UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

"Júlio de Mesquita Filho"

Campus Experimental de Ourinhos – Geografia

INÊZ DE DEUS NEIVA BRANDÃO

RECURSOS DIDÁTICOS:
POSSIBILIDADES DE USO NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Cristina de Oliveira Mello

OURINHOS – SP

Dezembro/ 2013

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"Júlio de Mesquita Filho"
Campus Experimental de Ourinhos – Geografia

INÊZ DE DEUS NEIVA BRANDÃO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Banca Examinadora para obtenção do título de Bacharel em Geografia pela UNESP – Campus Experimental de Ourinhos.

OURINHOS – SP
Dezembro/ 2013

INÊZ DE DEUS NEIVA BRANDÃO

RECURSOS DIDÁTICOS:
POSSIBILIDADES DE USO NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado à Banca Examinadora para obtenção do título de Bacharel em Geografia pela UNESP – Campus Experimental de Ourinhos.

COMISSÃO EXAMINADORA

_____
Profa. Dra. Márcia Cristina de Oliveira Mello (Orientadora)
Universidade Estadual Paulista – Campus de Ourinhos

_____
Profa. Dra. Carla Cristina Reinaldo Gimenes de Sena
Universidade Estadual Paulista – Campus de Ourinhos

_____
Profa. Dra. Maria Bernadete Sarti da Silva Carvalho
Universidade Estadual Paulista – Campus de Rio Claro

Ourinhos, 10 de Dezembro de 2013

Dedico este trabalho:

Aos meus pais, Mosar e Maria Elena, pela ajuda financeira.

Ao mestre André Gandra, pelo apoio em todos os momentos.

AGRADECIMENTOS

A Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), pelo financiamento desta pesquisa.

Ao PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), pelo financiamento e desenvolvimento da pesquisa-ação na Escola Estadual Josepha Cubas.

A equipe escolar da Escola Estadual Josepha Cubas, pela colaboração na pesquisa.

A minha orientadora Márcia Cristina de Oliveira Mello, pelas discussões e aprendizagem em torno deste trabalho. A professora Drª Carla Sena, pelas conversas em torno dos conceitos geográficos.

Aos meus pais, por acreditarem sempre na educação que depositaram em mim antes de sair de Diadema, e que hoje, sei que sou metade do que eles construíram e a outra metade está sendo construída continuamente em minha vida.

Aos meus irmãos Mendelsson, Mônica e Mauro.

Ao mestre André Gandra, que antes de tudo, grande professor e amigo. Companheiro nos momentos mais perrengues, sempre me apoiou e me deu pique, em momentos de fraquesa. A você, dedico com afeto e carinho esta pesquisa.

As pessoas que fizeram parte do meu convívio social, nos cinco anos em várias repúblicas da UNESP Ourinhos, pelos momentos de ensinamento, aprendizagem e compreensão, que somente me fizeram crescer como cidadã: Bárbara Flaire, Thamiris Slanzon, Elisabete Silva, Gabi Siqueira, Bianca Sanae, Juliana Losnak, Lidiane Santos, Mirella Grespan, Pati Ribeiro, Leandro Mendes, Vitor Hélio, Roberta Nakadakari, Graziela Araújo, Débora Jurado, Fátima Costa, Maria José, Aline Camargo, Luana Monteiro, Hannem Abdel e Thaís Soares.

Aos colegas de classe, pelos momentos inesquecíveis que guardarei comigo: aos fins de semana regados de pizzas com Vitor Feliciano, ora assintindo filmes, ora tocando flauta transversal! A República Minininha, com os integrantes Bruno Alonso, Régis Rossetto, Gustavo Rossi, Diego Hiroshi, Leandro Mendes, Antonio Guilherme, Cleiton Silva, e agregados, Karen Exposti, Ana Maria Xisto, Juliana Spinelle e Douglas Domiciano, pelos momentos de alegria e festa que passamos juntos! A Celso Yoshirawa e Diego Azorli, pelos várias conversas, gulodices e trabalhos conjuntos, minha grande estima a vocês!

Não posso terminar este agradecimento sem citar novamente alguns nomes, além de outros ainda não mencionados, mas que merecem um destaque especial, pois fazem parte da minha família, e os quais guardarei para sempre, e sempre que puder os procurarei, pois família que nós escolhemos são eternas: Giselle Silva Santos, Francisneide Maria Silva, André Luiz dos

Santos Gandra, Thamiris Slanzon de Carvalho, Aline Luiz Camargo, Celso Yoshiharu Ágata Moreira, e Diego Fernando Rodrigues Azorli.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa consistiu, primeiramente, em desenvolver uma pesquisa bibliográfica sobre alguns dos principais recursos didáticos pesquisados atualmente, condensando-os de tal forma que o leitor possa obter um referencial bibliográfico para futura aplicação em sala de aula. Também foi realizada uma pesquisa-ação acerca da utilização de recursos didáticos nas aulas de Geografia tendo como campo a escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio "Josepha Cubas da Silva", localizada no município de Ourinhos/SP, verificando os materiais contidos na instituição e os quais são trazidos e/ou produzidos pela professora. A partir desta primeira situação, foram sugeridos e produzidos materiais didáticos, os quais auxiliaram a professora colaboradora no processo de ensino-aprendizagem de conceitos geográficos. Dentro desta perspectiva, os resultados forneceram um panorama geral da estrutura metodológica aplicada pela docente e apontou novas alternativas e possibilidades de materiais e suas aplicações, de modo a facilitar a aprendizagem e o diálogo entre professores e alunos. A referida pesquisa foi norteada através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o qual possibilitou o primeiro contato e o levantamento sobre a cultura escolar, posteriormente, a pesquisa foi realizada com o auxílio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), sistematizando os dados, sugerindo e aplicando os recursos didáticos e seus resultados.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem; Ensino de Geografia; recursos didáticos

ABSTRACT

The objective of this research project was develop a literature review about main Geography teaching tools being currently researched, and thereby providing the reader with an overview of the field. Likewise, we present here an overview of the use of Geography teaching materials in across the public primary and secondary education system based on the case of "Josepha Cubas da Silva" school. The project focused on the analysis of teaching materials available at schools, as well as those made and brought in to class by the teacher as educational tools. Having this scenario as a starting point, we expect to present new teaching ideas and materials that will contribute to enhance learning processes in areas where students experience academic weaknesses. The analysis demonstrates a general aspect of the methodological framework used by the school's educational system, and indicates possible directions towards new teaching practices. This project was conducted with support from the Institutional Program Initiation to Teaching Scholarship, which the first contact with school culture, subsequently, the research was realized with Foundation for Research Support of the São Paulo's State, systematizing the data, suggesting and applying the resources and results

Key words: Teaching and learning; Teaching Geography; Teaching tools.

LISTA DE FOTOS

Foto 1: Laboratório “Geografia e Artes” 41

Foto 2: Laboratório “Geografia e Artes” 41

Foto 3: Aplicação do recurso didático sugerido (1) 51

Foto 4: Aplicação do recurso didático sugerido (2) 56

Foto 5: Aplicação do recurso didático sugerido (3) 62

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: atividade sobre localização/legenda, realizada por aluno do 9º ano 52
Figura 2: atividade sobre localização/legenda, realizada por aluno do 9º ano 52
Figura 3: atividade sobre localização/legenda, realizada por aluno do 9º ano 53
Figura 4: atividade sobre localização/legenda, realizada por aluno do 9º ano 53
Figura 5: atividade sobre escala, realizada por aluno do 1º ano 57
Figura 6: síntese da atividade sobre escala, realizada por aluno do 1º ano 58
Figura 7: atividade sobre escala, realizada por aluno do 1º ano 59
Figura 8: síntese da atividade sobre escala, realizada por aluno do 1º ano 60
Figura 9: atividade realizada por aluno do 3º ano 63
Figura 10: síntese da atividade realizada por aluno do 3º ano 64
Figura 11: atividade realizada por aluno do 3º ano 65
Figura 12: síntese da atividade realizada por aluno do 3º ano 66

LISTA DE TABELA

Tabela 1: renda familiar por salário mínimo (%) - 2010 39
Tabela 2: escolaridade dos responsáveis pelos alunos (%) – 2010 39
Tabela 3: recursos didáticos existentes na E.E. Josepha Cubas da Silva 43
Tabela 4: aulas observadas 47

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGB – Associação dos Geógrafos Brasileiros

ANPUH – Associação Nacional de Professores Universitários de História

DSTs – Doenças Sexualmente Transmissíveis

E.E – Escola Estadual

EJA – Educação de Jovens e Adultos

GPS – *Global Position Systen*

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacional

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

UE – Unidade Escolar

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA 14
2 PROBLEMATIZAÇÃO 15
3 OBJETIVOS 16
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS 16
5 MARCO TEÓRICO 17
5.1 Breve histórico do ensino de Geografia no Brasil tendo como foco os recursos didáticos 17
5.2 Recursos didáticos no ensino de Geografia 25
5.2.1 Estudo do meio 26
5.2.2 Globo Terrestre 27
5.2.3 Mapas escolares 29
5.2.4 Bússola 30
5.2.5 Jogos 31
5.2.6 Maquetes 32
5.2.7 Fantoches 34
5.2.8 Softwares educativos 34
5.2.9 Cinema/filme 35
5.2.10 Fotografias 36
5.2.11 Mostruário de rochas, minerais e solos 37
6 PESQUISA-AÇÃO 38
6.1 A escola campo 38
6.1.1 Infraestrutura da Unidade Escolar 40
6.1.2 Sala de recursos didáticos "Geografia e Artes" 41
6.1.3 Recursos didáticos na Unidade Escolar 42
6.1.4 Perfil dos alunos da Escola Estadual Profª Josepha Cubas da Silva 45
6.1.5 Perfil da professora colaboradora da pesquisa 46
7 RECURSOS DIDÁTICOS SUGERIDOS E APLICADOS NO LABORATÓRIO DE "GEOGRAFIA E ARTES" 48
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS 67
REFERÊNCIAS 70
APÊNDICE 74
Apêndice A – Questionário aplicado com a professora colaboradora antes de aplicarmos os recursos didáticos 75
Apêndice B – Questionário aplicado com a professora colaboradora após aplicarmos os recursos didáticos 76

1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Nos estudos geográficos, a necessidade de aproximar o local com o global é essencial, uma vez que estabelecemos relações entre o espaço humano e as intervenções destes na natureza. Para facilitar a mediação do conhecimento com os alunos, há atualmente uma gama de pesquisas desenvolvidas no intuito de divulgar métodos e técnicas de ensino que possibilitem ao docente pensar em novas experiências em sala de aula, podendo ser citadas pesquisas como de Almeida (2001) e Schäffer (2005), apresentando pesquisas sistematizadas e experiências de suas aplicações em sala de aula.

No contexto apresentado, justifica-se tal pesquisa por apresentar um estudo que integra a teoria e a prática de diversos recursos didáticos num determinado contexto escolar, contribuindo com estudos que abordam esta temática de forma dicotômica, isto é, a teoria sem a prática ou, quando integradas, apresentam somente a importância de um dado recurso didático.

Por recursos didáticos, entende-se o conjunto de materiais que, ao serem utilizados para fins pedagógicos, buscam uma melhor mediação de conhecimento de conteúdos com os alunos, podendo ser todo tipo de objeto material (giz, livro didático, maquete, globo terrestre, entre outros) ou imaterial (tonalidade da voz e expressões corporais); e também aqueles direcionados aos recursos didáticos eletrônicos, tais como microcomputadores, *datashow* e GPS (*Global Position System*) (FISCARELLI, 2008).

Nesta perspectiva, os recursos didáticos, sendo um dos elementos a serem considerados nas práticas pedagógicas, adquirem relevância em estudos recentes, principalmente relacionados às novas tecnologias difundidas no século XXI.

No âmbito local, podemos destacar pesquisas sobre a aplicação de recursos didáticos no ensino de Geografia no município de Ourinhos[1], reforçando a problemática da variedade de recursos disponíveis, a dificuldade de compreensão de alunos e professores quanto ao uso de determinado recurso, e a resistência de professores em frequentar cursos de formação continuada em prol do conhecimento dos recursos didáticos desenvolvidos no âmbito acadêmico para que os docentes da rede pública possam ter acesso a eles e, mais importante, saber aplicá-los (COSTA, 2012).

Pelas razões supracitadas, a presente pesquisa teve como objetivo verificar as principais tendências a respeito de métodos e técnicas de ensino que consideram os recursos

1 Podemos citar: Breda (2010); Costa (2012) e; Silva (2012).

didáticos como mediadores no processo de ensino e aprendizagem em Geografia.

Estima-se que os alunos aprendem melhor utilizando materiais lúdicos, ainda mais se tais materiais estiverem relacionados com a realidade dos mesmos. Outro elemento que foi considerado é o domínio do professor sobre a aplicação dos recursos didáticos, uma vez que o recurso, por si só, não efetiva o processo de aprendizagem.

Na primeira etapa da pesquisa há um levantamento bibliográfico sobre alguns trabalhos realizados sobre recursos didáticos e que se aproximam das preocupações deste estudo, salientando os recursos mais citados, tais como o cinema, o jornal, os *sofwares* eletrônicos e computacionais, entre outros.

Para o desenvolvimento da pesquisa-ação envolvendo as práticas escolares no ensino de Geografia, foi previamente escolhida a Escola Estadual Profª. Josepha Cubas da Silva, localizada no município de Ourinhos/SP. A escola foi selecionada por colaborar com os projetos desenvolvidos na Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Campus de Ourinhos, ser parceira do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID[2]), e nela conter uma sala denominada "Laboratório de Geografia e Artes", que possui diversificados recursos didáticos para as aulas de Geografia. Tais recursos foram produzidos pelos bolsistas PIBID e pelos alunos da escola, e muitos destes materiais estão relacionados com a realidade do aluno (como por exemplo, maquete de relevo, solo e rochas do município).

Assim, a pesquisa-ação teve como objetivo avaliar o uso dos recursos didáticos sugeridos, considerando as observações da professora colaboradora da pesquisa, pois pôde-se contextualizar a realidade em sala de aula e averiguar quais as dificuldades e obstáculos possíveis que um docente formado a mais de uma década[3] possui ao aplicar um recurso alheio à sua formação inicial.

2 PROBLEMATIZAÇÃO

Para o desenvolvimento desta pesquisa, optou-se em elaborar algumas questões problematizadoras, são elas: em que momento da aula aplicar-se-á o recurso didático? Por que utilizar tal recurso em detrimento de outro? Como utilizar determinado recurso didático? Como planejar? Qual (is) recurso (s) pode (m) ser utilizado (s) como auxílio no conteúdo?

2 Grupo ao qual a autora foi bolsista entre agosto de 2011 e maio de 2012. Este primeiro contato contribuiu para a referida pesquisa, tanto no aspecto de análise e convívio escolar, no período que vigorou a bolsa, quanto à aproximação com a direção, alunos e professores.

3 Estudos de Carvalho (2011) demonstraram que, no município de Ourinhos, todos os professores efetivos da rede pública municipal (26 docentes entrevistados) possuíam mais de uma década em sua formação inicial.

Enfim, questões que devem ser respondidas no planejamento das aulas para uma execução associada aos objetivos nelas propostos.

3 OBJETIVOS

A pesquisa teve como objetivo geral investigar a ocorrência da utilização dos materiais didáticos no ensino de Geografia, atendendo aos objetivos específicos buscamos:

- Realizar uma pesquisa-ação sobre a utilização dos recursos didáticos nas aulas de Geografia da Escola Estadual Josepha Cubas da Silva, verificando os materiais contidos na escola e os trazidos e/ou produzidos pela professora.
- Investigar como, quando, porquê, quais e com que frequência ocorre o uso de materiais didáticos nas aulas de Geografia.
- Sugerir recursos didáticos possíveis à aplicação por parte do (a) professor (a), de acordo com o conteúdo abordado em sala de aula.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo consistiu em pesquisa bibliográfica e pesquisa-ação. Para a pesquisa bibliográfica foram utilizados o acervo da biblioteca da UNESP, campus de Ourinhos, o acervo da biblioteca de Educação da Universidade de São Paulo (USP), além de bases de dados de bibliotecas acadêmicas *on-line*.

A pesquisa-ação é definida por Thiollent (2004, p. 14), como sendo:

> [...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes respresentativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Neste contexto, a pesquisa-ação consistiu numa investigação detalhada sobre os recursos didáticos existentes e utilizados (ou não) no ensino de Geografia, na Escola Estadual Josepha Cubas da Silva. Desta forma foi possível "[...] preservar o caráter unitário do objeto estudado" (GIL, 2002, p. 54). A professora colaboradora contribuiu com a pesquisa através de sua participação em sala de aula, realizando propostas e aplicando os recursos didáticos sugeridos.

A pesquisa-ação é uma metodologia utilizada pelo grupo de pesquisa PIBID, o qual foi incorporado por ser uma metodologia já estudada pela pesquisadora e pela professora colaboradora, além de se adequar as expectativas de tal estudo.

A Escola Estadual Josepha Cubas da Silva é uma Unidade Escolar (UE) de Ensino Fundamental II e Médio, com cerca de 650 alunos, localizada no município de Ourinhos que tem o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) inferior a quatro, portanto, foi estabelecido uma parceria com a universidade para superar o baixo rendimento escolar dos alunos. A escola foi selecionada também por apresentar articulação com projetos de pesquisa em parceria com a UNESP, campus de Ourinhos.

A proposta de orientação e de confecção de materiais didáticos levou em conta os dados coletados na primeira etapa da pesquisa (pesquisa sobre recursos didáticos, a comunidade escolar e recursos disponíveis na UE), bem como a observação *in loco.*

5 MARCO TEÓRICO

5.1 Breve histórico do ensino de Geografia no Brasil tendo como foco os recursos didáticos

O ensino de Geografia no Brasil recebeu influências de duas correntes europeias. A alemã estabeleceu a Geografia descritiva e sistemática, tendo seus principais precursores Alexander von Humboldt entre o final do século XVIII e início do século XIX, focando seus estudos através de comparações e relações entre diversas escalas da paisagem, com o método empírico e indutivo; Karl Ritter define a Geografia como o estudo de sistemas naturais, o qual analisa arranjos individuais, sendo estes últimos os lugares específicos, sua análise compara tais lugares em escala regional; e Ratzel com a antropoGeografia, que considera as influencias[4] do meio natural sobre o homem, formando sociedades distintas culturalmente e economicamente a partir dos recursos disponíveis para suprir as necessidades humanas[5].

Já a corrente francesa, baseada em estudos de Vital de La Blache, que a princípio criticou os estudos de Ratzel e estabeleceu uma relação entre homem e paisagem, diferente do

4 Segundo Moraes (1983), os estudos de Ratzel não foram essencialmente deterministas, e sim, os seus discípulos radicalizaram seus pensamentos e criaram a escola determinista. Também se deve destacar a escola ambientalista baseada na AntropoGeografia de Ratzel.

5 Nesta perspectiva, Ratzel conceitua "espaço vital" como a expansão do território, tendo por finalidade satisfazer tais necessidades humanas, assim, para manter o domínio e sua expansão territorial, o conceito de Geopolítica está intimamente relacionado sobre sua proposta de ação do Estado sobre o espaço. (MORAES, 1983).

autor alemão. La Blache define o objeto da Geografia como a relação entre homem e meio, sendo que o primeiro além de ser influenciado pelo segundo, também transforma a paisagem de acordo com suas necessidades, através do método empírico-indutivo, este autor explica os fenômenos somente através da observação direta destes, classificando-os de forma tipológicas[6], isto é, classificando-as sistematicamente através de categorias pré-estabelecidas. (MORAES, 1983).

Tais correntes consideradas na perspectiva da Geografia Moderna, foram fundamentais para responderem "o que existe em tal lugar", tendo como perspectiva a diferenciação do espaço e a relação entre homem e meio (FERREIRA; SIMÃO, 1986).

Em 1837, a disciplina de Geografia escolar foi incluída no currículo escolar de forma explícita no Brasil, no Imperial Colégio de Pedro II, situado no Rio de Janeiro. A princípio, tal disciplina pautava-se somente na corrente de pensamento Positivista, de cunho tradicional, isto é, centralizada na descrição e memorização de conteúdos, tais como a cosmografia e a astronomia, os quais não condiziam com a realidade dos alunos. Ainda não havia, nesta época, estudos sistemáticos sobre didática em Geografia. Somente no início do século XX, destacou-se o professor Carlos Miguel Delgado de Carvalho, de influência francesa, como um dos principais introdutores da didática em Geografia no âmbito escolar.

No ensino superior, a Geografia somente foi estabelecida no currículo na década de 1930, nas principais capitais brasileiras, tais como São Paulo, Rio de Janeiro e Salvador. A partir deste momento, a metodologia Moderna se expandiu, pois os primeiros professores universitários eram estrangeiros que seguiam a corrente alemã ou francesa e, posteriormente brasileiros começaram a realizar a pós graduação nestes países supracitados. Podemos citar entre os primeiros precursores do ensino superior de Geografia no Brasil Jean Tricart, Pierre Deffontaines e Pierre Monbeing.

A princípio, havia uma forte dicotomia entre o que era ensinado na escola e na academia, permanecendo inalterada entre as décadas de 1940-50. É importante salientar que no período pós II Guerra Mundial, a Cartografia recebeu contribuições tecnológicas, tais como a aerofotogrametria e o sensoriamento remoto. Este marco foi importante para ressaltar a Geografia como ciência prática (exercida pelos bacharelados em Geografia), pois contribuiu no aperfeiçoamento de métodos de aquisição de dados para a elaboração de mapas.

---

6 A partir de seus estudos Vidal de La Blache estabeleceu a doutrina que fundou a escola francesa: o Possibilismo. Nele a região torna-se papel essencial de análise geográfica, diferentemente de Ratzel, que estabelece relações causais, La Blache concebe os fenômenos naturais e humanos de forma mútua, uma vez que eles estão interpostos. Desta forma, La Blache estabeleceu um método de estudo científico dividido em três partes, que é seguido até nos dias atuais: análise física, formas de ocupação humana e, a integração entre ambas. (FERREIRA; SIMÕES, 1986).

O período da ditadura militar no Brasil que perpassa as décadas de 1960-80, foi marcada, a princípio, pela exaltação do patriotismo, o qual deveria ser difundido pela mídia e, principalmente, nas disciplinas de História e Geografia na escola. A Geografia deveria direcionar estudos acríticos, meramente descritivos, exaltando o Estado-nação, o formato do território brasileiro e suas potencialidades.[7]

As propostas curriculares, por sua vez, "[...] ditavam os conteúdos que deveriam estar presentes nas aulas e nos planos de aula dos professores, incluindo os de Geografia". (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE 2007, p.69). Desta forma, o estudo direcionado ao conhecimento prévio do aluno, e a realidade vigente em seu cotidiano eram desconsiderados. Nesta mesma época é importante destacar as insatisfações dos professores de Geografia, na análise feita por Pontuschka; PAGANELLI; CACETE (2007, p. 70) referente:

> [...] a ineficácia do ensino da disciplina na formação do estudante; o livro didático como única fonte de estudo; orientações didático-pedagógicas vulgarizadas de acordo com os interesses das editoras, com a proposição de conceitos incompatíveis com o movimento vivido pela ciência geográfica; desvinculação da Geografia inserida na universidade daquela ensinada nas escolas de primeiro e segundo graus.

Como ressalta Kaercher (2003), o ensino tradicional foca o "método classificatório", tornando o ensino mecanicista e direcionado à memorização de conteúdos. O método classificatório não deixa de ter sua importância, desde que seja utilizado em conjunto com o questionamento de sua classificação, pois em conciliação com análises históricas, a "classificação" auxilia, por exemplo, nas relações entre as regiões Norte e Sul do Brasil.

Na década de 1980, a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) e a Associação Nacional de Professores Universitários de História (ANPUH), analisaram e questionaram os Estudos Sociais como disciplina, e conseguiram sua remoção da grade curricular nos ensinos de primeiro e segundo graus da época. Os objetivos dos membros dessas associações eram inserir as disciplinas de Geografia e História no ensino de forma a qualificar a aprendizagem, através de metodologias condizentes com suas particularidades. Entre as décadas de 1980 e 1990, foram produzidas propostas curriculares em parceria com as universidades, esta realidade, conhecida como "movimento de renovação curricular", possibilitou um estudo sobre o conteúdo curricular na disciplina de Geografia de acordo com sua finalidade educacional (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE 2007).

Segundo estudos de Cavalcanti (2008, p. 21-22), o movimento buscava denunciar a

7 Sobre o assunto vide Oliveira (1994).

neutralidade do pensamento geográfico, principalmente às ideologias difundidas pelo Estado através do ensino. Tal rompimento procurava uma reformulação teórica no ensino partindo da Geografia crítica, porém, a referida autora ressalta que nem todos os discursos deste período tiveram base filosófica, política e ideológica marxista, e sim, havia também antimarxistas e uma pluralidade no discurso geográfico que se convergiam quanto ao descontentamento nas práticas de ensino.

Assim, observa-se que desde a década de 1980, o questionamento do ensino tradicional, pauta de congressos e encontros de estudiosos do ensino de Geografia, na época, é direcionado à busca de novas metodologias vinculadas à Geografia crítica[8].

A partir da década de 1980, apesar da crise deste movimento sociopolítico, o marxismo contribuiu no reforço da fundamentação pedagógica-didática, na busca de métodos de ensino que auxiliaram o aluno a pensar criticamente no contexto do início da globalização.·.

É importante destacar a transição que o ensino de Geografia perpassa neste momento de sua história, como destaca Cavalcanti (2008, p. 23):

> Mais do que localizar e descrever elementos da natureza, da população e da economia, de forma separada e dicotomizada, propunha-se uma nova estrutura para esse conteúdo escolar, que tivesse como pressupostos o espaço e as contradições sociais, orientando-se pela explicação das causas e decorrências das localizações de certas estruturas espaciais.

Nesta perspectiva, Araújo (1991, p. 23) destaca que "[...] a técnica tem seu lugar como condição necessária e indispensável, mas, não suficiente, uma vez que, favorece e condiciona o próprio processo pedagógico em realização concreta".

Estudos de Almeida (1991) apontam que o saber do aluno deve ser o ponto de partida dos estudos geográficos, e não somente o ponto de chegada. Partindo deste princípio, o docente deve refletir sobre o contexto histórico e social dos alunos, através do diálogo e do conhecimento sobre os conceitos e significados que os alunos apresentam perante as teorias geográficas, resultando na elaboração do plano de trabalho, de acordo com os objetivos a serem concretizados. Desta forma, a autora aponta procedimentos metodológicos que visam a um ensino crítico e científico dos alunos, como: observar, comparar, relacionar, definir, classificar, agrupar, analisar (a partir de modelos teóricos), e sintetizar (implicações e consequências) os fenômenos estudados.

---

8 Kaercher (2010), faz uma análise sobre a Geografia crítica vinculada ao materialismo e sua repercussão nas teorias e práticas de ensino assim como na formação dos professores de Geografia.

Dentro dessa perspectiva, Cavalcanti (2005), destaca que a Geografia escolar deve voltar-se aos conhecimentos cotidianos trazidos pelos alunos, pois a partir deste conhecimento, pode-se provocar a mudança na prática cotidiana, através da problematização, reflexão, e confronto, resultantes do raciocínio geográfico e da sistematização do conhecimento científico.

A problematização é um conceito utilizado por Paulo Freire e recorrente em todo sua produção escrita. Ao formular o seu método de ensino, pensou em algo que fosse ativo, dialógico e crítico, desta forma seu método de alfabetização (e de conscientização crítica) foi composto por três etapas, iniciando pela investigação temática (tema gerador ou palavra geradora), passando pela tematização e culminando na problematização ou situações-problemas diretamente relacionadas ao tema gerador ou a palavra geradora.

Embora as ideias de Paulo Freire sejam proposições amplas para o ensino em geral, ancoradas em uma concepção de práxis transformadora, encontramos em seus escritos muitos pontos que nos ajudam a refletir sobre os problemas relacionados ao ensino de Geografia. Em *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa, por exemplo, encontramos dois exemplos que ilustram isto. No primeiro, Freire destaca a importância de considerarmos os saberes dos alunos:

> Porque não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. (FREIRE, 2001, p. 33).

No segundo exemplo, Freire (2001, p. 63) chega mais próximo ainda de nossas preocupações: "O educador que, ensinando Geografia, castra a curiosidade do ducando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se".

Como sabemos, o ensino de Geografia, muitas vezes, é centrado em atividades fundamentalmente teóricas, vinculado a Geografia descritiva, nas quais priorizam a leitura de textos e responder questões, como algo a ser memorizado e, tendo como finalidade a compreensão de dados isolados. Para superar este problema, há a necessidade de o professor, como mediador, explorar os signos e significados de cada tema abordado, atuando no que Vygotsky (2005) denominou de zona de desenvolvimento real e na zona de desenvolvimento

potencial[9] dos alunos, direcionando-os na aquisição dos conceitos geográficos.

É certo que, para que haja aprendizagem significativa sobre determinado assunto, é necessário que o aluno internalize os conhecimentos adquiridos em sala de aula. Para Cavalcanti (2005) este processo de internalização, baseado em estudos de Vygotsky, inicia-se com o conhecimento dos objetos, os quais possuem signos e significados socioculturais, resultantes de saberes historicamente produzidos pelo ser humano. Após a experiência interiorizada no aluno, este último apropria-se desta cultura, sendo expressada na sua linguagem, que é o pensamento organizado.

Gasparin (2002), destaca que a postura do professor neste processo deve possibilitar uma prática com diferentes abordagens, onde o trabalho com as diferentes dimensões do conhecimento (conceitual, social, política, econômica, religiosa, psicológica etc) facilite a assimilação de dinâmicas sociais em suas totalidades. Desta forma, são importantes questões que levam ao questionamento e análise crítica sobre o espaço que só será possível a partir do momento em que os professores perceberem a necessidade de mudanças em suas práticas pedagógicas, e passem a utilizar o diálogo e a problematização como caminhos metodológicos possíveis no ensino.

De certa forma, a teoria vygotskyana, possibilita avançarmos quando analisamos os elementos metodológicos do ensino. As técnicas de ensino, e os recursos didáticos, são conjuntos de habilidades, onde a atividade prática que o professor desenvolve tem como finalidade facilitar o processo de aprendizagem dos alunos. Por esta razão, tais técnicas são condicionantes do processo e não ele em si. Para compreender a atual conjuntura de tais técnicas de ensino, e de suas significações ao longo das décadas do século passado, é necessário analisar o processo histórico do mesmo.

A valorização das técnicas de ensino no Brasil, principalmente entre as décadas de 1960 e 1970, fez parte de um processo histórico da sociedade como um todo, onde tanto o campo educacional quanto o político, econômico e financeiro compartilhavam da mesma intersecção do tecnicismo, resultante do desenvolvimento do capitalismo monopolista (ARAÚJO, 1991).

O que ocorreu é que na década de 1970, as expectativas de que as técnicas de ensino seriam salutares no processo pedagógico, fizeram com que estes recursos sobressaíssem aos

9 Para Vygotsky (2005) a zona de desenvolvimento real é aquilo que a criança sabe fazer sem necessitar da ajuda de um adulto ou alguém mais experiente, e a zona de desenvolvimento potencial é o que ela sabe fazer somente com a ajuda de alguém que já tenha a experiência com o objeto de estudo. O professor neste processo tem papel fundamental, pois o aluno poderá fazer sozinho amanhã o que faz hoje com a ajuda do professor, daí chegará à aprendizagem.

demais procedimentos didático-pedagógicos, tornando-se autônomos e alienantes de acordo com ideais de sua eficiência no processo de ensino e aprendizagem. Assim, as técnicas de ensino exerceram uma função dominante em relação ao processo pedagógico, deixando de exercer sua função de mediar o processo de ensino e, subordinando a relação professor e alunos.

As técnicas de ensino viabilizam a relação entre professores e alunos, porém, não formalizam o processo de aprendizagem, e assim, estão subordinados a ele, exercendo função instrumental. Para que as técnicas de ensino, tais como os recursos didáticos, exerçam seu papel instrumental, é necessário que o professor seja mediador do encontro do sujeito (aluno) com o objeto (conteúdo), instiga o aluno a conhecer o objeto. O objeto não se deixa conhecer facilmente, assim o recurso didático pode facilitar a mediação, resultando em aprendizagem.

Diante disso, Kaercher (2003), foca os compromissos do docente ao mediar o processo de ensino-aprendizagem. É de suma importância criar atitude de ouvir o aluno, como ponto de partida para a coleta de conteúdos e da instigação da procura do conhecimento pelos discentes. Outro aspecto a ser relevado é o questionamento da fonte de informação, sendo essencial o registro das afirmações, dúvidas e questionamentos dos alunos. A dúvida é um mecanismo pedagógico de estimular o raciocínio lógico e a argumentação dos alunos.

Para atingir tal objetivo também é necessário que o docente conheça as diferentes culturas que envolvem o conhecimento prévio do aluno. Assim, partindo da prática cotidiana, dos conhecimentos, experiências e representações dos alunos, é possível ampliar conceitos geográficos, familiarizando a cultura escolar com a prática social dos alunos (CALLAI, 2003).

A diversidade cultural, tanto na escola quanto fora dela, pressupõe conviver com outras diferenças, aprender com suas pecurialidades, destacando a desigualdade social marcada nestas. Logo a Geografia, como ciência, explica o processo de aculturamento disseminado principalmente com a globalização da informação, provida pela revolução técnico-científico-informacional. Esta nova dinâmica espacial na cultura tem resultado em modificações nas experiências e vivências da sociedade, e em escala proporcional, no âmbito escolar.

O professor deve, por esta razão, instigar e ressaltar a identidade cultural do aluno no espaço escolar e nos lugares de convívio deles, como abordado por Cavalcanti (2006, p.70) "[...] considerar a diversidade presente no espaço escolar, contextualizando-a, especificando-a no lugar, afinal, as diversidades não são todas iguais, os lugares fazem com que as experiências dessas diversidades também sejam diferentes".

Além destes fatores, Cavalcanti (2006), destaca ainda a importância que a linguagem tem no processo de ensino aprendizagem, sendo que a própria palavra "ensinar" significa, etimologicamente, transformar os objetos em signos, isto é, conceituar o que é pensado e representado pelo ser humano.

Ao transformar os objetos criados pelos homens em signos, é possível, em sala de aula, interagir as experiências de cada aluno com tais signos e significados, resultando em uma discussão entre as diferentes culturas de cada aluno, permitindo estabelecer analogia com a dinâmica social local e global.

> [...] para cumprir bem o papel social da escola e de uma disciplina escolar no sentido da formação dos alunos, é preciso que esse conteúdo seja trabalhado com eficiência, é preciso que as atividades de sala de aula sejam encaminhadas com base em métodos e procedimentos que permitam de fato trabalhar com esses conteúdos (CAVALCANTI, 2006, p.77).

Partindo deste princípio, há pesquisadores, no campo do ensino de Geografia, que analisam recursos didáticos específicos, como o jornal, o estudo do meio, os filmes, entre outros, abordando métodos e procedimentos, bem como as particularidades de cada recurso, e os aspectos a serem considerados.[10]

Assim, ampliam-se os estudos sobre ensino de Geografia que se intensificam nas duas últimas décadas do século XX e, no início do século XXI, há encontros, congressos e simpósios tanto sobre teoria da Geografia acadêmica quanto em didática em Geografia.

É a partir desses estudos com levantamento de informações (entrevistas, aplicação de recursos didáticos, análise de processo de ensino e aprendizagem, entre outros), que foi possível indicar as principais teorias a serem abordadas na prática do ensino de Geografia, entre elas se destacam: o lugar como escala de referência do cotidiano do aluno, que auxiliará na compreenssão do mundo, articulando, assim, o local com o global; discutir temas socioespaciais, tais como questões etnicas e exclussão social; desenvolver a linguagem cartográfica nos alunos; promover a educação ambiental dando a atual importância da preservação da natureza no contexto da globalização; incorporar diferentes linguagens, tais como música, vídeos, fotografias, *websites*, entre outros, com a finalidade de auxiliar o aluno na compreenssão dos conteúdos, neste caso encontram-se os recursos didáticos (CAVALCANTI, 2008).

É também a partir dos estudos sobre as práticas docentes e suas principais dificuldades

10 Entre estes estudos destacam-se: Callai (2003); Castrogiovanni (2003); Leão; Leão (2008); Napolitano (2009); Schäffer (2005); e Archela (2008).

que foi possível diagnosticar que a cartografia é o principal conteúdo em que os professores possuem dificuldade em mediar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Neste quesito, Archela (2000) destaca que o índice na publicação científica no campo da cartografia e ensino teve uma elevação gradativa, principalmente após o primeiro Colóquio de Cartografia para Crianças, que ocorreu em 1995. Tal colóquio objetiva a troca de experiências e a busca de novos desafios à ciência cartográfica escolar. Através de tais encontros e suas posteriores publicações, possibilitaram a difusão e atual valorização da cartografia no ensino de Geografia no Brasil.

Neste ínterim a cartografia escolar está se aperfeiçoando, principalmente devido às novas tecnologias que subsidiam a produção de materiais didáticos e possibilitam diferentes meios de aplicação. Atualmente, a cartografia escolar busca englobar aspectos tanto das ciências humanas quanto das ciências da linguagem, uma vez que a junção de ambas são elementares para a compreensão e alfabetização cartográfica.

Assim, a cartografia, torna-se importante em discussões sobre os conteúdos de ensino da Geografia, pois através dela, os alunos poderão aprofundar seus conhecimentos sobre as diferentes formas de representação espacial, seja por meio de mapas analógicos, digitais ou mentais. Esta pluralidade de formas de representar o espaço possibilita a comunicação com os demais temas geográficos (escala, meio ambiente, e questões sociais), valorizando e incentivando ainda mais a pesquisa na área do ensino, e consequentemente, nas práticas pedagógicas em sala de aula.

5.2 Recursos didáticos no ensino de Geografia

Ficarelli (2008) sustenta que há discursos e saberes perante a utilização dos recursos didáticos que não condizem com a realidade praticada em sala de aula. Ela analisa o discurso dos órgãos políticos (Proposta Curricular do Estado de São Paulo, Proposta Curricular Nacional e *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN's)), dos livros didáticos dos principais autores de manuais de Didática, consagrados nos cursos de licenciatura desde a metade do século XX, tais como Nérici; Mattos e Turra et al. (apud FISCARELLI, 2008). Em tal estudo, a autora conclui que há uma ideologia empregada pela política educacional paulista que incentiva o professor a utilizar os recursos didáticos, principalmente os relacionados às novas tecnologias. Para efetivar esta ideologia, são realizados cursos de capacitação com a finalidade do professor realizar atividades lúdicas em sala de aula, pois o principal problema na utilização dos recursos didáticos é adaptá-los aos temas propostos pela disciplina.

Quanto à expectativa de utilização de recursos didáticos pelo professor, a autora infere que há receio destes na questão da viabilidade, adaptação ao conteúdo e à realidade escolar. Para a prática em sala de aula, o professor necessita de maior preparo e eficiência, pois assim como o recurso pode ajudar, ele também pode atrapalhar o docente se ele não souber utilizá-lo corretamente.

Por fim, os estudos sobre os recursos didáticos ganham maior destaque nas décadas de 1980-1990, sendo este um elemento enfatizado por grande parte dos autores deste referencial teórico em estudo. Devemos assim, buscar esta qualidade, seja por meio de práticas pedagógicas renovadoras ou na busca de outros meios de estímulo à motivação de aprendizagem dos alunos, como a utilização de recursos didáticos.

A seguir abordaremos os estudos sobre alguns recursos didáticos no ensino de Geografia no Brasil, consagrados pelos principais pesquisadores sobre cada recurso. É importante salientar que foram desconsiderados os livros didáticos, paradidáticos e literários, por serem temas muito abrangentes e demasiadamente estudados.

5.2.1 Estudo do meio

Apesar do estudo do meio, às vezes, ser considerado como procedimento metodológico, ele também é considerado um recurso didático, uma vez que utiliza como meio de ensino o espaço como fonte de informações e questionamentos.

O estudo do meio é uma atividade realizada fora do ambiente da sala de aula, podendo ser a observação no bairro, num parque próximo ou distante da escola, em museos, etc. O estudo do meio favorece o recorte, a análise e a conceituação da paisagem observado de acordo com objetivos que podem englobar uma escala que perpassa do local para o global, inter-relacionando os aspectos físicos e sociais que resultam na paisagem historicamente (re) construída, além de singularizar as particularidades da totalidade (SERPA, 2006).

No caso do estudo do meio, procura-se situar o aluno num tempo histórico, onde as modificações do espaço tem como referencial as memórias resgatadas da população residente, os arquivos que constituem parte da história social (jornais, projeto piloto da cidade, fotografias em museus, etc), o tipo de uso e ocupação do solo, entre outros processos que transformam o espaço (PONTUSCHKA et al, 1992). Devido a estas diferentes perspectivas, os alunos devem utilizar métodos específicos para cada análise sócio espacial, métodos estes que terão como mediador o professor.

O estudo a campo possibilita a interdisciplinaridade e propiciar abordar temas

transversais como prática da cidadania. Outro aspecto que pode ser estudado são as categorias geográficas (espaço, território, paisagem e lugar), por serem conceitos complexos, poderão ser observados a campo em diferentes olhares e pontos de vista sobre cada categoria.

É importante que haja um estudo prévio sobre a área de estudo, para que os alunos observem as peculiaridades e a constatação dos dados observados levantados. E, após o campo haja a discussão e a sistematização dos dados antes e após o campo, para que não ocorra, como salientado por Claval (2004) citado por Serpa, (p. 16, 2006):

> A descrição de paisagens urbanas tais como as descobrimos percorrendo a cidade dá ideia das etapas de sua evolução, mas não explica seu papel, não mostra do que a cidade vive, não permite compreender seus problemas. Passemos do olhar do visitante à perspectiva vertical daquele que dispõe de mapas, fotografias aéreas e pesquisas sobre os hábitos de deslocamentos dos citadinos. A cidade deixa de aparecer como um caleidoscópio. Tudo se torna claro.

Nesta perspectiva, o estudo do meio viabiliza a interdisciplinaridade, analisando deferentes escalas sócio espaciais, compreendendo a realidade dos alunos através do estudo vivenciado, da observação, e registro de depoimentos, problematizando e desenvolvendo a percepção, contribuindo para a formação de conceitos geográficos, como por exemplo, espaço, território, paisagem, região e lugar.

Assim, as atividades devem ser realizadas de acordo com os conhecimentos prévios dos alunos e, posteriormente, uma análise sobre as atividades realizadas no campo, tendo como intuito ampliar os conhecimentos dos alunos a partir da experiência vivenciada, correlacionando a teoria com a prática.

5.2.2 Globo Terrestre

Segundo estudos de Schäffer et al (2005), o globo terrestre tem sido um recurso didático renegado, esquecido e pouco compreendido pelos professores, sendo muitas vezes um elemento meramente decorativo, principalmente nas salas ambientes.

Este recurso tem suma importância nos temas que englobam orientação, leitura de mapas, origem das situações de tempo, variação do horário na superfície terrestre, fluxo espaciais (comércio, transporte e informações) e também em análise de questões geopolíticas.

As principais vantagens em apresentar este recurso em sala de aula é que com ele há a aproximação da real forma do planeta Terra; possibilita mostrar de forma total os elementos físico-geográficos; mostram de forma total as divisões políticas dos países; traz a rede de

coordenadas geográficas sem distorções; possibilita a simulação dos movimentos da Terra (dia-noite, estações do ano, fuso horário, e eclipses); além de suscitar indagações e despertar curiosidade àqueles que a manuseia (SCHÄFFER et al, 2005).

Uma das principais dificuldades em utilizar este recurso é a escala, por muitas vezes ser muito pequena, dificultando a apresentação de informações e detalhamento. Também está na impossibilidade de aproximação, visualização e manuseio deste com o aluno, pois este material, muitas vezes, não há em abundância na escola. Por esta razão, é importante que tenha na escola um exemplar com vários globos, mesmo que seja em tamanho reduzido, para que todos os alunos possam manuseá-lo.

É importante também verificar os elementos encontrados nos globos terrestres, para que possam ser explorados todos os componentes que este recurso possui, como destacado em Schäffer et al. (p. 34, 2005):

> […] (a) rede de coordenadas, com identificação do Meridiano de Greenwich e da linha do Equador; (b) a escala, geralmente impressa junto à legenda; (c) legenda, destacando símbolos não-convencionais e, via de regra, colocada sobre áreas oceânicas; (d) arco de meridiano em que aparecem os valores da latitude; e (e) um círculo ou calota, em geral de plástico, sobre o Pólo Norte e onde há marcação para leitura das horas.

Apresentamos algumas atividades organizadas por Schäffer et al (2005) e que podem ser realizadas em sala de aula, de acordo com a realidade escolar.

- Procurar no globo, lugares citado no texto (trabalhado em sala de aula); Discutir a localidade e tempo de deslocamento, continente pertencente, etc.
- Discussão sobre globos em propagandas (ideologia).
- Foto tradicional da escola (formatura) do aluno ou responsável deste, que tenha o globo simbolizando o ingresso no mundo culto e letrado. Discutir o tema.
- Confecção de bandeiras. Observar o significado de cores e símbolos.
- Aluno analisar uma bandeira de um país por ele escolhido.
- Questionar cores e símbolos da legenda do globo.
- Diferenciar, com os alunos, o globo antigo (século XVI) com o globo atual.
- Confecção do globo antigo com itinerário de navegações; explicar as dificuldades (tempo, tecnologia, investimento).
- Leitura prévia sobre grandes navegações. Cada grupo seleciona um filme e elabora textos que relacione o início das navegações com conhecimentos do cotidiano dos

alunos: drogas, DSTs (Doenças Sexualmente Transmissíveis), preconceito, amizade, criatividade, doenças por falta de vitamina, etc. E dizer a importância do globo no contexto histórico do filme.

- Construção de um globo com folhas de jornal; desenhar linha do Equador, meridiano e trópicos; consultar bibliografia de bases militares dos EUA no mundo; discutir geopolítica com os alunos.
- Desenho de proporção e redução de um objeto.
- Escolher dois países, cada aluno, e diferenciar as áreas no globo e no mapa.
- Venda de um produto: escolher três rotas aéreas mais rápidas de um continente para outro; descrição da rota utilizando pontos cardeais; medir em um barbante as três rotas em um globo terrestre.
- Alunos entrevistarem duas pessoas com visões diferentes sobre o surgimento do planeta Terra; questionar com os alunos as limitações da ciência e da religião.
- Em dupla, elaborar roteiro de viagem para cidades sagradas, escolhendo e justificando o itinerário dos atrativos turísticos através do globo terrestre.
- Maquete sobre o sistema solar (trabalhar proporção, estudo prévio sobre o tema com os alunos, e elaboração de um glossário); os alunos utilizarão a maquete para explicar cada tema escolhido por eles.

Como demonstrado por Schäffer (2005), o globo terrestre possui uma gama de modos de ser utilizado, contribuindo principalmente para os estudos cartográficos. Neste quesito, Almeida e Passini (2004), afirmam que os conhecimentos e habilidades de localização, orientação e representação contribuem para a compreensão da totalidade do espaço, sendo o princípio para que o aluno construa a noção de espaço, codificando e depois decodificando as representações gráficas presentes nos mapas.

5.2.3 Mapas escolares

Os mapas escolares são instrumentos essenciais no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Geografia, dentre eles se destacam os mapas murais, os mapas dos atlas escolares, o próprio globo terrestre e todos os demais materiais cartográficos (Almeida, 2001). Através deles, os alunos representam o espaço, interpretando e utilizando habilidades espaciais para compreenderem a dinâmica social.

Segundo Almeida (2001, p. 13), o mapa é:

> "[...] uma representação da superfície da Terra, conservando com estas relações matematicamente definidas de redução, localização e de projeção no plano. Sobre um mapa-base, assim obtido, pode-se representar uma série de informações, escolhidas por interesses ou necessidades das mais diversas ordens [...]".

No campo escolar, na maioria das vezes, os mapas são utilizados para ilustrar ou mostrar onde fenômenos ocorrem ou não. Neste caso, os mapas não fornecem os instrumentos necessários para o letramento cartográfico do aluno, que resulta da análise crítica dos dados apresentados por ele.

Nos mapas mentais e mudos, há o auxílio na leitura dos mapas através do estudo do lugar de vivência. Nestes mapas é possível o aluno criar sua própria legenda, através de símbolos pré-estabelecidos e decodificados por certo grupo, neste caso, por eles próprios. Pode, neste intuito, o aluno compreender as abstrações realizadas na confecção dos mapas, uma vez que ele realizada as representações gráficas de um mapa mental ou mudo.

O letramento cartográfico inclui desenvolver relações projetivas espaciais nos alunos. Partindo de estudos de Piaget, Almeida (2001) destaca as relações de direita-esquerda e acima-abaixo para estabelecer as direções leste-oeste e norte-sul entre os alunos. Assim, a princípio, s orientação corporal deve ser um meio introdutório dos mapas escolares, e posteriormente, por volta dos 12 anos de idade, os alunos já estarão aptos a desenvolverem abstrações sobre a linguagem cartográfica, que inclui símbolos e signos através das variáveis visuais, que incluem pontos, linhas e áreas, e informações qualitativas, quantitativas e ordenadas.

5.2.4 Bússola

A bússola, apesar de muitas escolas não possuírem, é um recurso que pode ser confeccionado pelos alunos e professores, ou comprados por preços acessíveis à comunidade escolar.

As bússolas podem ser utilizadas no processo de ensino-aprendizagem de conceitos, como norte magnético, orientação, rosa dos ventos, paralelos e meridianos, além de exemplificar e relacionar com fatos históricos que perpassam as grandes navegações e a importância da orientação daquela época e atualmente.

Neste contexto, concordamos com Castellar (2011, p. 126), ao dizer que,

> O trabalho com orientação, como a localização do norte geográfico e a identificação dos lugares a partir da rosa dos ventos, auxilia-os [alunos] a compreender pontos fixos e não fixos da ordenação de um território, e também no entendimento da variação de critérios de regionalização.

Fica claro neste trecho que, além dos conteúdos de orientação, o professor pode abordar aspectos político-territorial, sendo elemento constituinte da localização do indivíduo no espaço, já que utilizamos de pontos de referências que são social e historicamente identificáveis, para que possamos nos localizar em determinados espaços.

Uma atividade que pode ser feita, utilizando este recurso, é pedir para os alunos realizarem a trajetória de um ponto a outro dentro da escola, anotando em uma folha os pontos cardeais e a quantidade de passos, estipulando dois a três chegadas, e numa outra folha os lugares onde se espera que o usuário chegue. Com isto, trocam-se as folhas entre os alunos e observa se os alunos souberam utilizar este instrumento para se localizarem. É uma atividade de envolve aprendizagem mútua, uma vez que os alunos possam auxiliar uns aos outros no percurso.

Com as atividades desenvolvidas tendo a bússola como viés de aprendizagem, estima-se que os alunos a entenderão fenômenos complexos com maior facilidade, principalmente os relacionados à dinâmica interna da Terra, o qual possui muitos elementos abstratos, pois se há interesse, os alunos aguçam a vontade de compreender, além de ser uma atividade lúdica que os alunos não esquecerão tão facilmente.

5.2.5 Jogos

Os jogos em sala de aula destacam o aluno como principal precursor do conhecimento, e esta transmissão se faz de modo interativo entre o objeto de ensino e o sujeito, permitindo a troca de ideias, hipóteses e constatações através de resoluções de problemas, tomando decisões com os demais jogadores (SILVA, 2006). Também, através dele, possibilita o aluno a desenvolver a cooperação, superação do egocentrismo infantil, atuando no cognitivo, afetivo, psicomotor e atitudinal dos alunos.

Concordamos com Castellar e Vilhena, (2010, p. 46), ao salientar que:

> Um dos fundamentos principais do jogo como atividade de ensino é criar e executar maneiras nas quais os alunos consigam chegar ao resultado final por meio de erros e acertos, conferindo o papel no desenvolvimento cognitivo. Isso pode ocorrer por meio de descrição, análise, associação e criação de situações que estimulem e levem ao entendimento de conteúdos e conceitos.

As maneiras pela qual os alunos cheguem ao resultado final são realizadas através de resolução de problemas. Por meio dela, há o estímulo de pensar várias hipóteses, razões e dúvidas em relação ao objeto de estudo, tendo o professor o papel de estimular os alunos ao questionamento, bem como os formando ao senso crítico.

Em pesquisa realizada por Leite e Afonso (apud Castellar e Vilhena, 2010), demonstra como direcionar um tema a ser solucionado, neste quesito, os autores dividem em 4 fases: a de seleção do contexto, a formulação do problema, a resolução do problema e a síntese e avaliação do processo. A partir destas fases o professor deverá elaborar o jogo criando estratégias de ensino que considerem o conhecimento prévio dos alunos, conceitos e procedimentos por eles adquiridos e os novos conhecimentos que serão adquiridos através da resolução do problema proposto.

Considerando os jogos como instrumentos do "brincar-aprendendo", Vygotsky (1998) afirma que eles são situações imaginárias, que conduzem a certos comportamentos da criança, eliminando a possibilidade de ações, devido ao cumprimento das regras, assim, esta ação está unida ao prazer, uma vez que a satisfação das regras é realizada, tornando-se uma ação imaginativa. Tornar prazeroso este aspecto é importante para o desenvolvimento da criança, nos aspectos morais e de convívio em sociedade.

Em escala local, Breda (2011) realizou estudos sobre recursos didáticos, descrevendo e analisando sua confecção e aplicação em algumas escolas estaduais e municipais do município de Ourinhos. A autora aborda quatro jogos principais: jogo da memória, dominó, quebra-cabeça e o jogo de tabuleiro. Pretende-se utilizar tais recursos didáticos confeccionados por Breda (2011), a fim de valorizar o material e dar o suporte à professora colaborado de como os utilizar.

5.2.6 Maquetes

A respeito do uso da maquete em sala de aula, estudos de Simielli (1990) e Almeida; Passini (2004), comprovam que a maquete possibilita ao aluno a construção de noções espaciais através da visualização, em modelo reduzido, de representações bidimensional (mapas) para um tridimensional (maquetes), simplificando noções abstratas que os alunos ainda estão desenvolvendo cognitivamente de acordo com suas faixas etárias.

Para Almeida e Passini (2004), nos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental II há a introdução da linguagem cartográfica, por isso deve-se dar maior atenção quanto aos procedimentos metodológicos, enfocando o espaço vivido por estes, como por exemplo, a sala

de aula, a quadra da escola, a escola em si, o bairro, enfim, partindo de uma escala de abordagem menor para uma maior.

Há atividades no intuito de estimular a percepção de um referencial topológico entre os alunos nas séries iniciais (ALMEIDA; PASSINI, 2004) e, a posição, direção, concentração, quantidade e demais informações que extrapolem a visualização da maquete, que podem ser trabalhados pelo professor, principalmente entre os 9° anos e ensino médio, tais como a dinâmica hidrográfica, clima, vegetação, as atividades agrícolas e as demais relações econômico-sociais que a elas abarcam (SIMIELLI, 1990).

Uma metodologia de ensino com o intuito de aprendizagem que envolva a construção de relações espaciais projetivas e euclidianas pelos alunos, abordando aspectos de lateralidade (esquerda e direita), referência e orientação é abordada por Almeida (2001), sendo um estudo desenvolvido para as séries iniciais (1° ao 6° ano do ensino fundamental). Através da confecção de maquetes por grupos de alunos, eles representam a sala de aula, de acordo com a proporção de carteiras, cadeiras e demais elementos que esta pode conter. A sala de aula foi escolhida por representar um lugar de convívio conhecido pelos alunos e professor, podendo este último determinar os avanços e limitações dos alunos. Com a confecção das maquetes da sala de aula, foi possível trabalhar com eles a visão vertical, escala proporção, legenda, e a posição dos alunos na sala de aula, a princípio sem a utilização da maquete e, posteriormente, utilizando a maquete, sendo um elemento essencial na preparação para a leitura das coordenadas geográficas. Assim, o uso da maquete da sala de aula, "[…] projeta o observador fora do contexto espacial no qual ele se insere, permitindo-lhe estabelecer, inicialmente, relações espaciais topológicas entre a sua posição e a dos elementos da maquete" (ALMEIDA, 2001, p. 78).

Neste ínterim, espera-se que a abordagem seja analisada de acordo com as necessidades da professora colaboradora em vista dos objetivos traçados pelos conteúdos em sala de aula, os anos escolares e faixas etárias dos alunos, e as disponibilidades de recursos e maquetes já disponíveis no âmbito escolar que poderão incorporar a fase de execução desta pesquisa.

5.2.7 Fantoches

Segundo Silva (2011), a utilização de fantoches pelas crianças é um meio de introduzir nas séries iniciais do Ensino Fundamental II (5º e 6º ano), temas da Geografia relacionados à realidade dos alunos, através de oficinas da narração de histórias ou a representação de teatro de fantoches exercidos pelos próprios alunos. A referida autora analisa a construção do conhecimento por meio da contribuição da epistemologia genética, desenvolvido por Piaget, destacando que o fantoche pode ser um instrumento facilitador no processo cognitivo, na passagem do egocentrismo para o operatório concreto, em crianças entre 11 e 13 anos de idade. Com a confecção e manipulação dos fantoches, a autora concluiu que foi possível trabalhar o conceito de espaço, lugar e orientação, a fim de descentralizar do aluno de sua visão egocêntrica.

Em estudos que abordam a utilização de peça de teatro com fantoches para o ensino de Geografia, são desenvolvidos pelo projeto "Colóide", que realiza atividades com os alunos de forma lúdica, entre tais atividades está o teatro de fantoches como viés no ensino-aprendizagem de conceitos que englobam o solo, tais como conservação do solo, erosão e voçoroca (PEREIRA, 2011). Outra consideração a ser salientado é a possibilidade de interação com o público espectador, a fim de juntos criarem mecanismos para resolverem situações de degradação do solo, como no caso da voçoroca.

Assim, no aspecto de utilização de fantoches como recurso didático, deve ter claro qual a abordagem e método a ser utilizado. Este recurso tem maior utilização nas séries iniciais do ciclo II do fundamental, devido à faixa etária e ao desenvolvimento cognitivo desta faixa etária, porém, isto não impossibilita sua utilização nas séries posteriores, desde que siga objetivos de acordo com o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

5.2.8 Softwares educativos

No final do século XX e início do XXI, a tecnologia digital tornou-se acessível aos usuários. Na Geografia, tal recurso tem sido pesquisado principalmente pela cartografia escolar, no manuseio de mapas interativos e/ou dinâmicos. Também há a confecção com os alunos de blogs e o manuseio de jogos *online*, que oferecem diferentes temáticas, possíveis de serem trabalhadas, além da cartografia, também em outros temas, tais como o planejamento urbano, formas de relevos, dinâmica espacial, educação ambiental, entre outros.

Há diferentes *softwares* distribuídos gratuitamente, confeccionados por universidades,

como por exemplo, a “Geoideia”, desenvolvido pela Universidade Federal Fluminense, além de *sites* como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) *teen* voltado para o público juvenil. Assim, é necessário que o professor busque o conhecimento sobre estas tecnologias e planeje atividades e avaliações diferenciadas com este recurso.

Para o professor menos familiarizado com esta tecnologia, os *slides* oferecem uma dinâmica de apresentação, podendo ser utilizado como recurso educativo. Ele estabelece uma sequencia linear com efeitos e animações que são incorporados através de sons, vídeos e animações (RAMOS, 2005). Com esta tecnologia informacional, os alunos podem entender dinâmicas da Terra que necessita de maior interatividade e abstração, que facilitando o entendimento através deste recurso.

Acreditamos que, a inserção da informática no meio escolar é um elemento que deve ser explorado pelo professor, pois os alunos estão familiarizados com este recurso, e no ensino de cartografia, poderá facilitar na aprendizagem da linguagem cartográfica.

5.2.9 Cinema/filme

Segundo Napolitano (2009), o cinema em sala de aula, principalmente de ficção e documentário, estando vinculado à indústria cultural, pode ser utilizado pelo professor na abordagem de temas antes e/ou depois do filme. Para tanto, o professor deve planejar suas atividades, de adequando ao currículo e à faixa etária dos alunos.

No estudo geográfico, a utilização de filmes e documentários são importantes na concepção do espaço e do tempo pelo aluno. Pode-se analisar, por exemplo, a sociedade capitalista europeia no século XIX, com suas características sociais e culturais. Deve-se considerar neste contexto, os estereótipos e clichês reproduzidos pelos filmes e jornais televisivos, pois, tais recursos podem encobrir uma ideologia que visa disseminar uma cultura hegemônica, de preconceitos e valores que excluem as demais culturas da humanidade.

Como ressalta Barbosa (2006), o cinema, mais do que outros recursos audiovisuais (como documentário, entrevistas, música, poesia, entre outros), tem sua ludicidade relacionada ao poder da imagem estar em movimento, possibilitando uma compreensão mais próxima da realidade.

Sobre o planejamento das atividades, o autor supracitado enfatiza três aspectos: a organização na exibição do filme, verificando se ele ainda é acessível, se a sala de vídeo é adequada (iluminação, barulho externo, vídeo e TV em perfeito estado de utilização); adequação com o currículo e/ou conteúdo, afim de que o aluno elabore textos, faça leituras

complementares e desperte criticidade e; adequação com a faixa etária do aluno, podendo o professor retirar partes que necessitem de censura, também neste último aspecto deve-se atentar à etapa de aprendizagem escolar.

As faixas etárias são divididas de acordo com os ciclos de ensino. Assim, espera-se que os alunos do Fundamental II desenvolvam uma observação linear dos fatos. Os alunos nesta faixa etária são agitados e questionadores, por esta razão, os filmes que mais despertam curiosidade e geram interesse são os filmes de aventura (podendo o professor, neste caso, trabalhar com filmes históricos), e os filmes de ficção científica (sendo trabalhadas as diversas superações de técnicas e tecnologias, de forma cronológica e linear). Nas atividades planejadas, o professor pode estruturar um roteiro prévio, com questões objetivas e relatório simplificado.

Nos alunos do Ensino Médio, é interessante destacar na íntegra a análise de Napolitano (idem, p. 27): "[…] aumento da interdependência grupal, maior interesse pelo sexo oposto, redefinições identitárias, questionamento do sentido existencial da vida e do mundo, primeiras exigências de vida civil".

Pela razão do aluno estar em conflito existencialista, é importante que o professor trabalhe este aspecto em sala de aula. O aluno nesta faixa etária possui capacidade de abstração, permitindo uma abordagem mais profunda, com roteiro de análise mais elaborado, afim de que o aluno reflita sobre étnicos, sociais e psicológicos, que serão fundamentais no processo de formação da personalidade.

Sobre documentários, o autor enfatiza que o professor deve ter olhar crítico e questionável sobre o conteúdo destes, analisando a fonte produtora, os financiadores e os produtores (diretor e escritor) a fim de abordar o cunho ideológico, podendo utilizar outro documentário que contraste com a mesma abordagem de outro documentário.

Por fim, há no referido livro do autor, atividades categorizadas a partir de um referencial de filmes, que não cabe aqui desmembrá-los, mas sim, destacá-los como uma fonte de pesquisa a ser considerado pelo professor ao utilizar tal recurso como auxílio do conteúdo geográfico.

5.2.10 Fotografias

As fotografias são instrumentos que podem auxiliar o aluno na compreensão das mudanças na paisagem, que ocorrem, sobretudo, com a expansão da ocupação humana, e as diferentes técnicas que o homem utiliza sobre o espaço. A análise fotográfica aguça a

percepção da paisagem de forma cronológica, seja através da assimilação entre fotos ou entre estas com a realidade imediata.

Neste sentido, pode-se trabalhar também o conceito de lugar com os alunos, uma vez que há a possibilidade de utilização de fotografias da escola, do bairro, ou do município, em diferentes épocas. Esta atividade motiva os alunos, principalmente por reconhecerem referenciais do espaço observados nas fotografias. Além disso, o estudo do município é importante, porque nele estão delimitados todos os aspectos do espaço próximos dos alunos, sendo elementos expressos pelas condições sociais, econômicas e políticas, formando uma totalidade na particularidade desta escala, podendo ser expandida para as demais escalas geográficas (CALLAI, 2003).

Outra atividade é resgatar a história de parentes dos alunos, amigos ou vizinhos, que saliente a mudança da paisagem no bairro e/ou município dos alunos. Assim, com o conteúdo e conceitos prévios adquiridos em sala de aula, o professor pode juntamente com os alunos, estabelecer perguntas prévias, e estes realizarem a campo (dentro de casa com os pais, ou na casa de parentes, vizinhos e amigos) as entrevistas. É importante também que eles busquem fotografias que retratem esta mudança na paisagem do local em estudo. Em sala de aula, os alunos apresentam os dados obtidos e os expõe para os demais alunos, afim de que haja o diálogo entre eles, e o professor resgate os conceitos já trabalhados em sala de aula anteriormente.

Pode-se observar nos exemplos anteriores que, a fotografia, se for bem direcionada, o professor facilitará a compreensão da dinâmica espacial pelo aluno e/ou despertar nele a identidade com o espaço ao qual ele se sociabiliza.

5.2.11 Mostruário de rochas, minerais e solos

Na última década, o tema ambiental tem ganhado destaque em pesquisas no campo do ensino, principalmente em Geografia e Ciências, que abordam aspectos de preservação e consequências da degradação do solo. As rochas são um dos fatores na origem dos atuais solos, e compreender a dinâmica entre relevo, material de origem, clima e organismos pode ser facilitado ao utilizar um recurso didático que auxilie os alunos na compreensão desta relação entre tais variáveis.

Sobre este recurso, Costa (2012) apresenta um estudo sistematizado sobre a relevância do tema solo nas aulas de Geografia, também a referida autora avalia a coerência dos conceitos sobre o tema em sete livros didáticos, além dos cadernos dos professores da

Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008) do ensino Fundamental II e Médio, afim de averiguar a abordassem o tema. Para finalizar foram produzidos quatro recursos didáticos para a abordagem de solos em sala de aula, sendo eles: jogo da memória “rochas e minerais”, maquete “erosão hídrica”, jogo de tabuleiro “Viagem pelo solo: o jogo da conservação”, e o esquema ilustrativo “ciclo das rochas”.

Outro estudo peculiar sobre a utilização de rochas, minerais e solos no conteúdo de geologia, que engloba os estudos geográficos, está no artigo de Moreno e Volkmer (2007), nesta pesquisa, as rochas, minerais e solos se destacam pela possibilidade do contato direto dos alunos com o conteúdo estudado, despertando maior interesse destes pela Geografia Física e sua inter-relação com os aspectos naturais e sociais. Para complementar o conteúdo, foi agregado conhecimentos sobre impactos ao meio ambiente e socioeconômico, tais como contaminação da água pelo mercúrio, a importância do Aquífero Guarani, e os tipos de solos e suas relações com a agricultura. Devemos destacar que a autora conclui afirmando a importância da motivação dos alunos devido uma abordagem dos conteúdos de modo diferenciado, que foi sistematizado considerando a pesquisa sobre o lugar vivenciado por eles, em escala local e regional.

6 PESQUISA-AÇÃO

6.1 A escola campo

A E. E. “Prof.ª Josepha Cubas da Silva” é uma UE que atende aos níveis Fundamental II e Ensino Médio nas modalidades regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Possui aproximadamente 645 alunos. Localizada em região periférica no município de Ourinhos/SP, recebendo alunos de diferentes bairros. A escola enfrenta diversos problemas em sua dinâmica, tais como o baixo rendimento escolar dos alunos, a falta de professores, a indisciplina em sala de aula, e a falta de articulação com as famílias na resolução dos problemas relativos à vida escolar.

Diferentemente do que acontece na maior parte das outras escolas públicas de Educação Básica do município referido, a escola favorece a articulação entre a Universidade a UE, possibilitando troca de saberes e um diálogo que auxilia tanto o professor em formação, quanto o professor que atua. Como resultado desta ação, os alunos da escola são beneficiados com uma melhoria na qualidade de ensino, especialmente, nas aulas de Geografia.

De acordo com pesquisa sobre a área de abrangência, quanto ao quesito “acesso à

cultura e informação" a escola aparenta atender às necessidades apresentadas, organizando eventos e projetos culturais (por iniciativa própria, ou em parceria com a UNESP), como a realização de Feiras de Ciência e Cultura, e as Semanas de Geografia na escola.

Apresentamos a seguir outros dados referentes à pesquisa sobre a área de abrangência da escola, sistematizado por nós, quando do desenvolvimento das atividades do PIBID Geografia – UNESP Ourinhos, em 2011. O intuito da pesquisa da área ao redor da escola era saber qual o perfil dos alunos da E.E. Josepha Cubas da Silva, para adequar e selecionar os recursos didáticos a serem analisados na escola. Assim, apresentamos os dados organizados por setores I, II e III que compõem a área de abrangência da escola:

TABELA 1 – RENDA FAMILIAR POR SALÁRIO MÍNIMO (%) - 2010

	1 a 2 Salários	3 a 4 Salários	5 a 6 Salários	Mais de 7 Salários
SETOR I	47%	44%	8%	1%
SETOR II	62%	26%	8%	4%
SETOR III	53%	37%	6%	4%

Organização PIBID Geografia – UNESP/Ourinhos (2011), adaptado por Brandão (2012).

Observa-se na tabela 1 que a maioria dos familiares dos alunos, que responderam ao questionário, recebe entre um e quatro salários mínimos, sendo que esta porcentagem perpassa mais da metade nos três setores analisados. Isto revela uma comunidade carente de renda, estando intimamente relacionada à análise que se segue, da escolaridade, contida na tabela 2.

TABELA 2 – ESCOLARIDADE DOS RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS (%) – 2010

	Analfabeto	E. F Incomp.	E.F Comp.	E.M Incomp	E.M. Comp.	E.S. Incomp	E. S. Comp.
SETOR I	7%	28%	12%	13%	23%	5%	12%
SETOR II	13%	31%	16%	12%	19%	4%	5%
SETOR III	9%	41%	11%	17%	14%	4%	4%

Organização PIBID Geografia – UNESP/Ourinhos (2011), adaptado por Brandão (2012).

Na escolarização dos responsáveis pelos alunos, observado na Tabela 2, os percentuais concentram-se no Ensino Fundamental incompleto, sendo que o Ensino Médio completo fica

um pouco acima da média dos demais níveis de ensino. Neste aspecto, podemos inferir, de acordo com os dados e as observações em sala de aula, que é provável que os alunos não recebam incentivo ao ingresso no Ensino Superior pelos próprios responsáveis, uma vez que estes últimos não tiveram oportunidade de ingressarem. Porém, também devemos considerar que com as novas necessidades de especialização no mercado de trabalho uma pequena parte dos alunos começa a ter um interesse ao ingresso no Ensino Superior, principalmente pelos programas do Governo Federal.

Quanto ao hábito de leitura dos familiares, 70% afirmaram positivamente que desenvolvem atividades de leitura. Dentre os livros lidos foram citados os de ficção, drama, culinária, romance, direito e arquitetura. Quanto à leitura de revistas, as mais citadas pelas famílias são as de atualidade e entretenimento feminino. Os jornais de circulação local ou regional são os preferidos pelos familiares. Este último fato possibilita trabalhar o local com os alunos de modo lúdico, utilizando o recurso jornal como fonte de pesquisa.

As famílias possuem também grande nível de acesso à *internet* (90%), acessando notícias diárias, *e-mails* e *sites* de entretenimento.

Quanto ao acesso aos bens culturais e lazer, 70% dos pais afirmaram não possuir acesso, sendo um quesito limitado.

Sobre o que os pais pensam a respeito da escola, as respostas basearam-se em rigidez quanto ao trato entre professores/direção com os alunos; pouca organização e limpeza da escola e a necessidade de mais funcionários para a manutenção, limpeza e segurança dos alunos.

6.1.1 Infraestrutura da Unidade Escolar

A escola campo possui, para disposição de atividades com os alunos, dez salas de aula, contendo carteiras e cadeiras em quantidade que supre a demanda de classe, contendo em cada sala, quadro negro, ventilador, e janelas, sendo que estas últimas não possuem cortina, estando algumas quebradas. O ambiente escolar apresenta ainda duas quadras poliesportivas que, em questão de quantidade, parecem atender bem a demanda, porém apresentam um grau de conservação mediano, sendo relativamente escuros e tendo como entorno uma parcela pequena de área não construída (que muitas vezes serve de depósito de material) que poderia ser aproveitada para desenvolver alguma atividade poliesportiva.

No que se refere ao acesso à informação, a escola mantém, em ótimas condições de infraestrutura e funcionamento, uma sala de leitura e um laboratório de informática, inclusive

com uso do projeto “Acessa Escola”, do governo estadual paulista.

6.1.2 Sala de recursos didáticos “Geografia e Artes”

Foto 1: Laboratório “Geografia e Artes”
Fonte: Brandão (2013)

Em 2012, foi organizada a sala de recursos didáticos denominada “Geografia e Artes” em parceria com o PIBID. A disciplina de Artes entrou neste ínterim devido à realização das atividades práticas desta área na referida sala. Esta sala ambiente contém diversos materiais didáticos tanto de Geografia quanto de demais disciplinas, além de um *data show* para os universitários do PIBID e demais professores que optarem por utilizar o espaço com um prévio agendamento.

A princípio, ele foi amplamente utilizado, pelos professores da UE, principalmente por possuir um *data show* e um suporte bem estruturado, viabilizando um acesso rápido a este recurso tecnológico, pois antes, havia o deslocamento do aparelho até a sala de aula, resultando em perda de grande parte da aula.

No ano de 2013, a sala ambiente teve que ser ocupada por salas regulares de aula, devido à demanda da escola. Por esta razão, o ambiente foi modificado, tonando-se parte da rotina das salas convencionais.

Foto 2: Laboratório “Geografia e Artes”
Fonte: Brandão (2013)

Podemos verificar que a sala ambiente somente foi incorporada em 2012 por iniciativas externas ao ambiente escolar, e que, sobretudo, advém de um novo conceito do que é escola, e processos de ensino-aprendizagem que se chocam com as políticas educacionais e a estrutura atual da escola pública do Brasil. Assim, a sala ambiente deixou rapidamente de ser um elemento fundamental na escola, tal como é a sala de leitura, e passou a ser secundário, por não haver a cultura que considere tal ambiente

como local no processo educativo.

Neste aspecto, podemos considerar estudos de Gonçalves e Faria Filho (2005), ao destacar a cultura escolar como essencial na análise da compreensão da historicização da escola. Tais autores salientam o processo normativo e seletivo que as escolas são ensejadas por uma estrutura de poder vertical, sendo que tais estruturas sofrem modificações de acordo com os meios socioculturais de cada escola e suas respectivas comunidades, que modificam o modo como há o processo de ensino e educacional.

Assim, neste quesito, podemos concluir que a sala ambiente torna-se ociosa a partir do momento em que sua função na comunidade escolar e na estrutura de poder não a identifica como parte integrante da cultura escolar expressados em objetos materiais, como os recursos didáticos nela existentes.

6.1.3 Recursos didáticos na Unidade Escolar

Tendo como perspectiva atender um dos objetivos propostos nesta pesquisa, sendo a verificação dos recursos didáticos contidos na escola parceira, foi realizado um levantamento dos materiais didáticos indicados para a organização da sala ambiente, proposta pelo projeto “Escola de Cara Nova” (SÃO PAULO, 1997), uma vez que a escola campo possui o “Laboratório de Geografia e Artes”.

TABELA 3 – RECURSOS DIDÁTICOS EXISTENTES NA E.E. JOSEPHA CUBAS DA SILVA, COM RESPECTIVA QUANTIDADE

MATERIAIS	QUANT.	MATERIAIS	QUANT.
Livros didáticos e paradidáticos	+/- 8000	Sucata	-
Revistas, jornais e gibis	+/- 100	Compasso, esquadros, réguas, transferidores	30
*CD*s	10	Retroprojetor/ *datashow*	01; 02
Equipamentos para atividades experimentais	2	Sólidos geométricos	37
Instrumentos musicais	5	Calculadoras	30
Computadores	10	Globos terrestres	7
Softwares educacionais	10	Bússola	6
Dicionários e enciclopédias	37; 15	Ímãs; lentes; prismas	05; 04; 00
Quadros; murais; e cartazes	5	Trenas; balanças; relógios; ampulhetas	01; 02; -; -
Atlas	60	Corpo humano (boneco esqueleto)	1
Mapas históricos e geográficos	40	Microscópios	1
TV e vídeo, filmadora	03; 02; 00	Máquina fotográfica	2
Aparelho de som	2	Quadro negro	16
Fantoches, fantasias, vestuário e adereços, máscaras	10	Maquetes	5
Materiais de papelaria	-	Mostruário de rochas e minerais	2

Fonte: Adaptado de SÃO PAULO (1997)

Como se observa na Tabela 3, na UE há diversos materiais didáticos, muitos destes materiais a escola já possuía, e outros foram introduzidos com a parceria entre a escola e a UNESP. Observou-se no levantamento que os materiais contidos na UE são novos e bem conservados, neste quesito fica o questionamento se eles são realmente utilizados, ou se ao serem utilizados, há uma organização bem realizada.

A partir deste levantamento na UE, é importante salientar algumas peculiaridades quanto aos recursos didáticos de possível utilização nas aulas de Geografia, tais como:

- O levantamento sobre livros didáticos, paradidáticos, revistas, jornais e gibis foram realizados através de uma estimativa feita pela bibliotecária da referida UE.

- Há dez coleções contendo cinco *CD*s para *DVD* em cada, sendo alguns assuntos sobre a temática geográfica (como por exemplo, a vegetação e biomas brasileiro).
- Há sete globos terrestres, sendo dois grandes e cinco pequenos.
- Impossibilidade de quantificar os materiais de papelaria e sucata, devido à constante variação da entrada e saída destes.
- As máscaras, fantoches e vestuários são da responsabilidade de uma professora/coordenadora, sendo necessário de uma autorização prévia.
- Os dois mostruários de rochas estão em perfeita condição de uso, faltando uma rocha em cada um.
- Os mapas estão desorganizados, há vários repetidos e muitos impossibilitados de utilização (manchados, apagados e desatualizados).
- As bússolas, microscópio, equipamentos para atividades experimentais, ímãs e lentes ficam sobre responsabilidade e autoridade da professora de ciência. Todos os aparelhos eletrônicos citados estão em perfeito estado, e são de fácil acesso ao professor, sendo necessário prévio agendamento para sua utilização.

Observou-se no levantamento dos recursos didáticos contidos na escola que há materiais que ficam na responsabilidade de determinados professores, de acordo com a disciplina destes e o tempo de permanência que eles estão na escola. Assim, quanto mais tempo o professor está na escola, maior será a sua responsabilidade e autoridade sobre determinados recursos didáticos, sendo que, muitas vezes, os professores devem recorrer à utilização de recursos didáticos a outros professores ao em vez de ser com a direção ou coordenação da escola, este fato pode restringir ou impossibilitar a acessibilidade dos recursos de modo democrático.

6.1.4 Perfil dos alunos da Escola Estadual Profª Josepha Cubas da Silva

Os alunos da referida escola são residentes de diferentes bairros da periferia do município de Ourinhos. A escola enfrenta diversos problemas como os apresentados anteriormente, quando da caracterização da escola.

No questionário aplicado pelo PIBID (2011), 13 alunos responderam sobre alguns costumes quanto à leitura, acesso à *internet*, televisão, formas de obtenção de cultura, interesse em temas científicos, prática de atividade física e interação com a escola.

A primeira questão baseou-se sobre o acesso à leitura, respondendo positivamente 54%. Deste percentual, eles descreveram que lêem revistas de atualidades e de entretenimento juvenil. Em relação a livros, há maior percentual em ficções científicas e de aventura.

Com relação ao acesso à *internet* todos os alunos questionados afirmaram possuir acesso à rede, sendo os sites de entretenimentos (jogos), bate-papos, acesso a vídeos e de relacionamentos, os mais requisitados.

Quanto ao acesso aos conteúdos televisíveis, todos os alunos responderam positivamente, afirmando maior interesse às telenovelas, seriados, programas esportivos, de humor, filmes e desenhos animados.

Sobre o acesso as artes e bens culturais como museus, planetários, centros de ciência, exposições, teatro, cinema etc, tem-se que 54% dos alunos responderam positivamente, afirmando que os maiores acessos a tais culturas são a internet, livros e a escola. Neste último apontamento dos alunos, observa a atuação reconhecida pelos alunos na formação cultural destes, seja através de atividades intra e extraescolar (como por exemplo, as feiras culturais e os jogos e campeonatos intermunicipais).

Quando questionados se têm interesse por temas científicos, a maioria dos alunos sinalizaram negativamente, 54% deles, 8% não respondeu e apenas 38% apontaram que sim, sendo um elemento importante na pesquisa, pois através deste diagnóstico, poderemos focalizar neste aspecto ao trabalharmos o recurso didático. Também, este fato pode estar relacionado ao nível de incentivo recebido das famílias, já que a maior parte dos familiares dos alunos atendidos pela escola não teve acesso ao Ensino Superior, como verificamos na pesquisa sobre a área de abrangência da escola. Dos 38% dos alunos que têm interesse, estes afirmam que os temas mais interessantes são aqueles relacionados experiências práticas desenvolvidas em sala de aula, relacionando o estudo da disciplina de Ciência com esta temática. Percebe-se então que os alunos não conseguem relacionar disciplinas como a Geografia como ciência, uma vez que, muitas vezes não há experiências e práticas em sala de

aula.

Sobre a prática de exercícios físicos, 85% dos alunos possuem este hábito. Dentre as atividades preferidas, citaram massivamente “Futebol” e alguns alunos responderam “Voleibol”, “Atletismo”, “Caminhada” e “Musculação”. Os lugares que oferecem a prática são: “Escola”, “Ginásio de Esporte” e “Academia”.

Vale destacar que a escola incentiva à participação dos alunos em eventos esportivos organizados pelo município de Ourinhos e pela Secretaria Estadual de Esportes. Os alunos são orientados e acompanhados pelos professores de Educação Física da escola e têm um histórico de participação em êxito nas competições. O grupo gestor da escola considera que este fator contribui para que os alunos tenham uma melhor autoestima, diminuindo inclusive os problemas de indisciplina em sala de aula.

6.1.5 Perfil da professora colaboradora da pesquisa

A professora colaboradora da nossa pesquisa é formada em Geografia a mais de quatorze anos, leciona na escola parceira desde 2006. Possui ampla articulação com a UNESP, participando como supervisora do PIBID e se inteirando nas atividades da universidade, na medida de suas possibilidades, já que também possui um comércio no município. Percebe-se que há maior motivação do trabalho desta, devido o contato com os universitários. O incentivo à formação continuada também foi elemento relevante, pois houve a percepção de que é possível adequar estudos e trabalho na sala de aula por meio da convivência com os bolsistas PIBID e a experiência de novas realidades metodológicas trazidas para a sala de aula.

Percebemos durante as observações em sala de aula, que a professora utiliza, na maior parte das atividades, o material didático oferecido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, denominado “Caderno do aluno”, assim como o “Caderno do professor”, que compõe a coletânea. Apesar de utilizar o mapa escolar em sala de aula, este é pouco explorado pela professora. As aulas são expositivas e, para explicar o conteúdo, a professora utiliza livros didáticos, mapas escolares (político ou físico), giz e quadro negro, para ampliar o estudo dos temas propostos pelo currículo escolar e oficial do Estado de São Paulo. Segundo a professora colaboradora, ela utiliza tais recursos porque são acessíveis, não necessitando de prévio agendamento, e de fácil manuseio. Para ela, o “Caderno do aluno” é bom, porque segue uma sequência didática por bimestre, facilitando na seleção dos conteúdos e na continuidade nos anos seguintes, uma vez que já vêm estruturados quais conteúdos os alunos

já aprenderam e quais irão aprender.

A investigação da frequência de utilização de materiais didáticos, por meio da observação em sala de aula, do levantamento dos materiais contidos na escola, bem como conversas e aplicação de questionários com a professora colaboradora contribuiu na análise de quais materiais há em maior quantidade, como eles estão organizados, qual a qualidade destes materiais (estado de uso), quais as principais dificuldades que pode haver para aplicar um material que exige mobilidade, enfim, levantamento que exigiu observação *in loco*.

Na Tabela 4, observamos que das 62 aulas observadas, pôde-se destacar o mapa, giz, quadro negro, livro didático e "caderno do aluno". As utilizações destes recursos didáticos foram, a maior parte das vezes, utilizados simultaneamente, como verificado na tabela abaixo, sintetizando a frequência de uso:

TABELA 4: Aulas observadas

Recursos didáticos	**Frequência de uso**
Giz/quadro negro	59
"Caderno do aluno"	60
Livro didático	53
Mapa	59
Atlas	43
Total de aulas observadas	62

Apresentamos a seguir o questionário inicial aplicado com a professora colaboradora, cujas respostas estão no apêndice A do texto:

1. Você utiliza algum recurso didático como apoio nos conteúdos curriculares da disciplina de Geografia?

2. Considera importante a utilização de recursos didáticos no processo de ensino-aprendizagem dos alunos?

3. Há algo que dificulte a utilização de alguns recursos didáticos em sala de aula? (ex: tempo de utilização, confecção, conhecimento de qual melhor maneira de utilizá-lo, etc.).

4. Na sua opinião, os alunos aprenderam melhor utilizando os recursos didáticos (citar o recurso didático)?

5. Os alunos se interessaram mais pelas aulas ao utilizar os recursos didáticos?

Analisando as respostas do questionário aplicado à professora, verificou-se que a maior parte do material que ela utiliza na sala de aula baseia-se em livros do acervo escolar, mapas, atlas e o "Caderno do aluno". Sobre a consideração dos recursos didáticos como elemento mediador no processo de ensino-aprendizagem, a professora considera importante este sua utilização, tanto como apoio ao aluno quanto auxílio lúdico para o professor, dando a entender que o próprio professor também considera um elemento a mais no processo de aprendizagem do aluno, uma vez que auxilia o professor na transposição didática. E, sobre a dificuldade na utilização de recursos didáticos quanto ao tempo de preparo/confecção, maneiras de utilizá-los, etc, a professora aponta que há esta dificuldade, principalmente no aspecto de falta de tempo hábil à pesquisa sobre quais materiais mais adequados no auxílio de determinados conteúdos. Assim, fica evidente de acordo com os pressupostos desta pesquisa, a necessidade de investigar e propiciar o incentivo à utilização dos recursos didáticos que há na UE.

Outro elemento a ser considerado é a participação dos bolsistas PIBID nas aulas. Em determinados dias da semana, os bolsistas e a professora dividem as aulas em duas turmas: uma parte fica sobre a responsabilidade da professora colaboradora, a outra metade com os bolsistas.

7 RECURSOS DIDÁTICOS SUGERIDOS E APLICADOS NO LABORATÓRIO DE "GEOGRAFIA E ARTES"

As propostas de aplicação dos recursos didáticos sugeridos foram sistematizadas em planos de aulas de acordo com a perspectiva histórico-crítica de Gasparini (2007). Os conteúdos dos planos de aula foram selecionados de acordo com as principais dificuldades que os alunos tiveram durante a abordagem de um determinado tema ao longo do primeiro e segundo bimestres de 2013. Os materiais didáticos sugeridos consideraram os recursos existentes na escola, os produzidos pela pesquisadora e por discentes da UNESP – Ourinhos, não somente os bolsistas PIBID's, como também de outros alunos.

Nos 9º anos, a professora colaboradora enfatizou a importância de aplicar recurso didático que focasse a localização de continentes, países e cidades, devido à dificuldade dos alunos em localizar tais categorias num mapa político. Assim, foi sugerida tal atividade de acordo com o tema da aula, sendo este último, os blocos econômicos.

Segue abaixo o plano de aula da referida atividade.

Plano de aula 1 na perspectiva histórico-crítica, adaptado de Gasparin (2007)

Dados de identificação

Escola: Professora Josepha Cubas da Silva.
Disciplina: Geografia.
Unidade didática: blocos econômicos
Subtema: localização.
Ano letivo: 2013
Bimestre: 1º bimestre.
Série: 9º ano
Duração: 90 minutos.

***Objetivo geral**:*

Minimizar a dificuldade dos alunos na localização de continentes, países e cidades.

***Objetivo específico**:*

1. Localizar as sedes dos blocos econômicos.

- **Prática social inicial do conteúdo**

◦ **Conteúdo**:

- Principais blocos econômicos.
- Relação entre blocos econômicos e regionalização no contexto da globalização.

- **Problematização**

Discussões sobre o conteúdo:

- O que são os blocos econômicos?
- Qual a relação entre blocos econômicos e o processo de regionalização?

Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas:

Conceitual/Científica: O que são os blocos econômicos? O que é o processo de regionalização do mundo?
Histórica: Quando surgiram os primeiros blocos econômicos? Em que contexto histórico?

- **Instrumentalização**

◦ **Ações docentes e discentes**

- Aula dialogada, exposição de tópicos no quadro negro.

◦ **Recursos humanos e materiais**

- Mapa mudo, mapa múndi político, lápis de cor, giz e quadro negro.

Atividade sobre localização:

Individualmente, forneça aos alunos um planisfério mudo, pedindo para que eles assinalem os blocos econômicos estudados no "Caderno do aluno", do Estado de São Paulo, destacando as sedes destes blocos. A professora poderá pedir a pesquisa prévia dos mesmos sobre quais são as sedes de cada bloco econômico, caso contrário, a professora poderá escrevê-las no quadro negro, como segue:

NAFTA: México (Cidade do México), EUA (Washington) e Canadá (Ottawa).
ALCA: EUA (Miami).
ASEAN: Indonésia (Jacarta).
UE: sede política (parlamento) França (Estrasburgo) e Bélgica (Bruxelas); sede econômica Alemanha (Luxemburgo).
APEC: Singapura (Cidade de Singapura).

- **Catarse**

◦ **Síntese mental do aluno**

Os blocos econômicos foram criados no contexto do pós Guerra Fria, com o intuito de criar barreiras econômicas, políticas e sociais com os países que não pertencem ao bloco, bem como facilitar tais elementos aos países membros. Este processo está relacionado à internacionalização da economia, uma vez que promove a abertura dos países para as multinacionais. As sedes dos países membros são, geralmente, cidades portuárias ou as capitais dos países, sendo uma estratégia centralizadora dos encontros internacionais entre os países, bem como áreas de proteção militar a possíveis ataques.

◦ **Expressão da síntese**

- Resolução da atividade e dissertação sobre o tema, englobando os diversos aspectos trabalhados.

- **Prática social final do conteúdo**

◦ **Nova postura prática**

- Saber diferenciar continente, país e cidade.
- Relembrar onde fica cidades, em quais países e continentes e em que bloco econômico o país pertence.
- Distinguir os blocos econômicos de acordo com a sede de cada bloco econômico e a influência que esta exerce sobre os demais países dos mesmos.

◦ **Ações dos alunos**

Identificar nos noticiários onde ocorrem as discussões dos blocos econômicos afim de perceber que os países sedes são hegemônicos nas decisões dos mesmos.

Devido à dificuldade dos alunos em localizar países e cidades, a professora pode fornecer, além do mapa múndi político, o atlas geográfico.

Foto 3: Aplicação do recurso didático sugerido (1).
Fonte: Brandão (2013)

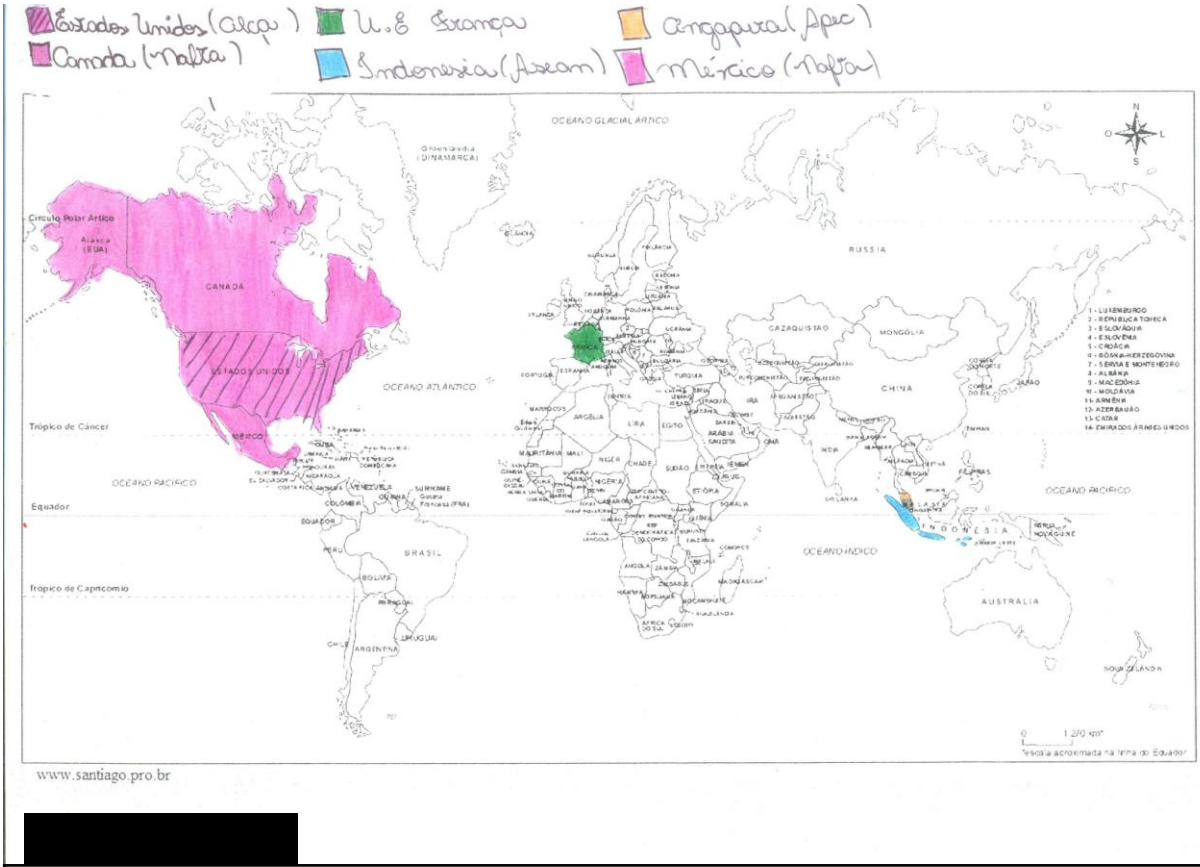
É importante salientar que esta atividade tem como objetivo minimizar a dificuldade dos alunos na localização de países, como discutido com a professora colaboradora. Neste aspecto a professora poderá auxiliá-los a localizar os continentes, países e cidades.

Na aplicação da atividade, houve o incentivo de localizar os países no atlas e no mapa mudo, para que os alunos soubessem onde estão as sedes dos blocos econômicos. Concluímos que com a atividade, os alunos se interessaram em saber em qual continente ficavam os países em questão, como representar, graficamente, a localização das sedes dos blocos econômicos, e a extensão territorial de cada país. Porém, a atividade centralizou-se na localização, e não, especificamente, no tema central da aula, sendo assim, um exercício de complementação.

Conforme ilustramos na sequência, a atividade possibilitou a interação entre os alunos e professores, numa aula dialogada, bem como a abertura para discussões que interessavam os alunos, tais como: a dimensão territorial e a possibilidade de existir ilhas longínquas que pertencem a um determinado país que está no continente; um mesmo país pertencer a mais de um bloco econômico; e o questionamento de como um conjunto de ilhas pode formar um país, como no caso da Indonésia.

É principalmente nestes momentos de inquietação dos alunos que surge a oportunidade do professor instigar o raciocínio lógico e a análise histórica dos fatos, além de possibilitar a ampliação das abordagens tratadas em determinado tema, sendo neste caso, os blocos econômicos. Foi possível, deste modo, o plano de aula ser aplicado e atingido seus objetivos, de modo que proporcionou uma catarse contingente com os objetivos, sendo até um momento de reflexão para novas propostas de abordagem em sala de aula.

Seguem abaixo os mapas mudos sobre localização dos países sede dos blocos econômicos, realizadas pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II. Foram escolhidas algumas das atividades para ilustrar alguns resultados observáveis. Na figura 1 e 2, há a atividade realizada por completo, tendo os alunos que conseguiram localizar e colocar a legenda conforme as especificidades de cada bloco. Já as figuras 3 e 4 as atividades foram realizadas, porém os alunos tiveram dificuldade ao sistematizarem a legenda do mapa.



[redacted]

Figura 1: atividade sobre localização/legenda, realizada por aluno do 9º ano.
Fonte: Brandão (2013)

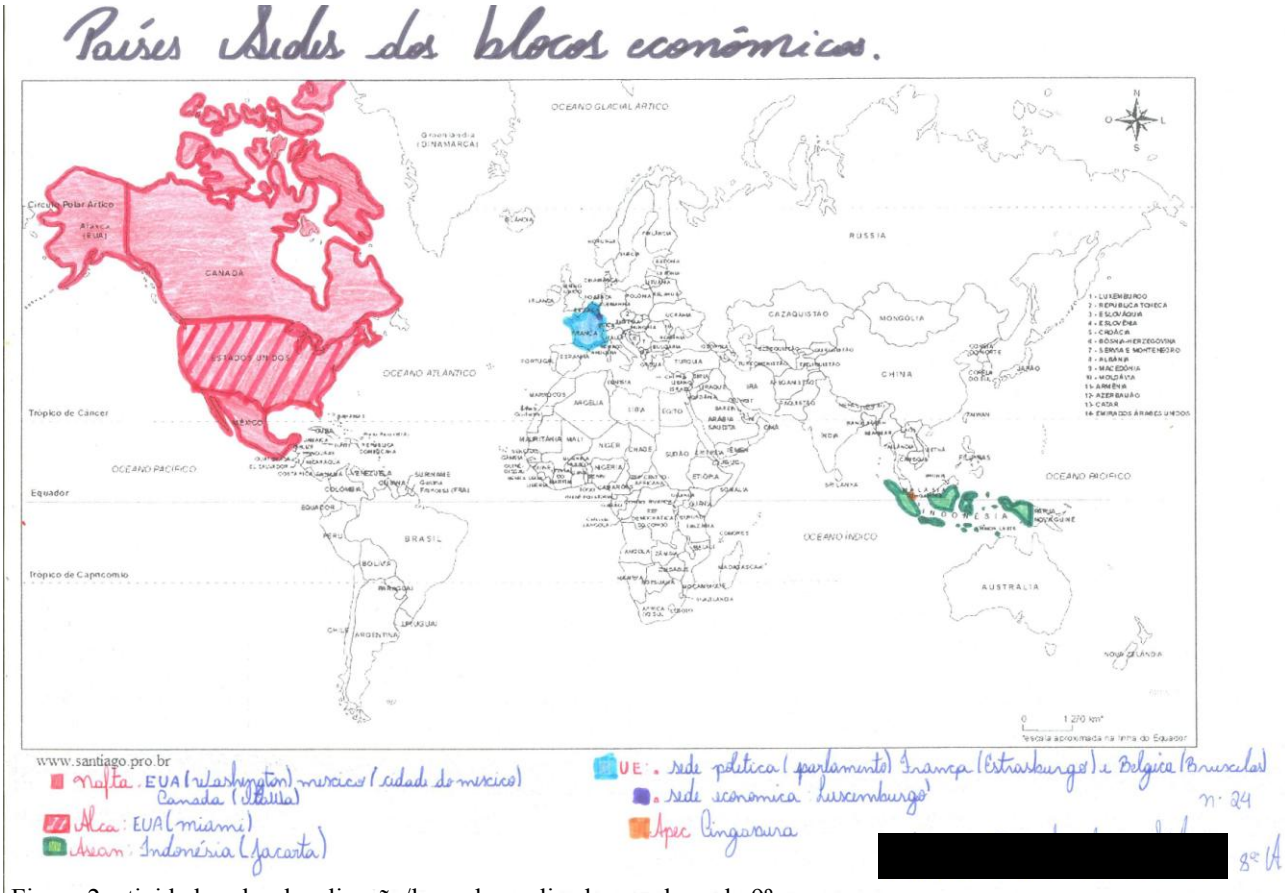


Figura 2: atividade sobre localização/legenda, realizada por aluno do 9º ano.
Fonte: Brandão (2013)

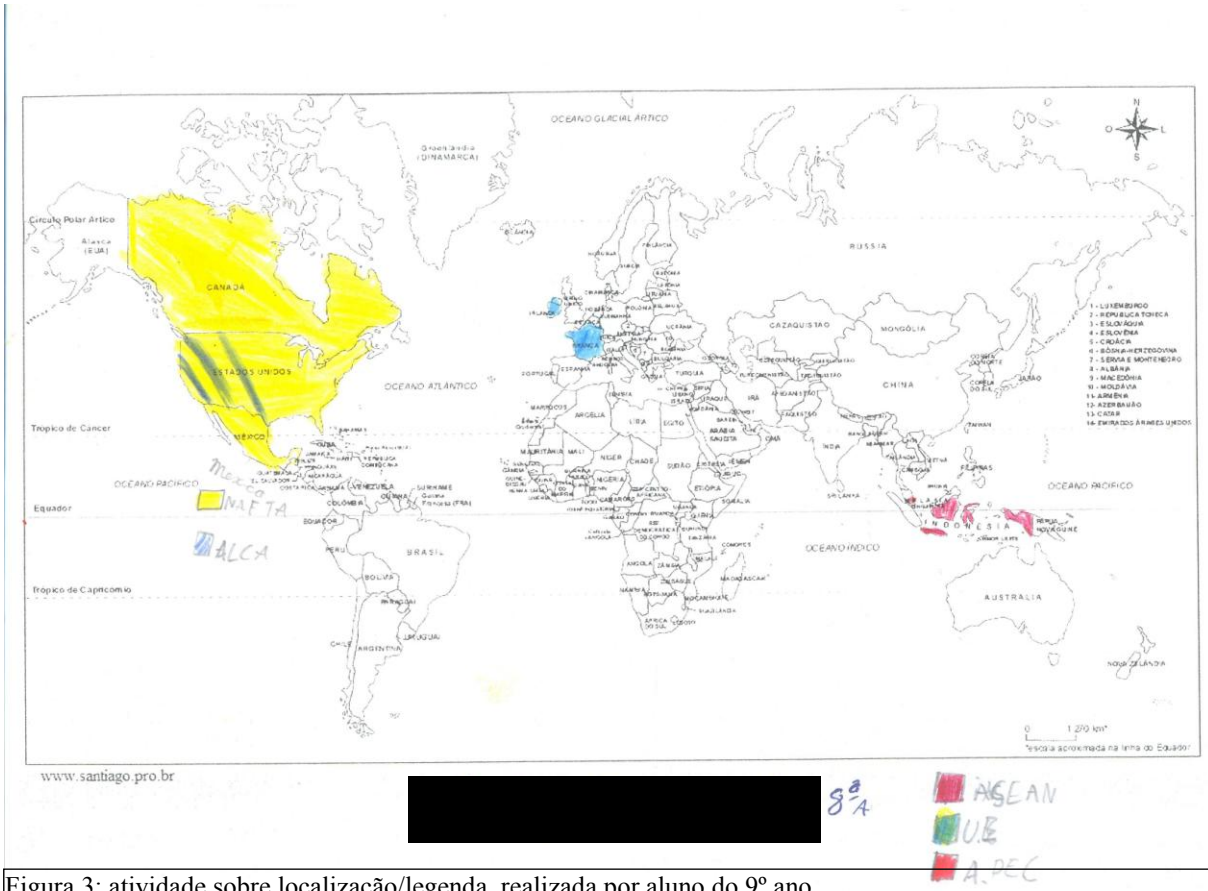


Figura 3: atividade sobre localização/legenda, realizada por aluno do 9º ano.
Fonte: Brandão (2013)

Figura 4: atividade sobre localização/legenda, realizada por aluno do 9º ano.
Fonte: Brandão (2013)

No 1º ano do Ensino Médio, foi aplicada uma atividade relacionada ao tema de escala, sendo este estudado no primeiro bimestre de 2013 pelos alunos. Segue abaixo o plano de aula:

Plano de aula 2 na perspectiva histórico-crítica, adaptado de Gasparin (2007).

Dados de identificação

Escola: Professora Josepha Cubas da Silva.
Disciplina: Geografia.
Unidade didática: escala cartográfica
Ano letivo: 2013
Bimestre: 1º bimestre.
Série: 1º EM
Duração: 135 minutos cada (3 aulas).

***Objetivo geral**:*

Compreender o conceito de escala e suas aplicações na Geografia.

***Objetivos específicos**:*

1. Saber como utilizar a escala para calcular a distância entre dois pontos.
2. Compreender a relação de proporção entre a distância representada no mapa e a distância real da informação mapeada.
3. Diferenciar as projeções e as escalas que as representam

- **Prática social inicial do conteúdo**

◦ **Conteúdo**:

- Instigar os alunos a questionarem o por quê que há mapas de tamanhos diferentes que representam distancias reais semelhantes?

- **Problematização**

- **Discussão sobre o conteúdo**:

- Qual a escala correta? A do globo terrestre ou da projeção cartográfica?
- Como utilizar elementos cartográficos em questões geopolíticas, como por exemplo, as ideologias de poder através das projeções.

Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas:

Conceitual/Científica: O que é escala? O que são projeções cartográficas?
Econômica: Como a escala interfere em rotas comerciais?
De poder: Como as projeções influenciam a hegemonia dos países líderes no mundo bipolar da Guerra Fria?

- **Instrumentalização**

◦ **Ações docentes e discentes**

- Aula dialogada, explicação da atividade no quadro negro.
- Atividade: escala

Com o intuito de decidirem qual a rota aérea e marítima mais curta entre dois países de mesma polaridade, os alunos utilizarão tanto a escala do globo terrestre quanto a escala do planisfério mudo para verificar a distância entre as rotas estabelecidas.
Distribua um mapa mudo por grupo ou por aluno.
Peça para que os alunos formem grupos (quantidade de alunos opcional) e, com a ajuda de um globo terrestre por grupo, eles escolherão dois países da mesma polaridade no período da Guerra Fria, ligando com um pedaço de barbante um país no outro. Após traçado, corta e mede-se o barbante de acordo com a escala do globo terrestre. Nesta parte, os alunos poderão verificar no "Caderno do Aluno", do Estado de São Paulo, nas páginas 32 e 33, quais países pertenciam a cada lado.
Com o mapa múndi mudo, os alunos traçarão a rota com o barbante, posteriormente, corta e mede-se o barbante de acordo com a escala do mapa múndi mudo.
Nesta atividade o professor pode destacar os símbolos de portos e de aeroportos contidos no globo terrestre, familiarizando os alunos com a simbologia gráfica, pedindo para os alunos escreverem de que porto/aeroporto o barbante "embarca" e "desembarca", familiarizando-os com a localização de cidades portuárias e aeroportuárias.

◦ **Recursos humanos e materiais**

- Mapa mudo, globo terrestre, régua, barbante, lápis, giz e quadro negro.

- **Catarse**

◦ **Síntese mental do aluno**

- A escala é a proporção existente entre as distâncias de um mapa e aquelas existentes na realidade. Quando comparado à rota que liga dois pontos distintos, um com projeção de Peter e outra utilizando globo terrestre, observa-se elevada diferenciação entre os resultados da proporção real do terreno. No aspecto ideológico, as projeções influenciam na visão de mundo e nos países que exercem poder econômico, político, social e cultural. As projeções podem sugerir, por exemplo, que um continente fica mais próximo de outro, ou até mesmo que a dimensão territorial é maior que a real. Compreendemos que o globo terrestre é mais preciso que as projeções para medir distâncias, áreas e direções, devido os paralelos e meridianos não haverem distorções e sua forma ser mais semelhante com o planeta Terra.

◦ **Expressão da síntese**

- Resolução da atividade e dissertação sobre o tema, englobando os diversos aspectos trabalhados.

- **Prática social final do conteúdo**

◦ **Nova postura prática**

- Compreender que as escalas nos mapas estão relacionadas ao público-alvo, podendo haver distorções na transposição para a escala real.

◦ **Ações dos alunos**

- Entender que as escalas dos mapas estão de acordo com o público alvo a ela criada, por isto, muitas vezes não são precisas, sendo estas últimas encontradas em bases cartográficas oficiais.

Foto 4: Aplicação do recurso didático sugerido (2).
Fonte: Brandão (2013)

A professora começou a aula retomando alguns conceitos trabalhados em sala anteriormente, e aplicou a atividade proposta com os alunos. O globo terrestre, utilizado no processo de aprendizagem, foi um elemento que instigou os alunos a fazerem a atividade com constante interesse até o término da atividade. É importante destacar que a proposta propunha que os alunos soubessem, por conta própria, como as projeções podem modificar a distância entre dois pontos traçados, este objetivo foi amplamente atingido, podendo ser verificado em algumas sínteses das atividades, que destacamos a seguir.

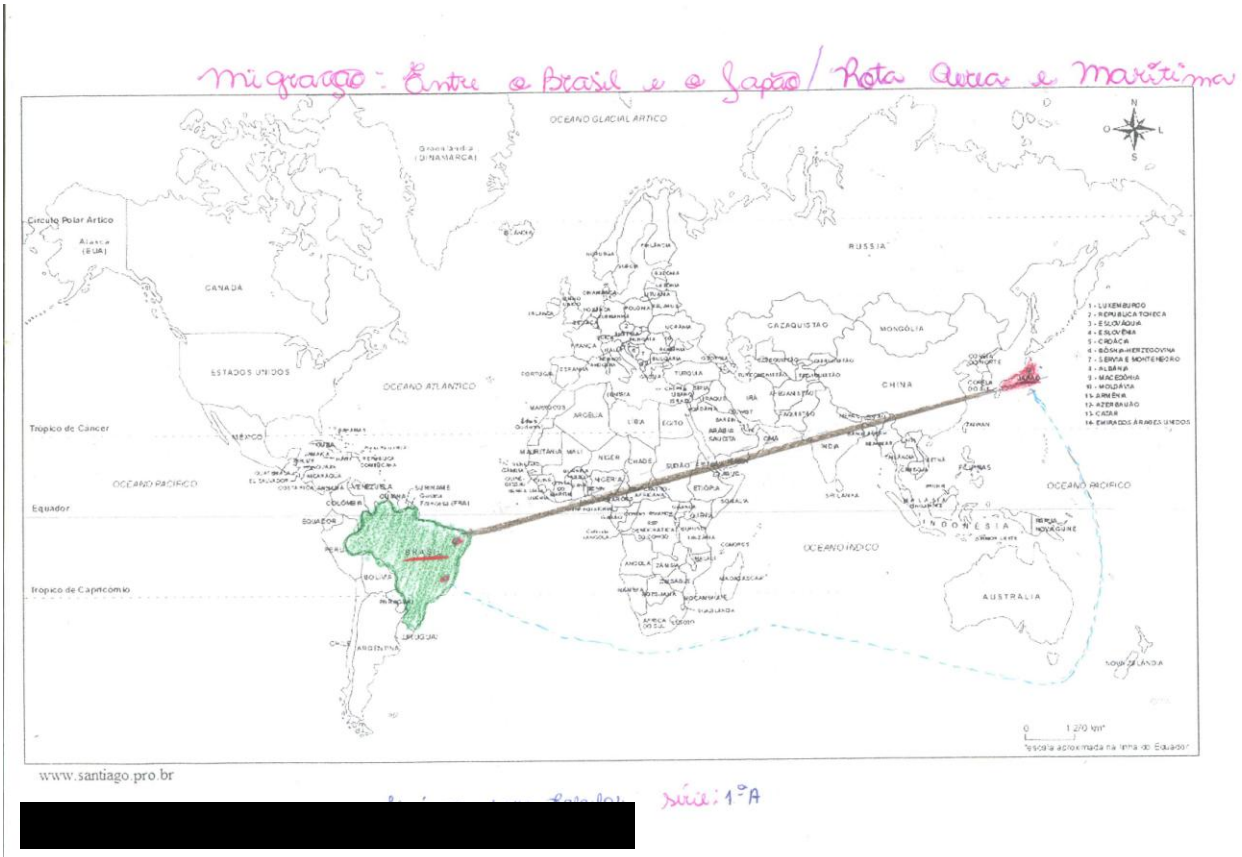
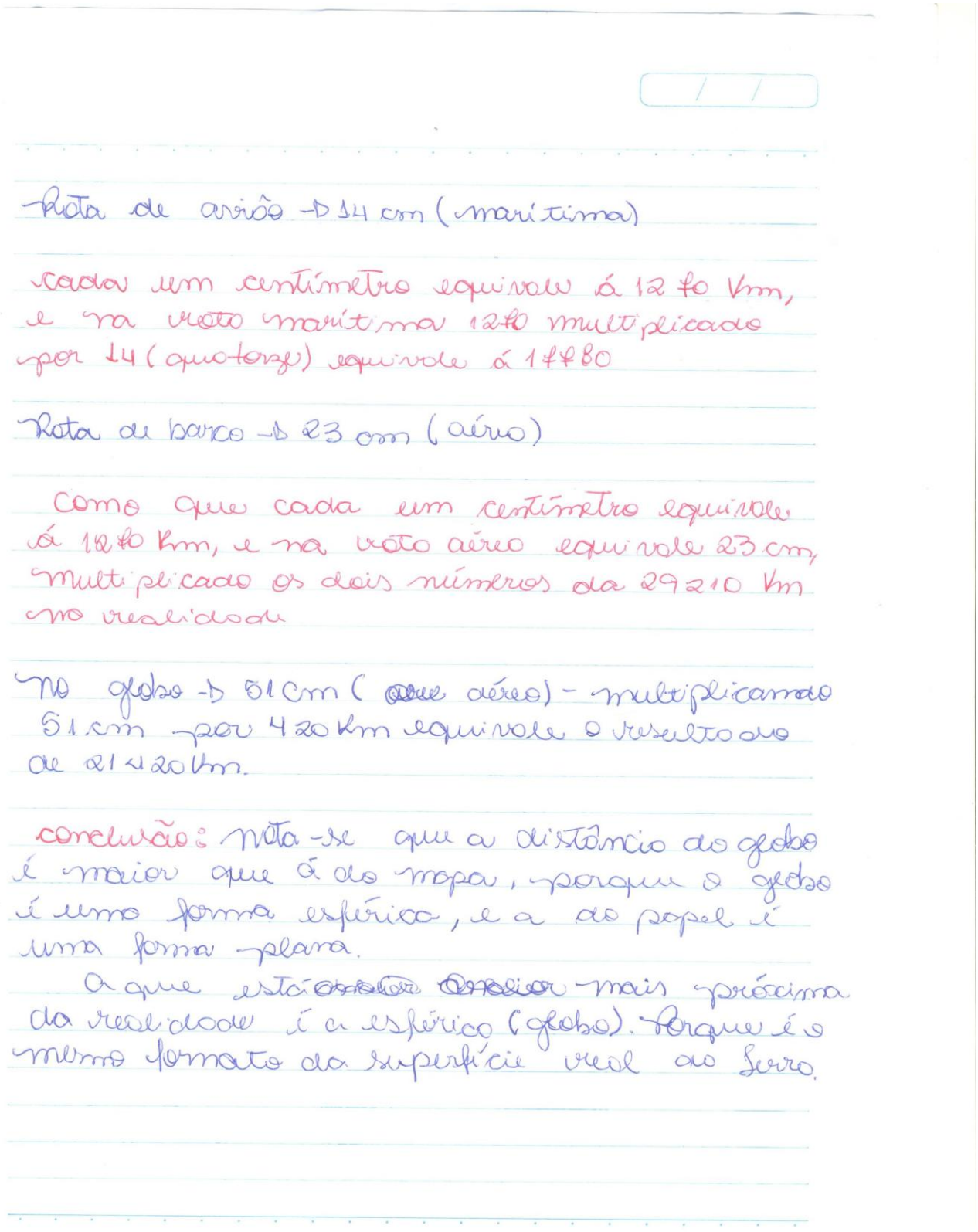


Figura 5: atividade sobre escala, realizada por aluno do 1º ano.
Fonte: Brandão (2013)



Rota de avião → 14 cm (marítima)

cada um centímetro equivale á 12 ft0 Km, e na rota marítima 12f0 multiplicado por 14 (quatorze) equivale á 17f80

Rota de barco → 23 cm (aéreo)

Como que cada um centímetro equivale á 12f0 Km, e na rota aéreo equivale 23 cm, multiplicado os dois números da 29210 Km na realidade

No globo → 51 cm (aéreo) - multiplicando 51 cm por 420 Km equivale o resultado de 21420 Km.

conclusão: Nota-se que a distância do globo é maior que á do mapa, porque o globo é uma forma esférica, e a do papel é uma forma plana.

O que está mais próxima da realidade é a esférico (globo). Porque é o mesmo formato da superfície real da Terra.

Figura 6: síntese da atividade sobre escala, realizada por aluno do 1º ano.
Fonte: Brandão (2013)

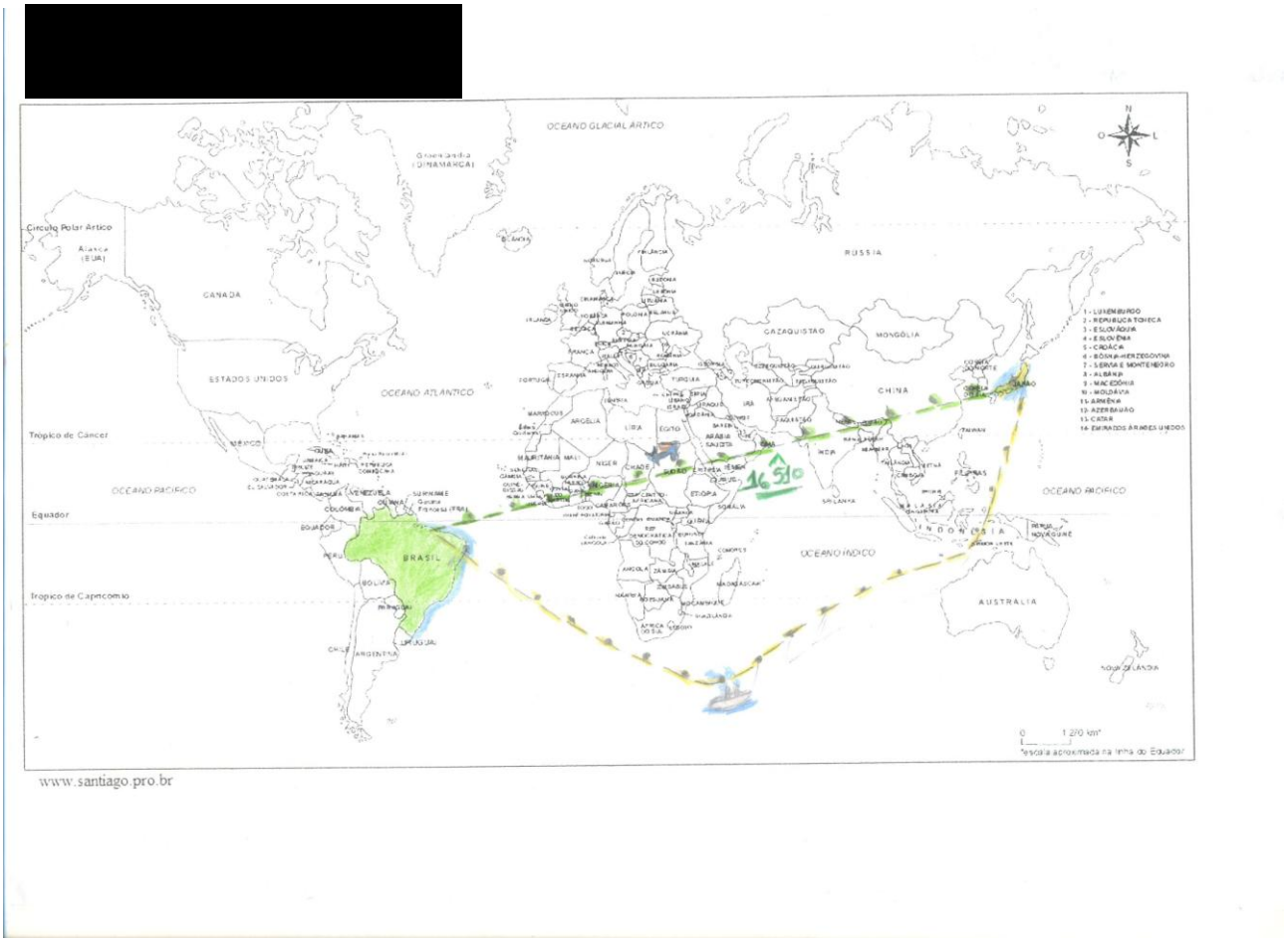


Figura 7: atividade sobre escala, realizada por aluno do 1º ano.
Fonte: Brandão (2013)

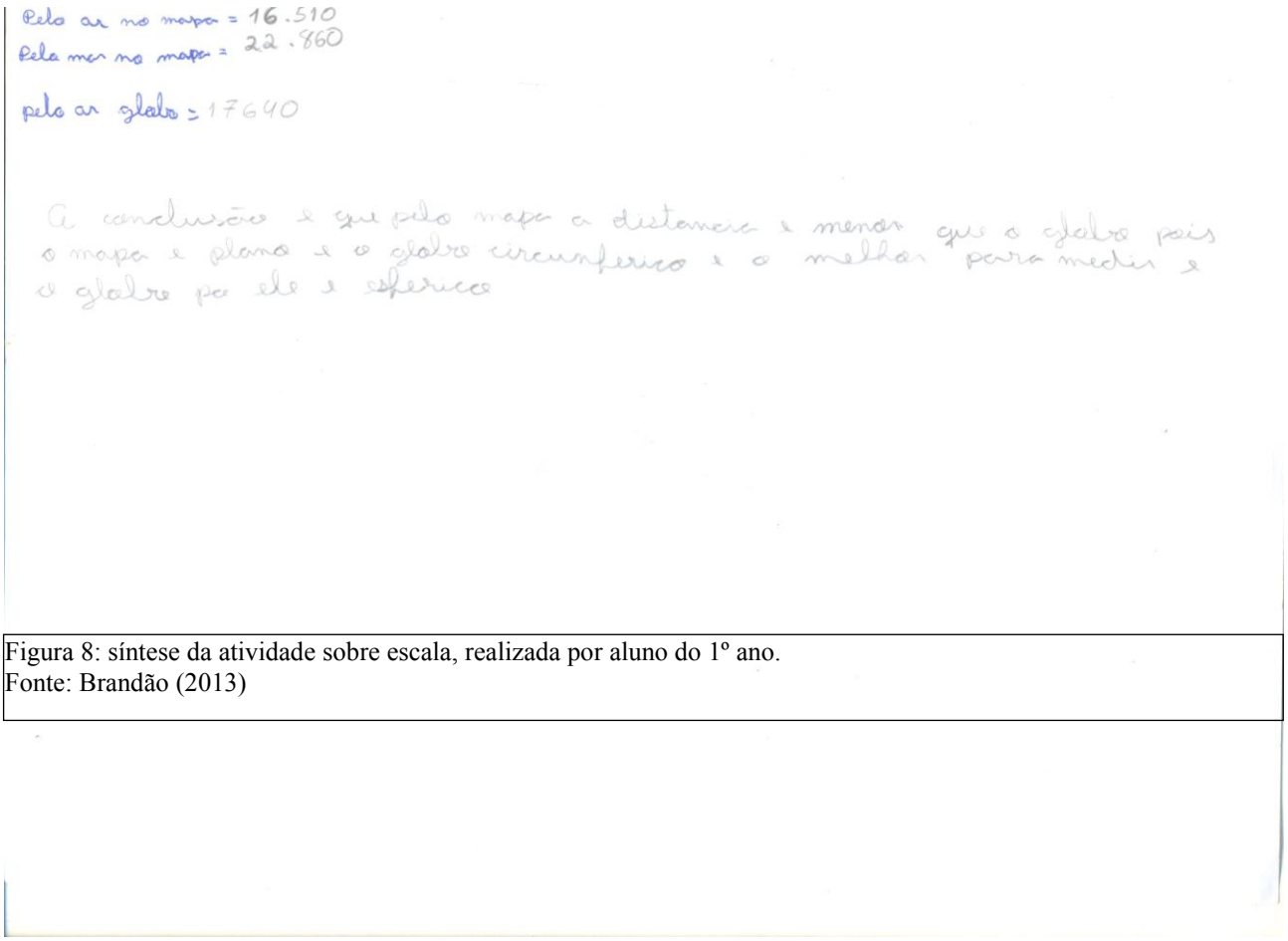


Figura 8: síntese da atividade sobre escala, realizada por aluno do 1º ano.
Fonte: Brandão (2013)

No 3º ano do Ensino Médio foi proposto uma atividade similar ao 1º ano, porém esta haveria uma discussão geopolítica pós-atividade, num segundo momento da aula, infelizmente não houve tempo disponível para esta segunda parte, mesmo assim, a atividade possibilitou a interação dos alunos com o globo terrestre. A seguir, o plano de aula da referida atividade:

Plano de aula 3 na perspectiva histórico-crítica, adaptado de Gasparin (2007).

Dados de identificação

Escola: Professora Josepha Cubas da Silva.
Disciplina: Geografia.
Unidade didática: Blocos econômicos.
Ano letivo: 2013
Bimestre: 1º bimestre.
Série: 3º EM
Duração: 90 minutos.

***Objetivo geral**:*

Despertar o interesse do aluno através da inserção de uma atividade introdutória e lúdica ao conteúdo proposto.

***Objetivos específicos**:*

1. Entender os conflitos regionais
2. Relacionar o processo de regionalização com o contexto brasileiro.
3. Compreender os conflitos na América e o contexto do Brasil nela inserido.

- **Prática social inicial do conteúdo**

◦ **Conteúdo**:

- Instigar os alunos a questionarem sobre: Qual a relação entre distribuição no comércio internacional e a regionalização no mundo? Quais conflitos podem ocorrer no Brasil?

- **Problematização**

Discussão sobre o conteúdo:

- Qual a relação entre conflitos regionais e o processo de regionalização?
- Quais as vantagens em estabelecer acordos internacionais entre os países?

Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas:

Conceitual/Científica: Qual a diferença entre região e regionalização do mundo?
Histórica: Qual é o contexto histórico do processo de regionalização?
Econômica: Como a regionalização atua no cenário econômico?
De poder: Qual relação entre a atual hegemonia dos Estados Unidos e a bipolaridade?
Política: Qual a influência interna das políticas públicas nacionais nos conflitos regionais?

- **Instrumentalização**

◦ **Ações docentes e discentes**

- Aula dialogada.

Atividade:

Com o auxílio do globo, os alunos, em grupos, verificarão as possibilidades de rotas portuárias e aéreas entre dois países, podendo ser delimitada uma quantidade (como por exemplo, verificar três portos e três aeroportos em cada país). Após determinar tais rotas, e os alunos terem anotado numa folha de caderno as cidades de tais portos e aeroportos que os interligam, a professora discutirá com os alunos as possibilidades de acordos, conflitos e guerras, devido o bloqueio de tais rotas e/ou a elevação dos impostos no transporte aéreo e/ou marítimo, no contexto da regionalização do mundo, da bipolaridade ou dos conflitos regionais na América Latina.

◦ **Recursos humanos e materiais**

- Globo terrestre, lápis, folha de caderno, giz e quadro negro.

- **Catarse**

◦ **Síntese mental do aluno**

Entende-se por região uma área com características distintas de outras, podendo ser agrupadas de acordo com aspectos naturais, culturais, sociais, entre outros. O processo de regionalização do

mundo está relacionado a contextos históricos de conflitos, principalmente, econômicos e políticos, entre países que despontam na hegemonia de decisões internacionais. Estes países hegemônicos, como os EUA, possuem acordos internacionais de endividamento que fazem com que os países devedores mudem sua política interna para atender os acordos estabelecidos. Desta forma, as rotas marítimas e aéreas muitas vezes são bloqueadas ou as tarifas a elas são elevadas ou igualadas. Neste último aspecto, há vantagens e desvantagens em estabelecer acordos entre os países sendo estes vizinhos ou pertencentes a um bloco econômico, podendo ser citado à inserção de produtos manufaturados no mercado, competindo com pequenas empresas nacionais, monocultura na produção nacional, aumentando o valor dos produtos básicos na alimentação, e de outro lado, facilita a circulação de mercadorias, pessoas e capitais.

◦ **Expressão da síntese**

- Resolução das atividades e dissertação sobre o tema, englobando os diversos aspectos trabalhados.

- **Prática social final do conteúdo**

◦ **Nova postura prática**

- Conhecer o que está além do comércio internacional.
- Analisar com senso crítico sobre as informações obtidas nos diferentes meios de comunicação.
- Compreender a lógica do capitalismo e a dinâmica global.

◦ **Ações do aluno**

Reconhecer que o comércio internacional influencia o modo de vida dos alunos, como por exemplo, as oscilações nos preços dos produtos devido às taxas em comum.

Foto 5: Aplicação do recurso didático sugerido (3).
Fonte: Brandão (2013)

Neste último aspecto, a motivação dos alunos não foi totalmente atingida, podendo ser por vários motivos, entre eles destacamos a descontinuidade da atividade para dar nexo às relações estabelecidas e despertar o interesse dos alunos. Deste modo, concordamos com Clararède (apud MESQUITA, p. 151, 2012) ao destacar que "[...] as coisas só se tornam interessantes na medida em que se relacionam com uma necessidade, na medida em que são capazes de determinar a conduta no sentido que importa ao indivíduo". Assim, faltou sanar a motivação que impulsionasse a necessidade de aprender.

A seguir, apresentamos algumas das atividades realizadas pelos alunos do 3º Ensino Médio:

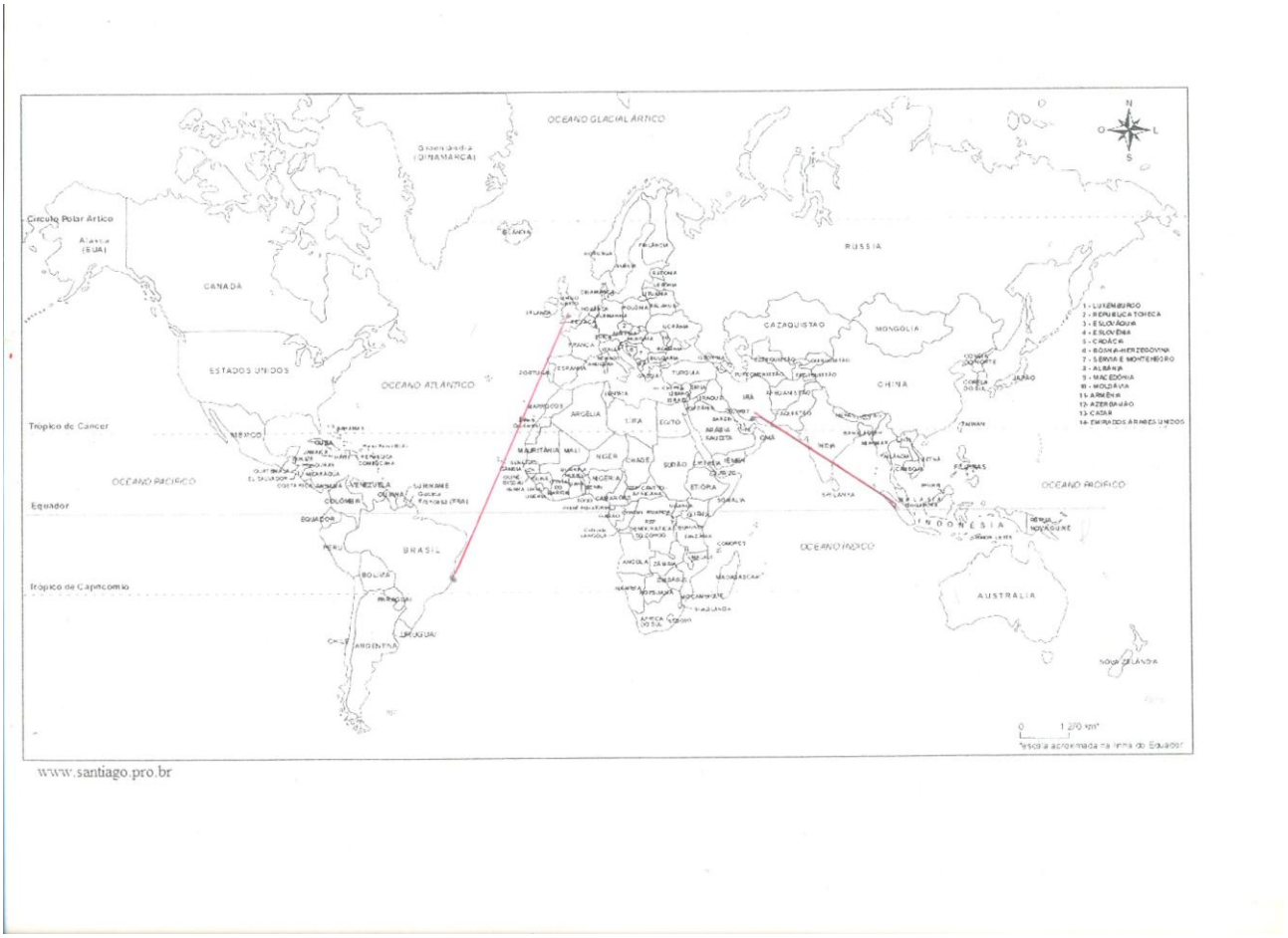


Figura 9: atividade realizada por aluno do 3º ano.
Fonte: Brandão (2013)

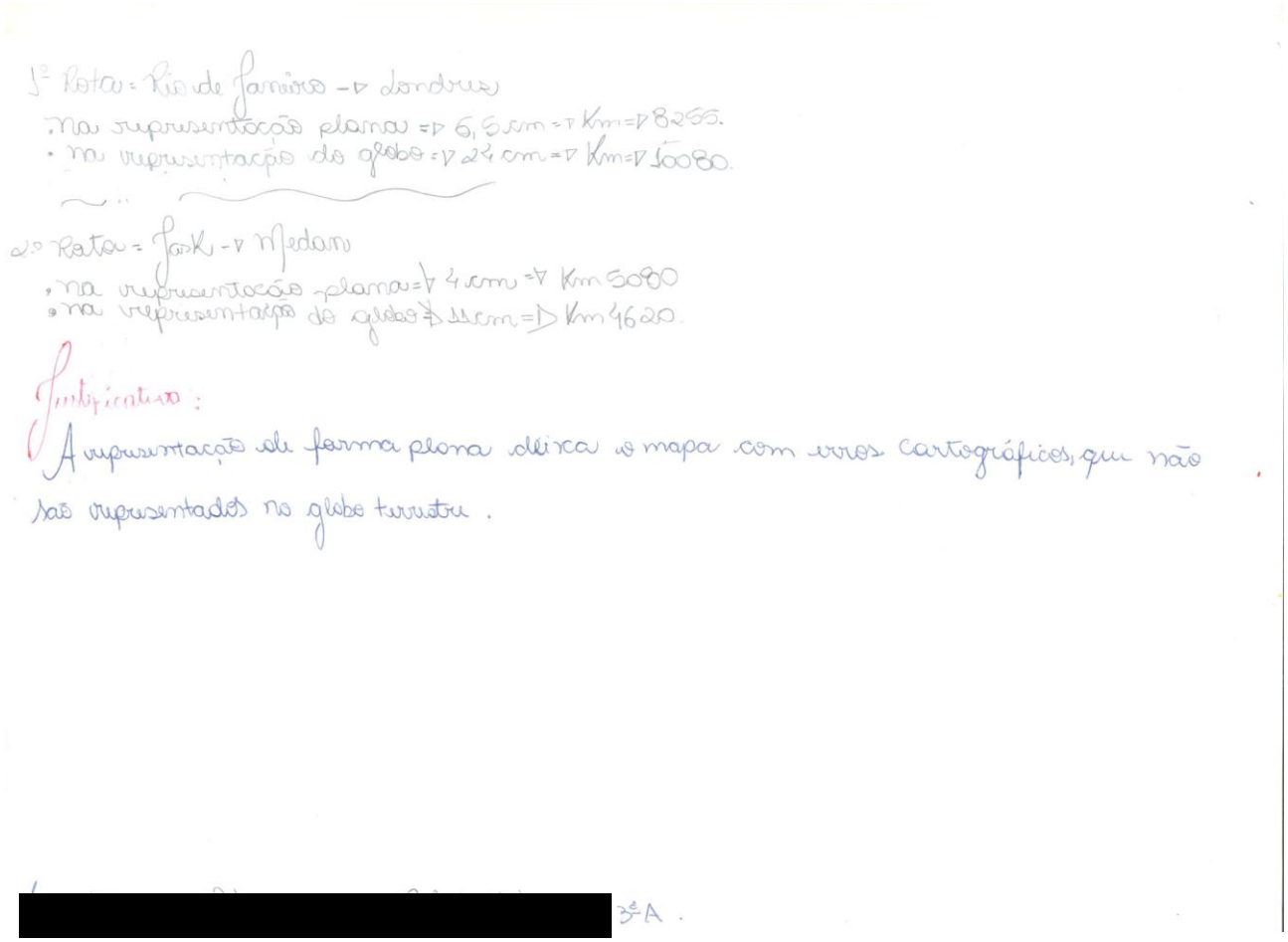


Figura 10: síntese da atividade realizada por aluno do 3º ano.
Fonte: Brandão (2013)

Figura 11: atividade realizada por aluno do 3º ano.
Fonte: Brandão (2013)

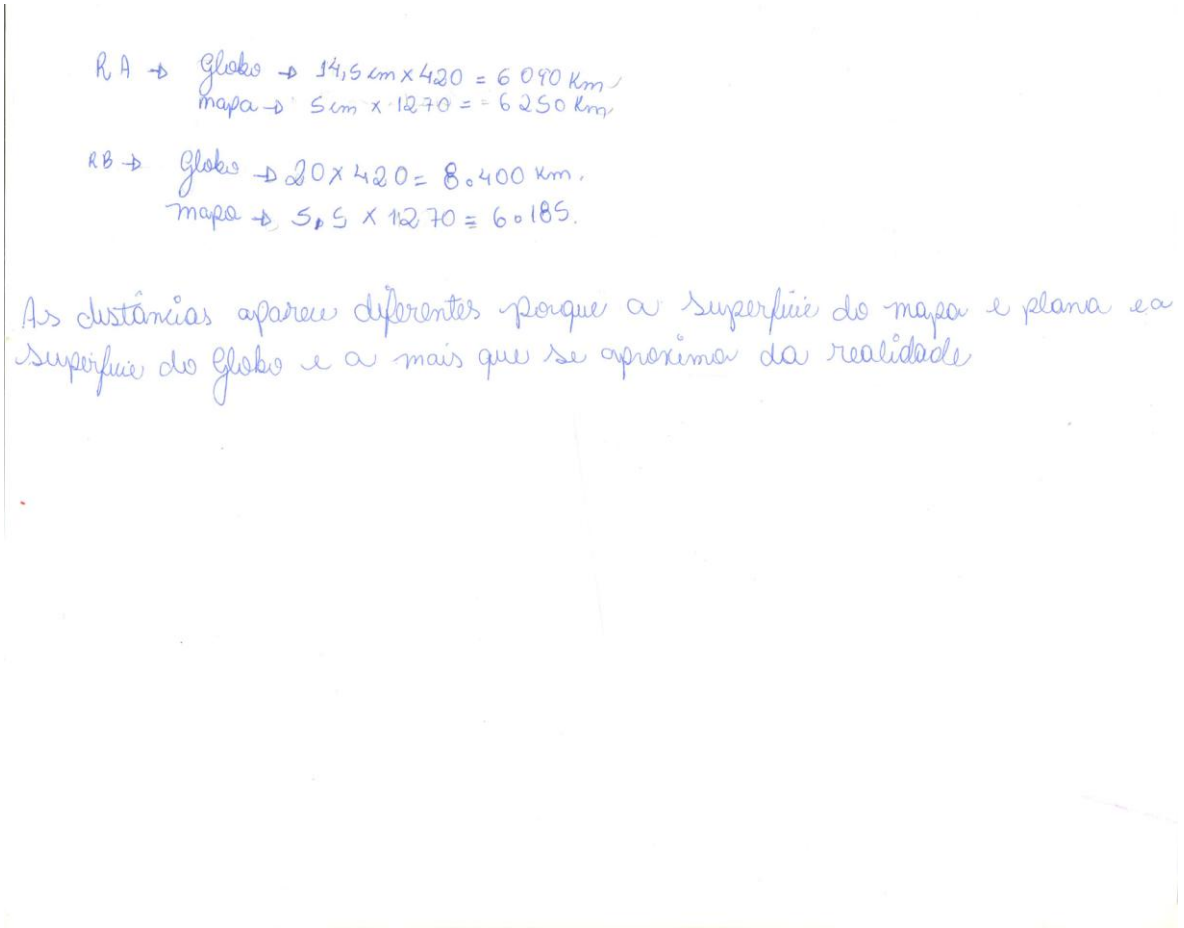


Figura 12: síntese da atividade realizada por aluno do 3º ano.
Fonte: Brandão (2013)

A partir de tais atividades propostas, podemos concluir que os recursos didáticos utilizados, em maior destaque, o globo terrestre, foi um instrumento no processo de ensino-aprendizagem entre alunos e professor que contribuiu para a motivação inicial da atividade, tendo como elemento fundamental a compreensão de conteúdos que possam ser abordados de uma maneira diferenciada, no aspecto de dinamizar a aula e despertar o interesse dos alunos com relação ao objeto de estudo.

Depois de finalizada a aplicação dos recursos didáticos, foi realizado um questionário com a professora colaboradora, verificando os aspectos considerados por ela no processo de aprendizagem dos alunos, o questionário encontra-se no apêndice B, sendo questionado:

1) Houve alguma dificuldade ao aplicar os recursos didáticos sugeridos?
2) Na sua opinião, os alunos se interessaram mais pela aula?
3) Você utilizaria outras vezes os materiais sugeridos? Justifique.
4) Na sua opinião, os alunos aprenderam melhor utilizando o globo terrestre?

Sobre tais questionamentos, a professora colaboradora apontou que alguns alunos tiveram dificuldade para compreender a proposta da atividade, porém depois de sanada a dificuldade, realizaram-na sem problemas. Sobre o interesse dos alunos, a professora afirmou que houve, principalmente por abordar o conteúdo de forma diferenciada das aulas convencionais. Segunda a professora, a atividades com o globo terrestre, realizadas pelos alunos contribuíram para comparar as diferentes representações da superfície terrestre, bem como a localização espacial.

Observou-se ainda que o momento ideal da utilização do recurso didático é ao longo da aula, deste o começo até ao final, como objeto auxiliador no ensino de determinado conteúdo discutido em sala de aula. E, que a utilização de determinado recurso didático em detrimento de outro está relacionado ao tema da aula, podendo um recurso ser mais plausível à compreensão que outro, como por exemplo, a utilização de slides ao invés de fotos de livros didáticos para explicar a dinâmica atmosférica, uma vez que o primeiro pode apresentar as figuras que se movimentam.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A referida pesquisa investigou a ocorrência da utilização dos materiais didáticos no ensino de Geografia, e por meio deste estudo pudemos concluir que há uma ampla possibilidade dos professores de Geografia aplicarem recursos específicos desta disciplina, tais como o globo terrestre, as rochas e solos, os mapas temáticos, e *softwares* educativos, como o *Google Maps.*

Sobre a pesquisa bibliográfica, verificou-se que as atuais tendências sobre métodos e técnicas de ensino são de ampla gama e acesso, através de meios de divulgação de bibliotecas digitais e encontros de práticas de ensino. Devemos salientar que muitas pesquisas focam no recurso didático, descrevendo sua importância no auxílio do ensino de específicos temas da Geografia em sala de aula. Concluímos que as atuais tendências em renovação de recursos didáticos no campo da educação geográfica estão relacionadas aos estudos cartográficos, por serem de difícil abstração e compreensão. Assim, há atualmente uma variedade de grupos de pesquisas no âmbito acadêmico, bem como encontros específicos sobre a área cartográfica que foram criados para sanar tais dificuldades encontradas em sala de aula.

A pesquisa-ação viabilizou compreender como a realidade escolar é um elemento a ser

considerado na elaboração, dinamização e articulação da sala de aula com os interesses internos e externos da estrutura escolar. Cada cultura escolar apresentará abordagens diferenciadas para chegar num ponto comum, que é a sistematização lógica dos conhecimentos acumulados pela historicidade humana, e estas abordagens são direcionadas através de técnicas de ensino que considerem as peculiaridades de cada UE.

A partir do objetivo geral, os estudos demonstraram que os questionamentos sobre a utilização dos recursos didáticos presentes na escola são poucos utilizados, e ao serem utilizados, são geralmente ao longo da aula, ou em momentos para ilustrar determinados fenômenos, porém devemos questionar o tempo livre que os professores possuem para utilizá-los com maior frequência, bem como na confecção de outros recursos não existentes na escola, isto é, os trazidos pelo professor. Os recursos didáticos sugeridos e aplicados foram importantes para percebermos as atuais possibilidades no processo de ensino-aprendizagem, inserindo elementos em sala de aula pouco explorados, e que instigam a curiosidade e o questionamento dos alunos, tornando as aulas mais dinâmicas.

No levantamento sobre os recursos didáticos na UE, concluímos que apesar de haver uma ampla gama de materiais didáticos na escola, muitas vezes os professores não têm acesso, ou este se torna dificultoso por questões burocráticas, este elemento pode estar associado à necessidade de preservar e conservar estes recursos didáticos, que muitas vezes, são poucos e de difícil reposição caso ocorra sua perda. Também, há uma variedade de materiais que exige seleção, necessitando de um tempo no ambiente escolar que, muitas vezes, o professor não possui.

A colaboração da professora envolvida na pesquisa favoreceu para a análise mais próxima da realidade vivenciada em sala de aula, uma vez que esta, ao aplicar os recursos didáticos, estava vinculada com a realidade da sala de aula, principalmente dialogando de acordo com as peculiaridades de cada aluno, considerando seus interesses socioculturais. Neste caso, é importante ressaltar a mediação do professor, o qual, segundo Vygotsky possui papel fundamental na formação do indivíduo como ser social, pois o professor sabe onde há dificuldade no aluno, e quais as alternativas passíveis de serem direcionadas ao desenvolvimento destes últimos.

Consideramos o trabalho docente valorizado nesta pesquisa, como elemento fundamental no incentivo de políticas públicas, apresentado pelo PIBID, bem como na parceria entre universidade e escola da rede pública de ensino. Há, por esta razão, o reforço à possibilidade de investigação docente sobre pesquisas científicas que remetem à reflexão crítica perante os conhecimentos e metodologias de ensino por eles ensinados.

Enquanto bolsista PIBID e FAPESP, a pesquisa propiciou a articulação entre teoria e prática, podendo vincular a ação docente como pesquisador, e as peculiaridades que podem ser discutidas, partindo de uma análise do âmbito escolar para uma realidade mais ampla, isto é, para a realidade da educação brasileira, sendo assim, elemento de discussão em congressos e encontros de ensino de Geografia.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela Doin de. A propósito da questão teórico-metodológica sobre o ensino de Geografia. In: CORDEIRO, Helena Kohn et al. **Práticas de ensino em Geografia**. São Paulo: Marco Zero, 1991. p. 83-90.

_____. **Do desenho ao mapa**: iniciação cartográfica na escola. São Paulo: Contexto, 2001.

ARAÚJO, José Carlos de Souza. Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Técnicas de ensino:** por que não? Campinas: Papirus, 1991. p. 11-34.

_____; PASSINI, Elza Yasuko. **O espaço geográfico**: ensino e representação. 13. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

ARCHELA, Rosely Sampaio. **Ensino de Geografia**: tecnologias digitais e outras técnicas passo a passo. Londrina: EDUEL, 2008.

BARBOSA, José Luiz. Geografia e cinema: em busca da aproximação e do inesperado. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). **A Geografia na sala de aula**. 8 ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 109-133.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: MEC, 1971.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BREDA, Thiara Vichiato. **O olhar espacial e geográfico na leitura e percepção da paisagem municipal**: contribuições cartográficas e do trabalho de campo no estudo do lugar. 2010. 1. v. 90 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado – Geografia) Universidade Estadual Paulista, Ourinhos, 2010.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org.). **Ensino de Geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003, p. 83-134.

_____. O estudo do município ou a Geografia nas séries iniciais. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org.). **Geografia em sala de aula**: práticas e reflexões. 4 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003. p. 77-82.

CARVALHO, Thamiris Slanzon de. **O processo de formação continuada dos professores efetivos de Geografia**: uma análise da sua ocorrência nas escolas públicas do município de Ourinhos – SP. 2011. 83 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado – Geografia) Universidade Estadual Paulista, Ourinhos, 2011.

CASTELLAR. Sonia Maria Vanzella. A cartografia e a construção do conhecimento em contexto escolar. In: ALMEIDA, Rosângela Doin de (Org.). **Novos rumos da cartografia escolar**: currículo, linguagem e tecnologia. São Paulo: Editora Contexto, 2011. p. 121-135.

_____; VILHENA, Jerusa. Jogos, brincadeiras e resolução de problemas. In: _____.

Ensino de Geografia. São Paulo: Cengage Learning, 2010

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. O misterioso mundo que os mapas escondem. In: _____ (Org.). **Geografia em sala de aula**: práticas e reflexões. 3. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003. p. 31-48.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 7 ed. Campinas: Papirus Editora, 2005.

_____. **A Geografia escolar e a cidade**: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas: Papirus, 2008.

_____. Ensino de Geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In: CASTELLAR, Sonia Maria Vanzela (Org.). **Educação geográfica**: teorias e práticas docentes. São Paulo: Contexto, 2006.

COSTA, Renata Correia. **O ensino de solos na Geografia da educação básica no estado de São Paulo e algumas experiências no município de Ourinhos/SP**. 2012. 103 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado – Geografia) Universidade Estadual Paulista, Ourinhos, 2012.

FERREIRA, Conceição Coelho; SIMÕES, Natércia Neves. **A evolução do pensamento geográfico**. Lisboa: Gradiva. 1986.

FISCARELLI, Rosilene Batista de Oliveira. **Material didático**: discurso e saberes. 2004. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2004.

_____. _____. Araraquara: Junqueira & Martins Editoras, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra. 2001.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Irlen Antônio; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História das culturas e das práticas escolares: perspectivas e desafios teóricos-metodológicos. In SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Tereza (Org.). **A cultura escolar em debate**: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 31-57.

LEÃO, Vicente de Paula; LEÃO, Inêz Aparecida de Carvalho. **Ensino da Geografia e mídia**: linguagens e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008.

KAERCHER, Nestor André. Geografizando o jornal e outros cotidianos: práticas em Geografia para além do livro didático. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (Org.).

Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 135-169.

_____. O gato comeu a Geografia crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de Geografia. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **Geografia em perspectiva**: ensino e pesquisa. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 221-231.

MESQUITA, Afonso Mancuso de. A motivação para a aprendizagem escolar segundo a Escola de Vigotski. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; BATISTA, Eraldo Leme (Orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica**: desafios e perspectivas para uma educação transformadora. Campinas-SP: Autores Associados, 2012. p. 147- 179.

MORAES, Antonio Robert. **Geografia**: pequena história crítica. 2. ed. São Paulo: Hucitec. 1983.

MORENO, Elisabete Aparecida; VOLKMER, Susana. **Visão integrada da Geografia Física a partir do estudo de rochas e minerais** – uma proposta pedagógica para o ensino Fundamental e Médio. 2007. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_elisabete_aparecida_moreno.pdf> Acessado em: 20 de Fevereiro de 2013.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema em sala de aula**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2009.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (Org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** 5 ed. São Paulo: Contexto, 1994.

PEREIRA, Aline Natasha; PERUSI, Maria Cristina; COSTA, Renata Correia. **O teatro de fantoche como recurso facilitador da relação ensino-aprendizagem em Geografia**. In: XI Encontro de Práticas de Ensino em Geografia, 2011, Goiânia/GO. XI Encontro de Práticas de Ensino em Geografia: A produção do conhecimento e a pesquisa sobre o ensino de Geografia, 2011.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. O estudo do meio como trabalho das práticas de ensino. **Boletim Paulista de Geografia,** São Paulo, n. 70, 1992. p. 45-52.

_____; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo. Cortez: 2007.

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID). **Relatório semestral de atividades do subprojeto Geografia** – UNESP/Ourinhos. Ourinhos, 2011.

RAMOS, Cristhiane da Silva. **Visualização cartográfica e cartografia multimídia**: conceitos e tecnologias. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

SÃO PAULO (Estado). **A escola de cara nova**: sala-ambiente. São Paulo: SE/CENP, 1997.

SCHÄFFER, Neiva Otero et al. **Um globo em suas mãos**: práticas para a sala de aula. 2. ed.

Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

SERPA, Ângela. O trabalho de campo em Geografia: uma abordagem teórico-metodológica. **Boletim Paulista de Geografia**. São Paulo, n. 84, p. 07-24, 2006.

SILVA, Elisabete de Fátima Farias. **A linguagem imagética no ensino de Geografia**. 2012. 105 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado – Geografia) – Universidade Estadual Paulista, Ourinhos, 2012.

SILVA, Karen Roberta Soares da. **Geografar, alfabetizar com fantoches, é só começar!** 2011. 110 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

SILVA, Luciana Gonçalves da. Jogos e situação-problema na construção das noções de lateralidade, referência e localização espacial. In: CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella. **Educação geográfica**: teorias e práticas docentes. São Paulo: Editora Contexto, 2006. p. 137 – 156.

SIMIELLI, Maria Elena Ramos (et al). Do plano ao tridimensional: a maquete como recurso didático. **Boletim Paulista de Geografia**. São Paulo, n° 70, p. 17-30, 1990.

TRIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente** - O desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. Organizadores Michael Cole [et al.]; tradução José Cipola Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LURIA, Alexander Romanovich. et al. (Org.). **Psicologia e Pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2005. p. 25-42.

APÊNDICE

Apêndice A – Questionário aplicado com a professora colaboradora antes de aplicarmos os **recursos** didáticos

Inêz de Deus Neiva Brandão - inezneiva7@gmail.com 25/09/2012

Pesquisa: Recursos Didáticos: possibilidades de uso no ensino de Geografia

1) Você utiliza algum recurso didático como apoio nos conteúdos curriculares da disciplina de geografia?

2) Considera importante a utilização de recursos didáticos no processo de ensino - aprendizagem dos alunos?

3) Há algo que dificulte a utilização de alguns recursos didáticos em sala de aula? (ex: tempo de utilização, confecção, conhecimento de qual melhor maneira de utilizá-lo, etc).

1) Utilizamos os livros do acervo escolar, mapas, Atlas, Caderno do Aluno

2) Sim. Tanto como apoio para o aluno como principalmente como auxílio lúdico para o professor

3) Sim. até mesmo a falta de tempo para pesquisar os materiais mais adiquados.

Apêndice B – Questionário aplicado com a professora colaboradora após aplicarmos os recursos didáticos

UNESP
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JULIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Ourinhos
Unidade de Ourinhos - Curso de Geografia

PROJETO DE PESQUISA: RECURSOS DIDÁTICOS: POSSIBILIDADES DE USO NO ENSINO DE GEOGRAFIA

PESQUISADORA: INÊZ DE DEUS NEIVA BRANDÃO

ORIENTADORA: MÁRCIA CRISTINA DE OLIVEIRA MELLO

QUESTIONÁRIO A SER APLICADO PARA A PROFESSORA DE GEOGRAFIA DA ESCOLA CAMPO

1) HOUVE ALGUMA DIFICULDADE AO APLICAR OS RECURSOS DIDÁTICOS SUGERIDOS?
2) NA SUA OPINIÃO, OS ALUNOS SE INTERESSARAM MAIS PELA AULA?
3) VOCÊ UTILIZARIA OUTRAS VEZES OS MATERIAIS SUGERIDOS? JUSTIFIQUE.
4) NA SUA OPINIÃO, OS ALUNOS APRENDERAM MELHOR UTILIZANDO O GLOBO TERRESTRE?

1) Alguns alunos tiveram dificuldade para entender a proposta da atividade. Porém, após esclarecidos, realizaram-na sem problemas.

2) Sim. Alguns sugeriram que se realize mais atividades como estas.

3) Sim. Atividades como esta ajudam a sanar as dificuldades de localização.

4) Sim, pois podem comparar as maneiras diferentes de representação da superfície terrestre.