

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

SIGNIFICANDO O INVISÍVEL: PERCEBENDO O SABER GEOGRÁFICO

SAIONARA REGINA PIRES RODRIGUES

Orientador: Prof. Dr. Nestor André Kaercher

Porto Alegre

2020

CIP - Catalogação na Publicação

Rodrigues, Saionara
Significando o invisível: percebendo o saber
geográfico / Saionara Rodrigues. -- 2020.
117 f.
Orientador: Nestor André Kaercher.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, , Porto Alegre, BR-RS, 2020.

1. Aprendizagem. 2. Alunos. 3. Conhecimento
significativo. 4. Docência. I. Kaercher, Nestor André,
orient. II. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
SIGNIFICANDO O INVISÍVEL: PERCEBENDO O SABER GEOGRÁFICO

SAIONARA REGINA PIRES RODRIGUES

Orientador: Prof. Dr. Nestor André Kaercher

Banca examinadora:

Prof. Dra. Roselane Costella (Posgea - UFRGS)

Prof. Dra. Adriana Dorfman (Posgea – UFRGS)

Prof. Dr. Juliano Timmers (Rede Municipal de Educação de São Leopoldo/RS)

Dissertação apresentada ao
Programa de pós-graduação em
Geografia como requisito parcial
à obtenção do título de Mestre em
Geografia.

Porto Alegre

2020

Dedico
a Tina
a Nadir Ortiz Rodrigues
e Erlei Rodrigues de Rodrigues
In memoriam

Resumo

O presente trabalho mostra uma estratégia pedagógica aplicada com alunos do Ensino Médio numa escola pública em Porto Alegre e foi realizado nos anos de 2018 e 2019 que os capacitou a lerem as relações invisíveis que existem no ensino da disciplina de Geografia e seus contextos. Ao perceberem essas relações, eles construíram significados de acordo com a subjetividade proporcionando um aprendizado significativo. Foram usadas imagens com o intuito de associá-las as diferentes leituras de mundo e os alunos mostraram a existência de uma Geografia que os professores não dominam, a Geografia do aluno, diferente da Geografia da Academia e dos Livros Didáticos. A percepção do invisível pode ser a competência desenvolvida a partir do momento em que o aluno, ao ler o espaço, souber representá-lo, transformá-lo em texto, identificar e associar o que aprendeu em aula com as situações relacionadas ao seu cotidiano. Ao desenvolver a compreensão dos fundamentos dos processos não visíveis, relacionando a teoria com a prática, o aluno processa a informação, transforma em conhecimento e, por fim, significa no contexto do espaço geográfico. Assim sendo, as interações Professor-Aluno-Objeto determinam as aulas a seguir, pois a imagem pode ser a expressão do espaço vivido, misturando elementos com os quais se existenciam mas mostra sua incompletude, pois a Geografia do aluno revela que é reconstruída sobre as bases anteriores, sucessivamente.

Palavras chave: aprendizagem; alunos; conhecimento significativo; docência.

Abstract

The present work shows a pedagogical strategy applied to high school students in a public school in Porto Alegre and was carried out in the years 2018 and 2019 that enabled them to read the invisible relationships that exist in the teaching of the discipline of Geography and their contexts. Upon realizing these relationships, they built meanings according to subjectivity, providing meaningful learning. Images were used in order to associate them with different readings of the world and the students showed the existence of a Geography that teachers do not master, the Geography of the student, different from the Geography of the Academy and Didactic Books. The perception of the invisible can be the competence developed from the moment when the student, when reading the space, knows how to represent it, transform it into text, identify and associate what he learned in class with situations related to his daily life. By developing an understanding of the fundamentals of non-visible processes, relating theory to practice, the student processes information, transforms it into knowledge and, finally, means in the context of geographic space. Therefore, the Teacher-Student-Object interactions determine the classes to follow, as the image can be the expression of the lived space, mixing elements with which they exist but shows its incompleteness, as the student's Geography reveals that it is reconstructed on the previous bases, successively.

Keywords: learning; students; significant knowledge; teaching.

Agradecimentos

A Deus.

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul com seu ensino público de qualidade.

Ao Prof. Nestor Kaercher pelo empenho e incentivo mostrando-se muito mais do que um orientador, um amigo paciente e compreensivo.

Aos Professores Roselane Costella, Adriana Dorfman, Juliano Timmers Ivaine Tonini e Clarice Traversini que aceitaram o convite para constituir a banca examinadora.

Aos Professores Nelson Rego, Álvaro Heidrich, Paulo Soares, Roberto Verdum, Marcos Welausen, Tania strohaecker, Lúgia Goulart, Fernanda Vanderer cujos ensinamentos e indicações de leituras foram importantes para compor esse trabalho.

A direção do Colégio Estadual Inácio Montanha representada pela Prof^a Carla Oliveira, Prof^a Paula Pogia e Prof^a Maria Luísa Kircher por ajudarem a transpor o difícil início do mestrado.

Ao Prof. Cesar Weimann por ter disponibilizado seus alunos em tempo e hora ao longo de dois anos para que a pesquisa pudesse ser realizada.

A Prof^a Adriana Mello, pelo paciente trabalho de revisão sendo amiga em todos os momentos.

A todos os meus ex-alunos, que participaram ativamente das aulas para que eu pudesse chegar até aqui.

A Maythe Ernst pelo apoio constante desde o meu primeiro momento de mestranda até a escrita desse trabalho.

A Décio Vargas, pela arte elaborada nos mapas e pela atenção dispensada ao longo dos meses dessa escrita, sempre disposto a colaborar.

A família que compreendeu minhas razões em inúmeros momentos de lazer para os quais fui convidada e me fiz ausente. Jefferson pela motivação, Catieli por mostrar o quanto uma pessoa pode se superar e manter o foco, Josenara pela paciência, Celito por mostrar o quanto podemos ser perseverantes, a Douglas e Flávia por serem alunos netos e contribuírem para a

pesquisa através dos seus olhares particulares, Glauber pelo estímulo a transformar meus sonhos em realidade e mostrar que nada é tão difícil, Leandro por ter ilustrado esse período com sua lindíssima formatura e mostrando que tudo é possível, Nathalia pelo amparo nessa caminhada e Roger pela parceria ao ouvir e estimular novas ideias, Edivan por ter contribuído nessa caminhada com compreensão, paciência, empatia e apoio incondicional, Lenir pelo tempo dedicado as leituras e sugestões um especial obrigada por ser a irmã de sempre.

A todos os demais colegas do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul pelo convívio, amizade e apoio demonstrado;

Por fim, a todos aqueles que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização desta dissertação, o meu sincero agradecimento.

Lista de Figuras

Figura 1:	Praia das Areias Brancas	21
Figura 2:	Rio Santa Maria	21
Figura 3:	Colégio Estadual Inácio Montanha	46
Figura 4:	Colégio Marçal Pacheco	48
Figura 5:	Escola Estadual Castro Alves	49
Figura 6:	Mapa dos bairros de Porto Alegre	64
Figura 7:	Mapa da localização do Colégio Estadual Inácio Montanha	65
Figura 8:	Escrito do aluno do primeiro ano do Ensino Médio	83
Figura 9:	Escrito do aluno do primeiro ano do Ensino Médio	85
Figura 10:	Escrito do aluno do primeiro ano do Ensino Médio	85
Figura 11:	Escrito do aluno do primeiro ano do Ensino Médio	91
Figura 12:	Escrito do aluno do primeiro ano do Ensino Médio	91
Figura 13:	Escrito do aluno do primeiro ano do Ensino Médio	92
Figura 14:	Escrito do aluno do primeiro ano do Ensino Médio	92
Figura 15:	Escrito do aluno do primeiro ano do Ensino Médio	93
Figura 16:	Escrito do aluno do primeiro ano do Ensino Médio	93
Figura 17:	Escrito do aluno do primeiro ano do Ensino Médio	94
Figura 18:	Escrito do aluno do primeiro ano do Ensino Médio	94
Figura 19:	Escrito do aluno do primeiro ano do Ensino Médio	95
Figura 20:	Escrito do aluno do primeiro ano do Ensino Médio	95
Figura 21:	Escrito do aluno do primeiro ano do Ensino Médio	96
Figura 22:	Escrito do aluno do primeiro ano do Ensino Médio	96
Figura 23:	Escrito do aluno do segundo ano do Ensino Médio	101
Figura 24:	Escrito do aluno do segundo ano do Ensino Médio	101
Figura 25:	Escrito do aluno do segundo ano do Ensino Médio	101
Figura 26:	Escrito do aluno do segundo ano do Ensino Médio	102
Figura 27:	Escrito do aluno do segundo ano do Ensino Médio	102
Figura 28:	Como um caracol	113

Lista de tabelas

Tabela 1:	Grade de vagas do concurso de 2012	23
Tabela 2:	Grade de vagas do concurso de 2013	24
Tabela 3:	Proposta metodológica	68

Lista de Gráficos

Gráfico 1:	Sexo	58
Gráfico 2:	Idade	58
Gráfico 3:	Deslocamento	58
Gráfico 4:	Trabalha	59
Gráfico 5:	Renda familiar	59
Gráfico 6:	Número de pessoas na família	59
Gráfico 7:	Mora com	60
Gráfico 8:	Instrução do pai	60
Gráfico 9:	Instrução da mãe	60
Gráfico 10:	Casa própria	61
Gráfico 11:	Bairros	62

Lista de Imagens

Imagem 1:	Primeira Missa no Brasil	50
Imagem 2:	Reino Vegetal	51
Imagem 3:	Reino Mineral	52
Imagem 4:	Reino Animal	54
Imagem 5:	Vamos falar do 11 de setembro?	70
Imagem 6:	Bombardeio no Palácio La Moneda	71
Imagem 7:	Haitianos em Porto Alegre	78
Imagem 8:	Senegaleses em Porto Alegre	78
Imagem 9:	O homem das cavernas -Treebor	80
Imagem 10:	Pirâmide de Gizé – Egito	81
Imagem 11:	Mármore erodido	81
Imagem 12:	Ladrilho Hidráulico	82
Imagem 13:	De onde vem os elementos de uma casa?	84
Imagem 14:	Alpinista	87
Imagem 15:	Chuva no Centro Histórico em março de 2012	88
Imagem 16:	Enchente na Rótula das Cuias em outubro de 2015	88
Imagem 17:	Seca na Orla do Guaíba em janeiro de 2020	89
Imagem 18:	Vento em janeiro de 2016	89
Imagem 19:	Desabamento/Ventania/Tempopral em dezembro de 2017	90
Imagem 20:	Problematização sobre o segundo maior acidente nuclear	98
Imagem 21:	Jornal de 1987	99
Imagem 22:	Remoção de material radioativo em Goiânia no final de setembro de 1987	100
Imagem 23:	Remoção de material radioativo em Goiânia	100

Lista de Slides

Slide 1:	Receita do pão d'água invisível	74
Slide 2:	Farinha de trigo	74
Slide 3:	Água	74
Slide 4:	Sal	75
Slide 5:	Fermento	75
Slide 6:	Mão de obra	75
Slide 7:	Equipamento	76
Slide 8:	Combustível	76
Slide 9:	Destino do pão d'água visível	76

SUMÁRIO

1.	Introdução	16
1.1	Objetivo	19
1.2	Objetivo específico	19
1.3	Justificativa	19
1.4	De onde eu venho	21
1.5	Surgiu espaço na Geografia	23
1.6	Dificuldades de uma socióloga	25
1.7	Estar professora	26
1.8	Estar estudante	28
2.	Tema e seus inspiradores	30
3.	Contexto da pesquisa	46
3.1	Colégio Estadual Inácio Montanha	46
3.2	Perfil dos Alunos	56
4.	Metodologia	67
5.	O 11 de setembro	
5.1	Etapa 1 – Como informação	69
5.2	Etapa 2 – Como conhecimento	71
5.3	Etapa 3 – Como significado	72
6.	Pão invisível	
6.1	Etapa 1 – Como informação	73
6.2	Etapa 2 – Como conhecimento	73
6.3	Etapa 3 – Como significado	77

7.	Imigrantes	
7.1	Etapa 1 – Como informação	78
7.2	Etapa 2 – Como conhecimento	79
7.3	Etapa 3 – Como significado	79
8.	Aplicação do método	
	<i>Minérios e minerais</i>	
8.1	Etapa 1 – Como informação	80
8.2	Etapas 2 e 3 – Como conhecimento e significado	83
	<i>Clima</i>	
8.3	Etapa 1 – Como informação	87
8.4	Etapas 2 e 3 – Como conhecimento e significado	90
	<i>Energia Nuclear</i>	
8.5	Etapa 1 – Como informação	98
8.6	Etapas 2 e 3 – Como conhecimento e significado	101
9.	Resultado da pesquisa	103
	Referências	

1. Introdução

Essa pesquisa nasceu da necessidade de repensar minha prática como Professora de Geografia a partir do que aprendo com os alunos. Ao ler o espaço contextual, o aluno estabelece relações entre os elementos que constituem seu ambiente, que proporcionam condições de interfaces com o cotidiano de cada um, dos seus lugares e de suas vivências. Não é perceptível que o aluno tenha pleno conhecimento de que exista uma relação, como por exemplo, entre os rios e a luz elétrica, mas ao refletir sobre os elementos citados com a mediação do professor, mostrará competência ao analisar a escolha de determinado lugar para a construção de uma barragem de acordo com o relevo, com os rios que existem no lugar e entenderá como a energia chega até sua casa ao significar os conteúdos.

A aula pode conter essas preocupações: se for pautada somente na reprodução do que está num planejamento prévio saímos prejudicados pois o aluno não percebe o quanto foi impedido de fazer suas próprias descobertas e o quanto o professor não progrediu no sentido de inovar, onde juntos poderiam analisar um universo de temas e das interações entre eles. Como docente vejo nas aulas da disciplina muitas possibilidades de que sejam dinâmicas, criativas, elucidadoras, enfim, contemplem a percepção e a construção de significados no que não é visível. Nesse contexto, surge o seguinte questionamento: como potencializar a aprendizagem em Geografia? Se o ensino dessa disciplina serve para ler o mundo, como o aluno vai ser preparado para interagir com os conhecimentos recebidos ao relacioná-los? A intenção é que o aluno possa ver as relações que não são visíveis, que não estão somente nas características descritas a respeito do espaço, mas que o estruturam e modificam, assim como perceber que ele, o aluno, faz parte desse espaço.

Existe um valor em ensinar e outro em aprender. Nos anos de docência percebi que a escola, o professor e a metodologia de aula podem resgatar esses valores. Tendo com base a leitura de Ruy Moreira (2014, p. 31), que nos fala de uma ciência da forma sem conteúdo, mostra que existe a ausência de um nex

que estruture o que presume ser o espaço, que dê sentido a construção abstrata do pensamento ao perceber a conexão que existe entre o que está sendo dito e o que está sendo visto. Os temas abordados no Ensino Médio em Geografia têm muitas formas, porém o conteúdo está compartimentado em um sistema de classificações, e o nexos do qual nos fala o autor, é atribuir significado ao que foi estudado em aula no espaço onde o aluno vive. Entendi que para que isso acontecesse, as aulas de Geografia não poderiam ser pautadas somente no livro didático e em seus exercícios, como único recurso. Pensei na possibilidade para potencializar as aulas, utilizando mídias, imagens dos livros didáticos, que comparadas às trazidas pelos alunos e por mim, relacionadas ao cotidiano, seriam melhores para construir uma aula significativa e destacarei o uso de imagens, o que será demonstrado ao longo do trabalho.

As noções espaciais, a cartografia, a litosfera, o relevo, a hidrosfera, a atmosfera e os climas estão no conteúdo da Geografia ao ingressar no Ensino Médio com uma abordagem mais aprofundada em sequência ao conteúdo do Ensino Fundamental, assim como as relações sociais dos diferentes grupos que produzem, lutam, vivem e sonham em lugares diversos. É importante refletir sobre a ciência geográfica como uma prática escolar e como uma prática de vida.

O conteúdo do ensino da Geografia dos primeiros anos do Ensino Médio, onde o professor costuma trabalhá-los em partes, não estuda com profundidade a interação existente entre homem, natureza e a estrutura do espaço, pois estuda o planeta Terra, sua dinâmica e sua composição. No que se refere ao homem não o coloca no lugar de responsável pela organização econômica e social; no que se refere a natureza, a estuda como se não houvessem transformações antrópicas; e em relação a estrutura do espaço não aborda as técnicas usadas por aqueles que habitam ou habitaram os diferentes lugares.

A Geografia trabalha a partir do visível, das formas, dos conteúdos, mas como saber com qual invisível ela trabalha?

Muitos elementos me levaram a pensar esse trabalho, mas o determinante foi a percepção das subjetividades a partir do uso de imagens. Percebi que o ensino pode ser mais eficaz potencializando a aprendizagem de

um modo interativo no sentido de planejar aulas leves cujos acontecimentos relacionados a ela sejam agradáveis, e menos entediantes para os alunos. Eles ficam livres para falar sobre o conteúdo, que é denso, não apenas copiando do quadro e realizando exercícios no caderno, em silêncio. Dialogam com a imagem, com o conteúdo transformando as aulas em espaços de interação entre si, com os colegas e com o professor.

Usar o método de leitura de imagens, possibilita a concepção de novas ideias, pensamentos e diálogos, pois os alunos ouvem diferentes interpretações. Como educadora considero importante estimular a reflexão, capacitando-os a se posicionarem através de argumentos. Ao desenvolver modos de procederem com atitudes manifestas na fala, não apenas repassando conteúdos enciclopédicos e sim criando aulas de Geografia onde possam descobrir as interações que ampliam seus olhares. Instigar o estudante a multiplicar perguntas mostra que a função do professor vai além de um repassador de conteúdos e que deixe de estar ensinando quando a aula termina.

Ao examinar os diferentes pontos de vista sobre uma imagem, dar espaço a criticidade e possível ação questionadora do aluno, transforma a aula de Geografia em algo mais do que estava inicialmente proposto. Não só para o professor mas para todos que estão participando e faz com que a aula não termine dentro do espaço e tempo educativo formal. A discussão da interpretação da imagem, perpassa os muros da escola, se propaga pelas redes sociais e nas conversas de calçada. O despertar da subjetividade com o uso de imagens, está pautado na liberdade de pensamento ao problematizar o que está sendo abordado.

Na sequência, o trabalho está estruturado na descrição dos objetivos, seguido da justificativa e trajetória da autora, bem como na abordagem do tema com referências aos pesquisadores que o estudam, os parâmetros onde ela se desenvolveu, a metodologia aplicada e por fim o resultado da pesquisa.

1.1 Objetivo

Examinar estratégias pedagógicas que capacitem os alunos a lerem as relações existentes entre o conteúdo da disciplina de Geografia e seus contextos com o uso de imagens, estimular perguntas abertas levando-os a interagir com o espaço geográfico. Levá-los a perceber as interações não visíveis nesse espaço e a construir significados de acordo com sua subjetividade a partir da participação efetiva. Proporcionar um aprendizado significativo ao reunir os elementos: percepção, leitura e construção de significados.

1.2 Objetivo específico

Planejar de forma reflexiva aulas que contemplem a percepção das relações invisíveis que estruturam o espaço que habitamos dando-lhes sentido.

Analisar as espacialidades para identificar a relação do que não é visível e perceber os processos que as engendram.

Compreender a importância da subjetividade; pois ela varia conforme o olhar de cada pessoa, é individual, variável, ou seja é diferente em cada um.

1.3 Justificativa

Questionamentos sobre o que estou ensinando, se o que estou ensinando adquire sentido, se os alunos estão aprendendo ou não, entre outros anseios, são as inquietações que me moveram até esse escrito, principalmente depois que percebi o quanto as aulas dadas me transformam. Os questionamentos dos alunos são a matéria prima para que eu perceba a diferença entre o que proponho fazer, o que faço, e o retorno que esse conjunto abarca, resultando num novo saber ou numa forma diferente de pensar a docência.

No decorrer dessas inquietações percebi que eu e os alunos estávamos quase no mesmo fluxo de buscar o conhecimento. Eles de aprenderem o

conteúdo, eu de ensinar algum saber, mas principalmente de compartilharmos nossas descobertas. Ao falar sobre Geografia, os que chegam ao Ensino Médio, alegam que não gostam de pintar mapas, decorar nomes de capitais e de identificar bandeiras dos países. Geografia para eles é isso, um estudo que pouco significa e parece que não lhes foram dadas possibilidades de conhecimento, de perceber outras geografias escolares. Os alunos podem conhecer e relacionar os conteúdos com o contexto, significando-os, dando-lhes sentido, desde que consigam identificar as relações que existem no espaço, se pintar mapas não faz sentido, por que pintar? Por que, nós professores, repetimos tarefas sabidamente desinteressantes?

A necessidade de uma possível construção de significados levou a organização da prática docente de acordo com a sequência descrita que se divide em duas idéias.

Em primeiro lugar a ideia de que, ao usar imagens para abordar o conteúdo das aulas, perceber que as interpretações atribuídas a elas pelos alunos ganham diferentes significados e em segundo lugar, dividir o conteúdo a ser trabalhado primeiro com informação, seguido de construção do conhecimento sobre o tema e por fim a significação de cada uma para cada um.

1.4 De onde eu venho

Sou natural de Rosário do Sul, filha de bageenses, cidade localizada na fronteira Oeste do Rio Grande do Sul. A cidade é banhada pelo Rio Santa Maria onde está localizada uma das mais belas praias de água doce do Estado, denominada Praia das Areias Brancas, local de veraneio na infância, também de argentinos e uruguaios.



Figura 1: Praia das Areias Brancas – Rosário do Sul – anos 70

<https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn%3AANd9GcToiXMgldFSwizBxm1NNWpzLo0Mrhr7vb3Uhxew04TBmz8foZQ>



Figura 2: Rio Santa Maria – Rosário do Sul – anos 2000

<https://lh3.googleusercontent.com/proxy/hZnVv6wkV9VgnXHfftfAunGXtWSs0wGE5bwbigqBO14hfo-4MG20C0kq3ebij0opxkfk4hJEO-bG8G-FXPt857y5htfUNyYXFA4Jz7tsDDY81UZyOAIRBocRDLunqQoBEDlwNsBlquJiqx>

Minha formação acadêmica foi em Licenciatura em Ciências Sociais em 2008/2 e posteriormente bacharelado com ênfase em Sociologia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS - em 2009/1, mas não trabalhava como socióloga.

Era funcionária pública federal lotada na Empresa de Trens Urbanos de Porto Alegre – TRENURB - , e optei por me exonerar (aos 50 anos) e aventurar-me num contrato temporário no Magistério Público Estadual. Não foi uma decisão fácil, pois implicava em largar a estabilidade profissional, numa idade “descartável” (palavras da chefia da empresa ao recusar minha exoneração) por uma escolha arriscada, mas eu queria ser professora desde criança, estar em sala de aula. Era como se eu nadasse contra a maré, enquanto muitos querem a estabilidade, eu estava contra isso, que na época chamei de acomodação, na qual eu me recusava a permanecer. Consegui um contrato com o Estado do Rio Grande do Sul na primeira Coordenadoria de Educação para dar aulas de Sociologia na escola pública, cinco meses depois de ter me exonerado, aguardando o concurso do magistério 2012, o qual tinha edital publicado. Fui trabalhar numa escola conhecida em Porto Alegre, hoje com 80 anos de existência, chamada Escola Estadual Inácio Montanha, no Bairro Azenha.

Como contratada, fiquei deslumbrada em relação ao público com o qual fui trabalhar como professora de Sociologia: adolescentes cheios de sonhos onde tudo é possível! Não eram os adultos donos de expressões fechadas e apressados o suficiente para arriscarem a vida, pois o público, em relação ao meu antigo emprego, costumava embarcar ou desembarcar ao fechar das portas do trem, o que muitas vezes resultava num embarque ou desembarque mal sucedido.

O meu novo público era composto por pessoas cheias de sonhos de futuro, amáveis, puros, frágeis e fortes, a pressa deles era outra... para a fila do lanche, para ver a namorada, para passar batom, para copiar ou imprimir um trabalho de última hora, ou simplesmente chegar primeiro que os colegas no degrau da escada do colégio, ali sentar e desfrutá-lo como se fosse um sofá macio e confortável. A escola se mostrou como um lugar onde os encontros

acontecem, não somente como um lugar para ensino e aprendizagem. Lugar de afetos, de construir significados e reflexões.

1.5 Surgiu espaço na Geografia

Trabalhando como professora de Sociologia contratada, fui fazer a inscrição para o concurso do magistério estadual em 2012 e me deparo com a oferta de 89 vagas para história, 107 vagas para geografia e 7 vagas para sociologia.

4.1. Licenciatura Plena em História ou LP em Ciências Sociais	89
4.2. Licenciatura Plena em Geografia ou LP em Ciências Sociais	107
4.4. Licenciatura Plena em Sociologia ou LP em Ciências Sociais	7

Tabela 1: Grade de vagas do concurso de 2012

Fonte: <https://www.pciconcursos.com.br/concurso/seduc-secretaria-de-estado-da-educacao-rs-10000-vagas>. Conforme Edital publicado em janeiro de 2012.

O edital mencionava que o diploma de Licenciatura em Ciências Sociais era aceito para trabalhar com Geografia e História. No início fiquei em dúvida, como pode o diploma da Licenciatura em Ciências Sociais servir para Geografia e para História? Questionei e me responderam que por se tratar da área das Ciências Humanas e suas tecnologias, era legal que o Licenciado em Ciências Sociais, o Licenciado em História e o Licenciado em Geografia ministrarem aulas de todas essas disciplinas, assim como o professor de Educação Física dar aulas de Literatura porque estas disciplinas estão na mesma área: Linguagens e suas tecnologias. Os professores de Física, Química e Biologia, idem na área de Ciências da Natureza e suas tecnologias. Que é por “área” que se escolhem os profissionais, não por disciplina de formação. Não questionei mais, aumentaram as dúvidas e as críticas brotaram pelos poros silenciosos.

Já lançada ao desafio, usando “uma certa lógica” onde 107 (vagas para Geografia) é bem maior do que 7 (vagas para Sociologia), sendo uma admiradora da Geografia, me inscrevi para Geografia. Admiradora, não conhecedora. Estava em busca da estabilidade anteriormente desprezada, aliada a fazer o que eu queria e gostava: dar aulas. Fui aprovada no concurso, onde 92% dos candidatos reprovaram. Enfim a nomeação, a posse e o exercício como professora efetiva que no final de 2012 me devolve a estabilidade. Nomeada como professora de Geografia com 8 turmas no turno da tarde e convocada como professora de sociologia com 16 turmas no turno da manhã. Tinha então 24 turmas, algo em torno de 700 alunos.

O governo lançou edital para novo concurso em 2013 em função do alto índice de reprovação no concurso anterior com dez mil vagas e,

4- CIÊNCIAS HUMANAS e suas Tecnologias	4.1.Licenciatura Plena em História ou LP em Ciências Sociais	76
	4.2.Licenciatura Plena em Geografia ou LP em Ciências Sociais	95
	4.3. Licenciatura Plena em Sociologia ou LP em Ciências Sociais	5
	4.4. Licenciatura Plena em Filosofia ou Bacharel em Filosofia + Licenciatura Plena.	11

Tabela 2: Grade de vagas do concurso de 2013

Fonte: <https://www.concursosnobrasil.com.br/media/editais/3504/anexo2.pdf> Conforme Edital publicado em fevereiro de 2013.

Novamente, as vagas para Geografia eram maiores do que para Sociologia, respectivamente 95 e 5, e me inscrevi para Geografia, agora já me sentindo “um pouco” professora de Geografia, pois era regente de classe. Fui aprovada, e passei a ser professora nomeada com 40 horas da disciplina de Geografia com 16 turmas de primeiros, segundos e terceiros anos do Ensino Médio. Não mais lecionava Sociologia.

1.6 Dificuldades de uma socióloga

Após a nomeação em dezembro de 2012, durante as férias de verão, ansiosa por fazer planejamentos, preparar as aulas de Geografia, fui pesquisar os livros didáticos e deparei com o estranhamento (para mim ele era um manual a ser seguido) validando a expressão de GOULART. 2011, p. 22 *“Sem que o professor tenha conhecimento da Geografia, é impossível que o livro didático não se torne um manual (...) o planejamento e o livro didático se confundem. As práticas orientam os objetivos, e não o contrário”*. As leituras ajudaram, serviram para planejar aulas, mas não para as práticas em si. E isso era pouco, pois como Licenciada e Bacharel em Ciências Sociais, não tinha estudado Geografia. Meu conhecimento ainda era dos tempos de colégio. Sobre rochas, relevo, clima, paisagem, enfim, fiquei assombrada com tanta coisa que sabia pouco, com as que não sabia (além das muitas que não sei), mais ainda com o fato de que em poucos meses, meu papel seria o de quem vai ensinar Geografia Física para os primeiros anos e Geografia Humana para os segundos e terceiros anos, assim me foi explicado. Como ensinar o que mal sabia? Até então, meus estudos estavam (não deixam de estar) pautados nas correntes sociológicas, enfatizando Marx, Weber e Durkheim. Estudei a sociedade e suas relações com bases culturais, políticas e econômicas, a antropologia, a economia e relações de poder, mas não dividida em física e humana. Meu estranhamento estava na divisão do físico e humano e no desconhecimento no que se refere aos conteúdos geográficos. O livro didático, assumiu o papel de manual e eu tinha que melhorar a situação, por isso busquei nele, algo que favorecesse minha compreensão. Que auxiliasse o planejamento das aulas.

Resolvi buscar alguma formação relacionada ao ensino de Geografia e ingressei na especialização em Ensino de Geografia e História: saberes e fazeres na contemporaneidade, quarta edição, promovido pelo Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação - FACED no período de 10 de março de 2012 a 31 de maio de 2013, num total de 360 horas.

Eu era a única socióloga em meio a historiadores e geógrafos e a experiência foi muito rica. Os professores apresentaram teóricos com visões de mundo (parecidas – não as mesmas - com as da sociologia) a partir dos estudos geográficos, conceitos de território, lugar, paisagem e muitas práticas de aula.

Quanto mais me era mostrado, mais distante eu me sentia da professora de Geografia, mesmo assim, após a conclusão do curso me senti capacitada para trabalhar a Geografia. Habilitada, mas não competente, distante de ser uma professora de Geografia, algo como se somente uma parte de mim fosse da Geografia e isso causava muito desconforto, soava falso.

1.7 Estar professora

Mas tinha um problema: eu estava professora de Geografia para os alunos e para o Estado, mas não era para mim. Tentei mestrado em Geografia, no ano de 2013 fiquei de suplente, tentei ingresso de diplomado para cursar Licenciatura em Geografia em 2014 e não fui classificada. No ano seguinte, em busca de querer ser professora de Geografia de verdade (e para mim), de novo, busquei o ingresso de diplomados e fui aceita!

Até que enfim, fui estudar Licenciatura em Geografia para ser uma professora de Geografia de verdade. Iniciei na graduação em 2015/2. Sou acadêmica de Licenciatura em Geografia nessa Universidade. Em 2017 resolvi tentar o ingresso no mestrado (início em 2018) e fui aprovada. Tinha então, nesse momento 40 horas na escola estadual, uma graduação e um mestrado em curso. Pensei em compatibilizar todas as atividades, mas o horário das aulas do mestrado (aulas diurnas) não eram compatíveis com os horários na escola e quanto a graduação, o curso é noturno.

Por conta das ocupações nas escolas, o ano letivo de 2017 terminou no final de janeiro de 2018. Assim que entrei em férias, iniciei a maratona em busca da Licença de Qualificação Profissional (LQP), acreditando no Estatuto do Magistério e nos requisitos (que eu preenchia), com plena certeza de que seria

concedida, afinal estava pautada na Lei, pois diz o Estatuto do Magistério que *“sendo para qualificação na área de atuação profissional, o professor pode ser dispensado sem prejuízos profissionais”*. Pensei: O que vou cursar é mestrado em Geografia (sou professora de Geografia), Linha de Pesquisa: ensino, pensando contemplar os requisitos acreditei que iriam conceder a licença, pois estavam relacionados: a área de atuação profissional e a qualificação eram pertinentes. Não foi concedida, então pedi Licença Não Remunerada e depois de 5 meses, de muitas idas e vindas, documentos indo e vindo, carimbos, telefonemas, agendas com RH, falas com inúmeras pessoas e departamentos, o governo negou a Licença Não Remunerada, argumentando falta de efetivo e só restou uma alternativa: me exonerar pela segunda vez, ou arranjar tempo de correr atrás de advogados que abraçassem a causa – com certeza cobrariam por isso – e o CPERS, através de sua representante legal, disse que teria que estudar a situação, que precisariam de tempo, pois contestar falta de efetivo era bem difícil.

Isso leva a pensar na precariedade da profissão de professor como resultante das políticas públicas que se revelam em questões, como no baixo salário, na estrutura física das escolas e na formação inadequada, pois como já mencionei, escolher profissional por área de conhecimento (Natureza, Exatas, Humanas e Linguagens) é regra na educação pública. Para essa política, um Biólogo está habilitado a dar aulas de Física – como isso? - Por experiência própria, vejo que buscar uma formação adequada pode resultar num trabalho com qualidade, a que eu buscava para as aulas de Geografia.

Até então, para poder frequentar as aulas do mestrado, foi feita adequação dos horários no colégio e entre trocas de turno, amparada pela boa vontade da Direção e dos colegas, não fui penalizada por faltas. Usei folgas do Tribunal Regional Eleitoral (TRE) que estavam acumuladas desde 2012 (pois atuo como mesária) depois de negarem a Licença Prêmio que já constava (como direito) na ficha funcional do Portal do Servidor do Estado do Rio Grande do Sul.

Então, primeiro, negaram a Licença de Qualificação Profissional (LQP), segundo, a Licença Não Remunerada (LNR) e terceiro, a Licença Prêmio (LP),

todas concedidas por lei e nesse contexto, como já mencionado, parti para o pedido de exoneração, como única forma de continuar cursando o mestrado e se continuei, agradeço imensamente aos colegas da escola. Poderia dar nomes, tanto dos que me ajudaram, quanto dos que não, mas não se faz necessário.

Meu caso reflete o descaso das políticas públicas de longa data em relação a educação, mostra a relação precária entre os professores e a Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul (lembrando que estive lá por 22 vezes entre 21/01/2018 e 18/03/2018) e nada foi resolvido. Dá para imaginar a situação de estresse que esse vai-e-vem causou, mas sou apenas um caso, devem existir muitos outros, talvez até mais injustos entre colegas professores. Quem se importa com as condições desfavoráveis dos professores? O Estado, que os contrata, certamente não. Não deixar de considerar a quantidade de alunos por turma, e a quantidade de turmas para cumprir a carga horária, além do deslocamento entre escolas que tomam o tempo que o professor teria para outras tarefas.

Então, a autora desse escrito, após o relato, mostra como chegou até aqui e qual caminho trilhou. Poderia estar acomodada como servidora pública federal, mas para ser uma verdadeira professora de geografia, renunciei. Não se pode ser pela metade, estou em construção e creio que o mestrado contribua significativamente, pois nas disciplinas cursadas em 2018 percebi muitas questões positivas e inquietantes. A docência é algo que está em mim em constante construção. E quanto mais contato com os alunos, mais me renovo e alimento minhas ações e reflexões docentes.

1.8 Estar estudante

No mestrado acadêmico, em março de 2018 prestei prova de proficiência e Língua espanhola e fui aprovada, e em 2018/1 cursei três disciplinas. Em Geografia: Teoria e Método, foram estudadas as abordagens teóricas e metodológicas, que incluiu um olhar sobre as transformações mundiais pós anos 70 e a geografia brasileira pós anos 2000, assim como conceitos geográficos e

a diversidade que contempla a geografia crítica, a libertária, a humanista/cultural, a geografia física e humana, e a perspectiva descolonial da América Latina. Estudar a ciência, a natureza e a sociedade contribuiu para o desenvolvimento desse trabalho, principalmente os questionamentos sobre a dissociação entre natureza e sociedade.

Em “Geografia educadora e educação geográfica”, desenvolvi conceitos entre teoria e prática, e as diversas formas de comunicação entre a geografia e o meio. Em “Geografia escolar: a formação dos seus professores e a leitura da cidade” foi mostrada a existência de possibilidades para inspirar o “ser professor(a)” e o quanto a cidade pode contribuir, a partir da sua leitura, para o despertar do pensar (e repensar) os modelos de ensino a partir de novas propostas que possam potencializar as aulas de geografia. Essa disciplina contribuiu para estimular os alunos a lerem a cidade a partir de seus próprios olhares e construir significados.

No segundo semestre de 2018, foram quatro disciplinas, em “Seminário Avançado: Escola contemporânea: entre normas, reformas e desajustes”, analisamos questões da escola contemporânea, os processos de disciplinamento, controle e normalização relacionados as atuais políticas públicas. Nessa disciplina, entre outras leituras, dou ênfase ao trabalho de (SIBILIA, 2012, p. 15) onde trabalhamos a escola em tempos de dispersão. Ela nos diz que, de um lado, a escola carrega todo o classicismo e por outro, a presença incostentável de novos “modos de ser” contemporâneos que resultam na crescente incompatibilidade que favorece a dispersão dos alunos. No que se refere ao classicismo, ela nos leva a ver o espaço escolar como algo antigo, que não funciona conjuntamente com as tecnologias virtuais que os alunos usam na contemporaneidade. A problematização sobre “para que serve a escola?” “Será que ela está obsoleta?” Serviu para pensar nas novas gerações e no desafio das suas linguagens, assim como no desafio que é dar aulas de Geografia num espaço confinante e disciplinador.

Após a descrição das disciplinas cursadas, foi possível perceber o quanto é importante fazer com que a aula seja flexível o bastante para contemplar as

diversas mentes que estão no espaço comum onde são representados os papéis sociais – de professor e de aluno – e que isto depende do que é a aula, da forma de abordá-la, e de como trabalhar seus conteúdos.

Os professores (da graduação e do mestrado) mostraram a busca incessante para contemplar esses quesitos assim como enfatizaram a importância de ouvir as perguntas dos alunos, dar espaço para o diálogo e tentar, enquanto docente, se colocar no ponto de vista dos alunos. Tivemos saídas de campo, tanto na graduação como no mestrado, assistimos filmes, exemplo de práticas e muitas leituras que ampliaram diversos olhares sobre a Geografia com pautas históricas, econômicas, políticas, culturais e sociais.

2 Tema e seus inspiradores

Uma das pretensões desse trabalho, é de socializar as marcas que resultaram do meu papel docente, sem intenção de anunciar um modelo para ensinar Geografia. Percebi que está na relação com o aluno o mistério de como ensinar, pois com eles aprendo e Costella (2008, p. 81-82) contribui dizendo *“no aluno, está o segredo do ato de ensinar, ao contrário de como se pensa, o bom professor não é detentor do saber acadêmico permanente, é o que domina a forma como esse saber se processa no próprio aluno”* através das suas falas espontâneas, das perguntas que fazem, das respostas as perguntas, e de seus trabalhos escritos.

Ao iniciar a docência em Geografia, eu revelava aos alunos que era socióloga, não geógrafa e que a aula deveria ser construída em conjunto, que contava com a colaboração deles e essa relação mostrou o quanto os alunos podem ser solidários quando solicitados a cooperar com o professor que admite a possibilidade de falhar. KAERCHER (2013, p. 178) reforça ao dizer que o grau de envolvimento do professor, quando percebido pelo aluno, aumenta o grau de interesse que o aluno tem com a disciplina. Nesse caso, o envolvimento era não só com a disciplina, mas com a solicitação de cooperação dos alunos. Falas

deles como “*me senti importante*” e “*não sabia que poderia ajudar*” mostraram que já estavam participando.

Sendo apaixonada pela profissão docente e pela Geografia, pedi aos alunos que falassem, pois eu precisava ouvi-los, deixando claro para eles que essa era uma preciosa colaboração. Não é tarefa fácil eles falarem, pois, causa surpresa o professor da Educação Básica propor trabalhar em conjunto. Estão acostumados as aulas em que copiam a matéria do quadro e fazem exercícios mecanicamente, como se eles e suas vivências não fizessem parte do conteúdo. Estão moldados a seguirem algo imposto, como único, como verdadeiro e indiscutível, onde o professor é o detentor da verdade sobre o que se fala em aula. A preocupação inicial deles é com as datas de provas e notas, não com a construção do conhecimento. Sentem-se ou são excluídos de qualquer planejamento em relação as aulas.

Para incluí-los, se faz necessário estimular, motivar e levá-los a participar da dinâmica que compõe a aula. Proponho que expressem as relações existentes entre o espaço e eles, entre o conteúdo de Geografia e o significado que terão nos lugares por onde passam e onde habitam. Que falem o que sabem sobre a Geografia e o que querem saber dentro de determinado conteúdo.

Num primeiro momento, na disciplina de Geografia se estuda o espaço geográfico, conforme Milton Santos, que é composto de objetos e pessoas e esses elementos estão todos relacionados. Num segundo momento questiono: onde aparece a análise do processo que deu origem aos objetos? O pensamento docente se dirige a leitura das entrelinhas do conteúdo dos livros didáticos assim como nas imagens trazidas pelo professor e/ou pelos alunos que busquem conectar o conteúdo com o vivido. Temos duas ideias aqui: uma delas fala do objeto de estudo da Geografia definido por Milton Santos e a outra está relacionada ao ensino desse objeto na escola, pautado em livros didáticos.

Fazer indagações permite elaborar novas contextualizações a partir da informação dada, ainda não interpretada, sendo acompanhada por informações levantadas pelos alunos, confirmando a necessidade de trabalhar a partir da análise cotidiana, na qual se veem atuantes. “*O entendimento dos lugares, em*

sua situação atual e em sua evolução, depende da consideração do eixo das sucessões e do eixo das coexistências” (SANTOS, 2012, p.126).

Mesmo sem conhecer Milton Santos, os alunos comprovam seus escritos sobre o eixo das sucessões, ou seja, descrevem fenômenos que ocorrem em tempos diferentes, um depois do outro como o calçamento da rua seguido da passagem do ônibus, pois antes do calçamento o ônibus não passava ali e por fim a construção das paradas. Em relação ao eixo das coexistências, existenciam-se no momento presente e citam as facilidades que passam a usufruir, pois os tempos mudaram. No passado era mais difícil e hoje é o mesmo lugar, mas parece outro. Isso me diz que os alunos percebem as mudanças nos seus contextos e desenvolvem expectativas em relação ao futuro sem deixarem de serem críticos em relação ao presente: quando passará o lotação? Por que o ônibus vem lotado? Por que é de hora em hora? Por que quando chove, o ônibus não passa?

Creio que esses saberes são fundamentais para compor a aula, mas são acostumados a não serem ouvidos, por isso precisam ser estimulados a participarem da aula. O que eles falam, faz parte do ensino da disciplina de Geografia escolar, mas eles não percebem o quanto sabem sobre as interações entre a teoria e o que vivenciam. Propor a reflexão sobre a relação da disciplina de Geografia com seu cotidiano, que é o espaço geográfico como forma de integrá-los é uma ideia que rende bons frutos.

Diante do conteúdo da Geografia denominada física, sistema solar, planetas, satélites naturais, dentre outros temas, questiono aos alunos se eles conseguem localizar o ser humano nessa parte do estudo, se acham possível estudar a disciplina de Geografia sem a presença do homem. Eles respondem que não sabem de Geografia sem gente, primeiro porque foi um ser humano que descreveu essa Geografia, o que revela desconhecimento entre disciplina curricular e espaço geográfico. Ou seja, os alunos desde cedo, percebem que fazem parte do espaço geográfico, mas que ao ser ensinada como disciplina escolar ela é dividida de forma estanque e insatisfatória em Física e Humana pois esta é a distribuição do conteúdo no currículo escolar do ensino básico.

Participação não faltou nesses anos de docência. Notei que os alunos gostam de participar do planejamento das aulas e muitos comentaram que era a primeira vez que um professor dava essa oportunidade. Minha postura ao admitir que não era professora de Geografia formada e sim, socióloga, fez com que eles se unissem e se mostrassem colaborativos, participativos, não só com a aula, mas entre eles. Alguns alunos contribuíram com exemplos do conteúdo descrevendo situações em espaços que conheciam em comum, pois eram moradores do mesmo bairro. Nos ajudamos, porém tivemos alguns percalços, tais como turmas imensas, em média com 41 alunos, aulas planejadas que não saíram do papel, preencher períodos com duas turmas ao mesmo tempo, uma em cada sala, enfim, a rotina escolar anti-pedagógica se impondo.

Vi necessidade de trabalharmos em grupos, por serem turmas imensas, a partir das perguntas, das narrativas de suas trajetórias, de seus cotidianos, enfim, de tudo que eles pudessem trazer para a disciplina de Geografia que estivessem relacionados ao conteúdo. Grupos compostos de acordo com os bairros, com a finalidade de estudar o conteúdo sobre orientação espacial e identificando qual bairro fica ao Norte, ao Sul, ao Leste e ao Oeste. O mapa de Porto Alegre e a bússola contribuíram para a distribuição dos alunos na sala de aula, um grupo ao Norte da sala, chamado Equador, outro ao Sul, chamado Pinguim, outro ao Leste chamado Manhã e outro ao Oeste chamado Tarde. A problematização inicia com dar nome aos grupos seguida da associação dos nomes com a orientação espacial, movimento de rotação da Terra, hemisférios Norte e Sul e os Polos.

Foram muitas perguntas e anotações por parte dos alunos dos primeiros anos do Ensino Médio da Escola Estadual Inácio Montanha durante a distribuição dos grupos e isso mostrou que o ensino da disciplina de Geografia é melhor aproveitado se feito de forma prática, ou seja, eles precisam de referências concretas de forma lúdica. Construídas as referências, as significam ao associá-las. A maioria chega ao Ensino Médio sem saber sobre pontos cardeais, não sabem apontar o Norte, questionados afirmam já terem estudado isso, mas não sabem. Denotam conhecimento sobre o espaço geográfico, mas sem a orientação que a disciplina de Geografia proporciona.

É a hora de rever como é construída a relação do ensino com a aprendizagem? Creio que sim. Trabalhando conteúdos didáticos a partir da relação de questionamentos tanto do professor, quanto dos alunos durante e após a aula dada. O professor não deve interpretar o papel de transmissor de conteúdos e sim de um desacomodador de pensamentos previamente construídos, pois só a partir da desacomodação se constrói um novo olhar possível de aprendido. Isso leva a questionar : onde a teoria faz conexão com o conhecimento prático do espaço geográfico a partir do ensino da disciplina de Geografia?

Mas questionamentos não bastam para trabalhar com a disciplina de Geografia. É preciso construir conhecimento a partir deles. Novamente Costella (2013, p. 65) ajuda, quando diz que *“construir conhecimento geográfico é diferente de estudar Geografia de forma enciclopédica. Entender os acontecimentos refletindo sobre os fatos não significa memorizar dados e assim apenas ter segurança em repassá-los”*. Significa que o professor deve pensar em construir, não em reproduzir. A reprodução desconsidera que os alunos tem maneiras diferentes de aprender e cada um tem seu ritmo.

Busquei a construção do conhecimento através da solicitação de participação aos alunos ao expor imagens sobre o conteúdo. Perguntas diretas, por exemplo: qual a maneira mais fácil de interpretar um mapa? Como construir um texto a partir do que estamos vendo no mapa? O que ele nos diz? As respostas foram diversas mostrando que os ensinares e os aprenderes são singulares e apresentam diversidade. Por exemplo: como professora posso pensar que estou ensinando um determinado tema e, no entender do aluno, pode significar outro ou pode significar nada, descrito no exemplo a seguir.

Refere-se a pergunta de uma aluna do primeiro ano do Ensino Médio que, diante da afirmativa de que a linha do Equador estava a zero grau e que este era o lugar mais quente da Terra, ela questionou *“como pode ser o lugar mais quente da Terra, se está a zero grau?”* A pergunta da aluna abriu uma clareira no meu pensar. Grau, para ela só existia como térmico, não existia como geométrico. Então, aquela afirmativa a confundia e minha explicação com mapas, power

point com slides coloridos não valia para ela, mas valia para outros que conheciam geometria. Percebi que aquela explicação sobre Zonas Climáticas, com lindos e belos slides e imagens do Livro Didático não tinha significado ou sentido.

Mostrar para a aluna que existe outro grau que não seja térmico é uma prática do ensinado/aprendido, mas eu não poderia mostrar o que não caberia no meu pensar docente e só foi possível a partir da pergunta dela que deu novo sentido a aula. Continuando com Kaercher (1999, p. 72)

“Minha busca constante tem sido a de uma docência que faça sentido aos que me ouvem, que os faça tocar o coração e os sentidos. O que farão com as coisas que lhes proponho fazer e pensar? Ah, não sei. Sequer eu sei. Só sei que, através da docência busco parceiros de caminhada. Parceiros que me ajudem a dar algum sentido a minha caminhada e a minha existência. Busco na docência construir pontes de comunicação, busco caminhos, busco caminhantes. Sei, não é muito, mas é muito para o que trago dentro do meu coração! E, dentro do meu coração, levo muitos! (...)”

Considero fundamental ouvir os alunos, pois suas perguntas apontam o rumo que a aula deve tomar e os significados que são construídos ganhando sentido. Seus questionamentos ajudam a nortear meus pensamentos como docente reorganizando minha forma de docenciar.

Vejo que a interpretação do papel de aluna (em mim) permanece, até com mais intensidade do que antes, pois sempre que planejo uma aula, automaticamente me coloco no papel de aluna para analisá-la. Leio o conteúdo e imagino como eu gostaria que o mesmo me fosse ensinado. Formulo perguntas, a mim mesma, considero hipóteses e situações possíveis de realizarem-se durante a abordagem da matéria, mas os alunos sempre surpreendem, mostram novos e ricos questionamentos. Parece impossível, no meu olhar de professora, prever o que os alunos podem perguntar. Isso me causa surpresas, pois eles carregam consigo um universo que desconheço, surgem muitas perguntas novas, as quais, sequer eu conseguiria imaginar.

Eles moram num território que envolve muito mais do que morar nele, envolvem relações sociais e culturais, assim como a construção de uma identidade. Através dessas relações procuro despertar um saber que promova a

leitura das relações existentes, através do ensino de Geografia, ao ler o espaço. Mas existe algo desconhecido, que é a Geografia deles, não a minha como docente, e isso mostra que por mais que eu tente docenciar com a Geografia ensinada na academia, se eu não conseguir alcançar a Geografia que eles vêem e vivem, a minha boa intenção docente de nada servirá.

Através das falas dos alunos percebi que não encontraria nos livros didáticos o que eu procurava, pelo menos, não tudo, apenas partes. Tinha que conhecer o que o aluno conhece. Como colocado por Costella (2008, p. 90) *“conhecer que o aluno compreende o espaço é fundamental para falar sobre espaço para esse aluno”*. Quando o assunto era cartografia, eu falava sobre linhas imaginárias, o que deveria ser confuso, além do que no conceito deles, espaço é onde estão os satélites, os foguetes, a lua, os planetas e as estrelas. Eles não reconhecem o conceito de espaço como o lugar onde estamos, e é a partir desse entendimento que devo iniciar o trabalho da Geografia: colocando-os nesse espaço.

Em relação aos fundamentos citados, meu desconhecimento em relação ao conteúdo da Geografia não me incapacitava de transformar a aula em um saber, apesar da insegurança por não ser licenciada em Geografia, e me propus a trabalhar a partir do pensamento dos próprios alunos procurando identifica-los nos seus escritos e nas suas perguntas. O saber deles manifestado mostrava o caminho por onde eu deveria seguir me reeducando na docência. Se zero grau não pode ser quente, então o caminho a seguir é mostrar que existem graus geométricos.

A questão estava clara: os interesses dos alunos estavam relacionados as vivências, ou seja, relacionavam a geografia e as leituras de mundo com as possíveis dificuldades que enfrentariam para se deslocar ao trabalho ou a escola, o ciclo da água com a falta de água nas torneiras de suas casas, enfim, o conteúdo da disciplina de geografia estava posto no cotidiano deles e caberia a mim, conectá-los. Como escreveu Goulart (2011, p. 25) *“o que pode facilitar a leitura de mundo, deve-se levar em consideração”*, aliando o trabalho com o cotidiano e o interesse com as curiosidades, pautado em práticas de existência

material, aproximando a realidade daquilo que é ensinado e aprendido. Ao descobrir o interesse dos alunos e mesclar com os conteúdos, melhorou o ensino e a aprendizagem, assim como a importância de ampliar espaço para o que eles trouxeram, ao se colocar no ponto de vista deles, buscando conhecer suas formas de ler o mundo conectando conteúdo e cotidiano, conforme a autora descreve. O conteúdo é o que está no Livro Didático, e no cotidiano estão os interesses, as práticas e as vivências, somados ao significado que os alunos dão a esse cotidiano.

Outro exemplo, numa aula inicial sobre Litosfera e sua composição, mais especificamente sobre rochas, a aluna falou: *“para que eu tenho que saber o nome das pedras, se não vou trabalhar com isso e se já estão todas aí, não posso nem querer mudá-las. Posso?”* Minha preocupação foi em responder sua pergunta de modo que a levasse ao contexto, então a levei a pensar em objetos, cuja matéria prima é retirada das rochas, e a importância deles para que a vida moderna seja possível, assim como viagens pelo ar, pela terra e pela água, o desenvolvimento urbano, a construção civil, entre inúmeros outros exemplos.

Usei alguns elementos da tabela periódica: a partir disso falamos em aço, anéis de ouro, verticalização das cidades, correntinhas de prata, submarinos, desenvolvimento urbano, próteses, navegações espaciais, aviões, torneiras de bronze e de plástico, e, como se estivéssemos construindo linhas de pensamento, algumas seguiram, tornaram-se fortes e outras desapareceram no decorrer da aula.

Muitas outras vozes juntaram-se as nossas e no final a aluna disse: *“respondeu a minha pergunta professora. Assim que tem que ser a aula”*. O professor pode pouco, mas esse pouco que podemos não pode ser desprezado. Esse “pouco” é muito. O muito é perceber que não somos os únicos detentores de conhecimento, que o aluno tem o seu, possui uma forma particular de ler o mundo, de perceber e significar as relações que ele consegue detectar. Cada um, professor e aluno, carregam suas subjetividades. Por que não trabalhar isso em aula?

No caso do ensino sobre as rochas, o olhar da aluna (excelente!) e seu questionamento levou a construção de reflexões sobre a importância das rochas na vida de todos. Esse “*assim que tem que ser a aula*” me levou a pensar no quanto os alunos precisam, portanto, de aulas e professores que trabalhem com a liberdade na elaboração de perguntas e com o diálogo que possibilite um passeio pelos diversos pontos de vista, ou em outras palavras, dar espaço a subjetividade.

Os alunos estão construindo-se culturalmente, carregam conhecimentos próprios e lêem o espaço geográfico a partir das significações que lhes são pertinentes. Considerando que as aulas da disciplina de Geografia fornecem elementos para ler o mundo, entendo que podem contribuir para desenvolver subjetividades e possibilitar a construção de significados do que se observa nesse espaço. Além disso, a disciplina de Geografia instrumentaliza para essa leitura e Costella (2012) refere que a alfabetização geográfica possibilita ao aluno familiarizar-se com os aspectos teóricos, tornando-o capaz de entender as interações existentes.

Ao levar a reflexão que o espaço geográfico é ao mesmo tempo lugar para habitar e ser imaginado, não é um lugar somente para os astros, satélites e foguetes, que é o que os alunos inicialmente entendem que seja, pode-se propor que o aluno amplie seu olhar espacial/geográfico. Refletir sobre a estrutura social e as relações com a natureza os leva a identificar as relações invisíveis que parecem ausentes, mas que existem. O aluno precisa contextualizar o espaço e o tempo, pensar em outras interpretações, construindo novos sentidos e não se limitando ao visível. “Por isso, ensinar Geografia é mais do que informar sobre acontecimentos” (COSTELLA; SCHÄFFER, 2012, p.41).

Por exemplo, ao levar o aluno a perceber o quanto o trabalho faz parte do espaço e que este espaço se mostra modificado e transformado, contempla o propósito do ensino da disciplina de Geografia no que se refere a ler o mundo. Essa leitura não dissocia o homem da natureza e leva a pensar nas interações da sociedade a partir dos recursos naturais de cada lugar, nas relações

existentes entre que o lugar oferece e no que pode beneficiar aqueles que ali habitam, mas essas interações mostram-se ausentes.

Esse ausente, precisa ser abordado, pois ao me deparar com o livro didático num determinado conteúdo, o que vejo é um conteúdo estanque. O que existe é muito mais do que ali está escrito. São as relações entre os conteúdos que as vezes parecem inexistentes. Portanto, ensinar a disciplina de Geografia necessita levar a abstração, e o uso de imagens potencializa a aprendizagem, pois os alunos abstraem com maior facilidade a partir da imagem do conteúdo de acordo com o pensar, onde cada aluno possa interpretar a imagem a sua maneira, de acordo com as experiências e histórias de vida. A imagem serve como informação do conteúdo e desperta a reflexão, pois impele a diferentes interpretações. Ao despertar o pertencimento, ou conectar a identidade do aluno com o que está sendo visto na imagem favorece a compreensão do espaço geográfico, pois o aluno se existencia nele através de suas narrativas.

Ao ensinar a disciplina de Geografia se faz necessário levar as mentes para fora da sala de aula, e dos envelhecidos rigores escolares. Refiro-me aqui a quadro, giz e incontáveis exercícios, que contribuem pouco para a aprendizagem e tornam as aulas cansativas e desinteressantes. O ensino da disciplina deve ser contemplado com o estímulo de pensar além dos estáticos conteúdos do livro didático, ou seja, “a escola deve ter outra postura, pois muito daquilo que foi sua tarefa (...) está esvaziada pela eficiência dos meios de comunicação e pelas novas tecnologias a eles associadas” (GOULART, 2011, p. 20).

A partir da significação do invisível, daquilo que parece ausente, considerando o cotidiano, dar sentido a paisagem e aos objetos, leva em conta o quanto às ações humanas constroem e desconstroem, sendo agentes condicionantes e/ou determinantes da e na natureza. Entende-se aqui, ação humana como transformação dos seres humanos sobre a natureza. E essa transformação é a interação não visível.

Como escreveu Costella (2015, p.180), “o professor é responsável por todas estas manifestações que fluem do ausente, ele é o pensante, aquele que

enxerga além do que está visível. O professor carrega em seu universo experienciado a condição de ensinar a aprender, de ensinar a ver e enxergar, de ensinar a compreender o que não está posto". Como o trabalho é uma ação humana, e esta modifica e transforma o espaço, não parece adequado planejar uma aula de Geografia sem levar os alunos a perceberem o quanto este elemento está presente, mesmo invisível nos conteúdos estudados. Vivemos no mundo dos objetos, que nas palavras de Milton Santos, são resultado do trabalho humano, *"Há quem distinga os objetos das coisas, estas sendo o produto de uma elaboração natural, enquanto os objetos seriam o produto de uma elaboração social. As coisas seriam um dom da natureza e os objetos um resultado do trabalho"* (SANTOS, 2012, p.64).

O uso de imagens no ensino da disciplina de Geografia é usado para comparar, instigar, desacomodar e a partir da problematização provocar a reflexão, tendo a observação como meio de interação. As imagens aproximam o aluno do conteúdo e entendo que contribuem para a construção de uma relação de significado de acordo com sua subjetividade.

Relações estão legitimadas em determinados lugares, mas as interações entre elas, não são visíveis. Então, conforme Costella (2008, p.64) o espaço está repleto de representações que não são visíveis, e ao organizar o planejamento do ensino da Geografia, visando o desenvolvimento de um aprendizado significativo que possa situar o aluno no contexto, percebi que constitui uma espécie de desafio lançado aos professores desta disciplina.

O processo de aprendizagem inicia com a informação, depois com a identificação do tema e por fim, o significado daquilo que foi informado através da análise da interação existente com o seu dia a dia. Assim a informação se transforma em possibilidades de interpretação, que leva a pensar em subjetividade, e os pensamentos dos alunos manifestam dinamicidade. Costella (2008, p. 196) propõe que a informação se transforme num conjunto de possibilidades de ler o mundo com consciência e coerência. A autora complementa que o professor da disciplina de Geografia não detem apenas saberes conceituais, pois ele é o responsável por desenvolver o processo de

transformar a informação em conhecimento e, completando, ela diz que entender a Geografia é conhecer espaços ausentes ou projetados.

Muitas abordagens sobre trabalho, que aparecem nos Livros Didáticos mostram imagens bastante distantes do cotidiano do aluno. O trabalho aparece como resultado de uma estatística sobre quem trabalha e quem não trabalha, nos índices que norteiam pesquisas de desenvolvimento de forma descritiva ou em forma de gráficos, mostra a idade da população ativa, inativa, porém essas informações não mostram as relações que existem entre emprego e desemprego ou algum conteúdo que leve a questionar o contexto. Desemprego e inatividade são fenômenos que afetam a força de trabalho e os jovens têm sido atingidos.

A partir da subjetividade podemos desenvolver significados no campo da observação. As interpretações são capazes de serem transformadas no conhecimento do outro através do pensar diferente, dos diversos gostos, e principalmente significar que conviver e aprender com as diferenças faz parte de qualquer aprendizado. Por exemplo, mostrar as relações de trabalho que não ficam claras nos conteúdos trabalhados em Geografia escolar, com imagens de trabalhadores solicitadas ao aluno acompanhadas de uma descrição do que o levou a considerá-las um exemplo do tema.

As imagens que se referem ao trabalho no Livro Didático, mostram grandes plantas industriais, gigantescos portos e navios, enfim são imagens que estão distantes da oficina do Seu Zé. No cotidiano dos alunos eles significam às relações de trabalho com imagens da oficina da Vila, da manicure/pedicure tia da amiga que atende num puxadinho, do açougueiro que dá osso para o cachorrinho de estimação, enfim, temos aqui imagens diferentes, umas reveladas pelo livro didático, distantes do espaço geográfico onde vivem os alunos, e outras escolhidas pelo professor ou por eles para abordagem em aula, mais próximas do cotidiano. Quais delas seriam mais significativas para os alunos?

Trabalhar os conteúdos da disciplina de Geografia com imagens possibilita ao professor identificar diferentes pontos de vista de um mesmo conteúdo, e subjetividades. Num primeiro momento, cabe ao professor mediar o

enfoque e num segundo momento, levar os alunos a existenciarem-se diante dos seus pontos de vista, ou seja, de suas subjetividades, narrando-as.

O aprendizado pode desenvolver-se a partir da análise das necessidades humanas, considerando que as necessidades dos alunos podem ser diferentes do que posso supor. Na interpretação de Quintaneiro (1995, p. 70), a autora enfatiza que *“modificar a fauna e a flora, por exemplo, visando dominar as condições naturais, procurando conhecer e aplicar suas leis leva o homem a gerar novas necessidades produzidas pela existência social”*. A premissa da análise da sociedade é, portanto, a existência de seres humanos que, por meio da interação com a natureza e com outros indivíduos, busquem suprir suas carências e, nessa atividade, recriam a si próprios e reproduzem sua espécie num processo que é continuamente transformado pela ação de sucessivas gerações. Ao estudo desses processos podemos chamar de ensino da Geografia, aquele que é rico em interações e são invisíveis, que encontram-se na dinâmica das transformações.

Pensando na construção do conhecimento como um processo, na forma como se concebe a formação do pensamento do aluno a partir do estudo de um determinado tema, me perguntava: como desenvolver uma aula cujo conteúdo ganhe significado? Como potencializar o ensino da Geografia? Diante desses questionamentos encontrei ajuda em Costella (2008, p. 42) ao ler que existem dois pressupostos fundamentais para o bom ensino da Geografia. Um deles é o domínio do conteúdo pelo professor, e o outro é transformar esse conteúdo em conhecimento no pensamento dos alunos.

Quais instrumentos favoráveis podem ser usados em aula, para que o aluno construa significados a partir do ensino da disciplina de Geografia? Como ligar o conteúdo visto em aula com o cotidiano de cada um? Melhor definição em, *“caminha-se no sentido de dar significado aos conteúdos geográficos para o próprio aluno, fazendo ligação dos conhecimentos trabalhados em sala de aula com sua vida cotidiana e imediata”* (CAVALCANTI, 2012, p. 146).

Para potencializar o ensino de Geografia com o uso de imagens, desenvolver competências para que o aluno possa ler o espaço e explorar os

significados que a imagem propicia, recorro a alguns autores no decorrer da leitura.

Como tudo que está proposto nesse trabalho acontece a partir da leitura do espaço geográfico e considerando que o espaço é a soma das paisagens com a ação humana, que é vivo, que fundamenta histórias e que é construído socialmente, vale ressaltar que ao longo dos tempos, a noção de espaço geográfico foi concebida de diferentes formas, pois as palavras não tem definição única. Moreira (2006) colabora, quando fala que a coabitação faz o espaço e o espaço faz a coabitação, pois é um lugar comum a natureza e aos seres humanos em suas coexistências.

O autor citado coloca a diversidade diante dos nossos olhos e ela pode não ser percebida somente com o olhar, tem que significar o que está sendo visto. Para desenvolver a leitura do espaço geográfico, a aula da disciplina de Geografia deve levar o aluno à percepção das relações existentes, ou seja, construir significados.

Compactuando com a premissa da análise freireana que é a de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria construção encontra-se a ideia de que tudo está em permanente transformação e interação. Esse ponto de vista implica a concepção do ser humano como histórico e inacabado e conseqüentemente sempre pronto a aprender. A partir do momento em que o saber foi aprendido, o aluno torna-se capaz de relacionar o conteúdo da disciplina de Geografia trabalhado em aula com seu cotidiano, com seu lugar na sociedade e o professor capaz de interagir com o que o aluno traz para o planejamento da aula.

Ao ensinar a Geografia como um “conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações que formam o espaço” (SANTOS, 2002, p.62), e considerar que são modificados de acordo com as concepções ambientais, técnicas, políticas e sociais dos seres que o habitam ajude no despertar da subjetividade dos alunos e os capacite a perceber as relações entre tudo que compõe esse espaço. Isso resulta não só da problematização sobre os conceitos que a Geografia trabalha, mas da postura do professor.

Segundo Freire (1996, p. 22), “ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou construção”, e o aluno deve estar apto a usar o conhecimento em outras situações, portanto, construído o significado, será possível interagir com o novo dando-lhe sentido.

Ao questionar o que se ensina quando ensina Geografia Cavalcanti (2012 páginas 129 e 136) baseia a dinâmica da aula de Geografia com o fim de construir atitudes questionadoras e participativas por parte do aluno. “O conteúdo tem que ganhar sentido em seu contexto. Ele precisa entender e relacionar os conteúdos com seu cotidiano, perceber as relações que existem a fim de tornar significativo o ato de ensinar e aprender. A escola tem a função de ‘trazer’ o cotidiano para seu interior com o intuito de fazer uma reflexão sobre ele por meio de uma confrontação com o conhecimento científico. Assim, deve estar estreitamente ligada ao cotidiano”.

Pareceu que além da interpretação nas entrelinhas dos livros didáticos, o uso das imagens mostrou o quanto elas contribuíram para o entendimento e subjetivação do aluno (no que se refere ao conteúdo trabalhado) relacionado ao espaço geográfico, assim como no desenvolvimento das identidades a partir do momento em que associaram o conteúdo ao seu contexto, “O desenvolvimento mental, a capacidade de conhecer o mundo e de nele atuar, é uma construção social que depende das relações que o homem estabelece com o meio” (CAVALCANTI, 2012, p. 159).

Visando tornar mais acessível o aprendizado e pretendendo habilitar o aluno a ler o mundo Freire (2002, p. 22) diz que trata-se de aprender a ler o cotidiano (conhecê-lo) para em seguida poder reescrever esse cotidiano (transformá-lo). Observando e questionando os alunos, eles esperam por conteúdos da disciplina de geografia daqueles chamados “enciclopédicos”, esperam pintar mapas e rios, identificar bandeiras de países e decorar nomes de capitais e surpreendem-se com essa nova Geografia escolar que os posiciona no espaço geográfico onde vivem.

Como avaliar se as aulas Geografia contribuíram para o desenvolvimento de habilidades e competências a partir da abordagem da proposta?

Aqui me reporto a estrutura do pensamento em Geografia onde Costella e Schaeffer (2012, p. 73) mostram como habilidades os atos de observar, orientar, localizar, relacionar e descrever para desenvolver as seguintes competências: ler o espaço, representar a espacialidade, textualizar e responder a problemas em diferentes situações.

Dessa forma o aluno coloca em ação uma série de habilidades básicas: ler e escrever, interpretar e analisar dados, comparar e sintetizar informações, pesquisar e fazer sugestões a respeito da solução dos problemas encontrados.

Breve abordagem sobre representações sociais.

3 Contexto da pesquisa

3.1 Colégio Estadual Inácio Montanha

A pesquisa foi realizada com alunos do Colégio Estadual Inácio Montanha, situado no bairro Azenha em Porto Alegre.



Figura 3: Colégio Estadual Inácio Montanha.
Fonte: da autora

O Colégio Inácio Montanha foi fundado em 1924, com a fusão de duas escolas menores, recebendo o nome de Grupo Escolar Partenon. Em 1925 passou a ocupar um espaço maior, sendo trocado o nome de Grupo Escolar Partenon para Colégio Elementar Partenon. Era uma referência à localização da escola, à época situada na Av. Bento Gonçalves, no bairro Partenon, onde atualmente encontra-se o Arquivo Histórico Municipal Moyses Vellinho. Com a Revolução de 1930, a direção da escola decidiu homenagear Osvaldo Aranha, um dos entusiastas e líderes do movimento. Foi solicitado ao Governo do Estado, então, a mudançado nome da escola para “Colégio Elementar Osvaldo Aranha”, no que foi atendido. Mais tarde a Escola Normal do município de Alegrete

recebeu o nome de Osvaldo Aranha e, para que não existissem duas escolas com o mesmo nome, a de Porto Alegre passou a se chamar Grupo Escolar Inácio Montanha¹. O ato de renomeação ocorreu em 03 de dezembro de 1938.

Em 1º de setembro de 1943 o Colégio Inácio Montanha mudou-se para a Av. João Pessoa 2125, na esquina com a rua Freitas de Castro no Bairro Azenha onde está até hoje. O prédio foi construído pelo Governo Estadual com a cooperação da Prefeitura Municipal. Em novembro de 1966 iniciou a construção de um prédio anexo sob a direção de Augusto Osvaldo Thiesen onde funcionam a maior parte das salas de aula.

Hoje, a escola oferece o Ensino Médio para os alunos que vêm de lugares distantes como Lomba do Pinheiro, Restinga, Lami, Partenon. A localização entre as Av. Ipiranga, Av. João Pessoa e Av. Azenha, transformou a escola numa “escola de passagem”, justamente por essas vias darem aos alunos um ponto central entre as suas moradias e outros locais da cidade onde os alunos fazem estágios, cursos profissionalizantes, de inglês e de informática. A proximidade com a Av. Princesa Isabel e o Instituto de Cardiologia favorecem que os os alunos façam cursos técnicos de enfermagem oferecido pelo instituto em parceria com o colégio.

Na pesquisa disponível em <http://www.pibidhistoriapucrs.comunidades.net/> realizada pelos Pibidianos, que foram alunos do curso de Licenciatura em História da Pontifícia Universidade Católica /PUC-RS no ano de 2013, os licenciandos elencaram os municípios de Estrela, Encantado, Antônio Prado, Alfredo Chaves, Garibaldi e Lavras do Sul como cidades onde foram construídas escolas semelhantes pois existia a intenção dos governantes de padronizar os prédios escolares. Pesquisas no Google Earth, revelam que em Arroio dos Ratos

¹ “Filho de espanhóis, Inácio Montanha nasceu em Jaguarão (RS), em 25 de julho de 1858. Quando jovem, Montanha foi amparado pelo Seminário Episcopal, onde iniciou seus estudos e se tornou professor, em 1879. Neste estabelecimento, lecionou português, matemática, história universal e geografia geral. Em 7 de janeiro de 1893, Inácio Montanha fundou sua própria instituição de ensino, a Escola Brasileira, educandário modelo por onde passaram figuras notáveis como Walter Jobin, Ildo Meneghetti e Getúlio Vargas. Depois de 11 anos, em 1908, o professor deixou a direção da Escola Brasileira e passou a se dedicar à caridade. Em 1933, faleceu em Porto Alegre, vítima de enfermidade no sistema nervoso. Dentre seus escritos, Inácio Montanha registrou: “Inspirei-me neste conceito: o segredo da felicidade consiste em concorrer para a felicidade dos outros”. Fonte: <https://chicocougo.wixsite.com/sociologiviva/historia>

o Instituto Estadual Couto de Magalhães datado de 1930, em Butiá a Escola Estadual Visconde de Mauá datada de 1942, em São Jerônimo a Escola Estadual Castro Alves datada de 1926, em Rosário do Sul a Escola Estadual de Ensino Fundamental Marçal Pacheco datada de 1928, em Porto Alegre a Escola Estadual Normal 1^o de Maio datada de 1934 e o Instituto Estadual Rio Branco datado de 1930 apresentam a mesma planta, construções essas, inspiradas em escolas europeias, com alto custo em materiais decorativos uso de escadas em mármore e ladrilhos hidráulicos, sendo decoradas por azulejos pintados à mão.

Abaixo, fachadas de duas escolas mencionadas. O colégio Marçal Pacheco em Rosário do Sul, e a Escola Estadual Castro Alves, em São Jerônimo, respectivamente distantes 389 Km e 69 Km da capital. Como a abordagem sobre as escolas não é o foco desse trabalho, me limito a ilustrar com esses dois prédios , nos quais está materializada a política educacional dominante no Rio Grande do Sul na primeira metade do século XX.



Figura 4: Colégio Marçal Pacheco – Rosário do Sul – RS

Fonte: [https://2.bp.blogspot.com/-](https://2.bp.blogspot.com/-LwQOiwLTpDA/TmZL3TvK4gI/AAAAAAAAAL8/UbvXCRWgyWU/s1600/COL%25C3%2589GI)

[LwQOiwLTpDA/TmZL3TvK4gI/AAAAAAAAAL8/UbvXCRWgyWU/s1600/COL%25C3%2589GI](https://2.bp.blogspot.com/-LwQOiwLTpDA/TmZL3TvK4gI/AAAAAAAAAL8/UbvXCRWgyWU/s1600/COL%25C3%2589GI)
[O+MAR%25C3%2587AL+PACHECO.jpg](https://2.bp.blogspot.com/-LwQOiwLTpDA/TmZL3TvK4gI/AAAAAAAAAL8/UbvXCRWgyWU/s1600/COL%25C3%2589GI)



Figura 5: Escola Estadual Castro Alves – São Jerônimo – RS
Fonte: <https://s01.video.glbimg.com/x720/7396868.jpg>

Após essa breve observação histórica das escolas “irmãs”, onde estão e quando foram fundadas, percebe-se que a educação possuía um valor diferente do que tem hoje.

Hoje existem problemas de diversos níveis, desde os de ordem estrutural até falta de gerenciamento nessas instituições. Observei que os funcionários assumem mais do que uma função, existe carência no quadro dos professores resultando em implicações na vida organizacional da instituição.

Pela falta de professores, as disciplinas são alteradas a todo momento em seus horários. A grade de horários muda porque muitos professores que chegam, já estão trabalhando em escolas privadas e não tem disponibilidade para a grade disciplinar da escola pública. Esse conjunto reflete nas atividades programadas, exigindo se adaptar ao imprevisto, usar criatividade e principalmente, estar motivado para enfrentar tantas incertezas. Quanto a remuneração, me abstenho pois seriam páginas e páginas a começar pela

questão: quando a educação e os profissionais da educação deixaram de ser políticas públicas?²

As imagens a seguir estão no interior do Colégio Estadual Inácio Montanha Nos corredores, são os azulejos pintados a mão. Ao levar os alunos para conhecer o colégio, esta é uma das primeiras experiências com o uso de imagens. Caminhar com eles na trilha das descobertas mostra que surgem novas perguntas a cada início de ano letivo, assim como novas respostas.



Imagem 1: Primeira Missa no Brasil – Pintura em azulejo
Dimensões: 1,80x1,40
Fonte: da autora

A pintura é baseada na obra original de óleo sobre tela, de Victor Meirelles, criada em 1860 e encontra-se no acervo do Museu Nacional de Belas Artes, na cidade do Rio de Janeiro.

² Conforme tabela salarial publicada em 29 de janeiro de 2020, o salário de um professor com carga horária de 20 horas está em R\$ 1260,00. O tempo de atraso dos pagamentos feitos de forma parcelada é de 53 meses e o décimo terceiro salário está parcelado em 12 vezes há 3 anos. Fonte: <https://www.sul21.com.br/ultimas-noticias/politica/2020/01/confira-como-era-e-como-ficou-o-plano-de-carreira-do-magisterio-do-rs/>

Diante dos azulejos da Primeira Missa a abordagem é sobre quando aconteceu. Ainda não surgiu quem soubesse, então a questão é perguntar quando o Brasil foi descoberto e respondem que foi no ano de 1500. Ênfase o encontro de culturas diferentes: os europeus e os indígenas. Depois do quando vem o onde. Ninguém sabe onde foi realizada. Respondo que foi em Santa Cruz da Cabralia, ao sul da Bahia e a partir dessa informação, o recurso é o uso do mapa político do Brasil, que carrego prevendo seu futuro uso.

Depois do quando e onde, vem o quem. Ninguém sabe quem rezou a missa. Essa é a primeira tarefa a ser passada aos alunos: apresentar o nome e o motivo pelo qual foi rezada a missa. A segunda tarefa é pesquisar e escrever sobre a importância da missa para os indígenas. Sugiro que leiam a carta de Pero Vaz de Caminha, mas que usem suas próprias palavras, pois copiar não ensina.



Imagem 2: Reino Vegetal
Dimensões: 1,80x1,40
Fonte: da autora

A imagem 2 abre o caminho para estudar os biomas terrestres e todos os seres vivos.

Alguns alunos conseguem associar as palmeiras da imagem com as que estão na Av. João Pessoa. Ao questionar porque, soube que as palmeiras são a referência para puxar a campainha do ônibus, pois o colégio está perto.

Essa pintura é vista em dois momentos: um antes de pesquisarem os conceitos e outro, depois da pesquisa. A apresentação é feita para os colegas próxima ao quadro, que fica a 1,70 m de altura e o corredor comporta todos os alunos. O antes, é a tarefa já descrita, que se refere a pesquisar os conceitos e o depois muda a tarefa descrita, assim como muda a maneira que essa aula pode ser dada.



Imagem 3: Reino Mineral

Dimensões: 1,80x1,40

Fonte: da autora

A imagem 3 é o oposto do anterior em relação a vida. Se o do Reino Vegetal comporta vida, o mineral não tem vida.

As características abaixo são os conceitos a serem pesquisados para fazer a tarefa: seres inorgânicos, sem vida, ordem geométrica, durabilidade prolongada, transparência, cor e brilho, sólidos e cristalinos.

Os alunos pesquisam e apresentam ordem geométrica e o que mais foi solicitado, mas além disso, mostram que no Reino Mineral está o Reino Vegetal, cheio de vida. Isso me leva a pensar que o Reino Vegetal e o Reino Mineral não podem ser separados para planejar a aula. Sim, eles transformam a ordem das coisas que proponho. Prova de que os alunos mostram os caminhos a serem seguidos pelo professor e não o contrário. Eles devolvem olhares novos, bem mais amplos do que meu olhar acadêmico onde Reino Animal é uma coisa, Reino Vegetal é outra e cada um tem suas características próprias. Não é assim para os alunos, não interpretam dessa forma e mostram como interpretam. Mostram que os vegetais precisam da água, então a água não pode ser morta, que as árvores precisam da terra, então a terra tem que ser fofa, porque senão a raiz não poderia crescer e vários outros exemplos.

Percebo que mais importante do que saberem sobre o que é bioma, cadeia alimentar e o que mais foi solicitado é responder se a árvore tem espinho, se aguenta um balanço, se dá fruta, se dá flor e se tem cheiro bom. Mais uma vez, os alunos me mostraram que a aula precisa ser diferente. Como professora, eu devo olhar a árvore e pensar o que eu posso fazer com ela, não o que posso dizer dela ou ler o que os outros escreveram sobre ela. Assim os alunos vão surpreendendo e transformando, surpreendendo porque nunca olhei para uma árvore pensando em balanço, fruta, flor e cheiro e surpreendem porque me mostram pensamentos novos para as próximas aulas.

O que eles mostram faz com que uma aula ganhe sequência diferente da que eu havia pensado, e consideram o Reino Mineral o mais difícil de todos. Dou a aula, eles devolvem coisas, modifico a aula, eles devolvem mais coisas e não para de ser diferente! Todos enriquecemos.

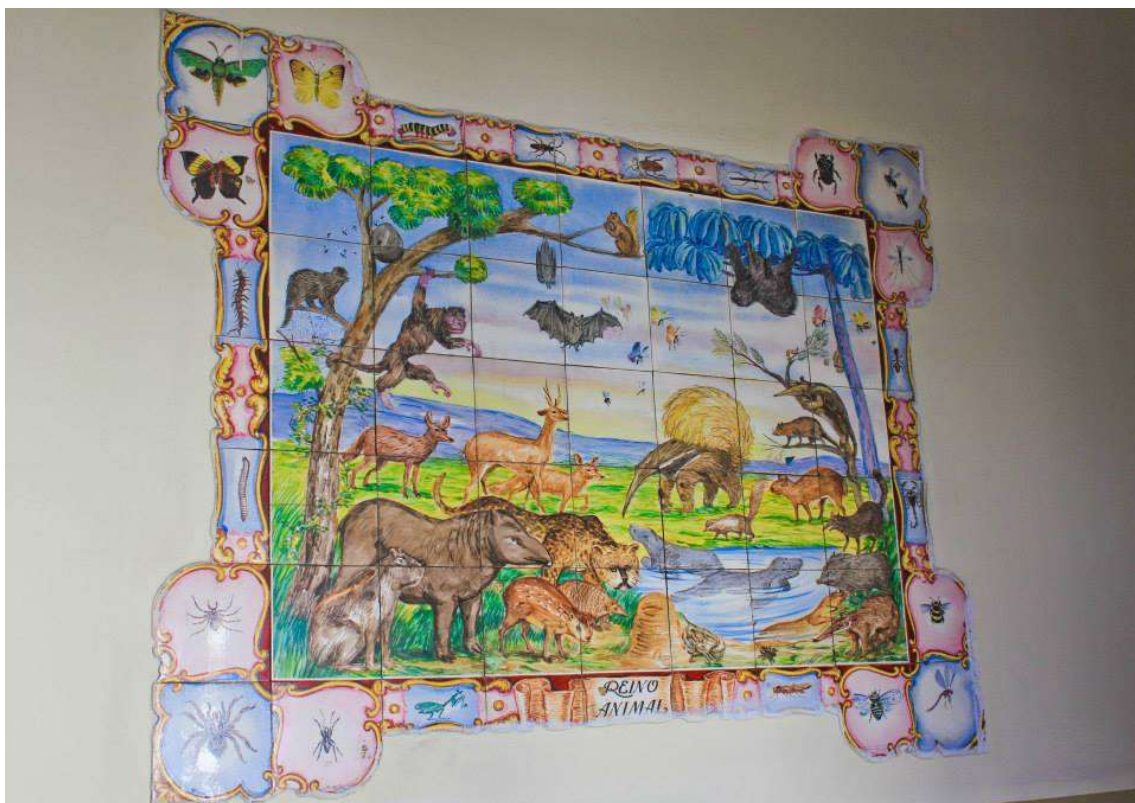


Imagem 4: Reino Animal
 Dimensões: 1.80x1.40
 Fonte: da autora

A tarefa é descrever cada um dos conceitos e apresentar para os colegas: Anfíbios; Aves; Répteis; Mamíferos e Peixes.

Lembram que já estudaram isso no Ensino Fundamental, mas não sabem bem, só as aves e os peixes. Mas na pintura existem aranhas e moscas, questionam porque não tem reino dos insetos. Inseto é animal? Por que galinha não voa? Cobra tem pernas? É verdade que baleinha mama? As perguntas que fazem modificam meu pensar em relação a como planejar a aula sobre o Reino Animal principalmente por não entenderem como se estuda Geografia sem gente. Nessa imagem mostram facilidade ao identificar os animais. Ao perguntar se falta algum animal expressivo importante, eles não conseguem identificar a ausência do ser humano, como se não fôssemos parte da natureza sendo contraditórios, pois já afirmaram que não existe Geografia sem gente. O aluno não percebe na leitura visual a invisibilidade da relação entre ele e o Reino Animal.

Solicitar que pesquisem e descrevam conceitos por escrito no caderno, não é uma das melhores maneiras de ensinar, creio eu, parece ser aquela educação enciclopédica que tão pouco ensina, pois cai no esquecimento. Mas o professor lida de forma indireta com os pais dos alunos, e alguns pais entendem que se não tiver nada escrito nos cadernos, o professor não deu aula. Se tivesse tido aula, teria coisa escrita.

Ainda pensam que o professor deve escrever tudo no quadro, o aluno deve copiar e depois decorar para as provas. Alguns pais são apegados as formalidades e são exigentes no que se refere a estrita observância de regras. Quando o professor, usa slides, leva os alunos para fora da sala de aula para que observem, interajam e existenciem-se no espaço escolar e não tem nada escrito no caderno, não foi aula. Os pais que acompanham cadernos, cobram.

Tenho dificuldade de aprender geografia pois não consigo imaginar as coisas acontecendo. Os slides me ajudavam, mas graças a nossa colega a senhora na

*“Tenho dificuldade de aprender Geografia pois **não consigo imaginar** as coisas acontecendo. Os slides me ajudavam, mas graças a nossa colega a senhora na”*

Completando o raciocínio, “não passa muitos slides como era antes”. O antes refere-se ao fato de uma aluna reclamar que não tinha tempo de copiar os slides. Expliquei que não era para copiar e sim prestar atenção, pois os slides estavam baseados no conteúdo do livro didático e que dirigir a atenção a leitura do livro e fazer os exercícios no caderno, era o complemento da explicação em aula.

A mãe foi ao colégio reclamar que eu não escrevia a matéria no quadro como ela queria que fosse e imagem acima, refere-se ao resultado de uma reclamação nesse sentido.

3.2 Perfil do Aluno

Através da aplicação de um questionário para alunos do primeiro ano do Ensino Médio do turno manhã, pedindo que não se identificassem, onde uma greve de 56 dias interrompeu o ano letivo de 2019, retornaram 52 alunos e concordaram em responder o questionário. Equivalente a 1/3 do quantitativo que trabalhei durante a pesquisa.

1. Sexo
 - () masculino
 - () feminino

2. Idade
 - () 15 anos
 - () 16 anos
 - () acima de 16 anos

3. Como vem para a escola?
 - () a pé
 - () de ônibus
 - () de carro
 - () outros

4. Bairro onde mora: _____

5. Trabalha?
 - () Sim
 - () Não

6. Renda familiar
 - () de 1 a 2 salários mínimos
 - () de 2 a 3 salários mínimos
 - () de 3 a 4 salários mínimos
 - () acima de 4 salários mínimos

7. Quantas pessoas na família?

() 3

() de 3 a 5

() de 6 a 8

() outro

8. Mora com: _____

9. Instrução do pai

() fundamental

() médio

() superior

10. Instrução da mãe

() fundamental

() médio

() superior

11. Casa própria?

() Sim

() Não

Os resultados foram:

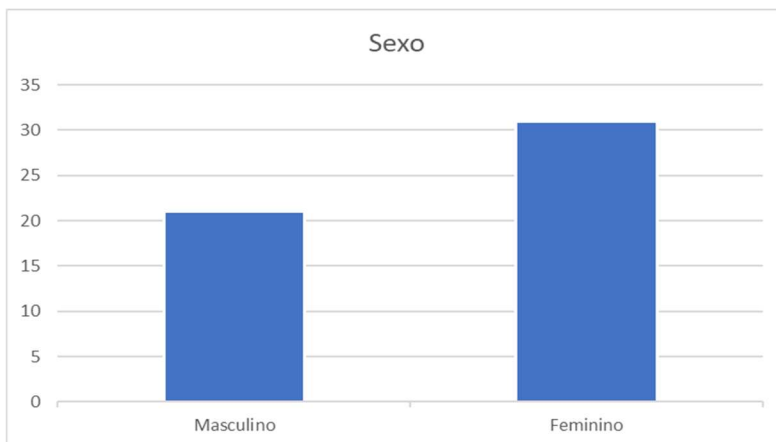


Gráfico 1: Sexo
Fonte: da autora

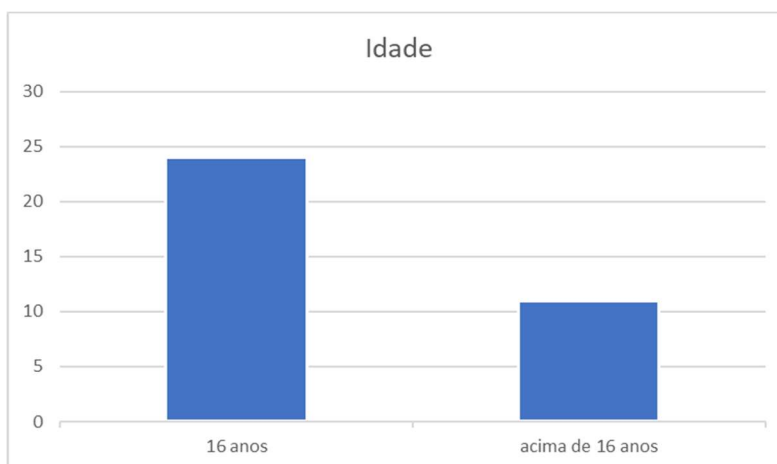


Gráfico 2: Idade
Fonte: da autora

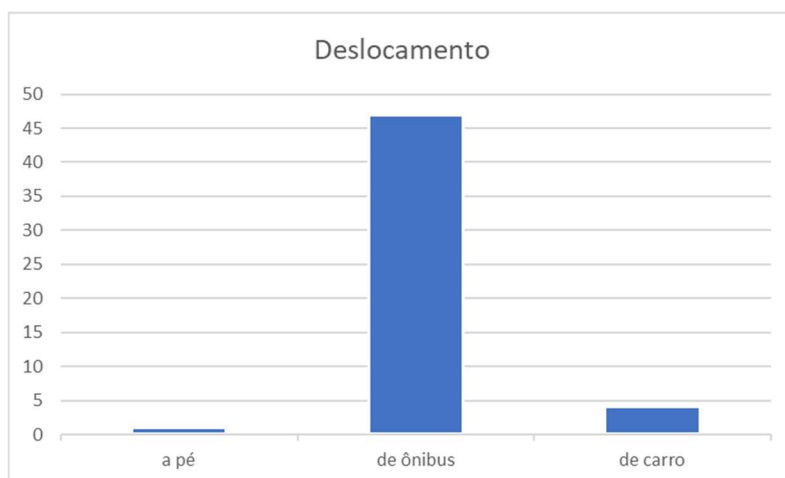


Gráfico 3: Deslocamento
Fonte: da autora

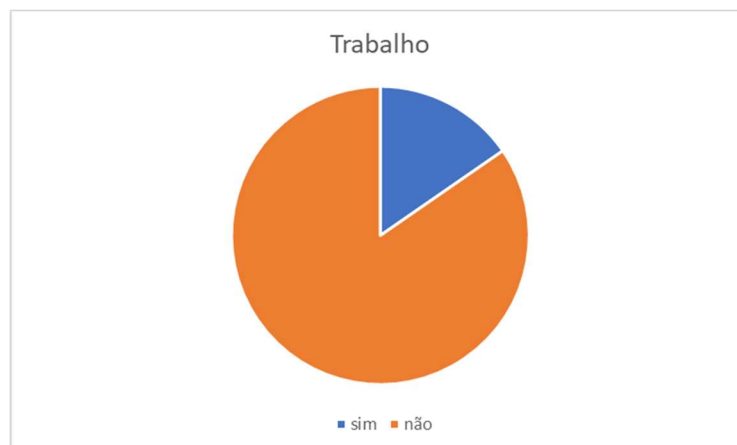


Gráfico 4: Trabalha
Fonte: da autora

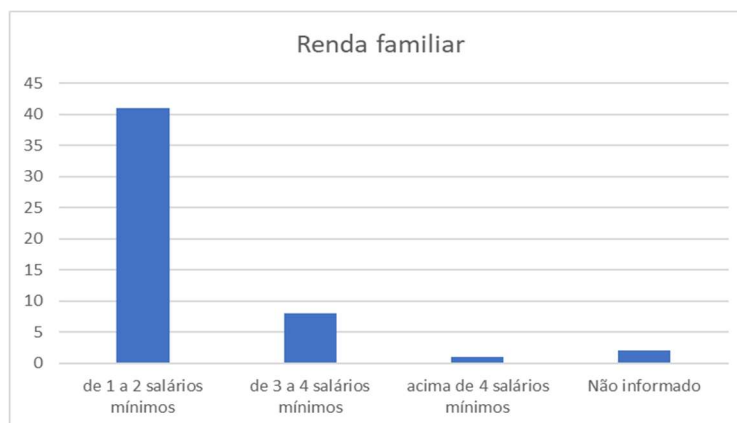


Gráfico 5: Renda familiar
Fonte: da autora

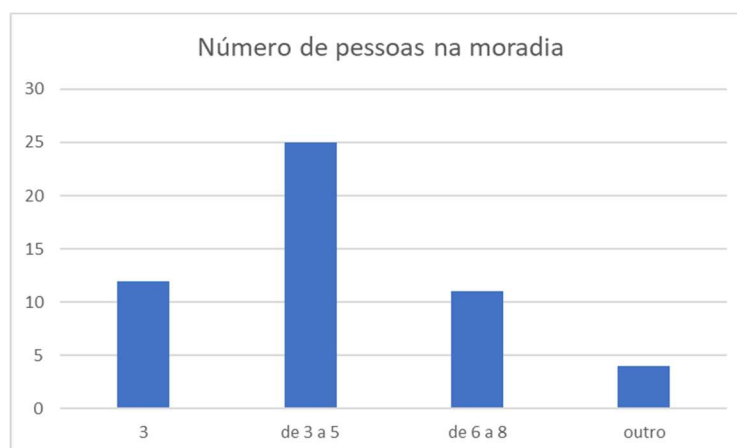


Gráfico 6: Número de pessoas na família
Fonte: da autora

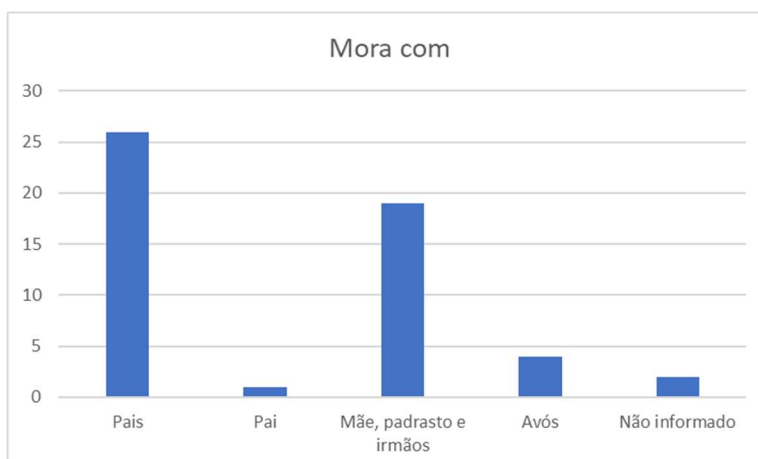


Gráfico 7: Mora com
Fonte: da autora

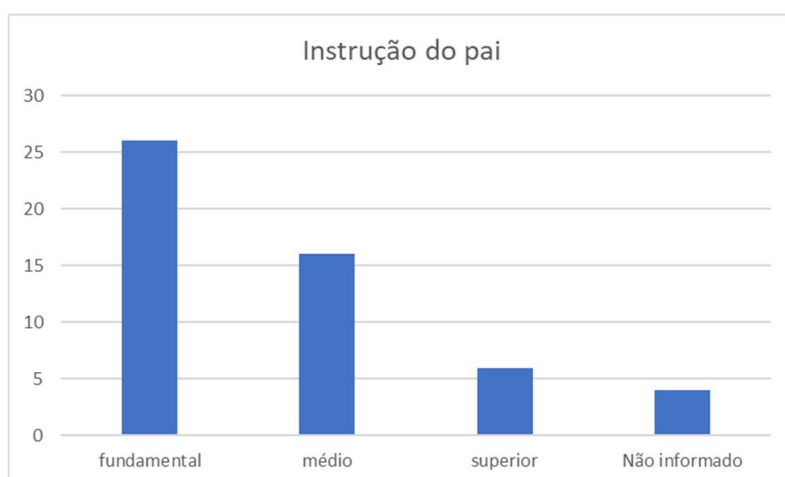


Gráfico 8: Instrução do pai
Fonte: da autora

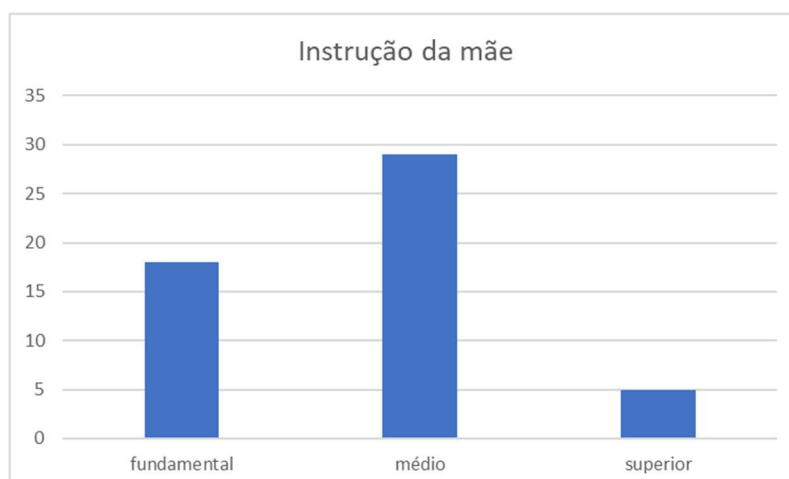


Gráfico 9: Instrução da mãe
Fonte: da autora



Gráfico 10: Casa própria
Fonte: da autora

Resumindo:

- na amostra 58% pertence ao sexo feminino, e 42% ao sexo masculino;
- a faixa etária dominante é de 16 anos, isso significa que estão na idade correspondente ao ciclo escolar em que se encontram;
- 30% fazem estágio para complementar a renda familiar que é de até 2 salários mínimos. Valor do salário mínimo em março de 2020: R\$ 1.045,00; (Valor do dólar em 11 de março de 2020 U\$ 4,6732).
- Metade dos questionados declarou que mora com pai e mãe;
- 30% mora somente com a mãe, em alguns casos com a mãe e a avó materna;
- 75% reside em casa própria;
- quanto aos membros da família, os estudantes convivem com 3 a 5 pessoas;
- 50% informaram que o grau de instrução do pai é ensino fundamental;
- 30% informaram que o grau de instrução da mãe é ensino médio, caracterizando que as mulheres possuem grau de escolaridade maior;
- 11,5% informaram que o pai tem ensino superior;
- 94% usam ônibus para ir a escola, significando que não moram no bairro onde a escola está situada.

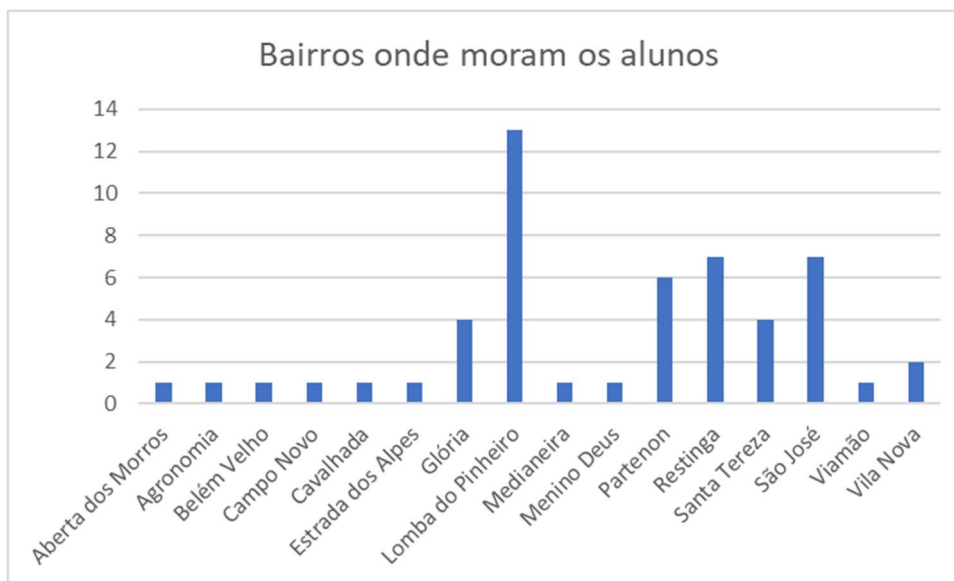


Gráfico 11: bairros
Fonte: da autora

Os bairros onde a maioria reside, são distantes da escola, com disponibilidade de linhas de ônibus. O motivo de estudarem longe de casa, não é pela ausência de escolas em seus bairros, é pela necessidade de trabalhar e estudar em locais próximos ao centro de Porto Alegre onde estão as maiores oportunidades de estágio, portanto, o Colégio Estadual Inácio Montanha não se caracteriza como uma escola de comunidade e sim como uma escola de passagem.

Destaco os 2 bairros de Porto Alegre, onde a maioria dos estudantes da amostra, reside: Lomba do Pinheiro e Restinga. Esses bairros são lembrados através da mídia pelos altos índices de violência. Mas existem espaços de intensa efervescência cultural, que são pouco divulgados por parte do governo e mídia. Muito populosos, o bairro Lomba do Pinheiro com 51.415 habitantes e o bairro Restinga com 51.569 habitantes, desfrutam de linha de lotação e várias linhas de ônibus, posto de saúde, hospital e conselho tutelar. Esses equipamentos públicos favorecem os dois bairros onde reside a maioria dos alunos. São bairros vizinhos.

Na Lomba do Pinheiro, distante 20 km do centro da cidade, seus moradores lutam por regularização fundiária tendo avançado nos últimos anos, conforme relatos de moradores.. A efervescência é política, com inúmeros protestos em busca de justiça social, investimentos em infraestrutura. O bairro

destaca-se por sua diversidade cultural, sendo que as associações comunitárias constituem um espaço político de construção da cidadania, com projetos e atividades que buscam a inclusão social de seus moradores, sobretudo crianças e adolescentes.

Conhecer algo sobre os bairros visa delinear o contexto onde reside a maioria dos estudantes da amostra, uma vez que a pesquisa deseja levar os alunos a perceberem as interações entre o seu contexto e o conteúdo das aulas de Geografia.

Mapa de Porto Alegre



Figura 6: Mapa dos bairros de Porto Alegre Fonte: Google Earth Arte: Décio Vargas.
Fonte: Google Earth

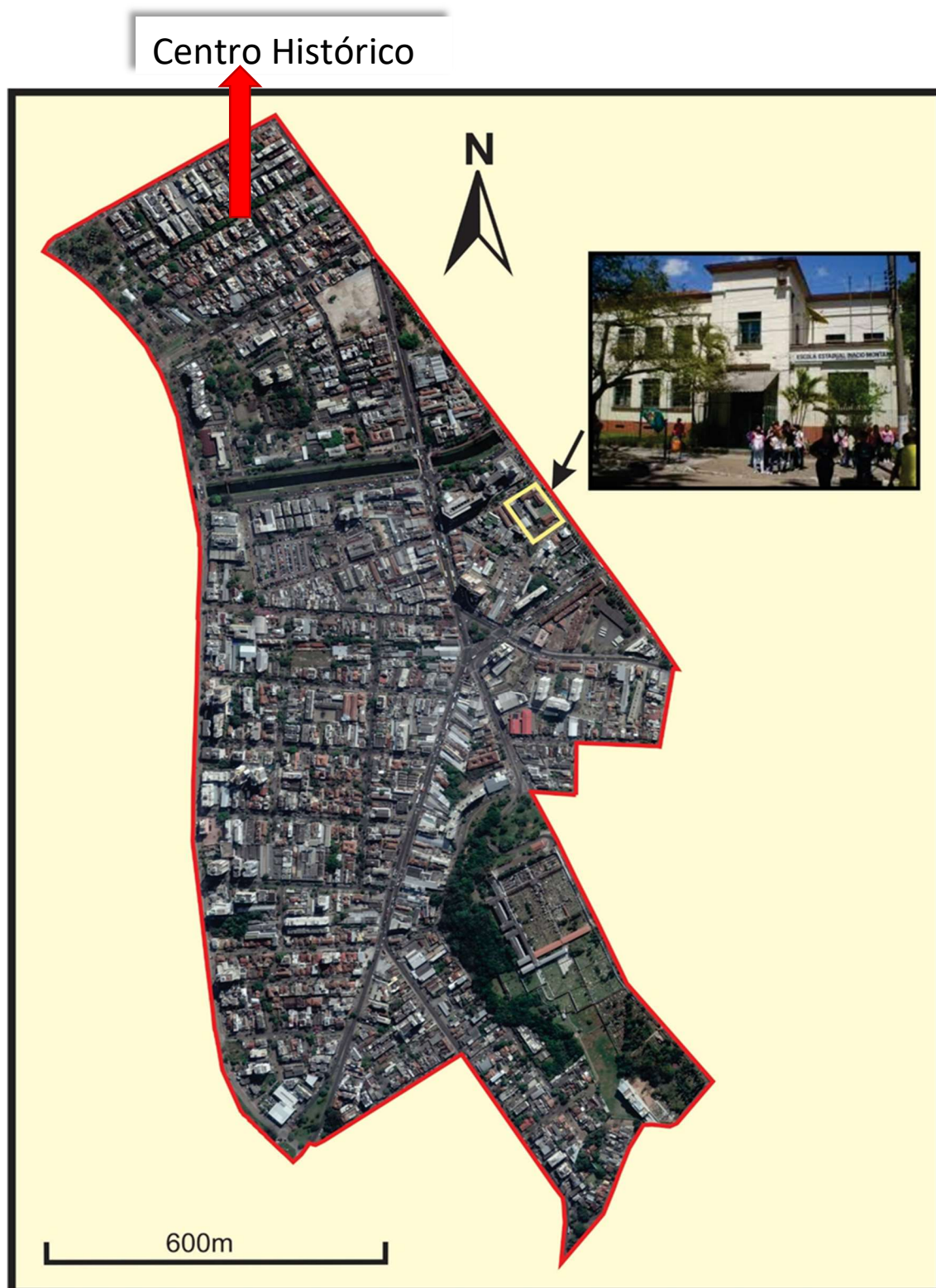


Figura 7: Mapa com detalhe da localização do Colégio Estadual Inácio Montanha
Fonte: Google Earth
Arte: Décio Vargas.

Analisando, Centro histórico: centro de possibilidades de trabalhos, cursos e estágios.

Azenha: onde fica o colégio, pela localização geográfica, escola de passagem.
Lomba do Pinheiro e Restinga: são os bairros onde residem a maior parte dos alunos.

Lomba do Pinheiro

É um bairro da zona leste da cidade brasileira de Porto Alegre, capital do estado do Rio Grande do Sul. Foi criado pela Lei 7954 de 8 de janeiro de 1997, alterando as leis n°s 4166/76 e 2022/59. Em 2016, houve nova alteração através da Lei 12.112/16.

População total: 71,242 mil hab (2 000)

Limites: Restinga, Belém Velho, Agronomia

Área total: 2.455 hectares

Restinga

É um bairro da zona sul da cidade brasileira de Porto Alegre, capital do estado do Rio Grande do Sul. Foi criado pela lei 6571 de 8 de janeiro de 1990.

População total: 50,020 hab (2 000)

Limites: Lomba do Pinheiro, Belém Velho, Lageado, Hípica, Pitinga e Chapéu do Sol

Área total: 2.149 hectares

4 Metodologia

A pesquisa está pautada na metodologia qualitativa, com análise de respostas e observações. Apresenta os passos para a elaboração e execução, bem como os instrumentos, da mesma forma que analisa os resultados.

Buscando responder com qual invisível a Geografia trabalha e repensando o pressuposto de que o espaço a que nos referimos é “materialidade”, as etapas propostas na metodologia da pesquisa sobre as possíveis formas de significar temas, iniciam com a informação – chamada etapa 1 – e com o uso da imagem do conteúdo projetada na tela da sala de aula, pautada em discussões sobre as diversas interpretações. Início o caminho com a descrição das formas e conteúdo, através de imagens e teorias, buscando chegar à essência do que aquele conteúdo parece ser, sendo essa a conexão invisível do conhecimento construído, pois o processo por meio do qual se aprende, é o produto da informação interpretada quando o que se aprende ganha sentido.

Diferenciar o que é uma imagem de rua de uma feita em estúdio, uma imagem do cotidiano de outra de comercial, identificar os grupos sociais que são mostrados, enfim, muitos exemplos, e como docente, esclarecer que as imagens possuem diferentes interpretações de acordo com o entendimento de cada um, de modo que compreendam na observação, as interações que fazem parte do espaço geográfico, sendo capazes de interpretar e relacionar o que não está visível. Na proposta metodológica desse estudo, essa etapa trata da informação trazida pela imagem, e leva a reflexão de como perceber o que está sendo informado, ou seja, como identificar o tema de maneira visual além das palavras.

Na etapa 2, quando o aluno desenvolver por escrito o que ele identificou, estará contemplada a descrição do conjunto de possibilidades de ler o mundo realizada e explanada por meio da fala e da escrita, pois ele terá identificado em seu cotidiano o que foi visto em aula.

Por fim a etapa 3 que é a relação entre o que foi aprendido e o que significou para o aluno no seu cotidiano. O escrito dessa etapa fica como tema

de casa. Nessa etapa ele atribui significado ao que não é visível, ou seja, ele estabelece as relações com o que foi estudado e o significado em seu contexto.

São diversas leituras assim como são diversas as relações que os elementos que as compõe, sugerem. Nas imagens mostradas em aula, o aluno as descreve de acordo com o que ela significa para ele, e o professor ao trazer informações sobre o conteúdo, pode levar o aluno a fazer comparações, questionando o que aquela imagem representa em determinado contexto.

Para avaliar se os alunos entenderam o que foi trabalhado, itens como observação, orientação, localização, relações de interação e descrições devem ser encontrados em seus escritos, pois são as habilidades desenvolvidas do conteúdo que lhes dá competência de ler e representar o espaço, assim como de contextualizar.

A tabela abaixo é um exemplo da metodologia de pesquisa sobre as competências que o aluno desenvolveu.

Olhares sobre as possíveis formas de significar temas		
ETAPA 1	ETAPA 2	ETAPA 3
Como Informação (imagem)	Como Conhecimento (escrita)	Como Significado (imagem e escrita)
Para que serve estudar esse tema?	Como melhorar o saber sobre esse tema?	Identificar relações do tema com seu cotidiano.
Como perceber?		Relacionar esse tema a sua cidade.
Como identificar?	Qual característica desse tema chamou atenção?	Propor uma reflexão sobre o tema.

Tabela 3 – proposta metodológica

Fonte: da autora baseado em Edgar Morin (2003).

Após a primeira etapa que aborda o tema como informação e trabalhada com imagens, o aluno deve responder aos questionamentos sobre como melhorar o conhecimento sobre o tema e qual, ou quais características do tema mais lhe chamaram a atenção. Na segunda etapa, feita em aula, o aluno deve transformar sua oralidade em escrita. Na terceira etapa, que não é só feita em aula, o aluno parte para a observação tanto do seu bairro, quanto do seu deslocamento pela cidade para identificar as relações que propiciam condições

de refletir sobre o tema e descrever os pontos positivos e negativos observados no espaço geográfico.

Os temas propostos para aplicar a metodologia foram: minérios, minerais, fenômenos climáticos e desastres naturais para os primeiros anos e energia nuclear para os segundos anos. As primeiras aulas com essa proposta foram sobre “O significado do 11 de setembro”, o “Pão invisível” e “Os imigrantes”. As descreverei para ilustrar como são aplicadas as etapas.

Dentro dos títulos citados acima, os alunos ficaram à vontade para abordar o tema de suas escolhas, alguns queriam mais do que um tema, outros não queriam nenhum deles. Expliquei que teríamos que chegar a um consenso e entenderam que deveriam se posicionar, que existem regras e, se combinadas possibilitariam nossa vida em grupo.

A descrição da proposta metodológica do olhar sobre as possíveis formas de significar os temas dividiram-se nas 3 etapas anteriormente citadas:

5 O 11 de setembro
5.1 Etapa 1 - Como informação
11 de setembro – dia de terrorismo?

Nessa etapa, os alunos prestam atenção na imagem, ou nas imagens, e manifestam intenso desejo de falar, momento que deve ser organizado para que suas falas sejam aproveitadas, não só pelo professor como pelos colegas. Colocado em prática o “levantar o dedo”, combinado previamente. Eles gostam de aula organizada, necessitando de uma voz de comando e essa é a voz do professor. Um dos primeiros questionamentos é sobre o que é aquela imagem e a importância do tema, para que e para quem serve. Por que estudar Geografia com essa imagem? Pergunto o que pode a Geografia nos ensinar através da imagem. Inicialmente, alguns não veem utilidade na imagem apresentada, mas no decorrer da aula, vão mudando o pensar, pois mudam suas falas e o que foi falado no início, muda de conotação.

Já descrita, nessa etapa é mostrada a imagem que serve para os alunos perceberem que existem outras interpretações no que está sendo visto. Exemplifico com a imagem abaixo.



Imagem 5: Vamos falar de 11 de setembro?
Fonte: da autora

Os alunos falaram sobre o ataque as Torres Gêmeas, sobre os Estados Unidos vítimas de terrorismo, sobre os aviões, enfim, a única associação com a data.

Mostram com suas falas que são informados pela mídia, a qual dão credibilidade incontestável. Deu no rádio, deu na TV, foi postado na rede social, então é verdade, é o que defendem e reproduzem. Não costumam questionar. Mostro que estoque de informação não é conhecimento e que anunciamos em profusão os fatos, mas sem fazer relação entre eles. A relação seria mencionar o ano, pois nem todas as informações vem completas, um dado a mais pode mudar completamente o que ela significa.

Surgem questionamentos, que devem ser conduzidos pelo professor. A proposta não é olhar a imagem sem um propósito definido e nesse caso, o objetivo foi chegar ao fato de que não existem verdades únicas. O 11 de setembro não é sinônimo de Torres Gêmeas, que é o mais divulgado, mas pode ser sinônimo de muitas outras coisas.

5.2 Etapa 2 – Como conhecimento 11 de setembro – dia de terrorismo?

Durante a aula, logo após examinarem o slide que contem a pergunta, todos falaram sobre o atentado as Torres Gêmeas. Mas ouviram sobre o atentado no Chile. Então mostrei o seguinte slide:



Imagem 6: Bombardeio no Palácio La Moneda
Fonte: <https://www.esquerdadiario.com.br/IMG/arton17941.jpg>

É a etapa da surpresa, da desconstrução daquilo que até então tinham como verdade única. Explico para os alunos que informação restrita a notícia não é conhecimento, pois somente quando podemos argumentar sobre os fatos é que estamos a conhecer e isso se dá através da leitura, da pesquisa e da escrita.

Causar surpresa e provocar estranhamento faz parte da problematização que resulta em curiosidade, elemento que provoca interesse por parte do aluno, pois ele se sente envolvido. Precisamos construir essas relações através do conhecimento. Ao falar sobre o significado do 11 de setembro, mostro que o Chile sofreu um bombardeio de autoria dos EUA. Chilenos inocentes como americanos inocentes, morreram em seus países. O saldo de mortos, segundo estimativas, foi de cerca de dez mil pessoas no Chile e de quase três mil pessoas

nos Estados Unidos, respectivamente em 11 de setembro de 1973 e 11 de setembro de 2001.

O tratamento das informações gera o conhecimento, pois é preciso selecioná-las e imputar significados a elas. É preciso estabelecer as conexões entre o pensamento e o que está sendo dito sobre determinado tema.

Sabendo sobre o 11 de setembro chileno, eles contam a novidade em casa, no grupo e nas postagens em grupos sociais, segundo seus relatos nas aulas seguintes. E assim, vão levando outros adolescentes ao conhecimento a partir de informações não divulgadas. Finda essa etapa, parto para a etapa 3.

5.3 Etapa 3 – Como significado 11 de setembro – dia de terrorismo?

Nessa etapa, onde os alunos partem para a escrita, os reúno em grupos, distribuo livros com o intuito de lerem e escreverem sobre o golpe militar no Chile e, principalmente sobre a autoria do atentado. Nesse momento se desconstrói a certeza de que os EUA são vítimas exclusivas.

A partir da etapa que transforma informação em conhecimento é hora de significar e relacionar com as informações novas que surgem no cotidiano dos alunos, transformando o conhecimento em um jeito de viver e sentir do pensamento, e numa maneira de ler o mundo.

Com essa informação, o conhecimento leva a significar o entendimento sobre as ditaduras na América Latina, sobre o interesse nos recursos naturais de cada país, sobre os movimentos separatistas e relações de poder.

6 Pão Invisível

6.1 Etapa 1 - Como informação

Pão invisível

Parto para o segundo exemplo: sendo o início da aplicação do método que objetiva levar o aluno a perceber que as relações não são visíveis no espaço lhes atribuindo significado,. A aula do pão invisível. O objetivo não é estudar o pão, mas as relações invisíveis que o compõe, nesse caso, a intencionalidade é mostrar as relações de trabalho, as transformações na natureza e os processos.

Ao mostrar a imagem de um pão água, isolo os elementos da receita, um a um, os que foram “fabricados” antes de fabricarem o pão. Desta forma eles percebem que existe uma trajetória anterior em cada elemento. Enfatizo que estamos abordando a invisibilidade do pão e que ela se materializa nas relações de trabalho existentes, mas que não são visíveis. Os equipamentos e mão de obra, para que possa ser plantado o trigo, com clima e solo adequados, irrigação, enfim, que deve ser criada a condição favorável que possibilita o trabalho humano, a produção de trigo e todo o processo produtivo que resulte em farinha.

6.2 Etapa 2 - Como conhecimento

Pão invisível

Momento reflexivo sobre quem faz o pão. Após as explanações não é possível pensar que somente uma pessoa pode fazer o pão. Os alunos disseram: ele (o padeiro) carrega a fama, mas não o lucro! Abordo os equipamentos necessários, e enfatizo que para fazer os equipamentos tem que pensar em matéria-prima e tecnologia. Mostro que os equipamentos não funcionam sem uma fonte de energia e que muito trabalho está envolvido.

Enfatizo que a necessidade de geração de energia modifica a paisagem, explora os recursos naturais e, no caso do transporte de lenhas, muitas florestas foram destruídas e que as modificações na paisagem decorrem por conta da necessidade de construção de estradas, menciono a poluição do ar e a destruição da natureza.

Usando arquivos em Power Point, encontro vantagens como, aproveitamento do tempo de aula e uso de várias imagens para montar sequências. Abaixo as imagens e o processo.

RECEITA DO PÃO D'ÁGUA VISÍVEL

Matéria Prima:

- Farinha de trigo;
- Água;
- Sal;
- Fermento.

Mão de Obra:

- Padeiro;

Equipamentos:

- Máquinas para prepará-lo;
- Forno;
- Combustível,

Ponta:

- Supermercado;
- Padaria.



Slide 1: receita do pão água invisível
Fonte: da autora

RECEITA DO PÃO D'ÁGUA INVISÍVEL

Farinha de trigo

- alguém plantou,
- alguém colheu,
- alguém moeu,
- alguém armazenou,
- alguém embalou,
- alguém comercializou...




Slide 2: farinha de trigo
Fonte: da autora

RECEITA DO PÃO D'ÁGUA INVISÍVEL

Água

- alguém captou,
- alguém tratou,
- alguém distribuiu,
- alguém comercializou...



Slide 3: água
Fonte: da autora

RECEITA DO PÃO D'ÁGUA INVISÍVEL

Sal

- alguém retirou da salina,
- alguém tratou,
- alguém embalou,
- alguém comercializou,
- alguém transportou...



Slide 4: sal
Fonte: da autora

RECEITA DO PÃO D'ÁGUA INVISÍVEL

Fermento

- alguém fabricou,
- alguém embalou,
- alguém comercializou,
- alguém transportou,
- alguém comprou...



Slide 5: fermento
Fonte: da autora

RECEITA DO PÃO D'ÁGUA INVISÍVEL

Mão de obra

- Só o padeiro?



Slide 6: mão de obra
Fonte: da autora

RECEITA DO PÃO D'ÁGUA INVISÍVEL

Equipamentos

- alguém projetou,
- alguém desenhou,
- alguém fabricou,
- alguém comercializou...

Isto sem falar na Matéria-prima dos equipamentos!



Slide 7: equipamentos

Fonte: da autora

RECEITA DO PÃO D'ÁGUA INVISÍVEL

Combustível

- Lenha,
- Hidroelétrica,
- Termoeétrica,
- Transmissão...

Quantos trabalhadores estão envolvidos?



Slide 8: combustível

Fonte: da autora

Tem muito conteúdo para estudar Geografia: mares, rios, oceanos, questões sobre a quantidade de água doce no planeta, os lençóis freáticos, os aquíferos, mas fugiria a finalidade da aula sobre relações de trabalho.

DESTINO DO PÃO D'ÁGUA VISÍVEL

Padaria, supermercado...

(alguém vende, alguém compra).

Quantos trabalhadores estão envolvidos só para fazer um pãozinho?

Desta forma as relações de trabalho fazem parte do nosso dia-a-dia... Olhe a sua volta...



Slide 9: destino do pão água visível

Fonte: da autora

6.3 Etapa 3 - Como significado Pão invisível

Ao entenderem os processos pelos quais passa o pão, os alunos conseguem significar os objetos que usam e vêem. Eles devolvem muitas perguntas num primeiro momento, e depois eles questionam a si mesmos sobre as coisas. É chegado o momento de levá-los a escrever sobre suas hipóteses e após leitura do professor dos escritos apresentados, dialogar sobre os caminhos que eles trilharam para escrever o que escreveram.

Surpreendentemente, os caminhos que eles tomaram são diferentes do meu pensar como educadora e aprendo com eles. Aprendo que não existe um caminho único, que a liberdade de pensamento que os envolve mostra muitas possibilidades que meu olhar acadêmico não contempla.

Começa e recomeça, ensino e aprendo. Re (ensino) e re (aprendo). Em relação ao professor, a informação do aluno volta mais rica, vem agregada de conhecimento construindo um novo significado, mas para o professor.

7 Imigrantes

7.1 Etapa 1 - Como informação Imigrantes

Imagens dos imigrantes trabalhadas em aula, somente para exemplo:



Imagem 7: Haitiano em Porto Alegre

Fonte: <https://portoimagem.files.wordpress.com/2017/02/mundo-piratini-foto-tainc3a3-valadc3a3o.jpg>

Uso imagens das ruas de Porto Alegre, especificamente do Centro Histórico com a presença dos senegaleses e dos haitianos.

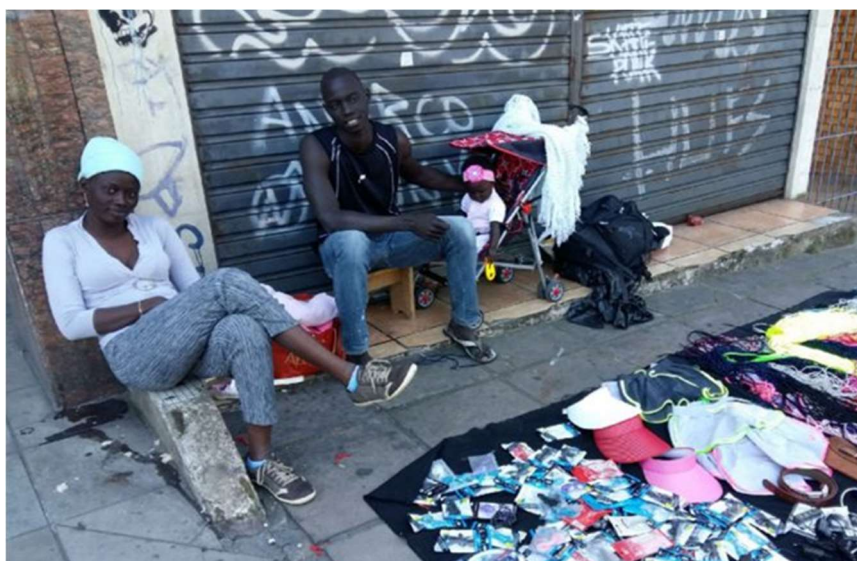


Imagem 8: Senegalês em Porto Alegre

Fonte: <https://www.editorialj.eusoufamecos.net/site/wp-content/uploads/2017/06/1vPL8j16pZxueJlwE2RQXfg-620x419.jpeg>

As imagens e as atividades propostas, revelaram que os alunos olharam os imigrantes com um olhar solidário e cidadão. Dentro do conteúdo sobre população, eles querem saber por que os haitianos e senegaleses estão ali, assim como o que leva as pessoas a saírem de seus países, se não foram cuidados pelo governo. Nesses questionamentos os alunos estão olhando para a cidadania e cabe ao professor considerar essas questões como possibilidades de trabalhar temas como cidadania e pertencimento. Os alunos dão muitas pistas de onde estão seus pensamentos e entendo que essas pistas estão nas perguntas descritas acima.

7.2 Etapa 2 - Como conhecimento Imigrantes

Ao realizar a interpretação das imagens dos imigrantes, percebi que além deles refletirem sobre a realidade vivida, questionaram seus papéis no país de origem. No que se refere a realidade vivida, o fato é que muitos alunos levam trufas, bolos, sanduíches e pastéis para venderem no colégio e disseram que teriam que vender na rua se não tivessem o colégio para ir, assim como os imigrantes.

7.3 Etapa 3 - Como significado Imigrantes

Os alunos se colocaram no lugar dos imigrantes, comentaram que deve ser muito difícil deixar seu país, deixar a família para vender coisas na rua. Levei-os a pensar que o que eles relataram é o resultado de uma modificação nos sistemas que existiam no país de origem. Questões econômicas e políticas, entre outras, são os motivos que levam as pessoas a mudarem seus modos de vida. Na questão econômica, se não existem empregos, tem que buscar em outro lugar um meio de sobrevivência. Para as questões políticas, existem os que fazem migração forçada para os campos de refugiados que fogem das guerras e perseguições. Mais e mais argumentos vão surgindo no momento em que eles significam os conceitos, e seguem ilustrando a aula com exemplos. A partir deles, na aula seguinte traz modificações.

8 Aplicação do método

8.1 Etapa 1 - Como informação Minérios e minerais

Ao abordar o tema, usei uma imagem da pré-história, trazida pelos alunos, onde o homem está empunhando uma lança com ponta de obsidiana. A imagem que eu tinha levado foi rejeitada, por considerarem o homem pré histórico muito feio. Queriam esse.

Por que será que queremos embelezar o que é “feio”?



Imagem 9: O homem das cavernas - Treebor

Fonte: <https://i2.wp.com/nerdinterior.com.br/wp-content/uploads/2018/04/o-homem-das-cavernas.jpg?w=1000&ssl=1>

O objetivo era falar sobre a obsidiana e tem essa rocha no mostruário da sala de aula, assim como calcário e mármore, e elas foram de mão em mão, conforme a sequência da exposição das imagens projetadas em aula. No caso da obsidiana, era a “faca” de tempos pré-históricos. A explicação consistiu em explicar o que é uma rocha ígnea, sua origem e, para dar respaldo teórico foi usado o livro didático.

A seguir, uma imagem de uma das pirâmides do Egito construídas com rochas calcáreas:



Imagem 10: Pirâmide de Gizé – Cairo - Egito

Fonte: <https://segredosdomundo.r7.com/wp-content/uploads/2019/05/voce-ja-parou-para-pensar-em-como-foram-erguidas-as-piramides-do-egito.jpg>

Com a interpretação da imagem, foi possível mostrar aos alunos o que é uma rocha sedimentar e um dos lugares onde pode ser encontrada. Associar conteúdo e forma.

E para mostrar o mármore caminhamos pelo interior do colégio, pois a entrada, as escadas e corrimão são dessa rocha metamórfica.



Imagem 11: Entrada do colégio com mármore erodido por ser pisado há 85 anos.

Fonte: da autora

Enfatizo que observando as rochas, observa-se também o desenvolvimento das técnicas para transformá-las, pois a transformação e utilização das rochas como matéria-prima pelo homem demonstra a capacidade de transformar o ambiente, constituindo, assim, o espaço geográfico.

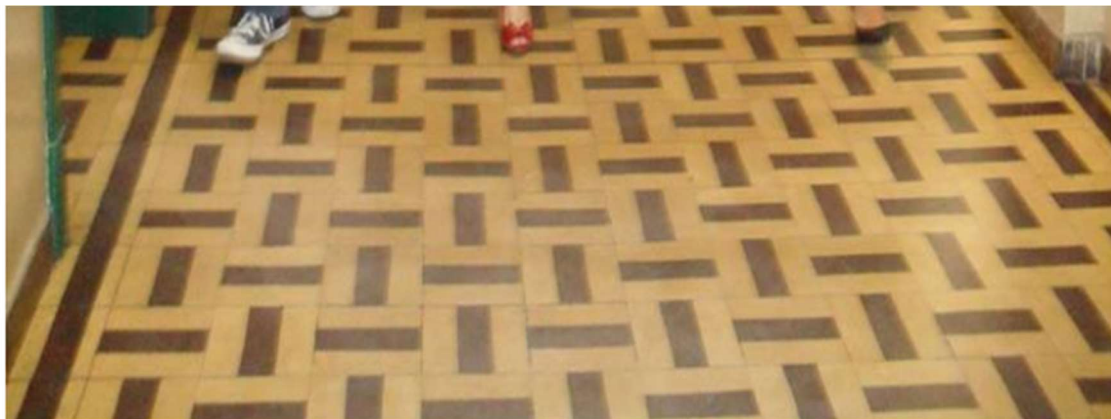


Imagem 12: Corredor revestido com ladrilho hidráulico
Fonte: da autora

Em nosso passeio pelo colégio mostrei o ladrilho hidráulico, que é uma imitação da cerâmica. Para fabricá-lo usaram técnicas europeias onde, através de uma prensa hidráulica sob alta pressão, era comprimida a mistura de cimento, mármore em pó e pigmentos num recipiente de bronze. Se origina do final do século XIX e meados do século XX.

Ainda nesse passeio, mostrei os azulejos pintados a mão que fazem parte da decoração da escola. Como as pinturas nos azulejos são ricas em conteúdo, tratando da Primeira Missa no Brasil, dos Reinos Animal, Mineral e Vegetal, não faltaram elementos para abordar dentro da Geografia escolar o que o contexto estava nos proporcionando.

A maneira que encontrei de prosseguir com a aula, foi a de solicitar que observassem a constituição de suas casas. Uma porta, uma janela, o piso, enfim, vieram de algum lugar, foram matéria-prima transformada por processos técnicos para se tornarem o que se tornaram e assim servir às necessidades humanas.

Eles disseram que foi legal observar os objetos e pensar que vieram de algum lugar e imaginar pelo que eles passaram para chegar a ser o que eles estavam vendo.

8.2 Etapas 2 e 3

Conhecimento – Significado

Nessa etapa é solicitada a escrita, após a informação, onde as falas e questionamentos expressam o que os alunos entenderam. Importante esclarecer para os alunos que o que consta na Internet ou em alguma bibliografia, não é a pesquisa em si. O objetivo não é definir conceitos e sim identificar a conexão que existe entre o que está sendo estudado e seus contextos. Esclarecer que o texto será produto da criação individual como resultado de um processo desenvolvido primeiramente com a imagem, seguido das discussões em classe, da coleta de informações e da escrita.

Os escritos dos alunos que ilustram esse trabalho, significam a construção do conhecimento que desenvolveram, e o quanto foram envolvidos na atividade argumentativa ao descrever o estudado em aula conectado ao seu contexto para refletir sobre o que foi descoberto pelo exercício da escrita, tanto para quem escreve como para quem lê.

Recortes dos escritos dos alunos sobre o estudo dos minérios e minerais: Destaco que não são de todos alunos do primeiro ano do Ensino Médio e que são de autores diferentes.

Depois da aula da Saionara eu parei para pensar que quase tudo que usamos vem de Rochas e que não saberia imaginar como seria se não as tivesse, todos

Figura 8: Recorte de escrito – aluno primeiro ano Ensino Médio
Fonte: da autora

*“Depois da aula da Saionara eu parei para pensar que quase tudo que usamos vem de rochas e que **não saberia imaginar como seria se não as tivesse, todos**”*

O estudo da Geografia vai além do visível e a leitura sobre os temas contribui para a construção do conhecimento, portanto a escrita deve ultrapassar

a observação e interpretação de imagens descrevendo o pensamento que os alunos desenvolveram sobre a etapa da informação.

No recorte acima, a referência em **negrito** transformou a aula seguinte, porque o escrito da aluna admitiu que ela não saberia imaginar um mundo sem rochas e a aula seguinte começou com os elementos da casa.

Modifiquei a sequência do conteúdo no sentido de não iniciar o estudo somente com rochas, pois criar possibilidades do aluno ampliar a forma de pensar é lhe dar liberdade de imaginar.

De onde vem nossa casa?



Elemento construtivo	Principais substâncias minerais utilizadas
tijolo	argila
bloco	areia, brita, calcário
fiação elétrica	cobre, petróleo
lâmpada	quartzo, tungstênio, alumínio
fundações de concreto	areia, brita, calcário, ferro
ferragens	ferro, alumínio, cobre, zinco, níquel
vidro	areia, calcário, feldspato
louça sanitária	caulim, calcário, feldspato, talco
azulejo	caulim, calcário, feldspato, talco
piso cerâmico	argila, caulim, calcário, feldspato, talco

Imagem 13: De onde vem os elementos de uma casa?

Fonte: https://static.docsity.com/documents_pages/2019/10/08/014243480b6843ab7794bca5cd b0081d.png

Ainda trabalhando com minérios e minerais, em sala de aula trabalhei com a imagem da casa e de onde vem os elementos que a constituem. O desafio era mostrar os elementos construtivos e explicar de onde eles vem porque desejava mostrar a relação de dependência homem-natureza.

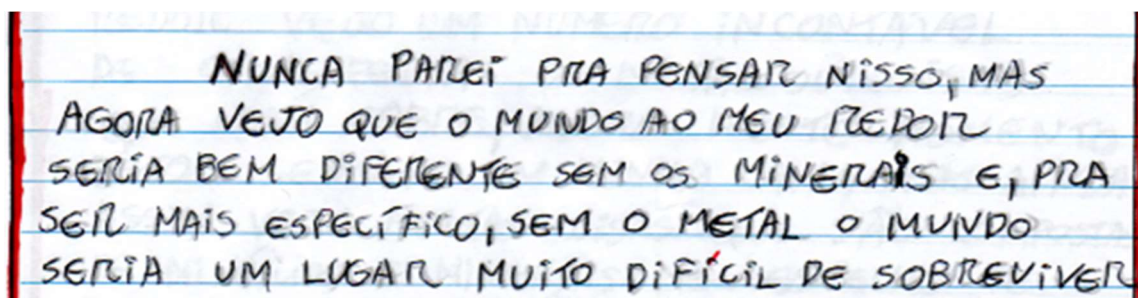


Figura 9: Recorte de escrito – aluno primeiro ano Ensino Médio
Fonte: da autora

“Nunca parei pra pensar nisso, mas agora vejo que o mundo ao meu redor seria bem diferente sem os minerais e, pra ser mais específico, sem o metal o mundo seria um lugar muito difícil de sobreviver”.

Ao observarem as imagens da obsidiana, da pirâmide do Egito e dos componentes da casa, qual era a ideia que existia antes das falas e da informação do professor? Nesse recorte, o aluno mostra que o mundo seria diferente. Para ser diferente, deve ser referenciado, portanto, o professor pode trabalhar com uma visão de mundo narrado por palavras e o mundo relatado na visão do aluno a partir do que ele significou, que ganhou sentido para ele.

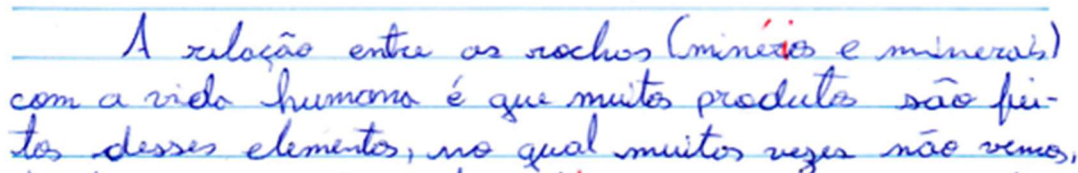


Figura 10: Recorte de escrito – aluno primeiro ano Ensino Médio
Fonte: da autora

“A relação entre as rochas (minérios e minerais) com a vida humana é que muitos produtos são feitos desses elementos, no qual muitas vezes não vemos”.

Outra aluna escreve que a relação entre as rochas e a vida humana está no fato de que “não vemos” a presença das rochas no relógio, no caderno, no fone de ouvido e na moeda, entre outros exemplos, mas que estão ali e ela passa sutilmente a informação de que existem a partir do momento em que escreve que “não vemos”.

8.3 Etapa 1 - Como informação Clima

Ao falar sobre clima, pedi que sugerissem uma palavra relacionada ao tema. Sugeriram várias, mas coloquei em votação apenas cinco delas. As mais votadas foram, chuva, seca, enchente, ventos e desabamentos.

Expliquei que o clima é o resultado da combinação de diversas características naturais do planeta e que existem grandes conjuntos climáticos na Terra. Além de determinar a roupa a vestir, também interfere no tipo de alimento à mesa. Questionei-os sobre como o clima poderia influenciar no cotidiano deles. Tendo entendido a proposta, primeiro mostrei as imagens, estimulei as falas, o ouvir os colegas, depois pesquisar e por fim escrever as interações percebidas entre o clima e o contexto de cada um.

Projetei a imagem de um alpinista, pois para garantir sua vida ele necessita de profundos conhecimentos sobre o clima, e o tempo que vai fazer nas altas montanhas que escala. Que conhecimentos seriam esses? A ideia era abordar o relevo, também. Por que naqueles morros atrás do alpinista, não tem neve nas partes mais baixas?

Imagens usadas para abordar clima



Imagem 14: Alpinista

Fonte: https://static.natgeo.pt/files/styles/image_1900/public/jim-reynolds-patagonia-3-summits-walking.jpg

Ao tratar da chuva, as imagens são de Porto Alegre, levando-os a pensar em inundações, problemas urbanos, enfim, quais são os resultados das precipitações.



Imagem 15: Chuva no Centro Histórico em Março de 2012.

Fonte: <https://portoimagem.files.wordpress.com/2012/03/chuva-porto-alegre-14-03-2012-7.jpg?w=720>



Imagem 16: Enchente na rótula das cuias – Porto Alegre em Outubro de 2015.

Fonte: <https://2.bp.blogspot.com/-bYATF2XnTDc/VhwiAOrcAI/AAAAAAAAAPlg/0BZkc9QRdYs/s1600/enchente2.jpg>

Ao falar em seca, o pasto amarelo da Usina do Gasômetro ilustrou a discussão.



Imagem 17: Seca na orla do Guaíba – Gasômetro em Janeiro de 2020.
Fonte: <https://guaiba.com.br/wp-content/uploads/2020/01/gramaseca.jpeg>

Sobre o vento, uma imagem da Avenida bloqueada pela queda de uma árvore na área urbana de Porto Alegre



Imagem 18: Vento em Janeiro de 2016.
Fonte: [https://www.correiodopovo.com.br/image/policy:1.393382:1579123138/.jpeg?f=2x1&\\$p\\$f=2be3c1c&w=720&\\$w=3b33d2d](https://www.correiodopovo.com.br/image/policy:1.393382:1579123138/.jpeg?f=2x1&pf=2be3c1c&w=720&$w=3b33d2d)

Desabamento da estrutura de festa Rave causado por um vento forte.



Imagem 19: Desabamento/ventania/temporal – Esteio em Dezembro de 2017.
Fonte: <https://s04.video.glbimg.com/x720/6363615.jpg>

Após as discussões sobre o que acontece no espaço que está relacionado ao clima, debatemos sobre as interações entre as diferentes significações existentes no cotidiano. Por exemplo: uma chuva forte para quem planta num período de secas significa algo diferente para quem mora numa zona de inundação. Para o primeiro, significa algo bom, para o segundo, não. Perguntaram se poderiam falar de calor. Sim, temperaturas são estudadas dentro do conteúdo sobre clima, assim como neve, geada, orvalho. A princípio era somente uma percepção, depois passaríamos ao conhecimento teórico do livro didático.

8.4 Etapas 2 e 3

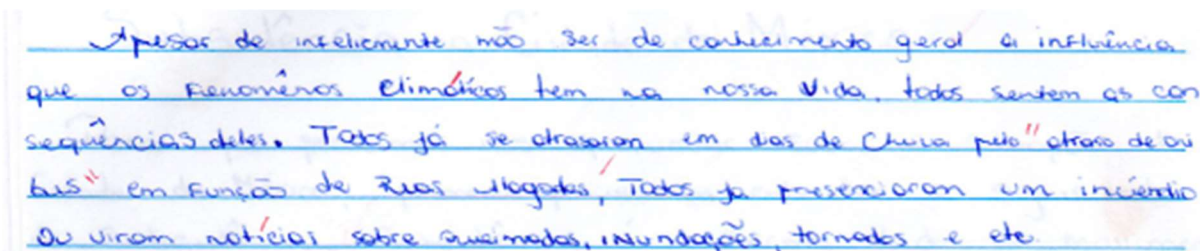
Conhecimento – significado

Clima

Foi solicitado aos alunos que escrevessem, em no máximo 30 linhas, de forma individual ou em dupla sobre o que lhes chamou atenção dentro do tema e que interferiu no seu dia a dia. Ao escreverem, os alunos elaboram a

construção dos argumentos que tem como produto, um texto que resulta da troca de ideias, do que outros colegas falaram, do que leram e do que foi notícia.

Figura 10: Recorte de escrito – aluno primeiro ano Ensino Médio
Fonte: da autora

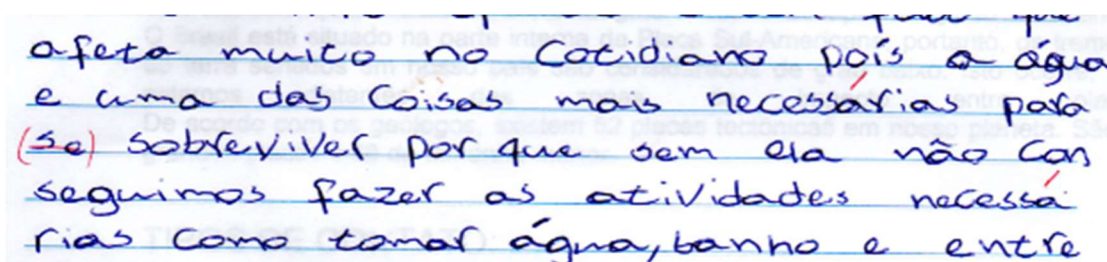


Apesar de infelizmente não ser de conhecimento geral a influência que os fenômenos climáticos tem na nossa vida, todos sentem as consequências deles. Todos já se atrasaram em dias de chuva pelo "atraso de ônibus" em função de ruas alagadas, Todos já presenciaram um incêndio ou viram notícias sobre queimadas, inundações, tornados e etc.

Figura 11: Recorte de escrito – aluno primeiro ano Ensino Médio
Fonte: da autora

“Apesar de infelizmente não ser de conhecimento geral a influência que os fenômenos climáticos tem na nossa vida, todos sentem as consequências deles. Todos já se atrasaram em dias de chuva pelo atraso do ônibus em função de ruas alagadas. Todos já presenciaram um incêndio ou viram notícias sobre queimadas, inundações, tornados e etc”.

O estudo do clima ganha significado ao ser contextualizado no cotidiano pela referência ao atraso do ônibus e das ruas alagadas. Esse escrito pode levar a inversão da abordagem do conteúdo, iniciando com o uso das imagens do livro didático que mostra paisagens, mostrando-se insuficiente para a compreensão. Quando a imagem ganha sentido na contextualização dos alunos ele conseguem significar e entender melhor.



afeta muito no cotidiano pois a água é uma das coisas mais necessárias para (se) sobreviver por que sem ela não conseguimos fazer as atividades necessárias como tomar água, banho e entre

Figura 12: Recorte de escrito – aluno primeiro ano Ensino Médio
Fonte: da autora

“Afeta muito no cotidiano pois a água é uma das coisas mais necessárias para se sobreviver por que sem ela não conseguimos fazer as atividades necessárias como tomar água, banho e entre (...)”

Esse recorte mostra que a imagem da grama seca da orla do Guaíba não é relevante, mesmo sendo exemplo, pois em seu contexto, o aluno refere-se a não conseguir fazer as atividades necessárias pela falta de água. Para estudar a seca devo incluir os problemas de gestão pública, não somente da natureza do clima como eu entendia que fosse.

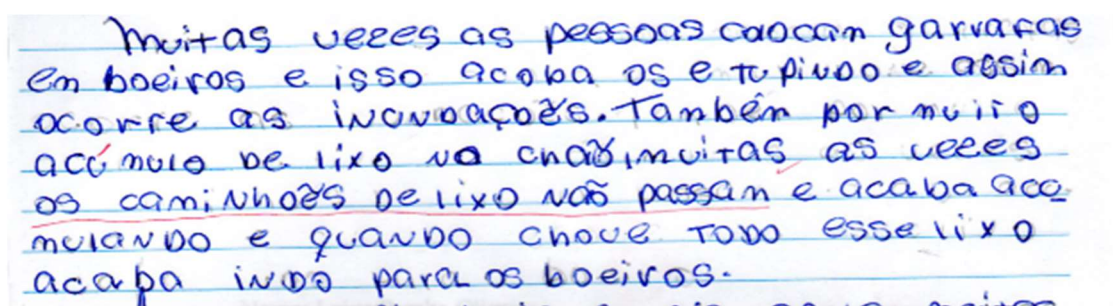


Figura 13: Recorte de escrito – aluno primeiro ano Ensino Médio
Fonte: da autora

“Muitas vezes as pessoas colocam garrafas em boeiros e isso acaba entupindo e assim ocorre as inundações. Também por muito acúmulo de lixo no chão, muitas as vezes os caminhões de lixo não passam e acaba acumulando e quando chove todo esse lixo acaba indo para os boeiros”.

Quando a aluna diz que o caminhão do lixo não passa, ela está relatando a interação entre os serviços públicos e seu local de moradia. Esse escrito abre caminho para mostrar a Geografia urbana, abordar a rede de captação de águas pluviais e o saneamento básico, assim como questões sobre cidadania.

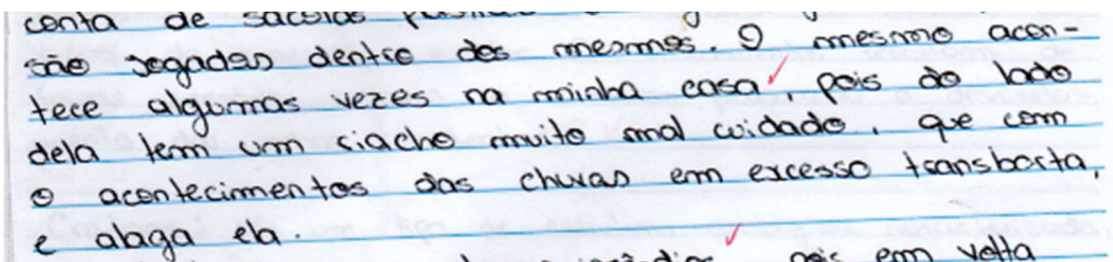
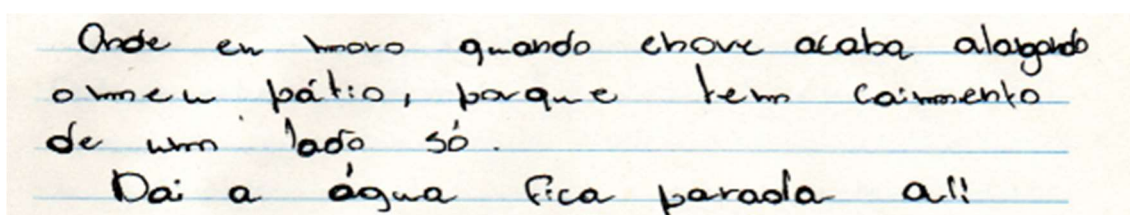


Figura 14: Recorte de escrito – aluno primeiro ano Ensino Médio
Fonte: da autora

“O mesmo acontece algumas vezes na minha casa, pois do lado dela tem um riacho muito mal cuidado, que com o acontecimentos das chuvas em excesso transborda, e alaga ela”.

Pela descrição, o aluno contextualiza uma zona de inundação. Esse escrito mostra a necessidade de estudar o relevo para saber onde as casas são construídas ou entender por que a casa dele está ao lado de um riacho.

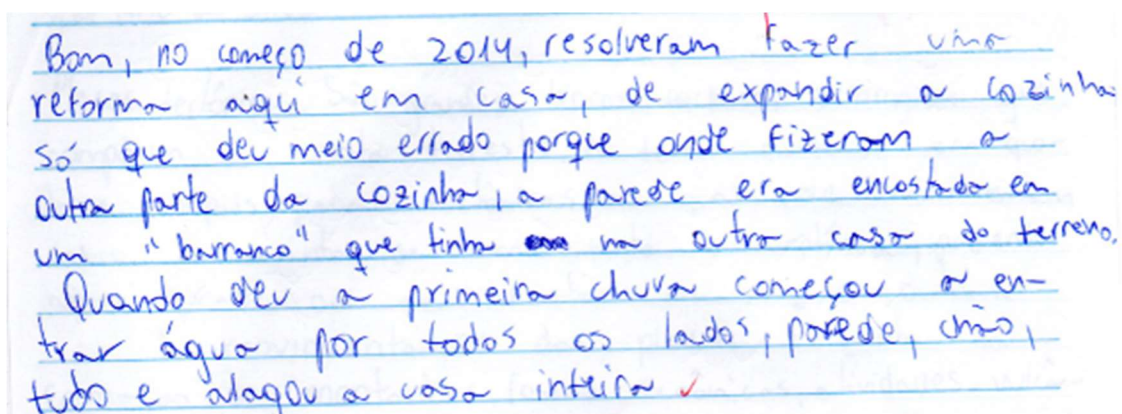


Onde eu moro quando chove acaba alagando o meu pátio, porque tem caimento de um lado só.
Daí a água fica parada ali

Figura 15: Recorte de escrito – aluno primeiro ano Ensino Médio
Fonte: da autora

“Onde eu moro quando chove acaba alagando meu pátio, porque tem caimento de um lado só. Daí a água fica parada ali”.

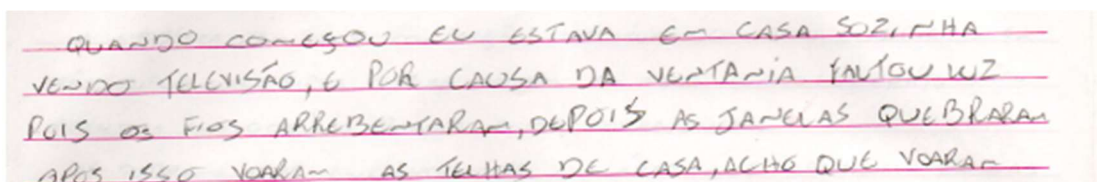
A partir desse escrito, o estudo do relevo torna-se importante se feito junto ao clima. Aprender sobre represas e entender por que são construídas nos lugares onde estão, movimentos de massa, o que explica muitas tragédias, solos e suas composições para saber se dá para plantar, drenagens e uma possível solução para a água represada no pátio da casa do aluno.



Bom, no começo de 2014, resolveram fazer uma reforma aqui em casa, de expandir a cozinha só que deu meio errado porque onde fizeram a outra parte da cozinha, a parede era encostada em um "barranco" que tinha em na outra casa do terreno. Quando deu a primeira chuva começou a entrar água por todos os lados, parede, chão, tudo e alagou a casa inteira ✓

Figura 16: Recorte de escrito – aluno primeiro ano Ensino Médio
Fonte: da autora

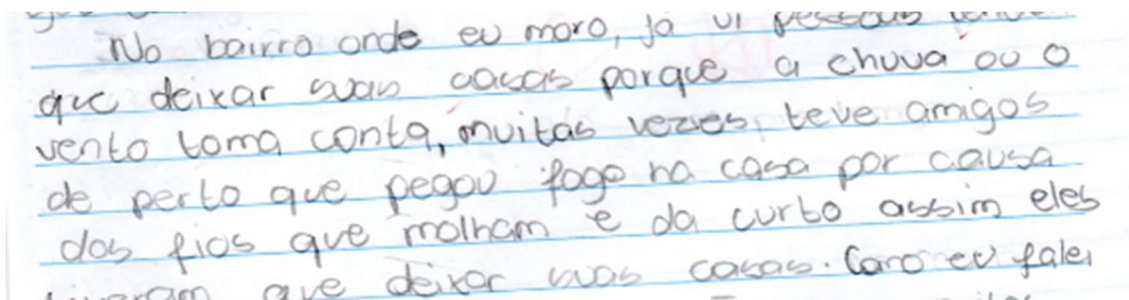
“Bom, no começo de 2014, resolveram fazer uma reforma aqui em casa, de expandir a cozinha. Só que deu meio errado porque onde fizeram a outra parte da cozinha, a parede era encostada em um “barranco” que tinha na outra casa do terreno. Quando deu a primeira chuva começou a entrar água por todos os lados, parede, chão, tudo e alagou a casa inteira”.



QUANDO COMEÇOU EU ESTAVA EM CASA SOZINHA
VENDO TELEVISÃO, E POR CAUSA DA VENTANIA FALTOU LUZ
POIS OS FIOS ARREBENTARAM, DEPOIS AS JANELAS QUEBRARAM
APÓS ISSO VOARAM AS TELHAS DE CASA, ACHO QUE VOARAM

Figura 17: Recorte de escrito – aluno primeiro ano Ensino Médio
Fonte: da autora

*“Quando começou eu estava em casa sozinha vendo televisão, e por causa da ventania faltou luz pois os **fios arrebentaram**, depois as **janelas quebraram** após isso **voaram as telhas de casa**, acho que voaram”.*



No bairro onde eu moro, já vi pessoas terem
que deixar suas casas porque a chuva ou o
vento toma conta, muitas vezes, teve amigos
de perto que pegou fogo na casa por causa
dos fios que molham e da curba assim eles
tiveram que deixar suas casas. Como eu falei

Figura 18: Recorte de escrito – aluno primeiro ano Ensino Médio
Fonte: da autora

“No bairro onde eu moro já vi pessoas terem que deixar suas casas porque a chuva ou o vento toma conta, muitas vezes teve amigos de perto que pegou fogo na casa por causa dos fios que molham e da curba assim eles tiveram que deixar suas casas como eu falei”.

Considerando esse contexto, entende-se o baixo rendimento escolar em alguns casos, por isso conhecer o aluno faz com que as formas de avaliá-los tenham que ser diferentes. Considerar o que eles podem fazer, não o que eles tem que fazer em termos de tarefas escolares. Isso me modificou no sentido de não desejar perfeição, não idealizar um padrão de aluno que eu não tenho. Ao conhecer suas realidades vi como não conhecemos seus cotidianos quando vivemos a falar que a Geografia precisa falar de cotidiano. Refiro-me aos

escritos, de aproveitar o que eles mostram, mesmo com erros de português e ter consciência de que procuram fazer o melhor. Percebo a pureza da verdade no que escrevem, não estão preocupados com o que mostram, desde que mostrem a verdade deles.

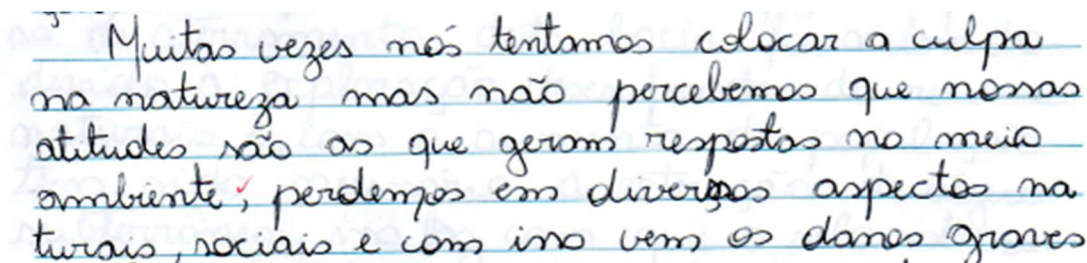


Figura 19 Recorte de escrito – aluno primeiro ano Ensino Médio
Fonte: da autora

“Muitas vezes nós tentamos colocar a culpa na natureza mas não percebemos que nossas atitudes são as que geram respostas no meio ambiente, perdemos em diversos aspectos naturais, sociais e com isso vem os danos graves”.

Ao escrever sobre atitudes para lidar com o meio ambiente, o desdobramento desse tema pode ser de uma autoavaliação para que eles pensem o que fazem e o que não fazem em relação aos cuidados com os lugares onde moram.

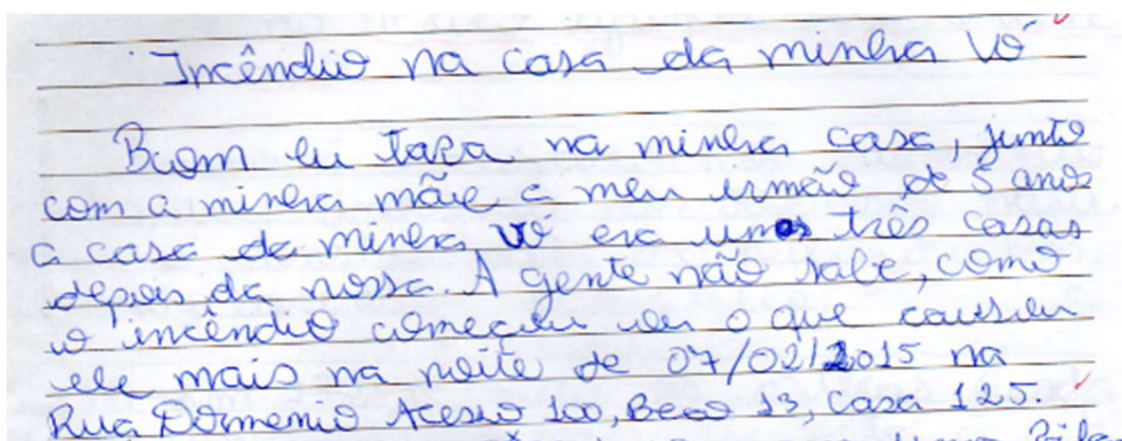


Figura 20: Recorte de escrito – aluno primeiro ano Ensino Médio
Fonte: da autora

“Incêndio na casa da minha Vó Bom eu tava na minha casa, junto com a minha mãe e meu irmão de 5 anos a casa da minha Vó era umas três casas depois da nossa. A

gente não sabe, como o incêndio começou ou o que causou ele mais na noite de 07/02/2015 na Rua Dormenio Acesso 100, Beco 13, Casa 125”.

A ideia era trabalhar o conteúdo sobre incêndio em florestas pautado em fenômenos climáticos, como secas ou ações antrópicas, como trato da terra para agricultura, pois muitos agricultores provocam incêndios antes de arar a terra para o plantio. Isso foi falado em aula, pautado nos exemplos do livro didático, mas ao realizar a tarefa, a aluna descreve o que está associado em sua memória. Senti que não fui suficientemente eficaz ao ler esse escrito e entendi que devo abordar as diferenças entre incêndios urbanos, antes de falar sobre incêndios em florestas. A importância dessa diferença está na relação que o homem rural tem com a terra que é diversa da do homem urbano.

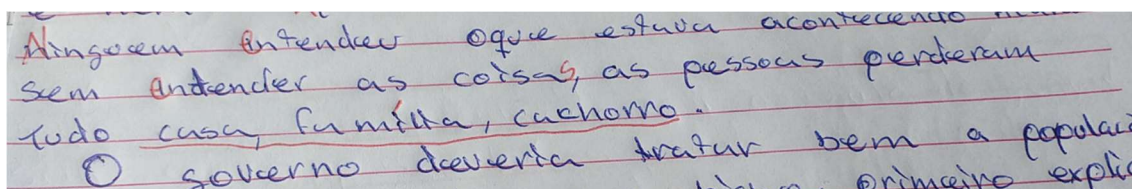


Figura 21: Recorte de escrito – aluno primeiro ano Ensino Médio
Fonte: da autora

“Ninguém entendeu o que estava acontecendo e sem entender as coisas, as pessoas perderam tudo casa, família, cachorro”.

Outro escrito sobre incêndio em uma casa. Não soube mostrar a diferença, portanto, a aula careceu de informações. O que os alunos escrevem, mostram até onde fomos como professores, imaginamos um caminho percorrido e eles mostram outro, com outro ponto de chegada. Mas não tem como antever tudo, importante é partir do novo ponto.

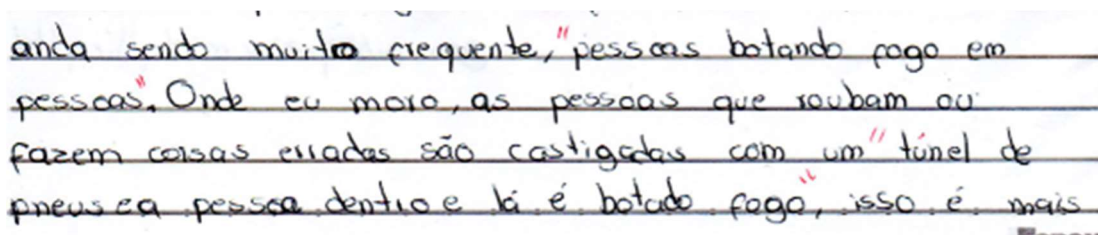


Figura 22: Recorte de escrito – aluno primeiro ano Ensino Médio
Fonte: da autora

*“anda sendo muito frequente, **pessoas botando fogo em pessoas**. Onde eu moro, as pessoas que roubam ou fazem coisas erradas são castigadas com um túnel de pneus e a pessoa dentro e lá é botado fogo, isso é mais (...)”.*

Ao falar sobre clima, abordamos os incêndios causados por secas e por falta de cuidado de quem coloca fogo no solo para os processos agrícolas. A ideia de pedir que contextualizassem incêndios não contemplava os escritos que entregaram, como fogo na casa da vó e assassinatos. A princípio, percebi que não entenderam, mas busquei a conexão entre o visto em aula e o que significaram: encontrei o denominador comum: o calor e avaliei minha falha ao não diferenciar o urbano e o rural. Isso ressignificou o próximo planejamento sobre o conceito de incêndio. Os alunos mostraram que pode ser um desastre natural ou uma tragédia e os dois estão associados a calor.

8.5 Etapa 1 - Como informação Energia Nuclear

O que você sabe sobre o segundo maior acidente nuclear do mundo?

Imagem 20: Problematização
Fonte: da autora

A essa pergunta, os comentários foram sobre Chernobyl. Semelhante ao 11 de setembro que remete a pensar nas Torres Gêmeas. Todos os alunos da sala concordaram que se tratava de Chernobyl, até um questionar qual foi o primeiro acidente. Respondi que foi Chernobyl. Admitiram que não sabiam sobre o segundo, que talvez tivesse sido “lá” pela Rússia.

Imagens usadas para abordar o acidente nuclear.³



Imagem 21: Jornal de 1987

Fonte: https://d30p9ca83oqyng.cloudfront.net/defesanet/site/upload/media/1504883384_cesi-o-137-2.png

A exposição dessa imagem os fez silenciar por um momento. Até que surge a primeira pergunta: foi em Goiânia? Momento de ler sobre o fato ou sobre a informação da aula de Geografia. Com o uso das imagens seguintes e um filme disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=hP-8D-YglDo> os alunos encontraram conhecimento sobre o que estávamos tratando.

³ No âmbito radioativo, o Césio 137 só não foi maior que o acidente na usina nuclear de Chernobyl, em 1986, na Ucrânia, segundo a Comissão Nacional de Energia Nuclear (Cnen). O incidente teve início depois que dois jovens catadores de papel encontraram num ferro velho e abriram um aparelho contendo o elemento radioativo. Ele pretendiam desmanchar o aparelho e vender suas peças. A peça foi achada em um prédio abandonado, onde funcionava uma clínica desativada.



Imagem 22: Remoção de material radioativo em Goiânia no final de Setembro de 1987. ⁴
Fonte: https://www.opopular.com.br/polopoly_fs/1.204660.1347545009!/image/image.jpg_gen/derivatives/landscape_800/image.jpg



Imagem 23: Remoção de material radioativo em Goiânia. ⁵
Fonte: https://jornal.usp.br/wp-content/uploads/20170920_00_goiania_cesio137_4.jpg

⁴ A tragédia começou quando dois jovens catadores de materiais recicláveis abrem um aparelho de radioterapia em um prédio público abandonado, no dia 13 de setembro de 1987, no Centro de Goiânia. Eles pensavam em retirar o chumbo e o metal para vender e ignoravam que dentro do equipamento havia uma cápsula contendo césio-137, um metal radioativo.

⁵ Mesmo passadas mais de três décadas da tragédia, o acidente ainda deixa resquícios de medo. Um exemplo é a situação do local onde morava uma das pessoas que encontraram a peça. A casa em que vivia o catador foi demolida no mesmo ano em que tudo ocorreu. Apesar de o solo ter sido todo retirado e ter sido substituído por várias camadas de concreto, nunca mais qualquer tipo de construção foi feita no local.

8.6 Etapas 2 e 3
 Conhecimento – significado
 Energia Nuclear

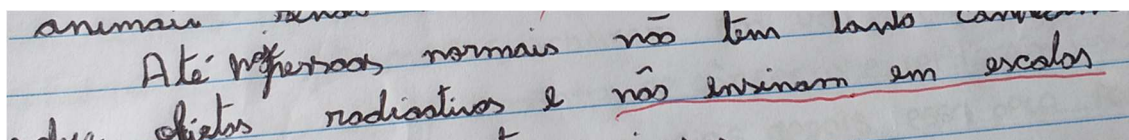


Figura 23: Recorte de escrito – aluno segundo ano Ensino Médio
 Fonte: da autora

“Até pessoas normais não tem tanto conhecimento sobre objetos radioativos e não ensinam em escolas”

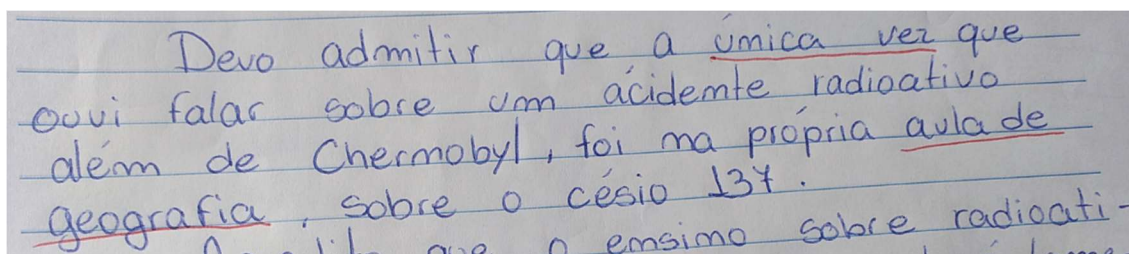


Figura 24: Recorte de escrito – aluno segundo ano Ensino Médio
 Fonte: da autora

“Devo admitir que a única vez que ouvi falar sobre um acidente radioativo além de Chernobyl, foi na própria aula de Geografia, sobre o césio 137”.

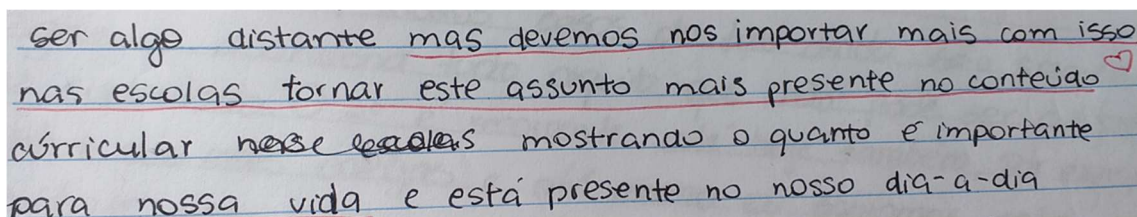


Figura 25: Recorte de escrito – aluno segundo ano Ensino Médio
 Fonte: da autora

“Ser algo distante mas devemos nos importar mais com isso nas escolas tornar esse assunto mais presente no conteúdo curricular mostrando o quanto é importante para nossa vida e está presente no nosso dia-a-dia”.

Esses escritos me mostram que os alunos esperam muito mais das escolas e do ensino, do que o livro didático propõe. Entendo que a escola não pode ser algo frustrante com o que o aluno espera dela. Eles mostram que as

aulas podem dialogar com o que está presente no dia a dia de cada um e que apesar de serem considerados desinteressados pelo que acontece, não são. Os alunos tem muito a dizer aos professores. Se forem devidamente ouvidos, creio que a qualidade, tanto do ensino quanto da aprendizagem fica garantida. A questão é onde os professores aprendem a ouvir os alunos.

Figura 26: Recorte de escrito – aluno segundo ano Ensino Médio
Fonte: da autora

“(...) nenhum dos meus colegas e até eu mesmo sabíamos sobre esse incidente antes dele ser citado na aula, (...).

Figura 27: Recorte de escrito – aluno segundo ano Ensino Médio
Fonte: da autora

“Incluir fotos e vídeos em aula”

Admitiram que antes da aula de Geografia, nunca tinham ouvido falar sobre o acidente nuclear brasileiro, mas de Chernobyl sim, pois não ensinam nas escolas sobre o Brasil. Acreditam que o assunto deva estar presente e citado pelos professores e atribuíram o acidente ao desconhecimento dos catadores.

Após o filme revelam o posicionamento crítico em relação as atitudes governamentais com as vítimas do Césio 137 e enfatizam o preconceito e a discriminação no tratamento dispensado aos contaminados.

Nesses recortes, os alunos mostram-se próximos do sofrimento das vítimas, ou seja, identificam-se com o descaso, de alguma forma associando com o descaso que experimentam em seus contextos já descritos ao longo desse trabalho e pressentem que estão no mesmo lado desses “sofridos”.

9 Resultado da pesquisa

Ao levar o aluno a trabalhar com a subjetividade e mostrar o quanto variam as leituras chamaram a atenção, pois as referências feitas ao desconhecimento que existia, com frases que afirmaram “nunca ouvi falar”, “nunca pensei”, “nunca notei” foram destacadas em seus escritos. Esse desconhecimento precisou ser reformulado, e a referência foi porque os alunos trouxeram um conhecimento prévio, ou uma dificuldade que não poderia ser desprezada, pelo contrário, a partir dele a Geografia se redesenhou na prática da aula.

Aprendi na prática, que o ensino da Geografia próximo ao que Freire chamava de “educação bancária” onde criticava a ideia de que ensinar é transmitir informação e porque para ele, a missão do professor era possibilitar a criação ou a produção de conhecimentos buscando a partir da informação, o conhecimento e por fim o significado. Importante reformular e buscar no aluno o descobridor que produz conhecimento.

Problematizei com as observações do cotidiano, que levar os alunos a se situarem frente aos desafios, fica mais fácil com as práticas de aula que exercitam a leitura e a escrita. A proposta estava relacionada a forma como esse conhecimento foi construído, então a escrita se originou no contexto circundante do aluno e foi construído o sentido, ou seja, ganhou significado.

Os alunos foram estimulados a buscar conteúdos para a escrita, seja uma escrita coletiva ou individual, assim eles perceberam que as ideias estavam associadas aos seus conhecimentos prévios e também a um pensamento novo. Esse estímulo estava em consonância com a intencionalidade do professor quando indiquei leituras por onde deveriam seguir a pesquisa.

O aluno tem que se sentir um descobridor ao sair em busca da informação para transformar em conhecimento, e por fim, mostrar a competência que desenvolveu. O despertar do olhar dos alunos para a busca, a identificação de que todas as coisas passam por um processo de transformação os modifica, pois eles admitem que não pensavam dessa forma.

Em uma aula sobre a Primeira Missa no Brasil, utilizei como recurso ilustrativo a análise de quadro de azulejos, tarefa essa que ocupou os 45 minutos de aula. Como o tempo foi insuficiente, a continuação da tarefa foi feita em casa e teve sequência na aula seguinte. No meu olhar de professora, acreditava que 45 minutos de aula era possível dar a aula planejada. Eles mostraram que não. Procurei entender porque outros conteúdos eram rápidos e a da Primeira Missa no Brasil não era. Questionei os alunos: por que as outras aulas não demoram? Vocês estão mais interessados nos outros temas? Ao que me responderam: porque “a gente” não sabia o caminho de fazer as tarefas, agora sabemos. Melhor seria se a Sra. dissesse qual vai ser o tema da próxima aula. Aprendi com eles a replanejar a ordem sequencial das tarefas.

Ao relacionar com seu dia a dia, os escritos revelaram as dificuldades existentes no contexto do aluno. Serviram para discutir a Geografia urbana, saneamento básico, entre tantos outros, sem fugir à discussão sobre meios de transportar as dificuldades que encontraram em seu contexto.

Com o uso de mapas e imagens de diferentes cidades, propus aos alunos para uma volta ao mundo sem sair do lugar, visitamos cidades e observamos seus desenhos. Desse modo, a cidade foi entendida pela leitura de sua paisagem, das relações percebidas nem sempre visíveis a primeira vista. Em relação as imagens observamos as desigualdades sociais nas aglomerações em favelas e o espaço ocupado pelas casas em bairros urbanos, observamos as vias de acesso onde existiam. A intencionalidade foi de provocar questionamentos através das observações dos contrastes.

Com o uso das imagens percebi que os olhares se ampliaram, se modificaram, enriqueceram, principalmente em relação ao seu lugar no mundo de estudante e eu no meu lugar de docente.

Na etapa da informação, busquei as concepções dos alunos e relacionei o que observaram com os diferentes pontos de vista provenientes dos colegas.

A capacidade de reflexão de cada aluno explorou a oralidade e evidenciou um saber necessário para que desenvolvessem a argumentação. Foi importante perceber e estar pronto para inovar ao não seguir o engessamento do

planejamento da aula, pois a etapa sobre a informação exigiu muito zelo e atenção devido a complexidade das respostas dadas aos questionamentos que surgiram. Diferentes culturas e relações ocorrem no espaço e a Geografia que instrumentaliza para a leitura do mundo e abrange modos de ler o emaranhado dos espaços deve envolvendo a todos e propiciou a interação desprovida do certo e do errado.

Percebi que o que torna difícil na aprendizagem, é saber o que significam determinadas palavras que são usadas para definição. São palavras que não fazem parte dos seus vocabulários, portanto, foi sugerido um dicionário para a sala de aula e, providenciado. Nesse momento aprendi que se não souberem o que as palavras querem dizer, eles não conseguem escrever e não entendem o que foi explicado ou mostrado.

Isso me diz que a responsabilidade do professor com a educação é maior do que o conteúdo do livro didático. A Geografia, além de mostrar estudos sobre o espaço, pode mostrar quais relações podemos ter com esse espaço com o fim de preservá-lo e quais percepções o professor pode ter ao ler o que os alunos escrevem.

Ao deslocamento em busca de material de pesquisa, os alunos chamaram de trilha das descobertas. Descobri que colocar o aluno nessa trilha, pedir que busquem livros na biblioteca, que pesquisem na sala de informática os motiva, e com isso aprendem mais. A motivação que demonstram me inclui também, pois eles me colocaram na expectativa de aprender com eles. Se o objetivo foi buscar um livro de Geografia, trouxeram mais materiais do que foi solicitado, diversificaram a coleta de pesquisa. Esse processo contemplou uma visita guiada no pátio do colégio, no bebedouro, no xerox, no computador da sala de informática, tudo isso aliado à responsabilidade de trazer algo novo que contribuísse para o conhecimento, revisitando locais conhecidos, pertencentes ao cotidiano do aluno, mas sem significado interativo com sua representatividade.

Levei-os ao momento de pensar a etapa 1, onde “refletiram em voz alta”, quando falaram sobre a imagem. Mostrar que aquela fala foi uma das muitas

opções e não a única, foi uma forma de demonstrar o quanto é importante trazer para a sala de aula os conhecimentos da ordem do vivido. Foi preciso estar atenta e abrir espaço para aproveitar os escritos, pois estavam implícitos os próximos passos que delinearam o caminho do ensinar.

O trabalho em sala de aula com o uso de imagens fomentou a interdisciplinaridade, uma vez que estiveram implícitas variadas disciplinas, e revelou a compreensão que os alunos tiveram de algum lugar, de algum processo, ou de um conteúdo em geral. Ao apresentar o conteúdo de uma imagem, o aluno associou com o que já sabia sobre o tema. Isso pareceu ser suficiente e esse conteúdo foi incorporado nas observações do seu cotidiano, o que vai contribuir para a compreensão dos lugares pelos quais transitou e reforçou a pluralidade de interpretações ao estudar Geografia, entender a sociedade e sua relação com ela.

Constatai que muitos dos temas causaram surpresa e aprendi o quanto é importante a atuação do professor nesse processo. O professor desperta o desejo (da falta) do saber dos alunos. E os alunos ao perceberem que estavam observando algo diferente e que aquele novo pensar não existia antes, buscaram informações sobre o que se tratava, ficaram atentos, curiosos. Com perguntas, com comentários, com pesquisa, com vontade de saber, enfim, assumiram o papel de investigadores. Ilustraram seus escritos com o vivido.

Ao observarem o mapa de Porto Alegre, os alunos me levaram a entender o quanto sabem sobre a topologia, pois o centro não está no centro, está na ponta. Como assim? Já disseram que o centro não está no lugar e constataram que o bairro Belém Velho está no centro, que a Restinga está mais ao centro do que o que se chama centro. Se mostra reveladora a fala dos alunos, por isso afirmo que eles ensinam os professores. Isso me motiva, pois inicio a aula pensando no que eles irão me ensinar partindo do pressuposto de que eles não sabem o quanto sabem e eu posso mostrar isso a eles.

Aprendi que os alunos precisam ser ouvidos e lidos para que o professor aprenda como ensiná-los e aproveitar o aprendizado que isso traz para a função docente. Ao sentirem-se capazes de diferenciar o pensamento inicial sobre o

assunto, os alunos sentem que a Geografia faz a diferença que dela se espera pois incentiva a argumentação oral a leitura e a escrita em sala de aula.

Quem escreve articula melhor os pensamentos e quem lê, nesse caso o professor, confere se a intencionalidade primeira foi contemplada. Nos escritos dos alunos, onde diz “muitas vezes não vemos”, mostra o êxito de perceber o invisível a partir da mediação feita pelo professor.

A justificativa do questionário está pautada no conhecimento do perfil do aluno e favoreceu se aproximar do contexto deles, pois quanto maior o conhecimento do sujeito, menores serão as chances de planejar uma aula que não tenha conexão com ele. Nessa análise surgiu outra forma do pensar docente: a de que o aluno tem sua própria Geografia. Conhecê-la é ponto a nosso favor.

Um elemento importante surgiu no processo de análise das leituras dos alunos. Ao final de cada uma, ficou algo em aberto, como se fosse uma indicação para o próximo conteúdo. Seus escritos não terminam em si mesmos, tem um infinito de possibilidades e entendi que muitas propostas de trabalho podem nascer deles.

Meu sentimento ao lê-los, é de que sabem muito sobre o que é invisível, sobre as relações no espaço, mas para revelarem precisam ser motivados na busca da construção de significados. Para descobrir eles buscaram, interrogaram, surpreenderam e foram além do proposto. Não bastando, ainda trouxeram caminhos novos para os próximos conteúdos. Sentiram-se livres por não estarem condicionados aos exercícios dos livros didáticos ou compromissados com exaustivos questionários.

Ao fazer a análise do que foi lido e vivenciado pelos alunos, percebi o ganho das aulas que proporcionaram reflexão a respeito da leitura do espaço geográfico ao dizer que ler o lugar significa construir um sentido para o que é percebido.

Aprendi com os alunos os caminhos a seguir, pois mostraram a Geografia pela qual eles transitam, para mim desconhecida. A análise serviu para sentir o

reflexo do trabalho do professor que é surpreendente, com muitos desafios a serem enfrentados.

Ao conduzir planejamento de aula que contemplassem a percepção das relações invisíveis aprendi que para escrever tem que ler, pensar, analisar, enfim, eles precisam internalizar regras e métodos de estudo e aprendizagem e que tenho que dar esse tempo para eles e instrumentalizá-los para isso. Os alunos mostraram que precisavam de uma sequência proposta pelo professor para que não se atrapalhassem. Constatei que poucos sabem como iniciar uma tarefa de pesquisa, então nesses primeiros contatos entre informação, conhecimento e significado, os acompanhei passo-a-passo nos processos que foram realizados de forma pausada, pelo menos no início, enquanto ainda não internalizavam métodos.

Os alunos trouxeram conhecimento sobre os temas e participaram da aula, aprenderam e entenderam com os erros e acertos que fizeram parte da etapa da aprendizagem. Como é a etapa das perguntas, cada uma delas deu margem para várias interpretações. Essa variedade comportou o lado bom e o lado ruim. O lado bom foi a riqueza de diferentes olhares e o lado ruim foi que não coube no tempo da aula e atrasou os conteúdos subsequentes. Foi necessário mediar para organizar o desenvolvimento da informação, permitindo ao aluno chegar ao conhecimento.

Para que iniciassem a pesquisa foi necessário mostrar os recursos, orientar sobre onde encontrar informações, usar a tecnologia, fornecer links relacionados ao conteúdo, mídia, imagens, revistas, jornais, enfim, indicar os meios possíveis para que o aluno pudesse dar continuidade àquilo que foi pincelado em aula.

A leitura, identificação e associação da imagem pelos alunos, antes do comentário do professor, provavelmente foi diferente da do professor, inclusive diferente entre colegas. Cabe discutir o que representa a imagem, a descrição do visível e abstrair o processo de relações que ali se constituiu. O professor deve ser o condutor desse processo associativo e o conhecimento como

significado está registrado na descrição das relações existentes entre a teoria e o que observaram.

É fundamental ter ciência do que pode dificultar o desempenho escolar, como por exemplo, lidar com situações de alunos que moram em lugares que tem toque de recolher, ou que se ausentem porque estão sitiados no bairro. Os problemas que os alunos possuem devem ser levados em consideração para o desenvolvimento de uma didática adequada, flexível, de acordo com o que eles podem fazer. O processo de ensino e aprendizagem deve incluir o sujeito e respeitar suas restrições. Recados como “fulana não veio porque deu tiroteio na rua dela” não devem ser tratados como obstáculos intransponíveis para o desenvolvimento da aprendizagem. Existem outras formas de promovê-la em situações inesperadas.

A exposição de duas ou mais imagens sobre o mesmo tema provocou uma fala provida de contexto, ou seja, abastecida de narrativas da relação das circunstâncias que interagiram com as imagem mostradas e possibilitou que o visto em sala de aula, fosse relacionado ao seus cotidianos. Por exemplo, foram formuladas hipóteses e explicações para os fatos. Por exemplo, se a água ficou represada na rua é porque o esgoto está entupido, se está entupido é porque colocaram lixo no lugar indevido conforme as falas dos alunos. Eles mostraram que o planejamento da aula deve contemplar que existe um serviço de saneamento básico, ressignificando não só a aula, mas o docenciar.

Existem vários recursos: músicas, charges, filmes, jogos que podem ser utilizados nas aulas de Geografia, além de imagens, para contemplar a proposta metodológica que trata da informação, os quais utilizei ao longo das aulas por sugestão dos alunos. Tornou-se possível propor as discussões necessárias, o que resultou num contexto dinâmico.

Estimular os alunos por meio de perguntas é uma das maneiras de tornar a aula interessante, favorecendo a participação, fazendo com que se envolvam. Mas convém partir do professor as perguntas nessa parte da metodologia pois existia uma intencionalidade para desenvolver o conteúdo, para evitar a

dispersão e orientá-los a entender de modo científico ou de forma mais complexa o assunto trabalhado.

Inicialmente a ideia era levar o aluno a perceber o invisível no espaço geográfico e significar a Geografia em seu cotidiano de acordo com a subjetividade e o resultado esperado foi contemplado, porém surgiu outro resultado que surpreendeu: o significado da Geografia que os alunos me ensinaram. São várias Geografias, a do Livro Didático, a da Academia, a do planejamento da aula e outras. Isso significa que por mais que o professor domine um conteúdo geográfico, ele não conhece a Geografia do aluno, a que o envolve e essa é importante porque mostra o tanto que temos que aprender.

Para lançar o desafio a relacionar o que não é visível propus inicialmente um passeio onde conheceram a escola e tiveram o primeiro contato com as representações da pintura nos azulejos, eles admitiram que o Reino Mineral foi o mais difícil porque aparentemente estava mais longe deles. Essa dificuldade pareceu amenizada ao estudarmos as rochas e as relações com os objetos oriundos delas que fazem parte da vida moderna

Antes das aulas que trouxeram os escritos dos alunos onde foi aplicada a metodologia, mostrei três exemplos de trabalhar com o uso das imagens, dinâmica essa dividida em etapas, que foram as seguintes: o 11 de setembro de 1973 no Chile, o Pão Invisível e os imigrantes. A intencionalidade da primeira aula do exemplo foi a de demonstrar que existe a possibilidade de pensarmos em uma situação como sendo a única, a verdadeira e estarmos profundamente enganados. Todos que falaram sobre as Torres Gêmeas, tinham certeza do que estavam falando. Levar os alunos a ponderar que a informação não é conhecimento, que é o início da abordagem, fazendo com que entendam de onde estão olhando e perceberem que a realidade que todos julgam “saber” não é a única, e faz parte do papel do Professor trazer algo novo, suscitar a dúvida e causar a quebra de paradigmas.

Na segunda aula do exemplo, que é a do Pão Invisível, o objetivo foi de levar os alunos a perceberem que existem relações invisíveis que estruturam e modificam o espaço geográfico. Que do processo da informação para passar ao

de conhecimento precisam de argumentos e de pesquisa, e que o significado é construído quando percebemos o que não é primeiramente mostrado, e sim o efeito dessas relações. Percebemos o pão, mas não os processos que o levaram a ser pão.

Promover a curiosidade e ouvir os alunos constituiu uma forma de criar interesse por um conhecimento com significado, o que também (re) significou o exercício docente. Nem todos participaram, mas as dificuldades foram oportunidades de perceber que diante do mesmo tipo de problematização, os alunos seguiram por caminhos diferentes e que isso fez parte da aprendizagem, dos caminhos de autodescoberta e não um limitador. Foi imprescindível fornecer estímulos e formular desafios que os levasse a crescer cognitivamente e, na sequência há o crescimento do professor também. Quando uns se interessam, estimulam outros.

A leitura dos escritos pedia a descrição do que significava o tema, onde ele foi percebido no cotidiano e o que conseguiram abstrair do conteúdo, além de os relacionarem aos seus vividos. Foi contextualizado o processo de aprendizagem e relacionado com a realidade em que vivem, de forma que puderam existenciar-se diante daquilo que estavam aprendendo.

Ao tratar da imagem como representação de um problema e de um raciocínio geográfico, os alunos questionaram e debateram relacionando o tema aos seus espaços. Por exemplo, ao mostrar imagem sobre inundação, mencionam seu bairro ou sua rua, ao falar sobre crise hídrica, mencionam a falta de água por dias seguidos em suas casas, ao falar sobre ventos, fizeram referências aos danos em suas casas como resultado dos temporais. O professor fala em fenômenos climáticos e eles ilustraram com suas próprias experiências.

O aluno foi estimulado a questionar as imagens a partir de suas próprias significações. Esse entendimento contemplou a construção de relações que o aluno conseguiu ao significar a imagem no seu cotidiano. Eles sentem que pertencem e fazem parte de uma comunidade, conseqüentemente se identificaram e relacionaram o entorno. Eles olharam o contexto em busca de

evidências ao perceberem, que o ensinado em aula tem relação com o espaço onde vivem.

Esses elementos contribuem para levar a reflexão dos sobre o papel do professor nesse contexto. Os alunos não são indiferentes ao que está sendo mostrado se os temas discutidos forem apresentados de forma que lhes permita analisar, comparar, enfim de uma forma dinâmica onde haja interação entre o que pretendo ensinar e o que eles me ensinam.

Entre muitas coisas, entender a sociedade e dar sentido a Geografia de uma cidade, nos mostra as razões do desenho dela. Explica o por que dos centros econômicos estarem no centro e da periferia estar na periferia. Viabiliza a compreensão para o conteúdo de Geografia que analisa a geopolítica, a economia, os recursos naturais e os índices de desenvolvimento entre outros temas.

Ao associar a imagem a palavra escrita ou falada, e a interação desses elementos, os alunos mostraram as possibilidades de ler o mundo a partir de outras linguagens tais como neologismos, estrangeirismos, regionalismos e a linguagem informal, somadas às palavras abreviadas que usam nas redes sociais. A percepção deles se diferencia da intenção com a qual a aula foi planejada, mostrando que existe uma Geografia que os professores não dominam, a Geografia do aluno.

Essa outra Geografia poderia ensinar melhor do que a do livro didático e da academia, pois são respostas contextualizadas às atividades propostas. O professor percebe com as respostas dos alunos que pode aprender mais, que existem elementos não considerados em sua preparação como docente que são necessários para trabalhar a Geografia do aluno.

O professor aprende tentando ensinar, pois o planejamento das aulas é um estudo prévio do que vou ensinar e o retorno dos alunos fez cair novamente no ponto inicial, que será a aula seguinte. Nem tudo está nos programas elaborados pela escola e nos Livros Didáticos, pois esses não consideram a continuidade do conteúdo que o aluno propõe. É importante refletir sobre a

ciência geográfica como uma prática escolar e como uma prática de vida assim como no papel do docente que se ressignifica.

A imagem proporciona facilidade ao aluno que admite ter dificuldade de abstrair. Alguns admitem ter dificuldade, mas cada um com seu ritmo mostra que não posso ter a expectativa de retorno nos escritos com o mesmo grau de abstração e pensar que cada escrito carrega o significado que o aluno conseguiu construir até o presente.

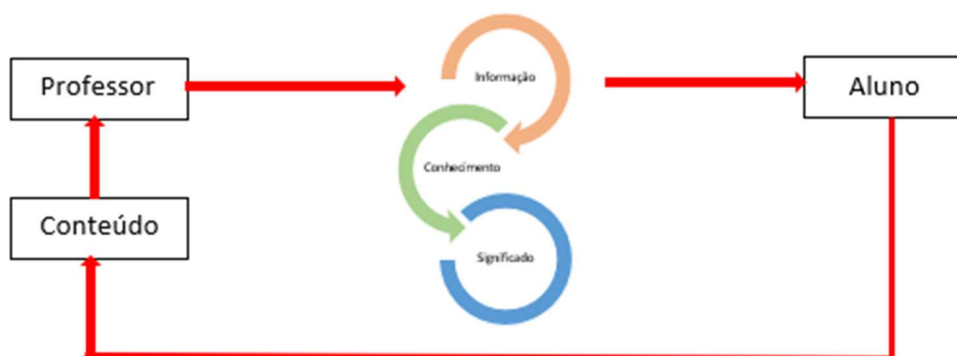


Figura 28: Como um caracol
Fonte: da autora

Notei que ações de solidariedade estiveram presentes em aula, mesmo não se conhecendo, os alunos ajudaram-se e socializaram materiais como, lápis, canetas, borracha, régua, folhas, moedinhas para o xerox com quem não os tinham. Isso me diz que valores como bondade e compreensão da necessidade do outro, fazem parte das crenças dos alunos de um mundo melhor, talvez por conviverem com situações difíceis e serviu para ilustrar sobre as relações invisíveis que acontecem e estruturam o espaço geográfico.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

_____. **Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos**. São Paulo: Papyrus, 2010.

_____. **O ensino de Geografia na escola**. São Paulo: Papyrus, 2012. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

COSTELLA, Roselane Zordan; SCHÄFFER, Neiva. **A Geografia em projetos curriculares: ler o lugar e compreender o mundo**. Porto Alegre: Edelbra, 2013.

_____. **Para Onde Foi A Geografia Que Penso Ter Aprendido**. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos.; TONINI, Ivaine M.; KAERCHER Nestor André; COSTELLA Roselane Zordan. (Orgs.). **Movimentos do Ensinar Geografia: rompendo rotações**. Porto Alegre: Evangraf, 2015.

_____. **O Significado da Construção do Conhecimento Geográfico Gerado por Vivências e por Representações Espaciais**. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura)

FREIRE, Eduardo Duarte, et all. **Lomba do Pinheiro**. Porto Alegre: Unidade Editorial da Secretaria Municipal da Cultura de Porto Alegre, 2000 (Memória dos Bairros).

KAERCHER, Nestor André; **Desafios e Utopias no Ensino de Geografia**. EDUNISC; Edição: 3ª (10 de outubro de 1999).

MORIN, Edgar. **A comunicação pelo meio** (teoria complexa da comunicação). In: Revista Famecos: mídia, cultura e tecnologia. Faculdade de Comunicação Social, PUCRS. Nº 20. Porto Alegre: EDIPUCRS, abr. 2003.

MORIN, E. **A cabeça bem feita**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, E. **Planetarização y crisis de la humanidad** In: Educação. Revista de Educação Moderna para uma Sociedade Democrática, n. 152 - enero 2008. México: Cia Impresora y Editora ANGEMA. 2008a.

MORIN, E. **Reforma la educación, la enseñanza, el pensamiento**. In: _____. Este País. Tendencias y opiniones. México: Camara Nacional de la Industria, Editora Mexicana, 2008b.

MOREIRA, R. **Para onde vai o pensamento geográfico?** Por uma epistemologia crítica. São Paulo: Contexto, 2006.

MOREIRA, R. **O discurso do avesso: para a crítica da geografia que se ensina** / Ruy Moreira. – São Paulo: Contexto, 2014.

QUINTANEIRO, Tania **Um toque de clássicos: Durkheim, Marx e Weber/** Tania Quintaneiro, Maria Ligia de Oliveira Barbosa, Márcia Gardênia de Oliveira. – Belo Horizonte: Editora UFRMG, 1995.

REGO, Nelson. CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio**, volume I. Porto Alegre: Grupo A/Selo A, 2007.

_____. **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio**, volume II. Porto Alegre: Grupo A/Selo Penso, 2011.

SIBILIA, Paula. **Redes ou Paredes: a escola em tempos de dispersão**/Paula Sibilía; tradução Vera Ribeiro. – Rio de Janeiro: Cotraponto, 2012.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**/Milton Santos. – 4. Ed. 7. Reimpr. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012. – (Coleção Milton Santos; 1).

TONINI, Ivaine M. et al. (Orgs.). **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2012. Básica.

Docenciando me existencio. Existenciando penso à docência, porque ela me constitui como ser do e no mundo In: SILVA, Eunice I.; PIRES, Lucineide M. (orgs.) Desafios da didática de geografia. Goiânia: Ed. da PUC-GO, 2013. (p. 177 – 193)

<https://asociologiaviva.wordpress.com/inacio-montanha/> <acesso em 20 de janeiro de 2020>

<https://www.qedu.org.br/escola/233167-ce-inacio-montanha/sobre> <acesso em 21 de janeiro de 2020>

<https://www.sohistoria.com.br/ef2/eravargas/p3.php> <acesso em 22 de janeiro de 2020>

https://lh3.googleusercontent.com/proxy/4TrPIFzG6yt9nMYZDpooM7AXx9ubE8j-930_kGIiiiBTdOsQ2rw02x6k_a3rm3tabCbbM8beolwpDjxSaHqV6NJvQQZbpW88EsbSLKHNRXsl61kWt8XfSGyYT_nQb6K0qhsI <acesso em 23 de janeiro de 2020>

<http://www.portoalegre.rs.gov.br> <acesso em 24 de janeiro de 2020>

<http://g1.globo.com/goias/noticia/2013/09/major-acidente-radiologico-do-mundo-cesio-137-completa-26-anos.html> <acesso em 24 de janeiro de 2020>

https://scontent.fpoa8-1.fna.fbcdn.net/v/t1.0-9/85256760_3050633614997237_6200000027255898112_n.jpg?nc_cat=108&nc_ohc=DbNk-TYTNHoAX_W_TS7&nc_ht=scontent.fpoa8-1.fna&oh=c46889a3b95e02bc95d4ae16f0570d75&oe=5EBFD486 <acesso em 22 de fevereiro de 2020>

https://pt.wikipedia.org/wiki/In%C3%A1cio_Montanha <acesso em 24 de fevereiro de 2020>

<http://pibidhistoriapucrs.comunidades.net/o-colegio> <acesso em 24 de fevereiro de 2020>

Primeira Missa no Brasil. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2020. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra1260/primeira-missa-no-brasil>>.

Acesso em: 08 de Mar. 2020. Verbete da Enciclopédia.

ISBN: 978-85-7979-060-7

http://www2.portoalegre.rs.gov.br/spm/default.php?p_secao=128 <acesso em 10 de março de 2020>

<https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/11-setembro-um-dia-movimentos-esquerdistas.htm> <acesso em 10 de março de 2020>