

CONSTRUÇÃO DE RECURSOS PEDAGÓGICOS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA: AS OFICINAS COMO ALTERNATIVAS PARA A APRENDIZAGEM ESCOLAR

Construction Of Educational Resources For The Teaching Of Geography: The Shops As Alternatives To School Learning

Graziela Franceschet Farias¹
Helenise Sangoi Antunes²

¹Universidade Federal de Santa Maria
Doutoranda em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSM
Rua Tuiuti, 1816/302 – CEP 97015-662 – Santa Maria – RS
gfranceschet@yahoo.com.br

²Universidade Federal de Santa Maria
Doutora em Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSM
Av. Nossa das Dores, 740 – Fundos – Santa Maria/RS – 97050-530
professora@helenise.com.br

RESUMO

Com a intenção de promover alternativas metodológicas e pedagógicas de ensino para professores dos anos finais do ensino fundamental, o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização tem desenvolvido trabalhos a partir de experiências em oficinas temáticas, o que tem possibilitado a professores e alunos ocuparem o espaço da sala de aula e o tempo das disciplinas, para a construção de recursos pedagógicos, de modo que o conhecimento científico esteja relacionado ao cotidiano dos alunos. Neste sentido, pensamos que a troca de experiências entreicineiro(s) e os participantes da oficina torna-se um dos pontos mais ricos e importantes deste trabalho, pois amplia a liberdade dos integrantes aprenderem, assim como cria espaços para que os resultados possam ser levados ao conhecimento de todos, principalmente a professores engajados na formação continuada e abertos aos novos caminhos que a educação como um todo tem seguido.

Palavras-chave: Formação de professores. Ensino-aprendizagem. Recursos pedagógicos.

ABSTRACT

With the purpose of promote methodological and pedagogic alternatives of teaching for final years of the primary education teachers, *GEPFICA* has been developing works starting from experiences in thematic workshops, what has been making possible teachers and students to occupy the space of the classroom and the time of the disciplines, for the construction of pedagogic resources, so that the scientific knowledge is related to the daily of the students. In this sense, we thought that the change of experiences among people that apply and the participants of the workshop become one of the richest and important points of this work, because it enlarges the freedom of the members learn, as well as it creates spaces for that the results can be taken to the knowledge of all, mainly to teachers engaged in the continuous formation and open to the new ways that the education as a whole has been proceeding.

Keywords: Teacher education. Teaching learning. Pedagogic resources.

1 NOTAS INTRODUTÓRIAS

No decorrer da História da Educação Brasileira, podemos perceber que o professor sempre foi considerado aquele que só recebia informações e transmitia para seus alunos. Isto fez com que os saberes de professores e alunos dos cursos de licenciatura, oriundos da experiência, passassem a ser ignorados pelo poder instituído. Considerar que professores e alunos são, também, produtores de saberes, possibilita uma alteração na percepção em torno do que significa o conhecimento e os processos de formação dos mesmos.

O distanciamento e o desconhecimento, conforme aponta Antunes (2011), sobre as histórias de vida dos alunos durante o processo de formação inicial pode explicar, de certa forma, os motivos que levam os mesmos a cursarem uma graduação sem conseguirem, na maioria das vezes, articular estes conhecimentos com a realidade de ensino que está ao redor. Assim, os conhecimentos transmitidos na formação inicial carecem, na maioria das vezes, de sentido e de intensidade para provocar questionamentos e reflexões da futura prática docente a ser exercida.

Assim, é muito comum encontrar alunos em formação e professores atuando na carreira docente que acabam esperando dos outros as respostas que de certa forma conhecem, mas que não acreditam no valor das mesmas. Pois, os saberes que possuem, não são valorizados. Para Sacristán (1995, p. 68), “os professores não produzem os conhecimentos que são chamados a reproduzir, nem determinam as estratégias práticas de ação”, necessitando, segundo Antunes (2011), do crivo e da valorização dos saberes do outro.

A falta de auto-estima, a negação dos saberes oriundos da experiência e do saber científico, o processo de desvalorização profissional, o desconhecimento da memória docente e o descrédito em relação à produção de saberes docentes acabam contribuindo para o enfraquecimento da auto-estima do aluno em formação inicial e também do professor que se encontra imerso na profissão.

Partindo das considerações iniciais, dirigimos o foco deste artigo para a formação

inicial dos alunos dos Cursos de Licenciatura, pois, acreditamos na possibilidade destes, ao narrarem suas histórias de vida, reflitam sobre os processos formativos vivenciados. São recordações que, trazidas ao contexto atual, constituem-se elementos essenciais na formação e auto-formação dos acadêmicos do ensino superior.

Esses elementos traduzem as experiências que são construídas a partir de ações, posturas, crenças, práticas e valores que são segundo Leão (2004) os nossos primeiros saberes sobre a docência. As lembranças escolares e os saberes necessitam ser conhecidos e aproximados dos processos de formação inicial de professores. Conforme aponta Tardif (2002), não podemos nos eximir enquanto formadores de professores da nossa responsabilidade em sala de aula.

Apontamos, no trabalho, com a memória docente, na formação inicial de professores como uma forma singular de dar “voz ao professor” para que ele possa refletir sobre si mesmo e sobre os seus processos contínuos e dinâmicos de tornar-se professor. Segundo Antunes et al. (2000, p. 264):

[...] trabalhar com a memória, nesta perspectiva, é ultrapassá-la e permitir-nos ver o passado pelo presente e construí-lo de uma forma diferente.

No trabalho desenvolvido nas turmas de graduação, buscamos atenuar a distância entre a teoria e a prática e oportunizar a fala para aqueles que, continuamente, são silenciados e silenciam os outros, pois, conforme os estudos referentes às histórias de vida dos alunos em formação, as mesmas constituem-se elementos indispensáveis para acionar o processo de reflexão em torno dos motivos que levam homens e mulheres a tornarem-se professores.

Outra perspectiva deste trabalho na formação inicial de professores é que podemos também assim, em um segundo momento, nos aproximarmos dos fatores que contribuem para o desânimo, a intolerância, o egoísmo, a agressividade e o próprio descrédito em relação à ação docente. Nóvoa (1992, p.23) afirma que “[...] ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico a vida, é de

grande interesse quando os professores falam do seu trabalho”.

Nóvoa (1992) afirma a importância de ouvir a voz do professor quando eles abordam sobre os temas do seu cotidiano, das suas vivências e de suas experiências. Mas destacamos importância de ouvir também os alunos na formação inicial, seus medos, receios, dúvidas e experiências que enriquecem a sala de aula, pois, na maioria das vezes, presenciamos o silenciamento na sala de aula e o domínio da fala do professor universitário formador. É um monólogo longo e distante dos anseios dos alunos, principalmente porque não se abre espaços para o diálogo e a troca de vivências. A ausência desta interação acaba por tornar o processo formativo distante dos reais interesses que estes alunos buscam em uma universidade.

Os processos formativos de professores no ensino superior devem buscar alternativas para o enfrentamento dos desafios da realidade. Não podemos suprimir destes alunos os processos que orientam para a riqueza que as trocas entre os seres humanos oportunizam, principalmente quando desafiamos a todos para aprender de forma crítica e reflexiva.

Nas palavras de Freire (1996, p.23):

desde os começos do processo de formação, vai ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado

refletimos acerca dos processos de formação de professores, tanto iniciais quanto contínuos. Estes são construídos e perduram por toda a vida do professor, até mesmo daqueles em fase final de carreira.

No que se refere aos professores em formação inicial, lembramos que os alunos, enquanto acadêmicos neste momento, trazem consigo lembranças que ficaram gravadas na memória. E uma delas, se não a mais comum, é a do professor(a) com o(a) qual nos identificamos nos anos iniciais, no ensino fundamental ou mesmo de uma experiência vivida recentemente no ensino superior. A partir daí, constrói-se então, a ideia do que é

ser um bom professor. Algumas lembranças remetem a eles como “O Professor Frustrado”, “O Professor Duro na Queda” ou “O Professor Autoritário”, etc. Por outro lado, figuram lembranças de professores, tais como: “O Professor Super-Herói” ou “A Professora-Mãe”, e assim por diante, representações estas que fazem parte do cotidiano escolar e da relação professor-aluno-conhecimento.

Neste sentido, propomos a reflexão sobre os desafios que a formação inicial provoca nestes professores iniciantes, assim como as dificuldades que os(as) acadêmicos(as) enfrentam para a elaboração da proposta de estágio, tais como os medos, as angústias, as incertezas, os conflitos pessoais e profissionais ainda em formação e o dilema em articular teoria e prática. Diante disso, Kachinovski (2005) nos propõe que estes professores não devem utilizar o conhecimento adquirido ao longo de seu trajeto inicial e profissional de formação como “objeto” de poder, de terrorismo e de medo. Devemos nos valer, como remete a autora, das *impre(c)isiones* que cercam o “Ser Professor”.

Lançando um olhar crítico sobre esta caminhada, é inevitável pensar em dois aspectos relevantes: o primeiro no que se refere à organização das *grades* curriculares dos cursos de formação de professores (Licenciaturas), alicerçadas teoricamente e desarticuladas da prática. E outro, no que se refere à formação continuada dos professores formadores dos cursos de Licenciatura (Isaia; Bolzan, 2007).

Nesse sentido, dando continuidade a análise, apresenta-se a contribuição de Gatti (2000, p. 51) em que afirma que:

as Licenciaturas se apresentam como cursos híbridos, em que a parte dos conteúdos específicos não se articula com as disciplinas de cunho pedagógico e estas se apresentam com um mínimo de disciplinas no cômputo geral do curso.

Este, com certeza, se define como um dos maiores desafios a ser vencido por estes cursos, que permanecem com grades curriculares que não contemplam as exigências educativas da atualidade e nem mesmo leva

em consideração, pelo quadro de professores que a compõe, o “profissional” que desejam formar. São em sua maioria, cursos onde a teoria sobrepõe a prática e as mantêm desarticuladas entre si e onde a rotina da repetição de conteúdos é mecânica e as estruturas educativas estão em crise.

De fato, as Instituições de Ensino Superior, juntamente com seus professores formadores, devem compreender que são necessárias atitudes rápidas e em curto prazo, um “olhar” especial para com o assunto. Gatti (2000, p.53) aponta três pontos que devem ser enfatizados: a) a ausência, em nível dos cursos e instituições, de uma proposta, de uma perspectiva, de um perfil profissional do docente a ser formado (às vezes até será preciso criar a consciência de que está se formando um professor); b) a falta de integração das áreas de conteúdo e das disciplinas pedagógicas dentro de cada área e entre si; c) a formação dos formadores.

Em contato com alunos (as) em formação inicial de um curso específico de graduação, permeada pela disciplina de Docência Orientada, percebe-se, no momento da elaboração da proposta de estágio, que a teoria passou “despercebida” ao longo da formação e as dificuldades enfrentadas por eles (as) para incorporar a significativa quantidade de teorias transmitidas pelos professores do curso ao longo de quatro anos às suas práticas de sala de aula.

Os cursos de formação para o magistério são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista. Esse modelo aplicacionista é dotado de problemas já conhecidos e estudados, com ênfase à dois deles: o primeiro, no qual é idealizado segundo uma lógica disciplinar e não segundo uma lógica profissional centrada no estudo das tarefas e realidades do trabalho dos professores. O segundo problema do modelo aplicacionista, é que este modelo trata os alunos como espíritos virgens e não leva em consideração suas crenças e representações anteriores a respeito do ensino. Ele se limita, na maioria das vezes, a fornecer-lhes conhecimentos proposicionais, informações, mas sem executar um trabalho profundo sobre os filtros cognitivos, sociais e afetivos através dos quais os futuros professores recebem e processam essas informações (TARDIF, 2002, p.270-273).

É neste sentido que devemos pensar, refletir e apontar alternativas de como estes futuros professores, no momento da elaboração da proposta de estágio, devem ordenar os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo deste período para aplicá-los na prática, no momento do estágio, onde a prática docente irá se consolidar efetivamente.

Poderão fazer as pontes necessárias para uma prática que deve integrar, sob nova síntese, técnicas de comunicação e ensino com conteúdos que têm sua própria lógica, se toda a sua formação foi feita sob a forma de ‘vasos não comunicantes’, onde seu professor também não faz as pontes e onde o sentido da realidade, que é totalizadora, está ausente? (GATTI, 2000, p. 55).

Parte-se do pressuposto de que teoria e prática estão interligadas, a fim de complementar-se, no intuito de uma educação que humanize a todos, a fim de promover uma educação que atenda a demanda dos alunos e das escolas como um todo. A interdisciplinaridade tem como objetivos integrar, não somente os conteúdos, mas também os profissionais que delam fazem juízo, apresentando-se como um caminho alternativo no âmbito escolar de estabelecermos os “vasos comunicantes” necessários para a prática docente.

As opções teóricas e pedagógicas, a abertura ou resistência à inovação não é tanto uma questão de ignorância dos mestres e dos familiares, de esclarecimento ou de conhecimento teórico, nem ideológico e político, mas é basicamente uma questão de auto-imagem e identidade pessoal e profissional reforçada por interesses e valores sociais. Não é fácil redefinir valores ou pensamentos, práticas ou condutas socialmente incorporadas a nossa personalidade profissional (ARROYO, 2002, p.70).

Devemos instaurar no cotidiano de nossa formação os “filtros” necessários para a construção de um caminho permeável, de saberes e práticas que se (des) construam ao longo dos tempos e principalmente que estejam abertas aos elogios e às críticas para que possamos crescer com qualidade.

No que se refere à formação continuada dos professores formadores, pensamos que a iniciativa deve ser pessoal, para poder

contemplar o profissional. Os “saberes fechados”, como sugere Arroyo (2002) estão fora de moda, são dispensáveis ao aprendizado humano. No entanto, permanecem nas grades curriculares.

Em realidade, nossa docência e auto-imagem não se definem apenas nem basicamente em função dos conteúdos se fechados ou abertos. Nós definimos em função do protótipo de ser humano que pretendemos formar. Entretanto, esse protótipo de ser humano não é um construto abstrato, mas de carne e osso, concreto, histórico. Nessa docência, seus conteúdos definem-se pela imagem social de ser humano, trabalhador, cidadão, referido a cada grupo social, a cada gênero, a cada etnia e raça. Quando descobrimos esses estreitos vínculos entre nossa imagem profissional e a diversidade de imagens sociais, terminamos por nos entender um pouco mais. Somos diferentes para formar diferentes (Arroyo, 2002, p. 80).

Olhar-se como educador, construir uma identidade própria, investir na formação continuada, bem como ser sujeito reflexivo de sua própria prática, são requisitos imprescindíveis para que possamos melhorar nossos cursos de formação de professores. Bolzan (2002 apud ISAIA; BOLZAN, 2007, p. 2) afirma que:

à medida que observamos como os professores aprendem, podemos compreender porque ensinam desta ou daquela maneira. Os construtos mentais dos docentes interferem diretamente nas suas proposições pedagógicas, indicando novas formas de intervenção didática.

O profissional que se mantiver fechado em si mesmo é incapaz de estabelecer diálogos com as novas gerações, tendendo a ser ignorado e deixado de lado, pois os acadêmicos ou professores em formação de hoje, cada dia mais críticos, tendem a exigir cada vez mais dos formadores espaços de diálogo, de trocas de saberes e oportunidades de refletir sobre a realidade. O desafio não é simples, pois o problema é estrutural e está consolidado nas Instituições de Ensino Superiores e na própria relação que o formador estabelece na contribuição para o seu conhecimento e do outro.

Concretamente, isso significa, inicialmente, que os programas de formação de professores devem ser organizados em função de um novo centro de gravidade: a formação cultural (ou geral) e a formação científica (ou disciplinar), através das disciplinas contributivas (psicologia da aprendizagem, sociologia da educação, didática, etc.), devem ser vinculadas à formação prática, que se torna, então, o quadro de referência obrigatório da formação profissional. Formação geral e formação disciplinar não podem mais ser concebidas na ausência de laços com a formação prática. De fato, uma das tendências atuais é considerar que a formação geral deve ser adquirida antes da formação inicial, a qual se concentraria sobretudo na formação na formação para a cultura profissional dos professores: conhecimento do sistema escolar, história da profissão, sociologia da juventude, ética profissional, etc. Nesse sentido, a formação disciplinar deve ligar-se ao exercício da profissão. Os formadores universitários são levados, portanto, a especificar as contribuições de sua própria disciplina em função da prática profissional dos professores (TARDIF, 2002, p. 288-289).

Partindo dessas considerações, destacamos que a formação inicial e continuada de professores, a elaboração da proposta de estágio e o estágio curricular propriamente dito, constituem campos ricos de pesquisas, por influência das investigações desenvolvidas por Nóvoa (1992), Garcia (1999), Freire (1996), Gatti (2000), Arroyo (2002), Tardif (2002) e Pimenta (2004).

Pensamos que a elaboração da proposta de estágio constituiu-se em um desafio, pois a partir da criação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, e das Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores instituídas no país, ações estão promovendo, a passos lentos, porém significativos, reformulações Curriculares nos Cursos de Licenciatura, despertando nos acadêmicos(as) uma superação de seus processos formativos, no que se refere a uma visão interdisciplinar sobre o significado de ser e sentir-se professor.

2 OFICINAS PEDAGÓGICAS: O PROFESSOR EM FORMAÇÃO

Com a expectativa de relatar uma experiência realizada pelo Grupo de Estudos e

Pesquisas sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA/CNPq), propomos a escrita deste artigo, a fim de possibilitar uma troca de experiências entre o que temos realizado enquanto Grupo de Pesquisa em nossa Instituição de Ensino Superior. A realização de oficinas de trabalho tem sido um instrumento de formação inicial e continuada, nas quais, através das temáticas de construção de jogos, bonecos de meia, histórias infantis, têm possibilitado a elaboração de materiais didáticos que são utilizados como recursos pedagógicos para “o ensinar” na sala de aula.

Esta metodologia de trabalho tem propiciado aos acadêmicos das Licenciaturas como Pedagogia, Educação Especial e, em especial neste momento, a Licenciatura em Geografia, novas formas de pensar e ensinar de maneira lúdica. Segundo Fortuna; Bittencourt (2005), os educadores, de um modo geral, reconhecem a importância do jogo na aprendizagem dos alunos(as), pois, “[...] apresenta os “conteúdos” de uma forma mais criativa e dinâmica, fazendo com que todos se envolvam e participem (Fortuna; Bittencourt, 2005, p. 101).

Ao longo deste trabalho, que realizamos com alunos do Curso de Licenciatura em Geografia, buscamos promover alternativas metodológicas e pedagógicas de ensino para que os acadêmicos, em formação inicial, ao adentrarem o campo de estágio no ensino fundamental, ocupassem o espaço da sala de aula e o tempo das disciplinas, para a construção de recursos pedagógicos, de modo que o conhecimento científico tivesse alguma relação com o cotidiano dos alunos.

Neste sentido, pensamos que a troca de experiências entreicineiro(s) e os participantes da oficina torna-se um dos pontos mais ricos e importantes deste trabalho, pois amplia a liberdade de aprender de todos que dela fazem parte, assim como abre espaço para que os resultados de estudos possam ser levados ao conhecimento de todos, principalmente a professores que estejam engajados na formação continuada e abertos a novos caminhos que a educação como um todo tem seguido.

O presente artigo é resultado da realização desta oficina temática embasada na perspectiva proposta por Freire (1996) acerca da formação de professores, a fim de que, mais que uma experiência prática, fosse possibilitado aos acadêmicos um espaço de reflexão sobre a formação inicial de professores de Geografia, que na realidade atual, em função da grade curricular e das metodologias de ensino-aprendizagem, provoca inúmeros questionamentos.

A partir desta dinâmica, institui-se uma discussão desde a entrada do acadêmico na instituição, assim como seu trajeto formativo durante o curso, na perspectiva de que este desenvolva um processo de reflexão-ação para (re)pensar os conhecimentos adquiridos e sua prática, no que diz respeito ao contexto educacional no qual está inserido.

Nesta direção, remetemo-nos aos seguintes questionamentos: “Como tem se construído os processos formativos nos cursos de Licenciaturas, em especial a Licenciatura em Geografia?” e “Como nos tornamos professores?”.

O GEPFICA/PPGE/UFSM, ao longo de seu trajeto de trabalho com alunos das mais diversas áreas do conhecimento e níveis de formação acadêmica, tem desenvolvido suas atividades e ações de ensino, pesquisa e extensão, de maneira a romper com as barreiras da sala de aula e promover a interação social dos acadêmicos que o compõe com as demais Licenciaturas da UFSM, escolas públicas e particulares de Santa Maria/RS, outras Instituições de Ensino Superior do Brasil (Ceale/UFG) e Prefeituras.

Assim, os objetivos desta iniciativa são de repensar sobre os processos formativos iniciais de professores, principalmente do curso de Licenciatura em Geografia, nas Instituições de Ensino Superior (IES), pois as bases de formação, o repasse de informações, a união de teoria e prática e a análise da atual situação do país no tocante à educação, exigem a ação coletiva de indivíduos reflexivos e críticos, bem como, promover a troca de saberes entreicineiros e participantes, a construção de recursos pedagógicos que

dinamizem o processo de ensinar da sala de aula.

3 PERCURSOS DE FORMAÇÃO: O TRABALHO DESENVOLVIDO

Esta experiência foi desenvolvida junto a uma turma de oito (8) acadêmicos(as) do Curso de Licenciatura em Geografia a partir das práticas pedagógicas realizadas pelo GEPFICA/PPGE/UFSM junto aos Cursos de Licenciatura em Pedagogia e Educação Especial. A partir das experiências vivenciadas ao longo de cinco (5) anos no Curso de Licenciatura em Geografia, passamos a perceber, de forma desvelada, a necessidade de oferecer, junto à formação teórica, subsídios para que estes(as) acadêmicos(as) pudessem materializar, na prática, o que haviam aprendido na sala de aula.

Dentre as diversas disciplinas oferecidas pela grade curricular do curso, durante oito (8) semestres letivos, a disciplina de Climatologia Geográfica I e II nos pareceu instigante e desafiadora. Pautado nos estudos do geógrafo Mário De Biasi, da Universidade de São Paulo (USP), que desenvolve, em seu ateliê, materiais didáticos que auxiliam professores de Geografia em sala de aula, é que foi possível desenvolver esta oficina pedagógica com oito (8) acadêmicos(as) do curso. A Climatologia Geográfica I serve de base para o segundo módulo, pois a disciplina oferece noções básicas e de extrema importância para a construção e evolução dos conhecimentos inerentes à disciplina.

Assim, apresentamos a ementa da disciplina de Climatologia Geográfica II, cujo objetivo principal é:

Interpretar e explicar os fenômenos climáticos e os sistemas atmosféricos responsáveis pelos tipos de tempo, compreender o mecanismo do tempo e o ritmo climático na escala regional. Analisar e explicar as variáveis atmosféricas e suas inter-relações com a superfície terrestre, indispensáveis ao estudo geográfico do tempo e do clima, e aplicar os conhecimentos às análises ambientais, à inter-relação homem/natureza e aos conflitos dela derivados (GEOGRAFIA/UFSM, 2003).

Ao cursar a disciplina, que é oferecida no 2º semestre letivo do curso, é necessário que o acadêmico(a) desenvolva “certa” capacidade de “abstração”, que o permita desprender-se da realidade estudada e compreender os fenômenos climatológicos, do tempo, da circulação atmosférica, as escalas climáticas e seus elementos. Vale lembrar que os recursos construídos na oficina pedagógica darão subsídios para as disciplinas do Ensino Fundamental, mais especificamente entre 5º e 6º anos do ensino fundamental da Educação Básica.

Assim, no momento em que tivemos acesso a Reportagem da Revista Nova Escola do mês de Novembro de 1997, intitulada “Faça seu material de Geografia”, pensamos que montar a oficina pedagógica para a confecção destes materiais e oferecê-la aos acadêmicos(as) interessados(as) seria algo gratificante e prazeroso.

Pautada em uma metodologia que valoriza os saberes já construídos pelos acadêmicos(as) e suas experiências, este trabalho caracterizou-se pela utilização de uma abordagem de cunho qualitativo, fundamentado nos estudos de Fazenda (1995) e Bogdan; Biklen (1994), o que proporcionou aos sujeitos da pesquisa, selecionados a partir do interesse, da afinidade com a temática e da disponibilidade de tempo para participar deste trabalho, a possibilidade de acesso, mesmo que especificamente, à formação continuada, o que confere à formação inicial, um diferencial acadêmico.

O pesquisador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar sua confiança, elaborando um registro escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.16).

Portanto, a construção deste trabalho, na forma de oficina pedagógica, permitiu que os participantes aplicassem os conhecimentos adquiridos na sala de aula e de certa maneira, os relacionassem com o cotidiano, com a prática. Sendo assim, foi possível interligar os conhecimentos adquiridos nos dois módulos da disciplina com os fenômenos do tempo e do

clima, de maneira didática e, até mesmo, descontraída e divertida.

Um dos pontos mais importantes da oficina, como estratégia em educação, é a ligação do oficineiro com o tema que escolhe. Uma oficina corresponde sempre a um interesse do oficineiro. Interesse que independe de obrigações que possa ter com o cumprimento de currículos ou por força de sua formação. Não há necessidade de ater-se à sua especialidade ou área de conhecimento. A oficina inicia-se quando se quer conhecer algo. A pesquisa, todavia, só vai resultar em uma oficina quando se queira mostrar aos outros – qualquer um – o resultado de seu estudo (CORRÊA, 2006, p. 27-28).

Podemos dizer que, ao se trabalhar na forma de oficinas, encontra-se o verdadeiro sentido da palavra “ensinar”, bem como, obtêm-se, com maior facilidade, respostas para sentido de “aprender”, sem que necessariamente, esteja-se vinculado a uma sala de aula. O estímulo-resposta oferece aos oficineiros segurança e o privilégio de ter o trabalho reconhecido pelos que da oficina participam.

Na primeira versão da oficina realizada até então, atendemos um número restrito de participantes, apenas 08 (oito), o que proporcionou aos oficineiros o atendimento zeloso e de maior atenção a cada um, um trabalho coletivo e com resultados satisfatórios quanto à aceitação e qualidade dos materiais produzidos.

As etapas que se seguiram foram: organização das duplas de trabalho, a fim de que fosse estabelecida ajuda mútua entre eles; explanação de como o trabalho seria conduzido e orientações gerais; confecção dos recursos pedagógicos com materiais trazidos pelos participantes; e por fim, mesa redonda com relatos da experiência.

Os recursos pedagógicos confeccionados e os respectivos materiais necessários foram (REVISTA NOVA ESCOLA, 1997, p. 12-17):

a) ESFERA PARA DETERMINAÇÃO DOS MERIDIANOS E PARALELOS: bola de isopor com 15 centímetros de diâmetro, placa de isopor com 3 milímetros de espessura, estilete, caneta, barbante, tinta a base de água e

cola para isopor. Podemos visualizar, na figura 1, de maneira didática, as etapas para a confecção do material final.

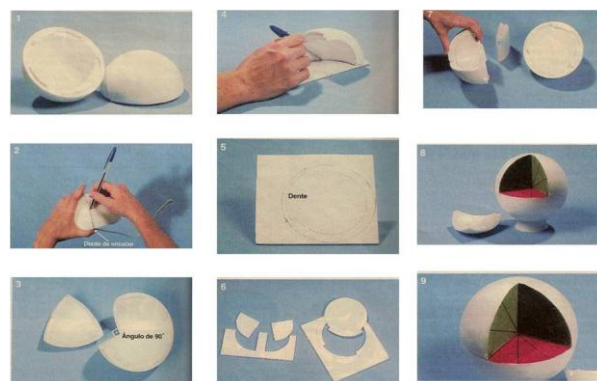


Figura 1: Etapas para confecção de Esfera de Meridianos e Paralelos

Fonte: Revista Nova Escola – Novembro de 1997.

O modelo foi sugerido por De Biasi para facilitar o ensino dos Meridianos, Paralelos, Latitudes e Longitudes para os acadêmicos. Na experiência realizada pelo Grupo de Pesquisa em sala de aula, a criação individual do modelo mobilizou os alunos e exigiu a aplicação dos conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso. O trabalho prático com materiais alternativos tem demonstrado o distanciamento das propostas pedagógicas empregadas nos cursos de Licenciatura com a teoria, o que, segundo confirmado pelos acadêmicos, torna-se um diferencial na sala de aula.

b) MODELOS PARA EXPLICAR O CLIMA E O MOVIMENTO DAS MASSAS DE AR (QUENTES E FRIAS): papelão, arame, uma base de isopor, percevejos, varetas de madeira ou de plástico, tesoura, lápis, régua e compasso.





Figura 2: Etapas para confecção das Espirais representativas das Massas de Ar

Fonte: Revista Nova Escola – Novembro de 1997 e Arquivo pessoal.

Para a realização das etapas de construção deste material didático, a principal dificuldade dos alunos mostrou-se ser a de desenhar com o auxílio do compasso e de forma contínua, a espiral, que daria origem ao recurso pedagógico. Porém, ao final, o resultado da construção da espiral azul (massa de ar fria) e da espiral vermelha (massa de ar quente) foi compensatório, conforme mostra a figura 2. Foram utilizados materiais diferenciados dos indicados para a construção deste material, como por exemplo, EVA, varetas de madeira fina e tinta guache.

c) MATERIAL DIDÁTICO PARA EXPLICAR AS CAUSAS DAS ESTAÇÕES DO ANO (EQUINÓCIOS E SOLSTÍCIOS): cinco (5) bolinhas de isopor, prancha de isopor, clipes, barbante, cola para isopor e fita crepe (Figura 3).

Neste processo de construção, o diferencial é o desenho da elipse, forma geométrica, que representa a órbita dos planetas, com a ajuda de um fio de barbante. Neste caso, os alunos percebem que a sucessão das estações do ano se dá em função da inclinação do eixo da Terra, que ao longo do ano, recebe irradiação solar diferenciada ao longo do ano. A dificuldade encontrada consistiu, principalmente, no desenho da elipse por meio do fio de lã.

d) MATERIAL DIDÁTICO PARA EXPLICAR AS FASES DA LUA (FENÔMENOS DE LUZ E SOMBRA): prancha de isopor de 1 centímetro de espessura, uma esfera de isopor com 7,5 centímetros de diâmetro, tinta à base de água (preta), estilete, arame e dois rebites.

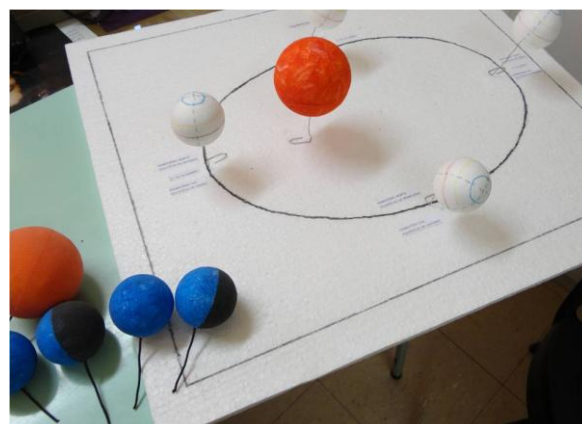
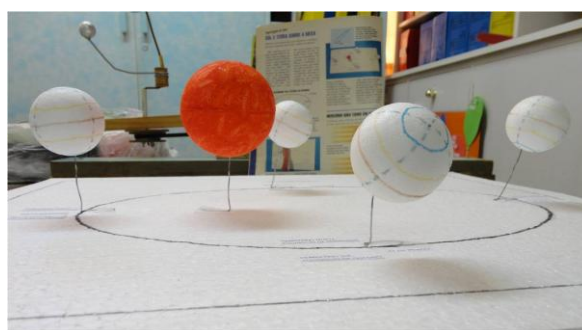
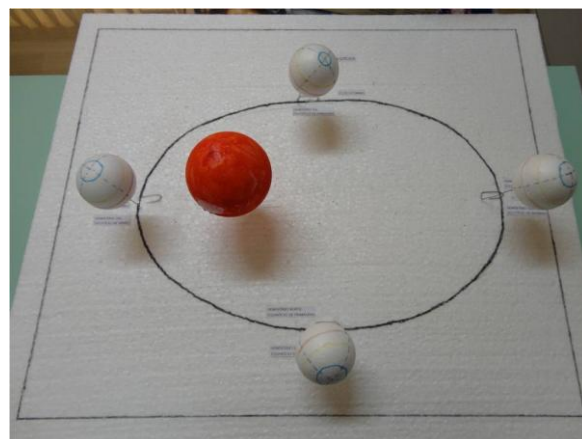


Figura 3: Etapas para confecção da Elipse para representação das estações do ano

Fonte: Arquivo pessoal.

O principal objetivo da construção destes recursos pedagógicos para trabalhar em sala de aula com alunos(as) de 5º e 6º anos é formular conceitos de maneira que o educando aprenda ludicamente, e que a matéria que o professor(a) esteja ensinando faça algum sentido para a vida cotidiana, e não apenas “decorar” conceitos de forma mecânica. O trabalho através de oficinas de aprendizagem torna-se, então, um recurso do qual o(a) professor(a) pode-se valer para transmitir um

conteúdo, que de certa forma, é complexo, de uma maneira mais simples e dinâmica.

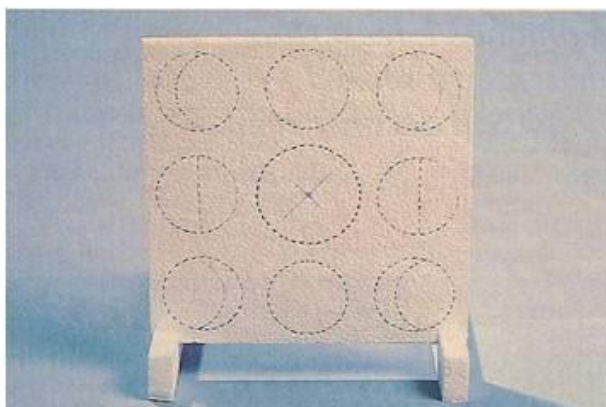


Figura 4: Etapas para confecção do Painel das Fases da Lua e detalhe da colocação da esfera.

Fonte: Revista Nova Escola – Novembro de 1997 e Arquivo pessoal.

Por outro lado, muitas vezes, a escola e os(as) professores(as) mantêm-se resistentes à adoção desta metodologia de trabalho, possivelmente pela abertura de discussão que proporcionam. Não há como “julgar” professores(as) por não seguirem outras formas de trabalho, como por exemplo, as oficinas, pois as exigências da escola quanto ao repasse de conteúdos e ao respeito ao calendário escolar são constantemente lembradas e cobradas em reuniões pedagógicas. Neste sentido, Corrêa (2006, p.28) afirma que:

Chegamos a um ponto em que as oficinas já eram uma produção totalmente imprópria à escola. Sua abertura aos mais diversos temas de estudo, a não limitação de faixa etária aos participantes, seu constante estado de *work in*

progress, a não hierarquização dos saberes nem das funções, a impossibilidade de acontecer mantendo a organização de uma sala de aula, os sons que produziam e sua não compulsoriedade eram elementos por demais agressivos à organização escolar. Assim, com o tempo, a decisão de investir nas oficinas tornou-se a decisão de desenvolver um trabalho em educação que não correspondesse às exigências da escolarização.

Pensamos que este seja um dos motivos pelos quais o trabalho, através da metodologia de oficinas, mostre-se gratificante e tenha sucesso. A interação entre os grupos e a forma como se configuram as trocas de saberes e experiência confere a motivação e o movimento necessário para estabelecer a dinâmica e o desenvolvimento da oficina proposta.

Quanto aos conteúdos trabalhados de movimentação de massas de ar, latitudes e longitudes, paralelos e meridianos, estações do ano, fases da lua, movimentos de rotação e translação, foi possibilitado aos participantes ampliar as formas didáticas de “ensinar” os conteúdos, pois inúmeras ideias surgiram ao longo do trabalho. Os participantes da oficina compreenderam, de forma prática, que é possível transpor a teoria e criar situações que se materializam na prática, como por exemplo, que no Sudeste Brasileiro há um encontro de massas de ar quente vindas do Norte com massas de ar frio vindas do Sul do Brasil, gerando transformações no estado de tempo (que é momentâneo) tais como chuvas, ventos e nuvens de grandes volumes.

Através do painel construído que indica as fases da Lua, é possível perceber as quatro fases, o porquê das sucessões e da inclinação do seu eixo em relação à inclinação do eixo da Terra, uma vez que, se a Lua estivesse no mesmo plano da Terra, ela estaria permanentemente sombreada pela Terra e teríamos um eclipse a cada mês.

Situações práticas, presentes constantemente em nosso dia-a-dia e que, se ensinadas e explicadas através de uma didática acessível, despertam interesse em nossos alunos(as) na sala de aula. Pensamos que este seja o verdadeiro sentido da profissão professor: criar e recriar a todo o momento e

despertar a atenção dos alunos (as) em sala de aula, tornando este um ambiente de aprendizagem prazeroso para ambos.

4 PARA NÃO FINALIZAR: ALGUNS RESULTADOS E DISCUSSÕES

A troca de experiências entre os grupos de trabalho formados mostrou-se como um dos “pontos altos” deste trabalho e a construção de conceitos e novas maneiras de entender e visualizar o cotidiano somou-se a esta experiência.

É exatamente este ‘tudo pode acontecer’ que potencia romper as regras do jogo da produção de conhecimento, ou seja, olhar por onde não se viu, trazer a luz pontos de vista considerados insignificantes, indesejáveis, tortos, pequenos, mesquinhos, perguntar aquilo para o qual não se tem resposta nem provisória, especular, como as coisas chegam a ser como são e por quê (PEY apud CORRÊA, 2006, p. 29).

A autora expressa, de forma simples, o que nós, enquanto Grupo de Pesquisa, temos esforçado para realizar ao longo dos anos que estamos trabalhando com acadêmicos (as) em formação dos cursos de Licenciatura que formam professores(as) para serem absorvidos pela rede de ensino, com a formação continuada de professores da rede pública e particular de Santa Maria/RS, com os bolsistas de iniciação científica dos projetos que desenvolvemos e principalmente, nas ações diárias de convívio do grupo. Trocar experiências, ouvir as ideias dos demais, estabelecer vínculos de aprendizagem quando atuamos em sala de aula, criando alternativas metodológicas de ensino-aprendizagem e assim por diante, tem sido a busca incessante de todos que compõem o Grupo de Pesquisa em que atuamos, o GEPFICA/PPGE/UFSM.

Os resultados desta oficina pedagógica atingiram as expectativas tanto dosicineiros quanto dos participantes, pois conseguimos alcançar os objetivos propostos, gerar discussões e, ainda, produzir novas idéias e reciclar algumas didáticas de aprendizagem para a disciplina de Geografia no ensino fundamental da Educação Básica, neste primeiro momento.

Acreditamos que os objetivos desta oficina pedagógica foram alcançados principalmente porque ocorreram espaços de diálogo e de troca de saberes ao longo de todas as atividades propostas no sentido de buscar ouvir o outro, compreender o sentido das suas colocações e estar disposto a aprender com o outro. Pois, sentimos que um dos obstáculos a serem superados na educação constitui-se no respeito à individualidade e singularidade que cada ser humano possui.

Não estamos na condição de formadores de professores no ensino superior para centrarmos nossa ação pedagógica somente no desenvolvimento da racionalidade humana, mas temos que compreender que a formação de seres humanos é construída conjuntamente, gerando possibilidades de desafios criativos e reflexivos junto ao fazer docente.

Neste sentido, destacamos os seguintes pontos elaborados a partir do trabalho e da metodologia utilizada, favorecendo para pesquisadores e acadêmicos, uma reflexão da formação realizada: possibilidade de construção via as oficinas pedagógicas espaços de convivência oportunizando a troca de experiências e o diálogo entre ambos; elaboração durante as oficinas, de espaços teórico-práticos, que buscaram a participação e a reflexão sobre a temática estudada; desmistificação de ideias pré-concebidas sobre o tema vivenciado; constituição de situações de aprendizado que promoveram as múltiplas leituras sobre a realidade estudada; promoção da capacidade de criação humana, apostando em múltiplas respostas para o estudo realizado; e, registro escrito das etapas vivenciadas durante as oficinas, que teve como consequência direta, a escrita deste trabalho e a significativa troca de experiências entre os participantes da oficina.

É importante salientar, segundo Antunes (1997), que as oficinas pedagógicas implicam que o acesso ao conhecimento seja construído através da instauração de metodologias que instiguem à participação, o interesse, a autonomia, a criatividade, o desejo em conhecer e o prazer em aprender. Sendo assim, as oficinas pedagógicas constituem a

possibilidade de instaurar uma prática pedagógica reflexiva e criativa desde que sejam acompanhadas pelos diários autobiográficos e pelos diários de aula.

Os diários autobiográficos viabilizam ao professor possibilidades de aproximação com as histórias de vida dos seus alunos, porque lá estarão registradas memórias escolares que fazem sentido aos mesmos. Devido às demandas de ensino, uma parte significativa das relações humanas e das interações sociais é suprimida, devido ao número demasiado de informações que o professor universitário precisa ensinar. Assim, o momento em que o aluno passa a ter estes registros começa a se conhecer melhor, sistematizar a sua história de vida e valorizá-la.

Este destaque damos a valorização da história de vida na formação inicial deve-se ao apagamento progressivo de marcas culturais que nos tornam singulares. Participamos de uma cultura de massa, onde o cenário percorre as vias do coletivo e do poder legitimado. Por isto, perdemos, gradativamente, a referência de nós mesmo, as marcas identitárias que nos tornaram o que somos. O momento urge para que possamos nos conhecer melhor e assim poder conhecer os outros.

Quanto aos diários e aulas, os mesmos podem ser elaborados pelo professor universitário, bem como para os alunos. Afirmamos isto porque são formas diferenciadas de registros que contribuem para a sistematização do conhecimento a ser apresentado. O interessante são as trocas que estes registros podem oportunizar, no sentido de demonstrar as formas diferenciadas de perceber a construção do conhecimento. O Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA/PPGE/UFSM) tem como objetivos futuros investir nas pesquisas de novas alternativas, passando a poder atender um número ainda maior de interessados em repensar as formas de ensinar e aprender dentro de uma perspectiva lúdica e reflexiva.

REFERENCIAS

ANTUNES, Helenise Sangoi. **Ser aluna, ser professora: um olhar sobre os ciclos de vida pessoal e profissional**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011.

_____. **O Imaginário Social dos Meninos e Meninas nas Ruas de Santa Maria em Relação à Escola**. 1997. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1997.

ANTUNES, Helenise Sangoi et al. Professor Reflexivo In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de (Org.). **Imagens de professor: significações do trabalho docente**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000. p. 261-272.

ARROYO, Miguel G. Conteúdos da humana docência. In: _____. **Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens**. Petrópoli, RJ: Vozes, 2002.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 4. ed. Porto: Porto, 1994.

CORRÊA, Guilherme. **Educação, Comunicação, Anarquia: Procedências da Sociedade de Controle no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006.

FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

FORTUNA, Tânia Ramos; BITTENCOURT, Aline Durán da Silveira de. Jogo e Educação: o que pensam os educadores? In: ANTUNES, Helenise Sangoi. **Trajetória docente: o encontro da teoria com a prática**. Santa Maria: Gráfica e Editora Palotti, 2005. p.95-105

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

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de Professores e Carreira:** Problemas e Movimentos de Renovação. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000. Coleção Formação de Professores.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires Vargas. Trajetórias formativas de professores que atuam nas Licenciaturas. In: SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 4: Desenvolvimento Profissional Docente e I Fórum de Pesquisadores em Educação Superior, 2007. Santa Maria. Anais do evento. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007. p.1-11.

LEÃO, D. O. de. **Memória e saberes de alfabetizadoras:** representações sobre a leitura e escrita na história de vida de três professoras. Dissertação (Mestrado). Santa Maria: UFSM, 2004.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a profissão.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.15-33.

OLIVEIRA, V. F. de (Org.). **Imagens de Professor:** significações do trabalho docente. Ijuí: ed. da UNIJUÍ, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

FAÇA seu material de Geografia. **Revista Nova Escola,** São Paulo, 1997, ano 12, n. 107, p. 10-17.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (org.) **Profissão Professor.** 2.ed. Porto: Ed. Porto, 1995. p. 63-92. (Coleção Ciências da Educação)

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Geografia.** Santa Maria: Ed. da UFSM, 2003.

Data de aceite: 26.03.2012

Data de submissão: 20.04.2012

