

A Geografia no IFPR

Práticas e Perspectivas

Orgs.:

Leandro Rafael Pinto

Diogo Labiak Neves

Livro 1



EDITORA
IFPR

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO

Obra

A Geografia no IFPR: Práticas e Perspectivas

Organizadores

Leandro Rafael Pinto

Diogo Labiak Neves

Reitor do IFPR

Odacir Antonio Zanatta

Presidente da Editora IFPR

Marcelo Estevam

Vice-Presidente da Editora IFPR

Leandro Rafael Pinto

Coordenadora Editorial

Aline Cecília Ximenes de Andrade Bilbao

Direção Científica do Comitê de Ciências Humanas

Dra. Rosane de Fátima Batista Teixeira

Conselho Editorial Científico

Dr. Adriano Willian da Silva – Ciências Exatas e da Terra

Dra. Aline Tschoke – Ciências da Saúde

Dra. Flávia Torres Presti – Ciências Biológicas

Dr. Igor Cardoso Pescara – Multidisciplinar

Dra. Joyce Luciane Correia Muzi – Linguística, Letras e Artes

Dra. Patrícia Meyer – Ciências Sociais Aplicadas

Dra. Rosane de Fátima Batista Teixeira – Ciências Humanas

Dr. Valter Roberto Schaffrath – Ciências Agrárias

Dr. Wilerson Sturm – Engenharias

Revisão

Ronald Ferreira da Costa

Capa

Hevelin Cristine de Oliveira Batista

Diagramação e Projeto Gráfico

Hevelin Cristine de Oliveira Batista

Equipe Técnica Editorial

Aline Cecília Ximenes de Andrade Bilbao

Elisson Mildemberg

Hevelin Cristine de Oliveira Batista

Júlia da Silva Rocha

Todos os direitos desta obra são reservados. Todos os conteúdos apresentados pelos autores em seus capítulos são de inteira responsabilidade dos mesmos.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P645g Pinto, Leandro Rafael
A geografia no IFPR: práticas e perspectivas / organização:
Leandro Rafael Pinto; Diogo Labiak Neves - Curitiba: Editora
IFPR, 2022.
125 p. :il.color.

Vários autores
Inclui bibliografias.
E-book.
ISBN: 978-65-88493-36-6

1. Geografia. 2. Geografia urbana. 3. Brasil. 4. Ensino
Profissional. 5. Geografia do Brasil (Ensino médio). 6.
Religião e geografia. 7. Geografia cultural. 8. Cartografia. I.
Pinto, Leandro Rafael. II. Neves, Diogo Labiak. III. Título.

CDD: Ed.23 - 910

Bibliotecária Responsável: Elisete Lopes Cassiano – CRB 9/1446

A Geografia no IFPR

Práticas e Perspectivas

Orgs.:
Leandro Rafael Pinto
Diogo Labiak Neves

CURITIBA
2022

Sumário

Prefácio	
Roberto Filizola	07
Apresentação	
Leandro Rafael Pinto e Diogo Labiak Neves	10
O Trabalho do Geógrafo no Campus Paranaguá	
Antonio Marcio Haliski	13
Geografia da religião no ensino médio técnico integrado: A experiência do Projeto Fidem	
Dalvani Fernandes	21
Um relato de experiência interdisciplinar: Geografia cultural e cinema no projeto Cine Debate IFPR - Quedas do Iguaçu	
André Luiz de Souza Celarino e Millene Barros Guimarães de Sousa	29
A cartografia como subsídio para o ensino de Geografia: Da confecção de produtos cartográficos à formação de professores de anos iniciais de Colombo - PR	
Vagner Zamboni Berto	37
Os impactos socioeconômicos da pandemia do novo coronavírus: Uma possibilidade de ensino da Geografia	
Diane Belusso e Jaqueline Moritz	49
Propostas para a leitura e compreensão do urbano: identificação de processos e exercício da cidadania	
Patricia Baliski	58
Argilas medicinais como recurso didático no ensino de Geociências	
Viviane Martins de Souza	67

Despertando o ator social: O teatro do oprimido e a reflexão crítica do mundo do trabalho na interdisciplinaridade entre Geografia e Arte	
Viviane Martins de Souza e Marcelo Adriano Colavitto	73
A prática no ensino de Geografia a partir da vivência didática: Apontamentos para refletir e iniciar o debate	
Diogo Labiak Neves	82
A aula de campo como metodologia de ensino de Geografia em cursos Técnicos Integrados: Experiências no IFPR - Campus Curitiba	
Leandro Rafael Pinto	92
Os autores	103

PREFÁCIO

Prefaciara presente obra, intitulada *A Geografia no IFPR: práticas e perspectivas*, é a um só tempo um grande prazer e um privilégio. O atencioso e distinto convite que os organizadores fizeram em nome de todos os autores é meritório de todo o meu reconhecimento. Proemiar uma obra de tal grandeza, escrita por intelectuais da maior competência acerca de temas que nos são muito caros no âmbito do ensino da Geografia, enche-me ainda mais de orgulho.

Os trabalhos que dão corpo à obra são fruto de reflexões que emergem do chão de espaços de ensino-aprendizagem. Na realidade, dizem respeito à rica confluência entre teorias e práticas que os docentes vêm promovendo em alguns dos *campi* do Instituto Federal instalados no estado do Paraná, e que se encontram presentes em 26 de seus municípios. Trata-se, mais especificamente, de trabalhos desenvolvidos nos *campi* de Umuarama, Goioerê, Curitiba, Foz do Iguaçu, Quedas do Iguaçu, Colombo, Paranaguá e União da Vitória. Nesse contexto, portanto, expressam vivências pedagógicas regionais específicas, sem, contudo, perderem como referência certos elementos estruturadores provenientes da ciência geográfica. Colocado em outros termos, representam uma importante integração entre a disciplina escolar e a disciplina universitária, dando relevo à dimensão do professor enquanto pesquisador.

Realizando um trabalho de ponta nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, mas também atuando em cursos de graduação e de pós-graduação, os 10 autores, todos docentes concursados de Geografia, exercendo atividades no IFPR, refletem, além de competência profissional, o dinamismo da ciência geográfica e da disciplina escolar. Vale a pena recordar que os cursos de licenciatura em Geografia da Universidade Tuiuti do Paraná e das Faculdades Integradas Espírita deixaram de ofertar vagas a partir de 2014, e que um conjunto de fatores tem afastado os jovens da carreira do magistério na capital paranaense, merecendo destacar a violência no ambiente escolar, remuneração pouco atrativa, falta de interesse dos alunos da educação básica, assim como uma espécie de desencontro entre aquilo que os jovens esperam da escola e o que por ela lhes é oferecido. Apesar disso, a Geografia brilha nas salas de aula do IFPR, o que não significa dizer que inexistam questões referentes ao seu ensino. Inversamente, são questões que compõem o cotidiano de alunos e professores, mas que são enfrentadas por meio de diferentes frentes, como bem atestam os trabalhos inscritos nesta obra.

Refletir sobre *A Geografia no IFPR: práticas e perspectivas* inevitavelmente nos coloca diante de alguns questionamentos acerca de que Geografia ensinar: qual deve ser o papel da disciplina na contemporaneidade? A disciplina ainda é merecedora de um lugar cativo nos currículos escolares? Certamente que as respostas são variáveis, conforme o momento histórico da nação. Não faz muito tempo que a BNCC foi concluída, gerando uma série de polêmicas, dentre outras, acerca da presença não obrigatória da Geografia na grade curricular do ensino médio. Independentemente disso, as rápidas e profundas mudanças ocorridas nas últimas décadas, comumente associadas ao fenômeno da globalização, impuseram uma verdadeira revisão nas finalidades do seu ensino. A questão de que Geografia ensinar – mas, sobretudo, como ensiná-la – sempre será problematizada por ocasião das reformas ou mudanças curriculares.

Do mesmo modo, questionar para que serve a Geografia tem sido o foco das atenções de uma parcela crescente da comunidade geográfica, destacadamente a partir das denúncias postas pelo geógrafo franco-marroquino Yves Lacoste, na década de 1970, em sua obra *A geografia, isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. Nela, o autor desferiu severas críticas contra a Geografia universitária e também à Geografia escolar, ambas por ele denominadas “Geografia dos professores”. Na obra, Lacoste empenha-se em demonstrar o uso que os Estados Maiores e as grandes corporações capitalistas fazem a respeito dos saberes geográficos, um saber sincrético sobre o

espaço, mas um saber estratégico, um instrumento de poder de fundamental importância para as realizações de ordem estatal e militar. Em contraposição, assevera que a Geografia dos professores, que emergiu no século XIX, “se tornou um discurso *ideológico* no qual uma das funções *inconscientes* é a de mascarar a importância estratégica dos raciocínios centrados no espaço” (LACOSTE, 1988, p. 31). Se a Geografia tem que ser útil, ou melhor, se de fato possui um compromisso social, deve ser o de assegurar que os cidadãos possam pensar o espaço para nele melhor agir. Nesse contexto, a Geografia que se ensinava é por ele apresentada como uma “disciplina simplória e enfadonha”. Essa imagem da disciplina já foi superada?

Também partiu da França, na mesma década de 1970, uma série de críticas ao ensino de uma Geografia tida por demais distante do momento presente. Coube ao geógrafo francês André Frémont tecer ricas e pertinentes considerações a respeito da relação espaço-pedagogia na obra intitulada *A região, espaço vivido*. Segundo ele, “é preciso reaprender o espaço e reaprender a aprendê-lo” (FRÉMONT, 1980 [1976], p. 257). Ou seja, o seu ensinar necessitaria ser inteiramente reinventado. De um lado, para se apreender o espaço nosso de cada dia, o de nossa existência, o chamado espaço vivido. De outro, para se proporcionar um “despertar para uma arte do espaço [a qual] só é concebível na familiaridade dos poetas, romancistas, pintores ou cineastas, que têm evocado, melhor do que as nossas descrições, a região dos homens” (FRÉMONT, 1980, p. 261). Trata-se de uma proposição capaz de revelar as propriedades estéticas do espaço. O autor nos adverte que o mundo já fora alcançado, desde há muito, de tal modo que aquelas que compunham as chamadas *terrae incognitae*, trazidas a lume pelas mãos dos primeiros geógrafos ocidentais, compunham o mundo conhecido e vulgarizado. E a escola também difundiu essa que fora uma Geografia Universal. Não é de hoje que esse mundo perdeu seu encantamento na visão de crianças e jovens, que o substituíram por suas próprias iniciativas, seja acessando os meios de comunicação de massa ou, mais recentemente, se engajando nas redes sociais.

Desde então, novas proposições de ensino têm sido colocadas para os docentes de Geografia, na incessante busca de se alcançar uma pedagogia para o despertar, um despertar para o mundo, o que é, contudo, um mundo de experiências e vivências extraídas das pessoas, um mundo real, dado por inteiro, com suas vicissitudes e contradições, que é entendido como morada do ser humano, com múltiplos significados, preche de cores, sonoridades, texturas, odores, formas... Enfim, um mundo diverso porque humano. Foi nesse contexto que, sendo a Geografia concebida como uma ciência de fato, a disciplina deveria ser desenvolvida na escola como uma *atividade* científica, colocando-se para além do discurso pedagógico do tipo enciclopédico que, ao expressar-se por meio de uma nomenclatura heteróclita, também apresentava os elementos da paisagem desconectados entre si, uma paisagem viúva do humano. Um ensino, portanto, que exigia dos educandos tão somente boa memória. Quais os avanços ocorridos na ciência geográfica, merecedores de serem incorporados ao discurso pedagógico das aulas de Geografia? Não resta dúvida de que o atributo “pensar o espaço” ganhou campo e força e que sua dimensão educacional e formativa tem mobilizado corações e mentes nas escolas, assim como nos meios responsáveis pela organização curricular e de produção de materiais didáticos. Como ensinar a decompor as múltiplas relações constitutivas do espaço, de tal modo a proporcionar, às crianças e aos jovens, a capacidade de identificar o lugar, o território, a paisagem e a região? Como possibilitar o desenvolvimento do raciocínio geográfico e ao mesmo tempo evitar as armadilhas epistemológicas, capazes de desorientar justamente o pensar o espaço? Haveria exequibilidade ao se trabalhar o espaço enquanto dimensão constitutiva do ser humano? Seria possível mobilizar emoções nas novas proposições de educação geográfica? Há viabilidade metodológica capaz de assegurar sua inserção nas salas de aula?

Assim como Frémont toma como referência o vivido ao propor uma renovação das práticas pedagógicas em relação ao espaço, o geógrafo italiano Peris Persi também considera o espaço

vivido no qual as pessoas encontram-se imersas. Contudo, ele parte da ideia de que corpo, mente e emoção compõem um todo sempre que as pessoas fazem geografias emocionais, sempre que usufruem e se relacionam com o espaço. Porém – alerta o autor – esse fazer pode ser inviabilizado em decorrência do afrouxamento dos vínculos identitários e do conseqüente desligamento do território, além da indiferença diante da paisagem (PERSI, 2010), razão porque evoca uma educação capaz de promover o desenvolvimento da chamada inteligência emocional, realizada com o propósito de fomentar a “descoberta e redescoberta dos valores locais, dos *habitat* e das comunidades de pertença”. Se as histórias de vida, tão presentes no ambiente escolar, são carregadas de significado e fascínio para as crianças, “elas se enraízam por meio das emoções, muito mais que através do nosso corpo e da nossa mente” (PERSI, 2010, p. 9). Uma ação pedagógica capaz de conjugar o desenvolvimento cognitivo com o desenvolvimento afetivo, articulada à apropriação das competências geográficas estará, portanto, mais próxima de atender certas expectativas dos educandos, ao mesmo tempo em que pode despertar-lhes empatia pela Geografia.

Gostaria de salientar que outras pesquisadoras, outros pensadores, de outras escolas geográficas, e mesmo pertencentes a tempos ainda mais remotos, poderiam estar compondo essas reflexões, dado que suas obras abrem ricas possibilidades de leitura e entendimento do mundo e potencializam a formação humana: Piotr Kropotkin, Élisée Reclus, Éric Dardel, Doreen Massey, Yi-Fu Tuan, Giuliana Andreotti, Denis Cosgrove, Milton Santos, Delgado de Carvalho, Aziz Ab’Sáber, Arol do de Azevedo, Livia de Oliveira, dentre tantas e tantos. Mas se a Geografia escolar é resultado da práxis de professoras e professores e, desse modo, o saber escolar é produzido, podemos afirmar que a disciplina escolar possui uma autonomia relativa, pois, no ato de produzir esse conhecimento, a professora e o professor mobilizam e confrontam saberes diversos: o conhecimento científico, as crenças religiosas e os mitos, além do senso comum, mesmo porque a escola é um território específico onde circulam discursos, saberes e culturas, entre elas, a jovem.

Nesse cenário, resta-me exortar à leitura dos inestimáveis textos que compõem essa magnífica obra, prefaciando-a com prazer e orgulho. Parabenizo os organizadores, Leandro Rafael Pinto e Diogo Labiak Neves, assim como a todas as autoras e autores que generosamente emprestam seus conteúdos para as pessoas que abraçam a educação e a formação humana, contribuindo imensamente para a edificação de um mundo mais solidário, fraterno, justo e humano.

Curitiba, primavera de 2020

Prof. Dr. Roberto Filizola
Departamento de Teoria e Prática de Ensino
Universidade Federal do Paraná

APRESENTAÇÃO

Desde a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), por meio da Lei 11.892/08, o Brasil teve imensos avanços no novo modelo da educação profissional no país, principalmente com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), que se baseiam em uma formação integral do indivíduo, visando estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional.

Atualmente, integram essa Rede 38 IFs, presentes em mais de 600 municípios, que, juntos, somam cerca de um milhão de estudantes em diversos níveis de ensino, em especial nos cursos técnicos integrados. Esse perfil institucional baseia-se em um dos objetivos dos IFs, que é ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos, em razão de que a lei de criação da Rede enfatiza que se deve garantir o mínimo de cinquenta por cento de suas vagas para atender a esse objetivo.

Com a expansão ano a ano dos IFs, foi notória a criação de diversas vagas para docentes da Rede Federal, principalmente para os componentes curriculares comuns do ensino médio, tendo em vista a grande oferta de cursos técnicos integrados. Dentre essas vagas estavam aquelas destinadas aos licenciados em Geografia, que passaram a ter nos IFs novas oportunidades profissionais, especialmente para o ensino de nível médio e até superior.

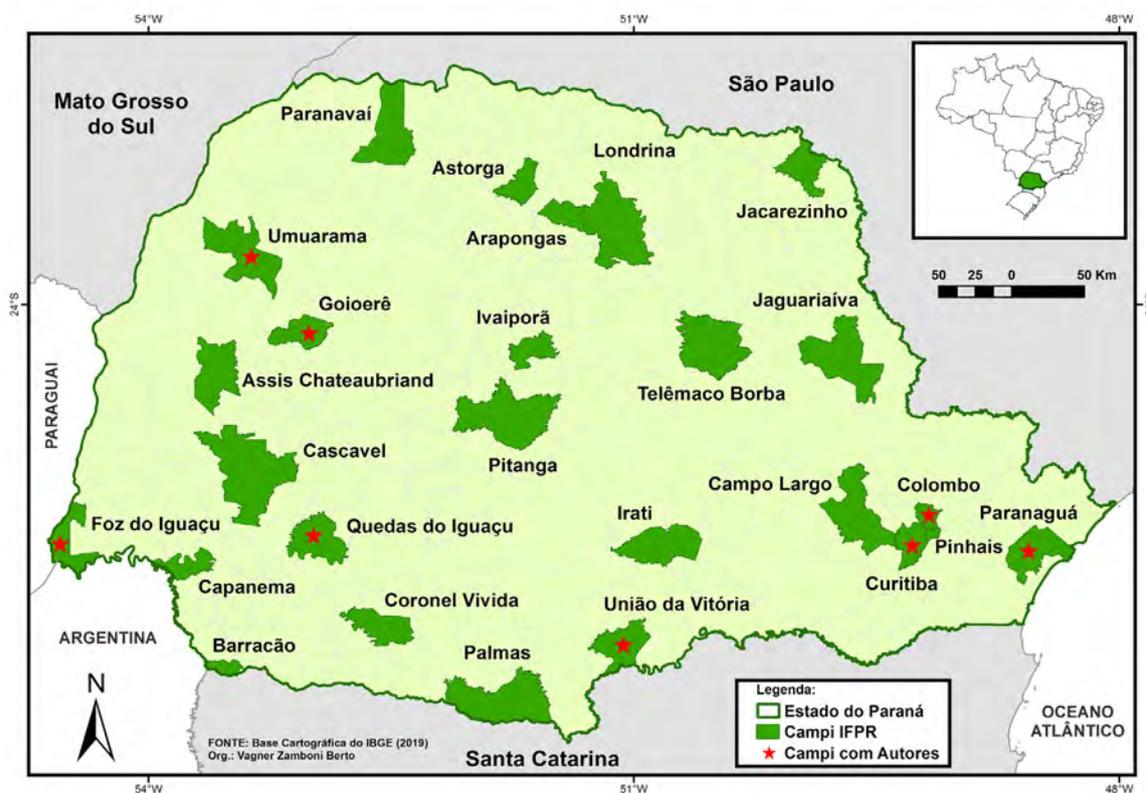
O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR) foi uma dessas instituições que passaram a compor a RFEPCT e que, ao longo dos últimos 11 anos, vem se tornando referência no estado do Paraná em educação profissional e tecnológica, estando presente em 26 municípios (Figura 1) com mais de 30 (trinta) mil estudantes matriculados atualmente nos cursos presenciais e a distância, ofertados nos 349 cursos entre formação inicial e continuada, técnicos (integrados e subsequentes), graduações e pós-graduações.

Para atender parte deste cursos, atualmente o IFPR tem 41 docentes de educação básica, técnica e tecnológica (EBTT) concursados para o componente curricular de Geografia, sendo que há pelo menos um em cada *campi*, principalmente para atender os cursos técnicos integrados ao ensino médio, mas também há registros da atuação desses docentes em componentes curriculares de cursos técnicos subsequentes, graduações e pós-graduações, além, claro, de atividades administrativas, projetos de pesquisa e extensão.

Em pesquisa recente junto a grande parte desses docentes de Geografia do IFPR, foi possível constatar que muitos deles, além das aulas de Geografia e componentes afins, têm projetos de ensino, pesquisa e extensão ativos e em desenvolvimento no IFPR, relacionados à Geografia, com mais de 100 estudantes dos cursos técnicos integrados e de cursos superiores, havendo sido produzidas mais de 50 publicações oriundas desses projetos da área.

Este livro, intitulado *A Geografia no IFPR: Práticas e Perspectivas*, é o resultado do esforço coletivo de parte desses docentes de Geografia do IFPR. Tão logo esse grupo teve acesso ao edital promovido pela Editora IFPR, surgiu a ideia de produzir um material que representasse um pouco das reflexões, produções, práticas e, por que não, angústias desses docentes. De início, a ideia era construir um documento que tivesse representação de todos os *campi* do IFPR, porém isso não se mostrou viável, seja pela dificuldade em contato com os docentes, por declínio do convite, por outros trabalhos que se sobrepuseram ou mesmo motivos de saúde. Mesmo assim, o presente livro tem representatividade de 8 *campi* (Figura 1), com artigos produzidos por 10 docentes de Geografia do IFPR e convidados internos e externos à instituição.

Figura 01: *Campi* do IFPR no estado do Paraná e com autores dos capítulos deste Livro



Autoria: Vagner Zamboni Berto. Especialmente elaborado para este material. (2020)

Organizamos este livro com um conjunto de textos que abordam temáticas diversas dentro do universo geográfico, mas claro que, como se trata de um livro feito por professores e para professores, as temáticas invariavelmente passam pelo ambiente escolar. E era assim mesmo que queríamos que ele ficasse, com a cara do IFPR, e que compartilhasse essas experiências. Se ficamos com algum sentimento incompleto em relação a este livro é que o sonho não conseguiu abranger a todos os *campi*, mas desse sonho ainda não desistimos! Esse é o primeiro fruto de um trabalho coletivo que pretendemos fazer por muito tempo.

Este livro está organizado em 10 capítulos, que trazem relatos de práticas e perspectivas da Geografia no IFPR, sejam em atividades de ensino, de pesquisa e/ou de extensão, com a seguinte organização:

No primeiro capítulo, de autoria do professor Antonio Marcio Haliski, do *campus* Paranaguá, temos um debate sobre o(s) sentido(s) da escola/universidade/ciência na produção do conhecimento, em especial envolvendo o trabalho do geógrafo, a partir de dois projetos desenvolvidos no *campus* envolvendo atividades de ensino, de pesquisa e de extensão.

No segundo capítulo, de autoria do professor Dalvani Fernandes, do *campus* Curitiba, temos um interessante relato de um projeto de pesquisa desenvolvido junto aos estudantes dos cursos técnicos integrados envolvendo a temática da religião e espaço aplicados em uma localidade específica de Curitiba.

No terceiro capítulo, de autoria principal do professor André Luiz de Souza Celarino, do *campus* avançado Quedas do Iguaçu, temos um relato de algumas das experiências obtidas num projeto de extensão desenvolvido no município do *campus* que envolvia cinema e abordagens interdisciplinares, com destaque para as áreas de Geografia Cultural e Linguagem.

No quarto capítulo, de autoria de Vagner Zamboni Berto, atualmente do *campus* Curitiba,

temos um relato de ações desenvolvidas por ele enquanto docente do campus Colombo na confecção de mapas do município do campus e seu posterior uso para a formação de docentes dos anos iniciais das escolas municipais.

No quinto capítulo, de autoria das professoras Diane Belusso e Jaqueline Moritz, do campus Umuarama, temos um relato de uma possibilidade de ensino da Geografia numa experiência multidisciplinar, na temática dos impactos socioeconômicos da pandemia do novo Coronavírus, no contexto das atividades pedagógicas não-presenciais no IFPR.

No sexto capítulo, de autoria da professora Patrícia Baliski, do campus União da Vitória, temos uma apresentação de dois relatos de experiências de atividades realizadas com estudantes do curso técnico em Informática integrado ao ensino médio, relacionadas com a temática da urbanização, partindo do pressuposto de que conhecer a cidade onde se vive é um primeiro passo para identificar e cobrar as soluções para os problemas cotidianos.

Nos sétimo e oitavo capítulos, de autoria principal da professora Viviane Martins de Souza, do campus Goioerê, temos dois relatos de experiências ocorridas no ensino da Geografia: um capítulo destinado às experiências no uso das argilas medicinais como ponto de partida para uma aula prática que envolveu conhecimentos sobre a estrutura geológica da Terra, origem das rochas e usos para saúde e bem-estar; e outro, com um relato interdisciplinar entre Geografia e Arte, em especial com o uso do Teatro do Oprimido como reflexão crítica da sociedade pós-industrial, despertando o ator social.

O nono capítulo, de autoria do professor Diogo Labiak Neves, atualmente do campus Curitiba, traz um relato de reflexões desenvolvidas enquanto docente do campus Foz do Iguaçu, na experiência prática em sala de aula, tendo como base uma sequência didática que abordou o conteúdo sobre Rochas, sem a tradicional segmentação entre Geografia Física e Humana, mas num trabalho integrado, rompendo a tradicional dualidade da ciência geográfica.

E por fim, o décimo capítulo, de autoria do professor Leandro Rafael Pinto, do campus Curitiba, traz um relato de experiências com a prática de aulas de campo ocorridas entre os anos de 2016 a 2019 em Curitiba, região metropolitana e litoral do Paraná, como técnica de ensino da Geografia para diferentes anos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do seu campus.

Ao fim do processo de construção deste livro, deixamos a nossa contribuição enquanto professores, pesquisadores, produtores de ciência de qualidade e, principalmente, enquanto colegas. Temos a esperança de que esta nossa contribuição ao debate da Geografia dentro das escolas, em especial dentro dos IFs, possa ajudar e/ou inspirar colegas em todos os cantos do Brasil.

Leandro Rafael Pinto
Diogo Labiak Neves

O TRABALHO DO GEÓGRAFO NO CAMPUS PARANAGUÁ

Antonio Marcio Haliski (IFPR - Paranaguá)

INTRODUÇÃO

O propósito deste capítulo é realizar um relato de experiências a partir de práticas de ensino, pesquisa e extensão que temos realizado no campus Paranaguá, do Instituto Federal do Paraná (IFPR). O título é uma provocação, tendo em vista que Milton Santos (2013) já falava do trabalho do geógrafo no terceiro mundo, evidenciando a necessidade de olharmos desde a nossa realidade terceiro-mundista. Trata-se de uma ressignificação da teoria e da prática, para que possamos pensar a partir de nossas realidades concretas. Para tanto, abordaremos dois projetos que executamos e que constituem exercícios de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, assim como trazem o debate sobre o(s) sentido(s) da escola/universidade/ciência na produção do conhecimento. No primeiro caso, abordaremos o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, executado em duas escolas na Ilha do Mel e uma na ilha dos Valadares (Paranaguá - PR). No segundo, o projeto Guaraguaçu Caiçara, desenvolvido na comunidade do Guaraguaçu (Pontal do Paraná - PR). Dada a quantidade de atividades, focaremos na metodologia do trabalho desenvolvido e nos resultados obtidos.

O PONTO DE VISTA GEOGRÁFICO

Neste texto adotaremos a perspectiva da necessidade de pensarmos o espaço a partir de sua dinâmica local/regional/global, ou seja, sob o pressuposto de que as influências são mútuas e fundamentais para que tenhamos uma heterogeneidade espacial. Santos (2020) nos evidencia isso a partir das discussões sobre a globalização, mostrando o papel da ideologia na produção, disseminação, reprodução e manutenção dela, pois tanto podemos fazer do planeta o que ele é, como podemos mudá-lo. Para o autor, essa mudança virá pelos países subdesenvolvidos e não pelos ricos. O autor nos mostra a globalização¹ a partir de três enfoques:

a) Como *fábula* ela é o que querem nos mostrar, é a consagração de um discurso único, como se as técnicas e tecnologias estivessem à disposição de todos, bem como todas as soluções para nossos problemas. É como se o mundo estivesse, para todos, ao alcance da mão. Trata-se da construção de um imaginário, a serviço do dinheiro, fundamentado na monetização da vida social e pessoal. É aqui que se fala da morte do Estado, um discurso para que ele não atenda às populações vulneráveis e fique, como desde sempre, atendendo a bancos, grandes empresas do campo e da cidade e outros interesses internacionais.

b) Como *perversidade* é como ela é de fato, o que sentimos e vivemos cotidianamente, uma fábrica de perversidade. Desemprego crônico, pobreza, perda de poder de compra, salário médio baixando, fome e desabrigo sendo generalizado, novas enfermidades aparecem, velhas enfermidades reaparecem, mortalidade infantil permanece a despeito dos progressos médicos, educação de qualidade restrita, corrupção, etc., tudo isso atrelado aos comportamentos competitivos que caracterizam as ações hegemônicas, ou seja, o presente processo de globalização.

c) Como *possibilidade* ela pode ser uma outra globalização, constituída para atender às demandas sociais – este último enfoque é o mais valorizado pelo autor, pois, assim como nós, Santos

¹Para um maior aprofundamento sobre as teorias da globalização, ver Ianni (1995).

acredita que temos todos os meios, inclusive técnicos e tecnológicos, para fazermos deste mundo um lugar melhor. As bases materiais do período atual são, entre outras, a unicidade da técnica, a convergência dos momentos e o conhecimento do planeta. É nessas bases que o grande capital se apoia para construir a globalização perversa, mas são essas mesmas bases técnicas que poderão servir a outros objetivos, se forem postas a serviço de outros fundamentos sociais e políticos. Dentre as condições para tal, destaquemos aqui o progresso da informação e a “mistura” de filosofias em detrimento do racionalismo europeu, bem como a emergência de uma cultura popular que se serve dos meios técnicos que antes não possuía. A possibilidade é exatamente a escrita de uma nova história.

Metodologicamente, vemos a totalidade dialética num belo exercício, pois temos o local e o global interagindo a ponto de criarmos particularidades que dão esse tom heterogêneo ao mundo; na dialética apontada por Santos não há uma negação, como aquela em Hegel, no caso dele vemos a interdependência, na ideia de que um não existe sem o outro, assim:

[...] se o espaço se torna uno para atender as necessidades de uma produção globalizada, as regiões aparecem como as diferentes versões da mundialização. Esta não garante a homogeneidade, mas, ao contrário, instiga diferenças, reforça-as e até mesmo depende dela, quanto mais os lugares se mundializam, mais se tornam singulares e específicos, isto é, únicos (Santos, 2014, p.53).

Olhando para esse e outros textos, vemos que o autor é fiel a sua tradição intelectual, mostrando que o mundo é muito diferente do que nos fazem crer. Ele mostra resistências e acredita que os sujeitos de baixo ainda alcançarão seu êxito, mas para isso a própria ciência deverá ser ressignificada, retrabalhada, a ponto de criarmos intelectuais capazes de entender a dinâmica do espaço global e suas consequências – não por acaso Fanon (1968) foi uma de suas referências. É uma forma de dizer explicitamente que podemos caminhar para outra civilização, que não essa da avareza e da destruição de tudo, inclusive da dignidade humana.

Esse apontamento nos leva à ideia de um esforço coletivo “multimétodos” para que possamos enfrentar a dinamicidade do mundo moderno. Assim, a disciplinaridade é a segurança e ao mesmo tempo objeto de tensionalidade entre pesquisadores. Como e o que pesquisar já não pode ser, desde muito tempo, um trabalho individual, não por acaso está em constante debate com sociólogos, como Durkheim, para dialogar sobre o método nas Ciências Sociais; e com Mills para acionar uma necessária imaginação geográfica, visto que este último autor falava numa imaginação sociológica. Acrescentemos aí a ciência econômica desde Myrdal e Marx para compreender a dinâmica dos espaços em países subdesenvolvidos. Eis aí a sua grande contribuição, em evidenciar que os espaços reagem de formas distintas, criando uma heterogeneidade, muito diferente daquelas visões que pregam a homogeneidade de tudo, via globalização.

Aliás, essa discussão apontada por Santos desde a década de 60 está muito em evidência em autores como Quijano, Dussel, Wallerstein, Escobar, Fanon, Boaventura (BALLESTRIN, 2013) e tantos outros mais, com o que se reivindica uma diversidade de epistemologias, de práticas e de saberes desde os países do Sul.

Tudo isso para que possamos chegar ao debate sobre a força das culturas populares e sobre como elas podem ser revolucionárias. Para Santos (2020), a cultura popular está se servindo dos meios técnicos que antes eram exclusivos daqueles que monopolizavam, dentre outras coisas, a informação. Isso ajuda na comunicação e difusão da informação, porém, se as pessoas não forem bem formadas, podem usá-las para a disseminação de falsas verdades, por isso uma educação de qualidade é mais que primordial; precisamos de formação política, pautada numa ética socioambiental!

Pode-se, todavia, imaginar outro cenário? A proposição de Santos (2020) é a reação de baixo

para cima, criando movimentos fortes que resultem numa vida melhor, numa cidadania. Afirma que estamos descobrindo o sentido de nossa presença no planeta e que a história universal verdadeiramente humana está, finalmente, começando. A mesma materialidade, atualmente utilizada para construir um mundo confuso e perverso, pode vir a ser uma condição para a construção de um mundo mais humano. Basta que se completem as duas grandes mutações ora em gestação: a tecnológica² e a filosófica da espécie humana³.

O que apontamos acima nos leva a uma reflexão sobre a prática do geógrafo e demais cientistas. O primeiro ponto é o reconhecimento da dinamicidade do mundo e da importância do domínio das técnicas e das ciências, pois ambas podem servir para oprimir e não para libertar. O segundo é a interdisciplinaridade como condição indispensável para realizarmos nosso trabalho. Isso não anula a disciplinaridade e seu rigor metodológico, mas os reforça. Acrescentemos aí a horizontalidade de saberes para que possamos dialogar com os demais sujeitos do campo e da cidade na produção do conhecimento.

A EXPERIÊNCIA DO PIBID

Trazemos para o debate os desafios e as perspectivas do desenvolvimento do PIBID⁴, com viés extensionista, nas ilhas do litoral do Paraná, especificamente em uma escola na Ilha do Valadares e duas escolas na Ilha do Mel. Para tanto, partimos da descrição da proposta do projeto, desenvolvido em 2014, passando pelas características gerais das escolas/comunidade.

Na perspectiva das ilhas, a ideia consistiu em trazer à tona questões relativas à organização do trabalho e ao desenvolvimento do mesmo nas escolas. Para tanto, emergiram questões centrais como a necessidade de um (re)planejamento constante de atividades/ações; a construção de uma agenda de atividades/trabalhos que propiciassem o desenvolvimento do projeto e, ao mesmo tempo, o entendimento da dinâmica “natural” da escola em que o aluno bolsista atua; as transitoriedades dos bolsistas, bem como os seus afazeres no ensino superior; e, como elemento-chave, o entendimento da realidade em que a escola está inserida. Este último quesito exige um grande esforço coletivo e tem como propósito mostrar que a escola pertence a uma realidade socioeconômica e ambiental que deve estar presente na sala de aula, via planos de ensino e Projeto Político Pedagógico (PPP). O desafio é o desenvolvimento de uma horizontalidade de saberes e práticas nas relações universidade-escola-comunidade, pois a comunidade deverá participar ativamente na escola, ou seja, mostrar que a comunidade é a escola e não somente o *locus* da escola.

Nesse contexto, os saberes vernaculares ganham espaço/notoriedade. Por isso, danças, como o fandango caiçara, uso dos recursos naturais, práticas de pesca, construção de instrumentos como a rabeca (instrumento musical), embarcações, comidas típicas, produção de alimentos, entre outros, são trazidos para a escola, ou melhor, servem para “inserirmos” a escola, de fato, na comunidade.

No período aqui apresentado, o subprojeto de Ciências Sociais/Habilitação em Sociologia do Instituto Federal do Paraná - Campus Paranaguá - contou com três coordenadores e 41 bolsistas

²A grande mutação tecnológica é dada com a emergência das técnicas da informação, as quais – ao contrário das técnicas das máquinas – são constitucionalmente divisíveis, flexíveis e dóceis, adaptáveis a todos os meios e culturas, ainda que seu uso perverso atual seja subordinado aos interesses dos grandes capitais. Mas, quando sua utilização for democratizada, essas técnicas doces estarão a serviço do homem.

³Sobre a mutação filosófica da espécie humana, diz que muito falamos nos progressos e nas promessas da engenharia genética, que conduziram a uma mutação do homem biológico, algo que ainda é do domínio da história da ciência e da técnica. Pouco, no entanto, se fala das condições que podem assegurar uma mutação filosófica, capaz de atribuir um novo sentido à existência de cada pessoa e também do planeta.

⁴O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), a partir da CAPES, oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem às atividades pedagógicas nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. (MEC, 2015).

(alunos dos três primeiros anos da graduação). Em razão das trajetórias distintas dos coordenadores, seja na pesquisa, na extensão e, principalmente, no ensino, foi criada uma agenda de reuniões para a delimitação da área de atuação dos bolsistas, bem como da proposta e efetivação do PIBID nas escolas.

As primeiras discussões giraram em torno da proposta do PIBID, visto que a formação docente é a espinha dorsal do programa. Como resultados dessas discussões, temos: a) o entendimento de que os alunos iriam para as escolas e que estas estão inseridas em comunidades; e b) formação dos alunos, coordenadores e supervisoras⁵ para o desenvolvimento dos trabalhos. No primeiro caso, o entendimento dos coordenadores foi de que devíamos orientar nossas discussões a partir das categorias território e conflitos. A razão para isso é que as escolas não podem ser dissociadas do entorno em que estão inseridas. Nessa lógica, definimos como premissa o (re)conhecimento das realidades locais. Intencionamos levar os bolsistas a uma reflexão sobre a importância da valorização dos saberes locais, numa relação de horizontalidade com os saberes acadêmicos.

Para o segundo caso, compreendemos que os projetos pedagógicos das escolas deveriam ser debatidos à luz de suas influências teórico-metodológicas, ou seja, como foram construídas as diretrizes para o ensino nas escolas das ilhas. Para tanto, organizamos uma série de reuniões entre coordenadores, supervisores, bolsistas e pesquisadores das temáticas envolvidas, além de propiciarmos os primeiros contatos dos alunos com as escolas e com a comunidade do entorno.

No geral, pudemos definir este momento como de diagnóstico, em razão dos levantamentos bibliográficos, do contato com as escolas, da leitura de Projetos Pedagógicos, do contato com as comunidades etc., e da formação, visto que estávamos nos preparando para a chegada nas escolas e, especificamente, em sala de aula.

Dito isso e considerando que o projeto PIBID não tem condições de abarcar todas as escolas do município, optamos pela Ilha de Valadares⁶ e Ilha do Mel⁷. A escola da Ilha dos Valadares apresenta uma orientação do seu plano Político Pedagógico voltada às Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs) no formato tradicional, ou seja, as disciplinas de História, Geografia, Sociologia, Física, etc. são ministradas por um professor de cada disciplina⁸. Cabe ao professor elaborar seu Plano de Trabalho Docente (PTD) de modo que atinja o proposto pelas DCEs.

Já na ilha do Mel, o modelo adotado é o da Educação do Campo⁹. A lógica consiste na valorização dos saberes dos alunos, comunidade e professores, de modo que todos construam coletivamente, inclusive, os planos de Trabalho Docente (PTDs). Grosso modo, o que baliza esta DCE é a organização em torno de eixos temáticos: a) trabalho - divisão social e territorial; b) cultura e identidade; c) interdependência campo-cidade, questão agrária e desenvolvimento sustentável; d) organização política, movimentos sociais e cidadania¹⁰. Por esse motivo, cremos que ela deveria ser melhor trabalhada, a exemplo do que nos mostra Caldart (2012), ao afirmar a importância do protagonismo dos trabalhadores do campo na construção de políticas de educação, a partir de interesses sociais das comunidades.

Nessa perspectiva da educação do campo, possibilitamos aos bolsistas a compreensão de que a escola está inserida em uma realidade concreta e que a comunidade faz parte da escola, ou seja, ela deve ser atuante como, por exemplo, na participação da construção dos PTDs. Noutras pa-

⁵As funções desempenhadas no PIBID estão organizadas da seguinte maneira: Coordenação de área, exercida pelo docente da Instituição de Ensino Superior; Supervisão, exercida por um docente da Educação Básica que atua na Escola onde o Programa é desenvolvido; e os acadêmicos, estudantes da Licenciatura, todos recebendo uma Bolsa fomentada pela CAPES. Vale ressaltar o papel Central que a CAPES atribui às ações da Supervisão, como elemento-chave para o sucesso do PIBID.

⁶Colégio Estadual Cidália Ribeiro Gomes.

⁷Colégio Estadual Felipe Valentim e Colégio Estadual Lucy Requião.

⁸Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1>

⁹Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz_edcampo.pdf

¹⁰Na Proposta pedagógica das escolas das ilhas do litoral paranaense, encontramos a divisão em eixos temáticos, da seguinte maneira: a) Modos de vida: trabalho, cultura(s) e identidade(s); b) territórios: natureza, poder e política; c) Saúde: hábitos e costumes.

lavras, no plano da educação, as pessoas são encaradas como sujeitos de seu próprio destino¹¹. No plano da práxis pedagógica, a Educação do Campo projeta futuro quando recupera o vínculo essencial da formação humana e produção de existência, quando concebe a intencionalidade educativa na direção de novos padrões de relações sociais, pelos vínculos com novas formas de produção, com o trabalho associado livre, com outros valores e compromissos políticos, com lutas sociais que enfrentam as condições envolvidas nesses processos (CALDART, 2012, p. 263).

Assumir o projeto PIBID por si já é um desafio, pois a sua lógica de funcionamento pressupõe um grande avanço na formação de docentes, haja visto que o aluno bolsista passará a viver uma realidade de escola antes do exercício de sua profissão como professor. Desafio maior ainda é a proposição de uma relação sólida, via extensão, entre escola-comunidade-universidade.

Para a formação do futuro professor, especificamente no desenrolar do PIBID nas ilhas, nos deparamos com alguns grandes obstáculos que, obviamente, abrem novas perspectivas de trabalho. Nos referimos especificamente:

a) À dificuldade encontrada pelos Coordenadores, respeitadas suas trajetórias, na articulação de uma proposta de trabalho que se enquadre com suas perspectivas de trabalho; b) à seleção de supervisores nas escolas que aceitem e queiram desenvolver o projeto PIBID, nesta proposta apresentada; c) ao estabelecimento de uma agenda de discussões que obedeça à carga horária mínima de trabalho dos bolsistas e que, ao mesmo tempo, lhes permita conciliar com seus trabalhos (muitos alunos dependem de liberações de seus patrões para desenvolverem as atividades) e mesmo com as rotinas de sua graduação; d) ao gerenciamento de tempo e o desenvolvimento dos trabalhos de forma orquestrada entre coordenadores, supervisores, bolsistas PIBID, alunos das escolas e comunidade; e) ao desenvolvimento de um canal eficiente de comunicação entre os participantes (atas, redes sociais, etc.); e f) à construção de um projeto de educação pautado numa ciência pública, ou seja, uma ciência a serviço das comunidades.

Outra situação desafiadora que encontramos refere-se à proposta do PPP das ilhas, visto que sugere que o professor rompa com a disciplinaridade da sua matéria, ou seja, o professor clássico de Sociologia, Geografia, entre outros, passa a ministrar seu conteúdo dentro das humanidades. Isso significa que sua disciplina deverá possuir relação direta com outras. Na prática, o professor deverá montar um plano de trabalho docente (PTD) que contemple as diretrizes de outras ciências, lembrando, ainda, que esses conteúdos dos PTDs deverão estar atrelados à realidade da comunidade em que a escola está inserida.

Notadamente, isso é muito interessante, mas o desafio está no fato de contribuir para que os bolsistas compreendam esta dinâmica. Bernadete Gatti (2013), ao problematizar as questões curriculares das Licenciaturas e as necessárias e urgentes transformações que o tema exige, aponta para os desafios que estão postos para uma real aproximação entre a formação inicial docente e a atuação desses futuros profissionais na Educação Básica¹².

Assim, é fundamental uma agenda com ações concretas, em que possamos superar os desafios existentes – a experiência do PIBID de Sociologia nas Ilhas do Litoral do Paraná, além de proporcionar o contato dos licenciandos com a especificidade regional dos desafios da Educação Básica nas Ilhas, evidenciou, concomitantemente, uma necessária aproximação das temáticas abor-

¹¹Não é o propósito deste texto, mas a Educação do Campo e sua organização curricular nas escolas das ilhas merece uma discussão específica, a exemplo do que fez Rossi (2014) em seu livro Educação do campo: questões de luta e pesquisa.

¹²Está colocada uma questão em busca de resposta: por que mudanças profundas não ocorrem nesses cursos uma vez que há muito, e por muitos estudos, tem-se falado em crise das licenciaturas pelas suas fragilidades formativas? [...] As políticas e as práticas relativas à formação inicial de docentes para a educação básica têm resistido há um século na conservação de uma estrutura curricular e institucional funcionando à margem dos movimentos socioculturais e históricos na atualidade, que evidenciam profundas mudanças na sociedade. A estrutura da educação básica mudou, os segmentos sociais que nela se inserem mudaram, a idade de inserção das crianças e adolescentes mudou. Essas mudanças exigem da formação de professores mudanças radicais. Mudanças que, de fato, permitam que os seus licenciandos se inteirem mais profundamente de questões educacionais, dos aspectos de desenvolvimento cognitivo e social dos alunos que adentram à escola básica e suas motivações, questões relativas à escola e às redes de ensino, ao seu currículo, entre outros aspectos (GATTI, 2013, p.64).

dadas na organização curricular do curso de Ciências Sociais, com os desafios inerentes a tal experiência pedagógica.

No plano prático, realizamos vivências nas comunidades através de festas, rituais, participações em reuniões com as comunidades, etc., de modo que os bolsistas se integrassem na dinâmica da escola dentro das comunidades. Isso para que as demandas locais pudessem estar presentes nos planos de trabalhos docentes, tanto da escola da Ilha dos Valadares (que obedece ao formato clássico) quanto das escolas da Ilha do Mel. Relatórios de vivências, gravações de entrevistas, fotografias, vídeos, entre outros são as ferramentas que auxiliaram no processo.

A riqueza do PIBID nas Ilhas está em sua dinâmica. A relação comunidade/escola passou a ser ressignificada por todos os envolvidos e, ao mesmo tempo, permitiu-nos projetar ações que se materializaram no sentido da construção de uma escola de base comunitária. Essa perspectiva está ancorada em autores como Floriani (2015), ao defender o que chama de uma ciência pública e pertinente, ou seja, que tenha como um dos propósitos o bem comum, ou como diria Acosta (2012), o buen vivir.

GUARAGUAÇU CAIÇARA

Este projeto de pesquisa/ensino/extensão teve como objetivo principal compreender em que medida a proposta agroecológica de desenvolvimento local pode viabilizar as territorialidades tradicionais (os modos de viver e habitar de uma dada coletividade no território), isto é, que aspectos da territorialidade tradicional (os saberes, as práticas, as políticas de natureza) podem ser dinamizados a partir da capacitação sociotécnica em agroecologia e do empoderamento jurídico dos habitantes das comunidades rurais¹³. Nesses termos, realizou-se um estudo comparativo em três comunidades (uma quilombola, uma faxinalense e outra caiçara, no Guaraguaçu).

Neste texto, focaremos apenas nesta última comunidade. Com um total de aproximadamente 200 famílias, em uma área cortada pela PR 407, vemos um rural invisibilizado e foi justamente isso que motivou o desenvolvimento do trabalho nesta localidade. Assim, iniciaremos com uma breve exposição do projeto, passaremos para a metodologia e, na sequência, os resultados. A ideia é evidenciar o(s) impacto(s) de nossas ações quando os educadores/pesquisadores/extensionistas rompem os muros da Universidade e constroem um trabalho coletivo, pautado na horizontalidade de relações entre Universidade e comunidade.

Construindo a metodologia

Vários convites foram produzidos e distribuídos na comunidade, para que pudéssemos desenvolver as primeiras atividades. A lógica consistiu na reunião de pessoas interessadas e, a partir daí, começamos uma aproximação institucional. De início, realizamos uma série de apresentações sobre os propósitos das instituições envolvidas e do projeto de agroecologia, bem como dos sujeitos participantes. No geral, o que fizemos foi mostrar a importância da agroecologia enquanto movimento social, conjunto de técnicas e ciência capaz de transformar realidades, por isso, a (re) territorialização seria fundamental em uma comunidade pouco valorizada por essas práticas.

Esclarecemos aos integrantes que agroecologia não é somente um modelo produtivo, mas também ciência e movimento social (ALTIEI, 2012). Por isso, estaríamos realizando coletivamente um diagnóstico de como a comunidade se organiza, para além do que produz e, principalmente, quais as suas principais demandas socioambientais.

¹³A comunidade do Guaraguaçu é uma daquelas inseridas no projeto "Das territorialidades tradicionais às territorializações da agroecologia: saberes, práticas e políticas de natureza em comunidades rurais tradicionais do Paraná", aprovado pelo CNPq em 2016 (edital universal), sob a coordenação geral do Dr. Nicolas Floriani (UEPG). No Guaraguaçu as atividades foram coordenadas pelo Dr. Antonio Marcio Haliski (IFPR).

Realizamos dezenas de reuniões, cujo foco foi identificar os objetivos que gostaríamos de atingir e ao mesmo tempo buscarmos estratégias para tal. Desde novembro de 2017 até dezembro de 2018, realizamos reuniões semanais, contando com 12 famílias com frequência assídua de ao menos 1 representante. Também contamos com participações esporádicas de ao menos 8 famílias, além de 1 doutoranda em Geografia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, 3 mes-trandos em Ciência, Tecnologia e Sociedade do Instituto Federal do Paraná e uma discente de Ciências Sociais da mesma instituição. Contamos com a participação de 2 secretários da Prefeitura de Pontal do Paraná, 1 representante da Emater, 1 docente de Agroecologia da Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral, e um docente da Educação do Campo da mesma instituição, que, além de oficinas, levaram seus alunos para conhecer e participar das atividades.

Metodologicamente, usamos o Diagrama da Árvore. É uma ferramenta que permite a solução de problemas (ORIBE, 2012) e geralmente sua aplicação é para soluções empresariais voltadas à qualidade de produtos, porém, com adaptações e mantendo o mesmo sentido, que é o diagnóstico e resolução de problemas, podemos aplicá-lo em comunidades. Foi o que realizamos. Segundo Oribe (2012), no processo de análise e solução de problemas, o Diagrama é construído colocando o problema num quadro. Na sequência o usuário deve se perguntar por que o problema acontece. As respostas são colocadas também em quadros, porém num nível secundário. Como cada causa secundária é na verdade efeito de outras causas, o questionamento de o porquê elas ocorrerem, identificaria essas outras causas. Após sucessivos porquês, o problema e suas causas estarão completamente mapeados. Trata-se de elencarmos problemas e encontrarmos a solução coletivamente entre os membros envolvidos.

A comunidade colocou como prioridade o desenvolvimento da agroecologia, reativação da associação de moradores, desenvolvimento do turismo de base comunitária, desenvolvimento de cultura e lazer, melhorias na saúde com saneamento e desenvolvimento de práticas alternativas (como o uso de chás, etc). A partir daí, construímos as seguintes estratégias para sanar as demandas geradas:

a) Associação de Moradores - a Associação Comunitária do Guaraguaçu (ACOMÇU) permaneceu desativada por um período de 10 anos. Para reativá-la, entramos em contato com a Receita Federal e verificamos as pendências financeiras e também procuramos o último presidente. A partir disso, conseguimos a realização de uma assembleia em 18 de abril de 2018, que empossou uma nova diretoria. O próximo passo foi quitar os débitos para regularização junto à receita. Para tanto, realizamos uma ação entre amigos cujo prêmio foi uma cesta de produtos da comunidade (pães, bolos, geleias, flores, etc., e a própria cesta confeccionada com a técnica tradicional do uso do cipó, pela D. Conceição e pelo Sr. Cláudio). Além disso, realizamos a venda de pastéis na festa da paróquia da comunidade, para o que também contamos com doadores. Hoje, a associação está em pleno funcionamento.

b) A Agroecologia - além da aproximação com a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER) de Pontal do Paraná, também tivemos o apoio do curso de Agroecologia da Universidade Federal do Litoral do Paraná (UFPR-Litoral). Realizamos uma série de visitas às propriedades dos moradores, para verificar potenciais de produção e, assim, desenvolvermos oficinas temáticas (tipos e proteção dos solos, compostagem, micro-organismos eficientes para a limpeza e também para adubação).

c) O selo e a identidade do projeto - construímos coletivamente um selo comunitário. Ele tem basicamente duas funções: a primeira é a questão identitária, a qual passa pela autoatribuição, ou seja, o grupo se reconheceu como caiçara. Genericamente, o caiçara é o morador do litoral que tem sua história associada aos usos da natureza e ambiente de uma forma integrada, por isso, geralmente vemos o pescador como símbolo, pois a canoa, a farinha e a pesca passam a ser elemen-

tos que evidenciam essa relação. Dentro do grupo, várias pessoas não são nativas, mas isso não pesou como elemento de diferenciação e sim de acolhimento, ou seja, somos todos caiçaras por viver e atuar no litoral e, neste caso, no projeto de agroecologia. Para representar o caiçara do projeto, elegeram o sol, o Rio Guaraguaçu, o antúrio, a orquídea “bico de chaleira” e a mulher camponesa que mostra a sua força e ao mesmo tempo a delicadeza de seu toque. A segunda função do selo é a certificação de produtos e serviços da própria comunidade. A lógica consiste em mostrar que a comunidade produz e tem padrão de qualidade. No caso abaixo temos o caso do Café Caiçara da D. Conceição que já utiliza o selo em seus produtos. Também fornecemos o suporte para a elaboração de fichas técnicas de ingredientes utilizados na fabricação.

d) Mutirões - um dos marcos na entrada da comunidade é a banca da D. Márcia, que vende de mel à galinha caipira. Como sua banca estava muito precária, realizamos um mutirão para reconstruí-la. Também usamos esta técnica para a elaboração conjunta de oficinas e construção de composteiras, trazendo à tona elementos daquilo que Haliski e Brandenburg chamaram de elementos de uma condição camponesa (2016).

e) A Caminhada da Natureza e o evento da/na comunidade - todo ano o município de Pontal do Paraná realiza a Caminhada da Natureza. O detalhe é que a comunidade não estava participando da organização. Assim, fomos até a prefeitura e nos reunimos várias vezes com o prefeito e secretários. Foi reconhecida a importância da nossa participação na criação de roteiros e ofertas de infraestrutura (como alimentação e hospedagem). Essa ação mostrou a importância da organização social e que isso pode trazer muitos benefícios. A outra ação foi a organização do *II Encontro Acadêmico-comunitário da UNITINERANTE: Saberes geocológicos tradicionais e diversidade socioterritorial*. Mais uma vez conseguimos parceria com a prefeitura de Pontal do Paraná, além de Secretarias como a do Desenvolvimento e a da Educação, para a aquisição de tendas, transporte etc. Toda a organização foi comunitária, desde a programação (mesas, oficinas, apresentações artísticas, contatos com os indígenas Guarani, além de parceiros como as universidades do litoral e a Paraná Turismo) até a oferta de infraestrutura. Além disso, destacamos a participação de representantes da comunidade em outros eventos fora, por exemplo, a participação em uma oficina sobre “Agroecologia e sistematização de experiências” com a Dr^a Irene Maria Cardoso da Universidade Federal de Viçosa, na UFPR-Litoral, além de mesas no IFPR.

f) Turismo - o turismo comunitário está sendo desenvolvido com bases muito sólidas. Iniciamos fazendo um levantamento de pontos passíveis de serem explorados. Os sujeitos da comunidade disseram o que deveria estar presente e este movimento de baixo para cima resultou numa espécie de cartografia social. Muito importante salientar que conseguimos parcerias com a Adetur e a Paraná Turismo e a elaboração de um mapa turístico pelos envolvidos.

CONSIDERAÇÕES

Nas situações apresentadas, assumimos a ideia de compreendermos as dinâmicas locais para entendermos como elas reagem, são influenciadas e influenciam o contexto global. Assumimos a ideia de que a construção do conhecimento é coletiva e isso deve ser pensada desde o processo formativo até a prática do docente, numa relação de horizontalidade. Trata-se de darmos um sentido a nossa formação e a própria ciência tendo como parâmetro o rigor acadêmico, o diálogo, a interdisciplinaridade e a geração de resultados úteis a um propósito de uma ciência pública, a serviço dos povos e comunidades.

GEOGRAFIA DA RELIGIÃO NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO INTEGRADO: EXPERIÊNCIA DO PROJETO FIDEM

Dalvani Fernandes (IFPR - Curitiba)¹⁴

INTRODUÇÃO

O trabalho docente nos Institutos Federais envolve ensino, pesquisa e extensão. O texto aqui apresentado traz o relato de uma atividade de pesquisa realizada com estudantes do curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, de Administração e Processos Fotográficos, entre os anos de 2019-2020, no IFPR/Campus Curitiba. Nossa problemática inicial se deu pela curiosidade de um grupo de alunos/as que nos procurou questionando: o que é religião?

Para responder à questão “o que é religião”, criamos uma problemática espacial para desenvolvermos: qual o sentido da paisagem religiosa, para os religiosos/as? O que se encontra nas próximas páginas é o relato de como pensamos e adaptamos nosso projeto de pesquisa intitulado “Fidem: a espiritualidade através das lentes”, nível ensino médio, tendo como tema a paisagem religiosa e, como recorte espacial, o Largo da Ordem localizado no centro da cidade de Curitiba/PR. A adaptação se fez necessária dado o contexto de isolamento social em que nos encontramos para evitar o contágio e a disseminação da COVID-19. O texto fará uma exposição de como usamos a ferramenta *Google Meet* para entrevistas e debates.

Este trabalho é reflexo de uma compreensão de educação vivida no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, que oferece uma gama de opções de cursos, entre os quais se destacam os cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio.

A lei nº 11.892/2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, fomentou a necessidade de um/a profissional docente bastante diversificado, pois pode atuar do Ensino Médio à Pós-Graduação passando por diversas faixas etárias e diferentes desafios. Além disso, esse professor/a deve atuar nas áreas de Ensino, Pesquisa e Extensão¹⁵, além de atividades administrativas. Esse novo profissional da educação faz parte de uma categoria denominada de Professor/a do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.

A experiência relatada neste trabalho parte de um professor de Geografia EBTT com Dedicção Exclusiva, portanto, com tempo destinado no Plano de Trabalho para atividades de pesquisa e extensão. O Campus de atuação fica na cidade de Curitiba, o maior em número de estudantes do estado do Paraná.

Para o presente trabalho escolhemos falar sobre algumas contribuições científicas produzidas por estudantes do curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, mais especificamente, algumas reflexões que partiram da religião como tema de pesquisa. Justificamos essa proposta dada a nossa formação, mestrado e doutorado em Geografia, pesquisando juventudes a partir dos referenciais teóricos oferecidos pela Geografia da Religião, na UFPR¹⁶.

¹⁴Professor de Geografia no Instituto Federal do Paraná Campus Curitiba. Doutor em Geografia pela Universidade Federal do Paraná. dalvani.fernandes@ifpr.edu.br

¹⁵Há obrigatoriedade de atividades de pesquisa e extensão, além das de ensino, para professores e professoras com regime de trabalho de 40 horas ou 40 horas com Dedicção Exclusiva.

¹⁶Existem dois núcleos de pesquisas no Brasil que se dedicam sistematicamente à compreensão da Geografia da Religião, são eles o NUPPER – Núcleo de Pesquisas em Religião (UFPR) e o NEPEC – Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Espaço e Cultura (UERJ).

SOBRE GEOGRAFIA DA RELIGIÃO

A Geografia é uma ciência do complexo que se concentra nas relações entre natureza e sociedade, e que se dedica a questões mais específicas como a Climatologia e a Geografia Cultural, por exemplo. Enquanto profissional especialista em Geografia Humana, tivemos oportunidade de aprofundar algumas reflexões sobre Geografia Cultural e, principalmente, sobre Geografia da Religião. Daí a justificativa dos/as estudantes procurarem o professor de Geografia para auxiliá-los/as a encontrar as respostas (ou novas perguntas).

Olhar para o espaço e observar o fenômeno religioso é um exercício que transcende o mapeamento de templos religiosos. Buscamos uma compreensão do sujeito religioso partindo do mundo simbólico que ele/ela habita. Falamos das representações religiosas que podem ser captadas partindo-se das representações coletivas expressas por realidades coletivas que se traduzem por meio da fé (DURKHEIM, 1998). Segundo Silva, “se as representações religiosas são representações coletivas, é válido dizer que o fato religioso é a dimensão conceitual que nos permite identificar a concretude das representações” (2008, p.319).

Nesse sentido, propomos uma experiência de pesquisa de base fenomenológica¹⁷, isto é, nos interessa enquanto pesquisadores/as compreender o fenômeno a partir daqueles/as que o experienciam. O que foi proposto aos estudantes é evitar qualquer tipo de julgamentos, uma vez que a religião deve ser compreendida a partir daqueles/as que vivem essa experiência. Não nos cabe, enquanto cientistas, dizer se Deus existe ou não, porém, partimos da premissa que existem pessoas que acreditam em Deus. O trabalho de pesquisa é sobre esses seres humanos – os que creem. Sendo assim, entrar em contato com religiosos/as e ouvi-los com atenção faz parte do instrumental metodológico das nossas explorações do espaço sagrado.

SOBRE AS ETAPAS SEGUIDAS PARA CONSTRUIR O PROJETO DE PESQUISA

Com o uso do pensamento científico conseguimos superar o senso comum. Quando se ouve a questão: o que é religião? Logo surgem inúmeras respostas partindo das experiências de vida e do mundo da cultura. Algumas serão apologias à determinada religião, outras serão condenação absoluta aos horrores do sagrado. A organização do pensar através do método científico nos auxilia a criarmos critérios, definições e uma compreensão mais justa sobre a religião e também sobre o sujeito religioso. Mas antes de chegarmos a essa etapa, outras foram necessárias, primeiro formamos um grupo de pessoas interessadas em estudar o tema.

O grupo integrou três alunas do curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio e um aluno do curso Técnico em Processos Fotográficos Integrado ao Ensino Médio (PF). Iniciamos a pesquisa em 2019, quando as discentes estavam no 2º ano e o discente estava concluindo o 3º ano; em 2020, ele continuou no projeto como aluno egresso. Foi esse aluno de PF que nos procurou indagando sobre as influências da religião na sociedade. Em nossos primeiros encontros, lemos alguns artigos da revista chamada História das Religiões, da editora Minuano. Ele contou para outras estudantes sobre suas descobertas e, na semana seguinte, havia mais três pessoas no grupo, as meninas do curso de Administração.

Em setembro de 2019, abriu o edital para o Programa de Bolsas de Inclusão Social (PBIS)¹⁸.

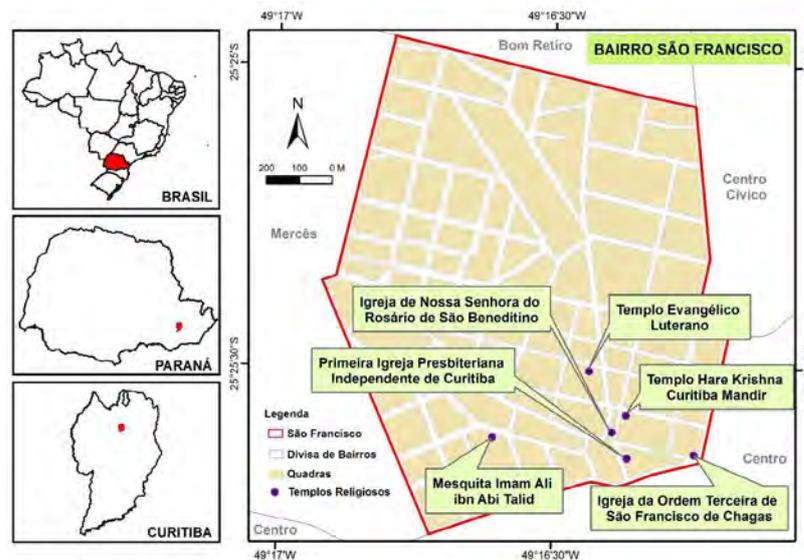
¹⁷A fenomenologia a que nos referimos é uma busca pelo sentido. Nesse caso, o sentido que o ser humano, partindo da religião, imprime na realidade. Sobre essa perspectiva, recomendamos a leitura de Gil Filho (2008; 2011; 2012) e Fernandes (2012; 2016).

¹⁸O Programa de Bolsas de Inclusão Social (PBIS) do IFPR se destina a envolver estudantes em projetos de pesquisa e extensão, mas não funciona necessariamente como um projeto de iniciação científica no que diz respeito aos relatórios e à produção da pesquisa. Mesmo assim, é possível aos professores/as desenvolverem com os/as estudantes etapas de pesquisa e estudo, reflexão que aproxima os/as estudantes da pesquisa científica propriamente dita.

Nosso grupo se organizou para criarmos de modo coletivo um projeto de pesquisa e, assim, sistematizarmos nossos estudos. Desse momento de reflexões surgiu o “FIDEM¹⁹: A ESPIRITUALIDADE ATRAVÉS DAS LENTES”, projeto que foi aprovado²⁰ pelo edital nº274, de 21 de outubro de 2019.

O estudante de PF sugeriu que trabalhássemos as religiões presentes no Largo da Ordem, no centro de Curitiba. Disse-nos que frequentava a “feirinha do Largo” aos domingos e sempre ficava fascinado com a presença de diferentes religiões, todas convivendo muito próximas, o que lhe rendia fotografias excelentes. Dentre elas, destacamos: Catolicismo Romano, Protestante Histórico Presbiteriano, Muçulmano Xiita e Hare Krishna.

Mapa 01 – Localização da área de estudo



Pensando a ideia da fotografia, nossa proposta foi trabalhar com paisagem religiosa, espacializando a ideia de religião. De acordo com Gil Filho, paisagens religiosas podem ser compreendidas como:

Expressões imediatas das religiões e sua sucessão no mundo perceptual revelam padrões de diversificação que podem ser verificados em diferentes processos culturais vivenciados pelas comunidades de adeptos (GIL FILHO, 2019, p.02).

Estudar as paisagens religiosas nos daria a possibilidade de compreensão da materialização da religião dentro da cidade. As paisagens revelam elementos inerentes à percepção do universo religioso, tais como a fé, o espaço sagrado, a tradição histórica, os textos sagrados e as representações de um mundo para além do material. O IFPR/Curitiba possui o curso de Processos Fotográficos Integrado ao Ensino Médio, bem como um curso técnico subsequente em Produção de Áudio e Vídeo, assim como um de Processos Fotográficos na modalidade subsequente (que admite alunos que já possuem formação no Ensino Médio). Nossa intenção era integrar alguns dos estudantes desses cursos nesse projeto de pesquisa, com o objetivo de poder elaborar um minidocumentário. Em 2019, entramos em contato com outro projeto desenvolvido na instituição e que atenderia algumas de nossas demandas, trata-se do projeto de extensão “TEC VÍDEO”, coordenado pela professora Elizabete dos Santos. Esse projeto funciona como uma agência de produção de áudio e vídeo e se dedica a dar visibilidade a outros projetos desenvolvidos na instituição, ou mesmo de outras

¹⁹Sugestão dos estudantes, *fidem* é uma palavra do latim, que pode ser entendida por confiança.

²⁰Apesar de o projeto ter sido aprovado, infelizmente não recebemos nenhum bolsista interessado/a. Continuamos nossas atividades com os estudantes voluntários.

instituições. Estudantes que não podem estagiar em empresas no horário comercial por já serem trabalhadores e trabalhadoras desenvolvem atividades de estágio em períodos alternativos dentro desse projeto de extensão. A referência ao projeto de extensão de um curso subsequente com essas características em parceria com um projeto de pesquisa que envolve estudantes egressos, assim como do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, nos ajuda a perceber algumas especificidades dos Institutos Federais, tanto em relação à verticalidade da oferta de seus cursos, quanto nas possibilidades de ensino e aprendizagem na inter-relação entre ensino, pesquisa e extensão.

Retomando as etapas do projeto relatado, pensamos em uma primeira fase, na qual trabalharíamos apenas com fotografias, registrando a paisagem religiosa em diferentes momentos. Na sequência, pretendíamos entrevistar os líderes religiosos presentes naqueles espaços, com o intuito de produzir material que desse suporte para o documentário. Dessa forma, deparamo-nos com dois desafios interessantes, um de ordem técnica (trabalhar as fotografias, dirigir e editar um documentário); e outro de ordem científica, isto é, compreender qual o sentido da paisagem religiosa, para os/as religiosos/as? Importante destacar que essa é uma derivação da questão “o que é religião”. Procuramos abrir perspectivas para a compreensão do que possa ser a religião partindo das significações que os religiosos e religiosas projetam na paisagem religiosa.

No que diz respeito às questões técnicas, fizemos um acordo com a professora Elizabete dos Santos do curso Técnico Subsequente de Produção de Áudio e Vídeo (PAV) que ministra a disciplina de ESTÁGIO e que nos apresentou para um grupo de estudantes interessados em ouvir nossa proposta. Após os esclarecimentos, os estudantes de PAV toparam trabalhar conosco; formamos, então, uma equipe. Nessa etapa, já estávamos no início de março de 2020. Ainda não se falava em quarentena no Brasil por conta da Covid-19. Chegamos a realizar uma atividade de campo com os estudantes do nosso grupo inicial, fomos até o Largo da Ordem e visitamos duas Igrejas Católicas. A primeira, Igreja de Nossa Senhora do Rosário de São Benedito; a segunda, Igreja da Ordem Terceira de São Francisco de Chagas, que é a igreja mais antiga de Curitiba, havendo sido construída em 1737. Nessa igreja, tivemos a oportunidade de encontrar o padre responsável que se disponibilizou a nos atender – registramos aqui a gentileza de sua recepção pois, mesmo sem agendamento prévio, demonstrou interesse nas discussões e concedeu a primeira entrevista do projeto, assim como do documentário.

No quesito das problemáticas de ordem científica, nosso grupo formado por 5 pessoas, contando o professor orientador, reunia-se semanalmente para ler a obra de Rubem Alves – O que é religião (1981). Da leitura desse livro, os estudantes perceberam que a religião pode ser interpretada de várias perspectivas possíveis com variações relacionadas aos referenciais teóricos ou mesmo matrizes epistemológicas diferentes.

Uma primeira conversa sobre epistemologia e a importância do referencial teórico na pesquisa se fez necessária nessa etapa do trabalho, pois precisávamos saber o que pensadores/as tinham a nos dizer sobre esse tema. Para Durkheim (1998), a sociedade é a essência da religião e Deus é a representação da própria sociedade; já para Feuerbach (1989), a consciência de Deus é autoconsciência. Já para Marx, a religião, enquanto ideologia, era uma espécie de “ópio do povo”. Alves (1981) também nos abriu caminhos para irmos além, entendendo a religião como manifestação cultural, uma teia de símbolos. Com a ideia do simbólico presente, passamos a desenvolver os atos de “conhecer” e de dar “sentido” à realidade (BERGER E LUCKMANN, 1997).

Alves dividiu seu livro em 9 capítulos, dos quais lemos todos no período de outubro de 2019 a março de 2020. Estávamos nos preparando para as entrevistas e, daquele momento em diante, nossas questões estariam embasadas em uma perspectiva que ultrapassava o senso comum. Delimitamos alguns objetivos que queríamos alcançar com esse projeto:

- Fotografar as paisagens religiosas do Largo da Ordem.
- Entrevistar os/as religiosos/as que vivem nas comunidades localizadas no Largo da Ordem.
- Mapear as matrizes religiosas encontradas no Largo da Ordem.
- Realizar uma exposição das fotos.
- Produzir um minidocumentário.
- Criar evento para diálogo inter-religioso com os participantes do documentário.

Para alcançarmos esses pontos, foi necessário um planejamento que foi dividido por fases:

- FASE 01: Localizar e mapear os centros religiosos localizados no Largo da Ordem.
- FASE 02: Fotografar os templos, procurando captar o “sagrado” religioso expresso na paisagem.
- FASE 03: Participar de ao menos 01 cerimônia religiosa de cada comunidade presente no Largo da Ordem.
- FASE 04: Realizar entrevistas procurando compreender o sentido da paisagem religiosa para os religiosos.
- FASE 05: Realizar uma exposição fotográfica com “trechos” das entrevistas em banners, para as pessoas lerem a opinião de quem vive a religião.
- FASE 06: Produzir um minidocumentário a partir do material coletado.
- FASE 07: Realizar um “Encontro inter-religioso no IF”, com o tema: “Espiritualidade para além dos templos”.

O que não estava no planejamento são fatores que não havíamos como prever – a quarentena iniciada em 17 de março de 2020 e que até novembro do corrente ano ainda não acabou.

SOBRE AS ADAPTAÇÕES DO PROJETO DE PESQUISA DEVIDO AO PERÍODO DE QUARENTENA

Nossa vida mudou muito desde o início do período da quarentena. O “novo normal” passou a ser: ter computador em casa com acesso à internet de qualidade. Uma realidade, infelizmente, distante da maioria dos nossos estudantes.

Aconteceu que esse pequeno grupo de 4 estudantes voluntários (3 meninas do 3º ano e 1 menino egresso), tinham acesso à internet e, em um primeiro momento²¹, conseguimos dar continuidade as nossas atividades.

O calendário acadêmico do IFPR foi suspenso. Retomamos²² o contato com os estudantes no mês de julho através das Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs). Foi nesse mês que o grupo voltou a se falar através de encontros síncronos pelo *Google Meet*. Precisávamos decidir como retomar o projeto sendo que então nossos objetivos de realizar um documentário e fotografar o Largo da Ordem seriam adiados.

Após pensarmos sobre a questão, o grupo decidiu dar continuidade com o trabalho de pesquisa de uma forma diferente. Sugeriram que aproveitássemos o formato oferecido pelo *Google Meet* e que convidássemos religiosos e religiosas para falarem sobre sua fé e vivência da religião. E assim adaptamos nosso projeto.

Se, em um primeiro momento, nossos olhares estavam voltados para paisagem religiosa. Agora, por conta da quarentena, estávamos mais interessados nas narrativas dos fiéis e de suas experiências com o sagrado. Nos organizamos da seguinte forma: toda sexta-feira, às 14 horas,

²¹Em um primeiro momento, pois, uma das nossas estudantes precisou parar de acompanhar nossas reuniões porque precisava ajudar no pequeno comércio familiar.

²²A retomada de contato com esse grupo foi fácil, pois nós montamos um grupo no WhatsApp, o que, em tempos de pandemia, auxiliou bastante nossa comunicação.

haveria um encontro de 60 minutos; os estudantes e o professor convidariam pessoas das religiões que eles/elas gostariam de saber mais, e os convites foram feitos, inicialmente, para pessoas próximas do nosso círculo social, depois, por indicação de amigos e familiares. O/a convidado/a falaria por 30 minutos livremente, depois mais 30 minutos para responder às questões do grupo, sempre em uma reunião fechada, e estariam presentes convidado/a, professor e discentes. Essa opção foi importante para que os convidados e convidadas pudessem ficar o mais à vontade possível para falarem abertamente sobre suas experiências pessoais. Os encontros que foram gravados não foram disponibilizados para o público.

O professor orientador criou uma sala no *Google Classroom* e designou que os estudantes se revezassem e postassem uma memória do encontro nessa sala, em formato de texto.

Desde então, temos nos reunido e refletido sobre o papel da religião na sociedade e na compreensão dos mistérios da vida e do universo. Dos encontros realizados este ano temos:

Quadro 1 – Representantes religiosos/as e data

Convidado(a) representando:	Data do Encontro:
1. Espiritismo Kardecista	26/06/2020
2. Xamanismo	03/07/2020
3. Ateísmo	27/07/2020
4. Budismo Nichiren Daishonin	28/08/2020
5. Umbanda	04/09/2020
6. Judaísmo	11/09/2020
7. Islamismo Sunita	18/09/2020
8. Hinduísmo	02/10/2020
9. Candomblé	16/10/2020

Sempre que o/a convidado/a concordava, nós gravávamos o encontro para que pudéssemos rever ou caso algum integrante do grupo não pudesse participar do encontro síncrono, veria mais tarde. Como foram 09 encontros, não cabe como objetivo deste trabalho expor todas as produções dos/as estudantes aqui, no entanto, compreendemos que é importante ler pelo menos uma das memórias das nossas reuniões. A autora desse texto tem 17 anos, é católica, aluna do 3º ano do curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio, e relata sobre sua experiência ao ouvir uma fala sobre Espiritismo Kardecista.

Escutar ele falar sobre sua religião fez com que eu, com certeza, ficasse cada vez mais interessada em aprender mais sobre ela. Aprender sobre novas religiões é sair da sua área de conforto e perceber que por mais diferenciada que ela seja da sua religião, todas têm algo em comum: o amor que elas pregam e o bem que elas fazem às pessoas. Aprender sobre o Espiritismo me fez desmontar todas as barreiras de preconceitos que eu havia pensado sobre essa religião e me fez perceber quão bonita ela é pelo simples fato de pregar o bem. Essa religião que, como foi dito pelo Rodrigo, nem era para ser considerado uma religião, mas sim um estilo de vida e tende cada vez mais a se tornar isso no futuro, acredita em 5 princípios básicos: i) crença em Deus; ii) crença na imortalidade da alma; iii) pluralidade das existências (reencarnação); iv) crença na comunicabilidade com espíritos desencarnados; v) pluralidade dos mundos. Partindo desses 5 princípios, podemos entender ba-

sicamente como o Espiritismo se desenvolve. Pelo contrário do que muitos acreditam, eles creem em Deus, até utilizam a bíblia e enxergam Jesus como um homem do bem, um exemplo a ser seguido. Algo que me chamou muita atenção foi a explicação sobre a reencarnação e como seria a ordem dessa passagem para a vivência de outras vidas com o intuito de melhorarmos cada vez mais certos aspectos da nossa alma que não foram muito bem explorados em outra vida. Juntamente com essa explicação sobre a reencarnação, vem a explicação da pluralidade dos mundos que eu também achei extremamente interessante mesmo que o Rodrigo não tenha se estendido muito nisso. Outra coisa que essa conversa me ajudou a entender melhor e derrubar as barreiras do meu preconceito foi em relação aos médiuns, como Chico Xavier. Esse dom dessas pessoas não tem nada a ver com o demônio ou com atividades paranormais, muito pelo contrário, essas sensações afloradas que essas pessoas têm são uma dádiva e tem funções com boas intenções. Para mim, essa conversa foi extremamente válida e necessária, acho que todo mundo deveria sentar e conversar com pessoas que têm uma crença diferente da sua pelo menos uma vez, pois isso abre os seus olhos de uma forma que não tem como voltar atrás. Você para de enxergar através de um burquinho pequeno e passa a enxergar a vida, o mundo, as pessoas de uma maneira diferente e bem mais ampla. Essa quebra de barreiras e preconceitos com certeza mudou meus pensamentos e está me transformando em uma pessoa melhor que se importa mais do que nunca com os outros. Estou muito ansiosa para conversas com as outras pessoas e descobrir mais ainda sobre outras culturas e crenças.

(RELATO DE MEMÓRIA DO ENCONTRO SOBRE ESPIRITISMO, REALIZADO NO DIA 26/06/2020)

Essa é apenas uma das muitas percepções, frutos da experiência do ouvir e dialogar sobre religiões diferentes da nossa. O espaço acadêmico é um espaço profícuo para esse tipo de debate. Não nos colocamos como donos da verdade absoluta, abrimos espaço para ouvir a todos/as e aprender com todos/as. O registro realizado pela estudante na plataforma educacional citada anteriormente permite refletir sobre alguns aspectos de sua aprendizagem (por estarmos relatando um projeto de pesquisa em uma instituição educacional), mas supera as formas de aprendizagem mais comuns nas relações disciplinares das escolas. É possível perceber que o conhecimento de outras expressões religiosas, através de um projeto, influenciou processos de constituição de sentido sobre essas experiências que possibilitaram transformações na forma de observação da realidade, mais especificamente aos fenômenos religiosos.

Além da estudante identificar semelhanças com aspectos religiosos já conhecidos por ela, seu relato revela processos de ressignificação e mesmo transformação qualitativa da compreensão. Ao citar elementos que antes estranhava, indicando a alteração de seus modos de percepção, também relatou a maneira como essa ampliação levou de um aspecto interno ou subjetivo para outro momento, agora volitivo (descobrir sobre outras culturas e crenças). Cabe ainda dizer que o aspecto da vontade de conhecer, que por si já supera a subjetividade pelo caráter inter-relacional, estende-se a uma experiência que deveria ser amplamente compartilhada.

ÚLTIMAS PALAVRAS

Para darmos os últimos encaminhamentos faremos aqui algumas perguntas, no que diz respeito a nossa experiência com estudantes do ensino médio.

É possível fazer pesquisa no Ensino Médio? Sim. Os estudantes demonstram interesse em aprender para além da sala de aula. Trazem temas que nosso currículo não aborda e fazem questões difíceis que exigem leitura, tempo e muita reflexão. Mostram-se responsáveis e compro-

metidos. Vemos que é imprescindível existir uma escola que ofereça a experiência da pesquisa, bem como a oportunidade de se manter no ofício acadêmico com o auxílio de bolsas. A proposta dos Institutos Federais é sempre entrelaçar ensino, pesquisa e extensão com atividades necessárias e indissociáveis que, juntas, promovem o processo de educação e emancipação intelectual dos estudantes.

Quais as possibilidades da Geografia da Religião no Ensino Médio? A Geografia da Religião oferece ferramentas conceituais para debatermos temas caros à contemporaneidade no que diz respeito à convivência em sociedade. Falamos da importância dos Direitos Humanos, da defesa da tolerância e do diálogo inter-religioso, e da necessidade de uma desconstrução dos fundamentalismos e fanatismos religiosos. Esses elementos, na maioria das vezes, são demandas e carências apresentadas pelos próprios estudantes, pelas notícias que eles acessam, relacionadas a conflitos no Brasil e no mundo. Interferências religiosas em elementos políticos tão constantes na realidade atual também figuram entre as preocupações dos estudantes que nem sempre se sentem à vontade para abordar esses assuntos fora do espaço escolar.

Como observar o impacto da pesquisa na vida dos estudantes? A experiência da pesquisa é algo marcante na vida acadêmica. Para muitos jovens, esse primeiro contato acontece apenas depois de iniciarem uma graduação, o que causa espanto e confusão em muitas cabeças. Quanto antes iniciarem a jornada acadêmica e científica, mais cedo compreenderão suas nuances e suas delícias. O que fica em alto relevo, e é fácil de observar, é que os estudantes passam a se tornar intelectuais mais autônomos, fazendo suas próprias perguntas e seguindo suas próprias trilhas.

Em períodos de ataque aos conhecimentos científicos e às instituições públicas, quando cortes de investimentos públicos na educação ocorrem sob ataque de má administração e desperdício, constatar o processo formativo dos estudantes com o desenvolvimento de pesquisas orientadas que ultrapassam suas atividades necessárias à conclusão do Ensino Médio é um motivo de alegria, assim como uma constatação de que é possível formar, para a vida em sociedade, cidadãos e seres humanos que preferem uma sociedade mais justa em que todos e todas sejam reconhecidos.

UM RELATO DE EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR: GEOGRAFIA CULTURAL E CINEMA NO PROJETO CINE DEBATE IFPR – QUEDAS DO IGUAÇU

André Luiz de Souza Celarino (IFPR - Quedas do Iguaçu)

Millene Barros Guimarães de Sousa (IBC - Rio de Janeiro)

PALAVRAS INTRODUTÓRIAS

O cinema surge como uma oportunidade, no cenário educacional, de possibilitar o desenvolvimento crítico dos agentes sociais, envolvidos na comunidade escolar, uma vez que o seu produto pode ser entendido como um conjunto de manifestações artísticas, estéticas, culturais e de linguagens, ou seja, de práticas sociais e não apenas como uma ramificação da indústria cinematográfica, a ser explorado e consumido como mero entretenimento.

De acordo com Teixeira e Lopes (2003), não se trata de “escolarizar” ou “didatizar” o cinema, uma vez que reduzi-lo a um instrumento ou recurso didático-escolar descola o gênero das práticas sociais em que o cinema se constitui. Roquete Pinto, em 1936, já supunha a função pedagógica que os meios de comunicação de massa poderiam exercer no Brasil (FABRIS, 2008). Visto isso, o que se torna essencial, na atualidade escolar, é a abordagem metodológica do como fazer, uma vez que algumas tentativas e ensaios já foram produzidos por alguns autores como Duarte (2002), Ferro (1992), Miranda et al. (2006) e Napolitano (2003).

Este relato discutirá a proposta didático-pedagógica em forma de experiências do projeto de extensão Cinedebate IF, realizado pelo Instituto Federal do Paraná, Campus Avançado Quedas do Iguaçu, em parceria com o Centro de Cultura de Quedas do Iguaçu. O projeto promoveu sessões mensais de cinema, em 2018 e 2019, atingindo um público de 214 pessoas em uma única sessão, trazendo os temas transversais educacionais, prescritos nos Parâmetros Nacionais Curriculares – PCNs (1997).

Desde a sua construção, o projeto contou com a participação de vários docentes de diversas áreas de atuação (Informática, Química, História, Linguagens, Sociologia e Geografia) e também de discentes da instituição. Em suma, o projeto teve uma perspectiva interdisciplinar tanto na escolha dos materiais como nas discussões após a exibição, inclusive, de aspectos técnicos da produção cinematográfica.

Convém ressaltar que a cidade de Quedas do Iguaçu não conta com salas de cinema – a mais próxima localiza-se a 119 km de distância no município de Cascavel – logo, o projeto também teve como objetivo trazer o cinema como prática social e, sobretudo, a cultura cinematográfica e o olhar crítico sobre o cinema, com as discussões geradas no projeto de extensão, a essa população que, de outro modo, dificilmente teria acesso.

Contudo, duas sessões acabaram por chamar nossa atenção pelo potencial de discussão, pelo engajamento do público e pela transversalidade dos temas abordados, sobretudo nas áreas de Geografia Cultural e da Linguagem, na perspectiva sociocultural.

Uma dessas obras é o filme “Que horas ela volta”, produção nacional de 2015, dirigido por Anna Muylaert. O filme aborda uma situação bastante comum no Brasil, a realidade das empregadas domésticas; o tema gerador de discussão nessa sessão foi o fluxo migratório no Brasil e o preconceito linguístico e social.

A segunda obra trata-se do filme “Mad Max: Estrada da Fúria”, produção de 2015 dirigida por George Miller. O filme cria um cenário de mundo pós-apocalíptico em que a água é escassa e a

gasolina é o recurso mais valioso e alvo de disputas territoriais, além disso, destaca-se a presença marcante da personagem feminina Furiosa e sua função social nessa realidade distópica. O tema gerador proposto parte da discussão sobre o meio ambiente e gênero.

Nessa perspectiva, este relato objetiva trazer a experiência de trabalho envolvendo áreas do conhecimento da Geografia Cultural e a Linguagem por meio do projeto de extensão, ao trabalhar os temas transversais a partir das produções cinematográficas mencionadas acima.

DA TEORIA À PRÁTICA: PROJETO, TEMAS TRANSVERSAIS E CINEMA

A Pedagogia de Projetos propõe uma abordagem de trabalho que se contrapõe aos métodos tradicionais de ensino. Trabalhar por projetos possibilita a participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem, assumindo papéis fluidos de “ator”, “autor” e “coautor” na construção de conhecimentos no cenário escolar e não como meros expectadores não atuantes na escola, com o papel delimitado pela passividade da aprendizagem.

O professor no “método de projetos” é um mediador que facilita o acesso aos materiais de ensino e pesquisa para que o estudante possa ser sujeito de sua própria ação em seu processo de ensino-aprendizagem. Assim, trabalhar por projetos permite uma construção coletiva, com a participação dos agentes da escola – professor e aluno, rompendo com a unilateralidade do ensino – professor transfere/deposita conhecimento no aluno.

O ensino por meio de projetos é a articulação entre as diferentes áreas do conhecimento, integralizando o currículo escolar, visto por uma ótica tradicional por compartimentos não articulados. Dessa forma, a dimensão de integralidade do currículo, por meio das relações entre as disciplinas, torna-se basilar no trabalho por projetos, resultante de um trabalho inter, pluri, multi e transdisciplinar²³, isto é, com um olhar além das disciplinas, aberto ao diálogo.

De acordo com Fazenda (2002, p. 15), “pensar em interdisciplinar parte da premissa de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma exaustiva. Tenta, pois, o diálogo com outras formas do saber, deixando-se irrigar por elas”. À vista disso, o fazer pedagógico do trabalho interdisciplinar passa a ser cooperativo, tanto no que se refere ao diálogo entre os professores como também entre os alunos, por realizar conexões de conhecimentos, que não findam em si mesmos.

Diante desse cenário, a transversalidade, prescrita nos PCNs (1997), documento que destacou a importância de trazer a reflexão de questões sociais para a escola, está incorporada, numa tendência mundial educacional, como Temas Transversais (Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual) e como proposta de inclusão no currículo e em seu tratamento didático. Assumindo a complexidade de trabalho, a transversalidade “faz com que nenhuma das áreas, isoladamente, seja suficiente para abordá-los. Ao contrário, a problemática dos Temas Transversais atravessa os diferentes campos do conhecimento” (BRASIL, 1997, p. 29).

Nesse sentido, realizar um trabalho à luz de projetos que se integram à concepção interdisciplinar e organizam-se pela transversalidade faz sentido pela complexidade atual da escola, resultando na necessidade de reordenar os espaços escolares a partir da postura interdisciplinar, tanto do docente quanto do estudante.

Diante da abordagem teórica do trabalho, que relata experiências de um projeto de extensão organizado por projeto e pela transversalidade temática, as sessões de cinema, em sua prática, ocorreram com a exibição do filme “Que horas ela volta” (2015), em 2018, que contou com um público aproximado de 93 pessoas, e o filme “Mad Max: Estrada da Fúria”, exibido em 2019, com o público aproximado de 125 pessoas.

A metodologia prática do projeto incluiu uma apresentação inicial do filme e dos temas

²³Neste trabalho, os limites teóricos entre os termos não serão tratados.

transversais nele abordados, para que o público pudesse despertar o olhar na recepção da produção audiovisual e gerar uma expectativa do que viria a ser discutido posteriormente. Essa discussão foi direcionada pelos coordenadores e professores colaboradores do projeto e estabelecida com os estudantes do Instituto. Assim, uma discussão inicial foi alimentada a fim de convidar o público a participar do processo de diálogo de forma ativa.

GEOGRAFIA CULTURAL E CINEMA: CAMINHOS INTERDISCIPLINARES

A Geografia se destaca pelo seu grande potencial interdisciplinar, nesse sentido, a Geografia Cultural, quando interseccionada a determinadas áreas da linguagem (NUÑEZ, 2010), abre um vasto leque de possibilidades metodológicas, entre elas, a abordagem do cinema. Para Fioravante (2018), a Geografia Cultural se apropria de novos significados, símbolos e subjetividades que geraram uma série de trabalhos relacionados a temas como a representação dos espaços urbanos, a identidade cultural e de gênero, a intertextualidade e a semiologia, trazendo, portanto, abordagens extremamente plurais.

Para a Geografia, o cinema apresenta uma dimensão imagética que pode ser levada para sala de aula e, por muito tempo, ficou presa a uma ideia de que essa potencialidade transformaria essa sequência de imagens numa espécie de “portal para a realidade”, expressão utilizada por Fioravante e Ferreira (2016). Nas palavras de Metz (1972), citado por Oliveira e Colombo (2014, p.27), “[o] que chamamos de ‘o cinema’ não é apenas a linguagem cinematográfica em si, são também as mil significações sociais ou humanas forjadas em outros lugares da cultura, mas que aparecem também nos filmes”.

Nesse sentido, a observação direta é algo essencial dentro da Geografia. Não à toa, o trabalho de campo surge como um dos principais auxílios na formação de geógrafos e, talvez, essa dimensão tenha influenciado para a utilização de documentários por tanto tempo, sobretudo aqueles que retratavam fenômenos naturais ou sociedades e culturas que viviam nessas paisagens (AITKEN; DIXON, 2006). No entanto, cabe aqui indicar, mesmo que de maneira incipiente, como as categorias de análise do espaço, a paisagem, o território e o lugar podem contribuir para essa intersecção entre a Geografia e o cinema.

Fioravante (2018) discorreu sobre o conceito de espaço que pode ser trabalhado utilizando três ideias distintas: espaço cinemático, espaço fílmico e espaço narrativo. O espaço cinemático compreende a indústria cinematográfica em sentido amplo, desde a produção até sua distribuição, ao qual se inserem os espaços fílmicos e os narrativos. Os espaços fílmicos já incorporam outras dimensões imagéticas não observadas diretamente pelos observadores, no entanto, podem ser essenciais para a compreensão da narrativa (ORUETA; VALDES, 2007). Esse espaço é dotado de temporalidade e estética, assim como o espaço real que se revela através do movimento de câmeras e da roteirização das cenas; um filme é capaz de exibir também espaços além daqueles mostrados na tela (FIORAVANTE, 2018; MARTIN, 2011; ORUETA; VALDES, 2007). Por fim, os espaços narrativos são aqueles em que se constroem uma estrutura que dá ritmo ao filme. Segundo Fioravante (2018), o espaço narrativo pode ser lido pelos espectadores e qualquer problema de coerência na linguagem ou no enredo fílmico pode tornar o filme hermético, ou seja, sem sentido para seus espectadores.

Portanto, são inegáveis as relações entre o espaço geográfico e o cinema, tão claro quanto é a relação entre a composição de paisagens, territórios e lugares na construção de determinados espaços fílmicos.

O território como relação de poder (HAESBAERT, 2014) traz uma concepção ligada à apropriação de espaços marcados pela desigualdade em vários aspectos, que geram violência naqueles locais onde o Estado não mais consegue intervir, sobretudo, quando tomamos como exemplo uma

série de filmes nacionais que exploraram o que Silva (2017) chamou de representação dos territórios da pobreza.

Com relação ao conceito de lugar, Fioravante (2018) afirma que o espaço fílmico é capaz de criar um lugar cinematográfico, delimitado pela imagem da tela, na medida em que há diferentes planos com posicionamentos diferentes da câmera e com o deslocamento dos personagens no espaço fílmico. Cria-se, assim, uma estrutura que é dotada de símbolos e ícones que podem contextualizar o espectador sem que se invista muito tempo e recurso, algo essencial numa produção cinematográfica. Para Fioravante:

De qualquer maneira, o lugar cinematográfico criado deve possibilitar o desenrolar da trama fílmica sem constrangimentos estéticos e, mesmo quando a locação da narrativa é a mesma locação da filmagem, o lugar cinematográfico é sempre uma representação. Ele só existe a partir do momento em que a câmera começa a capturar as imagens e nunca fora da estrutura narrativa uma vez que é o responsável por configurar e manter as significações identitárias e simbólicas imprescindíveis para o filme ser compreendido pela audiência (2018, p. 285).

Por fim, a paisagem é a que tem maior apelo quando analisamos as relações entre o cinema e a Geografia, pois ela constitui elemento essencial para a formação dos espaços cinematográficos em função do seu potencial visual (FIORAVANTE, 2018). A paisagem cinematográfica pode ser analisada enquanto espaço, lugar e metáfora, para Lukinbeal (2005), e enquanto atores, meio e trabalho, para Aitken e Dixon (2006).

Para este trabalho, a concepção da paisagem como lugar é essencial na medida em que é usada para fundamentar a narrativa num contexto social, histórico e físico, dando coerência à história contada (FIORAVANTE, 2018). Utiliza-se também de uma simbologia que insere os espectadores no cotidiano local do espaço fílmico, além disso, este reconhecimento de ícones e símbolos permite que o lugar escolhido para o desenvolvimento da narrativa seja essencial na compreensão das ações feitas pelos personagens. Este enfoque fica muito claro, por exemplo, quando pensamos em São Paulo como cenário do filme "Que horas ela volta?". É essencial que o espectador rapidamente identifique aquele local, seja pelo contraste de sotaques das personagens, seja pelos planos abertos mostrando elementos arquitetônicos da cidade.

A dimensão da paisagem como espetáculo é aquela em que se cria um forte apelo visual e estético, muito ligado ao olhar (LUKINBEAL, 2005). Obviamente, diferentes contextos históricos, sociais e culturais geram concepções distintas do que seria espetáculo, no entanto, Mulvey (1975) argumentava que a indústria de cinema de Hollywood controla e estabelece determinados padrões patriarcais, nos quais o personagem masculino é aquele quem olha (e conduz os espectadores na narrativa) e o feminino é olhado. Tal concepção também foi abordada por Rose (1993) quanto à hegemonia do homem branco nessa concepção de espetáculo. A paisagem como metáfora, em seu sentido ideológico, é capaz de demonstrar determinadas características sociais e reforçar alguns aspectos de maneira subjetiva ao espectador através dos planos e ângulos de câmera. Já a paisagem como trabalho é capaz de focar no cotidiano da classe trabalhadora, evidenciando uma fotografia que retrata o ambiente urbano em um determinado contexto social, geográfico e histórico (FIORAVANTE, 2018).

Feito este recorte teórico, passamos para uma possível proposta de trabalho com filmes na prática de um projeto.

A PAISAGEM CONTIDA NOS DIFERENTES MICROCOSMOS E O ESPAÇO SOCIOLINGUÍSTICO E CULTURAL DAS NARRATIVAS

O filme “Que horas ela volta” retrata algumas das transformações sociais e econômicas ocorridas no Brasil a partir dos anos 2000. Val (Regina Casé) migra de Pernambuco para a cidade de São Paulo, encontra trabalho como empregada doméstica na casa de um casal de classe alta (região do Morumbi) e organiza sua vida para enviar dinheiro à sua filha Jéssica (Camila Márdila), para que possa concluir seus estudos, e é a partir desse cenário que o filme se desenvolve.

Do ponto de vista da paisagem como lugar, destaca-se que, na discussão com o público após a sessão, alguns estudantes rapidamente relataram que a casa onde Val trabalhava era de classe alta, iluminada, arejada, arborizada, que possuía empregados domésticos e, além disso, o figurino dos personagens Bárbara (Karine Teles), José Carlos (Lourenço Mutarelli) e Fabinho (Michel Joelsas) denotava que aquela se tratava de uma família de renda alta. Com isso, uma primeira questão que surge é a da paisagem como lugar, ou seja, em poucos minutos a audiência já é capaz de identificar os símbolos que se reconhece como supostamente pertencente a uma determinada classe social e, com isso, criar um pré-roteiro individual, estabelecendo diversos juízos de valores sobre os personagens.

Ao analisar a concepção de paisagem como metáfora, o filme apresenta em vários momentos um posicionamento de câmera que adota um plano de perspectiva que parte da cozinha para a sala, situando Val num segundo plano e distanciando o convívio com os patrões. Outro lugar da casa bastante explorado é o quarto pequeno e abafado em que Val mora, que nos remonta a uma relação quase que escravocrata, em que os senhores (donos da casa) são servidos pelos escravos (Val) e as relações se dão em espaços específicos da casa. Isso fica claro quando Val, no auge de seu temperamento transgressor, influenciada por sua filha Jéssica, entra na piscina da casa pela primeira vez após anos de dedicação e trabalho.

No Brasil, essencialmente após o forte crescimento econômico e imobiliário pós anos 2000, houve também uma mudança arquitetônica também na produção de espaços para as classes de renda alta; se antes era quase obrigatório o “quartinho” de empregada, prática comum no país pelo menos até o final da década de 90, agora esse espaço raramente é concebido nas plantas de apartamentos das áreas mais nobres das capitais brasileiras. Esse contraste foi observado pelo público que participou da sessão, além disso, essa é uma prática muito mais ligada às grandes cidades e pouco comum nas cidades médias e pequenas, causando estranhamento.

Importante ressaltar que é Jéssica quem “invade” os locais da casa em que Val não era autorizada a frequentar, é ela quem toma café da manhã sozinha, estuda num cômodo do andar superior da casa, utiliza a piscina, enfim, é sua filha que rompe com as tradições e regras de condutas sociais impregnadas há muito tempo na vida de Val, regras de um Brasil da escravidão, das desigualdades sociais e regionais.

A relação de herança escravocrata, apresentada com sutileza no filme, foi percebida pelo público da sessão, pois a produção trabalha de forma tênue com cenas em que os patrões e seu filho tratam Val com afeto, como “se fosse da família”, no entanto, com exigência de servidão, demonstrando a falta de reconhecimento do trabalho doméstico como profissão, para a qual, hoje em dia, são exigidos os direitos trabalhistas e outras condutas para com os funcionários domésticos.

Em outras passagens do filme, o resquício da escravidão encontra-se no assédio praticado pelo patrão José Carlos à filha da empregada doméstica Val. O poder de um homem branco, rico, “estudado” – posição essa de privilégios – é retratado no filme como um direito enraizado, que perpassa os tempos de opressão à mulher, principalmente, se estiver em posição de servidão. O assédio não é visto de forma explícita, pois, mais uma vez, é retratado com sutileza na produção audiovisual.

O filme explora, também, o cotidiano da classe trabalhadora através de uma fotografia da paisagem como trabalho, que retrata o contexto social em que Val e sua amiga Edna (Helena Albergaria) vivem através de suas roupas de empregadas e afazeres domésticos. Para além disso, os espaços narrativos também são trabalhados através da perspectiva linguística com a presença do preconceito linguístico sofrido pela personagem Val e sua filha Jéssica.

Em diversos diálogos do filme, a personagem Val sofre opressão social e linguística. Esses círculos de preconceito linguístico e de injustiça social (BAGNO, 2005) são descritos na tela do cinema por passagens, tidas como sutis em nossa sociedade e naturalizadas em narrativas opressoras da realidade das empregadas domésticas, ocupadas por nordestinas migradas para o Sudeste em busca de oportunidades de emprego e melhores condições de vida, em um dado momento histórico do Brasil.

A relação entre língua e sociedade, basilar nos estudos da sociolinguística, é apresentada na produção cinematográfica em relações binárias como *rico e pobre; patrão e empregada; língua padrão e língua não-padrão; variante linguística sudeste e variante linguística nordeste; prestígio e desprestígio*, representadas pelo *status* social e linguístico de superioridade e inferioridade, respectivamente.

Os estereótipos e preconceitos são construídos e reforçados pelas visões dos patrões e filho dos patrões quando Jéssica, filha da empregada, migra de Pernambuco para São Paulo, motivada não pelo trabalho, como foi a trajetória de Val, mas sim para cursar graduação em uma universidade pública, no entanto elitista, por tradição. Assim, a personagem Jéssica traz uma visão transgressora no filme, ao questionar os papéis sociais, mesmo quando em diversas passagens ela é questionada, oprimida por sua origem, por sua forma de falar e seu sonho de ter acesso à educação e diversos direitos sociais.

A produção aponta para as conquistas da personagem Jéssica, que passa no vestibular para arquitetura na USP, enquanto o personagem de classe alta Fabinho não obtém bons resultados. Mesmo que de maneira sutil e sem a preocupação de incorrer no erro banal da meritocracia, muitos dos espectadores da sessão alertaram que este fato ocorreu em decorrência das transformações ocorridas no Brasil naquele contexto histórico, como diminuição da pobreza e maior integração e crescimento de outras regiões do país que não fossem o eixo sul-sudeste.

Por outro lado, o filme "Madmax: estrada da fúria" é o quarto da franquia de mesmo nome, no entanto, essa produção marcou o cenário do cinema mundial, pois apresentou elementos de fotografia, ação e efeitos de som bastante impactantes, o que rendeu ao longa a nomeação em vários prêmios, incluindo o Oscar de melhor edição de som, melhor mixagem de som, melhor direção de arte, melhor maquiagem e penteados, melhor figurino e melhor edição.

A produção cinematográfica narra a história da personagem Furiosa (Charlize Theron) que foge da cidade comandada por Immortan Joe (Hugh Keays-Byrne) levando outras mulheres, usadas por Immortan Joe como parideiras e escravas sexuais e, nesse contexto, Max (Tom Hardy) se junta ao grupo na fuga.

Nessa produção fica explícito o uso da dimensão da paisagem como espetáculo, o apelo visual, sonoro e de figurino que proporcionam ao público uma experiência sinestésica. Os primeiros comentários, na discussão após o filme, foram sobre sua intensidade, pois não dava tempo sequer para conversar ou comentar algo com o colega ao lado, reafirmando as sensações na recepção da produção audiovisual.

O diretor George Miller conecta o espaço narrativo do filme à paisagem do espetáculo na medida em que cria um cenário dotado de efeitos espetaculares para, aos poucos, introduzir o contexto pós-apocalíptico em que a trama ocorre.

Como exemplo, a direção de arte do filme usa uma paleta de cores que se repete em tons

de amarelo, laranja e vermelho, com diferentes intensidades. Essa repetição de padrões acaba por sufocar o espectador, passando a ideia de um ambiente árido, quente, monótono e hostil, que é capaz ao mesmo tempo de provocar um certo incômodo e até ansiedade. Ao mesmo tempo, as cenas noturnas são tingidas de azul e alguns elementos de destaque aparecem em cores quentes, no entanto, nesses momentos, há uma sensação de claustrofobia criada também pela filmagem em primeiro plano (CARVALHO, 2017).

Este padrão de cores é muito utilizado na indústria do cinema, sobretudo, na produção hollywoodiana, e é chamado de *Teal and Orange*, contrastando tons de laranja com cianos e azuis, recurso técnico bastante usado nos filmes que abusam de explosões e do contraste entre cor da pele e o céu (SOUZA, 2018). Como exemplo, podemos citar a série *Breaking Bad*, situada nos desertos do Texas/Novo México nos Estados Unidos. No entanto, ao contrário do que Mulvey (1975) denunciava, o filme utiliza Max apenas como o olhar do espectador, abrindo espaço para o protagonismo de Furiosa, personagem que, de fato, toma as decisões e conduz a narrativa.

Esses elementos, em conjunto com a aplicação de planos mais abertos para explorar a vastidão dos desertos na *Wasteland* (terra perdida que serve de cenário ao filme), para além dos recursos tecnológicos do espetáculo, ajudam na construção do espaço fílmico, aumentando a sensação de imersão na narrativa. Ressalta-se, ainda, que o espaço cinematográfico situa-se no deserto da Namíbia, cujos governantes acusaram a direção do filme de ter causado grande impacto ambiental durante suas filmagens.

A concepção de território também é trabalhada no filme, na medida em que o fato que dá início à jornada dos protagonistas ocorre quando Furiosa desvia de sua rota principal que tinha como objetivo trazer combustível e munição de outros povoados. Não há, na narrativa, noção de fronteiras políticas, mas o poder vem dos recursos que cada território possui, demarcando, assim, a noção de território e domínio.

Importante ponto de inflexão do filme foi abordado, na discussão, por um grupo de alunas do IFPR ao mencionarem o fato de Furiosa ter sido escolhida pelos *War Boys* de Immortan Joe, entre vários outros homens, como aquela mais capaz de dirigir o *War Rig* (caminhão utilizado no transporte). A personagem é introduzida no filme de costas, com cabelo raspado e um braço biônico, o que é, para os padrões do cinema, uma tentativa clara de romper com as definições de gênero impostas, numa abordagem feminina e masculina ao mesmo tempo (SANDRE, 2020). Mas, embora fuja do estereótipo, reforça-o, por outro lado, ao usar modelos como personagens de um grupo de mulheres que foge de Immortan Joe, as que são chamadas, no filme, de “esposas” e que são usadas meramente como escravas sexuais, reprodutoras e fornecedoras de leite. Reforça essa ideia, uma cena em que, por exemplo, o apelo visual é utilizado como em qualquer outro filme “tradicional”: Max, após escapar de uma fuga pelo deserto e se aproximar do caminhão, observa as mulheres se banhando com a água que seria utilizada como moeda de troca, utilizando um figurino que denota sensualidade, mas logo, a imagem das cinco esposas e de Furiosa já não confluem mais para esse estereótipo convencional da exploração da sexualidade na indústria cinematográfica, pois o horizonte de expectativa se rompe ao serem representadas mulheres que tomam decisões e se encorajam uma na outra para mudarem o cenário de opressão e violência a que estiveram submetidas.

Assim, as mulheres tomam conta das cenas, lideradas pela personagem Furiosa que inaugura o papel central do gênero feminino em um filme de ação, apocalíptico e distópico, em que o papel masculino, convencionalmente, seria o mais conservador em produções audiovisuais, comumente visto nas telas de cinema.

O filme introjeta o tema do feminismo, de forma rebuscada e sem discursos diretos sobre a temática gênero, contudo, a função dos discursos emerge ao romper o convencional e o esperado com a ação de mulheres que não se conformam com a trajetória escolhida para elas numa

organização social, que é considerada distópica, embora não fuja aos padrões, ainda atuais, de patriarcalismo.

A personagem Furiosa planeja a fuga da realidade de opressão das mulheres de Immortan Joe não de forma isolada. É importante destacar que ela planeja escapar com as cinco esposas do personagem tirano. É uma fuga coletiva, por mais que as outras mulheres não soubessem. Elas se dão conta da formação coletiva, ao longo do filme, tocando mais uma vez de forma sensível no feminismo. Isso se reafirma no encontro com as *Vuvalinis*, um grupo de mulheres que vivem independentes no deserto, sem a presença masculina, tribo da qual Furiosa descende.

Importante destacar alguns símbolos no filme de dimensão do feminino de opressão: o cinto de castidade usado pelas escravas sexuais denota o total domínio sobre seus corpos e a violência; a representação de beleza e saúde das escravas de Immortan Joe indica a eugenia; e a cabeça raspada de Furiosa demonstra a ruptura com o padrão estético esperado de uma mulher naquele cenário.

Outra desconstrução perceptível no filme é a expectativa de uma formação amorosa entre Furiosa e Max, recurso muito comum, presente nos filmes de ação, quando a presença feminina tem o papel de envolvimento amoroso. Essa quebra de expectativa, dentre outras, põe a personagem Furiosa no controle de sua narrativa, transformando-a em personagem principal na produção.

Por outro lado, a paisagem como metáfora se personifica com os *War Boys*, os fanáticos seguidores de Immortan Joe ao elegerem a gasolina como um Deus “automotivo”, como aquele que mais arrebatava seguidores. Pois bem, num mundo onde a água é escassa e a gasolina praticamente é um recurso tão importante quanto à veneração às máquinas, ao V8 (configuração de motor de oito cilindros), ao som (representado por guitarristas que fazem solos à frente de alguns veículos de guerra), e à Immortan Joe, o filme se mostra coerente, com uma certa coisificação dos *War Boys*, “cuja aparência é padronizada e a linguagem é doutrinação e usada para convencê-los a quebrarem seus corpos em serviço e agradecerem por isso - “*Oh, what a lovely day!*” (MALHANO, 2016, p. 31).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os filmes trabalhados nesse relato de experiência, no âmbito do projeto de extensão, são frutíferos objetos de trabalho em várias áreas de conhecimentos no âmbito educacional. Propiciam, também, uma abordagem integradora e transversal que não se esgota apenas no clichê do cinema como ferramenta, mas que explora a potencialidade da linguagem, da cultura e do social em si, dentro de cada espaço fílmico.

Nos dois anos de vigência do projeto, conseguimos levar às sessões aproximadamente 960 espectadores, alcançando uma média de 87 por evento, em parceria com o Centro de Cultura de Quedas do Iguaçu. Mais importante que isso foi alcançar o objetivo proposto no início do projeto, a proposição de discussões ao longo deste período, trazendo à escola um produto cinematográfico cultural, não numa perspectiva de didatização, mas com um formato de ambiente crítico, desvelando as práticas sociais tratadas nos filmes a partir da construção dialógica.

Também foi importante desenvolver uma proposta de abordagem transdisciplinar de cinema ao promover discussões que ultrapassaram as linhas limitadoras de um currículo escolar, organizado por disciplinas fixas e engessadas. Desse mesmo modo transdisciplinar foi a organização por projeto, demonstrando a participação positiva de uma “metodologia” que possibilita a composição coletiva entre a comunidade escolar e o local.

A CARTOGRAFIA COMO SUBSÍDIO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA: DA CONFECÇÃO DE PRODUTOS CARTOGRÁFICOS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DE COLOMBO – PR

Vagner Zamboni Berto (IFPR - Colombo)

INTRODUÇÃO

Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, especialmente na disciplina de Geografia, é que os estudantes têm o primeiro contato com a cartografia. O mapa é um dos elementos da cartografia que é intensamente utilizado pela Geografia como uma das formas de representação do espaço geográfico, objeto de estudo da ciência geográfica.

Assim, a alfabetização cartográfica é de fundamental importância para se compreender as diferentes formas de leitura e representação do espaço geográfico e, deste modo, a cartografia – e, em especial, o mapa – é um valioso subsídio para o ensino da Geografia (MARTINELLI, PASSINE e ALMEIDA, 1999).

O presente texto traz um relato de atividades desenvolvidas no Instituto Federal do Paraná – Campus Colombo (IFPR-Colombo), a partir de 2015²⁴. As experiências estão fundamentadas no desenvolvimento de materiais cartográficos referentes ao município do Colombo – PR, a partir da concepção de “lugar” da Geografia, e na oferta de cursos de formação continuada de professores da rede municipal de ensino na área de Geografia e cartografia.

Colombo é um dos 399 municípios do estado do Paraná e integra a Região Metropolitana de Curitiba (RMC), composta por 29 municípios. Sua população, de acordo com as estimativas do IBGE (2020), é de aproximadamente 245.540 habitantes em uma área de 197,7 km²; sua densidade demográfica é de 1076,72 hab/km², com uma taxa de urbanização que atinge 95,42%. O município de Colombo conta com 85 escolas de ensino Fundamental I, sendo que destas, 45 são de responsabilidade do governo municipal (COLOMBO, 2020).

O ano de 2015 marca o início das atividades do Campus do IFPR em Colombo. Durante esse ano, nós, professores junto com a direção, buscamos estabelecer uma série de contatos com diferentes Secretarias da Prefeitura Municipal de Colombo e, principalmente, com a de Educação. Desde o início, buscamos levantar quais eram as maiores dificuldades na área do ensino de Geografia.

Em reunião com a secretária de Educação do município de Colombo e assessoras, constatou-se que havia uma carência de materiais de caráter didático no sentido de auxiliar os professores das séries iniciais na formação do cidadão colombense.

Dessa primeira conversa, e outras que se seguiram nos primeiros meses de atividades no campus, buscamos desenvolver um projeto de pesquisa voltado à identificação de quais eram os materiais cartográficos utilizados nas escolas para o ensino de Geografia e também estabelecer uma entrevista/conversa com os professores que atuavam especialmente com o conteúdo de geografia do município para que pudesse levantar quais eram suas dificuldades.

Depois de elencadas as dificuldades apontadas pelos professores, no que diz respeito à possível carência de materiais cartográficos, dediquei-me a elaborar uma coletânea de materiais que pudessem ajudar a suprir esses apontamentos, bem como desenvolver cursos de cartografia básica voltado para os professores como formação continuada e capacitação no uso das atividades elaboradas no ensino de Geografia.

Isso posto, o relato que segue acerca dessas atividades possui a seguinte estrutura: apre-

²⁴Até 2019 eu ainda estava lotado no Campus Colombo. Em 2020, mudei para o Campus Curitiba.

sentação dos motivadores da proposta, em seguida, o seu referencial teórico; o levantamento das necessidades das escolas a partir de pesquisa documental e entrevistas individuais com os professores; a elaboração dos materiais cartográficos e as oficinas e cursos de formação continuada e capacitação para os professores.

A CARTOGRAFIA NO ENSINO DA GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS

A ciência geográfica tem como seu objeto de estudo o espaço geográfico, entendido como sendo construído pela relação entre sociedade e natureza ao longo do tempo e suas transformações no/do espaço (SANTOS, 2005, 2006; SUERTEGARAY, 2001; MOREIRA, 2011). Para melhor compreender como se dá essa relação, principalmente no que tange às transformações no/do espaço geográfico, a Geografia adota algumas categorias de análise como, por exemplo, Espaço Geográfico, Lugar, Região, Paisagem, Território e Rede (CASTRO, 1995; CÔRREA, 1995; SANTOS e SILVEIRA, 2001; SUERTEGARAY, 2001; SANTOS, 2005, 2006; MOREIRA, 2011).

A categoria adotada para realização deste trabalho foi a de Lugar. Nesse sentido, o lugar vivido está relacionado ao município e escalas maiores, chegando até à casa dos educandos. A valorização da categoria de Lugar se mostra de vital importância para ajudar o estudante a compreender e valorizar o espaço no qual ele está inserido e também como ele se relaciona com o espaço distante, como apontado por Santos (2006), e também no lugar da afetividade (TUAN, 2012, 2013).

Desde o surgimento da Geografia enquanto ciência, na segunda metade do século XIX, o conceito de lugar era subentendido apenas como local a ser cartografado. Atualmente, desde os anos 80 do século passado, essa categoria de análise do espaço geográfico passou a ser compreendida mais amplamente. Desse modo, Santos (2006), da Geografia Crítica, destaca a força do lugar como local da reação real, cotidiana e imediata às decisões verticais tomadas em instâncias bem distantes no contexto pós-globalização. Assim, o autor compreendia que o lugar era definido não pelo 'ponto no mapa', mas pelo significado a ele atribuído a partir de um conjunto de sensações e impressões únicas.

Para Lukermann:

A coisa sobre a qual a Geografia se dedica, seus dados, são os fatos, da área (areal facts). É sobre isso que a Geografia sempre fala. É do conhecimento do mundo como ele existe nos lugares. Como é o mundo - ou como nós vemos o mundo - dividido em lugares e regiões, esta é a questão geográfica. [...] O estudo do lugar é a matéria-prima da Geografia, porque a consciência do lugar é uma parte imediatamente aparente da realidade, e não uma tese sofisticada. [...] O conhecimento do lugar é um simples fato da experiência (LUKERMANN, 1964, apud HOLZER, 1999, p. 69).

Logo, pode-se entender que o conceito de lugar para a Geografia valoriza a experiência de cada ser, suas crenças, ou seja, os significados subjetivos dos lugares. Fica claro, a partir desse ponto de vista, que lugar vai ligar-se intimamente com a fenomenologia, em virtude de a compreensão do ser sobre a realidade ser uma interpretação e nunca a realidade em si, pois esta seria impossível de ser atingida (TUAN, 2012, 2013; RELPH, 2014; DARDEL, 2015). Deste modo, esta corrente epistemológica da Geografia vai apreender o lugar como sendo a significação, o afeto e a percepção de cada indivíduo sobre o espaço geográfico, podendo este ser apreendido a partir da cultura, do espaço vivido do ser humano. Assim:

Pensar e habitar a Terra, enquanto forma de existir do homem, evidencia uma proximidade entre o pensamento e a necessidade que homem tem de estar em um solo. Saciar as necessidades imediatas tais como comer,

respirar, está em íntima conexão com a produção e manutenção do homem sobre a Terra. O pensar, por outro lado, conduz o homem aos processos de transformações (SANTOS, 2011, p. 156).

A partir dessa concepção de lugar, compreende-se que desenvolver uma coletânea de atividades de cartografia e geografia do município de Colombo, voltado aos alunos e professores da educação básica, é uma importante forma de valorizar e ajudar a construir a identidade com o espaço vivido, o lugar do aluno nas suas diferentes escalas locais: a rua, o bairro, o rural e o urbano, o município, o estado, o país e o mundo.

A confecção desses materiais também possibilitou ao professor o acesso a ferramentas que facilitem a abordagem desse conteúdo que, embora previsto na Diretriz Municipal Curricular (COLOMBO, 2015), não contava com material de apoio ou didático específico, especialmente numa escala que privilegie do município à rua.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aponta como uma competência específica de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental, o desenvolvimento da alfabetização cartográfica. Assim diz o documento:

Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado à localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão (BRASIL, 2018, p. 359).

Para isso, a prática pedagógica deve, obrigatoriamente, ser contextualizada e pensada a partir da realidade do educando. Deste modo, trabalhar a Geografia nos anos iniciais da vida escolar abre a possibilidade de trabalhar as categorias de espaço, que se refletirão em sua compreensão do espaço geográfico e suas leituras de mundo.

Ao resgatar essas categorias e essa discussão em sala de aula, o professor pode ajudar os estudantes a compreender como a formação de sua própria identidade está entrelaçada com o lugar onde vive. A escola é um referencial muito importante no processo de socialização de crianças e adolescentes, logo, criar essa primeira referência, depois do convívio familiar, muito contribui para formação de um cidadão consciente e ativo no meio onde está inserido.

Uma das possibilidades que pode e deve contribuir para essa tomada de consciência e de cidadania por parte do educando, desde as séries iniciais, perpassa o desenvolvimento de habilidades de ler e representar o espaço geográfico. É diante do potencial advindo com a aquisição de tais habilidades que a alfabetização cartográfica ganha destaque como subsídio maior para o ensino de geografia.

O pressuposto de tudo isso é que para compreender a Geografia se faz necessário que o estudante se aproprie da linguagem geográfica. Essa alfabetização geográfica e, mais especificamente, a alfabetização cartográfica percorrem a ideia de conhecer o vocabulário próprio dessa área do conhecimento e capacitar o estudante para leitura-entendimento da dinâmica do espaço geográfico.

De acordo com Almeida (2001, p. 17), “o indivíduo que não consegue usar um mapa está impedido de pensar sobre aspectos do território que não estejam registrados em sua memória”. A autora ainda defende o início da alfabetização cartográfica desde quando o educando passa a frequentar a escola e ressalta que “é função da escola preparar o estudante para compreender a organização espacial da sociedade, o que exige o conhecimento de técnicas e instrumentos necessários à representação gráfica dessa organização” (ALMEIDA, 2001, p. 17).

A alfabetização cartográfica, como já mencionado, está contemplada na BNCC e é consi-

derada de suma importância para que o aluno desenvolva a capacidade de compreender o espaço em sua volta, bem como a localização de fenômenos em diferentes escalas. O mapa é um dos instrumentos utilizados para o desenvolvimento dessa competência.

balhada desde o Fundamental I:

Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas (BRASIL, 2018, p. 366).

Para se alcançar a competência acima apontada, a BNCC (BRASIL, 2018) estabelece uma série de habilidades que devem ser desenvolvidas em cada um dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Voltadas mais especificamente para a alfabetização espacial-cartográfica, ela institui como forma de representação e pensamento espacial às habilidades indicadas no Quadro 1:

Quadro 1 - Habilidades da representação e pensamento espacial na BNCC.

Série	Objetos de conhecimento	Habilidades
1º ano	Pontos de referência	- (EF01GE08) Criar mapas mentais e desenhos com base em itinerários, contos literários, histórias inventadas e brincadeiras. - (EF01GE09) Elaborar e utilizar mapas simples para localizar elementos do local de vivência, considerando referenciais espaciais (frente e atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora) e tendo o corpo como referência.
2º ano	Localização, orientação e representação espacial	- (EF02GE08) Identificar e elaborar diferentes formas de representação (desenhos, mapas mentais, maquetes) para representar componentes da paisagem dos lugares de vivência. - (EF02GE09) Identificar objetos e lugares de vivência (escola e moradia) em imagens aéreas e mapas (visão vertical) e fotografias (visão oblíqua). - (EF02GE10) Aplicar princípios de localização e posição de objetos (referenciais espaciais, como frente e atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora) por meio de representações espaciais da sala de aula e da escola.
3º ano	Representações cartográficas	- (EF03GE06) Identificar e interpretar imagens bidimensionais e tridimensionais em diferentes tipos de representação cartográfica. - (EF03GE07) Reconhecer e elaborar legendas com símbolos de diversos tipos de representações em diferentes escalas cartográficas.
4º ano	Sistema de orientação;	- (EF04GE09) Utilizar as direções cardeais na localização de componentes físicos e humanos nas paisagens rurais e urbanas.
	Elementos constitutivos dos mapas	- (EF04GE10) Comparar tipos variados de mapas, identificando suas características, elaboradores, finalidades, diferenças e semelhanças.
5º ano	Mapas e imagens de satélite	- (EF05GE08) Analisar transformações de paisagens nas cidades, comparando sequência de fotografias, fotografias aéreas e imagens de satélite de épocas diferentes.
	Representação das cidades e do espaço urbano	- (EF05GE09) Estabelecer conexões e hierarquias entre diferentes cidades, utilizando mapas temáticos e representações gráficas.

Fonte: BRASIL (2018, p. 370-378).

O mapa é um dos instrumentos a ser utilizado para se atingir a alfabetização cartográfica. Na visão de Kaercher (1999), da que compartilhamos neste trabalho, entende-se que:

A visualização-leitura de mapas é uma necessidade constante para que os alunos possam ver do que falamos. Explorar os mapas bem como fotos e imagens – seja de TV ou de revistas – é uma matéria-prima fundamental para o estudo de Geografia. Levá-los para sala, expô-los na biblioteca sem deixá-los enrolados nas estantes. Mostra que se trata de uma linguagem muito específica que deve ser bem elucidada para que se possa retirar o máximo de informações deste instrumento didático (KAERCHER, 1999, p. 14).

Deste modo, o mapa, mesmo que utilizado pelo professor, se não tiver uma orientação detalhada previamente sobre o que representa, pouco êxito atingirá. Abordando essa problemática, muitos autores se colocaram a pesquisar diferentes formas de facilitar o uso do mapa pelos alunos, que, muitas vezes, chegam até o nível superior com grande dificuldade.

Castrogiovanni (1999), um dos autores que se preocupa com o uso da cartografia no ensino da geografia, pondera, convenientemente, que:

Para que um mapa possa cumprir sua tarefa, os alunos devem aprender a sua leitura. Para tal é necessário, além do domínio das técnicas de representação, da linguagem específica cartográfica, uma sensibilidade geográfica. Os símbolos e signos empregados nos mapas frequentemente apresentam uma natureza pictórica, representando situações, fatos e dados nem sempre claramente expressos e muitas vezes de difícil mensuração. Para que esta situação seja amenizada, os mapas devem fazer parte do cotidiano das escolas e não apenas serem incluídos nos dias específicos da geografia. A vivência com os mapas devem ser vista como uma possibilidade admirável de comunicação. (CASTROGIOVANNI, 1999, p. 31)

A partir do exposto por Castrogiovanni (1999), compreende-se que o trabalho com a cartografia nos anos iniciais não se resume em apenas colorir mapas ou transcrevê-los, mas sim a uma construção/representação da realidade do aluno, seja numa escala grande ou pequena.

Neste processo, o conhecimento é construído pela interação com o meio onde o aluno vive. Piaget (1993) ressalta essa necessidade de construir um conhecimento a partir da interação com o meio, fazendo com que essa relação entre sujeito e objeto real seja apreendida e cheia de significados, aumentando a efetividade da construção do conhecimento.

Em especial, salienta-se a importância de se trabalhar com o mapa numa escala grande, ou seja, aquela em que traz o município, o bairro, a rua e a quadra em que o estudante mora. Nesse sentido, a alfabetização cartográfica traz alguns pressupostos básicos que devem ser considerados ao se iniciar um trabalho com o mapa em sala de aula. Embora de aplicabilidade possível desde as séries iniciais do Ensino Fundamental, entende-se que essa atividade deve ser uma constante em todas as séries do ensino Fundamental e Médio.

Castrogiovanni (1999) reforça essa necessidade de apreender o espaço geográfico do entorno do aluno pela facilidade de o mesmo reconhecer o lugar onde ele vive e, a partir disso, o professor deverá compreender que:

[...] as atividades devem levar o aluno a ter que buscar generalizações, criar classificações, estabelecer categorias, construir signos, selecionar informações, escolher uma escala. Somente com tais atividades ele terá oportunidade de interagir com o espaço que está sendo codificado, desenvolvendo seu

raciocínio lógico-formal. (CASTROGIOVANNI, 1999, p. 35)

Da necessidade de compreender o espaço vivido, do entorno da casa, da escola, do bairro e, conseqüentemente, do município, principalmente de sua representação cartográfica, especialmente o mapa, buscamos elaborar uma série de produtos cartográficos nessa escala, para que pudesse subsidiar o trabalho dos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A seguir, apresentam-se as fases de execução da pesquisa e das entrevistas com os professores da rede municipal de Colombo, fase essa, considerada de fundamental importância para se conhecer tanto os materiais cartográficos referentes à geografia do município, quanto verificar como se dá seu uso pelos professores.

MÉTODOS

Levantamento dos materiais cartográficos disponíveis

A partir da autorização prévia da Secretaria Municipal de Educação de Colombo, comecei²⁵ a visitar cada uma das 45 escolas da rede municipal que ofertam os anos iniciais do ensino Fundamental I. Junto com essa etapa, enviei um formulário para a direção de cada escola para que pudesse ter uma noção de quantas turmas de quarto ano existiam na escola, turnos em que ocorria a oferta e quantos e quais professores atuavam com esse público de alunos.

A opção por entrevistas individuais com professores²⁶ do quarto ano se deu em função de a Diretriz Municipal Curricular (COLOMBO, 2015) prever que é nessa etapa que sejam trabalhados no Eixo Sociedade e Espaço os seguintes conteúdos: A origem do município; o município: localização e orientação (pontos cardeais); área urbana, área rural e a interdependência de ambas nos aspectos físicos (relevo, rios, aquífero Karst, clima, vegetação e divisão política), econômicos (trabalho, indústria, comércio e turismo), e políticos (quem governa o município - Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário) e os serviços públicos.

Por outro lado, a verificação dos materiais didático-pedagógicos (levantamento documental) que a escola dispõe (globo terrestre, mapas do município, do estado, do Brasil e do mundo, etc.) serviram como balizadores para confecção da coletânea de materiais cartográficos voltados a auxiliar o trabalho do professor, uma vez que foi constatado, nessa etapa, a carência de materiais didático-cartográficos voltados ao ensino do conteúdo previsto na Diretriz Municipal da Educação de Colombo.

Foram identificados apenas poucos materiais cartográficos que contemplavam a escala do município e sua divisão de bairros. Porém, dois desses eram mapas de divulgação da Junta Comercial do município (de 2008 e de 2013) e não apresentavam os elementos cartográficos básicos, enquanto outro, produzido pela Secretaria de Desenvolvimento Urbano e Habitação, em 2009, apresentava tais elementos (título, legenda, orientação, coordenadas geográficas, escala, fonte, ano etc.).

Um outro material encontrado foi um livreto com informações gerais do município que, embora apresentasse diversas informações da geografia de Colombo, não apresentava mapas numa escala adequada (mapas muito pequenos) e nem dispunham de todos os elementos cartográficos básicos. Contudo, eram esses os materiais que os professores utilizavam. É importante frisar que embora esses materiais tenham sido identificados, eles não foram encontrados em todas as escolas, ou melhor, raramente apareciam.

²⁵Nesta etapa da pesquisa, contei com a ajuda de três professores do campus, aos quais sou muito grato. São eles: Eduard Henri Lui (História), Ariane Saldanha (Biologia) e Benito Maseo (Filosofia).

²⁶Foram entrevistadas 26 professoras do quarto ano.

Vale ressaltar que todas as escolas dispunham de material cartográfico que abordava a escala do estado, do país, da América e dos continentes. Nesses casos, a ressalva é de que muitos não estavam atualizados. Contudo, nessas escalas, é possível encontrar materiais didático-cartográficos atualizados no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)²⁷, voltados às atividades de ensino.

Os materiais cartográficos produzidos e a formação continuada dos professores da rede municipal

A partir das entrevistas com os professores, das respostas obtidas com os formulários e também do levantamento feito nas bibliotecas das escolas, passei à fase de produção de materiais cartográficos para o ensino da Geografia do município, principalmente numa escala que facilitasse a leitura e compreensão em diferentes escalas.

Para a confecção dos materiais cartográficos, utilizei o software ArcGIS® 10.3, sendo a base cartográfica do IBGE (2002) utilizada como referência técnica para a elaboração dos mapas. A Secretaria de Urbanismo também forneceu alguns arquivos *shapefile* (*shp*) para elaborar as atividades.

A produção desses materiais ocorreu ao longo dos anos de 2016 e 2017. Em 2017, a convite da Secretaria Municipal de Educação, eu ministrei alguns cursos de formação continuada para os professores da rede municipal sobre Ensino de Geografia e Cartografia do município de Colombo.

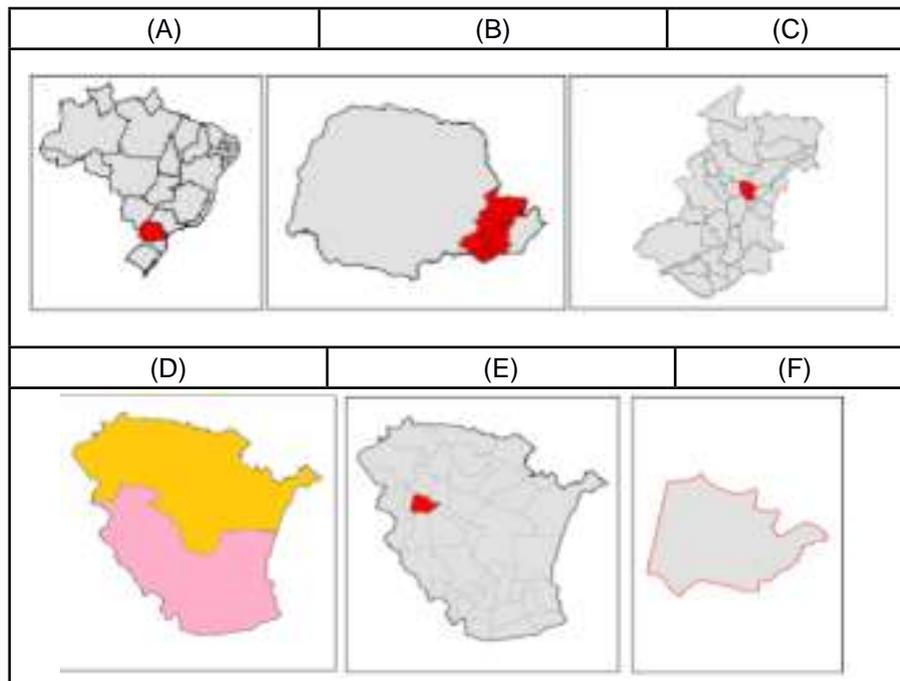
O curso teve duração de 4 horas e, para contemplar todos os professores da rede, foi escolhido um dia do mês de maio, de junho e de agosto de 2017 para a oferta do curso. No dia definido havia uma turma pela manhã e outra à tarde, totalizando 6 turmas com aproximadamente 30 professores cada.

Nesse curso, foram abordados os conceitos técnicos da cartografia junto aos materiais cartográficos produzidos, bem como conceitos da ciência geográfica. Assim, foram realizadas diversas atividades explorando potencialidades de uso do material e aplicação do mesmo em sala de aula.

Como exemplo, apresento a seguir alguns dos produtos cartográficos produzidos (FIGURA 1A, 1B, 1C, 1D, 1E e 1F). Ressalto que, em todos os materiais aqui apresentados, suprimi vários elementos cartográficos, em função do espaço e da escala. Esses materiais foram disponibilizados em tamanho A4 e também em formato digital (PDF) para cada um dos professores. A Secretaria de Educação também disponibilizou um link no seu portal para que esses professores também tivessem acesso aos materiais cartográficos, bem como aos slides utilizados no curso.

²⁷Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/atlas/nacional/16360-atlas-nacional-do-brasil.html>. Acesso em 16 out 2020.

Figura 1 - Coletânea de produtos cartográficos produzidos



Legenda:

A - Localização do Paraná no território brasileiro.

B - Localização da Região Metropolitana de Curitiba no Paraná.

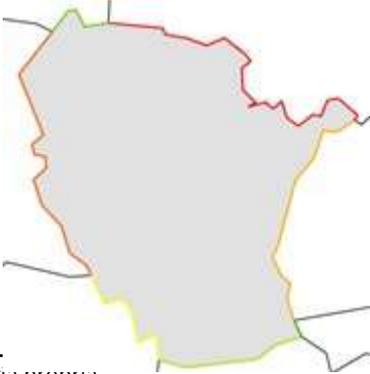
C - Localização de Colombo na Região Metropolitana de Curitiba.

D - Área Rural (laranja (Norte)) e Área urbana (rosa (Sul)) do Município de Colombo.

E - Divisão de bairros de Colombo com destaque para o bairro Sede ou Centro (vermelho).

F - Bairro Sede ou Centro.

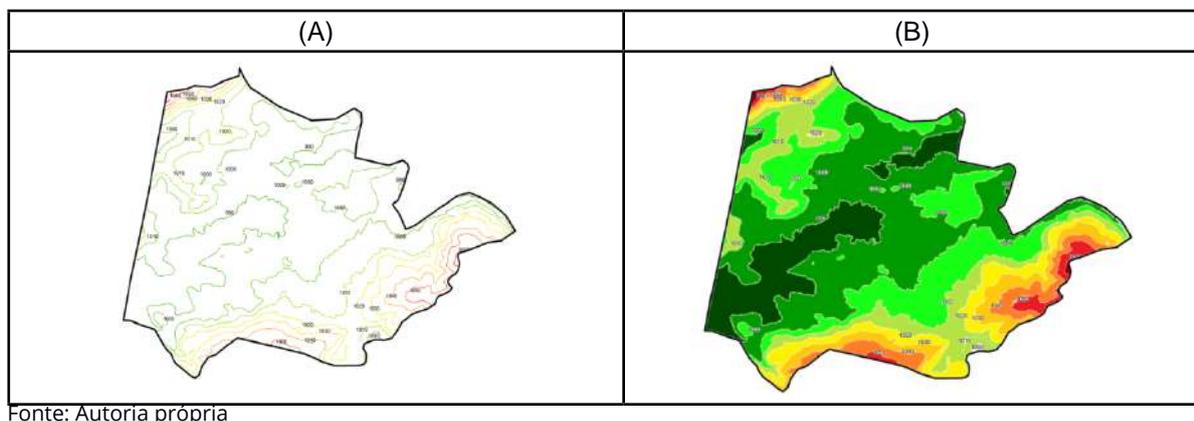
Além desses materiais cartográficos, foram produzidos mapas da hidrografia (FIGURA 2), dos limites legais (FIGURA 3), das curvas de nível e da hipsometria do município. Em função de a escala do material cartográfico ter sido alterada para ilustrar esse relato de experiência, as toponímias, títulos, legendas, escalas e coordenadas geográficas foram excluídas de todos os mapas. Para os professores foram fornecidos um mapa com e um sem as toponímias, todos em tamanho A4, em pdf e também em versões impressas.

Figura 2 – Hidrografia principal do município de Colombo – PR	Figura 3 – Limites legais do município de Colombo – PR
	
<p>Fonte: Autoria própria.</p>	<p>Fonte: Autoria própria.</p>

Além desses, também produzi uma série de atividades sobre o bairro Sede ou Centro, do município. Na escala do bairro Sede, bairro onde estão localizadas as sedes dos Poderes Executivo (Prefeitura Municipal), Legislativo (Câmara dos Vereadores) e Judiciário (Fórum) do município, desenvolvi alguns mapas no intuito de oferecer possibilidades de atividades com os alunos numa eventual aula de campo.

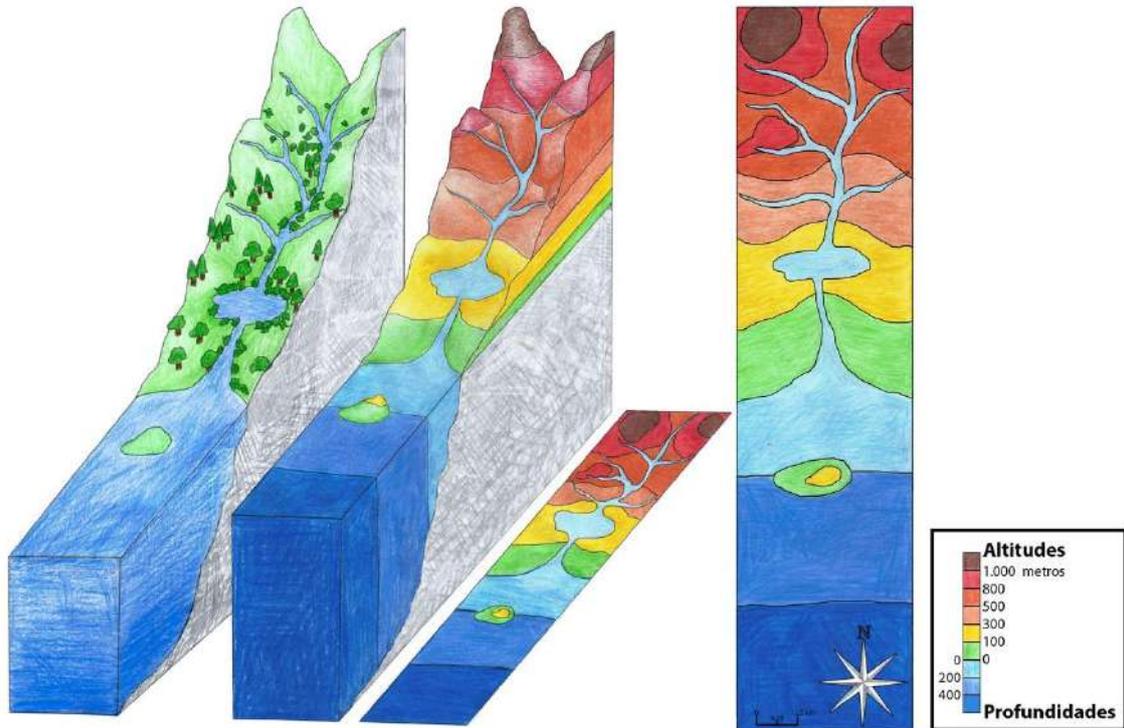
Pensando nisso, elaborei um mapa das curvas de nível, um mapa hipsométrico, um mapa com imagens feitas por satélite disponibilizado pelo *Google Earth* do ano de 2002 e outro de 2017, para fazer uma comparação sobre a evolução/transições ocorridas no bairro. Na figura 4, apresento esses dois materiais cartográficos.

Figura 4 – (A) Curvas de nível do bairro Sede; (B) Hipsometria do bairro Sede.



Para melhor ilustrar o significado das cores hipsométricas (altitudes), elaborei o desenho abaixo, inserindo as cores batimétricas (profundidades), num relevo hipotético. Assim, procuro mostrar visualmente como ocorre a planificação do relevo (FIGURA 5).

Figura 5 – Hipsometria e batimetria de um relevo hipotético:



Fonte: Autoria própria.

Na Figura 6, apresento os mapas do bairro Sede com as imagens do *Google Earth* de 2002 (FIGURA 6A) e de 2017 (FIGURA 6B).

Figura 6 – Bairro Sede do município de Colombo - PR - 2002 (A) e 2017 (B)



Fonte: *Google Earth* (2002, 2017).
Org. O autor

Além da visualização direta das transformações ocorridas entre as duas datas, propus algumas atividades como, por exemplo, utilizando-se de papel vegetal, a realização do mapeamento a partir da interpretação de cada uma das imagens. Para isso, foi necessário estabelecer uma chave

de interpretação, ou seja, a definição acerca de: O que eu quero mapear? Quais classes? (Áreas edificadas? Agricultura? Pastagens/Vegetação herbácea arbustiva? Vegetação arbórea? Área de mineração? Cemitério? Etc.).

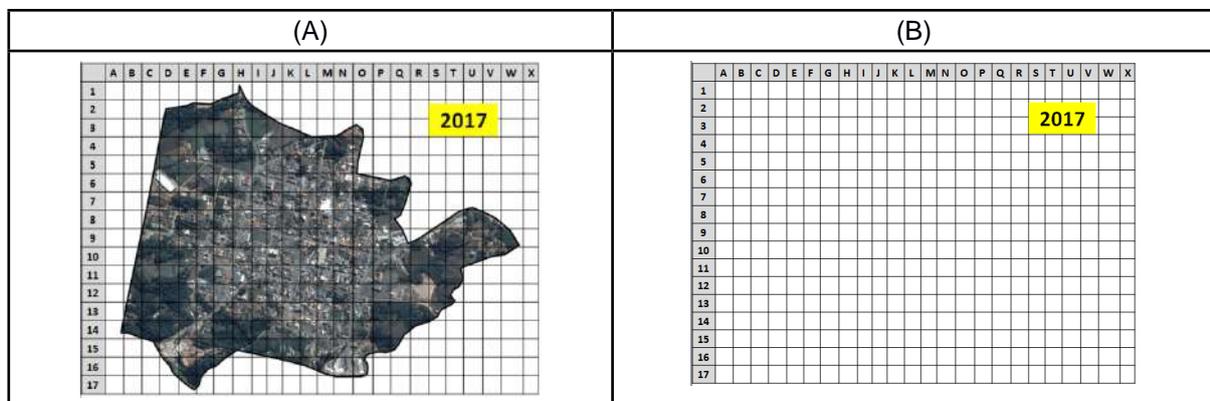
Além disso, é necessário generalizar as informações observadas em cada quadrícula, pois, muitas vezes, há elementos de classes diferentes na mesma célula. Foi ressaltada a importância de se manter os mesmos critérios nas duas datas, pois assim seria possível comparar as duas imagens.

Durante o curso, um dos assuntos trabalhados foi como são produzidas as imagens digitais (imagens matriciais). Depois disso, propus que os professores utilizassem o método de quadrículas ou células para elaborar um mapa de 2002 e também de 2017.

Como cada quadrícula possui um endereço específico (um número e uma letra designam, respectivamente, linha e coluna em que a célula se localiza) é possível, utilizando-se de um papel quadriculado ou até mesmo da criação de linhas e colunas em cima da imagem e depois utilizando-se de uma outra malha quadriculada igual em papel em branco, atribuir um número para cada classe e depois uma cor para cada uma delas. O produto final dessa atividade é um mapa de uso da terra²⁸.

Na Figura 7, demonstro esse método de quadrículas ou células na imagem de 2017. Na Figura 7A, temos a área do bairro delimitada e também a imagem de 2017; já na Figura 7B, temos uma malha quadriculada em branco, porém com o mesmo tamanho de célula, mesmo número de linhas e colunas, bem como respectivas indicações de letras e números, para facilitar a transposição das informações da imagem origem (7A) para a malha destino (7B).

**Figura 7 – Método de quadrículas ou células para elaboração de mapas.
(A) malha da imagem origem para (B) quadrícula destino.**



Fonte: Autoria própria.

Uma das vantagens desse método é, sabendo a escala da imagem, ser possível calcular a área de cada quadrícula e, assim, a área de cada uma das classes mapeadas. Quanto menor for a quadrícula, maior será a precisão da área de cada classe.

O tempo disponível para o curso não permitiu conclusão de todas as atividades propostas, entretanto, os professores entenderam o processo de como se faz um mapa, seus elementos e as atividades que poderão replicar e enriquecer qualquer um dos métodos com seus alunos.

²⁸Uso da terra é uma expressão que designa tanto as áreas edificadas quanto as atividades desenvolvidas pelo homem na superfície do planeta. Além disso, engloba formações naturais como, por exemplo, vegetação natural (floresta, cerrado, campo, mata ciliar, solo exposto, etc). Assim, em função da escala, é possível criar diferentes categorias que devem aparecer na legenda do mapa. O que será mapeado é definido pela chave de interpretação, que deve ser elaborada antes do processo de mapeamento, e indicará quais serão as classes/categorias a serem contempladas no mapa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das finalidades do Instituto Federal do Paraná (IFPR) é melhorar a educação local. Compreendemos que isso não deverá ocorrer apenas com relação aos alunos da instituição, mas também com a execução de projetos de pesquisa e extensão que envolvam a comunidade local.

A oportunidade criada pela parceria entre o Campus do IFPR de Colombo e a Secretaria de Educação do município propiciou a realização de cursos de formação continuada aos professores da rede municipal, bem como a confecção de materiais cartográficos, o que se mostrou uma experiência exitosa das possibilidades que nossa instituição cumpre na sociedade.

Desta primeira oportunidade, surgiram vários outros cursos de formação continuada voltados também para a Geografia do Paraná e do Brasil quanto à possibilidade de atuar com professores da educação de jovens e adultos.

A contribuição advinda do ensino de Geografia, especialmente na escala local que ocorre nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é de extrema importância para a formação cidadã dos alunos e também uma possibilidade de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa.

OS IMPACTOS SOCIOECONÔMICOS DA PANDEMIA DO NOVO CORONAVÍRUS: UMA POSSIBILIDADE DE ENSINO DA GEOGRAFIA

Diane Belusso (IFPR - Umuarama)
Jaqueline Moritz (IFPR - Umuarama)

INTRODUÇÃO

Assolado por uma pandemia de escala mundial, o ano de 2020 impõe, entre inúmeras consequências, a interrupção das atividades presenciais escolares numa escala global. As medidas de distanciamento físico, recomendadas pelos órgãos que se preocupam com a saúde pública, contribuíram para uma ampliação da virtualização das relações sociais e, como não poderia deixar de ser, também escolares.

Neste contexto de pandemia, a escola e seus sujeitos, após considerável pausa de suas atividades, passaram a discutir possibilidades de retomada, mesmo que no plano virtual.

Em resposta às medidas de distanciamento para o enfrentamento da pandemia, o Instituto Federal do Paraná (IFPR) suspendeu o calendário acadêmico, em 17 de março de 2020. Como medida paralela à suspensão, as lideranças institucionais, juntamente com a comunidade escolar, iniciaram uma série de discussões a fim de elaborar uma proposta de retomada das atividades. Praticamente dois meses após o anúncio da suspensão do calendário, foi publicada a Resolução IFPR nº 10, de 11 de maio de 2020, autorizando, em caráter excepcional, a realização de Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs), enquanto prevalecesse a suspensão do calendário. Com objetivo de normatizar os procedimentos das APNPs, foi publicada a Portaria nº 19, de 15 de maio de 2020.

As APNPs, de acordo com o Parágrafo Único do Artigo 2º da portaria supracitada, devem:

Envolver ações que primam pelo acolhimento dos estudantes, interesse por suas condições concretas de existência em tempos de pandemia de Covid-19 e a compreensão dos contextos inerentes a essa realidade completamente inédita (IFPR, 2020).

Com relação à proposição das APNPs, a portaria ainda destacou que essas atividades poderiam ocorrer, de forma individual, por docente ou coletiva, em grupo de docentes, no caso das ações interdisciplinares ou multidisciplinares.

Nesse sentido, os docentes da área de humanas, especificamente Geografia, História, Sociologia, Filosofia e Artes do Campus do IFPR Umuarama, optaram por desenvolver a APNP de forma multidisciplinar tendo como foco o acolhimento dos estudantes do Ensino Médio e visando contribuir no entendimento do contexto atual.

Nesta perspectiva, foram propostos quatro planos de APNPs, o primeiro referente ao mês de Maio, o segundo referente aos meses de Junho e Julho, o terceiro referente aos meses de Agosto e Setembro e o quarto referente a outubro, tendo como temáticas respectivamente: "Pandemia e Humanidades: o social e o individual em períodos de isolamento físico"; "Os impactos socioeconômicos da Pandemia"; "Pandemia e Inclusão"; e "Epistemologia das Ciências Humanas". É importante ressaltar que todas as atividades desenvolvidas nas APNPs ocorreram em ambiente remoto.

No presente relato, o objetivo principal é compartilhar uma possibilidade de ensino da Geo-

grafia numa experiência multidisciplinar²⁹, no contexto da pandemia do novo coronavírus e das atividades pedagógicas não-presenciais (APNPs) no IFPR, Câmpus Umuarama.

O texto foi dividido em 6 seções, sendo a primeira uma Introdução; a segunda referente a ótica multidisciplinar e multiescalaridade da Geografia; a terceira, um contexto acerca das condições em que o plano de atividades foi proposto; a quarta, um relato dos encaminhamentos do plano de atividades; a quinta, com as considerações finais; e a última, com as referências utilizadas.

A ÓTICA MULTIDISCIPLINAR E A MULTIESCALARIDADE DA GEOGRAFIA

No contexto da sociedade globalizada, a busca pela interação social, econômica e espacial vem ganhando cada vez mais relevância. Diante dessa realidade, Cavalcanti (2010), analisando os impactos da globalização na produção do conhecimento, afirma que se investe em modelos “mais articulados e integrados aos diferentes campos científicos, incorporando interpretações menos racionais aos fenômenos e fatos vivenciados” (CAVALCANTI, 2010, p.4). Busca-se, nesta perspectiva, compreender as complexidades dos diferentes fenômenos e fatos, fazendo uso das mais diversas áreas do conhecimento.

A Geografia, por sua vez, é uma ciência que permite distintas análises do mesmo fenômeno ou fato, isso porque, além de ter o espaço geográfico como objeto, pode elaborar suas análises sob a ótica do lugar, do território, da paisagem, da sociedade ou da natureza. Essas distintas categorias permitem à ciência geográfica estabelecer, com base também nos distintos métodos de análise, uma visão ampla da complexidade dos fenômenos e fatos estudados (CAVALCANTI, 2010).

Oliveira e Reis (2011), ao analisar historicamente o caráter multidisciplinar da ciência geográfica, afirmam que “a Geografia é a ciência mais antiga determinada por uma primitiva multidisciplinaridade a propor explicações da realidade sob uma ótica totalizante” (OLIVEIRA e REIS, 2011, p. 9).

Faz-se necessário ressaltar que a Geografia acadêmica e também a escolar não assumem o papel da compreensão ampla da realidade desde a institucionalização no Brasil, no início do século XX. Isso porque esse início foi marcado pelo utilitarismo científico e ideológico, período consagrado como da Geografia Tradicional. Na década de 1980, tem início o movimento de renovação das Geografias (acadêmica e escolar). A busca pela superação dessas características consagra, na década de 1990, a chamada Geografia Crítica, marcada pelo compromisso de

[...] denunciar o caráter utilitário e ideológico dessa ciência, a falsa neutralidade e “inocência” do pensamento geográfico “oficial” e da Geografia na sala de aula. Buscava-se, assim, avançar na compreensão do espaço, de sua historicidade e de sua relação dialética com a sociedade. Desde o primeiro período, havia diversidade de entendimentos do que seria Geografia crítica, ou mesmo geografias críticas, ainda que se perceba certa predominância do discurso marxista (CAVALCANTI, 2010, p.5).

Ao analisar o papel da Geografia, já no contexto deste século, Cavalcanti (2010) assevera que a Geografia escolar passa a ganhar espaço na academia com “profundidade teórica” e “amplitude temática”, e que as pesquisas, nesta linha, passam a indicar distintas abordagens, entre as quais se destacam: ensinar Geografia a partir do lugar, da multiescalaridade, dos conceitos geográficos, da linguagem cartográfica entre outros.

A proposta da atividade exposta neste relato buscou seguir a abordagem da multiescalaridade, a qual segundo Cavalcanti

²⁹A definição de multidisciplinar que nos orienta é a de JAPIASSU (1976), para quem o multidisciplinar se estabelece quando nos propomos a estudar um mesmo objeto, mas de diferentes ângulos.

[...] tem como suporte o entendimento da necessária articulação dialética entre escalas locais e globais na construção de raciocínios espaciais complexos, como se requer hoje para o entendimento da realidade. O global, visto como conjunto articulado de processos, relações e estruturas do espaço tem um significado específico e peculiar em cada lugar; mas esse lugar não pode ser apreendido completamente se não se fizer uma articulação de seu significado com a totalidade da qual faz parte. Busca-se entender os fenômenos na relação parte/todo, concebendo a totalidade dinâmica, no jogo de escalas (CAVALCANTI, 2010, p.6).

Nesse sentido, considerando a temática, foi proposto e aplicado um plano de atividades remotas visando a compreensão dos impactos socioeconômicos da pandemia em distintas escalas espaciais. Como forma de inserir o leitor no contexto da realização destas atividades, julgamos necessário elaborar, nos itens a seguir, um memorial dos encaminhamentos.

A PANDEMIA DO NOVO CORONAVÍRUS, A SUSPENSÃO DAS AULAS PRESENCIAIS E O DESAFIO DO ENSINO DE GEOGRAFIA NO IFPR UMUARAMA

A pandemia do novo coronavírus, cuja doença é denominada Covid-19, surgiu em Wuhan, na China, no final de 2019. Chegou ao Brasil tendo seu primeiro caso, oficialmente diagnosticado e amplamente noticiado, no dia 26 de fevereiro de 2020. Cerca de um mês após a primeira notificação, todos os estados da federação já possuíam casos confirmados da doença, de acordo com dados do Ministério da Saúde publicados no dia 23 de março de 2020, cujo título da matéria foi “Coronavírus: Brasil tem 34 mortes e 1.891 casos confirmados, diz Ministério da Saúde” (CORONAVÍRUS, 2020). Ou seja, a pandemia havia entrado em nosso país sem data para ir embora.

A exemplo de outras partes do mundo, o distanciamento físico para evitar aglomeração de pessoas foi a principal recomendação. Ocorreu a paralisação de atividades consideradas não essenciais, o fechamento temporário de estabelecimentos comerciais e a suspensão das atividades presenciais das instituições de ensino.

No dia 17 de março, o Ministério da Educação (MEC), por meio de portaria, autorizou a substituição de aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia (BRASIL, 2020). Deu-se início a um período excepcional que exigiria inúmeras adaptações físicas, sociais, emocionais e econômicas, envolvendo a rotina escolar e o cotidiano dos estudantes e suas famílias.

No âmbito do Campus Umuarama, no mês de abril, com o calendário acadêmico suspenso, ocorreram várias ações relacionadas ao enfrentamento da pandemia, com a participação da comunidade interna e externa. Algumas ações se destacaram rapidamente pela repercussão na sociedade, tais como: a produção de máscaras *face shield* com o uso de impressoras 3D e a produção de álcool 70% para doação aos profissionais e instituições da linha de frente ao combate da propagação do vírus.

Com as aulas presenciais suspensas desde o dia 17 de março, ao final do mês de abril, uma nova resolução do IFPR foi publicada, prorrogando a suspensão do calendário acadêmico. Porém, desta vez acompanhada de uma outra resolução que autorizava, em caráter excepcional, o desenvolvimento de Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs), a partir do mês de maio, de forma facultativa tanto para docentes quanto para discentes. Após ampla discussão em reunião remota e decisão pela maioria dos docentes, o Campus Umuarama aderiu à proposta das APNPs.

Foi a partir das reuniões remotas dos colegiados dos cursos técnicos integrados, que teve

início, propriamente dito, a experiência aqui relatada. Ao decidir sobre a oferta das APNPs e seu planejamento, os professores da área de Ciências Humanas (Geografia, História, Sociologia, Filosofia e Arte) propuseram a oferta de uma APNP multidisciplinar. Da adversidade imposta pela necessidade de distanciamento físico, esse grupo de professores fez um instrumento de aproximação e oferta integrada dos componentes curriculares. A plataforma de acesso escolhida pelo grupo de professores foi o *Google Classroom*®, que funciona praticamente como uma sala de aula virtual.

Pode-se afirmar que a premissa motivadora para a oferta integrada foi o papel das Ciências Humanas na formação cidadã, ou seja, a possibilidade de articulação dos conteúdos formais com a vivência empírica, em meio ao “bombardeio” diário de notícias e insegurança social em tempos de pandemia. Se a vivência dos estudantes deve ser considerada no processo de ensino-aprendizagem, o tema da pandemia, em tempo real, inevitavelmente se integrou ao conjunto das disciplinas escolares, possibilitando a inter-relação entre elas.

No caso da Geografia, o “lugar” é um dos seus conceitos fundamentais que tem variações entre as correntes geográficas, entre as quais: o lugar como vivência do aluno, ou “[...] o lugar como ponto nodal de uma rede de relações que fluem do local para o global e deste para o local” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p.136).

Vários são os lugares possíveis de se estudar. O importante é que sejam lugares significativos para a vida dos alunos. Poder-se-ia falar em espaços do cotidiano. No cotidiano das nossas vidas, expressam-se as regras gerais do mundo globalizado, revelando-se as contradições do mundo moderno, acentuadamente marcado pela tecnologia, em que o tempo comprime-se cada vez mais e o espaço alarga-se pela possibilidade de superação de distâncias e pelos meios de comunicação: televisão, fax, internet, etc. Lugares do cotidiano de nossas vidas funcionam como laboratórios para compreender o mundo e as diferentes formas de vida do homem (CALLAI, 2014, p.105).

Thiesen (2011, p.86) destaca que, no âmbito escolar, “a função essencial do conhecimento geográfico é a de possibilitar que os sujeitos sejam capazes de situar-se num mundo em permanente mudança, compreendendo-o, interpretando-o e com ele interagindo”.

Ao encontro da necessidade de compreensão das consequências da pandemia no que tange às questões socioeconômicas, elaboramos e aplicamos as atividades relatadas abaixo.

PROPOSTA DE ATIVIDADE REMOTA “IMPACTOS SOCIOECÔNICOS DA PANDEMIA”

Em atividades conjuntas, nos meses de maio, junho, julho, agosto, setembro e outubro, os professores do grupo de Humanidades ofertaram aulas e atividades (síncronas e assíncronas) relacionadas ao tema principal da APNP, envolvendo os seguintes subtemas: As epidemias na história; a (des)informação na sociedade pós-moderna, as *fake news*; a arte no contexto da pandemia e concurso de charges; saúde pública e capitalismo; educação inclusiva; vulnerabilidade social e segregação urbana, entre outros. Cada um desses títulos foi trabalhado semanalmente, intercalando momentos de explicação e exercícios de verificação de atividades - podendo ser a indicação de um filme, a leitura de um texto, assistir a uma live, ou uma vídeo-aula de autoria dos próprios professores da APNP.

Como se tratou de uma APNP multidisciplinar para cada temática definida coletivamente os docentes envolvidos definiam os conteúdos a ser abordados por sua disciplina específica.

No presente relato, entretanto, as autoras, professoras de Geografia, propõem-se a fazer

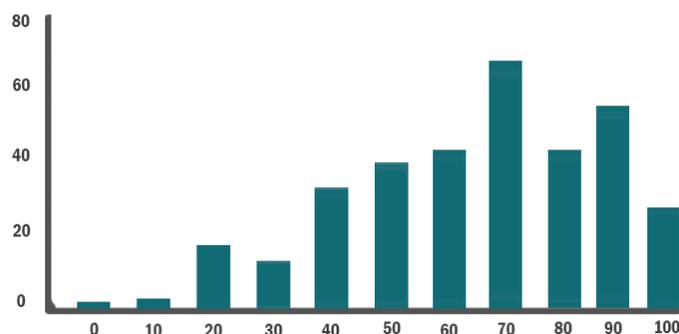
um recorte da experiência da APNP de Humanidades, especificamente, em relação às atividades sobre os impactos socioeconômicos da pandemia. Cada disciplina envolvida trabalhou a mesma temática à luz de sua área do conhecimento: A Filosofia e a Sociologia trabalhou o subtema “A Pandemia: um golpe no capitalismo”; a História trouxe a discussão “Saúde Coletiva e Capitalismo”; a Arte discutiu os “Impactos Culturais da Pandemia”; já a Geografia deu ênfase aos conteúdos de Geografia econômica, entre os quais, destacamos: a compreensão da Covid-19 como a primeira pandemia do mundo globalizado e seus desdobramentos: a rapidez do vírus ao atravessar continentes, seguindo o fluxo das redes de transporte de pessoas e mercadorias; fechamento de fronteiras como medida de combate ao vírus; corrida científica global para a vacina; política econômica relacionada aos auxílios financeiros emergenciais; efeitos sobre o Produto Interno Bruto (PIB) dos países etc.

Para atender aos objetivos propostos, a atividade foi dividida em três momentos:

1º - aula assíncrona “Aspectos geoeconômicos da Pandemia”: esse primeiro momento foi proposto com objetivo de introduzir a temática. As docentes abordaram, em aula expositiva e com slides ilustrativos, as consequências da Pandemia no mundo globalizado, seu fluxo de expansão associado ao fluxo de transporte de pessoas e mercadorias, o fechamento das fronteiras e os impactos no sistema produtivo, além de noções fundamentais de economia.

O material desta aula assíncrona foi disponibilizado via *Google Classroom*. A aula gravada foi enviada, com tradução em libras no YouTube, pelo link: <https://www.youtube.com/watch?v=eOrppfO5_oA&feature=emb_logo> e teve mais de 340 visualizações. Foram enviadas também oito questões de múltipla escolha, pelo aplicativo *Google Forms*®, com o objetivo de fixar conteúdo em relação à videoaula e verificar a aprendizagem dos estudantes. A questão que obteve mais acertos era sobre a definição de fatores de produção, com 90,4% das respostas assinaladas corretamente. A questão com menos acertos teve apenas 44,1% de respostas assinaladas corretamente e era sobre as consequências da Covid-19 para a economia mundial. O total de estudantes matriculados nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, no Campus Umuarama, é de 406. Nesta atividade, foi alcançada a participação de 324 estudantes, de acordo com o relatório de respostas do aplicativo. Tendo em vista que a adesão à APNP era facultativa, foi observado que a grande maioria participou desta atividade. O nível geral de acertos das questões, pode ser verificado na Figura 1, com dados extraídos do aplicativo *Google Forms*®.

Figura 1 - Distribuição total de pontos obtidos pelos estudantes, em relação ao número de acertos nas questões de múltipla escolha.



Fonte: Autoras (2020).

2º - construção da “nuvem de palavras”: durante a aula síncrona, foi pedido que cada estudante respondesse, em apenas uma palavra ou frase, a seguinte pergunta: “Do que você mais sente

falta durante o isolamento?” Para a realização dessa atividade, foi utilizada a plataforma gratuita do *Mentimeter*®, na qual o docente cria a questão e compartilha o *link* a ser respondido pelos estudantes. Os termos mais recorrentes nas respostas ganham automaticamente maior relevância e centralidade na “nuvem de palavras” construída. A Figura 2 é resultado dessa proposta. Pode-se notar que, para os estudantes do Campus Umuarama, a maior falta é dos “amigos”. Com menor centralidade, mas com destaque, também apareceram as palavras “contato físico” e “escola”.

Figura 2 - Nuvem de palavras construída pelos estudantes

Do que mais sinto falta no isolamento...



Fonte: Autoras (2020).

O resultado da nuvem de palavras motivado pela resposta do que os estudantes sentiam mais falta naquele momento pode suscitar diversas análises. Por exemplo, será que alguém sentiria falta do que não gosta? A hipótese levantada, neste relato, é a de que a escola tem um papel preponderante como lugar que proporciona o contato físico e os laços de amizade, representando relações mais amplas envolvidas no espaço do ensino-aprendizagem. “A escola é um lugar da/de educação. Ela corresponde a um sub espaço geográfico, faz parte do espaço geográfico, portanto, apresenta forças, poderes tensões, emoções, mobilidades e interesses” (CASTROGIOVANI, 2011, p. 33).

A pandemia do novo coronavírus restringiu a escola, excepcionalmente, a uma tela virtual, a um aplicativo para aulas remotas. A ausência do convívio escolar, como espaço de contato físico e aglomeração de pessoas, representa desafios e possibilidades para o ensino de Geografia em tempos de isolamento como medida sanitária imprescindível.

Sabe-se que toda restrição ou mudança súbita pode gerar um desconforto com efeitos negativos imediatos, porém, o ser humano tem a capacidade de se adaptar ou contornar situações adversas. Nesse caso específico, cabe à escola fazer a leitura desses efeitos, ao mesmo tempo que propõe caminhos para sua superação.

3º - Impactos socioeconômicos da pandemia no contexto familiar dos estudantes: em relação aos impactos socioeconômicos no contexto familiar, foi aplicado um questionário (via aplicativo *Google Forms*®) para averiguar esses impactos no cotidiano dos estudantes, mas não com o intuito

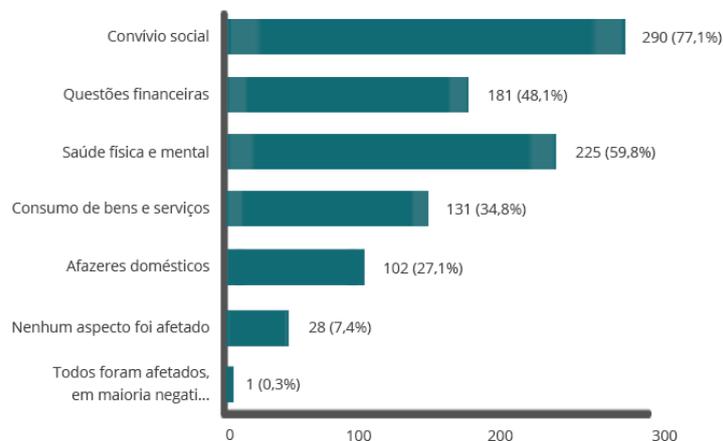
de tratá-los como objeto de pesquisa, pois, ao responder questões sobre a sua realidade, o estudante pensou sobre o seu “lugar” no mundo, como cidadão que produz e sofre consequências de uma sociedade cada vez mais globalizada.

Entre os dias 28 de junho e 04 de outubro, foram colhidas 376 respostas do questionário enviado pelas professoras, por meio do aplicativo *Google Forms*®. As respostas foram confidenciais e sigilosas, sem qualquer identificação dos estudantes. Todas as turmas dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Campus Umuarama foram convidadas a participar. A idade dos estudantes participantes variou entre 14 e 19 anos (sendo a maioria, 58,8%, de 14 a 16 anos). Em relação ao sexo foram: 54,8% feminino e 45,2% masculino.

Uma das perguntas buscou levantar a percepção dos estudantes quanto ao entendimento das medidas de combate ao coronavírus, querendo saber se eles se consideravam pouco informados, plenamente informados ou nada informados. 72,1% responderam que se consideravam plenamente informados; 27,4%, pouco informados; e apenas 0,5%, nada informados. Ainda, sobre a opinião deles quanto às recomendações de distanciamento físico, uso de máscara e constante higienização das mãos, foi questionado se consideravam tais recomendações adequadas: 97,5% responderam sim.

Por meio da Figura 3, foi possível verificar os principais aspectos afetados pela suspensão das aulas presenciais. As respostas confirmaram os impactos no estudo e na aprendizagem que, em parte, foram devidos à adaptação às tecnologias remotas.

Figura 3 - Aspectos impactados pela suspensão das aulas presenciais



Fonte: Autoras (2020).

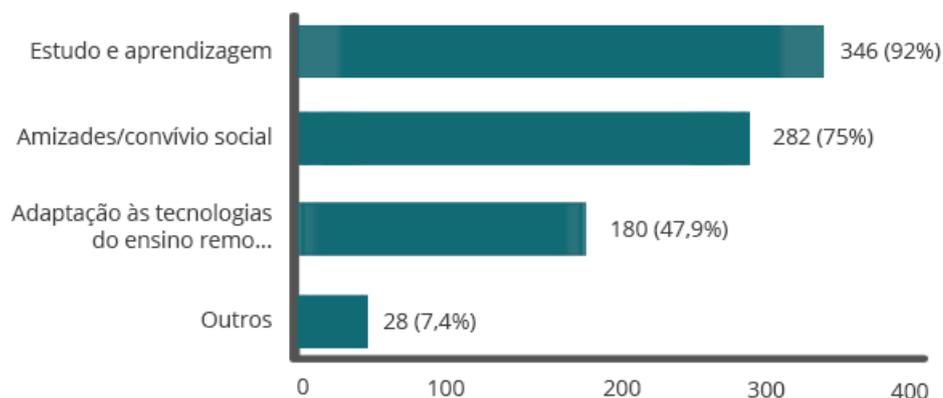
Além da percepção específica do indivíduo, buscamos levantar informações sobre possíveis impactos no convívio familiar, bem como o número de pessoas que moram na mesma residência com os estudantes (Figuras 4 e 5).

Figura 4 - Número de pessoas na mesma residência.



Fonte: Autoras (2020).

Figura 5 - Aspectos do cotidiano que foram afetados pela pandemia, no núcleo familiar do aluno.



Fonte: Autoras, 2020.

Percebe-se que o aspecto do convívio social aparece significativamente nas respostas verificadas, tanto para o indivíduo – estudante, em relação à suspensão das aulas presenciais – quanto aos efeitos no seu núcleo familiar.

Apesar do aspecto saúde física e mental aparecer com maior relevância nas respostas, o questionário elaborado pelas professoras buscou levantar mais informações sobre questões financeiras, por exemplo, se alguém da família sofreu redução do salário ou demissão. Esse tipo de impacto foi confirmado em 45,5% do total de respostas.

Foi perguntado, também, se houve aumento da renda familiar, cujo fato aconteceu para uma minoria, apenas 2,1%. Para 49,5% das famílias a renda diminuiu e para 48,4% se manteve igual. Ao responder o questionário, acredita-se que o estudante exercitou sua capacidade de percepção e correlação do seu cotidiano com os efeitos da pandemia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Talvez não imaginássemos, no mês de março de 2020, que a suspensão das aulas presenciais se prolongaria por tantos meses. A oferta do ensino precisou ser rapidamente adaptada e reinventada, pelo que se convencionou chamar de ensino remoto.

Sabe-se que medir as consequências de um fato ao mesmo tempo em que ele acontece é um tanto audacioso. Os impactos socioeconômicos da pandemia do novo coronavírus, para o ensino e para o contexto escolar como um todo, deixaram marcas que continuarão a repercutir na realidade, sobretudo sobre a importância da escola.

Por um lado, a importância da escola foi exaltada com a falta que ela faz enquanto espaço de relações e lócus do ensino por excelência, pois seu acesso físico foi fechado. A expectativa (muitas vezes apressada) para a reabertura das escolas e para o retorno do ensino presencial é uma prova dessa importância. Por outro lado, percebemos a resistência da escola em situações de crise e a força que dela emana para a superação de dificuldades, pois a oferta do ensino continuou, apesar das variadas limitações, por exemplo, em relação ao acesso à internet e suas ferramentas.

Especificamente, buscamos compartilhar, neste relato, a experiência que expressa a pluralidade e a versatilidade da Geografia na educação básica e nos fundamentos científicos do seu ensino. A multiescalaridade permitiu analisarmos, em conjunto com os estudantes, os impactos socioeconômicos no local, no nacional e no global. Essa possibilidade de análise permitiu uma visão mais ampla de significação, mesmo diante da complexidade do momento vivenciado.

Um ponto positivo a ser destacado foi a oferta do ensino de Geografia em conjunto com os outros componentes de Humanas, na APNP denominada “Humanidades”. Em grupo, os professores conseguiram otimizar a mobilização de estudantes de diferentes turmas e cursos para participar de uma mesma *live*, por exemplo. Outro aspecto positivo foi a ajuda mútua e a troca de experiências entre os professores do grupo em relação ao uso dos aplicativos e ferramentas para o ensino remoto.

Com relação aos estudantes atendidos pela ação, consideramos que, apesar de não atingir integralmente os matriculados no ensino médio do *Campus* (406 estudantes), os cerca de 350 que participaram de todas as atividades puderam refletir acerca dos impactos socioeconômicos da pandemia nas diferentes escalas, mesmo diante da não obrigatoriedade da realização das APNPs. Importante considerar que a adesão na atividade foi facilitada, pois entre os estudantes do *Campus*, mais de 90% têm acesso à internet e a equipamento de informática em casa, segundo levantamento realizado pela direção.

Entre os desafios, destacamos o estranhamento por parte de muitos estudantes já no início da proposta multidisciplinar, pois estavam acostumados à disciplinaridade, por isso, não acessaram o módulo “Humanidades”, alegando ser uma disciplina que não tinham. Foi necessário agendar uma reunião *online* de esclarecimento acerca da proposta para atingir um número significativo dos estudantes.

Apesar de considerarmos promissores os resultados obtidos, percebe-se que as tentativas de integração curricular nas ações inter e multidisciplinares são ainda estranhas à comunidade escolar que, mesmo num planejamento conjunto com as outras áreas do conhecimento, involuntariamente estão postas nas “caixinhas”. A própria Geografia, nossa área de formação, tendo grande potencial de integrar com as demais disciplinas, acaba sendo limitada por tal estranhamento.

Por fim, a aplicação dessa APNP nos permitiu considerar o papel fundamental da Geografia e afirmar que ações integradas, sejam inter ou multidisciplinares, não enfraquecem as distintas áreas do conhecimento, pelo contrário, elas podem indicar em quê, especificamente, cada uma pode colaborar para a compreensão da realidade.

PROPOSTAS PARA A LEITURA E COMPREENSÃO DO URBANO: IDENTIFICAÇÃO DE PROCESSOS E EXERCÍCIO DA CIDADANIA

Patricia Baliski (IFPR – União da Vitória)

INTRODUÇÃO: UM MUNDO URBANO

O cotidiano de grande parte da população mundial integra ou é perpassado pelo urbano. Mesmo nos locais em que as paisagens pouco lembram o urbano, esse fato está presente na vida das pessoas: os objetos utilizados diariamente, os modos de vida que se transformam e se apropriam do que antes era exclusivo dos que viviam nas cidades, a mudança no ritmo diário, a organização da vida cotidiana e comunitária segundo lógicas distantes, enfim, uma série de elementos os quais permitem afirmar que o urbano é uma realidade que se coloca.

Sobre isso, Lefebvre (2008), já na década de 1970, vislumbrava a conformação futura de uma sociedade urbana, em que ocorreria sua urbanização completa. Ainda que essa hipótese não seja um fato consumado, como o próprio autor deixou evidente, é uma tendência que se observa no cotidiano, mesmo que em ritmos espaço-temporalmente distintos. Nesse sentido, vale lembrar que a urbanização não é uniforme e nem se desenvolve na mesma velocidade e do mesmo modo em toda a superfície terrestre. No entanto, é um processo e, enquanto tal, possui características comuns que podem ser identificadas nos mais diversos pontos do planeta, apesar de todas as suas distinções.

Muitas das características da urbanização se manifestam no espaço urbano. Dessa forma, independentemente do porte da cidade, de sua localização, de sua idade e/ou de sua organização interna, há elementos que são comuns, pois decorrem da lógica capitalista de produção do espaço urbano. Tanto em cidades pequenas quanto em metrópoles, é possível identificar a valorização diferenciada da terra, a segregação, a distribuição desigual de equipamentos e serviços públicos, os interesses privados na produção urbana, dentre outros (CORRÊA, 1989).

Diante disso, considera-se que, identificar essas características e refletir sobre elas, de modo a compreender as dinâmicas do processo de urbanização que incidem nos mais distintos locais, podem ser as premissas sobre as quais muitas atividades escolares sejam desenvolvidas. Entende-se que o ensino escolar não pode estar dissociado dos processos e fenômenos da sociedade, por isso, é importante que a urbanização (e tantos outros temas) não seja concebida como um conceito distante da realidade cotidiana dos estudantes, independentemente do local onde habitam. Suas características têm impacto na vida das pessoas e, por isso, necessitam ser compreendidas. É a partir disso que se pode avançar para o que Callai e Moraes (2017) chamam de educação geográfica para a cidadania.

Nessa perspectiva, o presente texto procura demonstrar, por meio de relatos de experiência, reflexões possíveis no âmbito da Geografia Escolar sobre a urbanização e suas características. Para tanto, são apresentadas atividades que foram desenvolvidas com e por estudantes do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, do Instituto Federal do Paraná (IFPR), Campus União da Vitória, nos anos de 2016 e 2019. As atividades descritas envolveram estudantes de turmas de primeiro e segundo anos.

Ressalta-se que, embora o *campus* União da Vitória não esteja em um município que integre o conjunto daqueles que possuem população urbana reduzida, afinal, possuía quase 50 mil habitantes vivendo na cidade em 2010, tem alunos provenientes de municípios demograficamente

pequenos e em que se destacam as atividades rurais. Nesse sentido, tal situação não inviabilizou a realização das atividades. Pelo contrário, os resultados obtidos foram bastante satisfatórios e evidenciaram que as características discutidas estão presentes em diferentes escalas do espaço urbano, podendo as atividades serem desenvolvidas em distintas realidades.

Para atingir os propósitos deste texto, o mesmo está dividido em duas partes, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira, apresentam-se as diretrizes que orientaram a elaboração das propostas e, na segunda, são relatadas as atividades e os resultados obtidos.

ENCAMINHAMENTOS PARA A COMPREENSÃO DO URBANO

Em inúmeros estudos e reflexões efetuados a respeito da relação entre ensino de Geografia e a cidade e o urbano, é destacada a relevância dessa disciplina escolar para a formação da cidadania, tal como em Cavalcanti (2008), Siqueira (2012), Callai e Moraes (2017), apenas para citar alguns. Nesses e em outros estudos, reforça-se que a cidade e a urbanização não devem ser compreendidas apenas como conteúdos da Geografia Escolar, mas também como meios de uma construção conceitual que permita a compreensão da realidade em que os estudantes estão inseridos, de modo a propiciar a formação da cidadania.

Conhecer a cidade onde se vive, com suas características, seu arranjo espacial e suas dinâmicas, é o primeiro passo para se avançar na construção de um conhecimento que possibilite a cada um não somente manifestar seus anseios sobre a vida nesses espaços, mas também identificar e cobrar as soluções para os problemas cotidianos (CAVALCANTI, 2008). Essa situação é válida inclusive para aqueles que vivem em áreas rurais, afinal, muitas das decisões que afetam seu dia a dia são tomadas na cidade e a partir de uma lógica urbana de organização do espaço.

Nessa perspectiva, entende-se que há várias formas de abordagem dos temas de cidade e urbanização que permitam chegar às concepções presentes e indicadas nos parágrafos anteriores. Para isso, segundo Cavalcanti (2008), é necessário, antes de mais nada, que as propostas de ensino priorizem sobretudo a construção de conceitos e não apenas o ensino de conceitos. Para a autora, é insuficiente, para uma análise geográfica do mundo, que os conceitos sejam apresentados em sua definição pronta. Se se opta por trabalhar apenas as definições de conceitos (cidade, urbanização, metrópole, rede urbana, segregação, etc.), dificilmente os mesmos serão apreendidos e utilizados em análises dos fenômenos com os quais todos se deparam com frequência. Diferentemente, a construção de conceitos utiliza as experiências imediatas e cotidianas dos estudantes com a cidade para que esse espaço e seus processos correlatos possam ser compreendidos em diversas escalas, do local ao global. Como afirma a autora, construir conceitos permite compreender o seu cotidiano em particular e relacioná-lo com o modo de vida da sociedade global e com os diferentes processos que incidem sobre o espaço urbano.

Além disso, um outro ponto necessário a considerar é a organização metodológica de como a temática da urbanização será abordada. Siqueira (2012), ao analisar trabalhos desenvolvidos por docentes, indica que o tema pode ser tanto tratado na perspectiva do conteúdo em si, obviamente priorizando a construção de conceitos, quanto pode ser um eixo articulador da seleção e/ou abordagem de outros conteúdos da disciplina de Geografia. Nessa segunda concepção, que pode ser aplicada também a inúmeros outros temas, rompe-se com o isolamento dos conteúdos, na medida em que o uso de um eixo articulador implica que os mesmos sejam abordados necessariamente de modo relacionado.

Além disso, há ainda uma terceira perspectiva que pode ser considerada e que se articula às duas anteriores. Ao abordar um determinado tema, os docentes podem utilizar diferentes estratégias para verificar a aprendizagem dos estudantes: listas de exercícios, jogos didáticos, testes, etc.

Nesses casos, a atividade proposta geralmente ocorre ao final da construção conceitual, permitindo verificar se os objetivos estabelecidos foram obtidos ou não. Funciona, assim, como um *feedback* do processo de ensino-aprendizagem para que novas estratégias possam ser pensadas e desenvolvidas, quando necessárias. Para além disso, uma atividade pode ser também o ponto de partida para que um conteúdo seja abordado. É a atividade que irá iniciar as discussões, debates, reflexões, enfim, será o meio pelo qual um tema será introduzido, trabalhado em sala de aula e se procederá à construção de conceitos, partindo do conhecimento prévio dos estudantes.

Diante do exposto, as três perspectivas apontadas serviram de base para o planejamento das atividades relatadas neste texto, no entanto, com variações nas propostas. Enquanto a primeira atividade descrita significou um ponto de chegada na construção conceitual, ou seja, teve como objetivo verificar se os objetivos para o conteúdo haviam ou não sido obtidos, a segunda foi elaborada de modo a ser um ponto de partida no processo. Além disso, enquanto a primeira atividade priorizou os conteúdos relacionados ao tema geral da urbanização, a segunda utilizou a cidade como eixo articulador de outros conteúdos.

ATIVIDADES PARA LEITURA E COMPREENSÃO DO URBANO

Na sequência, apresentam-se os principais elementos das atividades desenvolvidas no Campus União da Vitória que forneceram subsídios para a leitura e compreensão do urbano.

Atividade: Paisagens do urbano

A leitura da paisagem pode se configurar como um importante recurso de compreensão dos processos e fenômenos relacionados à urbanização. Isso porque, tal como afirma Cavalcanti (2008), a paisagem, ao ser desvinculada da concepção que a considera como estática e idealizada, permite compreender que todas as formas espaciais possuem um conteúdo que é decorrente do movimento geral da sociedade. Nesse sentido, a paisagem pode revelar os mais diversos processos, fenômenos e características da sociedade que estão materializados no espaço, dentre eles, os relacionados à urbanização.

Essa foi uma das premissas para o desenvolvimento da atividade intitulada “Paisagens do urbano”, realizada no ano de 2019 com e por estudantes do segundo ano do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, do campus União da Vitória. A opção de trazer no título a categoria de paisagem no plural foi sugestiva de como o tema foi abordado nas aulas que antecederam a realização dessa atividade. Dessa forma, o título demonstra que a urbanização, enquanto processo, não somente tem na cidade sua expressão material (SPOSITO, 2004), mas também é composta por diferentes tempos, interesses e dinâmicas que se sobrepõem e conformam o espaço produzido.

Nessa perspectiva, a atividade teve como objetivo principal os estudantes identificarem, na paisagem de União da Vitória ou de cidades da região, características da urbanização brasileira. Nas aulas que antecederam à realização da atividade, foram tratados os aspectos da urbanização em um contexto geral e também explicitados aqueles que são distintivos da realidade brasileira. Assim, as características identificadas poderiam se relacionar com a segregação, a concentração (pessoas, atividades econômicas), o movimento e os fluxos, a verticalização, a periferização, a infraestrutura deficitária e/ou desigualmente distribuída, a valorização diferenciada da terra, a ação dos agentes produtores do espaço, e a produção do espaço urbano, apenas para citar alguns aspectos.

Aos estudantes, individualmente ou em duplas, foi solicitado que a característica identificada fosse evidenciada através de um registro fotográfico e de um breve texto explicativo de, no

mínimo, uma página. A fotografia deveria ser nomeada e no texto era necessário não somente apresentar uma explicação sobre o aspecto da urbanização reconhecido, mas também trazer um referencial teórico para embasar a discussão. A exigência do referencial teve como objetivo demonstrar aos estudantes a importância da bibliografia na construção de um trabalho científico, como modo de fundamentar os resultados apresentados.

Ao todo foram desenvolvidas vinte e seis composições de fotografia e texto. As características abordadas no conjunto dos trabalhos foram bastante diversas e trataram dos aspectos históricos da urbanização, da verticalização, da segregação, dos agentes produtores do espaço urbano, da conurbação, da desigualdade no acesso à infraestrutura e serviços, dos impactos e problemas ambientais decorrentes da urbanização, dos fluxos, da concentração e centralização, da periferização, dentre outros.

Para exemplificar a pluralidade e riqueza dos trabalhos desenvolvidos pelos estudantes, foram selecionados alguns, os quais estão demonstrados na Figura 1. Ressalta-se que as informações dos textos elaborados foram resumidas de modo a serem comportadas nesse capítulo.

Figura 1 – Atividade Paisagens do urbano: trabalhos selecionados



Título da fotografia: Velha e Nova União da Vitória

Autor: Lucas Zapotoczny
Data: 03/07/2019
Local: União da Vitória/PR e Porto União/SC

Aspectos destacados no texto: as várias temporalidades materializadas na cidade; os impactos ambientais da urbanização.



Título da fotografia: Distância

Autora: Jackcelly H. Ikenoue
Data: 23/09/2019
Local: União da Vitória/PR e Porto União/SC

Aspectos destacados no texto: conurbação; os fluxos entre União da Vitória e Porto União; a ação dos agentes produtores do espaço e a verticalização; centralização e concentração.



Título da fotografia: Para os Morros

Autora: Gabriela Alves
Data: 16/09/2019
Local: União da Vitória/PR

Aspectos destacados no texto: segregação; a problemática da moradia para as pessoas de menor renda no contexto das cidades capitalistas.



Título da fotografia: Árvore de concreto

Autor: Gabriel Eddu Costa
Data: 23/09/2019
Local: União da Vitória/PR

Aspectos destacados no texto: ação dos agentes produtores do espaço e a verticalização do centro da cidade; verticalização e relações de poder; centralização e concentração.



Título da fotografia: Precariamente amontoado

Autora: Larissa Ribeiro dos Santos
Data: 12/10/2019
Local: General Carneiro/PR

Aspectos destacados no texto: periferização; falta e/ou deficiência de infraestrutura; problemas e riscos socioambientais urbanos.

Fonte: Zapotoczny (2019), Ikenoue (2019), Costa (2019), Alves (2019) e Santos (2019).³⁰

Como pode ser observado, tanto pelas imagens quanto pelas informações sobre os textos, os aspectos reconhecidos pelos estudantes em União da Vitória e municípios do entorno são descritos em inúmeras pesquisas sobre o tema e estão presentes em grande parte das cidades brasileiras, apesar das particularidades de cada local. Do mesmo modo, salienta-se que em vá-

³⁰Os estudantes Lucas Zapotoczny, Jackcelly H. Ikenoue, Gabriela Alves, Gabriel Eddu Costa e Larissa Ribeiro dos Santos gentilmente concordaram com a divulgação de seus trabalhos neste capítulo.

rios trabalhos foi abordada mais de uma característica, o que permite afirmar que os estudantes compreenderam os vários processos associados à urbanização, conseguindo identificá-los em suas realidades cotidianas.

Além disso, um aspecto que se destacou em inúmeros trabalhos é que o espaço urbano é produzido segundo interesses muito específicos e particulares. Tal constatação vai ao encontro das proposições de Corrêa (1989), para quem o espaço urbano é resultado da ação de agentes que produzem e consomem espaço. Isso é importante pois, assim, as formas espaciais existentes são desnaturalizadas pelos estudantes, que trabalham esse conteúdo decorrente do movimento e das ações dos diferentes grupos que integram a sociedade, cada qual segundo seus interesses.

Atividade: Cartografia dos problemas socioambientais urbanos

O estudo da cidade e de suas características pode ser um dos caminhos de uma educação geográfica para a cidadania, tal como afirmado anteriormente. Nesse sentido, para Callai e Moraes (2017), a cidadania é exercida efetivamente quando se conhece a realidade e isso inclui uma observação atenta e crítica acerca do que existe e acontece no local onde se vive. O conhecimento é fundamental para identificar os problemas e verificar que aquilo que existe e acontece na cidade não é resultado do acaso, mas decorre de decisões e ações desenvolvidas pelos diferentes grupos que compõem a sociedade.

Diante da importância de se conhecer o local onde se vive, sobretudo na perspectiva das questões que afetam a vida cotidiana, foi proposta a atividade “Cartografia dos problemas socioambientais urbanos”, desenvolvida com e por estudantes do primeiro ano do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, do Campus União da Vitória, no ano de 2016. Essa atividade foi elaborada tanto como um *feedback* a respeito dos conteúdos de cartografia, quanto um ponto de partida para discutir e refletir sobre o espaço urbano. Essa dupla perspectiva se alicerçou na preocupação constante de que a cartografia não deve se configurar como um conteúdo isolado na disciplina de Geografia e também que essa linguagem possa ser um modo de leitura e de comunicação da realidade vivenciada pelos estudantes, aproximando-se das concepções defendidas por Castellar e Vilhena (2011) a respeito do tema.

Dessa forma, a atividade teve como objetivo principal os estudantes utilizarem as noções cartográficas para o mapeamento dos problemas socioambientais urbanos existentes próximo às suas residências. Ressalta-se que o uso do termo socioambiental se referiu tanto à concepção defendida por Mendonça (2001), em que sociedade e natureza são abordadas em uma mesma perspectiva, quanto a que considera isoladamente esses elementos. Embora se compreenda que a segunda abordagem do termo não seja a mais adequada, ela também foi considerada, pois o objetivo era que os estudantes passassem a observar mais o seu local de vivência e identificassem aqueles problemas que afetavam suas vidas cotidianas. Muitos dos problemas são de fato socioambientais, como se verá na sequência, outros são mais de infraestrutura e serviços ofertados de maneira insatisfatória e/ou desigual.

A atividade foi desenvolvida em duas etapas. Na primeira, os estudantes fizeram o levantamento dos problemas nas áreas próximas às suas residências. Tendo em vista o exposto anteriormente, foram considerados como problemas as situações que diminuem a qualidade de vida da população na cidade, tais como, por exemplo: inexistência de arborização urbana, retirada de vegetação, ruas não pavimentadas ou com problemas na pavimentação, inexistência de coleta e tratamento de esgoto e/ou água tratada, iluminação pública ineficiente, poluição de corpos d’água (rios, lagos, etc.), moradias em áreas ambientalmente frágeis, inexistência ou ineficiência do serviço de coleta de lixo, transporte coletivo ineficiente, dentre outros.

Após o diagnóstico efetuado, procedeu-se à segunda etapa, na qual os estudantes realizaram o mapeamento dos problemas identificados. Para isso, foram requeridos os conhecimentos sobre cartografia adquiridos nas aulas que antecederam a atividade. Assim, em um desenho que continha a base de arruamento do entorno das residências, obtido no *Google Maps* ou *Google Earth*, os estudantes indicaram a localização dos problemas reconhecidos, desenhando-os. Ressalta-se que o uso de uma base de arruamento pronta foi necessário para que se mantivesse a escala das áreas representadas, isso porque, quando se realiza um mapeamento livre de ruas, a tendência é a proporção das distâncias ser alterada.

Para o desenho dos problemas, era necessário que os estudantes utilizassem cores e símbolos adequados para cada situação, tendo em vista as convenções cartográficas. Além disso, solicitou-se a inserção de todos os elementos cartográficos, exceto as coordenadas geográficas.

Como resultado, foram desenvolvidos quarenta e dois trabalhos, nos quais observou-se a diversidade das formas de representação dos problemas socioambientais. Ainda que em muitos não se tenha verificado o nível avançado de alfabetização cartográfica, ou seja, quando se utilizam de generalizações ao invés de desenhos isolados (PASSINI, 2012), a atividade foi representativa tanto para a cartografia quanto para a leitura do urbano. Para a cartografia foi importante, pois os estudantes tiveram a possibilidade de compreendê-la em suas várias dimensões, como linguagem, meio de comunicação e também metodologia, distanciando-se das concepções equivocadas que a consideram apenas como uma técnica e/ou um conjunto de conteúdos escolares, como muito bem salientam Castellar e Vilhena (2011).

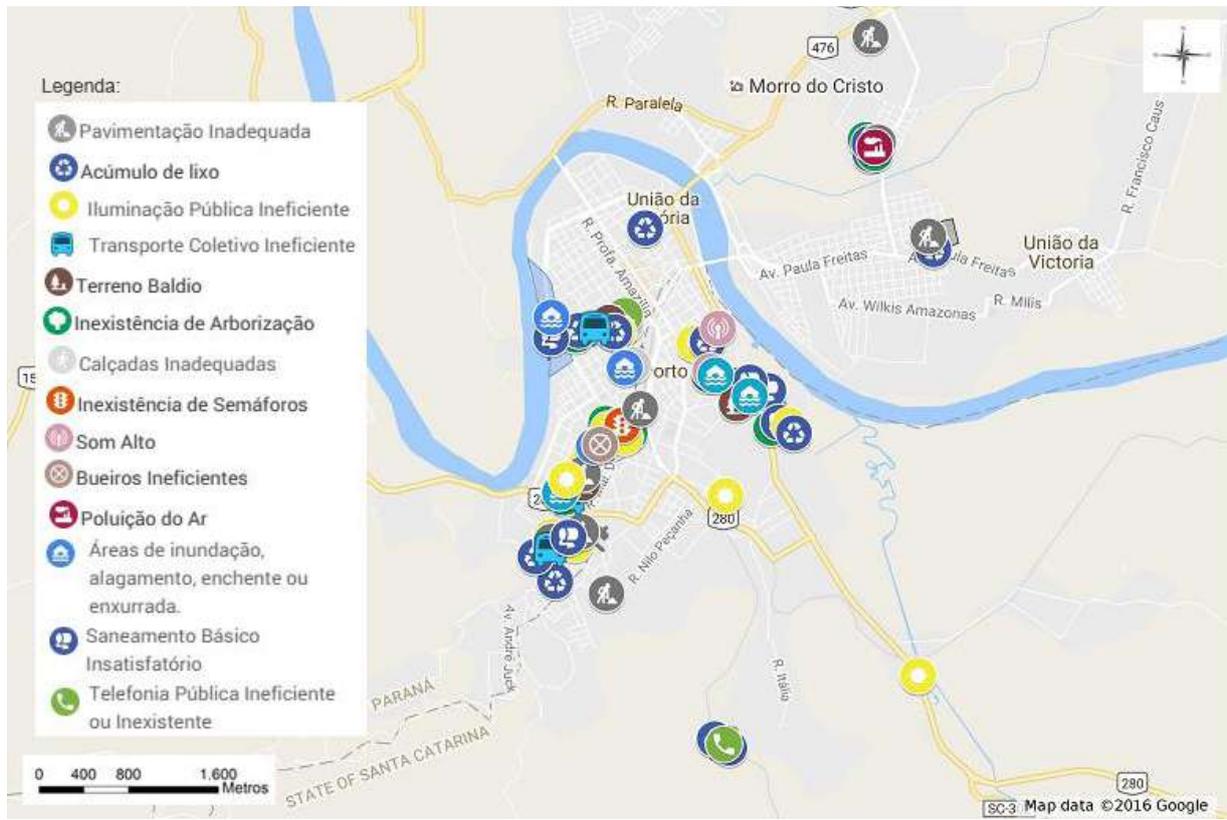
Para a leitura do urbano, a atividade demonstrou-se representativa, afinal, trouxe à tona problemas vivenciados cotidianamente pelos estudantes, mas nem sempre percebidos assim ou compreendidos como produtos da dinâmica da sociedade e/ou da sua relação conflituosa com a natureza. As conversas coletivas que ocorreram após a entrega dos mapas evidenciaram isso. Alguns estudantes relataram sua mudança de percepção quanto aos problemas existentes nas áreas próximas às suas residências; outros desconheciam que algumas características sempre observadas eram problemas que poderiam ser solucionados; outros ainda demonstraram indignação quanto à recorrência de determinados problemas socioambientais por não se respeitar a dinâmica da natureza na produção do espaço urbano, sobretudo em relação às enchentes e inundações.³¹

O fato é que a atividade despertou o interesse de vários estudantes sobre a temática, ao ponto de alguns darem continuidade à discussão no âmbito da pesquisa. Após a conclusão da atividade, a docente responsável pela disciplina fez um convite aos estudantes para que aquelas informações dispersas em diversos mapas fossem reunidas, organizadas e analisadas, produzindo-se um material que expressasse a percepção coletiva da turma sobre os problemas. Dois estudantes aceitaram o convite e realizaram a sistematização das informações. Para isso, tabularam as ocorrências, as classificaram segundo algumas categorias e, posteriormente, confeccionaram um mapa reunindo toda a informação com o uso da plataforma digital *Google My Maps*. Também realizaram contato com secretarias municipais para averiguar a existência de políticas e programas públicos para solucionar os problemas identificados.

O resultado da sistematização e pesquisa foi apresentado em dois eventos científicos realizados naquele ano, sendo que o primeiro produto cartográfico confeccionado pode ser visualizado na Figura 2.

³¹A cidade de União da Vitória está nas margens do rio Iguaçu, parte dela na parte interna de um meandro do rio. Nos períodos de cheia são recorrentes as enchentes e inundações, sendo que algumas foram de grandes proporções, tais como as de 1983, 1992 e 2014, em que uma área considerável da cidade foi atingida.

**Figura 2 – União da Vitória/PR e Porto União/SC:
problemas identificados pelos estudantes**



Fonte: Wagner e Kuryluk (2019).

Os resultados obtidos com o desenvolvimento da atividade “Cartografia dos problemas socioambientais urbanos” foram muito mais amplos do que os imaginados originalmente. Os dois estudantes deram continuidade à pesquisa no ano seguinte, ampliando a discussão e avançando com uma proposta de criação de página de Internet colaborativa para que moradores inserissem as informações e estas fossem utilizadas pelo governo municipal para direcionar os programas locais. Diante disso, concorda-se com Callai e Moraes (2017, p. 82) quando as autoras afirmam que o estudo da “[...] cidade como o lugar de vida de todos [...]” pode contribuir para a produção de um conhecimento que é poderoso, pois não apenas permite conhecer o mundo em que se vive, mas do mesmo modo proporciona as condições efetivas de cidadania.

Por fim, no que se refere à proposta de criação de página de Internet colaborativa, destaca-se também a importância da integração de conteúdos, tanto em relação aos já citados (cartografia, geografia urbana) quanto com aqueles relacionados à formação técnica dos estudantes, ou seja, da Informática. Para se chegar nessa proposta foram requeridos de modo conjunto e interdisciplinar diferentes tipos de conhecimento. Isso reforça a relevância dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio no processo formativo dos estudantes, na medida em que são fornecidos diversos instrumentos conceituais e técnicos para que se compreenda a realidade e se proponham soluções para os mais diversos problemas vivenciados cotidianamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dois relatos de experiência apresentados neste texto são apenas uma pequena amostra das possibilidades que o estudo da cidade, da urbanização e de suas características pode representar, tanto na perspectiva da construção e compreensão de conceitos quanto para a efetivação da cidadania.

As atividades desenvolvidas com diferentes turmas e segundo premissas distintas permitiram verificar que a leitura do espaço urbano pode ser uma maneira viável para a compreensão das dinâmicas, dos processos e da produção da cidade como resultado de estratégias colocadas em prática por diferentes grupos que compõem a sociedade, cada qual defendendo seus interesses. Além disso, essa leitura também possibilitou aos estudantes constatarem que os problemas afetam distintamente as pessoas conforme seu local de moradia e como os mesmos são diferentemente percebidos e/ou solucionados.

Diante disso, entende-se que aproximar os conteúdos da Geografia Escolar à realidade vivenciada cotidianamente por todos é um modo não somente de atingir os diferentes objetivos estipulados para/por essa disciplina, mas também como meio de os estudantes construírem os referenciais necessários para compreenderem suas realidades e exercerem plenamente seus direitos.

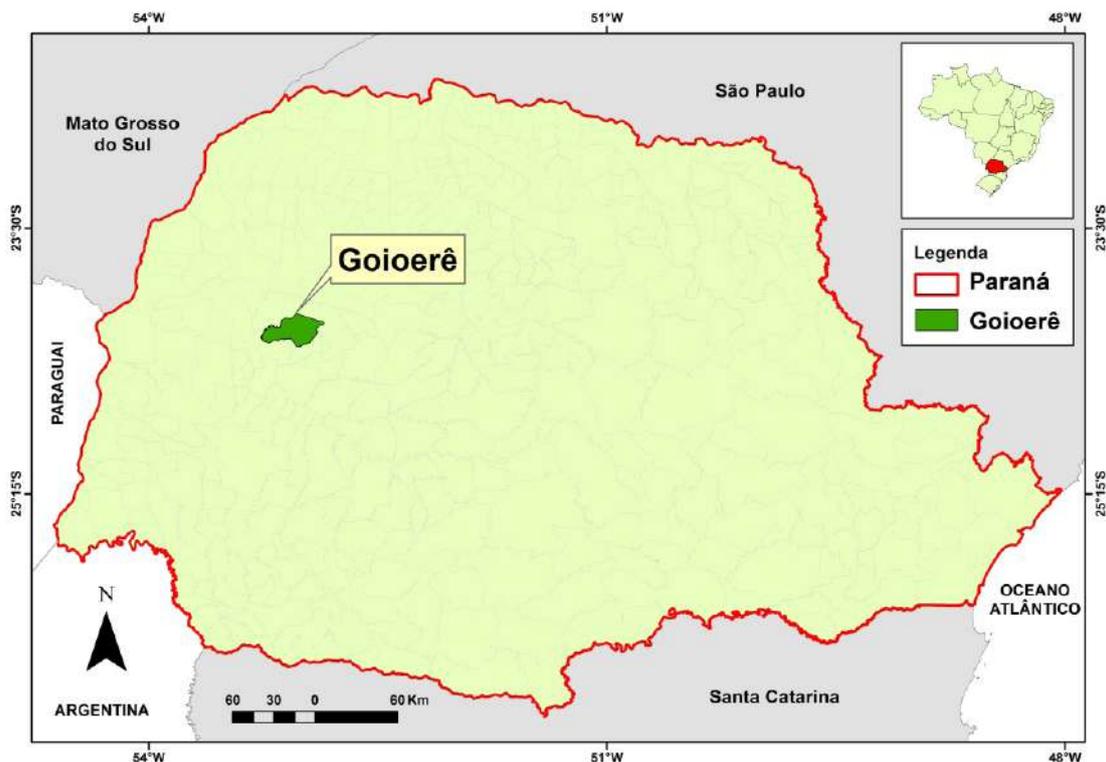
ARGILAS MEDICINAIS COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE GEOCIÊNCIAS

Viviane Martins de Souza (IFPR - Goioerê)

INTRODUÇÃO

A prática educativa é, por si só, uma possibilidade de experimentar diálogos com todos os campos do conhecimento. Muitas vezes, fora de nossas áreas mais específicas de estudo, encontramos a possibilidade de expandir a experiência da sala de aula para outras instâncias do pensar, do ser e do agir. A proposta aqui apresentada, como relato de experiência, nasceu de aulas práticas com rochas e minerais realizadas no Campus Avançado Goioerê (FIGURA 1), a partir do uso de amostras e das observações dos estudantes que, com a curiosidade epistemológica aguçada, puderam participar de um momento de aula para além do conhecimento teórico e dos usos comuns daqueles materiais pela indústria e pela sociedade, apresentados nos livros didáticos.

Figura 1 - localização do município de Goioerê - PR



Fonte: Base Cartográfica do IBGE (2019). Org.: Vagner Zamboni Neto (2020).

Por meio do uso em sala de argilas medicinais pelos próprios estudantes, numa prática que envolveu o cuidado com a pele (de si e do outro), a escola pôde ser vivenciada como local de partilha de conhecimento e de construção/reforço de vínculos, imprescindíveis numa era em que a aprendizagem demanda ação, continuidade e partilha de saberes com outras pessoas, quer no ambiente escolar, quer no profissional e pelo entendimento da importância do trabalho conjunto com vistas a solucionar as questões que nos são apresentadas. O ensino, portanto, deve ser desafiador

e estimulante, sem perder os fundamentos teóricos e o conhecimento científico produzido antes, por outras gerações.

Assim, as argilas medicinais foram o ponto de partida para discussões acerca da importância das ciências da terra (ou geociências), do conhecimento da natureza, da necessidade do uso consciente dos recursos e também da importância das relações e da autonomia em nossas vivências cotidianas. Os materiais utilizados foram argilas amarelas, vermelhas, pretas e verdes, adquiridas pela professora em lojas especializadas, além de textos sobre usos das argilas na saúde, de pesquisas feitas pelos estudantes e de materiais necessários para a aplicação/retirada das argilas da pele.

Participaram da aula que originou este relato 28 estudantes de uma das turmas do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, com idades entre 16 e 18 anos.

Em duas aulas geminadas, a experiência mostrou, nos diálogos realizados em sua execução e em roda de conversa posterior, que os estudantes se sentiram instigados em saber mais sobre nosso planeta e que a construção do conhecimento pode ser coletiva e prazerosa na escola.

A importância destes registros, em obras como o presente livro, revela que

a prática educativa é, em essência, um devir que acrescenta àquele que a esta profissão se dedica, a abertura constante às mais diversas formas de ser e pensar no meio científico. Enquanto ciência, a Educação, para problematizar sua própria práxis, no intuito de fazê-la evoluir, não apenas enquanto conhecimento, mas como novos modos de se fazer e pensar a formação humana, a serviço dos docentes, mas também à própria sociedade. (SOUZA, 2019, p.27-28).

Desse modo, relatar experiências é uma comprovação da produção de conhecimento que ocorre na prática cotidiana, durante e após a formação, em investigação permanente, que pode contribuir para jovens professores comporem seu repertório de possibilidades metodológicas e, a partir deles, criarem outros, num processo que revela a dupla tarefa da pesquisa em Educação, tanto de produzir conhecimento, quanto práticas que contribuam à formação dos sujeitos, para intervir intencionalmente na sociedade (SACRISTÁN, 1995; GATTI, 1999).

ENSINO DE GEOCIÊNCIAS NO BRASIL: DESAFIOS METODOLÓGICOS

O ensino das geociências na educação básica no Brasil apresenta poucas opções didáticas, que abracem metodologias mais participativas e mais dinâmicas para os estudantes, o que causa desconhecimento, por parte deles, de uma porção da diversidade terrestre – a geodiversidade – altamente importante para o desenvolvimento das paisagens e da própria sociedade, sendo passível, portanto, de interesse e cuidado com sua preservação e/ou conservação, e contribuindo para a formação de uma consciência planetária (CARVALHO, 2004; XAVIER, MENESES, CAVALCANTE; 2017).

A consequência disso, como apontam Carneiro (2004) e Bourotte et al (2014), é que a curiosidade infanto-juvenil sobre a Geologia e sobre as próprias carreiras em geociências é prejudicada pelo fato de estas não fazerem parte do imaginário de escolhas dos estudantes quanto a uma perspectiva futura de campo de trabalho.

A proposta de uma abertura efetiva à participação dos estudantes de Ensino Médio nas atividades dos cursos técnicos integrados é prática recorrente nas aulas de Geografia no Campus Avançado Goioerê (SOUZA, 2019), entretanto, as dificuldades de recursos para atividades de campo tornam o processo mais desafiador, o que impõe a elaboração de aulas e dinâmicas mais participativas, mesmo no ambiente interno da escola.

Discutir não somente os benefícios do uso destes materiais, mas também as problemáticas envolvidas na mineração – dos danos ao meio ambiente às questões relacionadas ao trabalho e aos povos tradicionais – são elementos integrantes das leituras e debates dos temas da Geografia Física. Afinal, “os componentes físico-naturais, estudados no interior da Geografia Física, fazem parte do espaço geográfico e devem ser estudados em sua dinamicidade” (OTTO; MORAIS, 2019).

A compreensão da necessidade de um ensino de Geografia no Ensino Médio e Profissional que contribua à vida, com o despertar do pertencimento ao mundo pelo estudante, como corroboram Carvalho (2004), Callai (2013) e Otto e Morais (2019), todos com ênfase na perspectiva sistêmica e na criticidade na Geografia escolar, instiga a elaboração de aulas que ultrapassem o conhecimento teórico fragmentado.

A escola, portanto, pode configurar-se como espaço de encontro com o conhecimento que vá além do acúmulo de conteúdos e que oportunize mudança de paradigmas quanto à percepção de seu lugar no mundo pelo adolescente, por meio da educação ambiental, tão necessária e tão urgente em nossos dias, em uma sociedade que necessita reconhecer sua conexão com a natureza e o quanto seu modo de agir sobre ela causa sérias implicações na vida da própria sociedade (SOT-CHAVA, 1977; MONTEIRO, 1996).

Assim, pelo tema rochas e minerais, as discussões sobre a natureza e a sociedade expandiram-se num debate mais dinâmico e formador de sentido para os estudantes.

Em consequência, a escolha pelas metodologias ativas, adaptadas conforme as necessidades dos conhecimentos a serem partilhados, bem como o interesse por despertar os estudantes para o estudo das Ciências da Terra, contribuiu com a busca de técnicas para a introdução a Geologia na sala de aula, por meio de maior contato com os minerais e as rochas, e da compreensão de sua inserção no cotidiano das pessoas.

Argilas Medicinais como recurso didático no ensino de geociências

O uso das argilas na área da saúde foi um tema que despertou interesse para tais discussões em aula devido ao custo relativamente baixo dos materiais e à possibilidade de conhecer uma utilidade dos minerais atrelada à educação ambiental, tendo em vista que as argilas, para esse fim, requerem todo um cuidado desde a escolha e preservação dos locais de extração até o tratamento para uso no corpo humano (KOZAK, 2011; LOPES; MEDEIROS, 2014; BALDUÍNO, 2016). Balduino (2016) pontua, inclusive, sobre a presença de metais pesados em amostras analisadas e, por isso, maior ênfase em fiscalização e avaliação das condições das jazidas.

Para desenvolvimento da atividade prática, as aulas foram orientadas num misto de modelo expositivo (ainda que dialogado) e um modelo semelhante ao da sala de aula invertida. O aspecto interessante desse método é a possibilidade de se trabalhar a parte teórica de modo não presencial e prévio, o que viabiliza a prática nos momentos de encontro. Além disso, o método não possui um formato padrão, o que permite as adaptações que o professor julgar necessárias, de acordo com seus próprios conhecimentos e recursos disponíveis (RODRIGUES, SPINASSE e VOSGERAU, 2015).

Destarte, os estudantes pesquisaram sobre a formação e a estrutura geológica da Terra, a formação do planeta e a origem das rochas, o que foi complementado com aulas dialogadas e uso de imagens e amostras diversas.

No dia da prática, uma discussão prévia abordou a importância das rochas e dos minerais no cotidiano, especificamente das rochas sedimentares – mais precisamente, as argilas medicinais. Assim, a partir da discussão de um artigo sobre os usos das argilas para a saúde, cada estudante foi instruído a “preparar” sua argila e seu rosto para aplicação.

De posse de sabonete neutro e toalha (requeridos para uso individual em aula anterior),

dirigiram-se aos banheiros da escola para lavarem e secarem a face. Em sala, um momento interativo não esperado formou-se com os colegas aplicando a argila no rosto uns dos outros. Sensações foram anotadas em caderno e comparadas com o artigo: pele repuxando, leve ardência, sensibilidades que foram pesquisadas para entender as reações entre a pele e as argilas umedecidas.

A curiosidade sobre as reações conduziu-nos à química presente na natureza e em nossos próprios corpos, o que os estudantes pesquisaram em seus *smartphones*, tomando notas.

a) Objetivos da aula

Em continuidade ao tema “Estrutura geológica da Terra”, iniciado em aulas anteriores, os objetivos da prática com argilas foram: compreender os processos de formação das rochas e sua composição; e mostrar que existem diversos tipos de rochas e que elas nos auxiliam a compreender a história da Terra, além de nos proporcionar diversas utilidades e benefícios em nosso dia a dia, inclusive à saúde e ao bem-estar.

b) Participantes

Os participantes da atividade relatada aqui constituíam uma das salas de aula dos cursos Técnicos Integrados em 2019, com idades entre 16 e 17 anos. A metodologia foi um misto de aula expositiva e dialogada que evoluiu para uma sala de aula invertida e uma prática que estimulou a participação, a interação e a curiosidade científica acerca das rochas e minerais. Cerca de 30 alunos participaram da atividade.

c) Materiais e métodos

Os materiais utilizados foram slides sobre a estrutura da Terra, textos recomendados e pesquisados pelos estudantes, acervo particular de amostras de rochas e minerais da professora, argilas medicinais utilizadas em geoterapia³², nas cores amarela, rosa, preta e verde (cores disponíveis no momento da aquisição), pinceis, potes, sabonetes e toalhas de rosto de uso individual, soro fisiológico gelado e água.

Quanto aos métodos, a sala de aula invertida complementou aulas expositivas e dialogadas prévias sobre estrutura geológica da Terra. A teoria não é descartada, mas aprofundada quando aliada à prática, e as leituras ou audiovisuais prévios compartilhados com os estudantes podem despertar questionamentos que permitirão a sua melhor apreensão nos momentos em sala de aula.

Rodrigues, Spinasse e Vosgerau (2015) apontam os motivos para a inserção do método na prática docente: possibilidade de oferta de teoria para alunos que faltaram às aulas anteriores, aproveitamento do tempo quando juntos em sala, participação ativa dos estudantes, avanço tecnológico - para docentes e discentes - problemas financeiros (o que, em se tratando de aulas de campo em Geografia, é uma realidade em muitas escolas) e melhor desenvolvimento dos estudantes.

Desse modo, os procedimentos foram realizados na sequência: no início do encontro, os estudantes puderam discutir seus achados acerca da origem das rochas magmáticas, metamórficas e sedimentares. A respeito dos usos delas, a utilização industrial foi a mais numerosa encontrada por eles. A apresentação das argilas medicinais imediatamente despertou a curiosidade, sobretudo porque elas estão relacionadas à saúde da pele, tema que interessa aos adolescentes.

³²Frota (2011)/ citada por Kozak (2011), considera a geoterapia como uma terapia natural, a partir de rochas, cristais e argilas, utilizada desde as antigas civilizações, como prevenção e tratamento de muitas doenças. Hoje, as argilas são utilizadas como coadjuvantes em diversos tratamentos, sobretudo estéticos (LOPES; MEDEIROS, 2014).

Para a parte prática, foi solicitado que, em grupos pequenos, fossem ao lavabo para lavar o rosto e retornarem à sala. Em seguida, houve demonstração do preparo da argila para aplicação na pele. Cada estudante preparou sua argila em seus potes individuais. A interação, qualidade da aula presencial, levou a risos e brincadeiras por verem seus rostos coloridos, mas logo o sentimento de autocuidado e autoestima já podia ser percebido em olhares atentos à boa aplicação. O interesse em “aplicar direitinho” fez com que aplicassem uns nos outros (FIGURA 2).

Figura 2 – Imagens da aula sobre rochas sedimentares com argilas medicinais e a escola como espaço de interação (1A). Importância das geociências permeada por interação e cuidado mútuo (1B). Na última imagem, a professora também recebe o “tratamento de beleza” (1C)



Fonte: Estudantes do 3º Ano Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, 2019.

Após aguardarem 15 minutos com o produto na pele, os estudantes novamente em grupos, dirigiram-se ao lavado para retirada da argila, fechando os poros da pele e hidratando-a com o soro fisiológico gelado.

Como meio de avaliação da experiência em classe, foram utilizados a observação participante no momento da experiência e a roda de conversa, no encontro seguinte. Esta última, como técnica de coleta de dados, propicia um ambiente mais informal que o grupo focal³³ e também valoriza os *insights* produzidos por grupos que se conhecem e convivem. Como prática em sala de aula, a roda de conversa rompe com formas tradicionalistas na escola (GUARDA et al; 2017), as quais tendem a se centrar na fala do professor, e reconhece a competência de crianças e jovens em apresentarem suas próprias leituras dos fenômenos que os cercam.

Resultados e Discussões

A prática com argilas, inseridas no contexto de aulas teóricas sobre a estrutura geológica da Terra, proporcionou aos estudantes um ambiente de aprendizagem descontraído e diferente do arranjo tradicional da classe, todos sentados em suas carteiras. Nesse ambiente diferenciado, foi possível notar que a teoria foi resgatada por meio de curiosidades surgidas a partir das leituras e,

³³O grupo focal, como técnica de recolha de dados em pesquisas qualitativas, pela técnica originada de pesquisas em marketing, o grupo focal foi apropriado como um bom instrumento de recolha de dados em pesquisas em Ciências Humanas. A ênfase na interação entre os membros do grupo é o foco da atenção do investigador, para perceber os insights que surgem em grupo e que numa entrevista dificilmente poderia ocorrer, conforme Gatti (2005). Entretanto, o grupo focal possui limitações quanto ao número de participantes máximo, geralmente abaixo de dez - que numa sala de aula é facilmente superado, além de promover um encontro heterogêneo, com pessoas que não tenham muitas relações entre si. Estas duas características, destacadas entre as demais que um grupo focal possui, levaram a escolha para o método da roda de conversa.

sobretudo, da prática, em questionamentos divididos entre os estudantes.

O uso dos smartphones para essa aula permitiu acesso a outras informações sobre a formação das rochas, sobretudo das rochas sedimentares e das argilas, o que se tornou momento de troca de informações e mais discussões.

O papel do professor, em processos como esse, revela-se como instigador da busca pelo conhecimento, como mediador e tradutor (SANTOS, 2002) entre o saber científico e o saber do estudante. Essa inteligibilidade recíproca promove o encontro do saber comum, o da experiência vivida do estudante, com o saber vivido já provido de conhecimento científico do professor; não pressupõe hegemonia, mas a reunião em torno de um objetivo comum, no caso, o conhecimento da Terra.

Nas palavras do referido autor:

A tradução é o procedimento que permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo, tanto as disponíveis como as possíveis, reveladas pela sociologia das ausências e a sociologia das emergências (SANTOS, 2002, p.262).³⁴

Assim, a relação professor e estudantes é enriquecida pela troca, num processo em que educador e educando concebem o saber científico como fonte de busca para os fenômenos naturais e sociais, com estímulo à participação do adolescente no processo de busca pelo conhecimento, o que também se revela potencializador de sua autoestima.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios que o ensino das geociências apresenta em nosso país são conhecidos dos docentes de Geografia e áreas afins. Entretanto, a disponibilidade dos jovens para aquilo que foge dos padrões tradicionais pode aliar-se à criatividade dos professores na busca por métodos de aprendizagem que possam ser inseridos no contexto cotidiano, como atividades práticas que despertem a curiosidade sobre as geociências. No contexto da educação profissional, tais atividades podem revelar novas escolhas profissionais e novas carreiras diante dos estudantes, que poderão ser a continuidade da pesquisa e do próprio ensino das geociências no Brasil. Portanto, a criação de métodos de ensino e seu consequente registro podem ser contribuintes a esse processo por socializar algo que poderia ficar apenas nos diários de classe, mas que pode, uma vez tornado público, ser melhorado e ampliado por outros professores.

³⁴É importante comentar sobre o que é esta sociologia das ausências, em se tratando de um relato de ensino de Geografia. Ela é considerada, segundo seu autor, como uma ruptura nas ciências sociais convencionais, por partir do que se considera impossível e não existente, justamente por ter sido produzido como tal, para, com base neles, tornar ausências em presenças. Para Santos, “há produção de não-existência sempre que uma dada entidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível ou descartável de um modo irreversível”, pela “monocultura racional” (idem, p.246-247). Desse modo, e vinculada a ela, a sociologia das emergências propõe um “futuro de possibilidades plurais e concretas (...) que vão se construindo no presente através das actividades de cuidado” (ibidem, p. 254). Essas duas sociologias, aliadas à tradução, são seus procedimentos sociológicos para uma razão cosmopolita, oposta à racionalidade monocultora, hegemônica e linear de nossos dias.

DESPERTANDO O ATOR SOCIAL: O TEATRO DO OPRIMIDO E A REFLEXÃO CRÍTICA DO MUNDO DO TRABALHO NA INTERDISCIPLINARIDADE ENTRE GEOGRAFIA E ARTE

Viviane Martins de Souza (IFPR - Goioerê)

Marcelo Adriano Colavitto (IFPR - Goioerê)

INTRODUÇÃO

A formação técnica, desde a criação dos Institutos Federais, envolve muito mais que a assimilação de conteúdo para uma prática profissional específica. Ainda que voltados à oferta de educação profissional e tecnológica para fomentar o desenvolvimento local e regional por meio da interiorização do ensino de qualidade pelo país, os Institutos Federais também vinculam suas finalidades ao benefício dos arranjos culturais e sociais das localidades onde estão inseridos, além de capacitação técnica e atualização pedagógica, por meio de pesquisa e programas específicos de ensino, pesquisa e extensão.

Desse modo, a atuação docente no âmbito da educação federal extrapola o planejamento tradicional de aulas, de modo a promover encontros de saberes que propiciam a formação mais ampla do sujeito, num esforço pela qualificação profissional, de qualidade e aliada à formação cidadã de seus educandos e de suas educandas.

O presente relato soma-se aos demais relatos de professores de Geografia dos cursos integrados do Instituto Federal do Paraná, como iniciativa de registro e divulgação de possibilidades interdisciplinares de formação crítica dos estudantes, por meio da perspectiva crítica da Geografia e da Arte, sobretudo, as artes cênicas, em especial, a obra de Boal (2012).

O diálogo entre Geografia e Arte, proposto na atividade aqui relatada, é fruto de um trabalho conjunto realizado pelos docentes Viviane Martins de Souza (docente de Geografia) e Marcelo Adriano Colavitto (docente de Arte), ambos do IFPR *Campus* Avançado Goioerê, no projeto "Teatro e Sociedade", que "cedeu" suas metodologias a uma das aulas do tema "Industrialização", para um debate sobre a precarização do trabalho, com o objetivo de que os estudantes pudessem externar e fruir os conhecimentos adquiridos nas leituras e aulas anteriores, associados aos seus próprios saberes e percepções sobre o mundo do trabalho.

O método utilizado foi o do teatro fórum, com a dramatização de uma cena entre patrão/patroa e empregado/empregada discutindo melhores condições de trabalho e salário, após sequência de aulas sobre as revoluções industriais, que envolveu discussões e/ou fichamentos elaborados pelos estudantes sobre textos de Taylor (1990), Ford (1967), Marx (2014). Houve participação de uma das turmas do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do *campus*, com idades entre 16 e 18 anos e 26 participantes.

O teatro fórum foi escolhido para a atividade porque:

A forma do TO mais democrática e, certamente, a mais conhecida e praticada em todo o mundo, usa ou pode usar todos os recursos de todas as formas teatrais conhecidas, e estas acrescentado uma característica essencial: os espectadores – aos quais chamados de *Spect-atores* – são convidados a entrar em cena e, atuando teatralmente e não apenas usando a palavra, revelar seus pensamentos, desejos e estratégias que podem sugerir, ao grupo ao qual pertencem, um leque de alternativas possíveis por eles próprios inventadas: o teatro deve ser um ensaio para ação na vida real, e não um fim em si mesmo (BOAL, 2012, p. 19).

Os resultados, obtidos por meio de análise de conteúdo (BARDIN, 2011) a partir de relatos produzidos pelos estudantes sobre a aula prática, revelaram que existe uma prevalência considerável da influência da mentalidade hegemônica que considera natural a condição de opressão invariavelmente sofrida pela classe trabalhadora. Porém, ao se colocar em destaque, por meio do jogo teatral inspirado no Teatro do Oprimido (BOAL, 2012), é possível despertar a consciência crítica e desenvolver discussões mais complexas e sofisticadas, considerando todo o repertório desenvolvido nas aulas de geografia.

O ADOLESCENTE COMO ATOR SOCIAL

A orientação e a motivação dos trabalhos práticos envolvendo a interdisciplinaridade e a participação ativa dos estudantes estão alicerçadas numa concepção de possibilidade de horizontalização de relações entre professores e estudantes, e na capacidade das crianças e dos adolescentes em terem acesso a textos acadêmicos e a formarem leituras de mundo próprias sobre a sociedade, bem como propor para ela outras formas de ser, agir e produzir no e com o mundo, a fim de desenvolverem autonomia por meio da consciência crítica (FREIRE, 2011).

Essa concepção encontra-se pautada na pedagogia freireana, mas, em se tratando de crianças e adolescentes como atores sociais, a noção de criança como ator social data de 1970 e tem ganhado força por meio do reconhecimento das crianças e adolescentes como sujeitos de pleno direito (ONU, 1989) e da ampliação e divulgação dos Estudos da Criança, segundo James (2009). Assim, em consonância com Mayall (2002) e Marchi (2017), é plenamente possível que as crianças interfiram na sociedade por meio de ações dotadas de sentido e sejam desenvolvidas em interação com seus pares e também em parceria com os adultos, numa concepção de ação social que remonta a Weber (2010).

Ao contrário da lógica hegemônica que enxerga os adolescentes como cidadãos do futuro (Muñoz, 2004; James, 2009), a proposta didática relatada nesse capítulo buscou oportunizar um espaço de expressão dos jovens quanto às suas próprias percepções atuais do mundo do trabalho, de modo que, a partir da linguagem do teatro, pudessem desenvolver a capacidade de manifestarem-se na sociedade como cidadãos críticos e com direito de fala e participação, retomando espaços de debate (QVORTRUP, 2010), como já assegurado em lei (BRASIL, 1990; 2013).

A despeito dos dispositivos nacionais e internacionais sobre a possibilidade de participação infantil, a prática, entretanto, revela serem poucas as ofertas de espaços na tomada de decisões que afetam toda a comunidade, sendo sempre atribuído às crianças e aos adolescentes uma posição de receptores das decisões do 'mundo adulto', consolidando um conceito de infância incompetente e incompleta (JAMES, 2009; MARCHI, 2017).

Quanto à atividade remunerada, no Brasil está vedada para crianças abaixo dos 16 anos (BRASIL, 1943; 1990), exceto como aprendizes. Do mesmo modo, dos 16 aos 18 anos é proibido empregar adolescentes em serviço noturno ou insalubre (BRASIL, 2000; 2018). Ao considerar a lógica capitalista e a realidade econômica de muitas famílias no Brasil, torna-se assunto de extrema importância o debate sobre as relações de trabalho na escola. Isso, sem mencionar a própria natureza da formação dentro de um Instituto Federal.

Defende-se, portanto, neste texto, a competência que adolescentes possuem para discutir o mundo do trabalho com base na produção teórica disponível e a partir de suas próprias experiências como integrantes da classe trabalhadora, de modo direto ou indireto (como filhos de trabalhadores assalariados).

DESPERTANDO O ATOR SOCIAL NA INTERDISCIPLINARIDADE ENTRE GEOGRAFIA E ARTE

As aulas de Geografia no IFPR *Campus* Avançado Goioerê, possuem característica da criticidade em todo o seu repertório de análise, uma vez que considera o espaço geográfico como materialização da formação socioeconômica (MOREIRA, 2007) e, como tal, participa na produção e na reprodução da sociedade segundo o pensamento hegemônico vigente, recebendo a configuração e a organização que atendam às demandas de instâncias, muitas vezes, localizadas em outros continentes (SANTOS, 2001), mas que afetam no lugar a vida dos indivíduos que precisam receber, via socialização – sobretudo na escola – a adaptabilidade a modos de vida cada vez mais incertos e precários, principalmente no que diz respeito ao trabalho.

Em consonância com Callai (1996), o que se deseja alcançar com o ensino de Geografia no *Campus* Avançado Goioerê é a consciência de que o conhecimento da Terra é bem mais que o aspecto enciclopédico tão arraigado na sociedade, fruto de um ensino voltado à alienação e não à reflexão sobre o espaço, o que levou a disciplina, por anos, ao demérito (LACOSTE, 2004; TEIXEIRA, 2012). A busca é por um ensino que desperte o estudante como ator onde vive, que seja capaz de refletir sobre os acontecimentos como reflexo da ação dos seres humanos sobre a Terra e as relações desenvolvidas entre eles, que produzem e reproduzem a vida, segundo momentos históricos e práticas sociais e espaciais diferentes.

A interação entre a Geografia e a Arte, neste quesito, é reveladora de muitas possibilidades metodológicas na busca destes objetivos, e não é uma novidade, apesar de não ser tão comum nas escolas. Entretanto, nota-se a existência do uso de técnicas teatrais no ensino de Geografia e vice-versa (MANFRIN et al, 2012; TEIXEIRA, 2012; SOARES, 2013; FREITAS, 2016; SANTOS, 2017), mas é escasso o registro de interações entre os docentes dos dois campos na escola.

Portanto, o convite aos professores de Arte para o planejamento e execução de aulas de Geografia representa um importante contributo à educação geográfica, na percepção e na apreensão das formas de se construir o mundo, quer nas estruturas, quer nas superestruturas, por meio do corpo e da linguagem teatral.

As aulas de Arte no âmbito do IFPR *Campus* Avançado Goioerê são pautadas principalmente nas experiências práticas a partir do ensino do teatro na escola, pois a habilitação do professor da disciplina é em artes cênicas. As demais linguagens também são abordadas, porém a escolha da linguagem teatral como eixo condutor também possui um aspecto tático, pois acreditamos que é no corpo dos sujeitos que a ideologia hegemônica age, docilizando e disciplinando os corpos, principalmente dos trabalhadores (FOUCAULT, 2012), para que sirvam cada vez mais como combustível humano para alimentar a máquina do capital.

Desse modo, torna-se primordial trabalhar a arte na perspectiva da assunção consciente de cada estudante de seu próprio corpo, tornando-o um ponto de partida para a compreensão de si mesmo e si mesma, dentro do contexto social mais amplo e das relações socioculturais relacionadas ao seu grupo mais próximo, ou seja, seus colegas e familiares.

Durante as aulas de arte, são aplicados jogos tradicionais, jogos dramáticos e jogos teatrais, que ajudam a despertar a espontaneidade das educandas e dos educandos. Desse modo, a espontaneidade é um fator primordial para o resgate de um corpo mais livre e menos condicionado pelo processo civilizador, um dos responsáveis pela docilização e alienação dos trabalhadores e trabalhadoras.

Viola Spolin afirma que:

A espontaneidade cria uma explosão que por um momento nos liberta de

quadros de referência estáticos, da memória sufocada por velhos fatos e informações, de teorias não digeridas e técnicas que são na realidade descobertas de outros. A espontaneidade é um momento de liberdade pessoal quando estamos frente a frente com a realidade e a vemos, a exploramos e agimos em conformidade com ela. Nessa realidade, as nossas mínimas partes funcionam como um todo orgânico. É o momento de descoberta, de experiência, de expressão criativa (2005, p. 4).

Assim, os jogos teatrais que estimulam a espontaneidade, preparam mental e corporalmente os estudantes e as estudantes para terem a possibilidade de criação, expressão e participação com maior liberdade.

Além disso, “os jogos ajudam à desmecanização do corpo e da mente alienados às tarefas repetitivas do dia a dia, especialmente às do trabalho e às condições econômicas, ambientais e sociais de quem os pratica” (BOAL, 2012, p. 16). Desse modo, dentro desse ambiente de jogo e espontaneidade, as educandas e educandos têm maior possibilidade de observarem os conteúdos das aulas que fazem parte da proposta interdisciplinar entre arte e geografia, sob uma perspectiva mais livre e crítica, participando ativamente e agregando ao repertório teórico uma experiência prática, vivenciando a atividade integralmente, com seu corpo e sua cognição.

O projeto Teatro e Sociedade

Em vigor desde 2016, no IFPR *Campus* Avançado Goioerê, sob a coordenação do Prof. Marcelo Adriano Colavitto, o projeto de Arte utiliza como base jogos tradicionais, dramáticos e teatrais, além de improvisações. O intuito foi o de criar repertório estético cênico, com ênfase na vivência corporal e interativa entre os participantes do projeto, de modo que, pela estética do teatro, questões sociais pudessem ser debatidas e analisadas.

As trocas com a disciplina de Geografia vieram da participação da professora da disciplina no projeto, o que possibilitou uma abertura ainda maior à interdisciplinaridade em sala de aula.

Por conta dessa parceria entre os docentes, o projeto recebeu o título de: “Teatro e Sociedade”, já pensando que as proposições estéticas, por meio das artes cênicas, precisariam dialogar com a promoção da consciência crítica (FREIRE, 2011) nos participantes.

Objetivos da aula

Os propósitos da atividade em aula, objeto deste relato, foram a consolidação e revisão de conceitos sobre o tema industrialização, espaço e relações de trabalho, como modo de produção capitalista, fábrica/indústria, mais-valia, mercadoria, trabalho ontológico e alienado, a partir de textos de Taylor (1990), Ford (1967) e Marx (2014), já discutidos em sala, somados aos seus próprios saberes e percepções sobre o mundo do trabalho. A linguagem teatral, por influência dos métodos do Teatro do Oprimido, de Boal (2012), notadamente a técnica do teatro fórum, trouxe um caráter mais engajado e participativo à proposta, enriquecendo o debate.

Participantes

Os participantes da atividade, todos entre 16 e 18 anos, foram integrantes de uma das turmas do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, em número de, aproximadamente, 26 estudantes, entre meninos e meninas, filhos de trabalhadores (alguns deles, já trabalhadores) e residentes no município de Goioerê e municípios também atendidos pelo *Campus* Avançado

Goioerê, como Rancho Alegre D'Oeste e Moreira Sales.

Materiais e métodos utilizados na aula interdisciplinar

Os materiais utilizados para o desenvolvimento da aula prática interdisciplinar entre Geografia e Arte foram textos de Taylor (1990), excertos de Ford (1967) e de Marx (2014), além de aulas expositivas e dialogadas prévias sobre a industrialização, suas tecnologias e suas implicações no espaço geográfico, no qual se insere, também, o mundo do trabalho.

O professor de Arte retomou o conhecimento sobre o Teatro do Oprimido de Boal e suas técnicas, com destaque para o teatro fórum, já apresentado em suas próprias aulas aos cursos do campus.

Resultado e discussão

Os relatórios, num total de 26, foram entregues como parte da avaliação bimestral em Geografia. Aqui neste relato, eles compõem material de campo aos autores. Por questões éticas, os nomes dos estudantes serão apresentados apenas por uma letra inicial.

A análise de conteúdo permite analisar quaisquer tipos de documentos por processamento dos dados, o que possibilita sua interpretação além de uma leitura comum, mediante a observação quantitativa e qualitativa dos dados colhidos em campo, segundo Bardin (2011).

Para este relato, foram destacadas quatro categorias que emergiram da apreciação dos textos dos estudantes e suas ocorrências: percepção estética da aproximação do real; percepção cultural da diferença de classe; fruição dos conceitos e percepção de consciência ingênua dos estudantes que fizeram o papel do trabalhador.

a) Percepção estética da aproximação do real

Metodologicamente, poder assistir à cena que foi realizada por meio de improvisação, sem combinação prévia, pode mostrar a eles valores arraigados na sociedade que, por meio da cultura de seus pares, estavam presentes neles também. Freire pontua que “[q]uanto mais se exercitem os educandos (...) na passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se” (2013, p.83).

Os séculos dessa educação bancária e a proposta gramsciana sobre a ideologia hegemônica e seus desdobramentos nos cotidianos das pessoas (GRAMSCI, 1980; NOSELLA, 2016) ficaram evidenciados em muitas das falas dos estudantes:³⁵

“Os alunos que participaram desta dinâmica formavam a conversa no improviso, trazendo para quem estava assistindo algo mais real” (A.).

“(...) me levou a pensar sobre esse repertório que carregamos, atribuindo conceitos e valores que não pertencem a nós e sim às classes mais altas, possivelmente pelo poder exercido deles em relação às classes mais baixas, inibindo assim qualquer possibilidade do desenvolvimento da consciência de classe nesse indivíduo de classe inferior (...)” (A.G.).

“Nas cenas das pessoas que estavam ali representando os personagens, pude perceber alguns comportamentos e falas que revelaram argumentos que eu já havia escutado entre as duas categorias. É como se tivéssemos moldes para operários e patrões que padronizam certos discursos frente a

³⁵Procurou-se não fazer edição dos textos dos relatórios, de modo a manter a originalidade do texto dos estudantes.

uma discussão, o que pode nos mostrar que existe um determinado tipo de pessoa, com determinado pensamento, que ocupa esses cargos ao longo do tempo (...) isso nos leva a pensar sobre alguns valores que interiorizamos desde cedo para que possamos nos adaptar a situações como essas e ver até mesmo certa vantagem" (E.).

"(...) essa cena remete muito aos dias de hoje, no qual os empregados não conseguem nenhum tipo de argumento para vencer o patrão, como aconteceu com a empregada" (K.).

A fala de "E." é muito reveladora quanto ao papel da escola de atuar na socialização voltada ao conformismo e à adaptação que garantem a reprodução da sociedade burguesa e de classes (GALLUCH, 2013). Alves (2001) destaca o atual momento da produção flexível, como uma era de apropriação de conceitos progressistas e de sua manipulação para fazer o trabalho ver vantagens no afrouxamento das leis trabalhistas.

Junto à percepção de uma realidade estabelecida em suas vivências, um desconforto em confrontar esta concretude da vida, como relatada por Freire (2013, p.62) "[é] que, para eles, pessoa humana são eles. Os outros, estes são "coisas", o que também foi constatado por alguns estudantes:

"Alguns dos argumentos utilizados pelo empregado era que precisava de um aumento porque tinham família para sustentar e que a situação estava realmente difícil, o que me marcou, me deixou incomodada e reflexiva, pois muitas pessoas passam pela mesma situação" (I.).

"Com tudo o que foi observado, fiquei frustrado com tudo, afinal olhar para a realidade é um tanto desconfortável" (P.).

A realidade que alimentou as cenas fez emergir, nos trechos dos relatórios, os conceitos debatidos em aulas teóricas:

"(...) e o patrão afirmou que seu trabalho era substituível. Desta forma podemos perceber que com o passar do tempo as pessoas trabalham como máquinas ao ponto de seu trabalho ser substituível por qualquer pessoa, tornando então a mão de obra mais barata" (I.M.).

"(...) Diante das aulas práticas e das discussões em sala, podemos compreender melhor a estrutura de relação entre quem detém os meios de produção e quem oferece sua força de trabalho em troca de um salário, logo a transformando em mercadoria. Independente se receber dez, quinze, vinte mil por mês, se eu parar de vender minha força de trabalho, irei passar fome? (...)" (E.).

"(...) a percepção mais ampla em relação a esses conceitos de forma mais realista e prática, pois tive a oportunidade de presenciar cenas e falas mesmo que encenadas, mas carregadas com o sentido desses conceitos em situações que inevitavelmente podem/vão acontecer na vida real (...)" (A. G.).

Neste sentido, pode-se avaliar a importância do diálogo entre a Geografia e o Teatro, para proporcionar aos adolescentes espaços de provocação e de reflexão quanto à vida em sociedade e às relações de trabalho.

b) Percepção cultural da diferença de classe

Esta categoria chamou a atenção devido à clareza com que os estudantes, todos filhos de trabalhadores, enxergam as relações de classe na sociedade capitalista, uma “relação quase tirânica entre duas pessoas de classes distintas” (P.). Cada um trouxe seu repertório cultural e percebeu a subordinação do trabalhador, no jeito de se dirigir ao patrão. Destacam-se os excertos:

“(…)tinham que entrar de cabeça nos personagens na qual as perguntas e respostas traziam a raiz de cada participante. A partir disso enxergamos como há uma desigualdade imensa entre a patroa e o funcionário” (A.).

“(…)“acha que vou à falência por causa de uma pessoa”, mesmo sendo uma representação, tais frases eram ao mesmo tempo, frias e de certo modo desumanas, mais também envoltas por um realismo que era cruel tanto de se ouvir quanto de se falar” (P.).

Gramsci fala da naturalização desta relação subalterna (NOSELLA, 2016) e, pela expropriação do saber operário, a indústria influenciada pelo taylorismo tornou os empregados ainda mais dispensáveis, numa fragmentação do processo produtivo cujas etapas qualquer um poderia aprender em pouco tempo (CORIAT, 1985).

c) Fruição dos conceitos

A capacidade de associar a teoria com o mundo real deve ser um objetivo a ser alcançado nas atividades de ensino, possibilitando a aplicação de conceitos científicos na reflexão cotidiana dos estudantes, como cidadãos. As relações que os estudantes fizeram com leituras realizadas em classe com as cenas – em alguns casos trazendo até leituras externas às solicitadas, caracterizam esta fruição:

“(…) uma exploração, mas que muitos negam, um molde de ser humano importo e aqueles que não o seguem são, como diria Taylor, vadios...(…)” (P.).

“(…) os acontecimentos possuem uma conexão, já que foi Taylor que contribuiu por meio de seus princípios fundamentais para que a empregada (empregados) se desse mal, sem nenhum tipo de argumento contra a patroa (patrões) que a favorecesse no fim das contas” (K.).

Esse “se dar mal”, na fala de K., está associado justamente à extrema divisão das tarefas no processo de produção, intensificado com a esteira de Ford (1967), que tornou os empregados cada vez mais fáceis de serem substituídos (BRAVERMANN, 1974; CORIAT, 1985).

“Já os argumentos do patrão, me deixaram muito incomodada e desconfortável. Falas como de quando o empregado explicava os motivos pelos quais precisava do aumento, as dificuldades que estava enfrentando, que o trabalho era desgastante, e o patrão não dava a devida atenção, não tinha empatia para tentar compreendê-lo, simplesmente dizia que devia aceitar as coisas do jeito que são, que tinha que trabalhar sem protestar, o que se relaciona com a obra de Taylor, como mostra o diálogo entre Schimdt e o patrão, em que o patrão praticamente diz uma “receita” de como ele deve trabalhar, que deve trabalhar sem contestar (...)” (I.).

“(…) uma das coisas mais marcantes no relato foi a argumentação do patrão para não aumentarem o salário do empregado, em que ele falava sempre no coletivo, como se aquilo fosse bom para a empresa, bom para a economia do país ou bom para os trabalhadores, tendo em vista que quando ele prosperasse, o trabalhador também iria prosperar. Frederick Taylor também

apresenta algo semelhante em sua obra “Os princípios da administração científica” (...) (M.).

“(...) muitas pessoas (...) acabam se submetendo a situações precárias, pois não há escolha, assim como é retratado por Marx em “O Manifesto Comunista”³⁶, por exemplo, desde os princípios da indústria, há um grande descaso com os trabalhadores (...)” (I.).

A precarização atual do trabalho como processo histórico e pertinente às fases do capitalismo foi percebido pelos estudantes, em suas associações com obras clássicas que apresentam teoricamente como se configura, por meio da deformação que o capitalismo proporciona ao trabalho (agora alienado), a relação entre patrão e empregados.

d) Percepção de consciência ingênua dos estudantes que fizeram o papel do trabalhador

A característica da “passionalidade” típica da consciência ingênua, segundo Freire (2011, p.53), foi retratada pelos estudantes que fizeram o papel de empregados (“eu preciso disso para meus filhos”, segundo P.) e foi notada pelos colegas que assistiram, que demonstraram incômodo diante das diferenças de argumentos entre os dois personagens.

“Na encenação, a empregada que trabalha numa indústria têxtil pede um aumento para a patroa utilizando todos os tipos de argumento, apelando até para o sentimentalismo” (K.).

“O funcionário que estava em busca do aumento de salário precisava dialogar com o patrão e argumentar o porquê deveria receber tal aumento, o que o fez utilizar o sentimental como recurso, alegando que, com sua situação atual, não conseguia sustentar sua família e que seus filhos estavam passando fome” (E.).

“(...) os argumentos dos empregados eram muito relacionados a emoção, explicando sua situação social e, dessa forma, transformando em argumentos fracos demais para conseguir algo com o patrão, fruto de muita alienação, em que eles não sabiam se quer seus direitos para conseguir ter uma boa argumentação (...) o ser humano vem desde muito novo, sendo alienado para o sistema de produção e trabalho” (M.).

A ausência de uma reflexão crítica mais aprofundada, que transparece nas relações cotidianas, com apelos à emoção ou à religiosidade, marca o que Freire denominava de consciência ingênua. Trabalhar essas questões com os estudantes é, sem sombra de dúvida, possibilidades de uma transformação social que venha do conhecimento dos indivíduos sobre como as coisas realmente são, numa educação que seja libertadora e não perpetuadora destas relações (FREIRE, 2013).

Houve a indagação sobre se os estudantes representaram o trabalhador com consciência ingênua como crítica ou por realmente possuírem uma consciência ingênua, mas isso é tema para uma próxima investigação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho para a formação do cidadão crítico requer tempo e integralização de recursos. Nesse sentido, percebemos o quanto a influência das grandes mídias e dos círculos sociais – famí-

³⁶A estudante não citou este livro em suas referências no relatório, não sendo possível, portanto, referenciá-lo devidamente aqui. Este texto não estava nas leituras solicitadas em Geografia nesta ocasião.

lia, igreja e amigos – podem influenciar na consolidação de um senso comum subalternizado nas relações de trabalho, refletido na dificuldade, mesmo com o conhecimento teórico da lógica que rege essas relações, em debater sobre condições de trabalho com a figura do patrão. Os debates acalorados durante a leitura dos textos deram lugar, em muitos casos, nas trocas de papéis, a atores sociais que apelam para a emoção e a compaixão dos patrões, esquecendo-se de argumentar dentro da teoria e dentro das normas legais, a condição de ser trabalhador.

A proposta interdisciplinar entre Geografia e Arte sinalizou que é possível proporcionar momentos de debates, com perspectiva crítica, fundamentada em teorias acadêmicas consistentes e de modo participativo, a partir de proposições lúdicas e estéticas. O envolvimento dos estudantes e das estudantes foi intenso e o debate avançou, demonstrando sensivelmente como cada um e cada uma havia compreendido a transposição da teoria para a prática por meio do teatro improvisado. Observou-se que a metodologia proposta, de modo participativo e dialógico, amplia as possibilidades de compreensão do conteúdo e de apropriação crítica da teoria.

A PRÁTICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA A PARTIR DA VIVÊNCIA DIDÁTICA: APONTAMENTOS PARA REFLETIR E INICIAR O DEBATE

Diogo Labiak Neves (IFPR - Curitiba)

“É uma chamada à reflexão (...) sobre a força e a responsabilidade do ensino de um saber que hoje se põe entre os que mais problematizam o mundo confuso, mas nitidamente em mudança, em que vivemos” Ruy Moreira

INTRODUÇÃO

O presente texto tem um intuito inicial que é o de compartilhar com outros/as professores/as de Geografia algumas experiências e os seus resultados, tendo como base a dinâmica de sala de aula vivenciada pelo autor, no Campus Foz do Iguaçu do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná. Concomitantemente, outro intuito inerente à construção deste artigo é o de gerar à prática um arcabouço teórico condizente, que crie possibilidades aos pares, leitores, e um igual embasamento para as suas práticas futuras. Pensamos que refletir sobre a prática em sala de aula é um fator fundamental no nosso cotidiano docente, sendo assim, entendemos que o professor, para além de escapar do básico, deve ter ações que reflitam a sua intencionalidade. Em suma, poderíamos dizer que o objetivo mister desse artigo é compartilhar a experiência e as bases para a elaboração da experiência relatada.

No decorrer do texto, tentaremos demonstrar algumas relações advindas da experiência prática em sala de aula, tendo como base um recorte específico de uma sequência didática construída no início do semestre letivo do ano de 2019 com alunos do primeiro ano do curso Técnico Integrado ao Ensino Médio. Nessa sequência didática, abordamos o conteúdo Geologia com o tema “tipos de rochas”, normalmente adverso a alguns pontos que abordaremos na sequência do presente texto. Embora seja um tema intimamente ligado à geografia física e, por isso, tradicionalmente abordado sem qualquer vínculo com a geografia humana, assim como defendemos cotidianamente em sala de aula, defenderemos aqui: À geografia escolar não cabe essa segmentação!

Entendemos ainda que toda prática requer um embasamento teórico que lhe gere suporte. Com base nesse entendimento, optamos por não organizar o presente texto apenas enquanto um relato de experiência, razão porque lhe demos um embasamento que gere sustentação argumentativa. Sendo assim, o texto segue dividido em dois momentos distintos: o inicial, com uma argumentação teórica; e o segundo, com um relato da experiência vivida. Buscamos, tanto para a matriz teórica quanto para o relato, o mesmo embasamento que norteia nossa prática docente, qual seja, um entendimento crítico para com a ciência geográfica.

Para o recorte aqui apresentado, utilizaremos a compreensão sobre o desencadear de atividades inseridas no contexto de uma sequência didática abordando o assunto relatado acima. Por ter a noção de que esse não é um texto teórico sobre o conteúdo Geologia com o assunto rochas, mas sim um texto reflexivo sobre práticas em sala de aula, durante a explanação da experiência didática, optamos por centrar a narrativa em algumas das aulas da sequência escolhida.

PALAVRAS INQUIETANTES

Dialogar e construir o diálogo em sala de aula, cotidianamente, é um dos maiores desafios docentes na atualidade. Além de ser multifacetado, o docente deve saber se virar nos cinquenta minutos da sua aula para manter a atenção dos estudantes e dar conta do conteúdo programático previsto na ementa curricular. Embora atualmente não se questione o saber docente sobre o prisma conteudista, sabemos que a dinâmica de sala de aula, em muitos momentos, nos leva a situações em que o conteúdo fica em segundo plano. Nesse quadro, cabe ao docente administrar a turma, tarefa nem sempre fácil.

Se por um lado são muitos os fatores que influenciam nas dificuldades enfrentadas pelos docentes em todos os cantos do Brasil – dificuldades essas que vão desde salas lotadíssimas³⁷ (percebam que nem falamos mais em salas lotadas e normalizamos a adoção do superlativo para referir a esse espaço de estudo), a falta de materiais apropriados, infraestrutura deficiente e não reconhecimento/valorização da profissão – por outro lado, os professores continuam a dar parte de si para construir uma educação de qualidade para os estudantes, mesmo dentro do quadro descrito acima. Normalizamos os problemas, internalizamos as dificuldades e, não raro, superamos as adversidades, e é desse modo que se desenha o ensino de Geografia, que ora pende ao tradicionalismo, ora pende à criticidade, o que Moreira (2014) descreve como o afastamento da neutralidade docente em sala de aula.

Sabemos, contudo, que a Geografia – e particularmente o docente de Geografia – há muito não se coloca enquanto apática e acrítica nas escolas, senão em muitos momentos é soterrada e abafada por burocracias e propostas pedagógicas diversas que, em muitos casos, não dialogam com o material didático. São vários os exemplos em que teoria e prática não conversam, sendo esse apenas mais um obstáculo a ser driblado pelo professor.

Andrade (2017) já nos alertara sobre a condição docente dentro do cenário atual em nosso país. Na visão do autor, a ofensiva neoliberal implementada no ensino em diversas frentes acaba por gerar uma “contínua destituição da dimensão propedêutica docente” (p. 128). Portanto, o professor, devido ao acúmulo de atividades muitas vezes alheias à sala de aula, e com funções distintas à dinâmica docente, acaba alijando-se do escopo teórico presente no seu componente e torna-se um mero repetidor de aula, e isso, é o que de pior pode acontecer na docência. Contudo, o mesmo autor ainda nos alerta sobre a artimanha complexa que está presente ao pensarmos que apenas a qualidade docente está envolvida na qualidade do ensino. Essa afirmação por si só nos leva facilmente ao entendimento de que a forma de ocupação do tempo em sala de aula é um indicador de qualidade, nada mais distante da realidade de sala de aula. Temos sempre que entender que múltiplos fatores influenciam a qualidade do ensino, muitos dos quais alheios à capacidade docente e a sua esfera deliberativa. Para entender os processos que levam a um melhor aproveitamento qualitativo das aulas ministradas, devemos ter em mente que a implementação do pragmatismo neotecnicista e da “polivalência docente, realocando de modo progressivo o seu papel como facilitador da aprendizagem por meio da instrumentalização de modelos pedagógicos prontos” (ANDRADE, 2017, p. 133), apenas tende a valorizar a quantidade de conteúdos ministrados em detrimento da qualidade do ensino, subvertendo a lógica do ensino enquanto um momento de construção do saber e resgatando, assim, os preceitos da acumulação de informações. Esse viés vem, claramente, ao encontro de iniciativas admiradas pela burguesia e pelos detentores do capital de forma geral. Não ao acaso, observamos cada vez mais escolas adotando modelos pedagógicos prontos, pois antes de mais nada, para elas, a educação se transforma em mercadoria.

³⁷Aqui cabe a ressalva de que, embora essa não seja uma característica inerente aos IF's, apontamos essa característica enquanto elemento presente na educação brasileira de maneira geral, principalmente quando abordamos a educação básica pública. Porém, como este não é o foco central desse trabalho, não nos aprofundaremos neste assunto.

Diametralmente oposto a esse entendimento mercantilista do ensino, entendemos a ação docente enquanto uma ação dinâmica e complexa que se constrói ao longo do tempo e da própria ação. Ou seja, o ser docente se constrói de fato na ação e durante a ação, não cabendo aqui fórmulas prontas ou soluções milagrosas, muito menos modelos que engessem os docentes no âmago da sua atividade. Minar a ação docente é o primeiro passo para minar a qualidade do ensino.

Neste ponto, concordamos com Pontuschka (2002) quando ela diz que a prática não pode ser um elemento isolado. Não é a prática pela prática que está em questão em uma sala de aula, mas sim a reflexão que será propiciada pela prática e todo o arcabouço teórico que a embasa. Esse fato, na visão da autora, é reconhecido pelos próprios professores que, ao buscarem momentos de formação (pós-graduação e formação continuada), justamente por “tomar consciência da importância de teorizar a própria prática” (p. 129), buscam qualificar e embasar as suas ações. Devemos, para além de ter plena consciência do que queremos enquanto professores, ter amplo suporte teórico para tal e também deixar claro aos estudantes quais os objetivos e quais os suportes para as atividades que executaremos. Portanto, pensar a qualificação do docente é também uma forma de pensar a qualidade da aula a que os estudantes terão acesso.

Na mesma linha de raciocínio, porém com outras palavras, Aguiar (2014) argumenta que muito se avalia do ponto de vista conceitual e pouco sobre o procedimental e atitudinal dos alunos. Porém, na sua análise, o autor defende que as três dimensões devem ser ensinadas e avaliadas na mesma proporção. Ainda na visão apresentada pelo autor, essa condição desproporcional favorece a prova em detrimento de outros instrumentos avaliativos, reforçando a ideia de um ensino tradicional – e sabemos que o professor, dentro de uma perspectiva tradicional de ensino, pouco ou quase nada pode fazer de inovador ou diferente, sentimento esse compartilhado por Souza e Juliasz:

A perspectiva dialética, no sentido da unidade dos saberes construídos na escola, torna a elaboração e desenvolvimento da sequência didática uma estratégia de tornar consciente o processo de formação conceitual no âmbito pedagógico, uma vez que consiste em um processo de estabelecimento de objetivos e atividades concatenadas com um objetivo geral, envolvendo conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais (2020, p. 159).

Temos, então, completa a premissa de que o professor deve construir o suporte para que os alunos e alunas tenham acesso variado a múltiplas fontes de informação e que sejam desenvolvidas em sequência, de modo que eles, educandos, possam construir o saber autonomamente. Dessa forma, os autores assumem que as sequências didáticas ganham em qualidade quando construídas de maneira concatenada e relacionando diferentes aulas quando em comparação às aulas isoladas trabalhando assuntos similares ou correlatos. Para Zabala, por sua vez, as sequências didáticas são “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais” (1998, p. 18). Portanto, quando falamos em sequências didáticas, falamos mais do que simplesmente uma aula isolada ou uma atividade sem qualquer vínculo para com outras atividades ou aulas; pensamos em momentos correlacionados que culminam na construção do saber discente. Sabemos, contudo, que essa não é uma dinâmica espontânea, tampouco imediata nas classes atualmente.

Pelas dinâmicas de sala de aula, sabemos que, de fato, muitos estabelecimentos de ensino são, na verdade, tradicionais e, enquanto professores, temos que atuar contra esse preceito homogeneizante, já que “atualmente a Sequência Didática (SD) é uma alternativa de organização das aulas que se antepõem ao secular modelo tradicional de ensino” (MACHADO, 2014, p. 175). Como já falamos neste texto, parte da pressão neoliberal sobre a comunidade escolar, hoje, passa por

cercear a atuação docente que venha no sentido de promover a autonomia discente. Nosso posicionamento teórico e prático vai contra essa pressão que se estabelece em sala de aula.

Para isso, uma das possibilidades é elaborar as aulas e as nossas unidades curriculares de forma a constituir um enfrentamento à dinâmica centralizadora. Concordando com Souza e Juliasz (2020), entendemos que as atividades de ensino devem partir das reflexões e das problematizações criadas pelos próprios alunos, pensar com suas próprias ideias, partindo do pressuposto inicial e problematizador criado pelo docente. Para esses problemas, devemos ainda criar hipóteses e soluções que possam ser validadas. Foi nesse sentido que trabalhamos ao propor a atividade que apresentamos neste artigo. A todo momento os estudantes foram incitados a compreender os problemas que estavam postos a sua frente e quais as respostas para eles, pois quando “o professor assume o compromisso de criar condições concretas para a relação entre o conhecimento científico e o do cotidiano” ele acaba viabilizando a “construção de saberes escolares que possibilitam compreensões objetiva da realidade” (SOUZA e JULIASZ, 2020, p. 153). Ou seja, cabe ao professor criar condições para que os educandos interpretem a realidade em que estão estabelecidos da melhor maneira possível. Para isso, ficará ao seu encargo traduzir a linguagem academicista para a linguagem escolar e propiciar momentos de interação conceitual de maneira fluida, prazerosa e, ao mesmo tempo, didaticamente interessante à turma.

Do ponto de vista organizacional, como nos posicionamos acima, entendemos que a construção de sequências didáticas favorece o entendimento e o aproveitamento discente quando olhamos para o conteúdo. Mas não podemos olvidar que a Geografia deve se ater ao entendimento do espaço para fins de entendimento e produção científica. Quando se fala sobre a conexão dos assuntos escolares e as correlações que a Geografia estabelece, deixamos claro que o saber não se constrói de maneira isolada. Construímos segmentações para facilitar o trabalho do professor ao abordar determinados assuntos, mas, idealmente, deveríamos extingui-las das disciplinas e dos conteúdos nos ambientes escolares. Na Geografia, essa leitura fica facilitada quando observamos a proposição feita por Moreira (2014) na construção da estrutura N-H-E (Natureza-Homem-Economia). Ao observarmos a estrutura proposta pelo autor, notamos que, a Geografia ministrada nas escolas deixa de ser fragmentada e passa a compor um grande leque de informações, conceitos e abordagens integradas. O que, de certa forma, casa com o defendido por Machado quando o autor afirma que a “sequência didática é um plano de aula cuja estrutura assinala para os níveis macro e micro (...) sua elaboração passa, portanto, por diversas etapas ou escalas, desde o estabelecimento dos objetivos gerais até a construção e organização do material instrucional” (2014, p. 200).

Neste ponto, não é segredo que concordamos com a proposta feita pelos autores acima citados. Assim, todos os assuntos estariam conectados dentro da ciência geográfica e dentro da sua especificidade em classe. Contudo, entendemos também que a integração e a interligação de assuntos não é algo natural e facilmente construído em sala de aula e que, para isso, existem diversos motivos que vão desde os já elencados nesse texto (falta de estrutura, falta de reconhecimento, condições de trabalho e etc.) até as deficiências formativas. Sabemos que a formação docente não é igual em todo o território nacional, tanto na qualidade quanto na distribuição espacial das universidades que formam professores. Aproveitamos, então, para reafirmar a necessidade dos momentos de formação continuada para aperfeiçoamento docente, pois, na qualificação, o docente pode adquirir novas visões, assimilar novas concepções e aprofundar entendimentos já construídos, contudo, esta é uma linha de argumentação sobre o trabalho docente que defenderemos com mais ênfase em um outro momento, não neste texto.

De maneira geral, podemos afirmar que concordamos também com Nogueira e Carneiro (2012), para quem a ciência geográfica é capaz de contribuir para a formação cidadã do aluno, desde que pensemos as dinâmicas de sala de aula e os conteúdos curriculares de maneira integrada

e não como se fossem fragmentos de um grande quebra-cabeças. Pensar a Geografia de maneira conjunta e enquanto um complexo sistema dinâmico que se molda à realidade e que, ao mesmo tempo, é a realidade vivida pelo aluno, nos parece a melhor maneira de abordar esse componente em sala de aula. Entendemos, ainda, que essa afirmação pode ser aplicada a todos os assuntos da geografia escolar, mesmo dentro da dicotomia geografia física – geografia humana, pois encontramos lastro para construir conexões e interligações, como tentaremos demonstrar a seguir.

No conseqüente deste capítulo, passaremos à descrição e ao entendimento da construção da seqüência didática que trabalhamos junto a uma turma de primeiro ano do ensino médio. De maneira sucinta, de certa forma limitado pelo tamanho do texto e pelas características narrativas da textualidade, tentaremos, ao expor a nossa experiência, dialogar com a teoria acima versada. Para isso, desde já, deixamos claro que não entendemos nenhuma abordagem como definitiva e não cerceamos as abordagens que divergem das nossas. O relato que segue é fruto da experiência docente do autor do capítulo e pode não ser viabilizada em outros locais. A construção dos saberes relativos à ciência geográfica em sala de aula deve observar a realidade de todos os envolvidos no processo e isso inclui o docente.

A PRÁTICA ENQUANTO ELEMENTO EDUCATIVO

As atividades que buscamos evidenciar aqui são relatos decorrentes da docência no Campus Foz do Iguaçu do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná, durante o segundo semestre do ano de 2019. O momento descrito neste relato marcou o começo da nossa atuação junto à turma em questão. O fato de não conhecermos os alunos e alunas com quem trabalharíamos mostrou-se um elemento preocupante, contudo também percebemos que esse poderia ser um momento de aproximação e de colocarmos em prática algumas ideias que já transitavam em nosso ideário enquanto intencionalidades, mas que ainda não havíamos tido a oportunidade de executar.

Havendo participado do conselho de classe anterior, o do segundo bimestre, já conhecíamos de nome e de anotações a turma com a qual trabalharíamos, contudo, isso não quer dizer nada, pois só conhecemos de fato cada turma ao longo do trabalho diário. Nada, nenhuma informação prévia substitui o acompanhamento cotidiano quando se trata de reconhecimento mútuo entre educandos e educadores. Sabemos que as turmas se comportam de maneira diferente com cada professor e que substituir um professor no meio do ano não é uma das tarefas mais fáceis de se executar em uma sala de aula. Para além das mudanças metodológicas e didática, há que se suprir sempre a quebra do vínculo diário e o afeto da turma para com o outro docente, além de construir a sua própria relação para com a turma. Ainda, no meio de tudo isso, não se deve esquecer de dar conta do conteúdo. Foi nesse contexto que surgiu a demanda de apresentar elementos didaticamente válidos, inovadores e que, ao mesmo tempo, cativassem a turma em questão. Claro, sempre tendo como base os pressupostos teóricos que argumentamos anteriormente nesse capítulo.

Após um período de aproximação com a turma, apresentamos a proposta de trabalho da seqüência didática, que compreendia o conteúdo programático rochas, suas características e seu ciclo.

Para fins de aplicação prática, dividimos a seqüência didática em nove aulas, nas quais os estudantes tiveram desde momentos teóricos até atividades práticas de desenvolvimento e fabricação de rochas artificiais.

Aula 01 – Aula dialogada para apreensão dos conhecimentos prévios dos alunos e alunas sobre os tipos básicos de rochas e início das explicações preliminares com base nos entendimentos já existentes.

Aulas 02 e 03 – Aula expositiva dialogada – Ciclo das rochas.

Aula 04 – Apresentação do mostruário geológico com 30 (trinta) diferentes rochas e minerais.

Aula 05 – Debate sobre as consequências ambientais da extração de rochas e minerais.

Aula 06 – Atividade externa à sala de aula, em equipes. Busca de diferentes tipos de rochas e sedimentos naturais pelo campus.

Aula 07 – Debate sobre o aproveitamento econômico, as diferentes rochas e os diferentes tipos de rochas encontrados na aula anterior. Tempo utilizado para dirimir dúvidas dos estudantes e começar a preparação para a atividade da aula seguinte.

Aula 08 – Atividade prática, mantendo os mesmos grupos da atividade anterior, de fabricação da sua própria rocha.

³⁸Aula 09 – Finalização da temática e entrega do material produzido pelos alunos, discussão dos resultados obtidos.

Cientes de que este texto se destina, majoritariamente, a professores e professoras de geografia e áreas afins, não nos deteremos em explicações minuciosas sobre o conteúdo curricular que foi utilizado nas aulas, mas nos relatos das práticas didáticas e dos resultados obtidos pelos educandos. Sendo esse um material sobre geografia e ensino de geografia, entendemos que aqui não cabe uma explicação sobre rochas e seu ciclo, por isso, sugerimos que busquem materiais apropriados. Nesse sentido, manteremos o foco nas atividades compreendidas nas aulas 05, 06, 07 e 08, bem como nos seus reflexos e na dimensão do trabalho discente ante o conteúdo e a construção do seu entendimento sobre o assunto abordado. Não obstante à grande quantidade de variáveis possíveis em uma sala de aula, desde já, afirmamos que entendemos enquanto positivo o desenrolar e os resultados dessa sequência didática que, segundo a nossa perspectiva, foram exitosos.

Para a condução da aula 05, utilizamos um mostruário de rochas com 30 (trinta) diferentes tipos de rochas e minerais. As rochas componentes desse mostruário foram adquiridas no Mercado Livre³⁹ ao custo de R\$ 40,00 (quarenta Reais), com frete grátis. Contudo, entendemos que a condição de aquisição não é a mesma para todos os professores dadas as disparidades econômicas e sociais do nosso país. Caso a aquisição do recurso não seja uma possibilidade, indicamos a construção do próprio mostruário pedológico⁴⁰. Ao manusear as rochas, os educandos puderam perceber por conta própria as diferenças entre os diversos tipos de rochas ao mesmo tempo que puderam significar o ciclo das rochas em sua materialidade. Com essa atividade, eles foram capazes de construir as suas próprias apreensões sobre o assunto abordado e, nesse sentido, foi possível instigá-los ao manuseio e, desse modo, a observação atenta se mostrou o melhor mecanismo de prospecção de ideias.

Durante o decorrer da aula 06, os alunos foram instigados a buscar diferentes tipos de rochas e sedimentos dentro dos limites do campus. Aqui cabe um adendo: o referido campus é bem privilegiado, pois conta com grande área aberta (aproximadamente 80.000 metros quadrados), bosques, prédios didáticos, áreas de uso recente e áreas de uso mais consolidadas. Para executar essa atividade, os alunos foram separados em grupos, nos quais cada equipe deveria percorrer os mais diferentes locais do campus, durante o decorrer da aula, e buscar registros fotográficos ou amostras de rochas e sedimentos. Aos alunos, foi apresentada, enquanto objetivo da aula, a compreensão dos diferentes tipos de uso e dos diferentes tipos de rocha, bem como as características

³⁸Este exercício prático foi inspirado na atividade “Faça sua própria rocha”, disponibilizado no <https://www.ige.unicamp.br/geoideias/>, e adaptado para melhor proveito da turma. Mais detalhes sobre a atividade original poderão ser encontradas em: https://www.ige.unicamp.br/geoideias/wp-content/uploads/sites/20/2015/06/27_Make_your_own_rock_pt.pdf. Acessado em outubro de 2020.

³⁹Portal de compras on-line.

⁴⁰Para esse fim, recomendamos as orientações contidas no material elaborado pela Secretaria de Educação do estado do Paraná em parceria com a Mineropar e disponibilizado pelo Ministério da Educação (MEC) no <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000014242.pdf> Acessado em outubro de 2020.

de uso de cada elemento. Esperava-se que os estudantes encontrassem variados tipos de rochas e variadas formas de uso. O que ocorreu. A partir de suas buscas, eles foram capazes de achar variadas formas de utilização bem como identificar diferentes rochas em nosso campus e, o mais importante, de assimilar que alguns tipos de rocha se aplicam a algumas utilizações e outros tipos não se aplicam àquela utilização. Embora não soubessem asseverar, de maneira contundente, o motivo de alguns usos, foram capazes de construir as correções pretendidas.

Cientes de que a porção Oeste do estado do Paraná, local onde se situa a cidade de Foz do Iguaçu, fora formada geologicamente no Mesozóico, por meio de grandes derramamentos de basalto (PARANÁ, 2001), era esperado que a imensa maioria dos exemplares encontrados nessa aula fossem rochas magmáticas Basálticas⁴¹. De maneira análoga, esperávamos que os alunos fossem capazes de perceber que os demais tipos de rochas encontrados nesse momento de buscas eram de origem diversa ao local, portanto, de alguma maneira trazidas pelo ser humano com alguma intencionalidade. E, pensando racionalmente, mesmo as rochas basálticas de origem local que tenham sido de alguma forma removidas do seu local original, foram removidas com alguma intencionalidade, seja ela decorativa/paisagística, funcional, estrutural ou meramente econômica. Nesse ponto, é de suma importância que os estudantes consigam compreender essas demandas e observar os impactos causados por essa intencionalidade latente.

Com base nos resultados obtidos a partir da aula anterior, durante a Aula 07 foi promovido um debate acerca dos elementos encontrados e das suas utilizações. Os estudantes foram instigados a construir hipóteses sobre as variáveis econômicas e sociais envolvidas no processo de retirada e exploração econômica. Mister nesse momento é a compreensão de que, para que um exemplar diverso esteja ali, seja qual for a sua utilização, ele acabará por desencadear um processo de dano ambiental no seu local de extração e alimentar toda uma cadeia econômica conexa e subsequente à extração, transporte, exploração e uso. Em muitos casos, essa cadeia econômica acaba sendo o principal motor da economia de alguns municípios, como é o caso de Barra do São Francisco/ES.

Ao observar a presença de arenito e mármore no campus, os estudantes foram instigados a encontrar hipóteses que apontassem possíveis locais de origem dessas rochas e, para isso, eles puderam fazer uso de ferramentas de busca e elementos bibliográficos disponibilizados. Esperávamos que os discentes pudessem encontrar elementos para compreender a cadeia de fatores, variáveis e consequências que levaram aquelas rochas ao local onde foram encontradas. De maneira geral, podemos afirmar que os discentes foram amplamente capazes de observar se a rocha que eles encontraram estava no seu local original ou se ela havia sido removida com alguma finalidade específica e, neste segundo caso, entrava a questão do uso e da intencionalidade dessa remoção.

Diversos foram os exemplos de rochas encontradas pelos estudantes durante as suas buscas, incluindo exemplos magmáticos (granitos amplamente utilizados nos banheiros e basaltos recortados em pequenos pedaços, empregados enquanto elemento decorativo e colocados em um dos prédios do campus), sedimentares (foram encontrados pedaços de arenitos ao ar livre e, nesse caso, não conseguimos chegar a uma hipótese conclusiva que explicasse a sua utilização/remoção ao local encontrado), e metamórficos (pedaços de mármore). Citamos esses exemplos apenas para enumerar alguns dos tipos de rochas encontradas na atividade. Contudo, como era de se esperar, os estudantes, uma vez que estavam em grupos, acharam muitas amostras repetidas, o que de certa forma facilitou o trabalho de congregar e agregar as informações nesta aula.

Na aula seguinte, a Aula 08, foi a hora de colocar a mão na massa, com a atividade de fabricação da sua própria rocha. O intuito desta atividade era mostrar que, na formação da rocha, será

⁴¹Para maior detalhe sobre o embasamento geológico do estado do Paraná, sugerimos também a análise dos documentos e dos textos disponibilizados no site do Instituto de Água e Terra do Estado do Paraná (<http://www.iat.pr.gov.br/Pagina/Mapeamento-Geologico>). Acessado em outubro de 2020.

determinante uma incontável gama de variáveis: Se a rocha é submetida a maior pressão ou menor; se a rocha é submetida à elevada temperatura ou à baixa temperatura; se uma rocha é constituída de certos materiais e outra é constituída dos mesmos materiais mais um outro elemento; em suma, com cada alteração de variável é possível que se altere o resultado final do mineral que será encontrado na crosta terrestre. Desse modo, podemos afirmar que a composição final dessa rocha será determinante para o aproveitamento dela por parte da sociedade nas mais diferentes finalidades, assim, rochas muito porosas e frágeis não podem ser utilizadas na construção civil, por exemplo.

Novamente separados em equipes, os alunos foram instigados a construir receitas de rochas com materiais disponibilizados pelo professor. Nessa receita, eles deveriam levar em conta os materiais disponibilizados pelo professor e o processo de cura, ou secagem, da rocha. Os alunos deveriam, portanto, selecionar os materiais que seriam utilizados dentro das variáveis ofertadas pelo docente e como seria feito o processo de deixar a rocha secar, uma vez que para a execução da atividade os materiais seriam misturados com um pouco de água.

Nesse contexto, cada equipe teve que desenvolver sete receitas diferentes para fabricar as suas amostras de rochas. Para colocar a amostra, bem como os elementos aglutinantes descritos abaixo, o professor disponibilizou um copo pequeno de plástico translúcido.

Foram disponibilizados os seguintes materiais aglutinantes aos alunos: areia, cal, cimento, gesso, farinha de trigo, açúcar e sal. Além desses materiais aglutinantes, os alunos foram incentivados a eventualmente adicionar outros materiais que considerassem pertinente, preferencialmente materiais de origem orgânica como folhas picadas, galhos quebrados e até mesmo erva mate, como foi o caso de uma equipe.

No nosso entendimento, as equipes desenvolveram a atividade dentro do previsto, embora algumas receitas não obtiveram sucesso na secagem do produto em virtude da quantidade de água proposta pela equipe e do local onde a amostra foi deixada para 'curar'. Contudo, isso também era uma das propostas da atividade e estava previsto para o processo de aprendizagem. Ao final da atividade, as equipes puderam observar que, por exemplo, as amostras que continham cimento e gesso secaram mais rapidamente do que as demais, contudo, isso não significou que as rochas fabricadas nessas circunstâncias resultaram nas mais resistentes. Via de regra, as amostras com teor médio de açúcar se mostraram mais resistentes ao mesmo tempo que tiveram um tempo de secagem mais elevado. Os estudantes puderam ainda observar que todas as amostras produzidas que continham um nível satisfatório de água, após algum tempo, secaram definitivamente. Apenas não obtiveram sucesso na cura da rocha as amostras que continham uma saturação muito elevada de água.

Para finalização da atividade, as equipes deviam gravar e enviar para o professor, via aplicativo de celular, um vídeo em que explorassem as diferenças entre as suas amostras. No vídeo, eles deveriam explicar o processo de fabricação, os resultados, formular hipóteses para os resultados díspares e discorrer qual das suas amostras, hipoteticamente, teria maior potencial para exploração econômica. Neste momento, o que se observou foi um *show* de criatividade e pensamento lógico por parte dos alunos. O pensamento lógico dos estudantes, invariavelmente, os levou a ponderar acerca dos motivos de maior fragilidade, maior rigidez, esfarelamento etc., relativos as suas amostras, apontando de maneira assertiva essas razões, por exemplo: "esta amostra secou ao sol e esta outra, idêntica, dentro do armário, sem contato com o sol". Com isso, os alunos foram capazes de, posteriormente, demonstrar a assimilação da importância dos diversos elementos e efeitos - pressão, temperatura, minerais e etc. - dentro da composição e formação de uma rocha ao longo do tempo, fazendo com que conseguissem, igualmente, demonstrar a compreensão sobre as relações de causa e efeito quando olhamos para as características das rochas e o seu aproveitamento e exploração econômica.

Por fim, como já afirmamos, entendemos que a sequência didática acima relatada, de maneira muito breve, é verdade, foi extremamente exitosa. Compreendemos que a abordagem foi igualmente proveitosa para o entendimento dos estudantes, pois, conseguimos, para além de toda a experiência, suprir a necessidade conteudista em relação à programação. Entendemos também que tal sinergia não é automática, tampouco simples, pois “tal encaminhamento educacional demanda uma metodologia que busque superar a fragmentação e contextualize a análise e a explicação dos fenômenos geográficos.” (NOGUEIRA e CARNEIRO, 2013, p122). O que, convenhamos, embora seja o almejado, nem sempre é o que conseguimos realizar em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A docência, como qualquer trabalho, pode ser algo muito prazeroso ou algo extremamente complicado. Para que a balança penda para um lado ou para outro, um incontável número de variáveis entra em ação. Buscamos neste capítulo, centrar nossos esforços em ações e argumentações que podem construir um ambiente salutar para o trabalho docente e de aprendizagem para os discentes.

Compreendemos que a realidade, em muitos casos, se impõe ao ideal e ao que gostaríamos de realizar em sala de aula, da mesma forma que sabemos que a rede de Institutos Federais é uma ilha no oceano da precariedade do ensino brasileiro, de modo que seria displicente de nossa parte considerar a realidade dos Institutos Federais enquanto regra. Frutos de uma política pública de expansão educacional no nosso país, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia partem rumo ao interior, levando ensino federal de qualidade a locais onde isso era impensável. Muitos locais do interior do Brasil acabaram por receber um campus de algum IF, o que se tornou, na prática, a única presença da União nessas cidades. A expansão da Rede Federal, seja na fase dois ou na fase três, parte de pouco mais de 100 campi para mais de 600, o que se reflete em ensino, pesquisa e extensão de qualidade para toda a população que outrora se encontrava desprovida de acesso à educação federal.

Do mesmo jeito que refletimos sobre como isso impacta na sociedade local, temos que refletir sobre o que faz com que essa rede tenha excelentes índices educacionais. Embora esse não seja o intuito original deste texto, buscamos essa reflexão para advogar no sentido da melhoria ampla e irrestrita das condições laborais para os docentes da educação pública em todas as instâncias e esferas. Observamos, então, que não há muito mistério. Basta, para isso, investimento de qualidade em educação com infraestrutura adequada e condições de trabalho para os envolvidos (docentes e técnicos administrativos). Pode parecer clichê ou demagógico falar que a infraestrutura e as condições de trabalho alteram tanto o resultado do rendimento escolar dos educandos, contudo, como falamos lá no início deste texto, engana-se quem olha apenas para o tempo gasto efetivamente em aula dada, dentro de uma sala enquanto parâmetro para a qualidade do ensino. Nesse elemento, influem diversas variáveis como preparação da aula, tempo de estudo, acesso a novas teorias dentro do seu campo de ensino, infraestrutura disponibilizada, ambiente educacional como um todo e remuneração do profissional. Nesse ponto temos, indiscutivelmente, que pensar que, ao sabermos o que dá certo e quais os resultados teremos em âmbito educacional, temos total consciência da receita para esse fim. O fazer ou não fazer é, antes de mais nada, uma escolha política e administrativa tomada pelos governantes.

Esperamos que o artigo aqui apresentado possa, de algum modo, auxiliar, ajudar ou mesmo embasar o leitor nas suas atividades. Nesse sentido, podemos afirmar que a abordagem aqui evidenciada se traduz em efeitos positivos para os educandos ao passo que traduz um tema abso-

lutamente teórico, na maioria das vezes, para a prática e realidade vivida por eles e elas.

Pontos positivos e pontos negativos são comuns em todas as abordagens e, claro, a proposta que aqui apresentamos está sujeita a críticas e revisões. O trabalho docente, por natureza, é um trabalho em contínua formação e adaptação. Igualmente pensamos sobre as nossas produções, que são reflexos de construções que se traduzem textualmente, contudo, vêm impregnadas de uma temporalidade específica. Nesse sentido, o trabalho mais difícil fica para o/a leitor/a, qual seja, reconstruir a linha argumentativa do texto e confrontar com a realidade.

A AULA DE CAMPO COMO METODOLOGIA DE ENSINO DE GEOGRAFIA EM CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS: EXPERIÊNCIAS NO IFPR - CAMPUS CURITIBA

Leandro Rafael Pinto (IFPR - Curitiba)

A Geografia se faz com os pés!
Salette Kozel

INTRODUÇÃO

A Aula de Campo como metodologia de ensino vem sendo utilizada há muito tempo em diferentes componentes curriculares, em especial na Geografia, devido a sua fundamental característica de contato direto com a realidade, proporcionando ótimos resultados em termos de um ensino mais efetivo e uma aprendizagem mais significativa aos estudantes.

Para Corrêa (2018), as aulas de campo em Geografia ligam teoria e prática numa relação dialética, proporcionando mudança de valores e atitudes perante o meio ambiente. Devido a sua complexidade inerente, uma Aula de Campo necessita de um planejamento cuidadoso, tanto do ponto de vista teórico e dos objetivos, como da operacionalidade dos próprios conceitos e teorias envolvidas. Em uma Aula de Campo, os estudantes se deparam com uma grande quantidade de informações e fenômenos, nos quais as possibilidades de aprendizado potencializam-se e as experiências tornam-se mais enriquecedoras; fato que não se compara com uma rotina de sala de aula.

Para Compiani (1991), a Aula de Campo é um excelente “ambiente de ensino”, que pode auxiliar na aprendizagem dos estudantes, visto que proporciona o contato direto com os objetos e os fenômenos concretos que estão sendo estudados. Já Venturi (2011) afirma que o contato direto com o meio é uma das características que tornam as atividades de campo essenciais, pois permite que o estudante note os fenômenos em sua interação e a natureza não fragmentada, assim reconhecendo as relações que existem, que se concretizam.

Percebe-se que há muita divergência quando se trata da temática Aula de Campo, sendo necessário esclarecer que não é necessariamente sinônimo de visita técnica, passeio, viagem ou estudo do meio, são conceitos muito diferentes, mas que podem estar relacionados. Para Zoratto (2014), os estudantes percebem que a Aula de Campo faz parte de um estudo já iniciado em sala e que deverá oferecer novas informações para posterior discussão no retorno à escola, articulando a teoria com as observações *in loco*. Neste contexto, essa organização favorece o desenvolvimento de uma postura investigativa pelos estudantes. Esse formato, além de favorecer a aprendizagem, diferencia a Aula de Campo de uma mera saída da escola e evidencia que há um objetivo pedagógico relacionado ao estudo de um determinado conteúdo.

Para tanto, é necessário um planejamento antecipado da Aula de Campo que se deseja realizar e, assim como uma aula em sala, é necessário se pensar elementos como: o público a que se destina, quantidade de estudantes, conhecimentos anteriores necessários, metodologia de execução, ferramentas e instrumentos necessários, processo de avaliação da aprendizagem, dentre outros.

Ao se tratar de Aulas de Campo no ensino da Geografia, que muitas vezes envolvem ambientes naturais ou espaços não-formais de aprendizagem, há uma série de aspectos a serem analisados para uma execução satisfatória:

- *Decisão e Planejamento*: o docente tem que estar motivado para a execução e criar um planejamento de todos os aspectos conceituais, didáticos, pedagógicos, legais e administrativos que envolvem este tipo de atividade.
- *Integração com outros componentes*: se possível, envolver outros docentes na elaboração e execução, priorizando um trabalho multi ou interdisciplinar, valorizando, perante a comunidade, a execução da aula.
- *Preparação dos Estudantes*: é necessário envolver os estudantes na preparação e execução, definir regras para a participação, exigir questões legais como autorização dos pais e responsáveis, planejar custos e horários, alimentação, dentre outros, para que todos possam participar.
- *Roteiro de Estudos*: elaborar um material prévio para que os estudantes possam ter um primeiro contato com o ambiente a ser visitado e se preparem para a Aula de Campo, aumentando o aproveitamento da atividade.
- *Realização da Aula de Campo*: executar a aula conforme o planejamento é fundamental para um bom aproveitamento, respeitando o roteiro criado, os horários definidos, estando pronto para eventualidades, problemas ou mesmo situações adversas que possam influenciar a Aula.
- *Retomada e Avaliação*: entender que a Aula de Campo não acaba com o retorno à instituição, mas sim somente após a retomada dos conteúdos abordados previamente à Aula, as mudanças de impressão pós-aula e a avaliação da aprendizagem com a execução da mesma.

Entendendo a importância deste tipo de atividade, esse capítulo traz o relato de algumas experiências envolvendo a Aula de Campo como metodologia de ensino da Geografia, em especial para os cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFPR – Campus Curitiba, por entender que essa modalidade da educação profissional e tecnológica necessita de formas que envolvam a pesquisa e o trabalho enquanto princípio educativo.

O IFPR – CAMPUS CURITIBA E SEUS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS

Em dezembro de 2008, foi promulgada a Lei n.º 11.892, que criou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil. Em parte do país, principalmente nas grandes cidades, a Lei promoveu a transformação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). No caso do Instituto Federal do Paraná (IFPR) a história ocorreu de maneira diferente, pois o CEFET-PR já havia se transformado em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) no ano de 2005, tornando inviável a sua adaptação para Instituto Federal. Com isso, o IFPR foi criado a partir do desmembramento da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Em 2009, a Escola Técnica, já intitulada Setor de Educação Profissional e Tecnológica (SEPT), com o apoio do Conselho Superior da UFPR, se desmembrou para dar prosseguimento à criação do IFPR. A partir da redistribuição de servidores para a nova instituição, tem-se a criação do Campus Curitiba do IFPR. Na época em que se tornou campus do IFPR, a unidade de Curitiba ofertava três cursos técnicos integrados (Contabilidade, Informática e Petróleo e Gás), além de duas turmas de ensino médio regular. Na modalidade subsequente, eram ofertados os cursos técnicos em Enfermagem, Prótese Dentária, Massoterapia, Saúde Bucal, Radiologia, Transações Imobiliárias, Contabilidade, Secretariado e Administração. Havia também um curso superior a distância, o Curso de Tecnologia em Gestão Pública (SILVA et al, 2019).

Conforme o art. 8º Lei da Lei 11.892/08, “no desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei” (BRASIL, 2008), sendo que inciso I do art. 7º define como objetivo dos Institutos Federais ministrar educação profis-

sional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos. Por isso, o IFPR – Campus Curitiba priorizou, ao longo dos últimos 11 anos, ampliar o número de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, bem como o de vagas ofertadas.

Atualmente são ofertadas, em média, 35 vagas anuais para os cursos técnicos integrados em Administração, Contabilidade, Informática, Petróleo e Gás (que ocorrem no turno matutino, com algumas atividades no turno vespertino) e Mecânica, Eletrônica, Programação de Jogos Digitais e Processos Fotográficos (que ocorrem no turno vespertino com algumas atividades no turno matutino). Segundo dados da Plataforma Nilo Peçanha (2020), o Campus Curitiba tem 686 estudantes matriculados nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio.

Devido a essa característica de integralidade junto ao ensino médio, os cursos técnicos do campus Curitiba têm em seus colegiados vários docentes ligados aos componentes curriculares comuns do ensino médio, dentre eles, os sete docentes da área de Geografia que, além dos conteúdos previstos nas bases comuns curriculares do ensino médio do Brasil, atendem a conteúdos específicos para curso técnico previsto nas ementas dos Projetos Pedagógicos de Curso.

Visando atender aos princípios da educação profissional priorizados na criação dos IFs, principalmente do trabalho enquanto princípio educativo, é necessário buscar, no ensino da Geografia, formas de se estabelecer atividades que priorizem uma práxis contínua e que despertem, junto aos estudantes, uma melhor compreensão do mundo em que vivem.

Nessa linha, o uso das Aulas de Campo torna-se parte necessária desse processo de ensino-aprendizagem da Geografia junto aos cursos técnicos integrados ao ensino médio. Em especial, no Campus Curitiba, que sempre dedicou parte de seu orçamento anual para manter contratos com empresas prestadoras de serviços de transporte coletivo, este tipo de atividade fica facilitada por dispensar recursos próprios dos estudantes e/ou professores para um fator tão essencial que é a questão do transporte.

Sendo assim, serão apresentadas a seguir três experiências exitosas do uso das Aulas de Campo como ferramenta do ensino da Geografia junto aos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFPR – Campus Curitiba, principalmente com base na organização e princípios já detalhados no subcapítulo anterior.

AS EXPERIÊNCIAS DAS AULAS DE CAMPO REALIZADAS

Compreendida a importância das Aulas de Campo para o ensino e aprendizagem da Geografia, em especial no ensino médio e, entendendo a relação desta atividade com os cursos técnicos integrados ao ensino médio, apresentam-se três experiências exitosas dessa relação, que ocorreram entre os anos de 2016 e 2019 nos componentes de Geografia nas turmas de 1º e 2º anos dos cursos técnicos integrados do IFPR – Campus Curitiba. Por se tratar de um relato pessoal e personalizado de um dos autores, a partir de agora, adota-se a escrita em primeira pessoa.

Ilha do Mel: Experiência e Geografia Física

No ano de 2016, ministrei o componente de Geografia para as turmas de 1º ano dos cursos técnicos integrados em Administração, Contabilidade, Petróleo e Gás e Informática, os quais constam em sua ementa, salvaguardadas pequenas diferenças entre os cursos, o ensino dos componentes e elementos físicos do planeta Terra, a cartografia e a sua relação com as questões ambientais atuais.

Ao longo do ano letivo, organizei os bimestres em 4 eixos principais: cartografia, litosfe-

ra, atmosfera e hidro/biosfera, sendo que previ e combinei, junto aos estudantes, a realização de uma Aula de Campo no final do ano letivo como um elemento aglutinador desses conteúdos que, mesmo ensinados de maneira fragmentada, devem permitir aos estudantes, no final do 1º ano de curso, a compreensão da inter-relação entre os elementos físicos da Terra e suas interferências e implicações na vida das sociedades.

Sendo assim, ao longo do ano, organizei a Aula de Campo com destino à Ilha do Mel, localizada no município de Paranaguá-PR, um local que congregava diversos elementos necessários para o estudo e compreensão de todos os temas que seriam estudados ao longo do ano letivo. Devido ao número elevado de estudantes das 4 turmas, cerca de 110 matriculados e, visando um atendimento personalizado e que atendesse aos critérios de segurança, optei por dividir a visita em 2 dias, sendo que em cada visita foi organizada a ida de 2 cursos diferentes. As visitas ocorreram ao final do mês de novembro, em dia letivo durante a semana.

Com base no tamanho e número de estudantes envolvidos nesta prática, recorri a outros colegas docentes para auxiliar na organização e execução desta Aula de Campo. Este convite acabou por gerar uma conversa maior entre os professores que se voluntariaram para colaborar e, conseqüentemente, a inclusão de outros componentes curriculares na proposta de avaliação da Aula de Campo. Consegui envolver os colegas professores da área de Língua Portuguesa, Filosofia e Arte, tornando esta atividade uma experiência multidisciplinar.

Como forma de orientar as atividades da Aula de Campo, organizei, junto com os colegas professores participantes, um roteiro de estudo (Figura 1). Este roteiro, disponibilizado duas semanas antes da visita, serviu como preparatório do material e instrumentos que os estudantes precisariam ter, o que deveriam observar e analisar ao longo de toda a Aula de Campo (desde a saída do campus) e como seriam avaliados os critérios de compreensão dos conteúdos propostos.

Figura 1 - Roteiro de estudo e avaliação da Aula de Campo para Ilha do Mel

AULA DE CAMPO – ILHA DO MEL / PARANAGUÁ / PR - Roteiro de Estudo

Vocês deverão produzir um relatório, em grupos de até 4 alunos, no qual sejam respondidas as seguintes questões referentes ao que vocês vão observar durante toda a aula:

GEOGRAFIA (Prof. Leandro)

- 1) Fotografem, nomeiem e descrevam 3 (três) formas de relevo diferentes que podem ser vistas durante toda a Aula.
- 2) Fotografar três amostras diferentes de rochas e tentar classificar (ígnea, sedimentar ou metamórfica).
- 3) Relatem as variações térmicas perceptíveis ao longo de todo o dia da Aula, explicar os prováveis motivos (Fatores).
- 4) Fotografem um rio. Descreva tudo o que puder ser observado (coloração, uso, velocidade, material suspenso e fundo).
- 5) Fotografar e relatar as diferenças encontradas no relevo submarino ao redor da Ilha e, como influencia nas ondas.
- 6) Fotografar e descrever uma paisagem que caracteriza o Bioma local (Fauna e Flora).
- 7) Com base no que vocês observaram, como é a relação entre os moradores da Ilha e a preservação ambiental?

LÍNGUA PORTUGUESA (Prof. Gioppo)

Escolha uma das seguintes perguntas e defenda seu posicionamento com argumentos:

- 1) Por que eu moraria na Ilha do Mel?
- 2) Por que eu não moraria na Ilha do Mel?

LÍNGUA PORTUGUESA (Profa. Vanessa)

Desafio: produção de um poema ou ao menos uma curta estrofe no estilo *árcade*, *bucólico*, no qual a natureza impere sobre a vida material urbana.

ARTES (Profa. Ligia)

Criar uma manifestação artística que tenha como tema a Ilha do Mel. Pode ser fotografia, desenho, pintura, poesia, paródia...

FILOSOFIA (Profa. Lisiane)

Pensando nos primeiros filósofos, conhecidos como filósofos da natureza, produzam um pequeno texto sobre a questão: "Por que a natureza, enquanto princípio, foi a primeira das reflexões tipicamente filosóficas?"

Fonte: Autoria Própria (2016)

Figura 2 - Barcas no trapiche da Ilha do Mel



Fonte: Autoria Própria (2016)

Como forma de observação e avaliação dos aspectos hídricos e continentais e da região oceânica, aproveitei o trajeto feito de barca até a Ilha do Mel cerca de 25 minutos entre o porto de embarque em Pontal do Paraná e o trapiche da ilha (Figura 2) para solicitar aos estudantes que observassem e analisassem as diferenças quanto aos corpos hídricos, os usos da água e os movimentos das marés.

Figura 3 - Gruta das Encantadas - Ilha do Mel



Fonte: Autoria Própria (2016)

Para analisar aspectos referentes à formação geológica e geomorfológica da ilha, deu-se ênfase em conhecer a Gruta das Encantadas, no setor de mesmo nome, na ilha (Figura 3). Neste ponto, os estudantes viram o dique de diabásio (rocha escura) envolto pelo migmatito (rocha mais clara), além da ação das ondas e das marés sobre as rochas.

Por fim, para analisar aspectos relacionados às variações de temperatura do ar, a influência nas formações vegetais e a relação com o uso e ocupação da ilha como um todo, nos deslocamos para um dos pontos mais altos da Ilha do Mel, o Farol das Conchas (Figuras 4 e 5). Nesse ponto, vários outros aspectos ligados a todos os conteúdos trabalhados ao longo do ano foram abordados, e o próprio cansaço da subida dos mais de 80 degraus foram motivo de conversas e análises entre as duas turmas que fizeram a visita no dia destinado para tal.

Figuras 4 e 5: Trilha de acesso e Farol das Conchas – Ilha do Mel



Fonte: Autoria Própria (2016)

Após o retorno e, posteriormente com a avaliação dos relatórios entregues e com as conversas em sala de aula, pude perceber, assim como citado pelas referências estudadas, como a visão dos estudantes mudou sobre vários aspectos teóricos tratados em sala. A vivência local, onde os fenômenos ocorrem, facilita o entendimento e materializa o aprendizado, além, claro, de fortalecer os laços entre a turma e os professores.

Mercado municipal de Curitiba: Espaço rural e economia

Já nos anos de 2017, 2018 e 2019, agora trabalhando com as turmas dos segundos anos dos cursos técnicos integrados, o foco dos conteúdos abordados destinava-se à formação e desenvolvimento dos espaços rurais, urbanos e industriais. Apesar da mudança, manteve a ideia de que era possível utilizar a Aula de Campo como uma ferramenta do ensino da Geografia, contudo, fazia-se necessário buscar locais mais condizentes e relevantes aos conteúdos abordados.

Para a temática do espaço rural, em especial no que se refere à produção de alimentos, aos diferentes modos de produção, à economia rural e à agricultura orgânica, observei que vários estudantes não tinham nenhuma relação direta com esses conteúdos, por não morarem em áreas rurais, não participarem do processo de escolha e compra de alimentos em casa ou, simplesmente, por desconhecimento dos conteúdos trabalhados.

Por isso, organizei uma Aula de Campo para o Mercado Municipal de Curitiba, um local que congrega um mercado de hortifruti, comércio em geral, restaurantes, mercado de orgânicos, dentre outras opções de compras. Outro fator importante para a escolha do Mercado Municipal se deve à proximidade com o campus Curitiba, cerca de 15 minutos de caminhada entre os dois locais, permitindo que, para o deslocamento, não fosse necessário locação de ônibus, sendo uma atividade sem custos para o IFPR e para os estudantes. Da mesma forma que fiz em outras aulas, organizei um roteiro de estudos e atividades (Figura 6) que os estudantes, em grupo, deveriam fazer durante a visita ao Mercado Municipal.

Apesar da proximidade com o campus, muitos estudantes nunca tinham visitado o Mercado Municipal e, os que já conheciam, poucas vezes fizeram compras ou pararam para analisar valores ou origens dos produtos comercializados. Por isso, o roteiro proposto foi bem trabalhoso, necessitou que os grupos visitassem vários pontos do Mercado.

Figura 6: Roteiro de estudos da Aula de Campo para o Mercado Municipal de Curitiba

1. Escolher 5 produtos (animais ou vegetais) que sejam produzidos de modo convencional e os mesmos 5 produtos que sejam produzidos de forma orgânico.

*Compare o preço destes produtos

*Compare a origem destes produtos

PRODUTOS	CONVENCIONAL		ORGÂNICO	
	Preço (R\$)	Origem	Preço (R\$)	Origem

*Pesquisar os motivos alegados pelos vendedores de orgânicos para o preço cobrado.

2. Localizar 5 produtos (animais ou vegetais) que sejam produzidos em Curitiba, 5 produtos nacionais produzidos fora do Paraná e, 5 produtos importados. (Relatar preço e origem)

CURITIBA	Preço (R\$)	Origem (bairro)	BRASIL	Preço (R\$)	Origem (cidade/estado)	IMPORTADOS	Preço (R\$)	Origem (País)

3. Elaborar um cardápio de uma refeição. Ele deve conter:

- Proteínas (carne vermelha, carne branca, pescado)
- Carboidratos (massas, arroz, batata, mandioca)
- Vegetais (foijão, legumes cozidos, lentilha)
- Saladas (Hortaliças, verduras, legumes, grãos)
- Bebida (suco de frutas)
- Sobremesa (à vontade)

*Pesquisar o custo para elaboração desta refeição.

*Pesquisar a origem de todos os ingredientes desta refeição.

*** Quais as conclusões do grupo sobre a relação custo, origem e qualidade dos alimentos?**

Fonte: Autoria Própria (2017)

Para essa Aula de Campo, a entrega das atividades do roteiro de estudo e o posterior diálogo com os estudantes em sala foi fundamental para eu perceber como esse tipo de atividade muda a compreensão dos conteúdos abordados em sala, ainda mais por se tratar de algo que, apesar de fazer parte do nosso dia a dia (alimentos), para muitos estudantes, o ato de buscar a origem, saber os valores ou mesmo organizar uma refeição era uma grande novidade.

Curitiba e seus arredores: Um tour pela Geografia urbana

A terceira experiência que relato é uma Aula de Campo que já foi realizada com as turmas dos segundos anos dos cursos técnicos integrados aos quais já ministrei aulas nos anos de 2015, 2017 e 2019, mais especificamente ao tratar dos temas da Geografia Urbana, das diferenças socioespaciais, do transporte coletivo, do planejamento das cidades e da importância das áreas verdes urbanas. Para abarcar de forma conjunta grande parte desses aspectos, organizei uma Aula de Campo pelos seguintes pontos de parada: Linha Verde (Curitiba-PR), Condomínio Alphaville (Pinhais-PR), bairro Vila Zumbi (Colombo-PR), Parque Tanguá (Curitiba-PR) e Torre Panorâmica da Oi (Curitiba-PR).

O objetivo era que em cada parada os estudantes analisassem e relatassem, posteriormente, de maneira escrita e ilustrada, os seguintes aspectos:

- Principais contrastes sociais visíveis.
- Aspectos do Planejamento Urbano deram certo e que deram errado.
- Problemas sociais e ambientais visíveis do rápido crescimento da cidade.
- Aspectos Históricos e Modernos visíveis.
- Relato da experiência em conhecer novos lugares da cidade.

As saídas eram do campus Curitiba; nos deslocamos com ônibus fretado pela instituição, sentido Linha Verde na qual começavam as observações das obras na cidade: a infraestrutura das residências, a organização do trânsito, a conurbação, as questões de mobilidade, além das diferenças espaciais enquanto nos afastamos da região central de Curitiba.

A primeira parada foi no condomínio Alphaville, em Pinhais/PR (Figuras 7 e 8). O condomínio é um modelo de organização residencial no estilo clube, com casas de alto padrão, clube com áreas de lazer, piscinas, campos de tênis e golfe aliados a imensas áreas verdes e lagos. Sempre antes das visitas, eu comunicava a empresa responsável pela segurança do condomínio que estaríamos nos arredores fazendo observações, e mesmo com a autorização, todas as vezes que fizemos a Aula fomos abordados por seguranças armados do Alphaville, fato que sempre chamou muito a atenção dos estudantes.

Figuras 7 e 8 – Vistas do Condomínio Alphaville



Autor: Fábio Alexandre Krizanowki (2020)

A segunda parada, 1 km após o Alphaville, era na região de habitação subnormal Vila Zumbi (Figuras 9 e 10), uma das áreas de favelização próximas a Curitiba. É um contraste com a primeira parada, com casas simples e populares, esgoto a céu aberto, ruas sem asfalto e resíduos sólidos acumulados, porém mais acessível quanto a estar neste local.

Figuras 9 e 10 – Ruas da Vila Zumbi



Autor: Fábio Alexandre Krizanowki (2020)

A terceira parada, agora em Curitiba, foi no Parque Tanguá, criado em 1996 como forma de aproveitamento de uma antiga pedreira, que se tornou um atrativo equipamento urbano (Figuras 11 e 12), gerando especulação e valorização imobiliária, ao transformar um problema (área degradada) em uma solução (parque). A ideia é provocar os estudantes a refletirem sobre o passado, presente e futuro da região e sobre as influências na organização urbana.

A quarta e última parada foi na Torre Panorâmica da empresa de telefonia Oi. É um outro atrativo turístico de Curitiba, porém, o objetivo nesse ponto é subir até o alto da torre (110 metros), na área destinada à observação panorâmica em 360°, de onde é possível ver grande parte de Curitiba e outros municípios vizinhos. Nesse ponto, os estudantes deveriam analisar aspectos visuais do planejamento urbano de Curitiba, como as linhas de expansão dos edifícios, as linhas dos ônibus biarticulados, as diferenças espaciais dos bairros, as áreas verdes que cercam a área urbana, os contrastes socioespaciais, dentre outros.

Figuras 11 e 12 – Vistas do Parque Tanguá



Fonte: Autoria Própria (2014 e 2018)

Esta é uma Aula de Campo que teve duração média de 4 horas e que promoveu diferentes experiências em um curto espaço de tempo, o que gerou diferentes reflexões para os estudantes,

que passaram a ver e entender a cidade em que moram e circulam de uma maneira diferente, outrossim, a compreender melhor seu papel enquanto cidadãos e moradores do espaço urbano.

REFLEXÕES FINAIS

Após 6 anos de experiências com a utilização de Aulas de Campo como metodologia de ensino da Geografia em diferentes anos e turmas dos cursos técnicos integrados ao ensino médio no IFPR – Campus Curitiba, pode-se observar as mais diferentes situações e resultados, tanto positivos quanto negativos, mas é inegável a validade pedagógica desse tipo de atividade que, ao ser citada somente em sala, já gera uma grande expectativa nos estudantes.

Sobre os aspectos negativos no uso das Aulas de Campo, eles não estão ligados à metodologia em si, mas à organização e execução da mesma, uma vez que, se não for bem planejada, pode ter sérios problemas. Dentre os aspectos negativos pode-se citar: 1) A impossibilidade, muitas vezes, da participação de 100% dos estudantes que, por motivos de horário, incapacidade financeira ou por questões de liberação dos pais e/ou responsáveis, acabam não participando das aulas; 2) Os custos das atividades paralelas à Aula de Campo que não podem ser bancados pelo IFPR, como entradas em alguns estabelecimentos, podem limitar a participação de alguns estudantes; 3) O transporte em si, que representa um dos fatores de maior custo no planejamento, quando não pode ser cedido pelo IFPR, torna-se um entrave na realização das aulas e; 4) A questão do empenho que a execução de uma Aula de Campo exige, envolvendo responsabilidades que alguns dos professores preferem não ter, como autorização dos pais e/ou responsáveis, estar fora do ambiente escolar tradicional, ser responsável por estudantes adolescentes, lidar com recursos financeiros, administrativos, dentre outros fatores que são extremamente necessários, mas acabam por desanimar alguns colegas em organizar esse tipo de atividade.

Em contrapartida, são inegáveis os aspectos positivos das Aulas de Campo, que como relatado, tem como bons resultados, como os que seguem:

- Vivência da realidade: é notável que observar os fenômenos na escala 1:1 melhora muito a compreensão dos assuntos abordados em sala.
- Espaços não-formais de aprendizagem: o Campo é um espaço de aprendizagem, e o fato de não ter o rigor de uma sala de aula torna-o um ambiente mais agradável e diversificado para o ensino;
- Possibilidades de avaliação diversificada e integrada: a preparação, a execução e todo o processo pós Aula de Campo devem ser explorados de maneiras diferenciadas às tradicionais e, se integradas a outros componentes, ampliam a capacidade de síntese dos estudantes.
- Integração da turma e docente: é inegável que as relações pessoais entre os estudantes e entre a turma e o professor melhoram com as Aulas de Campo, pois criam laços de respeito e confiança que não podem ser explorados em uma sala de aula.
- Melhor compreensão dos conteúdos abordados: a Geografia, enquanto ciência que visa compreender os fenômenos do espaço geográfico, necessita estar em contato para melhor compreender o mundo; sendo assim, a Aula de Campo é a metodologia que melhor faz essa ponte entre teoria e prática.

Por fim, vale destacar, na mesma linha dos relatos apresentados, outras Aulas de Campo já realizadas pelo autor desse capítulo em parceria com outros docentes de Geografia do Campus Curitiba: Aula de Campo para o município de Araquari/SC, em especial no campus do Instituto Federal Catarinense, para conhecer a estrutura de uma escola agrícola e a importância regional para a educação; o trabalho de campo conjunto com História para a região de Petrópolis/RJ, identificando elementos históricos e geográficos da colonização e expansão portuguesa no Brasil; o trabalho de campo integrado à Foz do Iguaçu/PR, uma experiência de junção do conhecimento de Geografia de todo o ensino médio; e o trabalho de campo integrado ao Parque Estadual Turístico do Alto Ribeira/SP (PETAR), uma expedição às cavernas e formações geomorfológicas da região.

OS AUTORES



André Luiz de Souza Celarino

Graduação em Geografia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp);

Mestrado em Geografia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp);

Doutorado em Geografia pela Universidade Estadual de Campinas com período sanduíche na University of Texas em Austin-TX;

Pós Doutorado em Geografia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste);

Professor da rede EPT desde 2018;

Trabalhou, anteriormente, na rede privada no ensino médio e prestou serviços a empresas de mapeamento ambiental.

E-mail: andre.celarino@ifpr.edu.br



Antonio Marcio Haliski

Graduado em Geografia pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR);

Especialista em Geografia: Gestão Ambiental e Desenvolvimento Regional pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR);

Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG);

Doutorado em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR);

Pós-doutorado em Sociologia: ruralidades e meio ambiente Universidade Federal do Paraná (UFPR);

Pós-doutorado em Geografia: dinâmicas naturais e análise socioambiental pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG);

Professor do Instituto Federal do Paraná (IFPR) campus Paranaguá;

Foi coordenador do curso de Ciências Sociais e da Área de Ciências Humanas de setembro de 2015 a setembro de 2017.

É um dos coordenadores da Rede Casla/Cepial.

Membro do grupo de pesquisa Interconexões, da Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG e do Centro de Estudos Rurais (CERU), da Universidade Federal do Paraná-UFPR e líder do grupo de Estudos em Territórios, Movimentos e Mobilizações (GTMOB), do Instituto Federal do Paraná (IFPR).

E-mail: antonio.haliski@ifpr.edu.br



Dalvani Fernandes

Graduação em Geografia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro);

Mestrado em Geografia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR);

Doutorado em Geografia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR);

Atualmente é professor de Geografia no Quadro Permanente do Instituto Federal do Paraná (IFPR) - Campus Curitiba;

Faz parte dos grupos de pesquisa: Espacialidades da Cultura - UFPR; e, Núcleo de Pesquisa em Religião (NUPPER) - UFPR.

E-mail: dalvani.fernandes@ifpr.edu.br

Diane Belusso

Graduação em Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE);

Mestrado em Geografia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM);

Doutorado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista (FCT/UNESP);

Ingressou na rede EPT em 2010, no IFGoiano e, desde 2012, no IFPR;

Atua no ensino de geografia em cursos do ensino médio, graduação e pós-graduação.

E-mail: diane.belusso@ifpr.edu.br



Diogo Labiak Neves

Graduação com Licenciatura e Bacharelado em Geografia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR);

Mestrado em Geografia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR);

Professor da rede EPT desde 2017 (Começou atuando no IFSC e no momento está no IFPR);

Anteriormente, trabalhou nas redes pública e privada de ensino, atuando em todos os níveis de ensino desde a educação básica à pós-graduação;

Trabalhou, na rede privada, ministrando cursos de formação continuada de professores.

E-mail: diogo.neves@ifpr.edu.br



Jaqueline Moritz

Graduação em Geografia Licenciatura pela Universidade Estadual do Centro Oeste (Unicentro);

Especialização em Educação e Gestão Ambiental pela Universidade do Oeste do Paraná (Unioeste);

Mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste);

É docente do IFPR campus Umuarama, atuando no Ensino Médio e Graduação, desde 2017;

É membro do grupo de pesquisa em Educação - Edificare (IFPR-Umuarama).

E-mail: jaqueline.moritz@ifpr.edu.br



Leandro Rafael Pinto

Graduação com Bacharelado e Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR);

Mestrado em Geografia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR);

Doutorado em Geografia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR);

Professor EBTT do Instituto Federal do Triângulo Mineiro - Campus Ituiutaba (2010), do Instituto Federal Catarinense - Campus Araquari (2010 - 2013) e desde 2013 docente do Instituto Federal do Paraná - Campus Curitiba;

É docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) no IFPR;

Atualmente, diretor de Pós-Graduação na Pró-Reitoria de Extensão, Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (Proeppi/IFPR).

E-mail: leandro.rafael@ifpr.edu.br



Marcelo Adriano Colavitto

Graduação com Licenciatura e Bacharelado em Artes Cênicas com Habilitação em Teatro pela Universidade São Judas Tadeu (SP);

Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM);

Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM);

Professor da rede EPT desde 2015

Palhaço e membro fundador do grupo teatral Meu Clown. Autor do livro: "Meu Clown: uma pedagogia para a arte da palhaçaria". Líder do grupo de pesquisa registrado no CNPq e certificado pelo IFPR: "Grupo de Estudos e Pesquisa em Palhaçaria, Comicidade e Ludicidade". Pesquisador no "Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente" PCA/UEM.

E-mail: marcelo.colavitto@ifpr.edu.br

Millene Barros Guimarães de Sousa

Graduação em Letras - Português/Espanhol, pela Universidade Federal Fluminense (UFF);

Mestrado em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Professora da rede EPT desde 2017 no Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet-RJ), em 2018 e 2019, no Instituto Federal do Paraná - IFPR, atualmente, no Instituto Benjamin Constant - IBC/Rio de Janeiro.

E-mail: milenebarros@gmail.com



Patricia Baliski

Graduação com Licenciatura e Bacharelado em Geografia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR);

Mestrado em Geografia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR);

Doutorado em Geografia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR);

É docente EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná, campus União da Vitória, desde 2015;

Integra o núcleo Curitiba do Observatório das Metrópoles.

E-mail: patricia.baliski@ifpr.edu.br



Vagner Zamboni Berto

Graduação com Bacharelado e Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG);

Graduação em Pedagogia Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) (em andamento);

Especialista em Geopolítica e Relações Internacionais pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP);

Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Universidade Positivo (UP);

Especialista em Inovação em Educação Mediada por Tecnologia pela Universidade Federal do ABC (UFABC) (em andamento);

Mestrado em Gestão do Território/Geografia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG);

Doutorado em Geografia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR); Coordenador do curso Técnico em Serviços Públicos na modalidade EAD; Professor da disciplina de Responsabilidade Social e Ambiental do curso de Especialização em Gestão de Negócios e de Geografia para cursos técnicos; Professor da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR);

Áreas de atuação: Planejamento da Paisagem, planejamento urbano, ecologia urbana, ensino de geografia, cartografia e afins.

E-mail: vagner.berto@ifpr.edu.br



Viviane Martins de Souza

Graduação em Geografia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES);

Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM);

Doutoranda em Estudos da Criança na Universidade do Minho (Portugal); Membro do CIEC - Centro de Investigação em Estudos da Criança;

Professora da rede EPT desde 2014, com experiência anterior na docência e em Geoprocessamento. Experiência com teatro na escola;

Pesquisadora no GEUR - Grupo de Estudos Urbanos da Universidade Estadual de Maringá, e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Comicidade, Palhaçaria e Ludicidade do IFPR.

E-mail: viviane.souza@ifpr.edu.br

REFERÊNCIAS

O TRABALHO DO GEÓGRAFO NO CAMPUS PARANAGUÁ

ACOSTA, Alberto. **Buen Vivir**. SumakKawsay, Una oportunidad para imaginar otros mundos. Quito: Abya-Yala, 2012.

ALTIERI, Miguel. **Agroecologia**: bases científicas para uma agricultura sustentável. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. Rev. Bras. Ciênc. Polít. [online]. 2013, n.11, pp.89-117. ISSN0103-3352. <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>. BRASIL. Ministério da Educação. **PIBID**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=233:pibid-apresentacao&catid=155:pibid&Itemid=467. Acesso em: 18/06/2015.

CALDART, Roseli. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo.; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário de educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular, 2012.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FLORIANI, Dimas. **Las ciencias sociales en América Latina**: lo permanente y transitorio, preguntas y desafíos de ayer y hoy. Polis, Revista Latinoamericana. Disponível em: <https://polis.revues.org/11149?lang=pt>. Acesso em: 22/03/2015.

GATTI, Bernardete. Educação, escola e formação de professores: Políticas e Impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. Editora UFPR, 2013.

HALISKI, Antonio Marcio. & BRANDENBURG, Alfio. Da constituição à reprodução de uma “certa” condição camponesa: **Raízes: Revista de Ciências Sociais e Econômicas**, 36(1), 34-49. 2016. <https://doi.org/10.37370/raizes.2016.v36.445>.

IANNI, Octavio. **Teorias da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

ORIBE, Claudemir. **Diagrama da Árvore: a ferramenta para os tempos atuais**. 2012. Disponível em <http://www.qualypro.com.br/artigos/diagrama-de-arvore-a-ferramenta-para-os-tempos-atuais>.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação – SEED, 2006.

Proposta pedagógica das escolas das Ilhas do litoral paranaense. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação - SEED, 2009.

ROSSI, Rafael. **Educação do campo:** questões de luta e pesquisa. Curitiba: CRV, 2014.

SANTOS, Milton. **O trabalho do geógrafo no terceiro mundo.** 5ed. 1. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

Metamorfoses do espaço habitado: **fundamentos teóricos e metodológicos da geografia.** 6.ed. 2. Reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

Por uma outra globalização: **do pensamento único à consciência universal.** 30ª Ed, Rio de Janeiro: Record, 2020.

GEOGRAFIA DA RELIGIÃO NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO INTEGRADO: EXPERIÊNCIA DO PROJETO FIDEM

ALVES, Rubem. **O que é religião.** Vol. 5. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BERGER, Peter.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade:** tratado da Sociologia do Conhecimento. 14ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997. (1ª ed. 1985).

DURKHEIM, Émile. **As formas elementares da vida religiosa.** São Paulo: Martins Fontes, 1998. (1ª ed. 1912).

FERNANDES, Dalvani. **Geografia da Religião:** um olhar sobre as espacialidades da Assembleia de Deus. 130f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2012.

Célula da Rima: a conformação simbólica do espaço na relação hip-hop e religião. 234f. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2016.

FEUERBACH, Ludwig. **Preleções sobre a essência da religião.** Campinas: Papyrus, 1989. (1ª ed. 1851).

GIL FILHO, Sylvio Fausto. **Espaço Sagrado:** estudos em geografia da religião. Curitiba: Ibpex, 2008.

Formas Simbólicas em Ernst Cassirer: ensaio para uma Geografia da Religião Compreensiva. In: Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia, 9, 2011. **Anais...** Goiânia: UFG, 2011a. (CDROM).

Espacialidades de conformação simbólica em Geografia da Religião: um ensaio epistemológico. **Espaço e Cultura**, UERJ, RJ, nº32, jul/dez 2012. p.78-90.

Geografia da Religião: estudos da paisagem religiosa. Disponível em: <http://www.ensinoreligioso.seed.pr.gov.br/arquivos/File/simposio2011/artigo1gil.pdf> Acessado em 27/09/2019.

SILVA, Anelino Francisco da. Geografia, Religião e Representação Social. In.: SILVA, Aldo Aloísio Dantas da. e GALENO, Alex (orgs). **Geografia: ciência do complexus**: ensaios transdisciplinares. Porto Alegre: 2ª edição Sulina, 2008. p.319-336.

UM RELATO DE EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR: GEOGRAFIA CULTURAL E CINEMA NO PROJETO CINE DEBATE IFPR – QUEDAS DO IGUAÇU

AITKEN, Stuart; DIXON, Deborah. Imagining Geographies of films. **Erdkunde**, v. 60, n. 4, p. 326–336, 2006.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico. O que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais Curriculares: apresentação dos temas transversais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>. Acesso: 07 out. 2020.

CARVALHO, Lucas. **Lucas Carvalho**. Fevereiro 2017. Disponível em: <https://medium.com/@lucascarvalhoss/mad-max-as-cores-da-estrada-da-f%C3%BAria-9d05cc6620ae>. Acesso em: 2 out. 2020.

DERELIOGLU, Yasemin; SAR, Evren. The use of films on history education in primary schools: Problems and suggestions. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v.9, p.2017-2020, 2010.

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 128 p.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Loyola, 5 ed, 2002.

FERRO, Marc. **Cinema e história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 264 p.

FIORAVANTE, Karina Eugenia. Geografia e Cinema: a releitura dos conceitos de espaço, paisagem e lugar a partir das imagens em movimento. **Ateliê Geográfico**, v. 12, n. 1, p. 272-297, 2018.

FIORAVANTE, Karina Eugenia; FERREIRA, Lohanne Fernanda Gonçalves. Ensino de Geografia e Cinema: perspectivas teóricas, metodológicas e temáticas. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 06, n. 12, p. 209-233, 2016.

HAESBAERT, Rogério. **Viver no limite: território e multi/transterritorialidade em tempos de in-segurança e contenção**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014. 309p.

LÜDKE, Menga. O Trabalho com Projetos e a Avaliação na Educação Básica. In: SILVA, Jansen Felipe; HOFFMAN, Jussara; ESTABAN, Maria Teresa (Orgs.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

LUKINBEAL, Christopher. Cinematic Landscapes, **Journal of Cultural Geography**, v. 23, n. 1, p. 3–22, 2005.

MALHANO, Caio Castro. **Do Deserto Australiano à Estrada da Fúria: uma análise semiótica da trajetória da franquia Mad Max no cinema**. 2016. Monografia de conclusão de curso. (Graduação em Comunicação Social) - Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro - RJ.

MARTIN, Marcel. **A Linguagem Cinematográfica**. São Paulo: Brasiliense, 2011. 280p.

MIRANDA, Carlos Eduardo Albuquerque; COPPOLA, Gabriela Domingues; RIGOTTI, Gabriela Fiorin. **A Educação pelo cinema**. Educação e Cinema, 2006.

MULVEY, Laura. Visual Pleasure and Narrative Cinema. **Screen**, v. 16, n. 3, p. 6–18, 1 set. 1975.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003. 250 p.

NUÑEZ, Carlinda Fragale Pate. Uma odisseia no espaço: a geografia na literatura. In: ROSENDHAL, Zeni; CORRÊA, Roberto Lobato. (orgs). **Temas e caminhos da geografia cultural: uma breve reflexão**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010, p. 73-113.

OLIVEIRA, Robespierre de; COLOMBO, Angélica Antonechen. Cinema e Linguagem: as transformações perceptivas e cognitivas. **Discursos fotográficos**, Londrina, v.10, n.16, p.13-34, jan./jun. 2014.

ORUETA, Agustín Gámir; VALDÉS, Carlos Manuel. Cine y Geografía: espacio geográfico, paisaje y territorio en las producciones cinematográficas. **Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles**, n. 47, 2009.

ROSE, Gillian. **Feminism and Geography: The limits of geographical knowledge**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1993.

SANDRE, Vanessa Camassola. Imperatriz Furiosa: a heroína sem fronteiras de Mad Max: estrada da fúria. In: RIPOLL, Leonardo; MARKENDORF, Marcio; SILVA, Renata Santos da. (orgs). **Cinema e distopia: exploração de conceitos e mundos paralelos**. Florianópolis: BU Publicações/UFSC, 2020. 390p. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/204968/Ebook%20Cinema%20e%20Distopia%20links%20redux.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 2 out. 2020.

SILVA, Midiane Scarabeli Alves Coelho da. **Geografia e Cinema: Imaginários e representações do espaço urbano de Contagem-MG e Belo Horizonte-MG**. 2017. Dissertação (Mestrado em produção do espaço e dinâmicas ambientais) - Faculdade de Ciências Integradas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia; Ituiutaba-MG.

SOUZA, Pedro Felipe Pinho. **O look no cinema digital**. 2018. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Instituto de Artes, Universidade de Campinas (Unicamp), Campinas-SP.
TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José de Sousa Miguel. **A escola vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

A CARTOGRAFIA COMO COMO SUBSÍDIO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA: DA CONFECÇÃO DE PRODUTOS CARTOGRÁFICOS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DE COLOMBO – PR

ALMEIDA, Rosangela Doin de. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola**. São Paulo, Contexto, 2001. 115p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em 22 out. 2020.

CASTRO, Iná Elias de. O problema da escala. In: CASTRO, Iná Elias de.; GOMES, Paulo Cesar da Costa.; CÔRREA, Roberto Lobato. **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: **Bertrand Brasil**, p. 7-22, 1995.

CÔRREA, Roberto Lobato. Espaço: um conceito-chave da Geografia In: CASTRO, Iná Elias de.; GOMES, Paulo Cesar da Costa.; CÔRREA, Roberto Lobato. **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: **Bertrand Brasil**, p. 7-22, 1995.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. O misterioso mundo que os mapas escondem. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. et. al. (Orgs.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 2.ed. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS/Associação dos Geógrafos Brasileiros, 1999.

DARDEL, Éric. **O homem e a terra: natureza da realidade geográfica**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

IBGE. **Cidades e Estados**. Disponível em: < <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pr/colombo.html> >. Acesso em: 13 out. 2020.

KAERCHER, Nestor André. A Geografia é o nosso dia-a-dia. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. et. al. (Orgs.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 2.ed. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS/Associação dos Geógrafos Brasileiros, 1999.

MARTINELLI, Marcelo.; PASSINI, Elza Yasuko.; ALMEIDA, Rosangela Doin de. A Cartografia Para Crianças: Alfabetização, Educação ou Iniciação Cartográfica. **Boletim de Geografia**, v. 17, n. 1, p. 125-136, 11.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico**. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

PIAGET, Jean. **A representação do espaço geográfico na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

PREFEITURA DE COLOMBO. Secretaria Municipal de Educação. **Diretriz Municipal de Educação: Educação Infantil e Ensino Fundamental I: do Berçário ao 5º ano**. Disponível em: <http://www.colombo.pr.gov.br/downloads/educacao/Livro_Diretriz_final2.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2015.

Perfil do município de Colombo. Disponível em: < <http://www.colombo.pr.gov.br/> > Acesso em: 25 out. 2020.

SANTOS, Milton.; SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil – território e sociedade no início do século XXI**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar**. (1ª ed.). São Paulo: EDUSP, 2005.
A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. (4ª ed.). São Paulo: EDUSP, 2006.

SANTOS, Willian Moreira. O conceito de geofilosofia em Deleuze e Guattari. **Revista Pandora Brasil**, n. 34, p. 155-169, set. 2011.

SUERTEGARAY, Dirce Maria. Espaço geográfico uno e múltiplo. **Scripta Nova. Revista electrónica de Geografía y ciencias sociales**, v. 5, n. 79-104, 2001.

OS IMPACTOS SOCIOECONÔMICOS DA PANDEMIA DO NOVO CORONAVÍRUS: UMA POSSIBILIDADE DE ENSINO DA GEOGRAFIA

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria N° 343, de 17 de março de 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 28/09/2020.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTRO-GIOVANI, Antonio Carlos (org.); CALLAI, H. C.; KAERCHER, Nestor André. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, p.71-114.

CASTROGIOVANI, Antonio Carlos. Ensino, complexidade e diversidade da vida nos fazeres geográficos. In: REGO, Nelson; CATROGIOVANI, A. C.; KAERCHER, Nestor André (Orgs.). **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio**: volume 2. Porto Alegre: Penso, 2011, p.33-48.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos e alternativas. In: **Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento - perspectivas atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010. p. 1-16. CORONAVÍRUS: Brasil tem 34 mortes e 1.891 casos confirmados, diz Ministério da Saúde. **g1.globo.com**, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/03/23/brasil-tem-1891-casos-e-34-mortes-por-novo-coronavirus.ghtml>. Acesso em: 17 de out. de 2020.

IFPR. **Resolução N° 10**, de 11 de maio de 2020. Disponível em: https://sei.ifpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=801329&id_orgao_publicacao=0. Acesso em: 28/09/2020.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

OLIVEIRA, Rafael Fabrício de; REIS, Mônica Feliciano dos. O Papel Multidisciplinar na Geografia para a Compreensão dos Problemas Ambientais Urbanos em Paí-

ses Subdesenvolvidos. In: **Revista Geográfica de América Central**, vol. 2, julio-diciembre, 2011, pp. 1-15.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2007, 383p.

THIESEN, Juarez da Silva. Geografia escolar: dos conceitos essenciais às formas de abordagem no ensino. In: **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 15, n.1, jan./abr. 2011. p. 83-94

PROPOSTAS PARA A LEITURA E COMPREENSÃO DO URBANO: IDENTIFICAÇÃO DE PROCESSOS E EXERCÍCIO DA CIDADANIA

CALLAI, Helena Copetti; MORAES, Maristela Maria de. Educação geográfica, cidadania e cidade. **ACTA Geográfica**, Boa Vista, Edição Especial: Ensino de Geografia, pp. 82-100, 2017. Disponível em <<https://revista.ufrr.br/actageo/article/view/4771/2416>>. Acesso em 10 de outubro de 2020.

CASTELLAR, Sonia.; VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2011. (Coleção Ideias em Ação).

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

CORRÊA, Roberto Lobato. **O espaço urbano**. São Paulo: Ática, 1989. (Série Princípios).

LEFEBVRE, Henri. **A revolução urbana**. 1ª ed. 3ª reimpressão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

MENDONÇA, Francisco. Geografia socioambiental. **Terra Livre**, São Paulo, n. 16, pp. 139-158, 2001. Disponível em <<https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/352/334>>. Acesso em 12 de outubro de 2020.

PASSINI, Elza Yasuko. **Alfabetização cartográfica e a aprendizagem de geografia**. São Paulo: Cortez, 2012.

SIQUEIRA, Santiago Alves de. **A cidade, o urbano e a geografia escolar**: reflexões a partir de práticas pedagógicas no Ensino Fundamental de Florianópolis/SC. 197f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Centro de Filosofia e Ciências

Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2012.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. **O chão em pedaços:** urbanização, economia e cidades no estado de São Paulo. 568 f. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Ciências e Tecnologia da Unesp, Presidente Prudente, 2004.

WAGNER, Thiago Yves Silveira; KURYLUK, Mariana Aparecida. Problemas socioambientais urbanos: uma análise a partir da percepção de alunos do Ensino Médio. In: Encontro Anual de Produção Científica, 13...., 2016. União da Vitória/PR. **Anais...**[S.l.], v. 1, n. 1, 2019. Disponível em <<https://periodicos.uniuv.edu.br/enaproc/article/view/565>>. Acesso em 28 de outubro de 2020.

ARGILAS MEDICINAIS COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE GEOCIÊNCIAS

BALDUÍNO, Ana Paula Zenóbia. **Estudo da caracterização e composição de argilas de uso cosmético.** Orientador: Giovanni Cavichioli Petrucelli. 2016. 57 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Aplicadas à Saúde) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Aplicadas à Saúde da Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2016. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7044>. Acesso em: 21 set. 2020.

BOUROTTE, Christine Laure Marie; TOLEDO, Maria Cristina Motta de; DULEBA, Wania; ARAMAQUI, Gabriela Tieme; CAMPOS, Larissa Gracielle Dellisa; VIANA, Patricia Junia. Kit didático “da rocha ao grão” ... de areia. **TERRÆ DIDÁTICA**, Campinas, v. 10, n. 3, p. 298-304, 2014. Disponível em: <https://www.ppegeo.igc.usp.br/index.php/TED/article/view/8432>. Acesso em: 8 set. 2020.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da Geografia:** o professor. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2013. (Coleção ciências sociais).

CARNEIRO, Celso Dal Ré; TOLEDO, Maria Cristina Motta de; ALMEIDA, Fernando Flávio Marques de. Dez motivos para a inclusão de temas de Geologia na Educação Básica. **Revista Brasileira de Geociências**, São Paulo, v. 34, n. 4, p. 553-560, dezembro 2004. Disponível em: <http://www.ppegeo.igc.usp.br/index.php/rbg/article/viewFile/9787/9135>. Acesso em: 8 set. 2020.

GATTI, Bernardete Angelina. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v.1, n. 1, p.63-79, 1999. Disponível em:< <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/155/167>>ISSN 1517-1949. Acesso em: 16 jun. 2017.

Grupo focal na pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. Brasília: Liber Livro, 2005
GUARDA, Gelvane Nicole.; LUZ, Tatiane Nicareta.; RODRIGUES, Tamires.; BELTRAME, Lisaura Maria. A roda de conversa como metodologia educativa: o diálogo e o brincar oportunizando o protagonismo infantil na sala de aula. In: **Anais EDUCERE**. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26991_13947.pdf Acesso em: nov 2018.

KOZAK, Daiane Aparecida da Silva. **Geoterapia: a cura que vem do solo.** Orientador: Ângela Massumi Katuta. 2011. 10 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação do Campo) - Programa de pós-Graduação em Educação do Campo da Universidade Federal do Paraná, Matinhos, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/38519/R%20-%20E%20%20DAIANE%20APARECIDA%20DA%20S%20KOZAK.pdf;sequence=1>. Acesso em: 21 set. 2020.

LOPES, Lara Fernanda de Moraes; MEDEIROS, Graciela Mendonça da Silva de. Argilas medicinais: potencial simbólico e propriedades terapêuticas das argilas em suas diversas cores, 2014. **Núcleo GRA – Geoterapia, Reflexologia e Acupuntura**. Disponível em: <http://www.nucleogra.com.br/wpcontent/uploads/2014/03/Argilas-MediciniaisPotencial-Simbolico-e-Propriedades.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2019.

MONTEIRO, Carlos Augusto de Figueiredo. Os Geossistemas como Elemento de Integração na Síntese Geográfica e Fator de Promoção Interdisciplinar na Compreensão do ambiente. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 14, n. 19, p. 67-100, jan. 1996. ISSN 2178-4582. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/23500/21167>. Acesso em: 04 out. 2020. doi:<https://doi.org/10.5007/%x>.

OTTO, Camylla Silva; MORAIS, Eliana Marta Barbosa de. Reflexões sobre análise sistêmica na Geografia tendo o tema água como referência. **Para onde?** Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 271-280, 2019. DOI <https://doi.org/10.22456/1982-0003.97560>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/paraonde/article/view/97560>. Acesso em: 8 set. 2020.

RODRIGUES, Carolina Stancati; SPINASSE, Jéssica Fernanda; VOSGERAU, Dilmeire Sant`Anna Ramos. Sala de Aula Invertida: uma revisão sistemática. In: EDUCERE, XIII., 2015, Paraná. **Anais EDUCERE** [...]. Curitiba: PUCPR, 2015. p. 39283-39295. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16628_7354.pdf. Acesso em: 21 set. 2020.

SACRISTÁN, Jimenez. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1995 (Coleção Ciências da Educação).

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, v.63, p. 237-280, out/2002. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RCCS63.PDF. Acesso em: 15 jan. 2019.

SOTCHAVA, Viktor Barisovich. O estudo de Geossistemas: métodos em questão. **IG-USP**. São Paulo, n.16, 1977, p. 1-52.

SOUZA, Viviane Martins de. **Autonomia, participação e olhar geográfico**: iniciação a pesquisa com adolescentes das pequenas cidades do Paraná. Orientador: Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula. 2019. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

XAVIER, Laysla da Silva; MENESES, Leonardo Figueiredo de; CAVALCANTE, Márcio Balbino. Ensinando geodiversidade a partir de jogos didáticos. **GeoTextos**, Salvador, v. 13, n. 2, p. 59-89, dez/2017 2017. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/geotextos/article/view/24001>. Acesso em: 21 set. 2020.

DESPERTANDO O ATOR SOCIAL: O TEATRO DO OPRIMIDO E A REFLEXÃO CRÍTICA DO MUNDO DO TRABALHO NA INTERDISCIPLINARIDADE ENTRE GEOGRAFIA E ARTE

ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Edição revista e ampliada. Tradução de Luís Antero Neto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. 12 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943**. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Brasília, 1 maio 1943. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm. Acesso em 20 out 2020.

Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 13 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 20 out. 2020.

Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 29 dez. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em 22 set. 2020.

Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília, 5 ago. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm. Acesso em 20 out. 2020.

Decreto nº 9.579, de 22 de novembro de 2018. Consolida atos normativos editados pelo Poder Executivo Federal que dispõem sobre a temática do lactente, da criança e do adolescente e do aprendiz, e sobre o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, o Fundo Nacional para a Criança e o Adolescente e os programas federais da criança e do adolescente, e dá outras providências. Brasília, 22 de novembro de 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9579.htm#art126. Acesso em 20 out. 2020.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista:** a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Guanabara, 1974.

CALLAI, Helena Copetti; CALLAI, Jaeme Luiz. Grupo, espaço e tempo nas Séries Iniciais. **Boletim Gaúcho de Geografia**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 98-108, agosto 1996. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/bgg/article/view/38636/26360> . Acesso em 31 out. 2020.

CORIAT, Benjamin. O taylorismo e a expropriação do saber operário. In: PIMENTEL, Duarte et al. (Org.). **Sociologia do trabalho:** organização do trabalho industrial. Lisboa: A regra do jogo, 1985.

FORD, Henry. **Minha vida e minha obra.** Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos, 1967.

FOUCAULT, Michel. **A microfísica do poder.** 25. Ed. São Paulo: Graal, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 2ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

Pedagogia do oprimido. 54ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, Hugo Nicolau Vieira de. **Cartografia Teatral: o ensino/aprendizagem por meio da leitura e compreensão do espaço**. Orientador: José Mauro Barbosa Ribeiro. 2016. 168 f. Dissertação (Mestrado em Arte) - Programa de Pós-Graduação do Departamento de Artes Cênicas do Instituto de Artes da Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/80746195.pdf>. Acesso em 20 out. 2020.

GALLUCH, Maria Terezinha Bellanda. **Da vinculação entre ciências e o ensino de ciências: contribuições para a formação docente**. Maringá: EDUEM, 2013.

GRAMSCI, Antônio. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

JAMES, Allison. Agency. In: **THE PALGRAVE Handbook of Childhood Studies**. 1ª ed. Londres: Palgrave Macmillan, 2009. cap. 2, p. 34-45. ISBN 978--0-230-27468-6.

LACOSTE, Yves. **A Geografia: isso serve em primeiro lugar, para fazer a guerra**. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2004.

MANFRIN, Aline Oliveira et al. Geografia no Teatro: velhos temas, novas abordagens. **Anais do V Serex: Seminário de Extensão Universitária da Região Centro-Oeste, Goiânia**, p. 1-4, junho 2012. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/399/o/ALINE_OLIVEIRA_MANFRIN_.pdf. Acesso em 20 out. 2020.

MARCHI, Rita. A criança como ator social - críticas, réplicas e desafios teóricos e empíricos. **Práxis Educativa**, v. 12, n. 2, p. 617-637, maio/agosto, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.12i2.0019>. Acesso em 03 out. 2020.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro I. 33ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

MAYALL, Berry. **Towards a Sociology of Childhood**. Buckingham: Open University Press, 2002.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em Geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço**. São Paulo: Contexto, 2007.

MUÑOZ, César. **Pedagogia da vida cotidiana e participação cidadã**. São Paulo: Cortez, 2004.

NOSELLA, Paolo. Ensino Médio à luz do pensamento de Gramsci. Campinas: Editora Alínea, 2016.

ONU. Convenção sobre os **Direitos da Criança**. 1989. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em 20 jul. 2018.

QVORTRUP, Jens. Infância e Política. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 777-792, set/dez 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000300006&lng=pt&tlng=pt. Acesso em 16 jul. 2020.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 5ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, Laiane Oliveira dos. **Contribuições do teatro para apreensão de temas emergentes da Geografia: o caso do Grupo Artefato no município de Serrolândia-BA**. Orientador: Ivaneide Silva dos Santos. 2017. 88 f. Monografia (Licenciatura em Geografia) - Universidade do Estado da Bahia - Departamento de Ciências Humanas, Jacobina, 2017. Disponível em: <http://www.saberaberto.uneb.br/bitstream/20.500.11896/822/1/TccLaianeSantos.pdf>. Acesso em 20 out. 2020.

SOARES, Liana Macabu de Sousa. Teatralizando o ensino de Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 3, n. 3, p. 57-81, jan/jun 2013. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/56/91> . Acesso em 20 out. 2020.

SPOLIN, Viola. Improvisação para o teatro. São Paulo: Perspectiva, 2005.

TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios de administração científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

TEIXEIRA, Francisberto de Carvalho. O ensino de Geografia e o Teatro do Oprimido: experiência de uma nova linguagem escolar. **Anais do XXI Encontro de Geografia agrária**, Uberlândia, p. 1-9, outubro 2012. Disponível em: http://www.lagea.ig.ufu.br/xx1enga/anais_enga_2012/eixos/1339_1.pdf. Acesso em 20 out. 2020.

WEBER, Max. **Conceitos sociológicos fundamentais**. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2010.

A PRÁTICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA A PARTIR DA VIVÊNCIA DIDÁTICA: APOSTAMENTOS PARA REFLETIR E INICIAR O DEBATE

AGUIAR, Waldiney Gomes de. Didática da Geografia: um processo de Ensino e aprendizagem. In. CASTELLAR, Sonia Vanzella. (Org.). **Geografia Escolar: contextualizando a sala de aula**. Curitiba: Editora CRV. 2014.

ANDRADE, Rodrigo Coutinho. Os determinantes da ofensiva neoliberal para a formação de professores de geografia no contexto das contrarreformas. In: SANTOS, Clézio (Org.) **Processos Formativos, Práticas e Ensino de Geografia**. Nova Iguaçu: Clube de Autores. 2017.

MACHADO, Júlio César Epifânio. A sequência didática no ensino de geografia física na educação básica: Proposta de encaminhamentos e para o planejamento das aulas. In: CASTELLAR, Sonia Vanzella. (Org.). **Geografia Escolar: Contextualizando a sala de aula**. Curitiba: Editora CRV. 2014.

MOREIRA, Ruy. **O discurso do avesso: Para a crítica da geografia que se ensina**. São Paulo: Editora Contexto. 2014.

NOGUEIRA, Valdir e CARNEIRO, Sônia Maria Marchiorato. **Educação geográfica e formação da consciência espacial-cidadã**. Curitiba: Editora da UFPR. 2013.

Paraná. **Atlas comentado da geologia e dos recursos minerais do Estado do Paraná**. Curitiba: Minerais do Paraná – MINEROPAR. 2001. Disponível em: http://www.geografia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/2012/atlas_geologico_parana.pdf. Acessado em outubro de 2020.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. A Geografia: Pesquisa e Ensino. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). **Novos caminhos da Geografia**. São Paulo: Editora Contexto. 2002.

SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos; ANTUNES, Charlles da França; SANTANA FILHO, Manoel Martins de. (Orgs). **Ensino de Geografia: Produção do Espaço e processos formativos**. Rio de Janeiro: Editora Consequência. 2015.

SOUZA, José Gilberto de; JULIASZ, Paula Cristiane Strina. **Geografia: Ensino e Formação de Professores**. Marília: Lutas Anticapital. 2020.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: Como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

A AULA DE CAMPO COMO METODOLOGIA DE ENSINO DE GEOGRAFIA EM CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS: EXPERIÊNCIAS NO IFPR - CAMPUS CURITIBA

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Lei que regimenta a criação dos Institutos Federais. **Diário Oficial da União**. 30 de dezembro de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em: 14/10/2020.

COMPIANI, Maurício. A relevância das atividades de campo no ensino de Geologia na formação de professores de Ciências. In: **Cadernos**, IG/UNICAMP, v.1, n.2, 1991, p. 2-25.

CORRÊA FILHO, José Januário. **Aula de Campo**: como planejar, conduzir e avaliar? Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

PLATAFORMA **NILO PEÇANHA**. Disponível em: <<http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/>> Acessado em 11 de outubro de 2020.

SILVA, Adriano Willian. et al. Campus Curitiba: origem e consolidação do IFPR nos 10 anos de criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica In: ZANATTA, Odacir Antonio.; ESTEVAM, Marcelo.; TAVARES, Vanessa dos Santos.; MENEZES, Roberta Rios Amoedo Cunha Neves. (Orgs.). **Passado, Presente e Futuro**: 10 anos de IFPR. Curitiba: Editora IFPR, 2019, p.146 - 161.

VENTURI, Luis Antonio Bittar. (org.) **Geografia**: Práticas de Campo, Laboratório e Sala de aula. São Paulo: Ed. Sarandi, 2011.

ZORATTO, Fabiana Martins Martin. **A Aula de Campo como instrumento didático-pedagógico para o ensino de Geografia**. Cadernos do PDE, 2014. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unioeste_geo_pdp_fabiana_martins_martin.pdf> Acessado em 25 de outubro de 2020.

O Instituto Federal do Paraná (IFPR) é uma instituição que ao longo dos últimos 12 anos vem se tornando referência no estado do Paraná em educação profissional e tecnológica, estando presente em 26 municípios com mais de 30 mil estudantes matriculados nos cursos presenciais e a distância, ofertados nos 349 cursos entre formação inicial e continuada, técnicos (integrados e subsequentes), graduações e pós-graduações. Para os docentes da área de Geografia é grande as possibilidades de atuações nas áreas de ensino, pesquisa e extensão. Este livro é o resultado do esforço coletivo de parte destes docentes e surgiu com a ideia de produzir um material que representasse um pouco das reflexões, produções, práticas e, por que não, angústias desses servidores. Por isso, foi organizado com um conjunto de textos que abordam temáticas diversas dentro do universo geográfico, mas claro que, como se trata de um livro feito por professores e para professores, as temáticas invariavelmente passam pelo ambiente escolar, em especial com a cara do IFPR e que compartilhasse essas experiências.



**EDITORA
IFPR**