escolar. Por meio o emprego de vídeos, histórias em quadrinhos ou ainda fazendo uso da internet, o professor tem ao seu lado um leque de possibilidades que o auxiliam no ensino de conteúdos geográficos oportunizando uma aprendizagem mais significativa para os estudantes.

As atividades de intervenção pedagógica tiveram início no mês de agosto de 2017 com a introdução do conteúdo de fusos horários. Considerada uma temática desafiadora para o professor, visto que muitos estudantes têm dificuldade de internalizar os conhecimentos referentes a este assunto, procuramos desenvolver atividades que minimizassem as dificuldades dos estudantes referentes a esta temática. Diante deste desafio, foi proposto o uso de imagens

com o auxílio de um projetor multimídia, pois era uma das formas de melhorar a visualização de fenômenos como a rotação terrestre, que exerce influência direta na alternância das horas no mundo, melhorando a compreensão do conteúdo trabalhado. Neste sentido, foram preparados slides com um conjunto de imagens que seriam trabalhados em sala de aula como forma de complemento à aula expositiva.

A falta de familiaridade com o manuseio do projetor multimídia ou, possivelmente, a crença de que a exposição pautada no verbalismo é uma forma eficaz de promover o ensino, fez com que a professora regente solicitasse a demonstração das imagens apenas no final da aula. Tal atitude demonstrou, a princípio, uma descrença ou uma resistência ao emprego de recursos didáticos na aula de Geografia. A situação descrita revelou que a realização de uma pesquisa colaborativa é complexa, visto que sua administração deve ser feita pautada no diálogo e na busca de confiança entre pesquisador e professor regente. A respeito dos desafios enfrentados na realização de uma pesquisa colaborativa, Bandeira (2016, p. 66) aponta que:

[...] a investigação colaborativa privilegia a unidade de pesquisa-formação, cujo traço mediador é a reflexão crítica que, partindo das necessidades existenciais dos participantes, cria as condições para trazer à tona as contradições, desencadeando conflitos, preocupações, dificuldades e, em decorrência possibilidades são geradas no movimento de interdependência de pesquisa-formação [...].

Diante da postura expressa pela professora regente, procuramos atuar deixando a professora livre para permitir, de modo mais consciente, o emprego de recursos didáticos não convencionais durante a aula de Geografia, realizando uma negociação de forma aberta das etapas subsequentes do processo de intervenção. O intento da medida foi o de ganhar a confiança do docente para avançar na inclusão de diferentes linguagens na sala de aula. Por ser um tipo de pesquisa que envolve uma negociação entre pesquisador e professor, ambos devem ter uma postura de parceiros na efetivação do processo de colaboração. Neste sentido, “o envolvimento é ativo e consciente; decisões, ações, interpretações e reflexões são realizadas por meio de discussões coletivas” (BANDEIRA, 2016, p. 70).

Nas aulas posteriores fomos avançando na implementação das atividades propostas no planejamento, introduzindo, por exemplo pesquisas na internet, realizadas através do uso de aparelhos celulares. A opção pelos celulares deu-se em decorrência de dificuldades técnicas¹⁴ para o emprego de laboratórios convencionais, fato que poderia atrapalhar o andamento da

¹⁴ Compreendem, por exemplo, a disputa de horários com professores de outras disciplinas, necessidade de prévio agendamento e verificação de disponibilidade, dificuldades de deslocamento, dentre outras.

pesquisa. Como a maioria dos estudantes possui celular e a escola dispõe de uma rede aberta de acesso à internet para uso dos estudantes, a realização das atividades mediadas pelo uso da internet foi facilitada.

A primeira atividade com o uso da internet por acesso via celular foi proposta em forma de pesquisa, onde os estudantes escolheriam duas capitais de países de sua preferência por meio da plataforma Google (www.google.com.br), como pode ser visualizado na Figura 2. De posse dos dados referentes à localização dos fusos horários das cidades pesquisadas, os estudantes realizaram cálculos para verificar a diferença horária entre a cidade escolhida e o fuso da cidade de Teresina. Para reforçar a visualização da diferença horária entre as cidades foi distribuído um mapa contendo os fusos horários mundiais para auxiliar os estudantes a na resolução do cálculo da diferença horária, bem como para reforçar, através da visualização, a existência de um sistema que organiza o estabelecimento de horas no mundo. A execução desta atividade reforçou o domínio de conteúdos factuais e procedimentais, pois os estudantes perceberam a diferença horária entre os países através da manipulação de dados referentes aos fusos horários de diferentes capitais mundiais, bem como demonstraram capacidade de realizar procedimentos ao trabalharem com o cálculo da distância longitudinal e diferença horária entre as capitais pesquisadas.

Figura 2 – Pesquisa na internet mediada pelo uso de aparelho celular



Fonte: Crédito direto do autor (2017).

A proposição da atividade com uso da internet despertou a motivação dos estudantes e uma maior interação na sala de aula. Foi perceptível a resposta dada pelos estudantes ao perceberem que o celular conectado à internet poderia ser empregado como ferramenta didática

para promover uma melhor aprendizagem de Geografia. O emprego de atividades com uso da internet mostrou-se eficiente, pois serviu para diversificar a aula. Para Oliveira (2015, p. 56), “a utilização de recursos didáticos aumenta a possibilidade de comunicação, assim como a produção de conhecimentos nos meios educativos”. Para a autora, “os recursos didáticos podem diversificar a aula expositiva, auxiliando o entendimento dos alunos, além de incentivá-los a participar ativamente da aula” (Ibidem, p. 56).

O segundo conteúdo trabalhado na primeira unidade do planejamento cooperado relacionava-se ao estudo da estrutura geológica mundial que aborda temáticas ligadas à formação da Terra, a Teoria da Tectônica de Placas, bem como sobre os tipos de rochas presentes na superfície terrestre. Para uma melhor abordagem deste conteúdo geográfico, consideramos importante a visualização de fenômenos físicos como processo imprescindível para realizarmos avanços na aprendizagem dos conteúdos pelos estudantes. Durante a exposição oral, percebemos que a ausência de imagens, ilustrações sobre os movimentos da crosta terrestre ou ainda dos diferentes tipos de rochas presentes na superfície terrestre, dificultaram a compreensão do assunto ministrado pelo professor regente.

Para consolidar a aprendizagem dos conteúdos foram trabalhadas duas atividades que ocorreram após a exposição oral realizada pelo professor regente da turma. Uma delas referiu-se à exibição de dois vídeos documentários extraídos da internet, bem como a proposição de uma pesquisa sobre o aproveitamento econômico das rochas e minerais, encontrados na superfície terrestre e seu uso econômico no cotidiano, conforme consta no Apêndice G.

Para um melhor aproveitamento do vídeo documentário foi elaborado um roteiro de questões e distribuído aos estudantes como forma de fomentar a realização de um debate em sala de aula. Após a exibição dos vídeos, conforme pode ser visualizado na Figura 3, a turma foi organizada em formato circular para a realização da discussão sobre os pontos de maior interesse veiculados na reprodução do filme, bem como das questões destacadas no roteiro previamente definido, como consta no Apêndice H. Para Cardoso e Queiroz (2016), o vídeo assume um lugar de destaque no ensino de Geografia Escolar, pois através de seu uso é possível contextualizar conteúdos geográficos. Para as autoras, o vídeo tem uma maior eficácia desde que “o professor faça um roteiro de questões a serem destacadas, isto previamente e, também, acompanhe as ações que ocorrem no filme” (Ibidem, p. 64).

Figura 3 – Exibição de vídeo documentário



Fonte: Crédito direto do autor (2017).

A atividade teve boa receptividade pelos estudantes e gerou um debate na turma sobre as hipóteses que sustentam a Teoria da Deriva Continental e da Teoria da Tectônica de Placas. A turma melhorou o nível de interação e a proposição do vídeo documentário despertou a curiosidade dos estudantes sobre os fenômenos inerente à dinâmica interna da Terra, tais como: as camadas da Terra, dos movimentos realizados pelas placas tectônicas e as formas resultantes destes deslocamentos proporcionando deste modo, uma aula mais interativa e agradável.

A realização do debate e da resolução de questões reforçou o domínio de conceitos, como o de placas tectônicas e estrutura geológica, pois os estudantes foram capazes não somente de reproduzi-los, como também de contextualizar estes conceitos em sua realidade, quando foram capazes de relacionaram que, no Brasil, em virtude da ausência de contato de placas tectônicas ou pelo fato do país apresentar um terreno antigo e estável do ponto de vista tectônico, este não estaria propenso à ocorrência de tremores de terras.

Para a realização da pesquisa sobre o aproveitamento econômico de rochas e minerais, orientamos que os estudantes realizassem uma pesquisa na internet, através do aparelho celular, e apresentassem exemplos práticos de como estes minerais estão presentes em nossa vida cotidiana como, por exemplo, em nossas casas, escola, e/ou locais de trabalho. Os estudantes foram divididos em grupos e, de posse dos dados coletados, realizaram a apresentação de trabalho através do uso de um projetor de slides. Os grupos demonstraram boa desenvoltura na apresentação e apontaram, com a pesquisa, que os minerais estão presentes em nosso cotidiano, sendo muito empregados nas construções de casas, bem como na produção de móveis e produtos eletrônicos. A atividade com rochas e minerais solicitava que os estudantes

demonstrassem como estes recursos estão presentes em nosso cotidiano, bem como correlacionassem o mineral pesquisado com a respectiva estrutura geológica do qual era originário. O trabalho proposto mostrou-se desafiador, estimulando a participação dos estudantes, bem como a interação destes com o professor.

Com a proposição da pesquisa sobre a importância econômica dos minerais foram trabalhados com os estudantes conteúdos conceituais e procedimentais. Ao pesquisarem sobre rochas e minerais, os estudantes puderam realizar uma diferenciação entre estes dois conceitos. Ao manipularem dados na internet, ao relacionarem os fatos pesquisados com seu cotidiano e ao organizarem uma apresentação da pesquisa por meio da construção de slides, os estudantes consolidaram o domínio de procedimentos como a capacidade de pesquisar, competência com o uso de novas tecnologias, bem como uma facilidade maior de produção e divulgação de informações coletadas. Conseguiram colocar em prática através destes conhecimentos o que Coll et al. (2000) denominam de “saber fazer”.

A atividade acima detalhada marcou o término da programação estabelecida para a primeira unidade de planejamento cooperado. A finalização da unidade foi acompanhada da realização de avaliações bimestrais em forma de prova escrita, onde foram atribuídos pontos pela participação qualitativa aos estudantes nas atividades executadas. Entre 20 de setembro e 20 de outubro os docentes do IFPI, Campus Central, entraram em férias escolares referentes ao primeiro semestre de 2017¹⁵.

O retorno das atividades ocorreu a partir da aplicação da programação estabelecida na segunda unidade, onde foram trabalhadas temáticas ligadas ao clima mundial. Iniciamos este conteúdo de forma diferente, pois a professora regente aceitou nossa sugestão de apresentação de um slide contendo imagens que relacionavam a influência do clima no desenvolvimento de atividades econômico/produzidas, e nos hábitos humanos como no vestuário, formas de alimentação, dentre outras. A apresentação do slide agradou à turma que prontamente respondeu à proposta de problematização. Com a apresentação das imagens e questionamento de como o clima interferia em diferentes segmentos da atividade humana procuramos instigar o debate e melhorar a introdução do novo assunto. A exibição dos slides gerou discussões na

¹⁵ A mudança no período de férias dos docentes, tradicionalmente realizada em julho e janeiro, foi alterada em decorrência de ajustes no calendário escolar, em virtude da realização de duas greves ocorridas nos anos de 2015 e 2016, com duração de quatro meses de paralisação.

turma e uma melhor internalização da relação entre dinâmica climática e desenvolvimento das atividades antrópicas.

Nos encontros subsequentes, a apresentação do conteúdo ocorreu através da apresentação oral pelo professor regente com o uso de recursos convencionais como o quadro branco e pincel. Muitos exemplos demonstrados nas imagens empregadas para a problematização da aula, realizados no encontro anterior, foram abordados pelo professor como forma de rememorar o que fora debatido. Entretanto, a ausência de recursos para auxiliar a exposição oral feita pelo professor dificultou a compreensão do assunto trabalhado. Os alunos apresentaram dificuldades em relacionar as diferenças de temperatura e umidade do ar com a latitude, altitude, continentalidade e maritimidade e outros elementos que interferem na dinâmica climática de um lugar.

Tendo em vista a necessidade de aprimoramento do conteúdo trabalhado na aula expositiva, aplicamos um conjunto de atividades que propunham reforçar conceitos relacionados ao clima, bem como ao entendimento dos fatores que influenciam na definição do tipo climático de um lugar. A atividade proposta tinha como foco a pesquisa de dados meteorológicos presentes na internet. Indicamos que os estudantes poderiam consultar sites como o Clima Tempo (www.climatempo.com.br) ou do Instituto Nacional de Meteorologia – INMET (www.inmet.gov.br). Para a realização da pesquisa foi montado um quadro para anotação dos dados coletados, bem como um roteiro de questões que seriam respondidas pelos estudantes para subsidiar a discussão realizada em sala em momento posterior à execução da atividade, conforme pode ser visualizado no Apêndice I.

Os estudantes escolheriam duas cidades de sua preferência e realizariam uma pesquisa através do uso do celular conectado à internet de dados referentes à temperatura máxima, mínima, e umidade relativa do ar. Solicitamos também que os estudantes estabelecessem conexões entre os dados coletados de temperatura e umidade, com a possibilidade de ocorrência de chuvas. As perguntas elaboradas no roteiro da atividade requeriam dos estudantes a realização de inferências entre os dados coletados e sua correlação com os fatores influenciadores do clima de um lugar como, por exemplo, que diferenças eram percebidas entre dados de temperatura e umidade entre cidades situadas em áreas continentais, daquelas localizadas em regiões oceânicas, assim como de que forma a altitude ou latitude influenciavam na configuração da temperatura e umidade relativa do ar do município pesquisado.

A proposição de atividades com o uso da internet era sempre vista pela maioria dos estudantes com entusiasmo e empolgação, visto que mudava a rotina da aula vivenciada cotidianamente. A aula fluía melhor e o ensino ocorria de forma mais prazerosa, pois mudava a noção de tempo transcorrido.

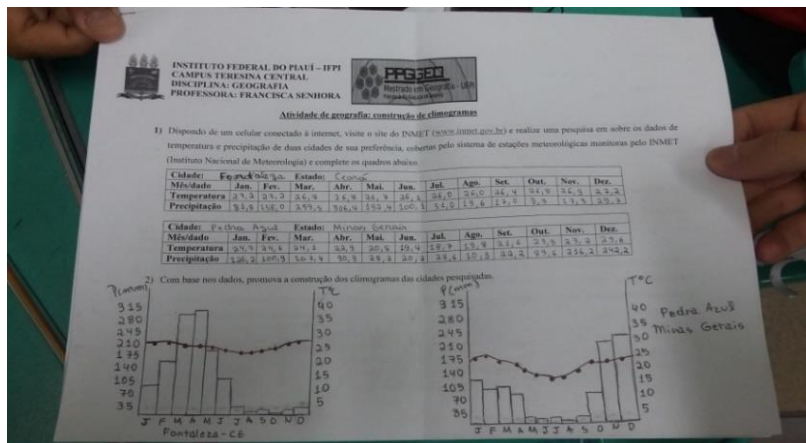
Após a realização das pesquisas e resolução das questões propostas solicitamos que os estudantes apresentassem os dados referentes às cidades pesquisadas estabelecendo correlações entre registros encontrados e sua conexão com os fatores influenciadores do clima. Ao final da tarefa proposta apresentamos uma história em quadrinhos da turma da Mônica sobre o processo de formação e ocorrência de chuvas e solicitamos que os estudantes estabelecessem comparações entre o regime de chuvas em áreas tropicais e desérticas, além da explicação sobre a formação e precipitação das águas.

A socialização dos trabalhos pelos estudantes demonstrou que eles conseguiram distinguir melhor os conceitos de tempo e clima e, ao mesmo tempo, puderam comparar as diferenças de temperatura e umidade relativa do ar entre as cidades, a partir de inferências realizadas por meio da localização espacial em conjugação com outros fatores influenciadores do clima, como a altitude, proximidade do mar, dentre outros. Este trabalho ajudou a consolidar conceitos ligados a tempo e clima, pois os estudantes conseguiriam contextualizar e aplicar os termos para sua realidade vivida. Foram desenvolvidos também procedimentos com a realização de cálculos para verificação da amplitude térmica, comparações entre as condições do tempo de diferentes cidades, bem como levantamento de inferências sobre os fatores que explicam o comportamento das condições do tempo meteorológico de um lugar.

Como complemento das atividades relacionadas ao estudo do clima, propomos a realização de um trabalho que tinha como objetivo promover uma diferenciação dos tipos climáticos, a partir da coleta de dados climatológicos e da construção de climogramas, visando a verificação das diferenças existentes entre temperatura, precipitação e amplitude térmica entre cidades brasileiras. O trabalho foi realizado por meio de uma pesquisa junto ao banco de dados do INMET, que conta com séries históricas de informações climatológicas das cidades brasileiras, como, por exemplo, médias de temperatura, precipitação, amplitude térmica registrada em formato de planilhas e de gráficos. Foi confeccionada uma planilha para coleta de dados e construção de climogramas, bem como um roteiro de questões para o levantamento de inferências sobre a relação entre os dados levantados e as características climáticas das

idades pesquisadas, conforme pode ser visualizado na Figura 4, e conferido na íntegra no Apêndice J.

Figura 4 - Atividade de coleta de dados climatológicos



Fonte: Crédito direto do autor (2017).

A proposição da atividade foi bem recebida por estudantes e pelo professor regente. Percebemos um aumento do entusiasmo e da interação entre professores e estudantes. A percepção de tempo da aula foi modificada, tornando o ambiente de aprendizagem mais prazeroso. Esta mudança verificada no comportamento dos estudantes e do professor com o uso da internet em sala de aula é um reconhecimento de que a presença de recursos didáticos não convencionais modifica o processo de ensino-aprendizagem na sala de aula de geografia. Sobre esta afirmação, Fiscarelli (2008, p. 151) reforça que “os professores reconhecem os materiais provenientes das novas tecnologias como instrumentos eficientes ao ensino, apesar das dificuldades que enfrentam para utilizá-los em suas aulas”.

Com a realização da produção da atividade de produção de climogramas, além dos estudantes trabalharem com dados e fatos, por meio do levantamento de séries estatísticas, foram desenvolvidos procedimentos como a construção de gráficos climatológicos, estabelecimento de comparações e conexões entre dados climáticos e fatores locais que interferem na dinâmica do clima.

A finalização do processo de intervenção ocorreu com a produção e socialização de histórias em quadrinhos. No início da pesquisa ação colaborativa propomos aos estudantes que ao final de cada conteúdo trabalhado nas unidades de planejamento, teríamos a construção de uma história em quadrinho como forma de rememorar o conteúdo visto em sala de aula, bem como de fixar melhor o aprendizado de conteúdos geográficos. Com a criação das histórias em

quadrinhos esperávamos uma maior internalização dos conceitos, um aumento do nível de reflexão, bem como da capacidade de contextualização da realidade vivida. Para Silva (2013, p. 218), as histórias em quadrinhos potencializam o ensino de Geografia uma vez que:

O estudo de várias categorias e temas podem ser mais bem compreendidos pela mediação dos quadrinhos. A leitura, interpretação e compreensão dessa produção cultural do cotidiano possibilitam a reflexão, o pensamento crítico e ao ampliar a perspectiva de análise, conseqüentemente estimulará o exercício da cidadania.

Diante das possibilidades abertas para a aprendizagem proporcionadas pelos quadrinhos e em virtude do fascínio que exercem nos jovens, resolvemos trabalhar com a aplicação desta linguagem em todas as fases da pesquisa colaborativa. Além de estarem presentes nas atividades complementares, combinamos com as turmas que ao final de cada conteúdo ministrado três grupos produziram uma história em quadrinhos recontando fatos e acontecimentos sobre o conteúdo apreendido. Dividimos cada turma em nove equipes contendo em média quatro componentes por grupo, para a produção de histórias em quadrinhos versando sobre fusos horários, estrutura geológica/relevo e clima.

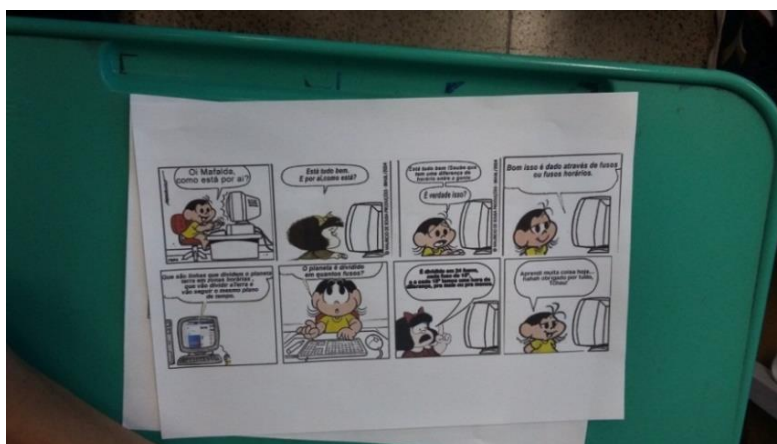
Para uma melhor preparação das turmas oferecemos uma oficina didática sobre a produção de histórias em quadrinhos. Na oficina procuramos identificar o contexto de produção e difusão das histórias em quadrinhos no Brasil e no mundo; diferenciar as características da linguagem verbal e não verbal presentes nos quadrinhos; apontar elementos constitutivos de uma história em quadrinhos. Ao final da oficina exibimos o vídeo: “Como fazer história em quadrinhos”, de autoria de Marista Assunção, acessado pela plataforma You Tube¹⁶. O vídeo educativo apresenta uma síntese dos principais pontos demonstrados na oficina e com uma linguagem acessível oferta dicas de como produzir uma história em quadrinhos a partir de conteúdos didáticos. A oficina foi ministrada em agosto e o acompanhamento da produção ocorreu ao longo da intervenção pedagógica.

A produção das histórias em quadrinhos despertou a atenção dos estudantes e promoveu um ambiente propício para o desenvolvimento da criatividade e exercício da cidadania. Apesar de apresentarem uma resistência inicial à proposta, por se acharem incapazes de criar uma história com enredo e personagens, percebemos, ao longo do acompanhamento das produções, que os estudantes criaram histórias em quadrinhos interessantes, onde pudemos perceber o desenvolvimento de conceitos, procedimentos e atitudes. Os conceitos foram traduzidos e

¹⁶ Acesso pelo link: <https://www.youtube.com/watch?v=SNCENmUccsc>.

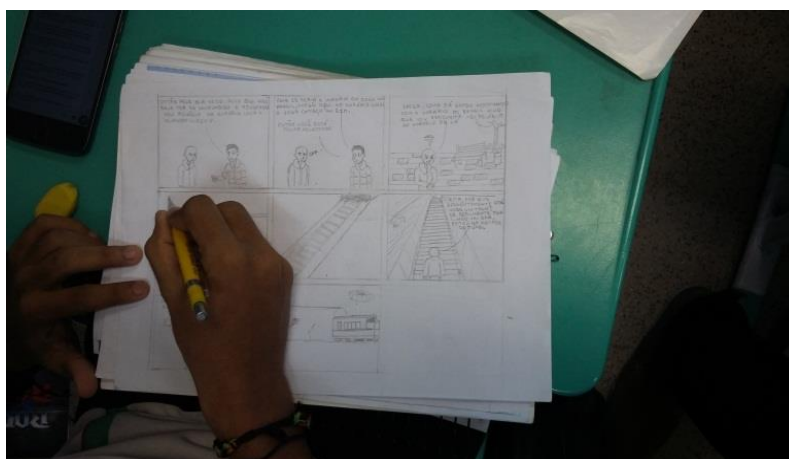
contextualizados, melhorando sua internalização e compreensão. Diversos procedimentos foram trabalhados como a produção de desenhos, criação de personagens com o auxílio de recursos tecnológicos como o uso de computadores, como pode ser visualizado nas Figuras 5 e 6. A produção de quadrinhos proporcionou, ainda, o acréscimo de atitudes, pois os estudantes denunciaram problemas vivenciados em suas comunidades de origem, como deslizamentos de terras, ocupação irregular de terrenos, dentre outros que podem ser conferidos em algumas produções visualizado no Apêndice L.

Figura 5 – Produção de quadrinhos a partir de programas de computador



Fonte: Crédito direto do autor (2017).

Figura 6 – Produção de histórias em quadrinhos por desenho livre



Fonte: Crédito direto do autor (2017).

As produções realizadas foram apresentadas nas salas de aula pelos autores com o auxílio do projetor multimídia. Por meio da socialização das produções, os estudantes puderam apresentar as histórias criadas aos colegas de turma, demonstrando as habilidades adquiridas.

Após as apresentações realizamos a exposição dos trabalhos produzidos no mural da instituição para que os estudantes das outras turmas tivessem acesso às produções, como pode ser visualizado na Figura 7.

Figura 7 – Exposição das produções de histórias em quadrinhos



Fonte: Crédito direto do autor (2017).

Para Silva (2013), as histórias em quadrinhos apresentam inúmeras possibilidades ao ensino de Geografia Escolar e podem ser complementares aos conteúdos estudados. Para a autora, os quadrinhos tornam o ensino de Geografia mais vivo, uma vez que:

[...] ele motiva a discussão e reflexão, tornando a aula mais receptiva e agradável e, principalmente, estimula uma leitura mais apurada da realidade vivida e a desmitificação (ato de desnudar ideias enganosas) da ideologia que permeia as relações sociais e políticas no mundo (Ibidem, p. 218).

As histórias em quadrinhos também fizeram parte da avaliação realizada pelo professor regente. Escolhemos duas charges da turma da Mônica sobre a ocorrência de granizo e neve. Para correlacionar os quadrinhos com o conteúdo visto, elaboramos questões que versavam sobre a relação entre fenômenos atmosféricos e os efeitos gestados em nossa vida cotidiana, como pode ser conferido no Apêndice M.

Diante de experiências tão ricas relacionadas ao emprego de produtos culturais em sala de aula, convém indagar: houve mudança na significação do professor regente em relação aos produtos culturais utilizados durante a realização da pesquisa colaborativa?

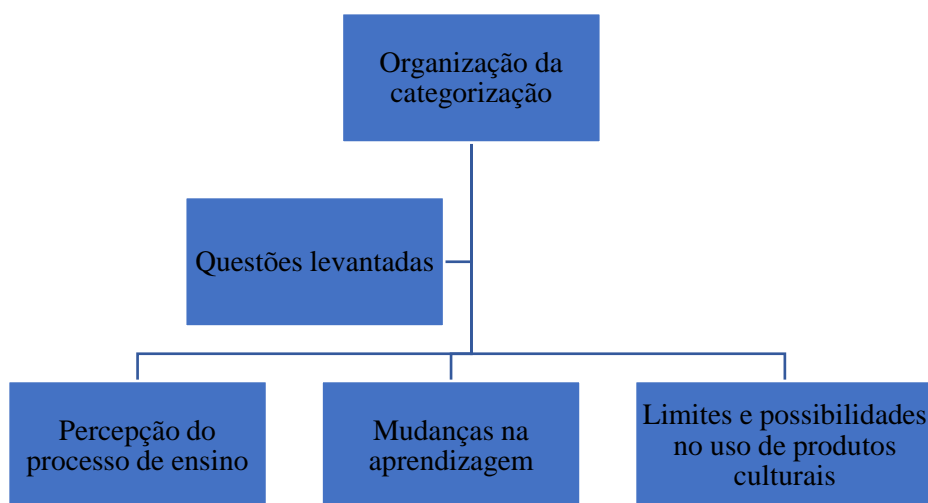
Como reforçamos no início desta sessão da dissertação, os professores de Geografia do ensino médio e a professora regente em particular, por não utilizar recursos didáticos não convencionais no cotidiano das suas aulas, nem tampouco presenciar este uso pelos colegas, não apresentava uma representação social consolidada destes materiais didáticos, uma vez que

não os reconheciam como objetos de seu cotidiano docente. As considerações feitas a respeito desses recursos constituem-se em percepções ou opiniões, não realizando uma incorporação que nos possibilitasse inferir sobre a existência de uma representação social.

Apesar de não apresentar uma representação do objeto pesquisado e pelo fato das representações sociais serem compartilhadas por mais de um indivíduo, podemos falar que a professora regente pode ter mudado sua significação sobre a importância das diferentes linguagens em sala de aula. Para captar esta mudança no pensamento do professor, aplicamos novamente uma entrevista, conforme pode ser visualizado no Apêndice N.

A entrevista com o professor regente foi submetida a uma análise de conteúdo conforme procedimento já explicitado na terceira sessão, onde sua fala foi organizada conforme categorização expressa no Esquema 6.

Esquema 6 – Categorização dos dados sobre recursos didáticos não convencionais obtido junto a professora das turmas pesquisadas após a realização da intervenção



Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

As respostas apresentadas pela professora regente revelam significativas mudanças no pensamento em relação ao emprego de recursos didáticos não convencionais na sala de aula. Uma das mudanças está expressa na categoria maior eficácia da aula, onde a professora demonstra uma satisfação ao perceber que a aula tornou-se mais produtiva, dinâmica e fluída, conforme consta no Quadro 8.

Quadro 8 – Limites e possibilidades verificados com o uso de produtos culturais nas aulas de geografia

Categoria	Justificativa
Resistência ao uso de produtos culturais	Eu notei que as histórias em quadrinhos foram mais produtivas que as atividades envolvendo pesquisa com o uso do celular, com a internet. Eu percebi que alguns alunos que têm interesse estavam pesquisando, mas outros estavam brincando, vendo outras coisas. No momento que a gente libera o celular é percebido que aqueles alunos que tem interesse ele vai para aquilo que é orientado para fazer. O aluno ainda não está preparado realmente para trabalhar diretamente com internet na sala de aula [...] Uma turma grande não tem condição de a gente monitorar todos [...] como a turma é grande a gente percebe que tem alguns que não estão envolvidos no processo.
Recursos didáticos estimulam a interação e a criatividade.	Eu percebi que eles interagiram muito ao trabalhar e criar as histórias e personagens. Então eu achei que fluiu muito. Eu gostei do resultado! A história em quadrinho foi bastante produtiva e compensadora em relação ao aprendizado, a forma como eles criaram... Eu fiquei impressionada como eles criaram uma história em quadrinhos em relação aos fusos horários que era um conteúdo que tinham dificuldade.
Recursos didáticos melhoram a prática docente.	Eu me senti realizada, apesar de estar no final da carreira. Mas eu me senti com estímulo e a gente nota os alunos mais estimulados. [...] Pretendo utilizar nos anos que me restam de magistério (risos).

Fonte: Crédito direto do autor (2017).

Outra categoria relacionada às mudanças provocadas pela inclusão de recursos não convencionais na sala de aula gira em torno da potencialização da aprendizagem verificada ao longo da pesquisa colaborativa. Para a professora regente este estímulo à aprendizagem decorre de uma maior integração do aluno à aula em virtude de uma maior motivação oportunizada pela presença dos recursos didáticos não convencionais, como pode ser visto no Quadro 9.

Para Fiscarelli (2008, p. 125), o emprego de recursos didáticos colabora para uma melhoria do processo de ensino-aprendizagem visto que, para a autora, “usar um material didático significa despertar interesse e prender atenção, dar mais prazer ao processo de ensino-aprendizagem, incentivar a criatividade”.

Quadro 9 – Percepção das mudanças verificadas no processo de ensino-aprendizagem a partir da inclusão de produtos culturais na sala de aula de geografia

Categoria	Justificativa
Maior eficácia na aula	Eu vi muito produtivo. Foi muito aceitável pelos alunos. [...] Quando a gente coloca novos produtos didáticos na aula a gente vê que tem mais produtividade. Percebi que houve mudanças. É claro que a aula flui melhor, passava mais rápido, os alunos se integravam tanto para desenvolver as atividades que a aula passava mais rápido. Houve uma boa integração entre aula expositiva e as atividades propostas.
Potencialização da aprendizagem	[...] A gente nota os alunos mais estimulados [...] Notei que 90% dos alunos se integraram mais a disciplina, aos conteúdos ministrados. Houve uma boa integração entre aula expositiva e as atividades. Depois que a gente trabalha com material relacionado com o conteúdo visto, você vê uma evolução no aprendizado.
Dinamiza a aula	Percebi que houve mudanças. É claro que a aula flui melhor, passava mais rápido, os alunos se integravam tanto para desenvolver as atividades que a aula passava mais rápido. Houve uma boa integração entre aula expositiva e as atividades propostas. [...] as histórias em quadrinhos deixou que os conteúdos fluíssem melhor. Foi uma experiência gratificante para mim [...].

Fonte: Crédito direto do autor (2017).

Outra mudança na significação dos recursos didáticos não convencionais está relacionada à categoria “dinamiza a aula”. A dinamização da aula é percebida como uma mudança na noção de tempo transcorrido da aula e em face de uma boa articulação estabelecida entre conteúdos trabalhados em sala de aula e os recursos didáticos. A aplicação destes recursos didáticos dinamiza a aula, pois estimula a discussão, a reflexão e participação dos estudantes. A respeito da importância do emprego de recursos para a dinamização da aula, Oliveira (2015, p. 60) nos lembra que “[...] os recursos didáticos proporcionam às aulas de geografia um caráter mais dinâmico, em que os alunos podem participar do processo de construção do seu conhecimento, com base em uma troca de saberes com o professor, mediada pelos recursos”.

Em relação aos entraves e possibilidades oferecidas pelo emprego de recursos didáticos na aula de Geografia, a professora regente, apesar de reconhecer os avanços proporcionados pelos recursos didáticos ao ensino desta matéria escolar, apresentou resistência ao seu uso em sala, como consta no Quadro 9. Essa resistência reflete, possivelmente, a dificuldade de trabalhar com novas tecnologias, bem como pela permanência de uma significação que supervaloriza a verbalização como método de ensino considerado mais eficaz pelo professor.

Para Parra e Parra (1985), os recursos tecnológicos exercem um grande poder sobre a aprendizagem do aluno, não devendo ser desprezados pelos educadores e, por extensão, pela escola, pois despertam o interesse dos estudantes para a aprendizagem de diferentes conteúdos:

[...] Nos dias de hoje, os recursos tecnológicos, desde brinquedos eletrônicos até computadores, constituem fontes de atração para crianças, jovens e adultos. Além disso, as mensagens veiculadas pela televisão ou pelo cinema são tratadas, via de regra, de forma tão sofisticada que não observá-las é exercício dos mais difíceis.

Os recursos audiovisuais bem planejados, produzidos e utilizados podem despertar, de forma superior à mera exposição oral, a atenção dos alunos e mantêm o interesse por mais tempo. A concorrência que as escolas sofrem dos mais diversos meios de comunicação de massa, na tentativa de conseguir atenção do público, é um fato que não pode ser desprezado pelos educadores. (Ibidem, p. 8).

Das possibilidades verificadas pelo uso de recursos didáticos não convencionais, a professora regente aponta que estes materiais estimulam a interação e criatividade, bem como melhoram a prática docente, como pode ser conferido no Quadro 10. Para a professora de Geografia, os recursos didáticos desenvolvem o potencial dos estudantes, pois estimulam a interação e a criatividade, tornando-os protagonistas do processo de ensino-aprendizagem. Ao reconhecer o potencial dos recursos didáticos como estimuladores das atividades de ensino-aprendizagem a professora pesquisada diz sentir-se realizada profissionalmente e afirma que levará este aprendizado para sua prática profissional.

A satisfação expressa na fala da professora regente reforça a ideia de que os recursos didáticos melhoram a prática profissional, pois auxiliam na diversificação de metodologias, tornando o ensino mais atraente e prazeroso para o estudante. Ao proporcionar um ambiente de criação, o professor colabora para uma melhoria da interação com o aluno, ao tempo em que desperta nos estudantes suas habilidades artísticas.

O uso de materiais didáticos pelo professor ressignifica a prática docente, pois seu uso em sala funciona como um “[...] elemento facilitador da aprendizagem, motivador do interesse e da criatividade dos alunos, concretizador do conhecimento abstrato, organizador do conhecimento a ser ensinado e auxiliador da prática docente” (FISCARELLI, 2008, p. 163).

As significações apresentadas pelo professor regente demonstram que houve uma mudança na significação de recursos didáticos não convencionais. Do desconhecimento do potencial dos recursos didáticos foram descobertas inúmeras possibilidades de ampliação da

capacidade de ensino e aprendizagem. A visão majoritariamente positiva do papel desempenhado pelos produtos culturais no ensino de geografia escolar colabora para o reconhecimento dos efeitos gerados pelo processo de formação continuada, realizada durante a pesquisa colaborativa.

A mudança das significações, demonstradas pela professora regente, contribuem para que alterações sejam feitas na prática docente visando tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e significativo, gerando contribuições valiosas tanto para os estudantes quanto para o professor que redescobriu o prazer de ensinar através da mediação dos recursos didáticos não convencionais.

Destacaremos a seguir as mudanças verificadas na representação social de “aprender geografia” partilhada por estudantes do ensino médio a partir das ações estabelecidas com a realização da pesquisa colaborativa.

4.6 Estudantes do ensino médio: representação social do “aprender geografia” após modificações na prática docente

A ocorrência de mudanças em uma representação social acontece de forma lenta e gradual, uma vez que os elementos centrais são caracterizados por apresentarem um caráter mais estável, correspondendo a ideias primitivas que carregamos sobre um dado objeto. Para Flament (2001), a promoção de práticas sociais pode promover alterações na estrutura de uma representação. Tal fato ocorre por que “as práticas estão em contradição explícita com a representação social” (Ibidem, p. 179).

O desenvolvimento da pesquisa colaborativa, realizada por meio da inserção de recursos não convencionais nas aulas de geografia, teve como propósito verificar que mudanças seriam efetivadas na representação social destes materiais didáticos, manifesta a partir da significação apresentada da aprendizagem em Geografia pelos estudantes do ensino médio. Como sabemos, o núcleo central funciona com elementos de grande resistência, as possíveis mudanças operadas com a inclusão dos produtos culturais seriam reveladas na periferia da representação. Para Flament (2001, p. 179), esse fato ocorre porque:

[...] as novas práticas estão em contradição explícita com a representação; esta contradição se inscreve nos esquemas periféricos. Um esquema periférico

funciona como um para-choque de um automóvel: protege, em caso de necessidade, as partes essenciais do veículo, mas ele pode ser amassado.

Após quatro meses de intervenção pedagógica e inclusão de recursos didáticos não convencionais na aula de Geografia, reaplicamos o Teste de Associação Livre de Palavras com os estudantes, com o mesmo estímulo indutor já mencionado na terceira sessão, e tivemos como resultado o esquema da representação social descrito no Gráfico 30.

Gráfico 30 – Estrutura da representação social da aprendizagem em Geografia, pós-intervenção

F \geq 13 e OME $<$ 3		F	OME	F \geq 13 e OME \geq 3		F	OME
Conhecimento		17	2,58	Clima		15	3,00
Importante/necessário		65	2,10	Divertido		14	3,57
Interessante		20	2,90	Legal		21	3,52
Localização/mapa		38	2,52				
F $<$ 13 e OME $<$ 3		F	OME	F $<$ 13 OME \geq 3		F	OME
Aprender		4	2,75	Agradável		7	4,14
Bom		8	2,87	Chato		8	3,37
Descobrir		3	2,66	Complexo		3	3,66
Entender		4	2,75	Conhecer		3	4,00
Essencial		9	2,11	Diferente		4	4,25
Lugar		3	2,66	Difícil		6	3,66
Mapa		5	2,40	Empolgante		7	4,42
Mundo		4	1,75	Espaço		6	3,00
Prevenção		5	2,60	Estudar		3	3,33
Vivência		7	2,42	Fuso		6	3,00
				Geográfico		4	3,25
				Globalização		3	4,33
				Gratificante		3	4,33
				Justificativa		3	3,33
				Relevo		5	3,80
				Saber		5	3,40
				Tempo		9	3,33

Fonte: Crédito direto do autor (2017).

A estrutura da representação social coletada revela a presença de algumas permanências e mudanças processadas com a realização da pesquisa ação colaborativa. Em relação ao núcleo central, verificamos a ocorrência de um conjunto de categorias presentes na estrutura anterior, descrita no Gráfico 29. A existência das categorias “importante/necessário”, “localização”, “conhecimento” e “interessante” são um indicativo de que as mudanças no núcleo central são

difíceis de ocorrerem, visto que observamos uma permanência da mesma representação dos elementos do núcleo central em comparação com a coleta de dados realizada anteriormente.

O sentido expresso para os elementos acima elencadas é praticamente o mesmo da fase pré-intervenção. Para a categoria “necessário/importante”, os estudantes relacionam com conhecer a realidade e localização espacial, ou seja, para eles a Geografia é utilizada como corpo de conhecimento que promove uma melhor compreensão do mundo vivido, pois fornece informações que promovem um melhor conhecimento da realidade que os cerca. É interessante observar que se mantém viva na categoria localização o sentido da orientação espacial. Esta ideia muito presente nas significações dos estudantes revela que, por meio da Geografia, é possível realizar um deslocamento de modo mais autônomo, bem como localizar pontos, cidades, países. Prevalece uma significação de Geografia atrelada a localização espacial tendo como princípio a indicação absoluta de um determinado ponto ou lugar, como pode ser visualizado nas justificativas abaixo.

Necessário, pois precisamos da geografia para saber de um determinado lugar com também para ter a noção de tempo, enfim, acho necessário (Mariana, 15 anos).

É importante, pois a geografia é um meio no qual nos conectamos com o mundo. Podemos descobrir acerca de diversos temas. Por meio dos mapas descobrimos sobre os territórios, mas também sobre o clima e etc (Marcos, 14 anos).

É necessário porque precisamos dela para orientação, conhecimento, entre outros (Paulo, 15 anos).

A geografia tem um papel importante de nos ajudar a localizarmos em qualquer lugar que tivermos (Pedro, 14 anos).

Para as categorias “conhecimento e interessante”, os estudantes atribuem que o sentido expresso é o de conhecer a realidade, à semelhança do significado manifesto para a categoria “importante/necessário”. Para os estudantes, o conhecimento da realidade está ligado ao acúmulo de informações sobre o mundo em que vivem, como o conhecimento de países, regiões e das características do lugar em que habitam, como pode ser conferido nos depoimentos abaixo.

Conhecer – pois aprendendo a geografia podemos conhecer diversos climas e saber o porquê daquele clima, o porquê de um lugar ser como ele é (Ricardo, 14 anos).

Com a geografia você pode conhecer aspectos climáticos, econômicos, culturais de diferentes partes do mundo sem sair de casa (Rodrigo, 15 anos).

É interessante, pois a matéria chama a atenção, até de pessoas que não gostam muito pelo fato de você obter conhecimentos sobre clima, o tempo, aspectos geográficos de cada região (Renata, 14 anos).

É interessante por que por meio da geografia podemos entender os diferentes tipos de horários, climas e países (Robério, 14 anos).

A permanência das características do núcleo central comprova que a modificação estrutural de uma representação requer um longo e sistemático trabalho de práticas sociais, no caso específico da pesquisa aqui tratada de práticas de intervenção pedagógica. Para uma mudança no núcleo central, a realização das práticas de intervenção deve ocorrer por um período longo para que gerem resultados perceptíveis no objeto representacional investigado.

Em relação aos elementos periféricos, percebemos que houve uma modificação em comparação à representação inicial coletada. Na primeira coleta de dados notamos que os elementos da primeira periferia encontravam-se vazios, revelando que o assunto não era comentado entre os estudantes. Com a prática da intervenção tivemos a presença de três categorias neste campo do quadrante: “clima”, “divertido” e “legal”. O sistema periférico é caracterizado por apresentar palavras móveis, flexíveis, do contexto imediato ou também as chamadas palavras da moda. Elas refletem, portanto, a situação experienciada pelos estudantes ao longo da realização da pesquisa colaborativa.

A palavra clima aparece no quadrante dos elementos da primeira periferia possivelmente pelo fato de ter sido o último assunto trabalhado em sala de aula, constituindo-se mais como uma palavra da moda, ou seja, lembrada em face do contexto em que ocorreu a coleta das informações. As categorias “divertido” e “legal” aparecem vinculadas às subcategorias “aumento do interesse” e “estímulo a aprendizagem”. A presença das palavras “divertido” e “legal” na primeira periferia da representação certifica que o trabalho resultante da inclusão de recursos não convencionais na sala de aula tornou o ensino mais estimulante para os estudantes e ampliou as possibilidades de aprendizagem, conforme podemos perceber nos depoimentos abaixo.

Além da disciplina ser importante tem que ser divertida para aumentar o interesse em aprender (Samanta, 14 anos).

Prazeroso porque ajuda a ampliar o nosso conhecimento sobre a natureza, economia, etc. (Samuel, 14 anos).

É legal porque dependendo do assunto causa mais entusiasmo no aprendizado (Sales, 15 anos).

Com a história em quadrinhos fica mais divertido aprender geografia (Tatiane, 14 anos).

Além da presença de elementos da primeira periferia, percebemos nos elementos intermediários da representação, localizados no canto esquerdo inferior, e aqueles presentes da segunda periferia, situados no canto direito inferior do quadrante de quatro casas, contém um conjunto de palavras que reforça uma satisfação dos estudantes pela aprendizagem em Geografia com a inclusão de diferentes linguagens em sala de aula. São elas: “bom”, “descobrir”, “agradável”, “diferente”, “empolgante” e “gratificante”. O aparecimento destas palavras na periferia da representação revela que houve uma modificação nestes elementos nos apresentando um indicativo de que aprender Geografia é mais fácil e prazeroso quando temos a presença de recursos didáticos não convencionais, pois despertam o interesse e motivam os estudantes para a aprendizagem.

A inserção de materiais didáticos variados, quando realizada por meio de uma aula bem conduzida, tende, de fato, a despertar um maior interesse na aula, visto que dinamiza o processo de ensino através de uma maior participação do estudante. Sobre a importância da inclusão de recursos didáticos nas atividades de ensino e aprendizagem, Parra e Parra (1985, p. 9) reforçam que:

Ao despertar o interesse do aluno e reduzir e ao reduzir o excesso de verbalismo em sala de aula, os recursos audiovisuais podem dar origem a uma aprendizagem mais permanente. O fato de o estudante estar interessando em aprender, por outro lado, e o fato de o conteúdo ser tratado de forma mais concreta, mais dinâmica, mais próxima dos significados, por outro lado conduz a uma maior permanência dos dados aprendidos.

O desenvolvimento da pesquisa ação colaborativa, realizada com professores e estudantes, confirma o que Abric (2000) e Flament (2001) defendem: é possível a mudança em uma representação social a partir do estabelecimento de práticas sociais. Esta mudança, porém, não se processa de imediato na estrutura principal da representação, ou seja, no seu núcleo central, mas sim em sua periferia. A este respeito, Flament (2001, p. 184) aponta que:

Uma representação social comporta esquemas periféricos, estruturalmente organizados por um núcleo central, que é a própria identidade da representação. Desacordos entre realidade e representação modificam de início esquemas periféricos; depois eventualmente, o núcleo central, isto é, a própria representação.

Ao constatarmos uma mudança na periferia da representação social da aprendizagem em Geografia, mediada pela inclusão de recursos didáticos não convencionais, percebemos que

com um trabalho mais consistente é possível uma transformação no núcleo central da representação, visto que para Flament (2001, p. 184) “se a realidade ocasiona simplesmente uma modificação da atividade dos esquemas periféricos, pode seguir-se uma transformação progressiva, mas estrutural, do núcleo central”.

A ressignificação da aprendizagem em Geografia a partir da inclusão de recursos didáticos não convencionais demonstra que estes recursos auxiliares de ensino promovem uma potencialização da aprendizagem em Geografia Escolar, sendo necessário que seu uso seja estimulado como forma de proporcionar melhorias no ensino desta disciplina na educação básica. Considerados por muitos professores ou gestores como sinônimos de “passa tempo”, estes recursos, quando bem empregados pelo professor, podem gerar uma aula mais dinâmica e interativa, resultando em uma quebra da rotina pré-estabelecida pela aula expositiva tradicional, despertando no aluno, dessa forma, entusiasmo e alegria pela aprendizagem de conteúdos geográficos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os recursos didáticos não convencionais apresentam um grande potencial para a promoção de conceitos e conteúdos com os quais a Geografia lida no cotidiano da escola. Por proporcionarem uma diversificação metodológica, um estímulo à interação e participação ativa nas aulas, o uso de diferentes linguagens como a internet, histórias em quadrinhos e vídeo documentários deveriam ser estimulados como forma de promoção da ressignificação do ensino da Geografia na educação básica.

Tidos durante muitos anos como meros apêndices da fala do professor, os recursos didáticos, na sociedade pós-moderna, ganham destaque no processo educativo por mobilizarem diferentes sentidos dos estudantes colaborando, dessa forma, para uma melhoria da apreensão dos conteúdos veiculados pelas disciplinas. Entretanto, para que seu uso seja potencializado e se traduza em uma aprendizagem significativa, o professor deve ser dinâmico e preparado para a inclusão destes materiais didáticos na aula de Geografia. Ao se valer destes recursos em sala de aula o professor deve empregá-los para além do ensino de conteúdos ou simplesmente para o cumprimento de programas contidos no currículo oficial.

O uso de recursos didáticos não convencionais na aula de geografia deve ter como propósito o desenvolvimento de diferentes tipos de conteúdos, a saber: os conceituais, procedimentais e atitudinais. Além da ampliação da possibilidade de apreensão dos conteúdos, o uso de recursos não convencionais expande a capacidade de aprendizagem dos estudantes, uma vez que o trabalho com diferentes linguagens os contempla em suas diversas formas de aprendizagem, despertando assim o interesse, a curiosidade e o potencial criativo.

A presente pesquisa constatou que os estudantes do ensino médio têm gosto cultural variado, acessando quase que diariamente a internet, as redes sociais, a música, a televisão, dentre outros produtos culturais. Este fato parece ser ignorado pela escola, visto que esta instituição muitas vezes conta com variados recursos que não são empregados pelo professor em sua prática profissional. Os professores, por sua vez, revelaram um desejo pela aplicação de recursos didáticos em sala de aula, porém a existência de problemas relacionados à gestão escolar, à falta de tempo para o planejamento e à ausência de formação continuada colaboram para que estes produtos sejam subaproveitados pelas escolas de educação básica. Este fato contribui para que o ensino de Geografia Escolar continue com um viés tradicionalista, onde a

aula é pautada na transmissão de conhecimento, realizada por meio da verbalização dos conteúdos.

Uma ressignificação do ensino de Geografia Escolar passa também pela inclusão de diferentes linguagens no ensino desta matéria. Para tanto, é necessário colocar o professor em contato com estes recursos, visto que a maioria dos docentes não os manipulam no cotidiano e, por não empregarem em suas aulas, não têm uma representação social destes materiais de ensino. Esta constatação reforça que os professores desconhecem as possibilidades geradas por estes recursos no desenvolvimento da aprendizagem em Geografia Escolar. Os estudantes, por sua vez, apesar de se sentirem atraídos por uma aula que contenha recursos não convencionais, via de regra, encaram a presença destes produtos de forma lúdica, sem perceberem de forma clara de que modo os recursos didáticos podem ampliar suas possibilidades de compreensão dos conteúdos geográficos.

A pesquisa evidenciou que o uso de recursos didáticos não convencionais, quando aplicado em sala de aula, é realizado a partir de conhecimentos do senso comum, proveniente da experiência cotidiana dos docentes. Pelo fato de não significarem os recursos didáticos à luz dos conhecimentos contidos na literatura científica, os professores desconhecem o potencial didático destas linguagens para a consolidação da aprendizagem dos conteúdos geográficos. Os estudantes, por sua vez, representam melhor o ensino de Geografia a partir da presença destes materiais didáticos na prática docente dos professores.

A presente pesquisa demonstrou que ao realizarmos uma aplicação planejada e estruturada dos produtos culturais nas aulas de geografia, estes podem render bons frutos tanto para professores quanto para estudantes. Em relação ao professor, a prática da colaboração, efetivada nesta pesquisa explicitou que a diversificação metodológica da aula, muito além de ser uma necessidade, gera uma realização profissional para o docente, visto que ele passa a desempenhar seu ofício com mais prazer e, ao perceber que os resultados são visualizados rapidamente, traduzindo-se em uma mudança na percepção do tempo transcorrido da aula, na dinamização do processo de ensino, bem como na maior interação estabelecida com seus estudantes. Para os estudantes, a inclusão de produtos culturais traz grandes benefícios, pois além da apreensão de fatos e conceitos, o estudante pode executar uma série de procedimentos e propor mudanças que se traduzem no desenvolvimento de atitudes frente a desafios postos pelo ensino de Geografia Escolar. Além de potencializar o desenvolvimento intelectual dos estudantes, a presença de recursos não convencionais na aula torna o ensino mais prazeroso e

estimulante, colaborando para uma melhoria da aprendizagem e eventual diminuição da evasão escolar, visto que o que está sendo aprendido faz parte do cotidiano do aluno e tem um significado para sua vida prática.

A pesquisa apontou para uma possibilidade de ressignificação da aprendizagem em Geografia pelos estudantes a partir da inclusão de recursos didáticos não convencionais no cotidiano das aulas. Ao mencionarem que a aula tornou-se mais divertida e legal, bem como prazerosa e interessante, os estudantes reconhecem que a presença destes produtos culturais despertou para um novo olhar sobre a aprendizagem em geografia, vista agora como um processo que pode ser carregado de significação e com um fim utilitário. Para a professora regente das turmas pesquisadas, a utilização de recursos didáticos não convencionais nas aulas representou uma oportunidade de qualificação profissional e uma ampliação do olhar sobre o ensino de Geografia. A satisfação expressa pelo depoimento da professora, bem como o compromisso com utilização contínua de diferentes linguagens nas aulas de Geografia, revelam uma realização profissional, fato que reforça nossa certeza de que a efetivação desta pesquisa cumpriu um de seus propósitos: modificar a representação social de recursos didáticos não convencionais e, ao mesmo tempo, ofertar uma oportunidade de formação continuada em serviço, contribuindo de forma significativa para a melhoria do desempenho profissional do professor regente de Geografia.

Apesar dos resultados vivenciados através de uma maior satisfação do professor e de um entusiasmo percebido nas atitudes dos estudantes, a presença destes recursos de forma mais constante na sala de aula ainda depende da iniciativa de diferentes órgãos como as universidades e sistemas de ensino municipais, estaduais e federais, bem como das associações de classes ligadas aos professores de Geografia. Uma formação que contemple o uso de recursos não convencionais na sala de aula, ainda em sua etapa inicial, presenciada na universidade, pode resultar em uma melhor representação que os professores carregam destes produtos, contribuindo, deste modo, para que sua presença nas aulas de Geografia da educação básica seja uma realidade. Para os sistemas oficiais de ensino, o fomento à formação continuada através da realização de oficinas, palestras e minicursos sobre o potencial didático que as diferentes linguagens podem ofertar ao ensino de Geografia, colaboram para uma presença mais frequente destes recursos na sala de aula, contribuindo para uma diversificação metodológica e melhoria do ensino desta matéria escolar.

Uma mudança na representação social que professores de Geografia e estudantes do ensino médio tem sobre os recursos didáticos não convencionais no ensino de Geografia Escolar passa, necessariamente, pelo uso que fazemos destes produtos em nossas aulas. Se aprendermos, por meio de um processo de formação inicial ou continuada, o valor pedagógico destes materiais didáticos, poderemos promover avanços no ensino desta disciplina na educação básica, pois passaremos a explorar as várias possibilidades que estas ferramentas auxiliares oferecem para a efetivação da aprendizagem de conteúdos geográficos na escola.

A realização da pesquisa ação colaborativa demonstrou que o emprego de recursos didáticos não convencionais na sala de aula depende de ações coordenadas de planejamento, do estabelecimento de roteiros de exploração dos recursos e preparo profissional para a sua manipulação. A utilização descompromissada, sem atentar para um tratamento pedagógico a ser empregado no uso do recurso, pode conduzir a efeitos danosos para o ensino, colaborando para a ineficácia da aprendizagem. Neste sentido é fundamental que o docente, ao empregar os recursos didáticos em sua aula, tenha um desejo de mudança de sua prática e vontade de aprender novas técnicas de ensino. Ao adotar um recurso em sala de aula o professor pode, por exemplo, criar um roteiro de exploração do material empregado, estabelecer um planejamento do seu uso como forma de valorização do recurso utilizado e tendo em vista a potencialização dos resultados de sua inclusão na aula, gerando novas possibilidades de apreensão de conteúdos geográficos. Caso não execute um planejamento prévio sua presença em sala servirá apenas como apoio à verbalização e transmissão oral de conteúdos tão comumente verificado nas escolas brasileiras.

A presente pesquisa corrobora com as hipóteses de Abric (2000) e Flament (2001) que é possível a efetivação de uma mudança na representação social de um objeto ou fenômeno. Esta constatação pode ser empregada no ensino de Geografia Escolar, pois modificando a representação que professores ou estudantes guardam sobre um conteúdo, um fenômeno ou objeto de investigação geográfica, podemos atingir melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem desta disciplina escolar.

Neste sentido, urge a necessidade de novas investigações sobre os problemas vivenciados ensino de Geografia Escolar, bem como a efetivação de pesquisas colaborativas, que busquem promover a inclusão de recursos didáticos não convencionais na prática dos professores da educação básica, como forma de contribuir para a ocorrência um ensino pautado

na diversificação de metodologias e na valorização da participação dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem a partir do estabelecimento de processos interativos em sala de aula.

A difusão de conhecimentos sobre a Teoria das Representações Sociais e do potencial educativo dos recursos não convencionais no ensino de Geografia Escolar pode ser um bom começo para uma melhoria efetiva no ensino desta matéria escolar. O acesso a conhecimentos sobre a forma como significamos a realidade pode contribuir para uma melhoria do desempenho do professor no tratamento de diferentes conteúdos geográficos, pois ao acessar informações que os estudantes guardam sobre os temas geográficos, o docente consegue realizar uma melhor intervenção em sala de aula, visando o desenvolvimento da aprendizagem dos educandos.

A presença de recursos didáticos não convencionais assume importância ímpar no processo de ensino e aprendizagem em Geografia Escolar, visto que pela experiência vivenciada, por meio da realização da presente pesquisa, ficou comprovado que estes meios auxiliares do ensino aumentam o interesse, despertam a curiosidade e estimulam o protagonismo dos jovens para sua participação mais efetiva durante as aulas. A presença constante destes materiais didáticos nas aulas de geografia pode contribuir para despertar nos professores um gosto pelo ensino e, nos estudantes, novas formas de aprendizagem de conteúdos e conceitos com os quais esta disciplina trabalha.

A inserção de recursos didáticos não convencionais no ensino de Geografia Escolar, além de diminuir a prevalência do ensino pautado na verbalização, amplia as possibilidades de aprendizagem dos estudantes a partir da ativação de diferentes sentidos. Se conseguirmos, através destes recursos, promover uma maior participação dos estudantes em nossas aulas, seja por meio de um debate, da realização de uma pesquisa, ou através da investigação de um fenômeno via trabalho de campo, estaremos dando um passo significativo rumo a mudanças no ensino de Geografia e contribuindo, desse modo, para que os estudantes se apropriem de conhecimentos geográficos e, por meio destes possam garantir um efetivo exercício de sua cidadania.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean Cloud. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de. **Estudos interdisciplinares em representações sociais**. Goiânia: Ab Editora, 2000. p. 27-38.

_____. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p. 155-171.

ALBUQUERQUE, Jéssica Martins Lima; GOMES, Noemi Silva Pachu; SANTOS, Clésio dos. O uso de mapas, gráficos e fluxogramas no ensino de geografia. In: CARDOSO, Cristiane; QUEIROZ, Edileuza Dias de. **Rompendo os muros entre a escola e a universidade**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016, p. 73-91.

ALBUQUERQUE, Maria Ozita de Araújo; IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Revoada colaborativa: o ritmo e a velocidade do voo dependem do outro. In: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAÚJO, Francisco Antônio Machado. **Pesquisa colaborativa: multireferenciais e práticas convergentes**. Teresina: Edufpi, 2016. p. 75-90.

ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. Abordagem societal das representações sociais. **Sociedade e Estado**. Brasília, v. 24, n. 3, set/dez, 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922009000300005>>. Acesso em: 4 abr. 2017.

ALMEIDA, Pedro Machado; ANTONELLO, Ideni Terezinha. Música regional como matriz epistêmica para a geografia escolar: notas sobre a questão do ponto de vista e as possibilidades para um discurso dialógico. In: ASARI, Alice Yatiyo; MOURA, Jeani Delgado Pascoal; LIMA, Rosely Maria de. **Múltiplas geografias: ensino, pesquisa e extensão**. Londrina: UEL, 2012. p. 263-290.

ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Do desenho ao mapa: iniciação geográfica na escola**. São Paulo: Contexto, 2001.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do estado**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

AMORIN, Maurício Andesson Ferreira et al. A informática como ferramenta para o ensino de geografia. In: SILVA, Josélia Saraiva e. **Construindo ferramentas para o ensino de geografia**. Teresina: Edufpi, 2011. p. 127-144.

ANDRADE, Carlos Sait Pereira; ROCHA, Humberto Augusto Lima. As aulas de geografia no ritmo da música. In: SILVA, Josélia Saraiva e. **Construindo ferramentas para o ensino de geografia**. Teresina: Edufpi, 2011. p. 117-126.

ANDRADE, Manuel Correia de. Trajetória e compromissos da geografia brasileira. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 9-13.

BANDEIRA, Hilda Maria Martins. Pesquisa colaborativa: unidade pesquisa-formação. In: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAÚJO, Francisco Antônio Machado. **Pesquisa colaborativa: multireferenciais e práticas convergentes**. Teresina: Edufpi, 2016, p. 63-74.

BARBOSA, Aline Camilo. **A representação social de espaço piauiense partilhada por professores de geografia de ensino médio**. 2017. 125 f. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Centro de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Piauí, Teresina-PI, 2017.

BARBOSA, Aline Camilo; SILVA, Josélia Saraiva. Geografia e representações sociais: estado da arte. **Revista da ANPEGE**, v. 13, p. 147-162, 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

_____. _____. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOMFIM, Natanael Reis. A representação social como teoria e método. In: _____. **As representações sociais na geografia**. Ilhéus: Editora da UESC, 2012. p. 13-37.

_____. Representações sociais do espaço e ensino de geografia. In: _____. **As representações sociais na geografia**. Ilhéus: Editora da UESC, 2012. p. 39-61.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da educação**. Brasília: Senado Federal, 2011.

CALLAI, Helena Copeti. **A formação do profissional da geografia**. Unijuí: Editora Unijuí, 2013.

_____. Temas e conteúdos no ensino de geografia. In: RABELO, Kamila Santos de Paula; BUENO, Míriam Aparecida. **Currículo, políticas públicas e ensino de geografia**. Goiânia: Editora da Puc Goiás, 2015. p. 213-230.

CAPEL, Horácio. **Filosofia e ciência na geografia contemporânea: uma introdução à geografia**. Maringá: Massoni, 2008.

CARNEIRO, Moaci Alves. 8. ed. **Ldb fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. São Paulo: Vozes, 2002.

CARVALHO, Delgado. **Introdução metodológica aos estudos sociais**. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1970.

CASTANHO, Sérgio. Globalização, redefinição do estado nacional e seus impactos. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. São Paulo: Autores Associados, 2001. p. 13-37.

CASTELAR, Sônia. A formação continuada mediada pelas pesquisas acadêmicas. In: SACRAMENTO, Ana Cláudia Ramos; ANTUNES, Charles da França; SANTANA FILHO, Manoel Martins de. **Ensino de geografia: produção do espaço e processos formativos**. Rio de Janeiro: Consequência, 2015. p. 31-48.

CASTELAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; GOULART, Lígia Beatriz. A questão do livro didático em geografia. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos et al. **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: AGB/Editora da UFRGS, 2001. p. 129-132.

CAVALCANTI, Lana de Sousa. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

_____. A geografia escolar e a sociedade brasileira. In: TONINI, Ivaine Maria et al. **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 77-96.

_____. **Ensino de geografia na escola**. São Paulo: Papyrus, 2012.

_____. **Geografia, escola e construção de conhecimento**. Campinas: Papyrus, 2013.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

COLL, César et al. **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CORREIA, Silvia Letícia Costa Pereira; BASTOS, Rosângela; SIQUEIRA, Nadílson. Representações sociais de crianças sobre o bairro: contribuições para o ensino da geografia escolar. In: ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares (Org.) **Representações sociais e educação: letras imagéticas III**. Salvador: Edufba, 2015. p. 185-198.

DOISE, Willem. Da psicologia social à psicologia societal. **Psicologia: teoria e pesquisa**. Brasília, v. 18, n. 1, jan./abr. 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722002000100004>>. Acesso em: 4 abr. 2017.

ENS, Romildo Teodoro; DONATO, Sueli Pereira; RIBAS, Marciele Stiegler. Pesquisa em educação e o aporte teórico metodológico das representações sociais: questões e reflexões. In: ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares (Org.) **Representações sociais e educação: letras imagéticas III**. Salvador: Edufba, 2015. p. 165-183.

EVANGELISTA, Armstrong Miranda; RAMOS, Igor Bahury. A TV em sala de aula: uma proposta de prática educativa em geografia. In: SILVA, Josélia Saraiva e. **Construindo ferramentas para o ensino de geografia**. Teresina: Edufpi, 2011. p. 61-78.

FARR, Robert M. Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITH, Sandra (Orgs.). **Textos em representações sociais**. São Paulo: Vozes, 1994. p. 31-55.

FILIZOLA, Roberto. **Didática da geografia: proposições metodológicas e conteúdos entrelaçados com a avaliação**. Curitiba: Base Editorial, 2009.

FISCARELLI, Rosiline Batista de Oliveira. **Material didático: discursos e saberes**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008.

FLAMENT, Claud. Estrutura e dinâmica das representações sociais. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p. 173-184.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa Ação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set/dez. 2005.

_____. Representações sociais de professores sobre o material didático utilizado. In: _____. **Representações sociais em diferentes contextos**. Curitiba: Apris, 2014. p. 141-172.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal nas pesquisas em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber livro, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2007.

GRAVES, Norman J. Métodos de ensino: observação direta. In: **Manual da Unesco para o ensino de geografia**. Lisboa: Editorial Estampa, 1978. p. 71-124.

_____. Métodos de ensino: observação indireta. In: **Manual da Unesco para o ensino de geografia**. Lisboa: Editorial Estampa, 1978. p. 125-223.

GUIMARÃES, Alanildo Gomes. Cinema, geografia, ensino médio: uma discussão preliminar. In: PORTO, Iris Maria Ribeiro; VLACH, Rubia Farias. **Ensino de geografia, diversidade, cidadania: aprendizagens significativas**. São Luís: Editora da Uema, 2015. p. 201-221.

GUIMARÃES, Yara Vieira. Questões sobre a formação de professores em geografia. In: RABELO, Kamila Santos de Paula; BUENO, Míriam Aparecida. **Currículo, políticas públicas e ensino de geografia**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2015. p. 35-59.

HANAIRE, André. Material pedagógico. In: **Manual da Unesco para o ensino de geografia**. Lisboa: Estampa Editorial, 1978. p. 225-267.

HAYDT, Regina Célia. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 2006.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2016**. Rio de Janeiro: 2016.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. In: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAÚJO, Francisco Antônio Machado. (orgs.). **Pesquisa colaborativa: multireferenciais e práticas convergentes**. Teresina, Edufpi, 2016, p. 33-62.

IBOPE. Instituto Brasileiro de Opinião Pública. **Brasileiros passam mais tempo frente a tv**. Disponível em: <<http://www.ibope.com.br/pt-br/noticias/Paginas/Brasileiros-passam-mais-tempo-em-frente-a-TV.aspx>>. Acesso em: 14 set. 2017.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: _____. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p. 17-44.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITH, Sandra (Orgs). **Textos em representação sociais**. São Paulo: Vozes, 1994. p. 63-83.

JUSTINO, Marinici Natal. **Pesquisa e recursos didáticos na formação e prática docente**. Curitiba: Ibpex, 2011.

KAERCHER, Nestor André _____. **Desafios e utopias no ensino de geografia**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2003.

KAERCHER, Nestor André. A geografia é o nosso dia a dia. In: CASTROGIOVANNI et al. **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: Editora da UFRGS/AGB, 1998. p. 11-21

KENSKY, Vani Moreira. O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. In: VEIGA, Ilma P. Alencastro (Org.). **Didática: o ensino e suas relações**. São Paulo: Papirus: 2005. p. 127-147.

LEÃO, Patrícia Maria de Deus. **A representação social de processo migratório partilhada pelos alunos do ensino médio no município de Campo Maior-PI**. 2015. 124 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Centro de Ciências Humanas de Letras. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.

LEÃO, Vicente de Paula; LEÃO, Inês de Carvalho. **Ensino de geografia e mídia: linguagens e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Fino Trato, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LONGAREZI, Andréia Maturano; SILVA, Luiz Jorge da. A dimensão política da pesquisa ação: enfoque para algumas pesquisas em educação. In: SILVA, Lázara Cristina da; MIRANDA, Irene Maria. **Pesquisa ação: uma alternativa à práxis educacional**. Uberlândia: EDUFU, 2012. p. 29-49.

LOPES, Antônia Osima et al. **Repensando a didática**. São Paulo: Papirus, 1991.

LUCAS, Fernanda dos Santos. A perspectiva de Aroldo de Azevedo para o ensino primário de geografia. In: SACRAMENTO, Ana Cláudia Ramos; ANTUNES, Charles da França; FILHO, Manoel Martins de Santana. **Ensino de geografia: produção do espaço e processos formativos**. Rio de Janeiro: Consequência, 2015. p. 201-220.

MARKOVÁ, Ivana. **Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente**. Petrópolis: Vozes, 2006.

MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypyczuski. A trajetória da geografia e seu ensino no século XXI. In: TONINI, Ivaine Maria et al. **Ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011. p. 61-75.

MINAYO, Maria Cecília de. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITH, Sandra (Org.). **Textos em representações sociais**. São Paulo: Vozes, 1994. p. 89-111.

MIRANDA, Maria Irene. Pesquisa ação escolar: uma alternativa de enfrentamento aos desafios educacionais. In: SILVA, Lázara Cristina da; MIRANDA, Irene Maria. **Pesquisa ação: uma alternativa à práxis educacional**. Uberlândia: EDUFU, 2012. p. 15-49.

MONBEIG, Pierre. **Papel e valor do ensino de geografia e de sua pesquisa**. IBGE – Conselho Nacional de Geografia, 1956 (sem paginação).

MOREIRA, Amélia Alba Nogueira. O espaço regional de Teresina. In: **Boletim Geográfico**. Rio de Janeiro: IBGE, ano 31, n. 231, p. 3-185, set./out. 1972.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. **A psicanálise, sua imagem, seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

NASCIMENTO, Ivany Pinto. Um diálogo com o campo das representações sociais. In: ORNELAS, Maria de Lourdes Soares (Org.). **Representações sociais e educação**: letras imagéticas III. Salvador: Edufba, 2015. p. 45-68.

NÉRICI, Imídio Giuseppe. **Didática geral dinâmica**. São Paulo: Atlas, 1987.

_____. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Ibrasa, 1993.

NOVAES, Inia Franco de. O ensino de geografia nos primeiros anos de escolarização no Brasil: 1930-1964. In: PORTO, Iris Maria Ribeiro; VLACH, Vânia Rúbia Farias. **Ensino de geografia, diversidade, cidadania**: aprendizagens em construção. São Luís: Editora Uema, 2015. p. 25-43.

OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. **Nova didática**. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro/Fename, 1978.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. Situação e tendências da geografia. In: _____. **Para onde vai o ensino de geografia**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 24-29.

OLIVEIRA, Denize Cristina et al. Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antônia da Silva Paredes et al (Org.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2005. p. 573-602.

OLIVEIRA, Lidiane Bezerra. **A aula de geografia no ensino médio**: do legado da tradição às possibilidades de renovação. 2015. 150 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Centro de Ciências Humanas de Letras. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.

PARRA, Nélío. **Metodologia dos recursos audiovisuais**. São Paulo, 1977.

PARRA, Nélío; PARRA, Ivone C. da Costa. **Técnicas audiovisuais de educação**. São Paulo: Pioneira, 1985.

PEREIRA, Genilde Aparecida Sotana; TSUKAMOTO, Ruth Youko. A fotografia auxiliando no ensino da geografia agrária. In: ASARI, Alice Yatiyo; MOURA, Jeani Delgado Paschoal; LIMA, Rosely Maria de (Orgs.). **Múltiplas geografias: ensino, pesquisa e extensão**. Londrina: UEL, 2012. p. 385-406.

PILETTI, Claudino. **Didática geral**. São Paulo: Ática, 2003.

PIMENTEL NETO, Raimundo Nunes. **A representação social de geografia pelas professoras e professores dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2013.178 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Centro de Ciências Humanas de Letras. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

PINCHEMEL, Philippe. A natureza e o espírito do ensino da geografia. In: **Manual da Unesco para o ensino de geografia**. Lisboa: Estampa, 1978. p. 35-69.

PINHEIRO, Igor de Araújo. **Representação social de paisagem por alunos do ensino médio**. 2015. 156 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Centro de Ciências Humanas de Letras. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri. **Novos caminhos da geografia**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 111-142.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGNELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

QUEIROZ, Edileuza Dias de; CARDOSO, Cristiane. A construção de conhecimentos geográficos através do uso de diferentes linguagens. In: _____. **Rompendo muros entra a escola e a universidade: teoria, práxis e ensino de geografia na educação básica**. Jundiá: Paco Editorial, 2016. p. 57-71.

RANGEL, Mary. Das dimensões da representação do “bom professor às dimensões do processo de ensino-aprendizagem”. In: _____ (Org.). **Representação social e educação**. São Paulo: Papirus, 1999.

SÁ, Celso Pereira. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

_____. **Núcleo das representações sociais**. 2. ed. São Paulo: Vozes, 2002.

SACRAMENTO, Ana Cláudia Ramos. A mediação do conhecimento: a importância de se pensar o trabalho docente em geografia. In: SACRAMENTO, Ana Cláudia Ramos; ANTUNES, Charles da França; SANTANA FILHO, Manoel Martins de. **Ensino de**

geografia: produção do espaço e processos formativos. Rio de Janeiro: Consequência, 2015. p. 11-29.

SALTORIS, Daiala Barroso; MENDES, Laura Delgado. Uma análise preliminar sobre o trabalho de campo no ensino de geografia a partir da experiência de professores da rede pública de ensino (estadual e municipal) no município de Nova Iguaçu, RJ. In: CARDOSO, Cristiane; QUEIROZ, Edileuza Dias de. **Rompendo os muros entre a escola e a universidade**. Jundiaí: Paco, 2016. p. 107-119.

SANFELICE, José Luís. Pós-modernidade, globalização e educação. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação:** história, filosofia e temas transversais. São Paulo: Autores Associados, 2001. p. 3-12.

SANT'ANNA, Ilza Martins; SANT'ANNA, Victor Martins. **Recursos educacionais para o ensino:** quando e por quê? Petrópolis: Vozes, 2004.

SANTOS, Maria Francinélia Pinheiro dos; PINTO, Mário Victor Moura; GALDINO, Vinícius Higino. O facebook no ensino de geografia: desafios e possibilidades. In: SACRAMENTO, Ana Cláudia Ramos; ANTUNES, Charles da França; FILHO, Manoel Martins de Santana. **Ensino de geografia:** produção do espaço e processos formativos. Rio de Janeiro: Consequência, 2015. p. 171-181.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. São Paulo: Edusp, 2002.

SHAFFER, Neiva Otero et al. **Um globo em suas mãos:** práticas para a sala de aula. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

SHIPLEY, C. Marton et al. **Síntese de métodos didáticos**. Porto Alegre: Editora Globo, 1973.

SILVA, Jorge Luiz Barcellos. O que está acontecendo com o ensino de geografia? Primeiras impressões. In: PONTUSCKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA; Ariovaldo Umbelino de. **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2004, p. 313-322.

SILVA, Eunice Isaias da. Temas geográficos na linguagem dos quadrinhos. In: SILVA, Eunice Isaias da; PIRES, Lucineide Mendes. **Desafios da didática de geografia**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2013. p. 215-233.

SILVA, Gil Anderson Ferreira. **Representação social de espaço piauiense partilhada por alunos(as) do 3º ano do ensino médio**. 2016. 104 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Centro de Ciências Humanas e Letras. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

SILVA, Jorge Luiz Barcellos. O que está acontecendo com o ensino de geografia? Primeiras impressões. In: PONTUSKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino de. **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2004. p. 313-322.

SILVA, Josélia Saraiva e. **Hábitos docentes e representação social do ensinar geografia na educação básica de Teresina – PI**. 2007. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

_____. Recursos didáticos não convencionais no ensino de geografia. In: SILVA, Josélia Saraiva e. **Construindo Ferramentas para o ensino de geografia**. Teresina: Edufpi, 2011. p. 13-20.

SILVA, Josélia Saraiva e; SILVA, Gil Anderson Ferreira. Histórias em quadrinhos no ensino de geografia: exemplos da prática. In: SILVA, Josélia Saraiva e. **Construindo ferramentas para o ensino de geografia**. Teresina: Edufpi, 2011. p. 61-76.

SILVA, Lázara Cristina da. Pesquisa-ação: interfaces com a prática de ensino e o estágio supervisionado. In: SILVA, Lázara Cristina da; MIRANDA, Irene Maria. **Pesquisa ação: uma alternativa à práxis educacional**. Uberlândia: EDUFU, 2012. p. 71-96.

SIMIELLI, Maria Helena Ramos. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (org.). **A geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999, p. 92-108.

SOARES, Maria Lúcia de Amorim. O ensino de geografia em tempos pós-modernos. In: ASARI, Alice Yatiyo; MOURA, Jeani Delgado Pascoal; LIMA, Rosely Maria de (Orgs.). **Múltiplas geografias: ensino, pesquisa e extensão**. Londrina: UEL, 2012. p. 17-34.

SPINK, Mary Jane. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITH, Sandra (Org.). **Textos em representações sociais**. São Paulo: Vozes, 1994. p. 117-143.

SUBTIL, Maria José; BELLONI, Maria Luiza. Dos audiovisuais à multimídia: análise das diferentes dimensões do uso dos audiovisuais na escola. In: BELLONI, Maria Luiza et al. **A formação na sociedade do espetáculo**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 47-72.

TEVES, Nilda; RANGEL, Mary (Org.). **Representação social e educação**. São Paulo: Papirus, 1999.

THIOLENT, Michel. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a pesquisa participante**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 82-103.

_____. **Metodologia da pesquisa ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986.

_____. **Metodologia da pesquisa ação**. São Paulo: Cortez, 1998.

TOMITA, Luiza Mitiko Saito. Os desafios de aprender e ensinar geografia. In: ASARI, Alice Yatiyo; MOURA, Jeani Delgado Paschoal; LIMA, Rosely Maria de. **Múltiplas geografias: ensino, pesquisa e extensão**. Londrina: UEL, 2012. p. 35-54.

TORRES, Paulo Sérgio; MOURA, Jeani Delgado Paschoal. A charge como linguagem no ensino de geografia. In: ASARI, Alice Yatiyo; MOURA, Jeani Delgado Paschoal; LIMA, Rosely Maria de. **Múltiplas geografias: ensino, pesquisa e extensão**. Londrina: UEL, 2012. p. 291-342.

TURRA et al. **Planejamento de ensino e avaliação**. Porto Alegre: Sagra, 1985.

VESENTINI, José William. Realidades e perspectivas do ensino de geografia no Brasil. In: _____. **O ensino de geografia no século XXI**. São Paulo: Papirus, 2007. p. 219-248.

VIANA, Graciane; MOURA, Jeani Delgado Paschoal. O uso de linguagens no ensino de geografia: possibilidades de apreensão do espaço. In: ASARI, Alice Yatiyo; MOURA, Jeani Delgado Paschoal; LIMA, Rosely Maria de. **Múltiplas geografias: ensino, pesquisa e extensão**. Londrina: UEL, 2012. p. 343-383.

VLACH, Vânia Rúbia Farias. Fragmentos para uma discussão: métodos e conteúdo no ensino da geografia de 1º e 2º graus. **Terra Livre**, São Paulo, n. 2, p. 43-58, jul. 1987.

_____. Ideologia do nacionalismo patriótico. In: OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino (org.). **Para onde vai o ensino de geografia**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 39-46.

_____. Sociedade moderna, educação e ensino de geografia. In: VEIGA, Ilma P. A.; CARDOSO, Maria Helena F. (Org.). **Escola fundamental, currículo e ensino**. São Paulo: Papirus, 1991. p. 171-184.

WAGNER, Wolfgang. Sócio-gênese e características das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de. **Estudos interdisciplinares em representações sociais**. Goiânia: AB Editora, 2000. p. 3-25.

ZABALLA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZANCHETTA JR, Juvenal. **Como usar a internet na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2016.

APÊNDICES

Apêndice A – Modelo de Teste de Associação Livre de Palavras



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
GEOGRAFIA**



**TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS
ALUNOS DO ENSINO MÉDIO - (2017)**

I – Escreva rapidamente as palavras (**SÓ PALAVRA**) que em sua opinião completam a afirmação abaixo:

Aprender geografia é....

[]	_____
[]	_____
[]	_____
[]	_____
[]	_____

Obs.: É muito importante que preencham todas as linhas.

II – Agora enumere todas as palavras, classificando-as de acordo com a importância que você atribui a cada uma delas. Use os quadrinhos, no centro superior da tabela para pôr os números.

III – Dê o significado das palavras que você considerou como as mais importantes, ou seja, as enumeradas como **nº 1 e 2**.

Nº1:

Nº2:



Apêndice B – Modelo de questionário – Estudantes
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA



QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Participantes da investigação: estudantes do ensino médio

Caro estudante (a): Sou *Josivane José de Alencar* e estou realizando uma pesquisa para produção de uma dissertação, uma exigência para obtenção do título de Mestre em Geografia. Desta forma, convido você a responder o questionário cujo objetivo é conhecer os hábitos de consumo de produtos culturais dos estudantes do ensino médio, assim como verificar que significações que estes têm sobre os recursos didáticos não convencionais (charges, poesia, cinema, música, revista, jornal, informática, dentre outros). *Ciente da importância de sua opinião, desde já, agradeço a contribuição ao trabalho que será desenvolvido.*

Questões:

1.0 -Identificação:

Nome (opcional) _____ Idade: _____
 Sexo: () M () F Série _____ Sala _____.

2.0 – Naturalidade

- a) Local onde nasceu: _____
 b) Local de nascimento dos pais: Pai _____
 Mãe _____
 c) Se não for natural de Teresina em que ano migrou para a cidade? _____

3.0 – Aspectos sócio econômicos

- a) Renda Familiar:
 () 1 a 2 salários mínimos () 2 a 3 salários mínimos () 3 a 5 salários mínimos ()
 mais de 5 salários mínimos () outra: _____
 b) Número de irmãos: _____
 c) Quando à residência, ela é:
 () própria () alugada () financiada () Emprestada/cedida
 d) Utiliza transporte público no deslocamento para a escola?
 () sim () não
 Em caso afirmativo, qual a modalidade de transporte utilizada?
 () ônibus () taxi () moto taxi () metrô () outro: _____
 e) Você exerce alguma atividade profissional?
 () sim () não.

Em caso afirmativo, quantas horas dedica ao trabalho? _____.

f) Quais eletrodomésticos, abaixo listados, você possui em casa:

() televisão () computador de mesa () notebook () Netbook () aparelho de som () Tablet () Home Theater () Impressora a laser () impressora a tinta

4.0 – Formação/escolaridade

a) Onde cursou seu ensino fundamental?

() Integralmente em escola pública
() Integralmente em escola privada
() Parte em escola pública e parte em escola privada

b) Frequentou/frequenta cursos de idiomas?

() sim () não

Em caso afirmativo, que idioma você está aprendendo ou aprendeu em cursos fora do contexto da escola?

() inglês () espanhol () alemão () italiano () outro:

c) Você tem acesso a reforço escolar?

() sim () não

d) Frequenta algum curso de formação extracurricular nos horários livres?

() sim () não

Em caso afirmativo, que curso realiza?

e) Quantas horas diárias dedica ao estudo das disciplinas em casa?

() até 2 horas () Entre 2 e 4 horas () entre 4 e 6 horas () mais de seis horas
() raramente estudo em casa.

5.0 – Consumo de bens culturais

5.1 - Informática

a) Usa computador? () sim () não

b) Com que frequência? () diariamente () semanalmente () quinzenalmente () mensalmente.

c) Possui acesso à internet? () sim () não

d) Caso possua acesso à internet, que tipo de site costuma acessar?

() revistas e jornais () sites de vídeos () sites de música () blogs () redes sociais (Facebook, Instagram) () sites institucionais () sites de apoio pedagógico
() outro: _____

5.2 – Cinema/TV

a) Costuma ver televisão no seu cotidiano? () sim () não

b) Que tipo de programa costuma assistir?

() Telejornais () novelas () filmes () programas esportivos () programas de auditório () programas policiais () Outro: _____

c) Costuma assistir filmes?

() sim () não

d) Com que frequência assiste a filmes? () diariamente () semanalmente () quinzenalmente () mensalmente () bimestralmente () semestralmente () anualmente.

e) Você costuma assistir a filmes:

No computador pessoal Na tv aberta na tv por assinatura No cinema

f) Em relação aos filmes assistidos, que gêneros de filmes prefere:

Ficção comédia histórico/épico vídeo documentário romance

aventura drama terror outro: _____.

5.3 – Música

a) Houve música regularmente? sim não

Frequência com que houve música? diariamente semanalmente quinzenalmente mensalmente.

b) Gênero de música preferido?

MPB forró Rock Jazz/bluz Sertanejo Funk

música clássica Gospel Reggae Outro estilo:

5.4 - Literatura

a) Em relação ao acesso à leitura, você lê:

diariamente uma vez por semana Uma vez por mês Uma vez no semestre

raramente leio.

b) Qual a média de livros lidos no ano?

um livro de 1 a 2 livros 2 a 5 livros entre 5 e 10 livros mais de 10 livros.

c) Qual gênero você costuma ler?

Livro didático livro científico romance poesia ficção cordel literatura geral História em quadrinho. Outro: _____.

5.5 – Jornal/ revista

a) Você tem acesso a leitura de jornal ou revista? sim não

Em caso afirmativo, onde tem acesso?

em casa na escola Na biblioteca outro: _____.

5.5 – jogos

a) Você gosta de jogos eletrônicos?

sim não

b) De que maneira tem acesso aos jogos?

através do vídeo game por meio do celular através do computador

c) Que modalidade de jogos costuma praticar?

jogos de ação jogos de luta jogos de ficção jogos educativos

Outro: _____.

6 – Uso de produtos culturais no processo de ensino-aprendizagem em geografia

a) Nas aulas de geografia, você tem contato com algum produto cultural (charge, música, poesia, cinema, história em quadrinhos, internet, revistas, jornais)

Sim Não

b) Em caso afirmativo, qual dos produtos culturais o professor de geografia mais utiliza em sala de aula?

Charge música cinema história em quadrinhos jornal revista poesia internet outro:

c) Com que frequência são utilizados os produtos culturais em sala de aula

nunca uma vez no ano uma vez por semestre uma vez por bimestre uma vez por mês toda semana.

d) Você considera importante o uso dos produtos culturais no ensino dos conteúdos de geografia?

sim não

e) Caso tenha respondido sim, justificar escolha.

facilita o aprendizado torna as aulas mais dinâmicas diversifica o cotidiano das aulas Possibilita novas aprendizagens Outro motivo:

f) Que fatores, na sua opinião, impedem os professores de fazerem uso dos produtos culturais na sala de aula?

Falta de interesse falta de apoio didático pedagógico falta de material outro: _____.

g) Que produtos culturais (recursos didáticos não convencionais), você gostaria que fossem utilizados em suas aulas de geografia? Assinale por ordem de importância:

Charge

Quadrinhos

Cinema

música

internet

computador

jornal/revista

Poesia

literatura

Outro: _____

h) Você já assistiu a algum filme, ouviu alguma banda de música ou assistiu alguma peça de teatro em sua escola?

sim não

Em caso afirmativo qual o produto cultural que teve acesso?

Apêndice C – Modelo de questionário – Professores

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
GEOGRAFIA**

**QUESTIONÁRIO DE PESQUISA****Participantes da investigação: professores de geografia**

Caro professor (a): Sou *Josivane José de Alencar* e estou realizando uma pesquisa para produção de uma dissertação, uma exigência para obtenção do título de Mestre em Geografia. Desta forma, convido você a responder o questionário cujo objetivo é conhecer os hábitos de consumo de produtos culturais por professores de geografia do ensino médio, como forma de melhor compreendermos as significações que estes têm sobre os recursos didáticos não convencionais. *Ciente da importância de sua opinião, desde já, agradeço a contribuição ao trabalho que será desenvolvido.*

Questões:**1.0 -Identificação:**

Nome (opcional) _____ Idade: _____
Sexo: () M () F

2.0 – Naturalidade

a) Local onde nasceu: _____

b) Local de nascimento dos pais:

Pai _____ Mãe _____

c) Se não for natural de Teresina em que ano migrou para a cidade? _____

3.0 – Aspectos Sócio econômicos

a) Renda Familiar: () 1 a 2 salários mínimos () 2 a 3 salários mínimos () 3 a 5 salários mínimos () mais de 5 salários mínimos () outra:

b) Número de irmãos: _____

c) Quantidade de filhos: _____

d) Quando à residência, ela é: () própria () alugada () financiada ()
Emprestada/cedida

e) Possui automóvel? () sim () não

f) Utiliza transporte público no deslocamento para a escola? () sim () não

Em caso afirmativo qual a modalidade de transporte utilizada?

ônibus taxi moto taxi metrô outro:

_____.

g) Quais eletrodomésticos abaixo listados você possui em casa:

televisão computador de mesa notebook netbook
aparelho de som Tablet home theater Impressora a laser
impressora a tinta

4.0 – Formação/escolaridade

a) No que tange à formação, sua licenciatura foi cursada:

em universidade pública presencial
 em universidade pública à distância
 em universidade privada presencial
 em universidade privada à distância

b) Possui Pós-graduação? sim não

Em caso afirmativo especificar Especialização mestrado doutorado

Qual o título obtido? _____

c) Sua formação na educação básica foi realizada:

Em escola pública integralmente
 Em escola privada integralmente
 Parte em escola pública e parte em escola privada

d) Há quanto tempo atua no magistério?

Há menos de 2 anos
 Entre 2 e 5 anos
 entre 5 e 10 anos
 Mais de 10 anos

e) Em relação à jornada de trabalho, você possui:

20 h/a
 40 h/a
 Regime de tempo integral
 60 h/a
 mais de 60h/a

f) Trabalha em quantas escolas?

Em uma escola, numa jornada de tempo integral
 Mais de uma escola

g) Costuma frequentar capacitações ou realizar cursos em simpósios, congressos ou similares?

sim não

Em caso afirmativo, que tipo de curso ou evento costuma participar:

() congressos na área de Geografia () congressos na área de educação () cursos de curta duração na área () curso de curta duração fora da área () cursos ofertados pela rede de ensino no qual sou vinculado.

h) Frequência com qual participa de eventos ou realiza cursos de atualização:

() bimestralmente () semestralmente () anualmente () raramente participo.

5.0 – Consumo de bens culturais

5.1 - Informática

- a) Usa computador? () sim () não
- b) Com que frequência? () diariamente () semanalmente () quinzenalmente () mensalmente.
- c) Possui acesso à internet? () sim () não
- d) Caso possua acesso à internet, que tipo de site costuma acessar?
 () revistas e jornais () sites de vídeos () sites de música () blogs () redes sociais (Facebook, instagram) () sites institucionais () sites de apoio pedagógico
 () outro: _____

5.2 – Cinema/TV

- a) Costuma ver televisão no seu cotidiano? () sim () não
- b) Que tipo de programa costuma assistir?
 () Telejornais () novelas () filmes () programas esportivos () programas de auditório () Outro: _____
- c) Costuma assistir filmes () sim () não
 Com que frequência? () diariamente () semanalmente () quinzenalmente () mensalmente () bimestralmente () semestralmente () anualmente.
- d) Você assiste aos filmes:
 () No computador pessoal () Na tv aberta () na tv por assinatura () No cinema
- e) Em relação aos filmes assistidos, que gêneros de filmes prefere:
 () Ficção () comédia () histórico/épico () vídeo documentário () romance
 () aventura () drama () terror () outro: _____.

5.3 – Música

- a) Houve música regularmente? () sim () não
 Frequência com que houve música? () diariamente () semanalmente () quinzenalmente () mensalmente.
- b) Gênero de música preferido?
 () MPB () forró () Rock () Jazz/bluz () Sertanejo () Funk () música clássica () Gospel () Reggae () Outro estilo:

5.4 - Literatura

- a) Em relação a leitura, o senhor (a) lê:
 () diariamente () uma vez por semana () Uma vez por mês () Uma vez no semestre () raramente leio.
- b) Se for leitor qual a média de livros lidos no ano:

- () um livro () de 1 a 2 livros () 2 a 5 livros () entre 5 e 10 livros () mais de 10 livros.
- c) Qual gênero de livro costuma ler?
 () Livro didático () livro científico () romance () poesia () ficção () cordel Outro: _____.

5.5 – Jornal/ revista

- a) Possui assinatura de jornal ou revista? () sim () não
 Em caso afirmativo que jornais ou revistas é assinante? _____
- b) Possui assinatura de revistas específicas da área de geografia? () sim () não
 Em caso afirmativo, citar:

6.0 - Prática docente

- a) Que tipo de recursos didáticos costuma usar em suas aulas de geografia?
 () livro didático () quadro Branco () data show () Tv () computador
 () outro _____.
- b) Você utiliza produtos culturais tais como: charges, música, cinema, quadrinhos, internet, literatura, jornal, revista em suas aulas de geografia?
 () sim () não
 Em caso afirmativo, com que frequência costuma utilizar?
 () semanalmente () quinzenalmente () mensalmente () semestralmente () raramente utilizo
- c) O livro didático que você utiliza traz dicas de uso dos diversos produtos culturais nas aulas de geografia?
 () sim () não
- d) Você já participou de alguma capacitação que orientava para o uso de produtos culturais em sala de aula?
 () sim () não

Apêndice D – Modelo de entrevista



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
GEOGRAFIA**



Participantes: professores de geografia do ensino médio

Caro professor (a): Sou *Josivane José de Alencar* e estou realizando uma pesquisa para produção de uma dissertação, uma exigência para obtenção do título de Mestre em Geografia. Desta forma, convido você a responder a esta entrevista cujo objetivo é conhecer as representações sociais que os professores de geografia do ensino médio têm sobre os recursos didáticos não convencionais (charges, poesia, cinema, música, revista, jornal, informática, dentre outros). *Ciente da importância de sua opinião, desde já, agradeço a contribuição ao trabalho que será desenvolvido.*

Questões:

- 1) Você já fez uso de produtos culturais em sala de aula como você se sentiu? Suas aulas fluíram melhor e os estudantes responderam positivamente? Relate
- 2) Quando você utilizou ou utiliza produtos culturais em sala de aula como charges, quadrinhos, internet, cinema, de que forma você é visto pelos demais colegas? Houve algum comentário? E que reações a inserção provoca nos estudantes? De que forma os outros o veem?
- 3) Que percursos metodológicos você utiliza para inserir os produtos culturais em sala de aula? Você inspira-se no trabalho de algum outro professor com quem conviveu ou convive? Relate.
- 4) Algum acontecimento divulgado na mídia ou vivenciado por você no cotidiano da escola o estimulou a empregar, nas aulas, um recurso didático específico? Conte-nos como foi esta experiência!
- 5) Você já percebeu mudanças na forma de aprender dos estudantes quando fez uso de produtos culturais em sala de aula? Já pôde constatar isso na sua prática como professor? Relate esta experiência!
- 6) Leia a narrativa a seguir e depois responda as questões levantadas. José é um professor de geografia que busca formas diversificadas de ensinar conteúdos da disciplina. Uma estratégia empregada pelo professor tem sido utilizar em sala a música, poesia, charge, história em quadrinhos, dentre outros produtos culturais. Isso é comum de ocorrer? Por que este professor fez estas escolhas? Que dificuldades ele poderá enfrentar? Ele terá sucesso? Comente sua resposta.

Apêndice E – Termo de Consentimento e Livre Esclarecido



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
GEOGRAFIA**



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estudante convidamos o (a) Sr. (a) para participar de uma pesquisa para produção de uma dissertação que tem como título *Representação social e geografia escolar: elementos da prática docente na educação básica*, essa investigação é uma exigência para obtenção do título de mestre em Geografia do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Piauí. Esse trabalho tem como responsável o pesquisador *Josivane José de Alencar*, o qual pretende desvendar o cenário as significações que professores e alunos trazem dos recursos didáticos não convencionais no contexto escolar. Assim enfatizamos que sua participação é voluntária e se dará por meio do preenchimento do *Questionário sobre consumo de bens culturais e um teste de Associação Livre de Palavras (TALP)*. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr. (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo endereço eletrônico: josivane@ifpi.edu.br

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação.

Data: ____/____/____

Assinatura do participante

Apêndice F – Termo de Consentimento e Livre Esclarecido



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
GEOGRAFIA**



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Professor (a) convidamos o (a) Sr (a) para participar de uma pesquisa para produção de uma dissertação que tem como título *Representação social e geografia escolar: elementos da prática docente na educação básica* essa investigação é uma exigência para obtenção do título de mestre em Geografia do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Piauí. Esse trabalho tem como responsável o pesquisador *Josivane José de Alencar*, o qual pretende desvendar o cenário as significações que professores e alunos trazem dos recursos didáticos não convencionais no contexto escolar. Assim enfatizamos que sua participação é voluntária e se dará por meio do preenchimento do *Questionário sobre consumo de bens culturais e realização de uma entrevista semiestruturada*. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo endereço eletrônico: josivane@ifpi.edu.br

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação.

Data: ____/ ____/ ____

Assinatura do participante



Apêndice G – Planejamento de unidades – Pesquisa colaborativa

**INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ – IFPI
CAMPUS TERESINA CENTRAL
DISCIPLINA: GEOGRAFIA**



Plano de Unidade - I

Conteúdos	Período	Objetivos	Procedimento metodológico	Recursos didáticos	Avaliação	Referências bibliográficas
Fusos horários Estrutura geológica e formas de relevo	De 08 de agosto a 22 de setembro de 2017.	Relacionar a alternância de horas no mundo a partir do sistema de rotação terrestre; Verificar a influência de atividades econômicas na definição do sistema de fusos horários no mundo; Identificar os principais tipos de terrenos e as riquezas minerais a eles associados; Diferenciar os principais tipos movimentos de placas	Exposição oral dialogada; Exibição de vídeo documentário sobre os impactos da diferença horária em nosso cotidiano; Aplicação de atividade de cálculo da diferença horária entre capitais do mundo com o auxílio de pesquisas na internet; Exibição de vídeos documentários sobre a Teoria da Tectônica de Placas; Realização de debates para a discussão das diferenças entre a Teoria da Deriva Continental e Tectônica de Placas; Realização de pesquisas na internet sobre o aproveitamento econômico de minerais e	Quadro branco e pincel; Celular com acesso à internet; Vídeo documentário Data show com sistema multimídia;	Participação nas atividades propostas; Resolução de exercícios; Produção e apresentação de trabalhos em grupo; Produção de histórias em quadrinhos dos conteúdos trabalhados na unidade. Prova escrita	VESENTINI, José William. Geografia: o mundo em transição . São Paulo: Ática, 2013. Vídeos: MIRANDA, Marcelo. Tectônica de placas I. Youtube , 24 nov. 2013. Disponível em www.youtube.com/watch?v=V1ZFdOKR21Y . Acesso em 05 set. 2017. MIRANDA, Marcelo. Tectônica de placas II. Youtube , 24 nov. 2013. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=9taN2Lz-dAw&t=412s Acesso em 05 set. 2017.

		existentes, bem como as formas de relevo mais comuns da Terra; Verificar as principais evidências que diferenciam a Teoria da Deriva Continental da Tectônica de Placas;	rochas em nosso cotidiano.			
--	--	---	----------------------------	--	--	--

Plano de Unidade - II

Conteúdos	Período	Objetivos	Procedimento metodológico	Recursos didáticos	Avaliação	Referências bibliográficas
<p>Atmosfera: tempo e clima</p> <p>Fatores influenciadores do clima;</p> <p>Climas mundiais</p>	De 23 de outubro a 30 de novembro	<p>Analisar a influência dos diferentes tipos climáticos no desenvolvimento das atividades econômicas e sociais de uma população;</p> <p>Identificar os principais fatores influenciadores dos tipos climáticos de uma região;</p> <p>Classificar os tipos climáticos a partir do levantamento de dados de temperatura e precipitação;</p>	<p>Problematização da temática com discussão dirigida sobre a influência do clima em nosso cotidiano (formas de habitar, hábitos alimentares, lazer, produção econômica).</p> <p>Aula expositiva oral dialogada;</p> <p>Pesquisa referente sobre as condições de temperatura e umidade presentes em diferentes capitais brasileiras e sua correlação com os fatores influenciadores do clima.</p> <p>Produção de climogramas de diferentes regiões do Brasil a partir de séries históricas de temperatura e pressão atmosférica;</p>	<p>Quadro branco e pincel;</p> <p>Celular com acesso à internet;</p> <p>Vídeo documentário</p> <p>Data show;</p>	<p>Participação nas atividades propostas;</p> <p>Resolução de exercícios;</p> <p>Produção de trabalhos em grupo;</p> <p>Prova escrita</p>	<p>VESENTINI, José William. Geografia: o mundo em transição. São Paulo: Ática, 2013.</p> <p>INMET. www.Inmet.gov.br. Acesso em 25 de out. 2017.</p>

			Apresentação de produções de histórias em quadinhos sobre clima, estrutura geológica e fusos horários.			
--	--	--	--	--	--	--

Apêndice H – Roteiro de questões para exploração de vídeo documentário



**Universidade Federal do Piauí – UFPI
Programa de Pós-Graduação em Geografia
Mestrado em Geografia
Turma: Mecânica e Eletrônica**



Questões para debate:

Perguntas:

- 1) Que evidências sustentam que as placas tectônicas estão em constante deslocamento? Como foi possível realizar estas descobertas?
- 2) Cientificamente, como podemos explicar o movimento das placas tectônicas? Que efeitos estes movimentos geram na superfície terrestre?
- 3) Diferencie os movimentos convergentes dos divergentes apresentando os tipos de formações geradas no deslocamento destas massas continentais.
- 4) Como através do deslocamento das placas tectônicas podemos fazer inferências sobre a idade das rochas? Apresente exemplos a partir da análise do comportamento da formação das rochas nas áreas de dorsais oceânicas.
- 5) Podemos relacionar movimentos de vulcanismos e terremotos ao deslocamento de placas litosféricas? Por que no Brasil estes efeitos não são presenciados?

Apêndice I – Atividade complementar de estudo do tempo e do clima



**INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ – IFPI
CAMPUS TERESINA CENTRAL
DISCIPLINA: GEOGRAFIA**



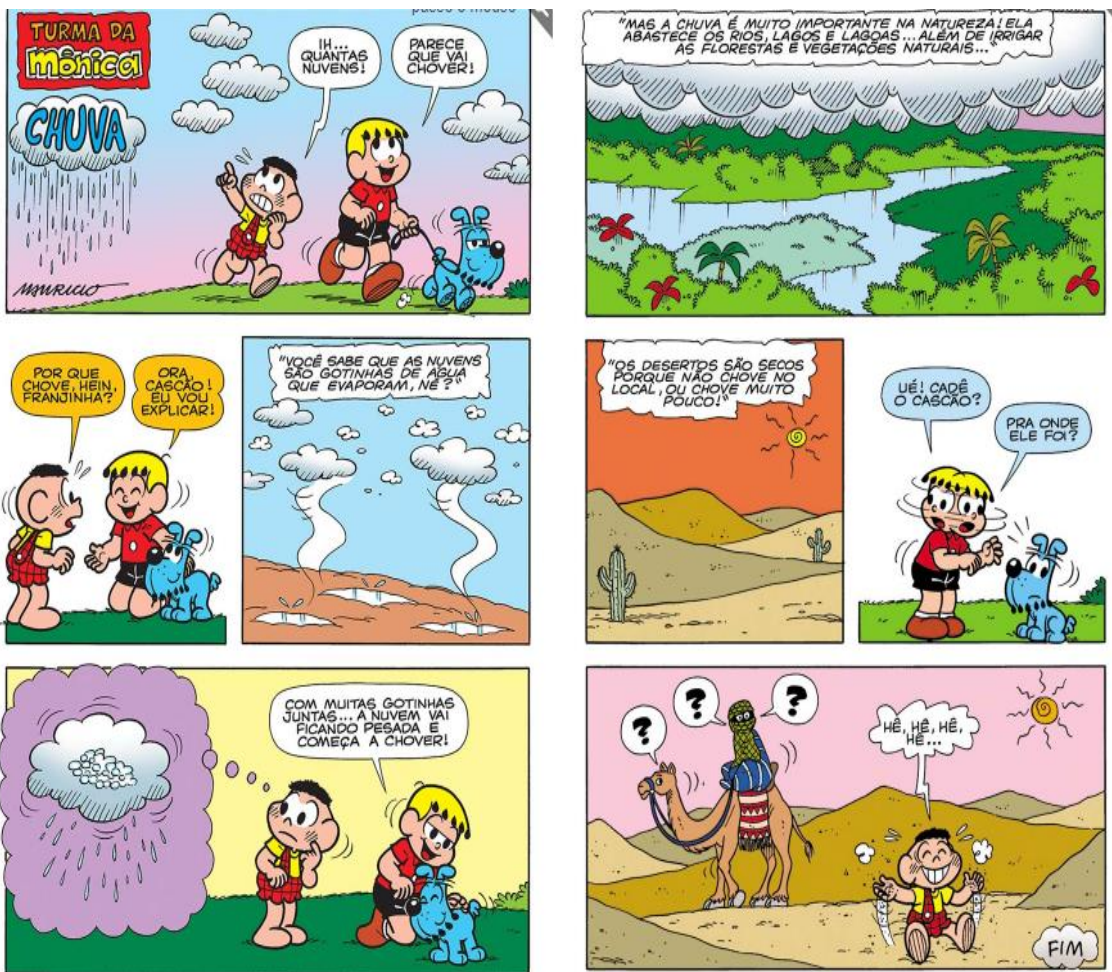
Atividade – tempo e clima

- 1) Tomando como base os dados de previsão do tempo no Brasil, realize uma pesquisa sobre tempo em duas capitais brasileiras destacando: temperatura máxima, mínima, umidade e previsão de chuva, através de sites meteorológicos. De posse das informações, preencha o quadro abaixo e responda as questões que seguem.

Cidade/Estado	Temperatura máxima	Temperatura mínima	Umidade relativa do ar	Possibilidade de chuva

- 2) Diante dos dados levantados, responda:
- Diante dos dados de temperatura levantados, calcule a variação da amplitude térmica nas cidades pesquisadas. Após o cálculo deste dado, diga que inferências podemos fazer em relação aos fatores que influenciam na variação da temperatura, levando em conta questões como a continentalidade, maritimidade, latitude, altitude.
 - Pelas condições de umidade relativa pesquisadas é possível afirmar a ocorrência de chuvas na região? Que elementos sustentam esta hipótese?
 - Pelas condições de temperatura e umidade levantadas que consequências estes dois fatores podem interferir de modo positivo e/ou negativo para a saúde das populações sobre influência destas condições de previsão do tempo?
- 3) Atente para os quadrinhos abaixo e em seguida responda:
- Observando a história em quadrinhos da turma da Mônica diga de que modo podem ocorrer as precipitações num lugar, levando em conta as condições de umidade e temperatura?
 - Os quadrinhos apresentam paisagens bastante diferentes como áreas de florestas úmidas, bem como áreas desérticas. Tomando como base seus conhecimentos sobre os fatores que interferem no clima de uma região que comparações podemos fazer

em termos de ocorrência de chuvas, umidade e amplitude térmica quando comparamos áreas de florestas úmidas com áreas desérticas? Argumente.



Fonte: <http://www.climakids.com.br/fenomenos-climaticos/26>. Acesso em 06 de novembro de 2017.

Apêndice J – Atividade complementar – Climogramas



INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ – IFPI
CAMPUS TERESINA CENTRAL
DISCIPLINA: GEOGRAFIA



Atividade de geografia: construção de climogramas

- 1) Dispondo de um celular conectado à internet, visite o site do INMET (www.inmet.gov.br) e realize uma pesquisa sobre os dados de temperatura e precipitação de duas cidades de sua preferência, cobertas pelo sistema de estações meteorológicas monitoras pelo INMET (Instituto Nacional de Meteorologia) e complete os quadros abaixo.

Cidade:	Estado:											
Mês/dado	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai.	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Out.	Nov.	Dez.
Temperatura												
Precipitação												

Cidade:	Estado:											
Mês/dado	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai.	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Out.	Nov.	Dez.
Temperatura												
Precipitação												

- 2) Com base nos dados, promova a construção dos climogramas das cidades pesquisadas.
- 3) Tomando como base seus conhecimentos sobre tipos climáticos, responda:
- a) Quais os tipos climáticos representados nos climogramas elaborados?

- b) Como se comporta o regime de chuvas e a amplitude térmica nas cidades selecionadas. Quais as diferenças verificadas entre as cidades?
- c) As cidades pesquisadas situam-se em áreas de altas ou baixas latitudes? Em relação à localização geográfica situam-se em áreas sob influência da continentalidade ou maritimidade? De que modos estes fatores influenciam no clima das áreas pesquisadas?
- d) As cidades pesquisadas encontram-se em áreas quentes ou frias? Tem características de regularidade ou irregularidades de chuvas? Com base no comportamento das temperaturas e precipitação, aliado ao conhecimento da realidade dos locais/regiões pesquisados, aponte algumas influências que estas características do clima exercem em diferentes campos da atuação humana como na economia, produção agrícola, formas de habitar, dentre outros.

Apêndice L – Produção de histórias em quadrinhos



INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ – IFPI
CAMPUS TERESINA CENTRAL
DISCIPLINA: GEOGRAFIA



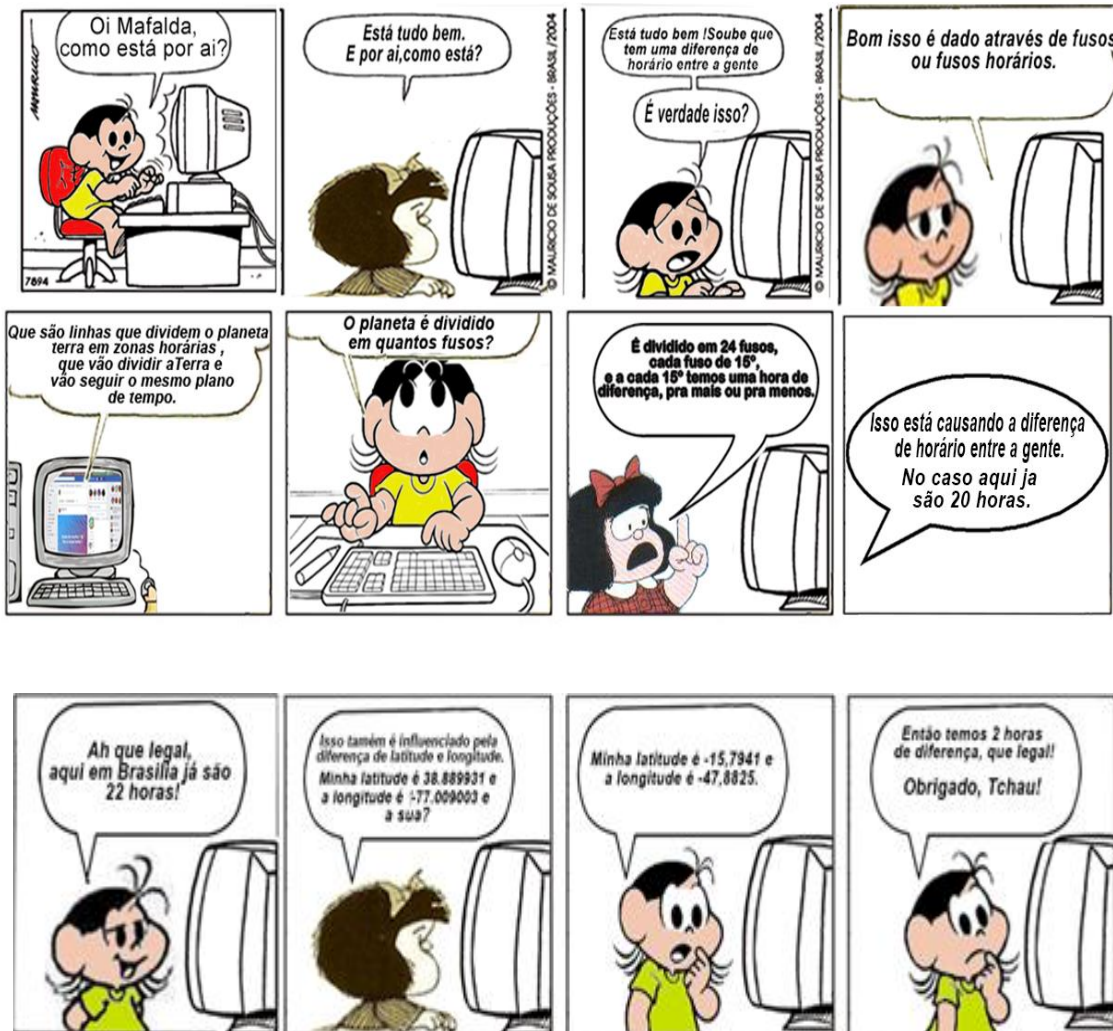




Crédito: Estudantes de Eletrônica – IFPI (2017)

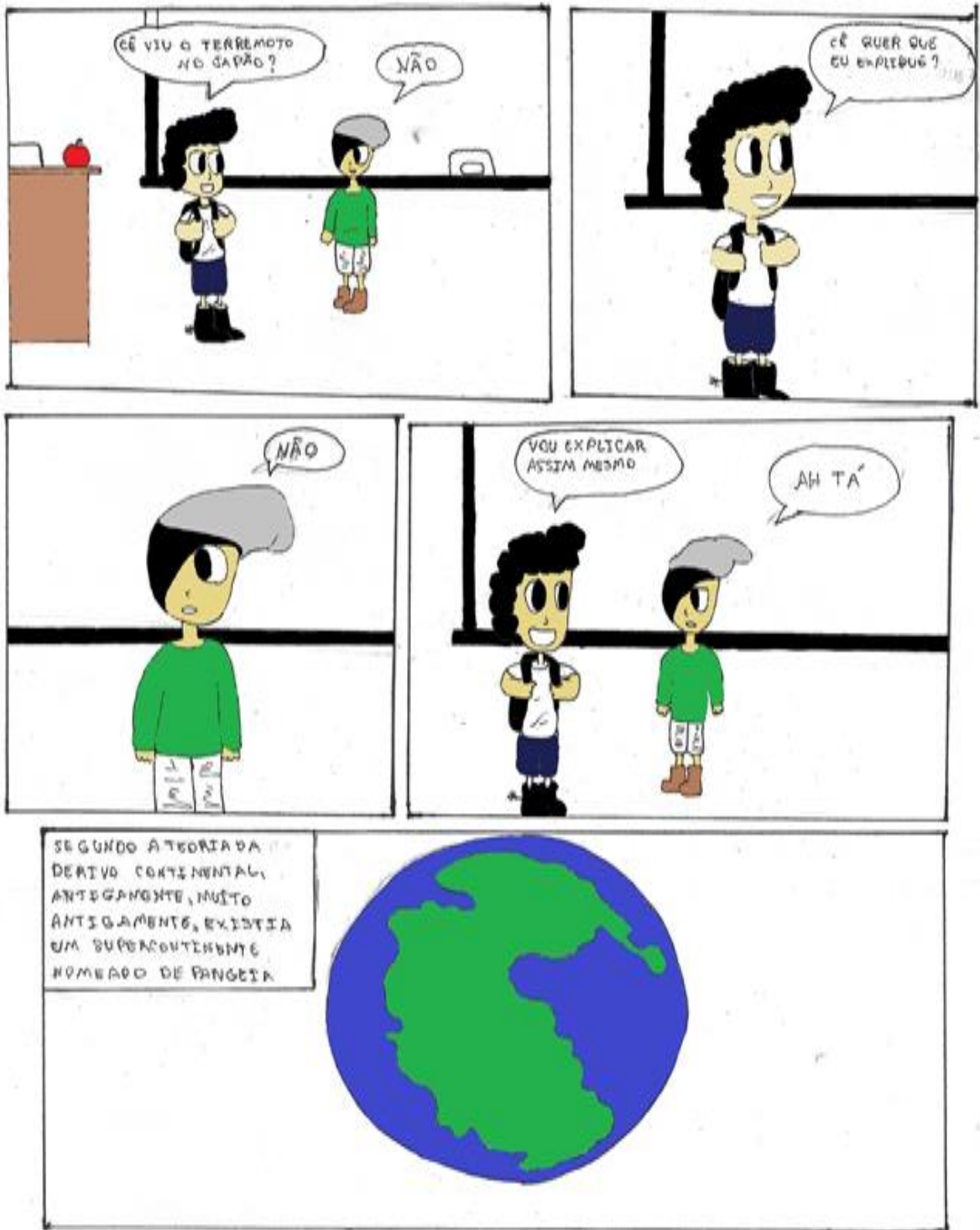
História em quadrinhos: fusos horários

Mafalda em uma viagem a Washington, Estados Unidos.

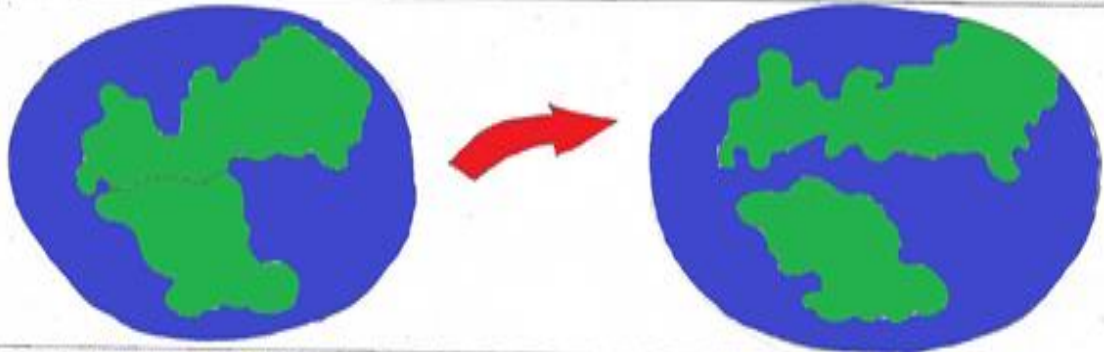


Crédito: estudantes do curso de eletrônica – IFPI (2017). Adaptado de Sousa e Quino.

Quadrinhos - estrutura geológica



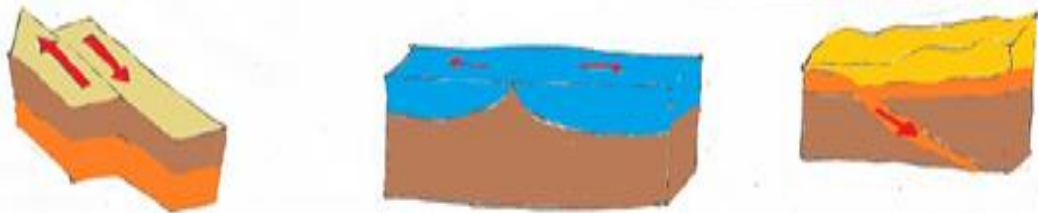
ESTE SUPERCONTINENTE COM O TEMPO FOI SE FRAGMENTANDO DEVIDO A TERRAMOTOS E INUNDAÇÕES EM LAURASSIA (AMÉRICA DO NORTE E EURÁSIA) E GONDWANA (AMÉRICA DO SUL, ÁSIA, ÍNDIA, ÁFRICA, AUSTRÁLIA E ANTARCTICA).

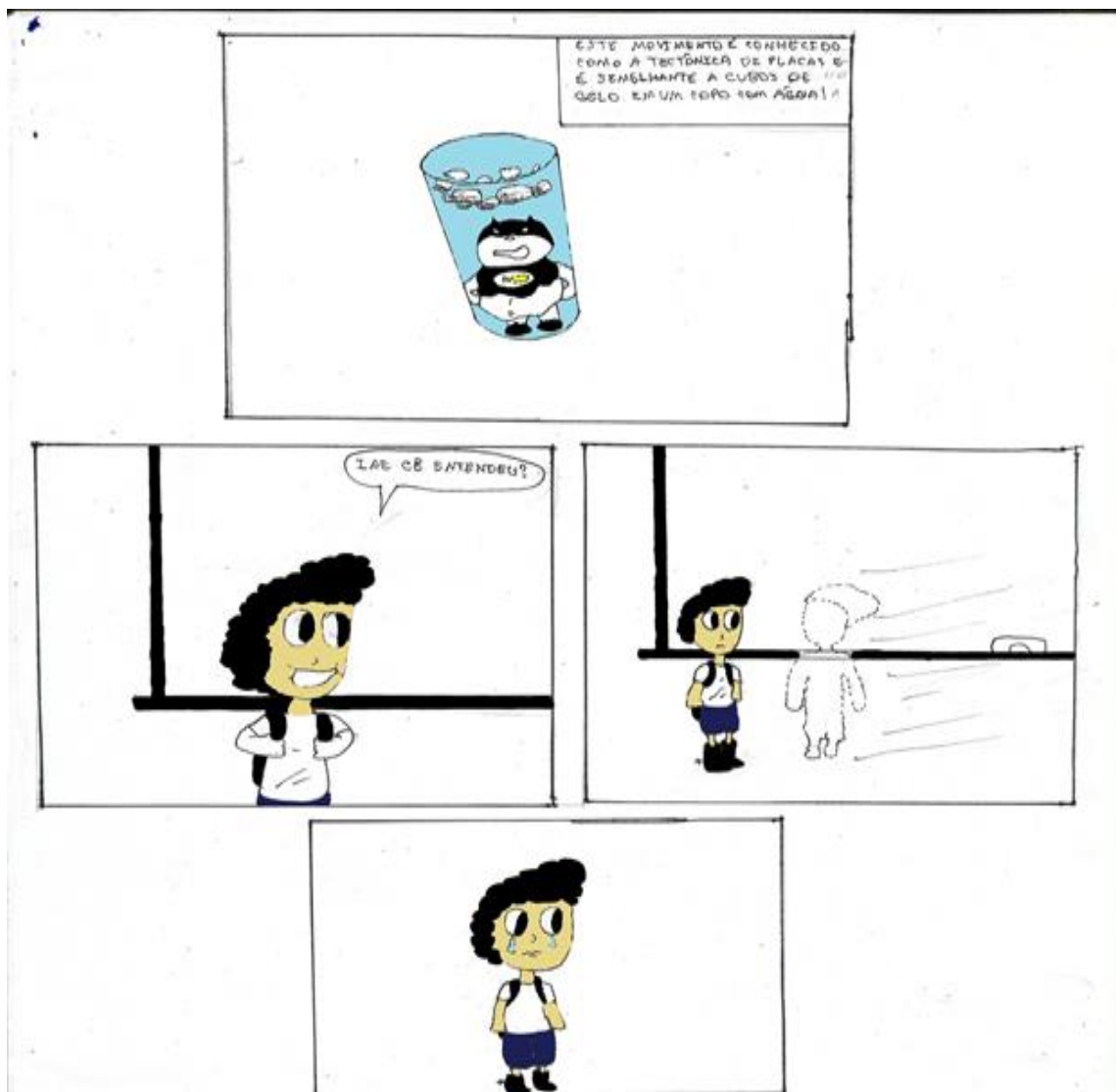


LAURASSIA E GONDWANA CONTINUARAM ENTÃO A FRATURAR-SE AO LONGO DOS TEMPOS, DANDO ORIGEM AOS ATUAIS CONTINENTES. NA ERA CENOZOICA AS FORMAS DOS CONTINENTES COMEÇARAM A SE ASSEMBELHAR ÀS FORMAS ATUAIS.



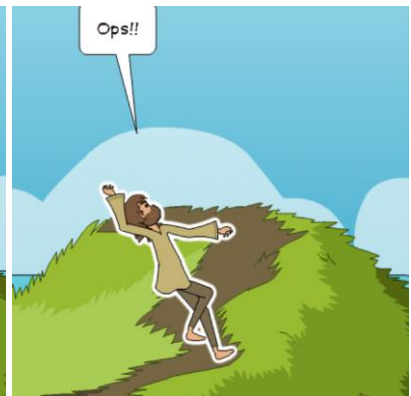
ESSE MOVIMENTO DOS CONTINENTES DEVE-SE AO MOVIMENTO DAS PLACAS TECTÔNICAS, RESPONSÁVEL TAMBÉM POR ABALOS SÍSMICOS, ATIVIDADES VULCÂNICAS E A FORMAÇÃO DE MONTANHAS.

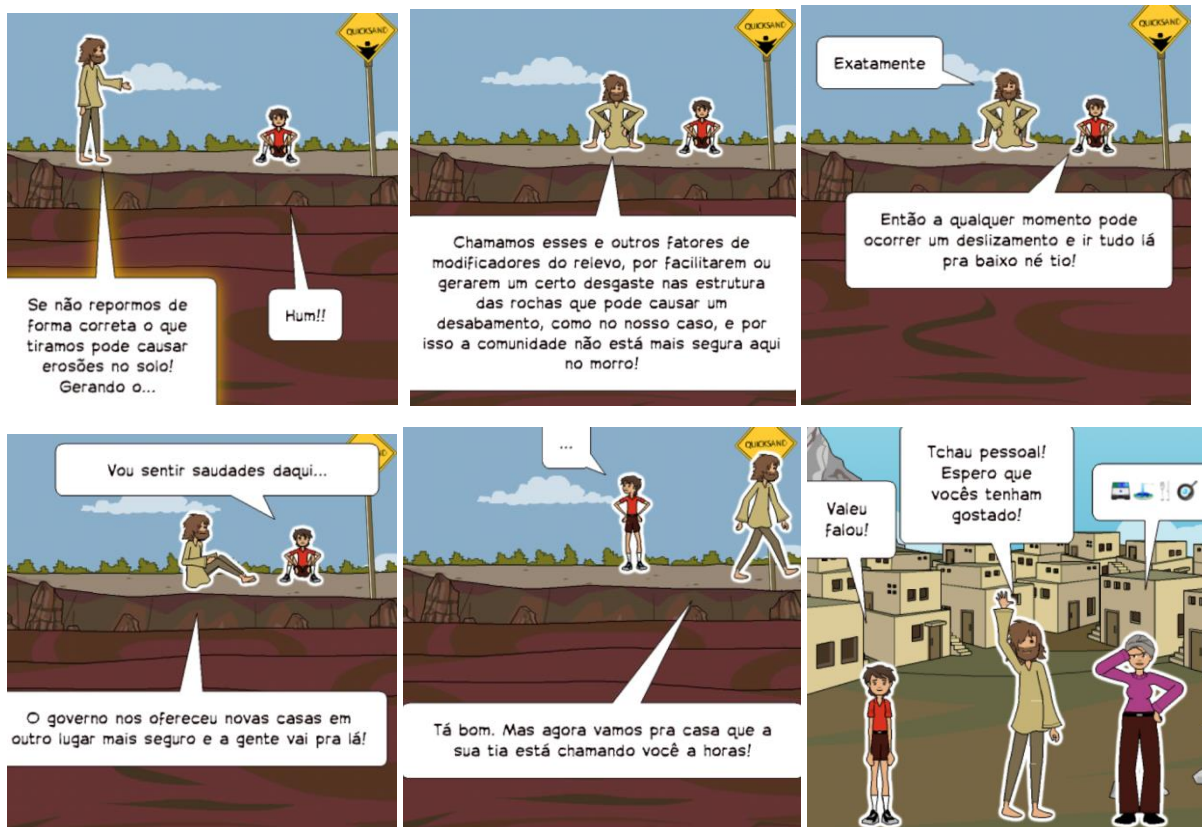




Crédito: Estudantes do curso de eletrônica – IFPI (2017).

Quadrinhos - estrutura geológica

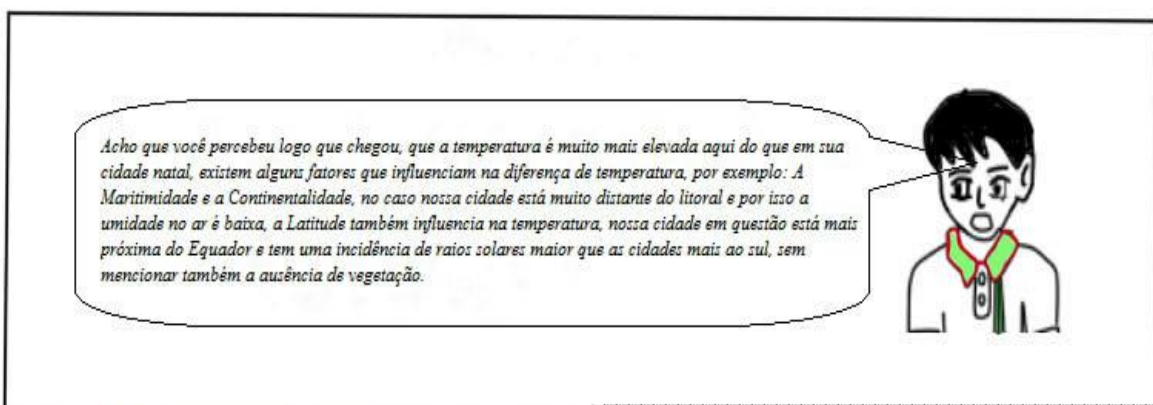




Crédito: Estudantes do curso de eletrônica – IFPI (2017)

Quadrinhos - clima







Crédito: estudantes do curso de eletrônica – IFPI (2017)

Apêndice M – Questões para avaliação

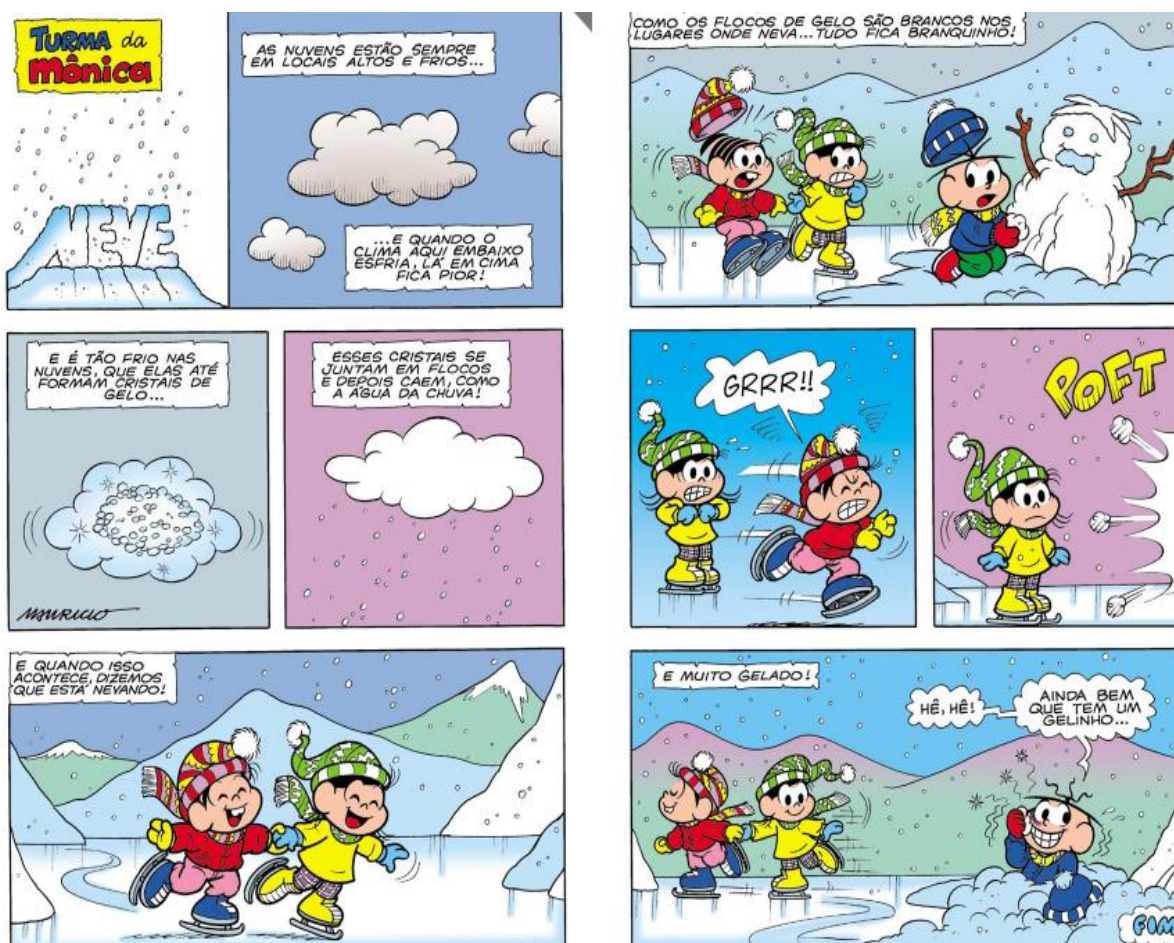


INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ – IFPI
CAMPUS TERESINA CENTRAL
DISCIPLINA: GEOGRAFIA

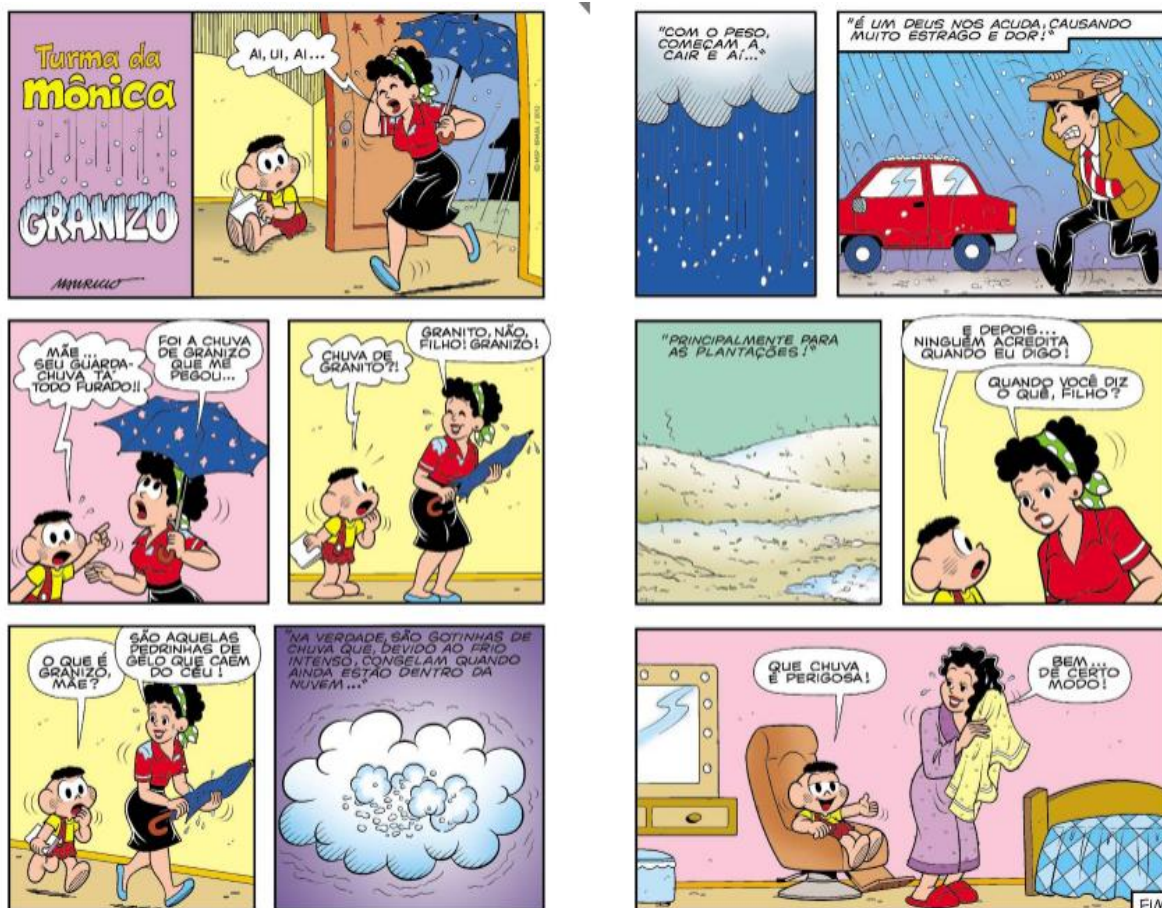


Proposição de questões para avaliação

- 1) Leia a história em quadrinhos e em seguida responda:
 - a) Que fenômeno climático está sendo abordado na história em quadrinhos? Explique o seu processo de formação e aponte em que região do planeta este fenômeno ocorre? Apresente exemplos
 - b) Em relação à pressão atmosférica e ocorrência de amplitude térmica, como podemos caracterizar as regiões onde ocorre o fenômeno descrito?
 - c) No Brasil há ocorrência deste fenômeno descrito? Aponte as áreas onde ocorrem e que impactos proporcionam à vida das pessoas levando-se em conta as atividades econômicas, produtivas, bem com o habito alimentar ou vestuário necessário para conviver em áreas onde estas características estão presentes.



- 2) Atente para a leitura da história em quadrinhos e em seguida responda as questões abaixo listadas.
- Explique de que maneira podemos ter a ocorrência de chuva em forma granizo. Ela é comum em que áreas do Brasil? Explique.
 - Que danos ambientais e econômicos a ocorrência de chuvas de granizo pode provocar a uma cidade ou região onde o fenômeno ocorrer?



Fonte: <http://www.climakids.com.br/fenomenos-climaticos>. Acesso em 20 de nov. 2017.

Apêndice N – Roteiro de entrevista pós-intervenção pedagógica



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
MESTRADO EM GEOGRAFIA**



ROTEIRO DE ENTREVISTA – 2ª ETAPA

- 1) Como a senhora percebeu a inclusão dos produtos culturais nas aulas de geografia. De que modo se sentiu? Está mais estimulada a utilizar nas aulas?
- 2) A utilização de recursos didáticos não convencionais proporcionou mudanças no aprendizado dos estudantes e no comportamento das turmas? Que modificações foram percebidas ao longo da pesquisa colaborativa?
- 3) A aula de geografia fluiu melhor com o uso de recursos didáticos não convencionais? Percebeu mudanças no desenvolvimento dos conteúdos de geografia?
- 4) Dos recursos utilizados durante a pesquisa colaborativa qual ou quais apresentaram um melhor resultado no tratamento do conteúdo de geografia e no estímulo à motivação dos estudantes para a aprendizagem.
- 5) Que experiências ou momentos considerou mais relevantes durante a realização da pesquisa colaborativa? Notou que os resultados foram compensadores? Pretende incluir os produtos culturais em sua prática docente?