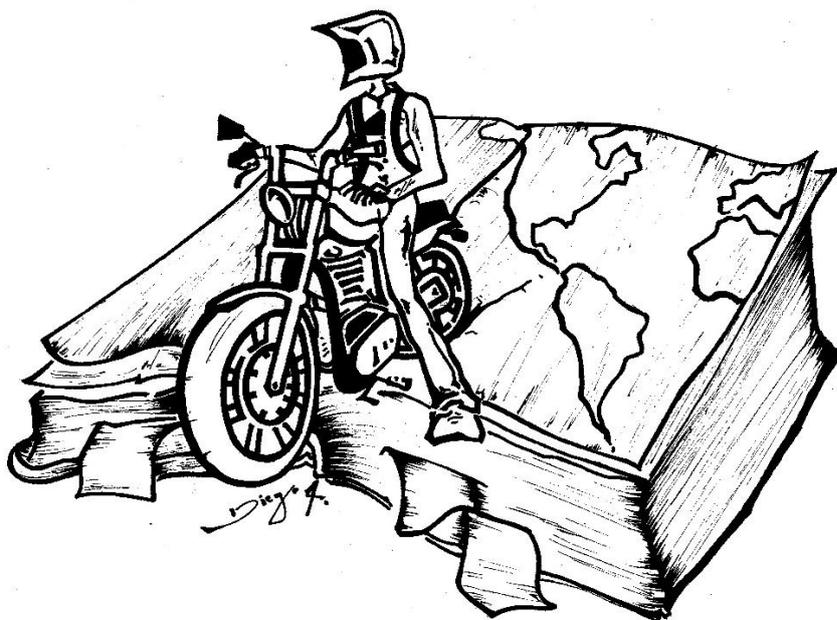




UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA – CCEN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – PPGG
MESTRADO EM GEOGRAFIA

DIEGO LEITE ALEXANDRE

**INSTALAÇÕES GEOGRÁFICAS E SUA APLICABILIDADE EM ESCOLAS DA
REDE BÁSICA DE ENSINO NA REGIÃO DO CARIRI – CEARÁ.**



João Pessoa – PB

2019

DIEGO LEITE ALEXANDRE

**INSTALAÇÕES GEOGRÁFICAS E SUA APLICABILIDADE EM ESCOLAS DA
REDE BÁSICA DE ENSINO NA REGIÃO DO CARIRI – CEARÁ.**

Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em geografia da Universidade Federal da Paraíba (PPGG/UFPB), como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Geografia, sob a orientação do Prof^o. Dr. Carlos Augusto de Amorim Cardoso.

Área de Concentração: Território, Trabalho e Ambiente.

Linha de Pesquisa: Educação Geográfica.

João Pessoa – PB

2019

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

A381i Alexandre, Diego Leite.

Instalações Geográficas e sua aplicabilidade em escolas da rede básica de ensino na Região do Cariri - Ceará / Diego Leite Alexandre. - João Pessoa, 2019.
181 f. : il.

Orientação: Carlos Augusto de Amorim Cardoso.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCEN.

1. Instalação Geográfica. 2. Ensino de Geografia. 3. Práxis docente. I. Carlos Augusto de Amorim Cardoso.
II. Título.

UFPB/BC

**“INSTALAÇÕES GEOGRÁFICAS E SUA APLICABILIDADE EM ESCOLAS
DA REDE BÁSICA DE ENSINO NA REGIÃO DO CARIRI – CEARÁ”**

por

Diego Leite Alexandre

Dissertação apresentada ao Corpo Docente do Programa de Pós-Graduação em Geografia do CCEN-UFPB, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Área de Concentração: Território, Trabalho e Ambiente.

Aprovada por:



Prof. Dr. **Carlos Augusto de Amorim Cardoso**

Orientador



Prof. Dr. **Antonio Carlos Pinheiro**

Examinador Interno



Prof. Dr. **Emerson Ribeiro**

Examinador Externo

**Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências Exatas e da Natureza
Programa de Pós-Graduação em Geografia
Curso de Mestrado em Geografia**

Junho/2019

Dedico este trabalho a meus pais, Gerenilde e Antonio. Professores da minha vida!

Me sinto seguro porque não há razão para me envergonhar por desconhecer algo. Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários a prática educativa (FREIRE, 1996, p. 153).

AGRADECIMENTOS

Ao longo desse percurso não poderia deixar de reconhecer todos aqueles que de certa forma contribuíram para a realização deste trabalho, bem como para a minha formação pessoal e profissional.

Inicialmente agradeço aos meus pais Antonio Leite Alexandre e Gerenilde Leite Alexandre pela base que são em minha vida. A eles reconheço o respeito, caráter e educação que constituem o meu jeito de ser. Eu amo vocês!

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Carlos Augusto de Amorim Cardoso que pela sua forma de ser, comprometido e extrovertido, tem me orientado com conversas sempre muito agradáveis, concedendo-me autonomia na pesquisa, além da sua amizade e lições que levarei para o resto da vida.

Agradeço com enorme apreço ao Prof. Dr. Emerson Ribeiro, que ao longo desses anos desde que iniciei a trajetória na universidade tem de forma fraterna me acompanhado e orientado, influenciando e contribuindo eficazmente para a minha formação.

Agradeço a parentes, amigos e familiares, em especial a Lucia Alencar, Antonia Brasil (Toinha), Ricardo Alencar Brasil, Almir Filho (Lanlanta) e a seus pais, Jozefa Torrez e Almir Brasil (*In Memoriam* deste último) pelo reconhecimento, confiança, conversas e palavras de incentivo.

Agradeço imensamente a Dona Eliane, a quem tenho enorme consideração. Pessoa que em muito nos ajudou, se mostrando sempre presente.

Agradeço aos professores, Maryane Taveira Batista e Franistoni Silva Freitas que se fizeram partícipes desta pesquisa. Bem como agradeço aos alunos e escolas onde a mesma foi realizada.

Agradeço com carinho aos meus caros amigos Fabiano Coelho, Carlos Augusto, Jeandro Henrique, Marciel Fideles, Denildo Santos, Raimundo Nonato, Suzana Fernandes, Robson Rocha, Renata Costa, Daniel Silva, Igor Carlos, Cassio Expedito, José Anderson, Liro Nobre, Anderson Felipe, Antonio Marcos, Thiago Alves, Valdir Estrela, Anael Ribeiro e outros que contribuíram de certa forma para esta jornada.

Agradeço com enorme carinho a Izabel Regina, Marcel Maia, Stéphanie Menezes, Adonias Teixeira e João Antonio, meus amigos com quem dividi apartamento. Sou grato pela acolhida e por todos os momentos que convivi com vocês, pelas conversas, brincadeiras,

risadas, broncas (isso sempre que precisava né Izabel? Risos). Grande aprendizado que adquiri aí neste lugar.

Agradeço a todos da turma de mestrado a qual faço parte (turma 2017), Adonai, André, Caio, Cícera, Erik, Hevelyne, Hosana, Irineu, Janaina, Karla, Maria Israelita, Rachel, Raisa, Sherley, Thiago e em especial a Joseilson, Gabriel, Eduardo e Leônidas. Sou grato por tê-los conhecidos e compartilhado tantas experiências juntos nessa trajetória.

Agradeço aos amigos e companheiros do Grupo de Estudo Escolaridade, em especial a Daniel Almeida, Jackson Vital, Rachel Torrez e Ana Lúcia pelas conversas e incentivos na pesquisa.

Agradeço aos companheiros do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Geográfica (GEPEG) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Josias, Guibson, David e Eliana, pelas conversas e debates nas reuniões do grupo, e em especial a Simone Lemos que desde que iniciei o mestrado em muito tem me ajudado.

Agradeço aos companheiros do Grupo de Estudo 4 Elementos da Universidade Regional do Cariri (URCA), pelas conversas, debates e contribuições para a pesquisa.

Agradeço com grande estima aos professores do Departamento de Geografia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em especial a Prof^a. Doralice Sátyro, a Prof^a. Maria Adailza Martins de Albuquerque, a Prof^a. Maria Franco e ao Prof. Antonio Carlos Pinheiro, pelas conversas e contribuições para a pesquisa.

Agradeço com carinho a Sônia Maria, secretária do Programa de Pós-graduação em Geografia (PPGG – UFPB), que sempre se mostrou tão solícita e atenciosa todas as vezes que precisei.

Agradeço aos professores e amigos do Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Regional do Cariri (URCA), pela formação e apoio que recebi nestes anos desde a graduação.

Agradeço a CAPES/FAPESQ pelo apoio financeiro concedido para a realização desta pesquisa.

A todos, meus sinceros agradecimentos!

RESUMO

Definida enquanto forma de representação de um conteúdo geográfico por signos e símbolos aplicados sobre materiais produzidos ou não pelo homem, a metodologia Instalação Geográfica dialoga com a arte, pesquisa e criatividade possibilitando a articulação entre teoria e prática e encontrando, na práxis em sala de aula, um processo de ensino e aprendizagem pautado na construção do conhecimento. Este trabalho, portanto, tem como objetivo investigar a aplicabilidade desta metodologia de ensino pelos professores nas escolas da rede básica de ensino da Região do Cariri (CE). Para atender nossos objetivos, viabilizando nossa proposta para com a pesquisa, fizemos uma leitura e seleção bibliográfica de alguns conceitos que deram o sustentáculo teórico-metodológico para nossas reflexões e escrita, tais como Instalação Geográfica, ensino de Geografia, práxis docente, signos e símbolos, pesquisa, criatividade e avaliação. Além da leitura e seleção bibliográfica, utilizamos a técnica da observação participante pela qual realizamos o acompanhamento dos professores no desenvolvimento da metodologia em sala de aula, atentando para os seus passos procedimentais e intervindo, em alguns momentos, no processo construtivo. Ao término da observação participante realizamos uma entrevista semiestruturada com os professores afim de entender suas percepções quanto a esta metodologia de ensino, suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem, bem como suas possibilidades e limites no que concerne a aplicabilidade da metodologia. Diante disso, foi possível constatarmos a aplicabilidade desta metodologia de ensino pelos professores os quais tiveram contato com a mesma durante suas graduações no curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Regional do Cariri (URCA) onde, ao terem desenvolvido experiências com a Instalação Geográfica tanto no âmbito do PIBID quanto na disciplina de Estágio Supervisionado, condição que proporcionou o conhecimento dos passos procedimentais da metodologia, os possibilitou desenvolvê-la nas escolas da rede básica de ensino. No entanto, foi possível verificarmos algumas falhas referentes às etapas de pesquisa, produção dos textos e Teia de Ideias, as quais estão relacionadas aos limites impostos principalmente pela questão do tempo e das burocracias da escola segundo os professores, o que inferem no planejamento, sendo que, no entanto, a par de suas possibilidades partindo de um planejamento bem sistematizado, adaptado ao tempo de trabalho do professor em sala de aula, esta metodologia pode contribuir de forma significativa ao ensino e aprendizagem da Geografia, servindo de avaliação ao processo de construção do conhecimento pelo aluno.

Palavras-chave: Instalação Geográfica. Ensino de Geografia. Práxis docente.

ABSTRACT

Defined as a form of representation of a geographic content by signs and symbols applied on materials produced or not by man, the methodology geographic installation dialogues with art, research and creativity enabling the articulation between theory and practice and finding, in classroom practice, a teaching and learning process based on the construction of knowledge. This work, therefore, aims to investigate the applicability of this teaching methodology by teachers Schools in the basic education network of the Cariri region (EC). To meet our goals, enabling our proposal for research, We did a reading and bibliographic selection of some concepts that gave the theoretical-methodological support to our reflections and writing, such as geographic installation, geography teaching, teaching Praxis, signs and symbols, research, creativity and evaluation. In addition to reading and bibliographic selection, we used the participant observation technique through which we performed the follow-up of teachers In the development of the methodology in the classroom, paying attention to its procedural and intervening steps, in some moments, In the constructive process. At the end of the participant observation we conducted a semi-structured interview with the teachers In order to understand their perceptions about this teaching methodology, their contributions to the teaching and learning process, as well as its possibilities and limits regarding the applicability of the methodology. Therefore, it was possible to observe the applicability of this teaching methodology by the professors who had contact With the same during his graduations in the course of full degree in Geography of the Regional University of Cariri (URCA) where they have developed experiences with the geographic installation both within the PIBID as well as in the subject of Supervised Internship, a condition that provided knowledge of the procedural steps of the methodology, enabled them to develop it in schools of the basic education network. However, it was possible to verify some flaws regarding the stages of research, production of texts and Ideas Web, which are related to the limits imposed mainly by the issue of time and bureaucracies of the school according to the teachers, what they infer in the planning, and, however, along with its possibilities starting from a well systematized planning, adapted to the time of work of the teacher in the classroom, this methodology can contribute significantly to the teaching and learning of Geography, serving as evaluation to the process of knowledge construction by the student.

Keywords: Geographical Installation. Teaching Geography. Teaching Práxis.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENPEG	Encontro Nacional de Práticas de Ensino em Geografia
EREPEG	Encontro Regional de Práticas de Ensino em Geografia
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
URCA	Universidade Regional do Cariri

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Quadro síntese com os elementos de representação dos grupos, signos e símbolos

TABELA 2 - Quadro síntese com os elementos de representação dos grupos, signos e símbolos.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Organograma do percurso metodológico da pesquisa.....	24
Figura 2: Mapa de localização da Região do Cariri (CE), em destaque os municípios onde a pesquisa foi realizada.....	25
Figura 3: Mapa de localização da EEIEF Antônio Ângelo da Silva, no Sítio Bonita (Serra de Santana), Assaré – CE.....	48
Figura 4: Livro didático utilizado pelo professor na escola.....	50
Figura 5: Sumário do livro didático, em foco o capítulo 3 que foi trabalhado.....	51
Figura 6: Imagens descritas na abertura do capítulo.....	53
Figura 7: Imagens descritas.....	54
Figura 8: Momento da pesquisa sendo realizada pelos alunos.....	60
Figura 9: Pesquisa sendo realizada pelos grupos do capitalismo industrial e financeiro, respectivamente (esquerda – direita).....	60
Figura 10: Objeto principal, aro de bicicleta.....	61
Figura 11: Momento da Teia de Ideias.....	61
Figura 12: Teia de Ideias, momento de socialização.....	63
Figura 13: Etapa de montagem. Grupo do capitalismo técnico-científico-informacional.....	64
Figura 14: Grupo do capitalismo financeiro.....	64
Figura 15: Grupo do capitalismo industrial.....	64
Figura 16: Grupo do capitalismo comercial.....	64
Figura 17: Instalação exposta no pátio da escola.....	65
Figura 18: Alunos fazendo apresentação.....	65
Figura 19: Alunos contemplando a obra/apresentação.....	68
Figura 20: Texto 1 produzido após a pesquisa.....	74
Figura 21: Continuidade do texto 1.....	75
Figura 22: Texto final.....	76
Figura 23: Continuidade do texto final.....	77
Figura 24: Esquema representativo da metodologia Instalação Geográfica.....	109
Figura 25: Mapa de localização da escola Joaquim Valdevino de Brito em Ponta da Serra, Crato – CE.....	113
Figura 26: Livro didático.....	114

Figura 27: Sumário do livro, em foco o capítulo 5 trabalhado.....	115
Figura 28: Alunos fazendo apresentação, grupo do EUA.....	118
Figura 29: Alunos fazendo apresentação, grupo do Brasil.....	118
Figura 30: Momento da pesquisa em sala de aula.....	120
Figura 31: Professor tirando dúvida com a pesquisa.....	120
Figura 32: Alunos interagindo e debatendo sobre os signos e símbolos.....	122
Figura 33: Professor interagindo com alunos sobre os elementos de representação.....	122
Figura 34: Na montagem, Dia dos Mortos no México.....	125
Figura 35: Na montagem, Dia dos Mortos no México.....	125
Figura 36: Em montagem, representação do Vodou, Haiti.....	125
Figura 37: Grupo do Brasil confeccionando urupemba.....	125
Figura 38: Professor ajudando na montagem.....	126
Figura 39: Alunos em interatividade na montagem.....	126
Figura 40: Apresentação da instalação no pátio da escola.....	127
Figura 41: Pensativa, um aluno observa a obra.....	127
Figura 42: Em cartaz, a titulação do trabalho.....	128
Figura 43: Texto 1.....	136
Figura 44: Texto 2.....	138
Figura 45: Planejamento – A esquematização.....	156
Figura 46: Em construção – A montagem.....	156
Figura 47: Em exposição. A instalação Geográfica em forma de intervenção artística.....	156

SUMÁRIO

DA TERRA DE TROPEIROS	14
1 SUBINDO A SERRA - INSTALAÇÕES GEOGRÁFICAS E A PRÁXIS DOCENTE EM SALA DE AULA	28
1.1 LIGANDO O MOTOR - Alguns apontamentos sobre o ensino de Geografia e a prática pedagógica na escola	29
1.2 PASSANDO AS MARCHAS - Instalação Geográfica e os procedimentos metodológicos para a sua realização	38
1.3 REDUZINDO AS MARCHAS - Práxis 1: Instalação Geográfica realizada na Escola Antonio Ângelo da Silva	46
1.3.1 COLOCANDO NO CAVALETE - Localização da Escola	47
1.3.2 AS RODAS - Instalações Geográficas: do planejamento ao desmonte em sala de aula	49
1.4 ESCÓLIOS	69
2 EM VIAGEM - OS SIGNOS E SÍMBOLOS EM INSTALAÇÃO GEOGRÁFICA NA PRÁXIS DOCENTE PARA TRANSFORMAÇÃO DA SALA DE AULA	82
2.1 FAROL ACESO - Signos e Símbolos: elementos de representação da Instalação Geográfica	83
2.2 AMORTECEDORES EM SUSPENSÃO - Pesquisa e criatividade – o sobressalto da Instalação Geográfica	96
2.3 ACELERANDO - Práxis 2: Instalação Geográfica realizada na E.E.M Joaquim Valdevino de Brito	111
2.3.1 FREANDO - Localização da escola	112
2.3.2 ABASTECENDO - Instalação Geográfica: do planejamento ao desmonte em sala de aula	114
2.4 ESCÓLIOS	129
3 EM MOVIMENTO - AS INSTALAÇÕES GEOGRÁFICAS COMO METODOLOGIA PARA O PROCESSO DE AVALIAÇÃO CONSTRUTIVA DO ENSINO E APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA	141
3.1 A RETA - Avaliação do ensino e aprendizagem	141
3.2 EM ESPIRAL - Avaliação construtiva por Instalações Geográficas	149

3.3 EM ROTA DE COLISÃO - Possibilidades e limites na aplicabilidade da metodologia	
Instalação Geográfica	157
4 DIÁRIO DE VIAJANTE - CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
REFERÊNCIAS	168
APÊNDICES	174
ANEXOS.....	178

DA TERRA DE TROPEIROS

Esta pesquisa, aqui desenvolvida na Linha de Educação Geográfica do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), apresenta e discute a respeito da metodologia de ensino Instalação Geográfica, tendo, pois, como objetivo geral, investigar a aplicabilidade desta metodologia pelos professores nas escolas da rede básica de ensino na Região do Cariri, Ceará.

Foi durante o período da graduação (2012 – 2016), no Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Regional do Cariri (URCA), que conheci e firmei contato com esta metodologia de ensino. Tal contato se deu de várias formas, fato que, com o passar dos anos, na graduação, foi suscitando o interesse em aprofundar o estudo e o conhecimento desta metodologia, sendo essa uma das justificativas para a realização desta pesquisa de mestrado.

Pois bem, o conhecimento e contato inicial se deram, especificamente, por volta dos idos anos de 2013, quando já no segundo semestre de curso passei a participar do Grupo de Estudo “Geografia e Criatividade”, grupo este coordenado pelo professor Dr. Emerson Ribeiro. Este grupo tinha como finalidade o estudo dos processos criativos e da arte em Geografia e avaliação nas práticas pedagógicas.

No âmbito do grupo, em alguns eventos era desenvolvido atividades com as Instalações Geográficas enquanto formas de intervenções. Um exemplo a ser citado foi uma instalação que o grupo desenvolveu fazendo uma reflexão e crítica à universidade pública, contestando a falta de autonomia desta frente aos ditames do governo.

Neste período (2013 – 2014), as universidades estaduais do Ceará (URCA, UECE e UEVA) estavam passando por um momento de crise. Sem professores, estrutura física precária, falta de recursos e tantas outras demandas que ficaram apenas à mercê das promessas ilusórias do governo. Havia uma verdadeira tentativa de desmonte à universidade pública.

Então, foi desenvolvida uma Instalação Geográfica enquanto forma de intervenção artística, que teve como proposta, na sua forma e conteúdo, tecer uma crítica ao cenário que as universidades públicas (e em particular a URCA) passavam naquele período. Essa instalação resultou em um trabalho com o título: Desmonte da Universidade: “Uma visão crítica sobre a universidade a partir da Instalação

Geográfica”, e que foi apresentado, em 2014¹, na XVII Semana de Iniciação Científica da URCA.

A partir do já citado grupo de estudo, fui contemplado com uma bolsa do PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica) para realizar um projeto no município de Exú (PE). Este trabalho resultou no artigo cujo título foi: “Trabalhando a “Região Sul do Brasil” a partir de instalações geográficas com alunos do 7^a Ano da E. E. F. São Vicente de Paula, Exú-PE”², e que foi apresentado no VII Congresso Brasileiro de Geógrafos, que ocorreu em Vitória (ES), também no ano de 2014.

Ao término do projeto enquanto bolsista do PIBIC, logo fui contemplado com uma outra bolsa, agora do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), permanecendo com esta até o final da graduação. O subprojeto do PIBID intitulava-se: As Instalações Geográficas como representação de lugares e saberes como patrimônio cultural e ambiental no ensino de geografia.

No plano deste programa, os bolsistas desenvolviam, com os alunos nas escolas, trabalhos com a metodologia Instalação Geográfica, e que no final de cada semestre a proposta era, em conjunto com os alunos das escolas, levá-los para apresentar o trabalho dentro do espaço da própria Universidade.

No VIII semestre do curso, na disciplina de Estágio Supervisionado III, participei da realização de mais um trabalho com esta metodologia de ensino, pela qual se deu como forma de avaliação da turma. A instalação realizada teve como tema o sonho. O trabalho sobre esse tema se deu por meio do filme *Waking Life*³ e duas obras teóricas: o livro do psiquiatra e psicoterapeuta Carl Jung, intitulado *O Homem e seus símbolos*⁴ e o livro *A Divina Comédia*, do escritor e poeta italiano Dante Alighieri⁵.

¹Disponível em: ><http://sistemas.urca.br/URCA-Eventos/anais/areastematicas/gerarpdf/?acao=screen&idevento=012&idarea=0056&idartigo=03115><.

Acesso em: 26 de maio 2019.

²Disponível em: >http://www.cbg2014.agb.org.br/resources/anais/1/1403995178_ARQUIVO_ArtigoAGBOficial.pdf<.

Acesso em: 26 de maio 2019.

³“Waking Life” é um filme estadunidense produzido no ano de 2001, que conta a história de um garoto que estando-o em estado de sonho, progride para um estado de lucidez. Durante seu sonho ele observa e participa de várias discussões com outras pessoas (professores, cientistas, filósofos) a respeito de assuntos como o evolucionismo, existencialismo, a consciência humana e etc. O filme nos conduz a uma longa e interrogante viagem ao mundo dos sonhos.

⁴A obra “O homem e Seus Símbolos” do Carl Jung (1875 - 1961), trata-se de um estudo a respeito dos símbolos dos sonhos, das artes, dos mitos, da personalidade humana e etc., concebendo-o, no caso do sonho, este como um despertar do inconsciente, um sopro da natureza que tinha uma função compensadora. Esta obra foi inspirada em um sonho do próprio autor e concluída dez dias antes da sua morte.

A Instalação Geográfica construída foi exposta no Resistência Arte Bar, localizado no Granjeiro, na cidade do Crato (CE). Decorrente dessa instalação, foi produzido um artigo que foi apresentado no XIII Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia – ENPEG, que foi realizado em Belo Horizonte (MG).

Faremos agora uma rápida contextualização da Instalação Geográfica para compreendermos do que na verdade se trata esta metodologia de ensino para a sala de aula, a sua inserção e desenvolvimento no ensino superior e, para com isso, nossa proposta de pesquisa voltada ao estudo desta metodologia no âmbito do ensino básico em escolas da Região do Cariri (CE).

A Instalação Geográfica foi desenvolvida assim enquanto metodologia de ensino intitulada por Ribeiro (2014) em sua tese de doutorado: *Processos Criativos em Geografia: Metodologia para a Sala de Aula em Instalações Geográficas*. Porém, e aqui é oportuno enfatizar em falas já mencionadas pelo próprio autor que durante o contexto entre os anos 2000 – 2010, enquanto professor de Geografia da rede básica de ensino em escolas de São Paulo, especificamente em Sorocaba (da terra de tropeiros), ele já desenvolvia experimentos em suas aulas em formas de representação dos conteúdos, pois, enquanto “Instalações Geográficas”.

O próprio termo “instalação” foi conhecido durante sua graduação, por meio das aulas da professora Maria Lucia de Amorim Soares⁶, a quem afirma ter dela recebido notáveis influências. Em uma certa passagem do livro “Arte e Criatividade em Geografia”, Ribeiro argumenta o seguinte:

Quando terminei a graduação, tinha uma bagagem pedagógica de acertos e erros, não estava vazio. Devo salientar que durante a graduação tive aula com a professora Maria Lúcia de Amorim Soares, em que em uma de suas aulas

⁵“A Divina Comédia”, obra prima do poeta italiano Dante Alighieri (1265-1321), escrita por volta do século XIV, é um poema narrativo o qual subdivide-se em três grandes viagens pelo qual o próprio autor (protagonista principal de toda a história) é guiado, sendo elas: O inferno (parte I), Purgatório (parte II) e o Paraíso (parte III). Nas duas primeiras Dante é guiado pelo poeta Virgílio que em muito lhe influenciou, e na terceira parte quem o guia é Beatriz, sua amiga e grande amada durante a infância. Esta obra foi escrita durante o Renascimento, e é considerada um clássico da literatura mundial.

⁶ Natural da cidade de São Paulo, morava em Piedade, Maria Lúcia de Amorim Soares (08/07/1935 – 21/05/2014) foi professora e uma expoente pesquisadora atuando fortemente na área educacional. Formada em Geografia, História e Pedagogia, tendo mestrado e doutorado pela Universidade de São Paulo (USP), foi professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade de Sorocaba (Uniso). Em 1996 defendeu sua tese de doutorado intitulada “Girassóis ou heliantos: maneiras criadoras para o conhecer geográfico”, a qual no ano de 2001 foi publicada como livro. Como escreveu Aldo Vannuchi no prefácio da obra, a autora subjugada ao fascínio dos girassóis de Van Gogh, escreve convicta de que a prática pedagógica pelos elos da imaginação pode se manifestar numa interessante maneira para a suspensão do cotidiano escolar e transformação da sala de aula.

apresentávamos os nossos trabalhos na forma de instalações e performance, para determinado tema em questão. Era aqui o embrião dessa tese. [...] (RIBEIRO, 2016, p. 11).

Conforme anunciado acima, é enfático perceber que o termo instalação foi reconhecido a partir das aulas da professora Maria Lucia de Amorim Soares e que culminou, posteriormente, com a já referida tese de Ribeiro (2014) na forma de metodologia de ensino sendo, portanto, conceituada como Instalação Geográfica. No tocante a sua definição, Ribeiro considera ser esta metodologia

[...] uma forma de representação de um conteúdo geográfico pesquisado e trabalhado criativamente com signos e símbolos aplicado sobre materiais produzidos ou não pelo homem. Essa instalação pode ser montada na escola/universidade ou para além de seus muros atingindo uma dimensão social (RIBEIRO, 2014, p. 19).

Por ser um modo de representação que corresponde a uma forma e conteúdo didaticamente trabalhado em sala de aula, também é concebida como sendo uma expressão artística, que ao se utilizar da arte integrada aos conceitos geográficos e ao currículo, o processo de construção pode se manifestar como um importante eixo para avaliação do ensino e aprendizagem (RIBEIRO, 2014).

Essa metodologia atende a um determinado conteúdo (ou tema) geográfico, que é trabalhado em um movimento dialético de desconstrução à reconstrução teórico-concreta pelo professor e alunos em sala de aula, objetivando e atribuindo significado à construção do conhecimento. Ela, assim, se realiza mediada por um processo construtivo de conhecimento, e nesse caso o professor pode utilizá-la como metodologia avaliativa sendo, assim, também concebida como “avaliação construtiva” (RIBEIRO, 2014).

A Instalação Geográfica se baseia na perspectiva sócioconstrutivista e no método histórico-crítico-dialético, tendo sua fundamentação nos campos da arte (com Hegel; Lukács), criatividade (Vygotsky; Soares), cotidiano (Lefebvre) e a pesquisa educacional como elemento basilar para o seu processo de construção. Discorreremos brevemente sobre esses campos que a fundamenta, a começar pela arte.

A arte, com base no pensamento hegeliano, seria uma necessidade universal, uma forma de elevar o espírito ao nível da consciência. Para Lukács, que inclusive em muito se fundamentou no pensamento de Hegel, a arte é uma forma de autoconsciência da humanidade. Segundo Frederico (2014, p. 132) “Na visão ontológica de Lukács, a

arte é uma atividade que parte da vida cotidiana para, em seguida, a ela retornar produzindo, nesse movimento reiterativo, uma elevação na consciência sensível dos homens.”. A arte enriquece a vida social dos homens, elevando a consciência e os colocando em contato com o gênero humano.

Junto à arte, se manifesta a esfera da imaginação criativa a qual, na perspectiva vygotskiana, tem suas bases de apoio na realidade e experiências dos indivíduos. Na verdade, a imaginação criativa se manifesta em todos os campos de produção cultural, artística, científica e técnica. Nas palavras de Vygotsky (2009, p. 14) “todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia.”

Para a instalação, o cotidiano é pensado na perspectiva lefebvrea do vivido, percebido e concebido. Lefebvre delinea três conceitos que são fundamentais para um melhor entendimento do que se trata esta dimensão. Segundo ele,

[...] “cotidiano” designa a entrada dessa vida cotidiana na modernidade: o cotidiano enquanto objeto de uma programação cujo desenrolar é comandado pelo mercado, pelo sistema de equivalências, pelo marketing e a publicidade. Quanto ao conceito da “cotidianidade”, ele ressalta o que é homogêneo, repetitivo, fragmentário na vida cotidiana: os mesmos gestos, os mesmos trajetos... (LEFEBVRE, 1989, p. 34).

Com base no autor, o cotidiano se encontra revestido por uma cotidianidade manipulável e reificada, caracterizada pela sociedade que vivemos, na qual o homogêneo, repetitivo e fragmentário ditam a vida, o modo de pensar e as ações dos indivíduos. Para Lefebvre (1991), é justamente essa sociedade em que vivemos que gera a cotidianidade.

A vida cotidiana se define como lugar social desse feedback. Um lugar desdenhado e decisivo, que aparece sob um duplo aspecto: é o resíduo (de todas as atividades determinadas e parcelares que podemos considerar e abstrair da prática social) e o produto do conjunto social. Lugar de equilíbrio é também o lugar em que se manifestam os desequilíbrios ameaçadores. Quando as pessoas, numa sociedade assim analisada, não podem mais continuar a viver sua cotidianidade, então começa uma revolução. Só então enquanto puderem viver o cotidiano, as antigas relações se reconstituem (LEFEBVRE, 1991, p. 39).

Lefebvre se refere a uma revolução cultural, na qual o homem encontraria condições para vencer a rotina e dar sentido à vida (SOARES, 2001). No mais, essas relações constituídas na esfera do cotidiano são passíveis de serem alcançadas pela

atividade produtora e criadora, a partir de festas, festivais, bem como atividades lúdicas, na busca de romper essa cotidianidade e transformá-la, apreendendo, neste sentido, a sua essência (RIBEIRO, 2014).

Para trabalhar o cotidiano e superar essa cotidianidade que o reveste, a Instalação Geográfica tem seu aporte no trabalho criador, na arte e na ciência com fundamento em Lukács (1974). Para este autor, a arte e a ciência são formas desenvolvidas de reflexos da realidade na consciência humana. Ambos (arte e ciência) partem e retornam do/ao cotidiano, perfazendo um movimento de feedback. Assim, afirma Frederico que:

A vida cotidiana é o ponto de partida e o ponto de chegada: é dela que provêm a necessidade de o homem objetivar-se, ir além de seus limites habituais, e é para a vida cotidiana que retornam os produtos de suas objetivações. Com isso, a vida social dos homens é permanentemente enriquecida com as aquisições advindas das conquistas da arte e da ciência (FREDERICO, 2014, p. 133).

No pensamento lukacsiano, a arte e a ciência são formas superiores de consciência que vão para além dos limites postos pela cotidianidade, pois, enquanto formas de objetivações do ser social, partem das necessidades vitais postas pela vida mergulhada na cotidianidade e retornam ao cotidiano para enriquecê-la.

Sendo o cotidiano a base principal de onde fornece os elementos para o seu entendimento e superação, para além dos limites da cotidianidade, serve também a imaginação criativa, que tem seu aporte no meio sociocultural e experiências dos indivíduos.

Todas as formas de objetivações do ser social, e em particular a arte e a ciência, como já citadas, parte do cotidiano, portanto, da realidade, onde as experiências dos indivíduos são construídas, servindo-se, pois, de base para a imaginação criativa segundo Vigotski (2009).

Para o entendimento da vida cotidiana, Callai (2013) afirma ser preciso abstrair o que acontece no dia a dia. “[...] A abstração permite refletir sobre o cotidiano [...]” (CALLAI, 2013, p. 24). É neste sentido que a Geografia em muito pode contribuir para a compreensão do mundo e, mais particularmente, do cotidiano do aluno, pois

[...] é uma prática social que ocorre na história cotidiana dos homens. Há uma geografia das coisas e da vida cotidianas. Essa geografia pode ser pensada ou conhecida no plano cotidiano e no do não-cotidiano, sendo que cada tipo de

conhecimento tem suas características próprias (CAVALCANTI, 1998, p. 122).

É no confronto do conhecimento científico (conteúdo geográfico) com o cotidiano dos alunos, suas experiências e tendo a pesquisa educacional, a arte e a criatividade como aliadas que se constituem as bases que fundamentam e dão o suporte necessário para o trabalho com a Instalação Geográfica.

Logo, é importante afirmarmos que esta dissertação passeará por estes campos mencionados a partir das práticas pedagógicas dos professores com a aplicabilidade dessa metodologia.

Essa metodologia de ensino passou a ser desenvolvida com os alunos das turmas de Estágio Supervisionado, do curso de Geografia da Universidade Regional do Cariri (URCA), por volta de 2011, pelo então professor-pesquisador Dr. Emerson Ribeiro. Ao ser trabalhada com os alunos na Universidade, o professor os propunha a possibilidade de também, possivelmente, aplicá-las nas escolas em que realizavam seus estágios.

Segundo Ribeiro (2016), no tocante ao trabalho com a Instalação Geográfica e novas práticas pedagógicas na formação (inicial) de professores, reitera o seu propósito:

Para reafirmar o objetivo dessa prática com o estágio supervisionado, ela se tece na formação de professores, em novas práticas pedagógicas, envolvendo a arte, construídas com instalações geográficas enfocando-a como processo avaliativo e sua aplicabilidade na geografia, na universidade e no ensino escolar. Verificando, assim, a eficácia do processo “avaliação construtiva” na universidade e no ensino escolar fundamental e médio aplicada pelos alunos da graduação (RIBEIRO, 2016, p. 13).

Com esta proposta, o autor ainda afirma que a formação do aluno/professor passa “[...] por novas linguagens, por outra formação, com a qual a arte/geográfica, e impreterivelmente a criatividade, que na visão do professor pesquisador é uma grande aliada, com o intuito de desenvolver o trabalho com as instalações geográficas. ” (RIBEIRO, 2014, p. 18).

É com o propósito de promover uma aprendizagem significativa para com o aluno e tornar aulas mais dinâmicas (e até inovadoras), que muitos professores realizam seus trabalhos com práticas criativas, as quais possam provocar nos alunos o desejo em compreender o conteúdo trabalhado em sala de aula de modo que este tenha sentido para suas práticas cotidianas.

É nesse sentido que pensamos ser o espaço da formação docente (inicial) a base de preparação de futuros professores, de modo que reverbera diretamente na prática pedagógica escolar. Quanto a isso, “[...] fica patente que a formação dos professores será o fator mais decisivo da qualidade educativa básica.” (DEMO, 1992, p. 23).

Segundo Ribeiro, no âmbito da formação de professores é preciso buscar “[...] outras práticas possíveis para atender esse mundo novo que se refaz a todo momento, com novas técnicas, mas, sobretudo, diante de uma nova sociedade que se apresenta na sua diversidade.” (RIBEIRO, 2016, p. 34). A citação seguinte reforça essa questão, ao passo que:

As questões complexas, intrinsecamente relacionadas com o mundo contemporâneo, com a mundialização da economia, com a globalização das comunicações, com a formação de redes de circulação de mercadorias, de pessoas e ideias, exigem procedimentos metodológicos que permitam ao aluno compreender melhor o mundo em que está inserido (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 108-109).

Deste modo, o trabalho, com esta metodologia que decorre do espaço da formação docente no ensino superior, tem como premissa maior estimular e fazer com que os então formandos (futuros professores) procurem e possam inserir em suas práticas em salas de aula o diálogo com a arte e a criatividade para que assim, quem sabe, encontrem novas maneiras para o processo de ensino e aprendizagem da Geografia Escolar, fazendo com que os conteúdos dessa disciplina tenham sentido e significado para a vida dos alunos.

É com esse posicionamento, advindo do campo da formação docente (graduação), que temos como objetivo geral desta pesquisa, investigar a aplicabilidade da metodologia Instalação Geográfica pelos professores nas escolas da rede básica de ensino na Região do Cariri, Ceará.

Alguns questionamentos foram levantados consequentes da possível aplicabilidade da metodologia, com destaque para os seguintes: Como os professores podem trabalhar com essa metodologia no ensino de Geografia nas escolas da rede básica? Quais os limites e possibilidades quanto a sua aplicabilidade? Quais as contribuições que essa metodologia pode proporcionar no processo de ensino e aprendizagem da Geografia Escolar em sala de aula?

Pensando a partir de tais questionamentos e no objetivo geral desta pesquisa, listemos os seguintes objetivos específicos: Identificar professores egressos formados

no curso de Geografia da Universidade Regional do Cariri (URCA), no período entre 2012 a 2016, que estão desenvolvendo a metodologia Instalação Geográfica em salas de aula da rede de ensino básico; verificar a prática pedagógica desses professores em sala de aula, levando em consideração o desenvolvimento das Instalações Geográficas; analisar e avaliar o processo de construção da metodologia Instalação Geográfica em sala de aula; e compreender de que forma essa metodologia Instalação Geográfica contribui para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos nas escolas pesquisadas.

Esta pesquisa de mestrado se configura por uma abordagem qualitativa, sendo o seu material (informações) e tratamento de natureza discursiva, assim como aponta Turra Neto (2013). Pensando nos objetivos propostos a serem alcançados, adotamos os procedimentos metodológicos da Instalação Geográfica como apontados por Ribeiro (2014) e as técnicas da observação participante e entrevista semiestruturada.

A observação participante é uma estratégia de campo que envolve “[...] não só a observação direta, mas todo um conjunto de técnicas metodológicas pressupondo um grande envolvimento do pesquisador na situação estudada.” (LUDKE; ANDRÉ, 2017, p. 32). De acordo com esses autores, esse envolvimento no trabalho de pesquisa geralmente se dá em termos de um *continuum*, que vai desde a inserção total na realidade estudada até um distanciamento completo da mesma. Neste sentido, o pesquisador pode, de início, adotar uma postura de apenas expectador, e no decorrer do trabalho ir gradualmente se tornando um participante, ou pode perfazer o caminho contrário.

Com base nisso, foi tendo em vista verificar o desenvolvimento dos procedimentos metodológicos da Instalação Geográfica a partir da prática pedagógica dos professores em sala de aula que optamos pela técnica da observação participante. Com relação ao grau de envolvimento, de início começamos como expectador, observando as aulas dos professores, a sequência didática com a mediação do conteúdo entre outros elementos, e no decorrer do trabalho, com base nas etapas procedimentais da Instalação Geográfica, fomos gradualmente participando de forma direta no processo, auxiliando quando possível nas etapas de montagem e desmonte da metodologia em sala de aula. Para o registro das observações utilizamos, além de anotações em escrito, equipamento fotográfico para registro em imagens.

Uma questão que vale aqui destacar, na execução dessa técnica, foi que deixamos bem explícito a nossa presença e papel em sala de aula para os alunos, bem como os propósitos do trabalho, atentando-os para o fato de que começaríamos apenas

observando e depois faríamos algumas intervenções/auxílios quando possível. Segundo Ludke e André (2017), essa questão de revelar ou não os propósitos do estudo é uma medida que deve ser tomada pelo pesquisador, visto que se trata de variações que podem acontecer dentro do *continuum*.

No que confere a entrevista semiestruturada, esta se constituiu por um roteiro de perguntas endereçadas aos professores, as quais se deram especificamente a respeito da metodologia Instalação Geográfica. Por ser uma entrevista semiestruturada, o roteiro serviu apenas de base, sendo que as questões não foram seguidas na sequência, já que durante a execução da entrevista outras perguntas foram surgindo de acordo com as respostas dos professores. Para a execução da entrevista, utilizamos o gravador de áudio como instrumento para registro das informações.

Para a escolha dos sujeitos (professores) nos valem de alguns critérios, os quais foram: 1. Serem egressos do curso de Licenciatura Plena em Geografia da URCA, formados entre o período de 2012 a 2016; 2. Ter tido, durante a graduação, contato e experiências com a metodologia Instalação Geográfica; e 3. Estar em exercício ministrando a disciplina de Geografia na rede básica de ensino em escolas da Região do Cariri (CE), no momento atual de execução desta pesquisa.

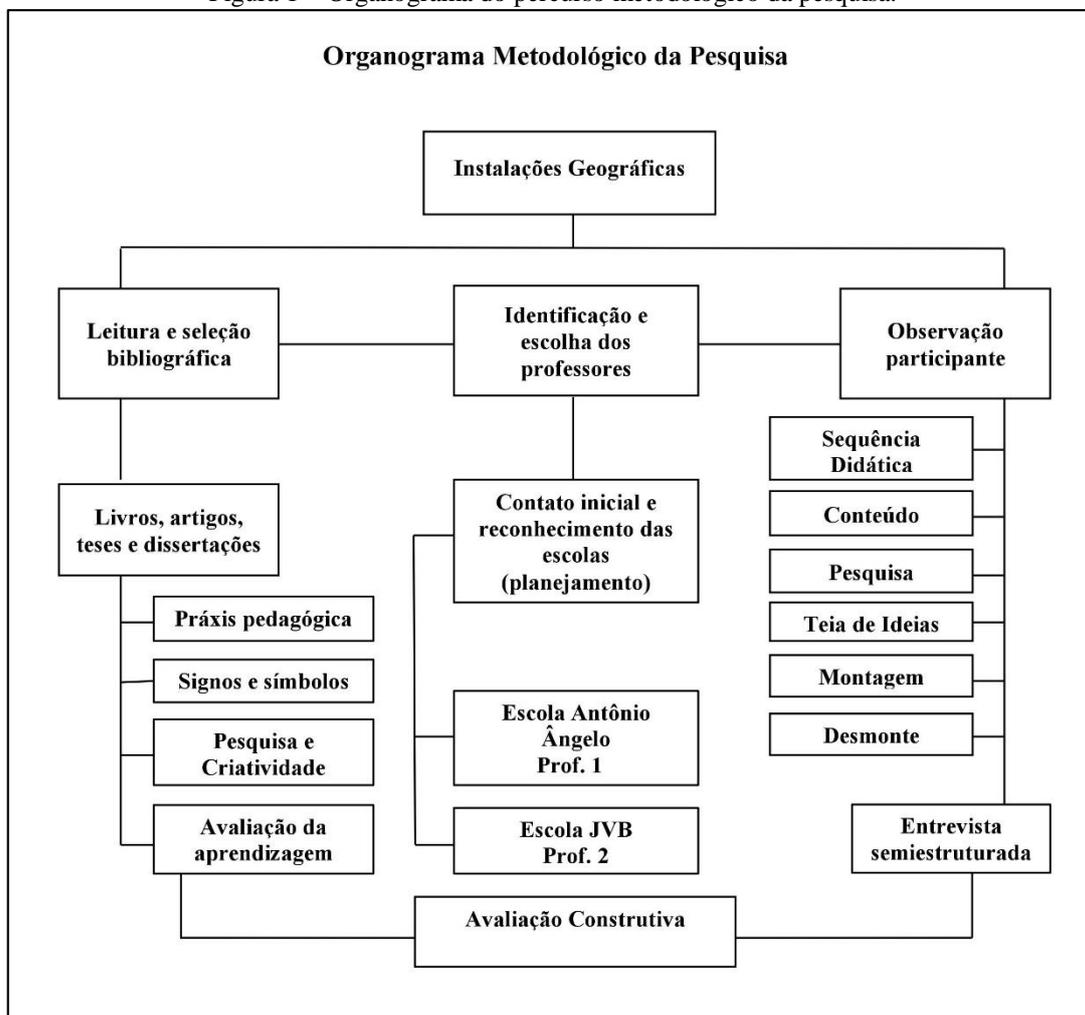
Com base nesses critérios, nossa proposta inicial era de realizar a pesquisa com três professores, porém, diante do tempo de execução do trabalho de campo nas escolas, que perdurava em torno de dois a três meses (isso com base no trabalho que já tinha sido realizado com um dos professores até a etapa de qualificação), e por motivos pessoais do terceiro professor que já havia sido identificado e escolhido, não sendo mais possível sua participação, optamos e mantemos por trabalhar apenas com dois professores, fato que em nenhum momento comprometeu os objetivos propostos pela pesquisa.

Por questões de ética no trabalho científico, elaboramos um termo de consentimento livre e esclarecido para os professores, no qual consta brevemente a proposta do trabalho e a solicitação de permissão com suas assinaturas ao se fazerem partícipes da pesquisa. Logo, é importante frisar que para não revelarmos a identidade dos mesmos e garantir, assim, suas privacidades, optamos por referenciá-los no texto como P1 e P2.

Para apresentarmos de forma esquemática esse percurso metodológico da presente pesquisa, elaboramos um organograma em que apresentamos todos os procedimentos realizados, os quais se deram desde a leitura e a seleção bibliográfica, a

identificação dos professores a participarem, a observação participante em que seguimos com base no delineamento metodológico da Instalação Geográfica e, por fim, a entrevista semiestruturada. Segue abaixo o organograma da pesquisa.

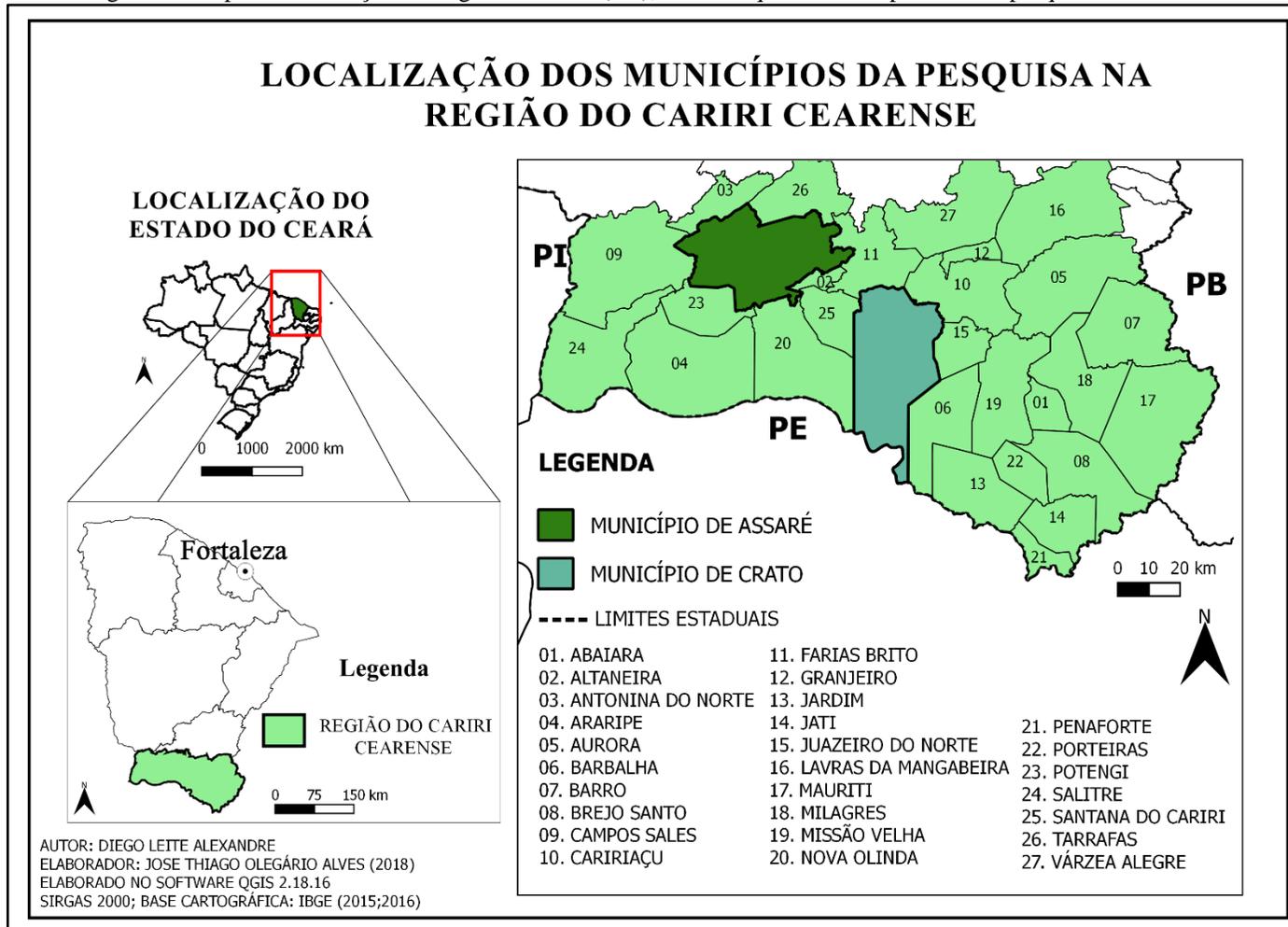
Figura 1 – Organograma do percurso metodológico da pesquisa.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Em se tratando da escala espacial, para atender aos propósitos desta pesquisa, escolhemos a Região do Cariri (CE), com delimitação no município de Assaré, onde a pesquisa teve início na Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Antonio Ângelo da Silva com o professor 1, e no município de Crato, especificamente no distrito de Ponta da Serra, na Escola de Ensino Médio Joaquim Valdevino de Brito (JVB), com o professor 2. Logo abaixo, segue o mapa da Região do Cariri, com destaque à localização dos municípios já citados onde a pesquisa foi desenvolvida com os professores nas escolas.

Figura 2 - Mapa de localização da Região do Cariri (CE), em destaque os municípios onde a pesquisa foi realizada.



Fonte: Elaborado por ALVES, J. T. (2018).

Para materializar nossa proposta com a escrita nesta dissertação, pensamos em três capítulos para a mesma, apresentando em cada um teoria e prática junta.

Logo, faremos aqui menção ao conceito de práxis docente, o qual referenciamos no título de cada capítulo, se estabelecendo aqui tanto no sentido de ser, para nós, um dos conceitos centrais na pesquisa, quanto aludindo ao próprio arranjo estrutural dos capítulos na articulação teoria e prática, por isso práxis.

Adotamos a concepção da práxis educativa freireana, de ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. É a práxis pedagógica de luta pela liberdade, uma pedagogia humanista e libertária. “Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos.” (FREIRE, 2015, p. 52).

Para Caldeira e Zaidan (2013), o saber e ação docente são práxis que se constituem com a intervenção na realidade atuante do professor, a sala de aula. Neste espaço, a intervenção do professor mira alcançar objetivos por ele propostos e que se traduzem em resultados. Assim, a atividade docente “é práxis porque, tratando-se de uma atividade humana, pressupõe a idealização consciente do sujeito que se propõe a intervir, a transformar a realidade.” (CALDEIRA; ZAIDAN, 2013, p. 25).

É nesse sentido que acreditamos na práxis docente para a transformação da sala de aula, espaço este de atuação do professor por excelência, junto com os alunos, na busca de atingir objetivos educacionais numa perspectiva emancipatória. Que a práxis pedagógica por Instalação Geográfica, fundamentada no sócioconstrutivismo, seja um dos caminhos possíveis para efetivar essa transformação.

Pensando a partir dos percursos percorridos pelo pesquisador para a realização desta pesquisa, os quais se deram viabilizados em uma motocicleta e tendo em vista as práxis desenvolvidas, elaboramos no compasso da criatividade o arcabouço estrutural dos capítulos, atribuindo a esta dissertação uma estética criativa e construtiva, característica da Instalação Geográfica.

Deste modo, para atender aos nossos propósitos com esta dissertação, no primeiro capítulo: “**Subindo a serra - Instalações Geográficas na práxis docente em sala de aula**”, fizemos alusão a Serra de Santana onde iniciamos a pesquisa. Ligando o motor, discorreremos de início algumas considerações sobre o ensino e a prática docente em Geografia, para passarmos as marchas e apresentar a metodologia Instalação Geográfica, mostrando seus procedimentos metodológicos e, com isso, logo após, a descrição da práxis que foi realizada pelo professor (P1) e alunos na Escola de

Educação Infantil e Ensino Fundamental Antonio Ângelo da Silva, localizada nas mediações do município de Assaré.

Posterior à descrição, seguimos com a seção “escólios” onde realizamos uma análise e avaliação da práxis desenvolvida com a metodologia, tendo como base a entrevista conferida pelo professor (P1) e os textos produzidos pelos alunos a partir das etapas procedimentais da Instalação Geográfica, buscando conhecer e entender as possíveis dificuldades e alcances no processo de ensino e aprendizagem para com a mesma.

No segundo capítulo “**Em viagem - os signos e símbolos em Instalações Geográficas na práxis docente para transformação da sala de aula**”, abordamos sobre os elementos de representação da instalação, os signos e símbolos, discorrendo sobre a contribuição destes para a formação de conceitos pelos alunos. Para abarcar a proposta do capítulo, tecemos algumas reflexões sobre a criatividade e a pesquisa enquanto elementos basilares para o trabalho com esta metodologia.

Logo em seguida, “acelerando” apresentamos a segunda práxis que foi realizada com o professor (P2) e alunos na Escola de Ensino Médio Joaquim Valdevino de Brito, localizada no distrito de Ponta da Serra, no município de Crato - CE. Em decorrência da práxis, fizemos os escólios com análises e reflexões sobre todo o processo que foi realizado, tendo como base, assim como no primeiro capítulo, a entrevista do professor e os textos dos alunos.

E no terceiro capítulo “**Em movimento - As Instalações Geográficas como metodologia para o processo de avaliação construtiva do ensino e aprendizagem de Geografia**”, abordamos sobre a avaliação da aprendizagem e de como a metodologia Instalação Geográfica pode se manifestar enquanto forma de avaliação construtiva fazendo, assim, uma articulação com as entrevistas que foram aplicadas aos professores, resgatando especificamente alguns questionamentos sobre a questão da avaliação.

Neste mesmo capítulo, em rota de colisão, apresentamos as possibilidades e limites no trabalho para com a Instalação Geográfica em sala de aula.

Por fim, as “**Considerações finais (diário de viajante)**”, onde resgatamos o que foi realizado na pesquisa e os alcances obtidos com a mesma.

1 SUBINDO A SERRA - INSTALAÇÕES GEOGRÁFICAS E A PRÁXIS DOCENTE EM SALA DE AULA

“(...) ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que se aprender criticamente é possível” (FREIRE, 1996, p. 29).

Neste capítulo, apresentaremos os procedimentos metodológicos para a realização da Instalação Geográfica em sala de aula conforme pontuados por Ribeiro (2014), bem como a primeira prática (Práxis 1) com Instalação Geográfica realizada por um dos professores em uma escola localizada no Sítio Bonita, em Serra de Santana, Assaré (CE).

Iniciaremos tecendo algumas reflexões sobre o ensino de Geografia e a prática pedagógica na sala de aula, partindo da concepção de que ainda perdura um ensino de Geografia tradicional que, de certo modo, transpassa para muitos a imagem de uma disciplina “sem tanta” utilidade e sem sentido para os alunos.

Focando na prática docente em sala de aula, consideramos a necessidade da articulação teoria e prática, para assim efetivar a práxis docente e, com isso, um processo de ensino e aprendizagem de Geografia relevante, significativo e que faça sentido para os alunos, para que só assim a percebam como uma disciplina útil, que sirva para que eles possam compreender e transformar a realidade em que vivem.

É seguindo esse caminho que passamos as marchas para abordarmos sobre a Instalação Geográfica e seus procedimentos metodológicos. Metodologia esta de ensino que se faz enquanto proposta a ser trabalhada possibilitando uma práxis docente em sala de aula.

Alguns autores constituem o arcabouço teórico para fundamentar nossas ideias e trajeto proposto neste capítulo. A respeito do ensino e prática docente em Geografia: Cavalcanti (2012, 2014), Goulart (2014), Kaercher (2004, 2011), Lopes (2015); Teoria e prática, Práxis docente, Rays (2012), Caldeira e Zaidan (2013); Instalação Geográfica, Ribeiro (2014, 2016), Soares (2001), Junqueira (1996).

1.1 LIGANDO O MOTOR - Alguns apontamentos sobre o ensino de Geografia e a prática pedagógica na escola

Diante do atual contexto contemporâneo da sociedade, caracterizado por intensos avanços técnicos, científicos e, sobretudo, no campo da comunicação que engendra significativas mudanças em nível político, econômico e cultural, requer que a escola, enquanto instituição social, deva repensar e se (re)organizar de tal modo que possa cumprir com as exigências e desafios no âmbito deste contexto, já que sua função principal é com a formação do cidadão crítico e reflexivo (CAVALCANTI, 2012). Deste modo, e já elucidando a importância do conhecimento geográfico neste processo, a autora afirma que:

A escola e as práticas de ensino de geografia têm, diante disso, o papel de promover a formação geral de crianças e jovens para atuar na sociedade, buscando desenvolver nos alunos capacidades de pensar e agir de modo autônomo, de resolver problemas e tarefas cotidianas, estabelecendo as próprias metas, definindo as próprias estratégias, processando informações e encontrando recursos técnicos para as suas necessidades. O cumprimento dessa tarefa depende, entre outros fatores, da atuação dos professores em sala de aula, o que está ligado ao seu processo contínuo de formação e de reflexão (CAVALCANTI, 2012, p. 89).

A Geografia enquanto disciplina escolar e, mais propriamente, a prática docente, na relação professor e aluno mediado pelo conhecimento geográfico, tem importante contribuição para a formação de cidadãos autônomos, críticos e reflexivos. Neste sentido, a sala de aula é o espaço privilegiado da prática docente. Assim, mesmo considerando que a estrutura social e institucional do setor educacional impõe formas de atuação ao profissional docente conforme Cavalcanti (2014), a autora destaca o espaço da sala de aula para ação-reflexão do professor no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse espaço, o professor escolhe sua fala, seu discurso, define abordagens, enfoques, tempos de fala, tempos de silêncio, encaminha atividades, utiliza-se de recursos, o que tem influência direta nos resultados dos processos de aprendizagem dos alunos (CAVALCANTI, 2014, p. 91).

A sala de aula é, portanto, o lugar por excelência do professor (claro que não se restringe só a ela – sala de aula) para o desenvolvimento de sua prática docente, podendo, através dela, motivar os alunos quanto ao estudo dos conteúdos de sua disciplina (no nosso caso – a Geografia), de tal maneira que os conteúdos tenham

significado e façam sentido para a vida deles, sendo, portanto, uma disciplina e conhecimento útil.

Na concepção de Goulart (2014), é corriqueiro a sociedade conceber a Geografia enquanto disciplina curricular com o estatuto de trabalhar apenas com nomes de lugares, rios, dados estatísticos e localização. Essa concepção decorre do fato de não “[...] compreenderem o que é Geografia e o seu papel no contexto educacional, referindo-se a essa disciplina, quase sempre, como algo a ser memorizado para ser usado numa prova ou em conversas informais, já que não tem muita utilidade prática.” (GOULART, 2014, p. 22).

Conforme argumenta a autora, a Geografia ainda é concebida pela ótica de um conhecimento enciclopédico, memorístico, distante da realidade vivenciada pelos sujeitos e, com isso, se configura para muitos como um campo de conhecimento relegado à condição de inutilidade, fato que possivelmente (e ou até conseqüentemente) foi se constituindo ao longo de sua história (GOULART, 2014).

Diante dessa concepção, é certo que não podemos generalizar, mas também, e seria até ingênuo, negligenciar que não ocorra ainda no processo de ensino e aprendizagem uma Geografia tradicional. Lopes (2015, p. 94) atenta para esse fato, ao escrever que: “A Geografia tradicional, fundamentada no positivismo, ainda se constata como predominante nas escolas.”. É-nos válida, aqui, a descrição dessa Geografia, que segundo o Kaercher:

É a Geografia dos fatos isolados, da grande quantidade de informações isoladas e desconectadas entre si e apartada da vida cotidiana do aluno. A Geografia da pequena reflexividade, presa ao senso comum que fala de tudo e, talvez por isso mesmo, apresente uma visão pouco coerente para o aluno. A dispersar-se em demasia, tratando de tudo que ocorre no mundo, a Geografia não se apresenta como um todo lógico, entendível e interessante ao aluno (KAERCHER, 2004, p. 56).

Essa Geografia tradicional, conforme apontada por Kaercher (2004), tem no trato dos seus conteúdos um distanciamento da realidade, do cotidiano vivenciado pelos alunos, e isso tem fortes implicações nas respostas dos alunos quando muitas vezes questionados sobre o porquê estudar Geografia e a importância dessa disciplina para eles. As possíveis respostas conferidas por eles são geralmente do tipo: “serve para estudar e passar na prova”, “estudo por que é obrigatória”, e outros imperam além do “sei lá” com certo silêncio e um balançar de cabeças como se não fizessem a mínima ideia do que ela sirva (ou possa servir, de fato).

Não temos a pretensão de inventariar acontecimentos quanto ao ensino de Geografia, tal como os exemplos descritos no parágrafo acima, pois de fato é o que ainda ocorre em muitos casos e isso pode ser constatado, facilmente até, basta questionar alguns alunos e/ou observar suas reações. Assim, do ponto de vista dessa Geografia tradicional, em se tratando do seu ensino na forma como geralmente os professores ainda o conduzem, Goulart ressalta:

A forma como grande parte dos professores ensina ainda está centrada na quantidade de informações desinteressantes, desconectadas e descontextualizadas da realidade dos alunos, das outras áreas do conhecimento e dos acontecimentos do mundo. Continuamos procurando apoiar nosso trabalho nos conteúdos, em listagens com títulos dispostos linearmente, nem sempre compreendidos pelos próprios professores. Essa fragmentação tem dificultado a articulação com o cotidiano, com outras áreas do conhecimento e, dessa forma, a compreensão do espaço geográfico (GOULART, 2014, p. 22-23).

Dessa forma, dialogamos novamente com o Kaercher (2011) que, em um texto seu intitulado “A Geografia é o nosso dia-a-dia”, argumenta que o problema da Geografia não é os conteúdos, mas sim a forma como ela é ensinada, “o como ensinar”. Em muitos casos, a prática docente em Geografia está centrada simplesmente no “vencer conteúdos”, de tal forma que se desenvolve linear, em um ritmo veloz que deve atender ao final de um bimestre e/ou ano letivo o cumprimento total de um currículo, o qual muitas vezes se confunde com o próprio livro didático (que demanda ser trabalhado de capa a capa).

Com base nisso, faremos novamente alusão a essa Geografia tradicional que, fundamentada na perspectiva positivista, tem no seu ensino um certo distanciamento entre teoria e prática, como se ambas fossem até dissociáveis. Isso possui sérios obstáculos para o trabalho docente e ensino e aprendizagem em sala de aula, pois, já não havendo articulação dos conteúdos com o cotidiano dos alunos, a prática é concebida como campo de aplicação da teoria (conhecimento), concepção esta que coloca o professor como mero transmissor de conhecimentos (conteúdos), não considerando os diversos saberes por ele produzidos.

[...] os professores descomprometem-se e produzem uma geografia fundamentada em atividades eminentemente teóricas, nas quais os alunos precisam ler textos e responder questões, na valorização da memória, dos dados e dos fatos. Isso tem contribuído para a manutenção da imagem que a sociedade em geral tem da geografia, de inutilidade e erudição. Além disso, o desconhecimento de conceitos geográficos e seu papel na leitura do espaço

geográfico tem produzido descompromisso com o ensinar com sentido (GOULART, 2014, p. 25).

Nesta linha de raciocínio, não é à toa quando a autora se refere à Geografia e sua imagem de inutilidade, visto que, quando fundamentada eminentemente no plano teórico e na não aproximação e articulação com o cotidiano dos alunos, pois, com a prática, não faz sentido, e assim não confirma sua importância enquanto ciência/disciplina escolar útil na construção de um pensamento reflexivo e crítico, primordial para a compreensão e transformação do espaço social.

Essa situação nos leva, por vez, a pensar na formação de professores (mesmo que aqui não seja necessariamente nosso foco de abordagem) que reflete direta e/ou indiretamente na prática docente em sala de aula. Só para rapidamente pontuar, em sua amplitude, os currículos dos cursos de formação docente seguem um modelo aplicacionista conforme denominado por Tardif (2014).

Esse modelo de formação tem sérios reflexos na prática docente em sala de aula no ensino básico, visto que daí parte à concepção de professores como transmissores de conhecimentos já produzidos. Este caso pode ser evidenciado por Santos (2002), que confere da seguinte forma:

Os professores tiveram sua formação principalmente no modelo da racionalidade técnica e, na sua maioria, trazem arraigado ou cristalizado a concepção que para ser professor “basta ter conteúdo” ou seja, é tão somente dominar a área de conhecimento específico que irá ensinar, aplicando os conhecimentos “teóricos” em atividades “práticas”, sem que haja articulação entre elas (SANTOS, 2003, p. 89).

Reiterando pela lógica deste modelo, a prática docente se reduz a mera transmissão/aplicação de conhecimentos, pautado muito na ideia de transposição didática e que, de certa forma, negligencia e/ou desconsidera a importância da dimensão pedagógica dos “saberes docentes” na concepção de Tardif (2014), ou como aponta Giroto e Mormul (2016), nega a dimensão espacial dos sujeitos e saberes produzidos.

Destarte essa análise, trazendo brevemente a discussão também para a própria formação docente, já que ela se reverbera na prática pedagógica dos professores na rede básica, Cavalcanti (2012) confere importante reflexão no sentido de articular teoria e prática. Assim descreve a autora que:

Nas últimas décadas, sobretudo a partir de 1980, muitos teóricos da didática têm feito reflexões que apontam para outra compreensão desta questão. Para

superar aquele entendimento, alterando a crença em que as teorias determinam a realidade prática com seus resultados de investigação, eles propõem: pensar na teoria e na prática como duas dimensões indissociáveis da realidade, não necessariamente realizadas em lugares e por pessoas diferentes; analisa-las de modo articulado a outras dimensões da realidade social, já que são práticas sociais, e são influenciadas por elas, como a cultural e a econômica; não personificar a ação da teoria ou da prática (nessa personificação, a teoria é o que os teóricos produzem e a prática, o que os professores fazem). Ou seja, não são as pessoas, mas o tipo de trabalho por elas realizado que pode ser caracterizado como, predominantemente, mais ligado a uma ou outra dimensão. É necessário encarar a prática educativa como algo realizado por sujeitos, que são individuais e sociais, e, nesse sentido, entender que eles são, ao mesmo tempo, teóricos e práticos, que vivem essa articulação racional, afetiva e corporalmente. Assim, essas dimensões se revelam na sua complexidade, ficando explícita a impossibilidade de que uma seja a adequação da outra, como se pode perceber no caso do trabalho docente, que tem como objeto o processo de ensino (CAVALCANTI, 2012, p. 87).

Com base na citação acima, a autora traz uma reflexão para se pensar na unidade teoria e prática, de forma que o trabalho docente, por ser complexo, se dê fundamentado nessa unidade para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem.

Sobre a questão da teoria e prática, segundo Rays (2012) esta relação pode ser classificada em negativa e positiva. Na sua acepção negativa, a teoria submete-se à prática e/ou vice-versa, como se neste caso a relação entre ambas se dê de modo dissociado. Já na acepção positiva, teoria e prática constituem-se reciprocamente, de forma dinâmica, contínua. “Em nenhum momento da atividade humana a teoria e a prática estão imóveis, uma vez que a teoria não exclui a prática e a prática não exclui a teoria na atividade social dos homens.” (RAYS, 2012, p. 36).

Considerando o processo de ensino e aprendizagem de Geografia na prática docente em sala de aula, devemos pensar na relação teoria e prática tendo em vista a unidade dialética entre ambas. Rays (2012) compreende que a conjugação entre teoria-prática se constitui no insumo básico da didática escolar crítica que, embasada na teoria dialética do conhecimento, proporciona uma prática pedagógica concreta.

A conjugação teoria-prática, como princípio pedagógico, não pode, em hipótese alguma, ter um valor em si mesma, em razão de ser uma unidade inseparável dos elementos científicos e culturais que dão consistência ao currículo escolar. Estes elementos estão, por sua vez, diretamente relacionados a conceitos, representações, valores, símbolos, atitudes e habilidades que, organizados adequadamente, constituem-se no núcleo concreto do ato educativo, proporcionando condições ideais de aprendizagens (do conjunto da produção humana) necessárias para a prática social crítica (RAYS, 2012, p. 40).

O distanciamento entre teoria e prática concebe um empobrecimento do trabalho pedagógico na escola se processando de forma acrítica. Quando, neste sentido, há ocorrência de uma dicotomia entre contexto histórico e a realidade cotidiana escolar, entre a finalidade didática e a ação didática, entre o saber escolar e o saber cotidiano e, no mais, entre professor, alunos e a realidade que aporta a prática pedagógica real (RAYS, 2012). Freire (1996, p. 24) já apontara a necessidade da relação teoria e prática, afirmando que sem uma reflexão crítica sobre a própria prática “[...] a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo.”

Para efetivar uma prática pedagógica que concretize a unidade da teoria e da prática, de tal forma que ambas devem ser indissociáveis no processo de ensino e aprendizagem, é necessário que o fazer didático proporcione aos sujeitos envolvidos no ato educativo atingir as contradições que “[...] envolvem o “ato de ensinar” e o “ato de aprender”, circundados pela problemática mais ampla da sociedade. ” (RAYS, 2012, p. 46).

A didática deve ser forjada na mediação teoria e prática, na concretização da práxis, “[...] objetivando a formação do “sujeito histórico competente” capaz de avaliar a realidade (a partir do domínio do conhecimento científico) e nela intervir, provocando a mudança histórica.” (RAYS, 2012, p. 46).

Em se tratando da concepção mesma de práxis, Sánchez Vázquez afirma que:

a práxis é, na verdade, atividade teórico-prática; ou seja, tem um lado ideal, teórico e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, pode se separar, isolar um do outro (1977 *Apud* CALDEIRA; ZAIDAN, 2013, p. 19).

Práxis é, portanto, um processo que se desenvolve no movimento teoria e prática, ideia e ação, objetivando a transformação da realidade. Esse processo deve ocorrer de forma contínua como sendo uma espiral, na tríade constante de reflexão-ação-reflexão.

Conforme outrora elucidamos, segundo Paulo Freire, o professor deve refletir criticamente sobre a sua prática, sua ação docente que se constrói no cotidiano, buscando sempre a unidade teoria e prática, constituindo a práxis. Neste sentido, a prática docente, por ser uma atividade cotidiana, “[...] precisa ser analisada para ser apreendida em sua essência, buscando nela mesma os elementos que possibilitem sua

passagem para o não cotidiano, ou seja, sua superação.” (CALDEIRA; ZAIDAN, 2013, p. 28).

A prática e a reflexão sobre a prática (práxis fundamentada na teoria), portanto, colocam-se como parte da própria prática, num movimento contínuo de construção, como parte da experiência vivida pelos sujeitos e como elemento essencial de transformação da realidade (CALDEIRA; ZAIDAN, 2013, p. 22).

É com base em estabelecer na prática docente em sala de aula essa unidade indissociável entre teoria e prática, tendo como pressuposto epistemológico a teoria dialética do conhecimento conforme aponta Rays (2012) que apresentaremos, neste trabalho, práticas pedagógicas com a metodologia Instalação Geográficas, a qual tem como objetivo efetivar um processo de ensino e aprendizagem pautado na práxis cotidiana escolar.

Na concepção de Ribeiro (2014), para que o trabalho com essa metodologia tenha êxito diante do processo de ensino e aprendizagem, é preciso dar ênfase à questão da didática. Com isso, reforçamos as reflexões sobre a didática, visto que segundo o autor “[...] requer pensar uma “didática” que proporcione a integração desse contexto, a criatividade, o conteúdo geográfico e a educação, como processo de libertação.” (RIBEIRO, 2014, p. 33).

Com base nessa proposição concebida por Ribeiro (2014), compactuamos com o entendimento sobre didática para além do aspecto técnico e instrumental que comumente lhe é conferido, “[...] de como o professor deve organizar e desenvolver o ensino de um conteúdo específico.”. (DAMIS, 2012, p. 9).

Entendendo a Didática como parte das ciências pedagógicas, que trata especificamente do ensino, ou seja, das condições que devem ser criadas para que se dê a aquisição do conhecimento, entendo também que sua questão fundamental é a questão metodológica. Trata-se de criar os meios através dos quais a ciência, o saber sistematizado, traduz-se o conteúdo de ensino, isto é, em conteúdo didaticamente assimilável. Caminho, assim, na mesma direção de Saviani, que diz ser a questão central da pedagogia “o problema das formas, dos processos, dos métodos, não certamente em si, pois as formas só fazem sentido na medida em que viabilizarem o domínio de determinados conteúdos”. A pedagogia escolar, no seu entender, está ligada ao saber sistematizado, o saber metódico, e cabe à escola organizar as formas e os processos adequados para possibilitar às novas gerações o acesso ao saber sistematizado (BOULOS, 2012, p. 88).

Conforme a concepção da autora na citação acima sobre a didática se trata, na verdade, de criar os meios para que os alunos possam se apropriar da forma mais adequada possível da ciência, de um saber já sistematizado, assimilando e compreendendo para que, assim, possam ter condições de construir novos saberes. Em um texto intitulado “Didática e sociedade: o conteúdo implícito do ato de ensinar”, Olga Teixeira Damis concebe a didática, o “como ensinar” do ponto de vista da relação sociedade-educação, afirmando que:

Segundo esta abordagem, a prática pedagógica que ocorre no interior da sala de aula, entre o professor e o aluno, para a transmissão-assimilação de um saber científico, através de determinados meios e procedimentos, não é neutra. Isto porque, uma forma de ensinar, além da atividade planejada de um professor para transmitir direta ou indiretamente um saber, utilizando-se de procedimento e recursos específicos, e além da atividade de um plano para assimilar, memorizar, descobrir e produzir um novo saber, expressa uma forma de educação específica do homem, seu desenvolvimento e sua adaptação para a vida em sociedade. Não possuindo um fim em si mesma, a forma de ensinar possui determinada formação social como seu ponto de partida e de chegada (DAMIS, 2012, p. 9-10).

A prática pedagógica em sala de aula deve se processar por meio de uma didática que, como já anteriormente mencionado, propicie a unidade teoria e prática integrando e articulando o conteúdo (geográfico, no nosso caso), o cotidiano, a criatividade, a pesquisa e o contexto social (a sociedade) em sua totalidade, para que se possa efetivar um processo de ensino e aprendizagem significativo.

Em se tratando do ensino e aprendizagem, Lopes (2012) concebe esses dois componentes numa intrínseca relação de interdependência de um mesmo processo, contrário à concepção convencional que os tomam como elementos distintos da didática. De acordo com esta concepção, esse processo se estabelece numa das

[...] relações didáticas mais evidenciadas na situação pedagógica desenvolvida na sala de aula. Tal evidencia acontece em virtude de ocorrer no cerne dessa relação o processo de apropriação do conhecimento e elaboração de novos saberes, finalidades básicas da escola (LOPES, 2012, p. 105).

Ensino e aprendizagem são processos dinâmicos e intencionais que se realizam na escola através da relação professor e alunos na prática pedagógica. Esse processo de ensino e aprendizagem, portanto, deve, na prática pedagógica, propiciar aos sujeitos dessa relação à apropriação de um conhecimento já sistematizado e a (re)elaboração de (novos) saberes.

A dinâmica ensino-aprendizagem tem como função precípua assegurar a apropriação por parte dos alunos de um saber próprio selecionado das ciências e da experiência acumulada historicamente pela humanidade, organizado para ser trabalhado na escola; o saber sistematizado. Ao apropriar-se desse saber os alunos adquirem condições de enfrentar as exigências da vida em sociedade. E neste ponto reside um aspecto da importância social do saber escolar (LOPES, 2012, p. 108).

Acreditamos, neste sentido, que o ensino de Geografia na prática pedagógica em sala de aula na escola deva, de fato, proporcionar pela práxis que os alunos pensem e reflitam criticamente sobre o espaço geográfico, de modo que o compreendam na sua dinamicidade e atuem na sua transformação.

Goulart argumenta que:

A compreensão do espaço geográfico pressupõe o desenvolvimento do olhar espacial, especificidade da geografia, o qual proporciona as condições para uma efetiva aprendizagem geográfica valorizando o movimento, a contextualização e o cotidiano. Permite também a compreensão e leitura qualificada do espaço geográfico, ampliando habilidades e construindo conceitos (GOULART, 2014, p. 26-27).

Para que haja essa compreensão do espaço e que o conhecimento geográfico faça sentido para os alunos e, assim, se efetive numa aprendizagem significativa, se faz necessário que o trabalho docente esteja pautado numa concepção clara de ensino e aprendizagem orientada para a mudança. É neste sentido que Lopes (2012) chama atenção para o que concebe como ação transformadora de ensinar e aprender, no qual entende que a dinâmica ensino e aprendizagem deve caracterizar-se

por situações que estimulem a atividade e a iniciativa dos alunos e do professor; situações que favoreçam o diálogo dos alunos entre si e com o professor, ao mesmo tempo em que valorizem o diálogo com o saber acumulado historicamente; situações que considerem os interesses dos alunos na apropriação dos conhecimentos, sistematizados e ordenados gradualmente de acordo com a organização escolar (LOPES, 2012, p. 110).

De acordo com a autora, essa concepção de ensino e aprendizagem é incompatível com o modelo tradicional, o qual concebe o conhecimento como algo pronto, inquestionável, que privilegia a memória e a repetição, e que toma o professor como detentor do saber, tendo ele apenas a função de transmitir para os alunos, repetindo o que outrora já enfatizamos.

É com vistas à tentativa de superar essa Geografia que ainda, em muitos casos, é direcionada por esse modelo de ensino tradicional, que assim pensamos a prática docente ser orientada por um processo construtivo e dialético de ensino, de modo que favoreça o diálogo constante de professor e alunos mediado pelo conhecimento, com o desenvolvimento de situações didáticas que despertem a curiosidade e criatividade, para que assim, possivelmente, possa efetivar uma aprendizagem geográfica significativa e não simplesmente a mera cópia e memorização de conteúdo.

Discorreremos a seguir sobre a metodologia de ensino Instalação Geográfica, esta enquanto proposta metodológica que pode ser desenvolvida na prática docente em sala de aula, articula teoria e prática num processo dialético de trabalhar um determinado conteúdo que se percorre desde o planejamento, construção (montagem) e desmonte, efetivando o processo de ensino e aprendizado pautado na práxis em sala de aula.

1.2 PASSANDO AS MARCHAS - Instalação Geográfica e os procedimentos metodológicos para a sua realização

Pensamos ser necessário discorrermos a princípio sobre a designação do próprio termo “instalação”, visto que ele apresenta uma concepção um tanto polissêmica, que ao ser abordado pelo professor, quando lança a proposta para os alunos em sala de aula, é sinônimo de várias interpretações. O mesmo acontece para tantas outras pessoas que desconhecem e se deparam com tal metodologia de ensino.

Segundo consta no Minidicionário Luft, a palavra “Instalação” significa: 1. Ação ou efeito de instalar(-se); 2. Conjunto de peças ou aparelhos que servem a uma função (instalação elétrica, instalação hidráulica, etc.); 3. Obra de arte não-convencional, geralmente de grandes proporções e pouca durabilidade, organizada em um espaço montado como um ambiente; 4. (inf) Ato de instalar um software ou substituí-lo por outro mais atualizado (LUFT, 2000, p. 394).

De acordo com tais significados atribuídos ao termo “instalação”, a interpretação mais usual dos alunos (quando a ouvem) se refere à concepção de instalação elétrica e/ou hidráulica, de modo que remete a algo engraçado, gerando risos e até mesmo sinônimo de brincadeira em sala de aula. Porém, para a Geografia, a concepção de instalação a que utilizamos provém do campo da arte contemporânea, referindo-se a obras de arte organizadas em determinados espaços.

Fernanda Junqueira (1996), em um texto intitulado “Sobre o conceito de Instalação”, afirma que este termo data da década de 1960, utilizado na América de forma genérica, referindo-se a exposições, “*instalation view*”, como painéis de pintura, escultura, sem, no entanto, na época ter uma denominação específica. Segundo a autora:

[...] a prática que posteriormente passou-se a nomear “instalação” é corrente desde os anos 60, principalmente na América do Norte. Devemos ser cuidadosos, porém, ao nomearmos como tal, obras que, à época, não operavam totalmente na posse desse conceito. É interessante verificar, a título de curiosidade, que a palavra “Instalação” já era utilizada na América mais genericamente para especificar, na margem de fotos publicadas em livros ou em catálogos, a vista geral de uma exposição: *Installation View*. E que tanto poderia se referir à exposições de grandes painéis de pintura como de escultura ou mesmo de novos experimentos surgidos nos anos 60, ainda sem denominação específica (JUNQUEIRA, 1996, p. 552-553).

Esse termo, ao ser incorporado no campo da arte, tinha como objetivo revitalizar a linguagem da arte inserindo-a no real, na materialidade, na concretude do mundo. Expressa, assim, a ideia de unidade entre obra e espaço, manifestando-se de forma patente na maioria dos trabalhos a partir da década de 1960. O espaço, portanto, passa a ser compreendido de modo afetivo e envolvente, intrínseco aos sujeitos que nele inserem suas experiências cotidianas (JUNQUEIRA, 1996).

Na verdade, só devemos chamar “obra” à totalidade resultante da relação entre a coisa instalada, o espaço constituído por sua instalação e o próprio expectador. Pois este não se encontra fisicamente fora da obra, a contemplá-la como realidade virtual. Ao contrário ele a “habita”. Alojado ali, sua visão toma posse da circunstancia imediata da obra (JUNQUEIRA, 1996, p. 567).

Fonseca (2007) argumenta que a instalação é uma expressão artística contemporânea que faz um amálgama de outras linguagens artísticas tais como a pintura, escultura e objetos industrializados que são configurados em ambientes a fim de estimular as percepções sensoriais. Esse mesmo autor confere ainda o seguinte:

Nessa manifestação artística, geralmente, o artista tem como objetivo provocar o espectador a se aventurar, a perceber, a ter uma postura mais participativa extrapolando muito os limites do deleite com o belo, a criticar e refletir sobre a própria vida e o meio que o cerca. Os artistas estão cada vez mais interessados em explorar a percepção e a ação imaginativa do espectador, propondo muitas possibilidades de leitura de seus atos e de suas produções (FONSECA, 2007, p. 35).

A arte situa-se enquanto âncora teórica no movimento de construção a desconstrução da metodologia por Instalação Geográfica, cabendo, aqui, de forma lacônica, acentuarmos a importância e papel da arte exercido na sociedade, a começar com Hegel e logo após com Lukács.

Na esteira do pensamento hegeliano, a arte seria uma manifestação sensível do Espírito, uma forma de elevar-se ao nível da consciência quando apreendida a sua essência. Assim, afirma Hegel ser a arte uma necessidade universal que tem como ímpeto a elevação da consciência espiritual do indivíduo. Segundo ele:

A necessidade universal da arte é, pois, a necessidade racional que o ser humano tem de elevar a uma consciência espiritual o mundo interior e exterior, como se fora um objeto no qual ele reconhece o seu próprio si-mesmo [Selbst]. A necessidade desta liberdade espiritual ele satisfaz na medida que, por um lado, internamente, transforma o que é em para si, bem como realiza este ser-para-si [Fürsichsein] externamente e, assim, para si e para os outros nesta duplicação de si, traz a intuição e ao conhecimento o que nele existe. Esta é a livre racionalidade do homem, na qual, como todo agir e saber, a arte tem seu fundamento e sua necessária origem (HEGEL, 2001, p. 53).

Por ser uma necessidade universal segundo Hegel (2001), para Lukács a arte exerce uma função primordial na vida cotidiana dos homens. Para esse autor, a arte é uma forma de autoconsciência da humanidade, reflexo da realidade e objetivação do ser social.

Ademais, Lukács define a arte como autoconsciência do gênero humano, isto é, como uma vivência intensa da relação entre a vida individual e a história da humanidade. Estando a arte intrinsecamente vinculada à autoconsciência do gênero humano, podemos afirmar que ela se insere no âmbito dos esforços realizados pelos indivíduos para ultrapassar a existência espontânea como integrantes do gênero humano e alcançar a autoconsciência de sua vida como parte desse todo maior que é a história humana, isto é, suplantando a genericidade espontânea e alcançar a genericidade consciente; passar da genericidade em si à genericidade para si (SACCOMANI, 2016, p. 09).

No pensamento de Lukács, a estética busca seu enraizamento na vida cotidiana, com as necessidades postas pelo dia-a-dia, perfazendo em analogia a metáfora do rio de Heráclito em que tudo flui, se transforma e retorna ao seu leito, um movimento de feedback. “A vida cotidiana é o ponto de partida e o ponto de chegada: é dela que provém a necessidade de o homem objetivar-se, ir além de seus limites habituais; e é para a vida cotidiana que retornam os produtos de suas objetivações.” (FREDERICO, 2014, p. 133).

É neste movimento que a obra de arte enriquece o indivíduo e o coloca para além dos limites impostos pela cotidianidade, revestida esta por uma aparência fenomênica da realidade, que o priva de conhecer a essência dos fatos em sua inteireza. Assim, a “[...] arte, ao contrário da vida cotidiana, oferece-nos um mundo homogêneo, depurado das “impurezas” e acidentes da heterogeneidade próprias do cotidiano. ” (FREDERICO, 2014, p. 135).

Tanto o criador, quanto o contemplador são enriquecidos com a obra. No processo de fruição estética Frederico assim argumenta que:

o indivíduo depara-se com a figuração homogeneizadora, mobilizando toda a sua atenção para adentrar-se nesse mundo miniatural, despojando dos acidentes e variáveis que geram as discontinuidades do cotidiano. Essa concentração da atenção, essa mobilização das forças espirituais, produz uma “elevação do cotidiano”. Nesse momento, segundo Lukács, o indivíduo supera a sua singularidade e é posto em contato com o gênero humano (FREDERICO, 2014, p. 135).

Para Fonseca (2007, p. 32) “A arte é um meio de o homem entender o mundo ao seu redor e relacionar-se com o mesmo.”. Assim, ela, a arte, é uma forma de manifestação humana produzida em diferentes contextos e culturas, que carrega em si conteúdos impregnados de marcas socioculturais, filosóficas, históricas, estéticas e éticas (FONSECA, 2007). Na produção artística, o homem constrói sua obra imprimindo nela seu modo de sentir e pensar, suas visões de mundo, de realidade, próprias de uma época e contexto o qual está inserido.

Com base nessas proposições, com Lukács reafirmamos a importância da arte no processo de desenvolvimento da humanidade, ao afirmar que:

Se estamos em condições de reconhecer o percurso do gênero humano e utilizá-lo para nosso desenvolvimento individual, devemos isto à arte, às realizações do reflexo artístico; do mesmo modo, não seríamos capazes de avançar individualmente se nosso desenvolvimento não estivesse fixado, interpretado, criticado pela nossa memória individual e pela consciência que emerge desta base (LUKÁCS, 2009, p. 35).

Destarte, o termo instalação provindo do campo da arte, ao ser incorporado à Geografia concebe a articulação entre a arte e o conhecimento geográfico, que ao trabalhar com o espaço (social) objetiva o entendimento da história da humanidade e da realidade atual.

Na sua produção, conforme argumentou Fonseca (2007), seu objetivo é tornar o espectador um sujeito participante da obra, com o seu conhecimento e interpretação a partir da sua percepção e voo imaginativo, levando-o à reflexão e ao pensamento crítico.

Ao buscar este termo “instalação” no campo da arte para a Geografia, Ribeiro (2014) sistematizou a metodologia de ensino intitulada “Instalação Geográfica”, que para o ensino da Geografia é definida como:

[...] uma forma de representação de um conteúdo geográfico pesquisado e trabalhado criativamente com signos e símbolos aplicado sobre materiais produzidos ou não pelo homem. Essa instalação pode ser montada na escola/universidade ou para além de seus muros atingindo uma dimensão social (RIBEIRO, 2014, p. 19).

Esta metodologia atende a um determinado conteúdo (ou tema), que é trabalhado por um movimento dialético de desconstrução à reconstrução teórica concreta do mesmo pelo professor e alunos em sala de aula, de modo a objetivar e atribuir significado à construção do conhecimento.

Professores e alunos, ao trabalharem teoricamente o conteúdo em sala de aula, devem tomá-lo como objeto constante de questionamento e reflexão para, na sua apreensão, representá-lo por signos e símbolos e materializá-lo na forma de instalação com materiais/objetos concretos presentes no cotidiano. Esse movimento interpola teoria e prática, ganhando sentido pelos sujeitos construtores da obra.

Para pensar os signos e os símbolos, bem como os objetos a serem utilizados, a pesquisa e a criatividade são os grandes aliados no trabalho para com essa metodologia.

A pesquisa, enquanto atividade de investigação, faz com que os alunos aprofundem o conhecimento sobre o conteúdo, encontrando respostas para seus questionamentos e curiosidades. A aula deve gerar dúvidas, indagações, curiosidades e com isso o professor deve abrir espaços e propor atividades de pesquisa para que os discentes percorram caminhos em busca de respostas, e assim expandam e enriqueçam seus conhecimentos.

Pesquisa e criatividade requer constante diálogo, sintonia. Ambos se manifestam na expansão do conhecimento, resolução de problemas e novas criações, tendo no cotidiano, a esfera do vivido como *lócus* privilegiado. No próximo capítulo, será tratado com mais ênfase a respeito desses elementos e sua importância para o processo de ensino e aprendizagem e desenvolvimento dessa metodologia.

As Instalações Geográficas, por corresponder a uma forma e conteúdo didaticamente trabalhado em sala de aula, Ribeiro (2014) também a concebe enquanto sendo uma expressão artística, que ao se utilizar da arte integrada aos conceitos geográficos e ao currículo, o processo de construção pode se manifestar como importante eixo para avaliação do ensino e aprendizagem.

É importante enfatizar que essa metodologia tem respaldo na invenção, concepção de ensino objetivada por Michel Sérres, que citado por Soares:

[...] a invenção, único ato intelectual verdadeiro, uma ação da inteligência. O resto é cópia, reprodução, ou mesmo preguiça, embromações, sonolência... Só a invenção concreta prova que se pensa realmente a coisa que se pensa. Eu penso, portanto, invento. Eu invento, portanto penso... É preciso frequentar bibliotecas, estudar, abrir-se ao mundo, expor-se. E então duvidar, duvidar para criar (SOARES, 2001, p. 51).

Portanto, é a invenção, a imaginação, o ato de criar e inovar que caracteriza o ensino com a metodologia Instalação Geográfica. Concepção esta de ensino que tenta percorrer um caminho contrário posto pelo viés técnico-reprodutivista que se instala em muitas escolas, salas de aulas, atendendo à lógica neoliberal. Como afirma Santos em seu texto “Deficientes cívicos” (1999), neste contexto técnico-científico-informacional, a formação (educação) não se dá mais para o pensar, para a reflexão, mas se volta exclusivamente para o mercado de trabalho.

Em “A educação para além do capital”, István Meszáros afirma:

A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes”. Em outras palavras, tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de instrumento da emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema (MESZÁROS, 2008, p. 15).

Educação que viabiliza tão somente a qualificação para o mercado, alvejando o individualismo, a concorrência, o lucro. Educar, no sentido gramsciano, seria “[...] colocar fim à separação entre Homo faber e Homo sapiens; é resgatar o sentido estruturante da educação e de sua relação com o trabalho, as suas possibilidades criativas e emancipatórias.” (MESZÁROS, 2008, p. 10).

É neste sentido que pensamos que o ensino de Geografia, a partir do trabalho com as Instalações Geográficas e outras práticas e metodologias alternativas, que incite a imaginação e criatividade dos alunos, possa em muito contribuir para romper dentro de sala de aula com esta concepção centrada no modelo reprodutivista.

Ribeiro (2014) tece o delineamento dos passos metodológicos a serem desenvolvidos para a realização da Instalação Geográfica. Porém, esta não é uma metodologia fechada quanto aos seus procedimentos de execução, podendo, pois, estar a depender do professor em sala de aula, desde os recursos e formas de trabalhar o conteúdo para, assim, resultar na obra. Na concepção do autor,

[...] cada professor conhece os seus alunos e tem um jeito de trabalhar e de se portar em sala de aula. Porém, acredito que as fases desse processo metodológico o qual vamos expor são de suma importância para compreender e entender a realização da instalação geográfica (RIBEIRO, 2014, p. 38).

Apresentaremos a seguir, como sugestão, de acordo com Ribeiro (2014), os procedimentos metodológicos para desenvolver a Instalação Geográfica em sala de aula. Este autor sistematizou alguns passos a partir de uma experiência que desenvolveu com turmas de alunos do ensino básico. Porém, exporemos aqui de forma mais sintética perpassando por três momentos, deixando claro que não seguem um caminho linear, fechado. Esses passos se perfazem dentro da tríade: planejamento; montagem e desmonte. Assim segue:

1. Planejamento: De posse do currículo e do conteúdo, o professor começa a idealizar como trabalhar e materializar esse conhecimento numa Instalação Geográfica.

2. O conteúdo: Nesta etapa (ainda de planejamento), o professor deve pensar e escolher os procedimentos didáticos para auxiliar na mediação do conteúdo, de modo que proporcione a compreensão pelos alunos. Portanto, são definidos recursos tais como: Livro didático, textos, histórias em quadrinhos, filmes, músicas, mapas, uso de data show, sala de informática, biblioteca, trabalho de campo e etc.

3. O procedimento: Com os alunos em sala de aula, no decorrer da explanação do conteúdo (2ª, 3ª aula), o professor expõe a proposta de realizarem uma Instalação Geográfica enquanto forma de avaliação. Trazendo para este ponto, Ribeiro aponta que a “fala” é de suma importância, pois trata-se da

[...] abordagem linguística mais próxima ao entendimento do aluno para requerer as atividades. A fala é aqui apontada, mas também, é preciso deixar impresso nas palavras, os gestos, pois o corpo fala, para enfatizar a importância do conteúdo e a fixação do mesmo (RIBEIRO, 2014, p. 38-39).

Neste momento, o professor lança a ideia do material/objeto principal da instalação para que, em momentos posteriores, os alunos possam pensar em outros elementos para serem instalados.

4. A ideia: Tendo sido apresentada a proposta e a ideia da instalação, o professor começa a trabalhar com os alunos os elementos para dar forma a mesma.

5. Ponto crucial – Pesquisa e criatividade (Texto 1): O professor deve lançar uma atividade de pesquisa aos alunos sobre o conteúdo que está sendo trabalhado para que haja um aprofundamento e expansão do conhecimento a respeito e, assim, estimulando a curiosidade e criatividade, eles possam pensar os signos e símbolos para representação. É crucial que eles atentem o olhar para suas experiências, para o cotidiano, pois é daí que sairão os materiais para compor a instalação.

Nesta etapa, o professor pede aos alunos que a partir da pesquisa realizada, escrevam um primeiro texto sobre o conteúdo trabalhado, já enfatizando os signos e símbolos para representá-lo na instalação.

6. Teia de Ideias: Esta etapa se processa após a realização da pesquisa e escrita do primeiro texto. É neste momento que será efetuado o debate para com os alunos, discutindo as ideias suscitadas com a pesquisa e a escolha dos objetos para materializar a instalação.

7. Pós-debate (montagem e apresentação): Após o debate dos textos e definição dos elementos para materializar a instalação, é chegado o dia da montagem e exposição (é importante que o professor tenha planejado com antecedência a data e o local para apresentação, se precavendo a evitar possíveis imprevistos). O professor deve solicitar aos alunos que refaçam o texto, produzindo, assim, um segundo texto para ser entregue e debatido ao final de todo o processo.

8. Desmonte (Texto 2): Após a apresentação do trabalho, os alunos devem entregar o segundo texto solicitado pelo professor. Esse texto configura-se como sendo o desmonte da Instalação Geográfica. Nele, os alunos devem expor suas reflexões sobre o que foi realizado, destacando os pontos positivos e negativos, podendo o professor, portanto, avaliar se o conteúdo e objetivos de aprendizagem foram atingidos pelos alunos.

Diante dos passos metodológicos expostos acima, em tese, de forma lacônica, Ribeiro aponta que:

Num primeiro momento a partir de um conteúdo geográfico; Num segundo momento partimos para a produção de uma pesquisa, sobre a qual é elaborado um primeiro texto sobre o assunto abordado e apontando também o que irá ser materializado na instalação; O terceiro momento acontece quando em decorrência da pesquisa é gerado um debate na sala de aula determinando o material a ser configurado com o conteúdo em estudo; Para que num quarto momento, em uma data específica a instalação seja montada pelos alunos e professor para exposição e após a apresentação é desmontada e finalizada, com a produção de um novo texto sobre todo o processo (RIBEIRO, 2014, p. 20).

Esse processo de construção da Instalação Geográfica que se dá desde a mediação do conteúdo pelo professor, passando pela pesquisa, até chegar ao resultado final, quando da apresentação e a reescrita do texto, Ribeiro (2014) chama esse movimento de “avaliação construtiva”, ao qual o professor avalia o processo de aprendizagem a partir da construção do saber pelo próprio aluno.

Sobre essa concepção de avaliação, será abordada no terceiro capítulo desta dissertação, quando faremos uma explanação sobre o processo de avaliação da aprendizagem e a instalação enquanto forma de avaliação construtiva, fazendo uma articulação com as entrevistas que foram aplicadas aos professores.

1.3 REDUZINDO AS MARCHAS - Práxis 1: Instalação Geográfica realizada na Escola Antonio Ângelo da Silva

Aqui, será apresentado a primeira práxis docente com a metodologia Instalação Geográfica realizada com um dos professores identificado e escolhido para a pesquisa. Essa práxis foi desenvolvida na Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Antônio Ângelo da Silva, com uma turma de alunos do 8^a Ano.

As aulas de Geografia do 8^a Ano, no turno da manhã, ocorriam nas quartas-feiras e sextas-feiras, havendo, no caso, três aulas de Geografia semanais. Nas quartas-feiras, havia duas aulas, tendo início às 8:30 (am) e término às 10:15 (am), sendo que havia, neste período, o intervalo às 9:30 (am). Nas sextas-feiras havia apenas uma aula, com início às 10:15 (am) e término às 11:00 (am).

Tendo em vista as aulas da disciplina de Geografia, destacamos que o desenvolvimento dessa práxis ocorreu tendo início em 22/03/2018, quando houve o

planejamento inicial junto ao professor da disciplina, até 16/05/2018, quando da etapa final de desconstrução.

Ao definir as datas com o período para realização desta prática por Instalações Geográficas, traçamos o caminho a percorrer a partir dos seus passos metodológicos, desde o planejamento com o conteúdo a ser trabalhado e os recursos que o professor utilizará para a mediação do conteúdo, passando pela atividade de pesquisa, momento da teia de ideias (montagem), até o produto final quando, logo após, se tem a produção do segundo texto (desmonte).

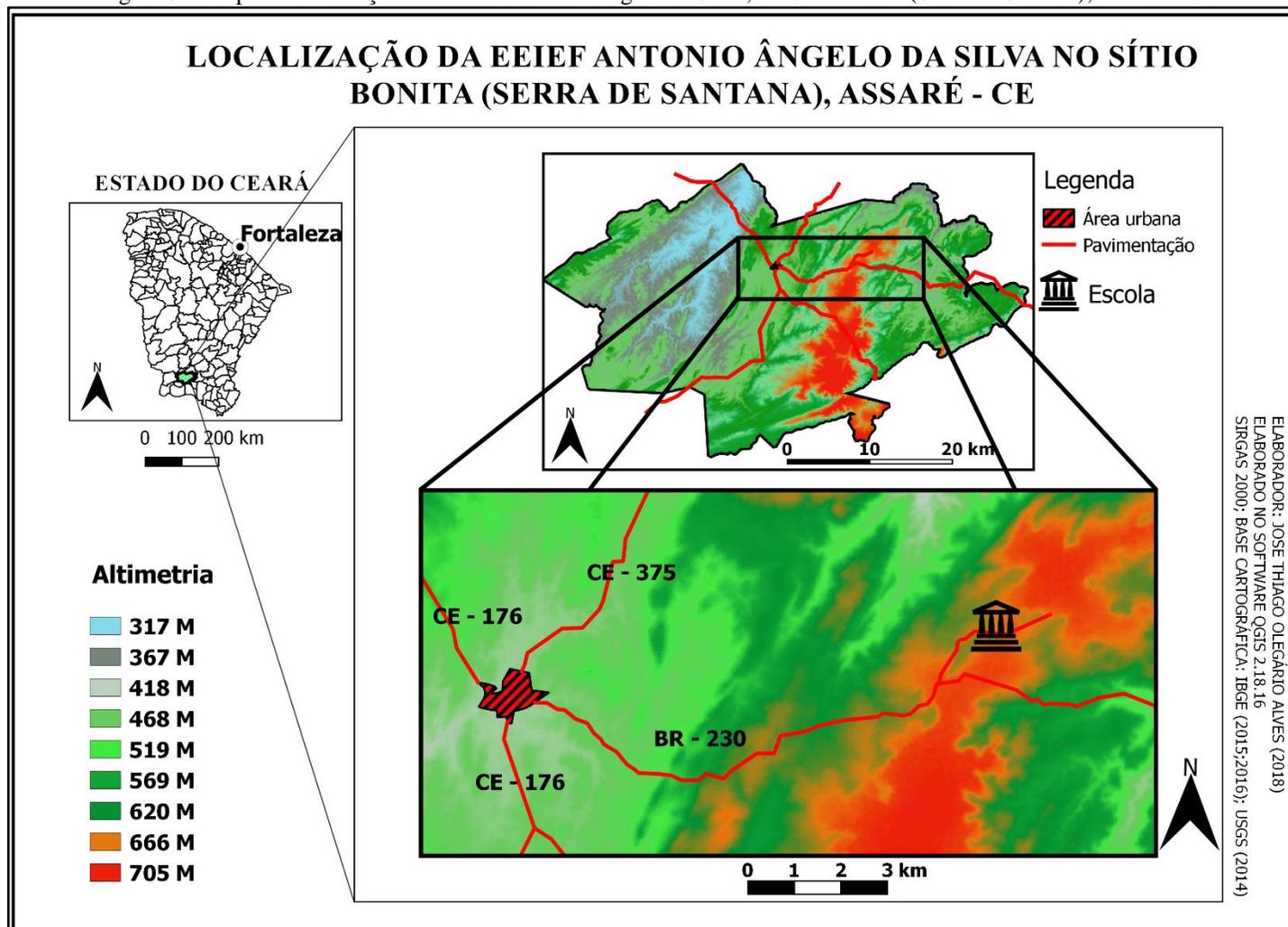
Nosso objetivo inicial será descrever como se deu o processo de construção da Instalação Geográfica, focando para isso nos seus procedimentos metodológicos de desenvolvimento a partir da prática do professor, levando em conta o conteúdo trabalhado em sala de aula. Iniciaremos com uma breve descrição da localização da escola, para logo em seguida darmos sequência discorrendo sobre o desenrolar da atividade desenvolvida.

Conforme já pontuamos, dada a técnica da observação participante que adotamos para esta pesquisa, não foi nosso objetivo substituir o professor em sala de aula, mas sim observar a sua prática e desenvolvimento da metodologia Instalação Geográfica, sendo que, no entanto, no que diz respeito à fase de planejamento, quanto em outros momentos durante a prática, houve, sim, a intervenção e auxílio do aqui pesquisador.

1.3.1 COLOCANDO NO CAVALETE - Localização da Escola

A Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Antonio Ângelo da Silva está localizada no Sítio Bonita, região da Serra de Santana, a qual fica em torno de 18 km do município de Assaré - CE. Este município se encontra a 490 km de distância da capital Fortaleza, capital do Estado. Podemos visualizar no mapa sua localização

Figura 3 – Mapa de localização da EEIEF Antonio Ângelo da Silva, no Sítio Bonita (Serra de Santana), Assaré – CE



Fonte: Elaborado por ALVES, J. T. (2018)

Esta escola é mantida pela Prefeitura Municipal, pertencendo à 18ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação. Ela atualmente funciona em cogestão com a escola estadual de Ensino Médio Patativa do Assaré, localizada na Vila Bonita, Serra de Santana. Neste caso, a saber, na mesma estrutura física, funciona a escola do município e do Estado.

1.3.2 AS RODAS - Instalações Geográficas: do planejamento ao desmonte em sala de aula

Seguindo o currículo da escola, a professora iria dar sequência aos conteúdos que vinha trabalhando a partir do livro didático⁷. Assim, seguindo os procedimentos metodológicos para realização da Instalação Geográfica, a primeira etapa foi o planejamento. Esta etapa ocorreu na data de 22/03/2018, em que junto ao professor da disciplina dialogamos como se daria o processo de mediação do conteúdo a ser trabalhado e o desenvolvimento das atividades propostas, já pensando, neste caso, o tempo (período) que seria necessário contando desde o início até o término das atividades.

Desta forma, procedeu que o planejamento das atividades partiu do conteúdo contido no próprio livro didático⁸, o qual estava na sequência para ser trabalhado com os alunos. Quanto a isso, neste sentido, a respeito do livro didático, Albuquerque (2014, p. 173) acredita “que eles funcionam como um currículo, visto que definem os planejamentos e as práticas escolares.”.

Embora o conteúdo a ser trabalhado seguisse a sequência do livro didático, este foi tomado apenas como suporte para a mediação do conteúdo. O conteúdo trabalhado foi o capítulo três (3) do livro didático – Panorama da economia e da geopolítica mundial. Podemos visualizar melhor nas imagens a seguir.

⁷ É importante frisar que nossa proposta era de exatamente iniciar a partir de seja lá qual fosse o conteúdo que o professor fosse trabalhar, não interferindo, pois, no currículo, para só assim não atrapalharmos no andamento de outras atividades na escola.

⁸ O livro didático de Geografia utilizado pelos professores na escola é - Referência: TORREZANI, Neiva Camargo. **Vontade de saber geografia, 8º ano.** – 2. Ed. – São Paulo: FTD, 2015.

Figura 4: Livro didático utilizado pelo professor na escola.



Fonte: ALEXANDRE, D. L. (2019).

Figura 5: Sumário do livro didático, em foco o capítulo 3 que foi trabalhado.

sumário	
1	A dinâmica da natureza e os continentes terrestres.....12
	A tectônica de placas 14
	• As forças que movem as placas tectônicas
	• A tectônica de placas e as transformações nos paisagens terrestres
	• Terremotos no Brasil
	Atividades 30
	Os continentes e oceanos terrestres 32
	Momento da Cartografia 34
	• Projeções cartográficas: diferentes maneiras de representar a superfície terrestre
	Explorando o tema 38
	• O Gêlo Pensar e a produção de sentidos
	Atividades 40
2	Territórios e nações do mundo.....42
	Provas e culturas 44
	As nações e a identidade cultural 46
	Os territórios nacionais 47
	• Territórios e nações nacionais
	• As nações nacionais e as fronteiras da discordância
	Atividades 53
	Entendendo as fronteiras e os territórios no mundo atual 54
	• As fronteiras da discordância
	Explorando o tema 60
	• Os países e as fronteiras no mundo atual
	Atividades 62
3	Panorama da economia e da geopolítica mundial.....64
	O ser humano, as técnicas e o trabalho 66
	• O trabalho e as técnicas
	• O contraste tecnológico
	O sistema político-econômico capitalista 70
	• O capitalismo comercial
	• O capitalismo industrial
	• O capitalismo financeiro
	• O capitalismo técnico-científico-informacional
	Atividades 80
	4
	Regionalização do espaço mundial.....92
	O espaço geográfico mundial em regiões 94
	As desigualdades no mundo atual: o desenvolvimento e o subdesenvolvimento 95
	• Países desenvolvidos e subdesenvolvidos
	• Matrizes de desenvolvimento socioeconômico de um país
	• Renda per capita
	• Mortalidade infantil
	• Expectativa de vida
	• Taxa de urbanização
	• CRI: um índice que combina vários indicadores
	Atividades 98
	5
	Conteúdo
	Países 100
	A economia 100
	Países 100
	• Asiáticos
	• Europeus
	• Países em desenvolvimento
	Os blocos 100
	Explorando o tema 100
	Atividades 100

Fonte: ALEXANDRE, D. L. (2019).

Com base no conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, foi definido os materiais e recursos para serem utilizados no trabalho pelo professor. Assim, para além do livro didático, foi pensado em um capítulo do livro “A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção”⁹, do Milton Santos, que trata sobre a questão da técnica, que tem como referência: SANTOS, Milton. A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. – 4. Ed. 8. Reimpr. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014. Outros recursos foram: Datashow, mapa-múndi, quadro branco, pincéis, sala de informática e dicionários, os quais seriam utilizados no decorrer do desenvolvimento das atividades.

Vale ressaltar que o professor, ao pensar em realizar com os alunos uma Instalação Geográfica de algum conteúdo, já deve imaginar (pré-idealizar) como possa se dar o procedimento (recursos e linguagens a se utilizar), bem como o possível objeto principal, pois ele (o professor) é o mediador em sala de aula, a proposta deve partir dele, e é a partir do planejamento que ela (a instalação) começa a ganhar forma.

Para a Instalação Geográfica, deve-se ter um objeto principal (base) pelo qual outros objetos/materiais (secundários) serão instalados. Esse objeto tem como função a representação geral do conteúdo/tema trabalhado. Temos que o próprio ato de “instalar” se diz respeito a dar forma a algo.

Ao pensar em desenvolver esta metodologia, o professor já deve levar para os alunos a ideia do objeto principal, porém, no decorrer do processo e diálogo com os discentes, esse objeto pode mudar (fato que não ocorreu nessa prática).

Já com tudo planejado, a primeira aula¹⁰ ocorreu em uma quarta-feira (04/04/2018). A professora, ao entrar na sala, fez de início a apresentação do aqui pesquisador, falando que iríamos realizar um trabalho com eles em sala de aula. Logo a turma se pareceu apreensiva, curiosos, perguntando-nos que trabalho seria. A professora

⁹ A Natureza do espaço é uma obra do geógrafo brasileiro Milton Santos (1926 – 2001), a qual foi publicada pela primeira vez em 1996. Neste livro, o autor apresenta um tratamento acerca das relações entre a técnica e o espaço mediados pela ciclicidade do tempo. Com isso, desenvolve um sistema de pensamento para entender o espaço geográfico, concebendo este enquanto um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações. Posta essa definição, a serviço do entendimento da dinâmica social, a tessitura sobre os conteúdos está organizada em quatro partes centrais, que nos remete a uma verdadeira teoria do espaço humano, contribuindo certamente para além das fronteiras da província Geográfica de conhecimento.

¹⁰ Cabe esclarecer que a numeração das aulas se refere ao dia que as atividades se desenvolveram, por isso estão acompanhadas com as datas. A exemplo: Primeira aula (04/04), segunda aula (13/04), e assim segue.

apenas falou que na próxima aula eles iriam saber, não explicando mais nada a respeito, dando continuidade à aula.

Prosseguindo, a professora abriu o caderno de frequência e começou a fazer a presença (chamada) dos alunos. Nessa turma, havia em torno de vinte e cinco alunos matriculados, no entanto, estavam presentes nesta aula apenas uns treze alunos, muitos faltaram. Vários podem ser os motivos de alunos faltarem nas aulas. Neste caso, possivelmente se deu por conta das próprias condições “naturais”, pois a escola e a maioria deles estão situadas na zona rural, onde as estradas são carroçais (sem asfalto) que, estando no período chuvoso, impossibilita na maioria das vezes a passagem dos transportes (ônibus e vans) escolares. Quanto a isso, a “falta” dos alunos é justificada.

Após a presença feita, a professora pediu a entrega de um trabalho que tinha passado para eles fazerem numa outra aula passada. Após o recebimento do trabalho, se dirigiu ao quadro branco e nele escreveu o nome da disciplina “Geografia” com a data e o tema do conteúdo que iria ser trabalhado. Neste momento, alguns alunos brincaram com a letra da professora no quadro, pois por estar torta, na fala deles estava “- subindo a serra” (risos da turma).

A professora, dando continuidade à aula, pediu aos alunos que abrissem o livro didático na página sessenta e quatro (64), capítulo do conteúdo, e que visualizassem as imagens junto com a leitura de suas descrições nas primeiras páginas de abertura do capítulo.

As imagens tratavam: A primeira retratava a “Charging Bull”, famosa escultura de um touro em bronze, construída por Arturo Di Modica, em 1989. A escultura é conhecida popularmente como o touro de Wall Street, localizada próxima à NYSE, representando a prosperidade da bolsa de valores, e a segunda (imagem) retrata uma avenida da cidade de Havana, Cuba, em 2014. Com isso procedeu com questionamentos aos alunos sobre o que eles podiam observar nas imagens, seguindo de algumas explicações. Segue para visualização as imagens supracitadas.

Figura 6: Imagens descritas na abertura do capítulo.



Fonte: ALEXANDRE, D. L. (2019).

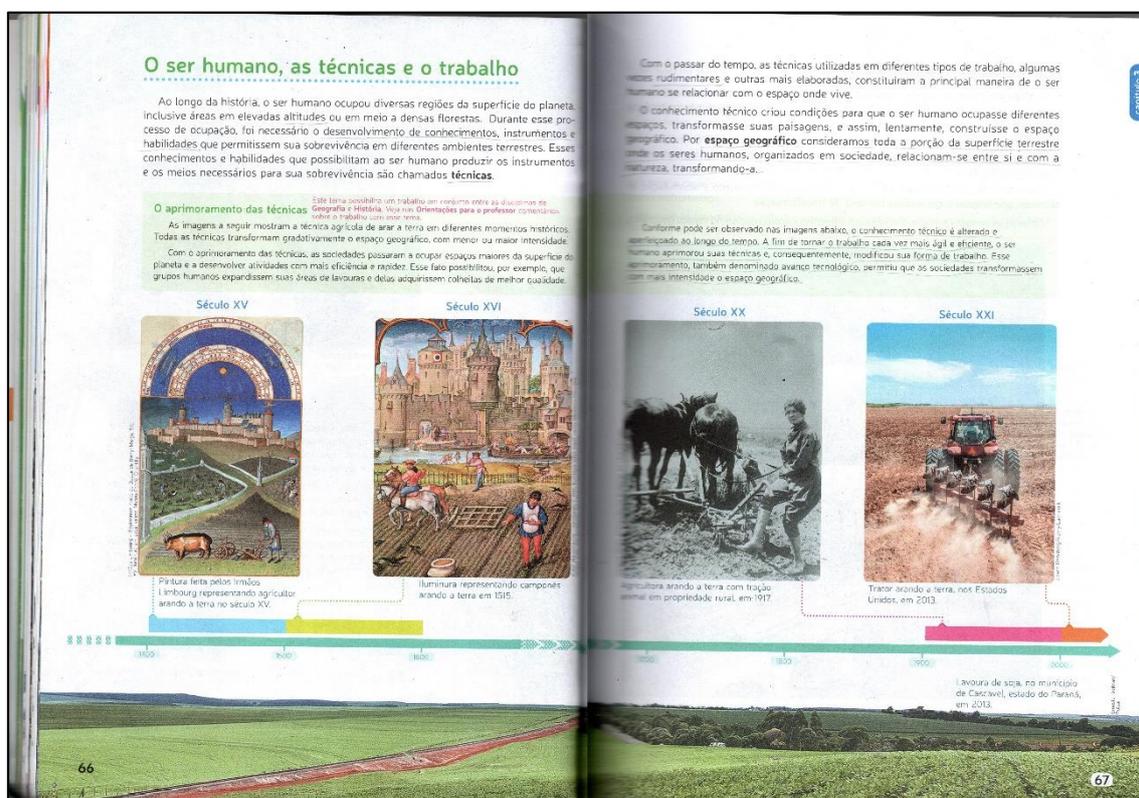
No caso das imagens, dada a sua relevância no estudo da Geografia e na sociedade como um todo, ela pode se constituir como importante ferramenta no processo educativo de ensino e aprendizagem. Elas devem ser bastante exploradas e valorizadas no âmbito de cada disciplina em sala de aula, e que especificamente para a Geografia, se constitui um eficaz meio de análise e compreensão do espaço geográfico, isso quando bem trabalhadas.

Esse recurso, contido no próprio livro didático para enriquecer o texto escrito, foi na prática pouco explorado. Diríamos que seu trato se deu mais como uma ponte para prosseguir com a explicação do tópico seguinte: o ser humano, as técnicas e o trabalho.

Na explicação desse tópico, utilizando primeiramente somente o livro didático, a professora fez um esquema no quadro destacando algumas palavras-chave tais como, ocupação humana, conhecimento e habilidades, técnica, trabalho e espaço geográfico. Desta forma, foi articulando as ideias, explicando sobre a relação dos homens com o meio (espaço social), enfocando nessa relação a questão da técnica e do trabalho, tomados de forma indissociáveis.

O livro didático trazia algumas imagens que ilustravam sobre o processo de transformação do espaço geográfico. Eram quatro imagens que iam sequencialmente dos anos 1400 a 2000 (séc. XV ao XXI). A professora, então, trabalhou as imagens pedindo aos alunos que atentassem para o fato de que a transformação do espaço geográfico se dá marcado pelo desenvolvimento e aprimoramento das técnicas (das mais rudimentares às mais elaboradas) e das formas de trabalho, pelos quais estão em estreita relação.

Figura 7: Imagens descritas.



Fonte: ALEXANDRE, D. L. (2019).

Desta forma, foi possível explicar aos alunos o porquê da existência de espaços e sociedades desiguais, bem como a própria noção de espaço geográfico que, no próprio

livro didático, tem sua definição como “[...] toda a porção da superfície terrestre onde os seres humanos, organizados em sociedade, relacionam-se entre si e com a natureza, transformando-a.” (TORREZANI, 2015, p. 67).

Espaço geográfico foi o conceito-chave trabalhado na mediação do conteúdo para com os alunos. O geógrafo Milton Santos, no livro “Por uma geografia nova”, afirma que o espaço deve ser considerado como

[...] um conjunto de relações realizadas através de funções e de formas que se apresentam como testemunho de uma história escrita por processos do passado e do presente. Isto é, o espaço se define como um conjunto de formas representativas de relações sociais do passado e do presente e por uma estrutura representada por relações sociais que estão acontecendo diante dos nossos olhos e que se manifestam através de processos e funções. O espaço é, então, um verdadeiro campo de forças cuja aceleração é desigual. Daí porque a evolução espacial não se faz de forma idêntica em todos os lugares (SANTOS, 2012, p. 153).

Dada a definição acima sobre o espaço geográfico, a apreensão desse conceito por parte dos alunos é de primordial importância, principalmente ao que diz respeito a sua compreensão para o desvelamento da realidade atual.

A segunda aula foi no dia 13/04/2018. Nesta aula, a professora seguiu com a explicação do conteúdo fazendo a exploração do texto sobre técnica do Milton Santos, como já citado sua referência. Esse texto, na verdade, se diz respeito ao capítulo dez (10) do livro A Natureza do Espaço.

Devido ser um capítulo extenso e bastante denso em termos de conceitos, e pretendendo ir de imediato à proposta em se trabalhar a questão da técnica para com os alunos, a professora optou por abordar apenas as partes que correspondem “o meio natural”, “o meio técnico” e o “meio técnico-científico-informacional”, fazendo alguns recortes de modo que o texto não perdesse sua coerência. Segue em anexo esse texto.

Tendo em vista as informações contidas no livro didático, que na maioria dos casos se mostram superficiais, a proposta do texto foi de exatamente ir além do que estava posto neste recurso, com o objetivo evidentemente de mostrar aos alunos a relação entre natureza e sociedade. Segundo afirma Santos, “[...] a própria ideia de meio geográfico é inseparável da noção de técnica” (SANTOS, 2014, p. 234). A história da humanidade e de sua relação com o espaço sempre se deu mediada pela técnica e trabalho.

Desta forma, o aluno vai percebendo, de acordo com a concepção trazida pelo autor do texto, as transformações acarretadas no espaço geográfico e das suas etapas,

desde o meio natural, o meio técnico com a emergência de um espaço mecanizado, até o advento do meio técnico-científico-informacional o qual se dá engendrado pela intensa interação entre ciência e técnica, compreendendo as três não de forma fragmentada e/ou isolada, mas como constituintes de um intenso processo, produto da relação do homem com o espaço geográfico.

A professora procedeu com a explicação deste texto dando ênfase aos conceitos abordados pelo autor. Para isso, por ser uma turma de 8ª Ano, o texto por ter uma linguagem/escrita mais densa, foi-se trabalhado com uso do dicionário, de modo que os alunos consultassem palavras que possivelmente desconhecêssem e fossem de difícil apreensão.

Já quase ao final dessa aula, foi-se então falado para os alunos que eles iriam desenvolver uma Instalação Geográfica e que desde já procurassem arranjar um aro de bicicleta para que levassem na aula do dia 20/04, como antes no planejamento já tivera sido pensado.

No momento desta fala, as conversas tomaram conta da sala de aula, pois os alunos passaram a questionar a professora sobre o que era isso “instalação geográfica” e o porquê do “aro” de bicicleta, porém, foi-se deixado a curiosidade no ar, de modo que a explicação sobre a instalação só iria ser feita na próxima aula.

Quando foi na terceira aula, dia 18/04/2018, a professora deu continuidade à explanação do conteúdo utilizando o livro didático e um mapa (mapa-múndi), abordando sobre o capitalismo e suas fases. Como havia duas aulas seguidas de Geografia nesse dia, tinha sido agendado o Datashow para a explicação sobre o que era a Instalação Geográfica. Após a explicação do conteúdo pela professora, ocorreu a explicação do que se trata a instalação.

Na explicação sobre o capitalismo e suas fases, a professora fez um esquema no quadro fazendo, em seguida, uma explicação introdutória sobre o sistema capitalista, mencionando suas principais características e suas fases de desenvolvimento. Em sequência, prosseguindo com a explicação fazendo uso primeiramente do livro didático, pediu aos alunos que fossem fazendo a leitura dos parágrafos (em voz alta) e, ao passo que terminava a leitura de cada parágrafo, seguia a explicação da professora.

Desta forma, foi seguindo com a explicação de importantes aspectos da sociedade capitalista, a fim de que os alunos entendessem suas principais características. Assim foi se dando a explicação a respeito da produção destinada ao mercado com vistas à venda e obtenção de lucros, dando ênfase à questão da mercadoria; trabalho

assalariado, em que o sujeito vende sua própria força de trabalho, sendo ela, pois, mercadoria; propriedade privada; divisão da sociedade em classes; divisão do trabalho; e desigualdade social. A explicação decorreu fazendo uso do próprio livro didático, que continha em suas páginas os aspectos mencionados.

Ao chegar no momento em se trabalhar as fases do capitalismo, começando pelo capitalismo comercial e utilizando-se do livro didático, a professora também fez uso de um mapa-múndi. Desta forma, deu destaque à questão das rotas comerciais que eram realizadas através do mar pelo que ficou conhecido como as Grandes Navegações, tendo Portugal e Espanha como os pioneiros nesse processo, sendo logo mais acompanhados de França, Inglaterra e Holanda que, na busca de expandirem seus domínios territoriais e aumentarem suas riquezas, fundaram colônias localizadas, sobretudo, na América e na África. Desta forma, a professora, fazendo uso do livro didático e mapa, foi explicando aos alunos o percurso feito por estes países no período das Grandes Navegações (séc. XV, XVI).

Um ponto que foi bem esmiuçado pela professora foi no que diz respeito à relação estabelecida entre metrópoles e colônias, relação esta mediada pela exploração, em que a colônia, subjugada aos ditames da metrópole, abastecia esta de matérias-primas (metais preciosos, especiarias, etc.), enquanto que a metrópole fornecia produtos manufaturados. Esse movimento de trocas comerciais ficou conhecido como Divisão Internacional do Trabalho (DIT).

Um dos pontos que deixou a desejar na explicação desta fase inicial do capitalismo foi a respeito do contexto e transformações sociais e econômicas que a Europa vivenciava naquele período, entre os séculos XIV e XVI. Tal explicação se prendeu somente ao uso do livro didático, o que se deu de forma breve e rápida enfatizando, neste ponto, o processo de intensificação do comércio e surgimento da burguesia. Isso poderia ter sido melhor trabalhado pela professora, visto fazer com que os alunos compreendessem bem o contexto e as bases de surgimento desta fase do capitalismo.

Passando para a explicação da segunda fase do capitalismo, a professora abordou sobre a Primeira Revolução Industrial marcada pelo carvão como a mais importante fonte de energia e o advento da máquina a vapor, bem como a transição da produção manufatureira para a industrial.

Outros pontos enfatizados pela professora se deram com relação às inovações tecnológicas que ocorreram no período, como a exemplo das construções de ferrovias e

vias fluviais, a questão do êxodo rural com aumento populacional nas cidades, como também a questão da pobreza e o desemprego que em muito marcaram a dinâmica das relações sociais na época.

Sobre o capitalismo financeiro, a professora seguindo utilizando o livro didático iniciou enfatizando sobre as novas fontes de energias que foram sendo descobertas em meados do século XIX, como a exemplo da eletricidade. Prosseguiu com a explicação fazendo um link com o texto sobre técnica do Milton Santos que antes fora trabalhado, recorrendo-o a fim de enfatizar nesta fase, bem como na próxima, a integração entre ciência e produção, explicando o que ficou conhecido como a Segunda Revolução Industrial.

Abordou sobre o aprimoramento dos meios de transportes, o crescimento do número de empresas e a questão da bolsa de valores, explicando para com isso o que são ações e sociedades anônimas. Teceu, também, e de forma breve, explicações sobre os oligopólios e monopólios empresariais, carteis e trustes, afim de que os alunos entendessem como ocorrem as organizações e relações entre as empresas.

Caminhando para a explicação do capitalismo técnico-científico-informacional, o professor, além do livro didático, recorreu novamente ao texto sobre técnica, realçando a questão entre o conhecimento científico e a técnica, explicando desta forma a respeito da Terceira Revolução Industrial. Desse modo, teceu considerações sobre novos ramos industriais, tais como a informática, a telecomunicação, robótica e a biotecnologia.

Seguindo com a explicação, a professora adentrou na discussão sobre a globalização, fazendo assim menção ao intenso fluxo de informações que impera neste processo. Neste sentido, fazendo alusão ao texto que foi utilizado, Santos (2014, p. 239) argumenta que: “A informação é o vetor fundamental do processo social e os territórios são, desse modo, equipados para facilitar a sua circulação. [...]. O meio técnico-científico-informacional é a aparência geográfica da globalização.”

Nesta mesma aula, foi explicado pela professora o que era a instalação (sua definição), seus procedimentos metodológicos enfatizando a importância da pesquisa que eles (alunos) iriam posteriormente fazer, a criatividade e o momento da teia de ideias, bem como os dois textos que eles também iriam ter que escrever. Para isso, foi mostrado em slides algumas imagens de outras instalações já realizadas para que eles pudessem apreciar a questão da estética, da forma, os significados dos objetos utilizados na representação dos conteúdos e etc.

Durante essa explicação, foi realizado um breve exercício de representação¹¹. Esse exercício tem como função fazer com que os alunos apreendam e os estimulem no processo de atribuição de signos e símbolos. Para isso, a partir do conteúdo que estava sendo trabalhado, pegamos como exemplo uma das características do capitalismo – a privatização. Para este exemplo, foi questionado aos alunos qual o significado desta palavra, alguns poucos deram suas respostas, respostas que retornavam ao professor como uma pergunta, pois não tinham certeza do que de fato se tratava esta palavra (Ex: privatização = prender?).

O dicionário assume extrema importância neste processo. Foi pedido aos alunos que pesquisassem tal palavra no dicionário. Ao pesquisarem, encontraram as palavras privar, privativo, privatizar, palavras estas que no dicionário significam desapossar, destituir, impedir (alguém), particular, exclusivo, trazer para o setor privado etc.

Diante disso, foi trabalhado o significado do que seria a privatização dando exemplo a partir do conteúdo e com isso foi perguntado a eles quais objetos poderiam representar o ato de privar. Saíram alguns exemplos, dentre eles algemas e cadeados.

Ao ser perguntado o porquê do cadeado, logo responderam que é referente ao fato de prender, de bloquear, e daí, mediado pela professora sobre o conteúdo, foi citado a questão da privatização de empresas, hospitais, escolas, sendo que o acesso só se torna possível quando se paga um valor/quantia determinada e que, desta forma, geralmente apenas uma certa parcela da população (aquela mais abastada, se assim podemos dizer) tem acesso, e, no mais, com isso eles começaram a compreender o processo de representação, de atribuir signos e símbolos ao conteúdo e, assim, entenderam a proposta da instalação.

Esse exercício tem um sentido para os alunos, visto que eles passam a questionar a realidade por via do conteúdo que, a partir dos signos e símbolos, começa a ter um significado para eles com a atribuição e escolha dos objetos/materiais. Eles começam a perceber que aquele conteúdo trabalhado em sala de aula tem relação (e está presente) no seu cotidiano.

Ainda nesta aula, foram formados os grupos para realizarem a instalação. Assim, como iriam ser trabalhadas apenas as fases do capitalismo, que são quatro no caso, foi então pensado na formação de quatro grupos, cada um ficando responsável por uma das

¹¹ Dada a importância desse exercício de representação, pode, a depender do professor, inseri-lo como etapa no procedimento metodológico da instalação, assim como foi realizado.

fases, logo assim ficou: um grupo responsável pelo capitalismo comercial; outro grupo responsável pelo capitalismo industrial; outro grupo com o capitalismo financeiro e outro grupo com o capitalismo técnico-científico-informacional.

Na aula seguinte (20/04), a sala de informática já havia sido antecipadamente agendada para a realização de uma atividade de pesquisa. Como na aula anterior já havia sido formado os grupos, nesta aula os alunos foram encaminhados para a sala de informática, sendo que lá a organização e divisão de quantos alunos iam ficar por computadores se deu por grupos.

É importante mencionar que havia computadores suficientes para quase todos individualmente, porém, tendo em vista uma possível dispersão e o não comprometimento dos alunos em pesquisar sobre o conteúdo proposto, optamos por mantê-los reunidos em grupos por computadores.

Cada grupo iria pesquisar sobre o seu tema – fase do capitalismo. Para isso, foi direcionado aos alunos alguns tópicos específicos de cada fase para pesquisarem, da seguinte forma: Grupo 1 – capitalismo comercial: rotas comerciais; manufatura; mercadorias produzidas (mercantilismo). Grupo 2 – capitalismo industrial: Revolução industrial; fontes de energia; maquinofatura. Grupo 3 – capitalismo financeiro: Bolsa de valores; segunda revolução industrial; oligopólios e monopólios empresariais, cartel, trustes. Grupo 4 – capitalismo técnico-científico-informacional: Terceira revolução industrial; eletrônica, robótica, biotecnologias (comunicações). Esses tópicos eram apenas para direcionar em suas pesquisas, ficando a depender deles buscarem outros temas referentes à mesma.

Figura 8 – Momento da pesquisa sendo realizada pelos alunos



Fonte: ALEXANDRE, D. L. (2018).

Figura 9 - Pesquisa sendo realizada pelos grupos do capitalismo industrial e financeiro, respectivamente (esquerda – direita).



Fonte: ALEXANDRE, D. L. (2018).

Em decorrência da pesquisa, eles iriam produzir um primeiro texto (texto 1). Neste texto, eles iriam escrever sobre o conteúdo a partir da pesquisa realizada já apontando, ao final do texto, os signos e símbolos em objetos que poderiam utilizar para a montagem da instalação. Assim, foi explicado para eles o que e como deveria ser feito e que trouxessem na próxima aula o texto escrito.

É bom lembrar que tinha ficado marcado para eles trazerem nesta aula os aros de bicicleta, que no caso seriam quatro aros, porem só arranjaram dois. Ao perguntarem eles o porquê dos aros, prosseguiu a professora explicando que os aros seriam o objeto principal para “montar” a Instalação Geográfica.

Com base nisso, eles representariam o sistema capitalista e suas quatro fases (engrenagens), estando esse sistema em constante movimento (girando em torno do lucro). Essa foi a “sacada” do por que utilizar os aros, porém, é importante deixar evidente que outros objetos poderiam ter sido utilizados.

Figura 10 – Objeto principal, aro de bicicleta



Fonte: ALEXANDRE, D. L. (2018).

Figura 11 – Momento da Teia de Ideias



Fonte: ALEXANDRE, D. L. (2018).

Após a realização da pesquisa e escrita do texto 1, chegou o momento da Teia de Ideias (RIBEIRO, 2014). Nesta aula (27/04), havia sido marcado para que os alunos levassem o texto feito, motivo pelo qual se mostraram comprometidos, todos fizeram. O texto foi solicitado por grupo, no caso, seriam produzidos quatro textos.

Em sala de aula, foi pedido que se reunissem em seus devidos grupos para a leitura (em voz alta) e discussão dos textos. Foi, então, debatido partindo de cada grupo em específico sobre sua fase do capitalismo e os possíveis elementos que tinham pensado para representação.

Deste momento foram, então, definidos os signos e símbolos de representação e os objetos para materialização, visto que muita coisa mudou em relação ao que constava nos textos. Havia muitas coisas óbvias, fato que exige um melhor direcionamento feito pelo professor, sendo que, neste aspecto, a proposta da instalação é fazer com que (mediado pelo professor) os alunos possam pensar além do que se parece óbvio e imediato na percepção deles.

Assim, se realizou esta atividade (etapa), sendo pedido que já arrajassem e trouxessem na próxima aula os materiais que iriam utilizar. Abaixo segue um quadro síntese dos grupos com suas respectivas fases do capitalismo e os elementos utilizados para a instalação.

Tabela 1 – Quadro síntese com os elementos de representação dos grupos

INSTALAÇÃO GEOGRÁFICA		
GRUPOS	FASES DO CAPITALISMO	SIGNOS E SIMBOLOS (OBJETOS DE REPRESENTAÇÃO)
1	COMERCIAL	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho escravo – corrente (algemas) - Grandes navegações (as rotas comerciais se realizavam através do mar) – vela (navios) e garrafa pet (mar) - Produtos comercializados/trocas comerciais (relação entre metrópole e colônia) – espelho, colar, brincos, pulseiras (bijuterias)
2	INDUSTRIAL	<ul style="list-style-type: none"> - Máquinas a vapor e tear mecânico – carvão e linhas de costura - Engrenagens das máquinas – ferramentas (chaves) - Locomotivas – chaminé
3	FINANCEIRO	<ul style="list-style-type: none"> - Bolsa de valores – bolsa e moedas - Poder da bolsa de valores e força (do capitalismo) – peso (halteres) - Acordos empresariais – luvas - Desigualdade social – balança - Produtos industrializados e fluxos – carrinhos
4	TÉCNICO-CIENTÍFICO-INFORMACIONAL	<ul style="list-style-type: none"> - Energia, comunicação – fios (cabos elétricos) - Conexão – tomada de energia - Guardar registros (memória artificial) – chips - Avanço tecnológico – celulares (antigos e novos – ideia de progresso) - Desejo e propagandas – revista, maçã, marcas (calçados e roupas)

Fonte: Elaborado pelo autor.

No dia 02/05, se deu a aula de continuidade da Teia de Ideias, pois não foi possível, devido ao tempo, terminar na aula anterior, bem como a apresentação de alguns materiais que já haviam sido definidos como havia sido solicitado. Alguns grupos estavam mais adiantados, como a exemplo do grupo referente às fases do capitalismo financeiro e técnico-científico-informacional.

Tendo em vista a dificuldade de alguns grupos em específicos para pensar e definir os signos e símbolos para representar o conteúdo, visto ser esta uma situação-problema a ser resolvida (como representar o conteúdo com signos e símbolos para a instalação?), pensamos em fazer da atividade algo mais coletivo para que os grupos não ficassem discutindo somente entre si, mas que pudessem socializar e debater as ideias ajudando uns aos outros.

Desta forma, foi assim que brotou algumas ideias, tais como, a citar como exemplo, o grupo responsável pelo capitalismo comercial, pois não estavam conseguindo encontrar elementos que representassem as rotas comerciais, daí, porém, ao passo que o problema foi socializado para os demais grupos, foi possível a solução.

Pensando em como representar as rotas comerciais, o grupo do capitalismo financeiro propôs, de forma bem criativa, a utilização de uma garrafa pet com água e uma vela, de modo a significar as navegações que eram feitas via mar e a troca de produtos comerciais.

Figura 12 - Teia de Ideias, momento de socialização.



Fonte: ALEXANDRE, D. L. (2018).

Nesta aula tudo ficou definido, restando apenas arranjarem os materiais para a montagem, atividade que ficou agendada já para a próxima aula.

Na aula do dia 04/05, os alunos, então, levaram os materiais para a etapa de início da montagem, pois ficou faltando algumas coisas, visto não terem conseguido arranjar. Trouxeram, nessa aula, os outros dois aros que ficaram faltando para completar os quatro, requeridos para a instalação.

Nesta aula inicial da etapa de montagem, alguns grupos estavam mais à frente do que outros, como a citar os grupos do capitalismo financeiro e técnico-científico-informacional. Esses grupos parecem ter apreendido melhor a proposta da instalação, ao passo que em decorrência do conteúdo trabalhado e da pesquisa por eles realizada foi possível solucionar melhor a problemática em pensar os signos e símbolos para representar o conteúdo, bem como mais facilidades em arranjar os objetos.

Figura 13 – Etapa de montagem. Grupo do capitalismo técnico-científico-informacional



Fonte: ALEXANDRE, D. L. (2018).

Figura 15 – Grupo do capitalismo industrial



Fonte: ALEXANDRE, D. L. (2018).

Figura 14 – Grupo do capitalismo financeiro



Fonte: ALEXANDRE, D. L. (2018).

Figura 16 – Grupo do capitalismo comercial



Fonte: ALEXANDRE, D. L. (2018).

Os outros dois grupos estavam mais atrasados com relação à montagem e até mesmo com relação a alguns objetos que ainda faltavam. Uma das dificuldades observadas nestes grupos (a citar os do capitalismo comercial e industrial) foi referente à estética no aro, pois não estavam conseguindo organizar os objetos, seja pensar na posição, no ordenamento e em como fixá-los.

O grupo do capitalismo comercial parecia não estar muito comprometido com o trabalho, faltava arranjar ainda alguns objetos, o que segundo eles estava difícil. Um aluno do grupo argumentou que essa fase do capitalismo era a mais complicada de representar, visto não haver, segundo eles, muitos objetos para utilizar.

Com relação a este argumento do grupo, é possível aferir que algo durante o processo deixou a desejar, seja com relação à explicação do conteúdo, à pesquisa realizada e/ou até mesmo o não comprometimento do grupo, faltando-lhes explorar e instigar mais o ato criativo.

De acordo com a visualização da figura 15, podemos perceber que o aro está completamente enferrujado. Quanto a isso, os alunos perguntaram ao professor se, devido o aro estar enferrujado, não seria possível usá-lo, visto ser melhor um mais conservado. Respondemos que, por estar enferrujado, ele se encaixaria melhor ainda na proposta de representar o capitalismo (industrial), retratando, desta forma, algo antigo, as ferrugens das máquinas, ferrovias, etc., essa foi uma das sacadas logo de imediato.

O grupo responsável por representar a fase do capitalismo comercial estava um pouco atrasado em relação aos outros. Na figura 16, podemos ver um único objeto posto sobre o aro, um espelho, faltando outros que antes já haviam sido pensados, como a garrafa pet, a vela, a algema e etc.

A responsabilidade deste retardamento do trabalho pelo grupo pode ser apontada no segundo texto que escreveram, ao relatar que nem todos os integrantes do grupo colaboraram para a realização do trabalho. Isso acaba que sendo, de certa forma, reconhecido por eles, tendo em mente que caso tivesse havido um maior comprometimento da parte de todos do grupo, a instalação em si poderia ter se sobressaído.

Na aula do dia 09/05, encaminhamos o processo da atividade para o final da etapa de montagem e logo após houve a exposição e apresentação da Instalação Geográfica pelos alunos.

A Instalação Geográfica foi exposta no pátio, espaço aberto próximo à cantina da escola, visto ser um local estratégico para que todos da instituição pudessem contemplá-la.

Figura 17 – Instalação exposta no pátio da escola



Fonte: ALEXANDRE, D. L. (2018).

Figura 18 – Alunos fazendo apresentação



Fonte: ALEXANDRE, D. L. (2018).

Ao ser exposta neste espaço da escola, foi avisado aos outros professores que estavam no dia ministrando aula, que encaminhassem suas turmas para ver o trabalho realizado e, com isso, prestigiar a apresentação dos alunos. Desta forma, os alunos que construíram a instalação fizeram a apresentação do trabalho para as turmas do 6^a, 7^a e 9^a anos.

Antes da fala dos alunos (cada grupo), a professora fazia uma explanação geral sobre do que se tratava o trabalho, o que eram as Instalações Geográficas, o conteúdo abordado e, com isso, adiante os alunos iniciavam suas apresentações, começando pelo grupo do capitalismo comercial.

Nesta apresentação, os alunos de cada grupo falavam a respeito do que se tratava o aro e cada elemento disposto sobre o mesmo, explicando o significado dos objetos a partir do conteúdo representado e que fora trabalhado.

Alguns alunos, quando souberam que o trabalho iria ser apresentado ao público, logo retrucaram, argumentando que não iriam apresentar porque não sabiam, porque também tinham vergonha e outros tantos motivos. Diante de tais argumentos, o professor falou que eles iriam ser avaliados (somar pontos na nota) a partir deste trabalho, o que de certa forma os fizeram mudar de opinião.

É importante destacar que essa metodologia pode ser concebida pelo professor como forma de avaliação, o que Ribeiro (2014) denomina de “avaliação construtiva.”¹² Nesta concepção de avaliação, o ato de avaliar se dá durante todo o processo, envolvendo as etapas de seu desenvolvimento e não unicamente no ato final centrado em um produto, como a exemplo da nota.

Durante a apresentação, aqueles alunos que antes retrucaram, se mostraram fluentes na explicação do trabalho, falando sobre o conteúdo e o que cada objeto estava representando. Neste processo não é preciso os alunos decorarem páginas de livros para explicar, pois o conteúdo é explicado por meio dos objetos encontrados e retirados do cotidiano deles e que, neste caso, têm uma relação de significância para com o conteúdo estudado, se reconhecendo no seu próprio trabalho.

Com a explicação dos alunos construtores da obra, temos também a contemplação dela pelo público, o qual curiosos, vendo algo do tipo exposto, passam a questionar o que é aquilo, os objetos, as informações postas, quem sabe se perguntando o porquê de uma revista com uma maçã em cima (?), um pedaço de pau atravessado em latas de leite ninho (simbolizando halteres) (?), uma chaminé (?), enfim, são elementos que, ao representar o conteúdo trabalhado em sala de aula, estimulam a curiosidade e reflexão crítica ao que está posto.

A instalação, quando pronta e exposta ao público, incita a curiosidade (talvez até o assombro das pessoas), questionamentos e dúvidas, contribuindo para um processo catártico. Duarte (2008) explica esse processo na teoria lukacsiana ao argumentar que, para Lukács,

(...) a arte possui como função social a de produzir a desfetichização da realidade social e de fazer o receptor da obra artística deparar-se com o questionamento acerca do próprio núcleo humano de sua individualidade (DUARTE, 2008, p. 4).

A arte, ao refletir a realidade humana, tem seu efeito sobre o indivíduo quando da recepção da obra de arte. Este efeito, conhecido como catarse na concepção de Lukács é, portanto, definido como o

processo pelo qual o indivíduo receptor é colocado esteticamente em confronto com a essência da realidade, por meio da superação, ainda que

¹² Esta abordagem pela Instalação Geográfica será melhor tratada no terceiro capítulo desta dissertação.

momentânea, da heterogeneidade extensiva e superficial própria à vida cotidiana” (DUARTE, 2008, p. 5).

Nesse sentido, a Instalação Geográfica, enquanto representação artística de um conteúdo, ao refletir o conhecimento científico da realidade, coloca o indivíduo em confronto com a obra, suscitando questionamentos e reflexões diante do que está posto, contribuindo, desse modo, para um processo de elevação da consciência.

Uma pesquisa poderia ter sido realizada com os alunos que contemplaram a obra, seja através de um questionário e/ou entrevista, muito embora não seja este aqui o nosso foco. Mas pelo que foi observado e registrado (fotos), podemos aludir que tal efeito catártico é nítido quando da reação das pessoas perante a instalação, gerando perguntas e questionamentos na busca em compreender o que o todo representa, se reconhecendo também desta forma na obra, podendo opinar sobre outros objetos/materiais que poderiam ser utilizados na representação/materialização do conteúdo-forma.

Figura 19 – Alunos contemplando a obra/apresentação



Fonte: ALEXANDRE, D. L. (2018).

A etapa final, conhecida como desmonte da instalação, foi realizada na aula do dia 16/05. Esta etapa se dá pelo registro e debate do segundo texto produzido pelos alunos, os quais tendo em vista todo o processo de desenvolvimento da Instalação Geográfica e o conteúdo trabalhado descrevem se o conteúdo foi alcançado, o que aprenderam e o seus pontos de vista sobre a Instalação Geográfica. É nesta etapa que o professor, a partir do processo avaliativo, pode diagnosticar se os objetivos para com o conteúdo a partir do trabalho com a metodologia foram alcançados.

Faremos, na seguinte seção, a análise e avaliação da prática por Instalação Geográfica que foi apresentada. Isso se centrará pelos procedimentos metodológicos da Instalação Geográfica utilizando partes da entrevista que foi concedida pelo professor, bem como o uso dos textos dos alunos, visto serem uma importante ferramenta para nossas reflexões sobre a metodologia trabalhada.

1.4 ESCÓLIOS

No desenvolvimento da Instalação Geográfica, podemos constatar que o professor seguiu à risca todos os passos metodológicos de construção da metodologia, desde o planejamento do conteúdo com base no currículo da escola fazendo, assim, o delineamento da sequência didática necessária para a mediação do mesmo, prosseguindo com a realização da atividade de pesquisa pela qual solicitou dos alunos um primeiro texto para ser discutido na etapa da Teia de Ideias e, posteriormente, a montagem, exposição e apresentação, e ao fim a desconstrução da metodologia requerendo um segundo texto dos alunos.

Com base na entrevista concedida pelo professor, logo é importante destacar que o mesmo já teve outros contatos e experiências com a metodologia Instalação Geográfica, pois, de acordo com a pergunta sobre se ele já desenvolveu outras experiências com a metodologia, o mesmo proferiu o seguinte:

Sim, eu já tive contato com as metodologias, sendo ela tanto no PIBID, no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, no qual eu fazia parte no Virgílio Távora, a gente desenvolveu uma Instalação Geográfica e também no seminário, na disciplina de psicologia da aprendizagem, na qual utilizamos pela nossa equipe, que foi em equipe, uma gaiola para representar a mente humana. Outra também experiência que eu fiz, foi no estágio três, no ensino médio, no EJA de Juazeiro, em uma feira de criatividade que, juntamente com a minha colega de estágio, Vicka, desenvolvemos a metodologia representando o setor econômico que gira em torno da figura do Padre Cícero. [...] (P1).

De acordo com sua fala, as experiências com a metodologia se deram durante a graduação na Universidade Regional do Cariri (URCA), tanto no âmbito do PIBID, quanto das disciplinas do curso de Geografia, uma delas no Estágio Supervisionado. Conferimos a importância de ambos na formação do professor, aqui especificamente o de Geografia.

O PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) foi lançado em 2006 nas Universidades Federais, durante o governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva e o ministro da educação Fernando Haddad. O programa mostrou, logo de início, sua eficácia para a formação docente se expandindo consideravelmente, sendo que em 2009 foi instituído como política de Estado vinculada à formação de professores por todo o país.

Um fato lamentável é que de 2017 para 2018 este programa acabou sendo reduzido amplamente quanto ao número de alunos bolsistas (de 40 para 25), isso em decorrência dos cortes orçamentários contra a educação, fato que nos leva a afirmar ser uma perda enorme para a formação docente.

Com duração de dois anos podendo ser prorrogado por igual período, os principais objetivos proporcionados pelo PIBID é possibilitar a articulação universidade e escola; proporcionar a teoria e prática no movimento de ação-reflexão-ação encontrando a práxis nas situações cotidianas vivenciadas na escola; bem como aliar formação docente e pesquisa.

O PIBID e o Estágio Supervisionado possibilitam a construção dos saberes experienciais pelo docente, saberes estes já enfatizados por Tardif (2014, p. 39) ao elucidar que: “são saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados.”.

Neste sentido, percebemos que as experiências construídas pelo professor com a metodologia durante sua graduação, através do PIBID e do Estágio Supervisionado, lhes serviram de base para o desenvolvimento da prática com seus alunos na rede pública do Ensino Básico, sabendo o professor já de todo o percurso metodológico de como realizar a construção dessa metodologia.

Na mediação do conteúdo, o professor fez uso do livro didático não se prendendo exclusivamente ao mesmo, utilizando-o apenas como recurso auxiliar. Para além do livro didático, o professor trabalhou com o texto do geógrafo Milton Santos a respeito do meio técnico-científico-informacional, ganhando ênfase o conceito de espaço geográfico e técnica que foi trabalhado com os alunos.

O texto do Milton Santos que foi utilizado ganha respaldo pelo professor quando ele entende da necessidade e importância de se trabalhar com outras fontes, pois o livro didático não supre o conteúdo em sua totalidade, carecendo que o professor complemente com outras informações e conhecimentos advindos de outras fontes.

Esse texto, por fazer parte do livro *A Natureza do Espaço*, sendo extenso e tendo uma linguagem um tanto hermética levando em conta o nível da turma, pois era uma turma de 8º Ano do Ensino Fundamental, vale ressaltar que o professor esmiuçou bem os conceitos elencados no texto, fazendo uma leitura conjunta com os alunos e utilizando dicionários para auxiliá-los na compreensão de algumas palavras que não eram compreensíveis para eles.

Esse propósito é fundamental para a construção de conceitos pelo aluno, pois ele vai aos poucos se apropriando e expandindo o arsenal de palavras e significados, o que lhe propicia fazer abstrações e generalizações. Segundo Couto (2011, p. 88), “Vygotsky identifica esse processo de generalização com o reflexo conceitualizado da realidade.” Assim, o aluno, ao se apropriar compreendendo os conceitos geográficos trabalhado em sala de aula, vai gradualmente desenvolvendo um raciocínio espacial, uma forma geográfica de pensar a realidade.

Essa questão da formação de conceitos será melhor enfatizada no plano teórico com o próximo capítulo desta dissertação, ao discutirmos sobre os signos e símbolos.

Na mediação do conteúdo, ao utilizar o livro didático e o texto do Milton Santos, o professor fez uso intenso do quadro branco, fazendo esquemas e explicando-os, pedindo também para que os alunos escrevessem no caderno, pois o registro das informações e atividades são de suma importância.

No encaminhar das atividades, a pesquisa é um dos pontos mais relevantes quando se trata do processo de ensino e aprendizagem. Nessa prática, o professor levou os alunos para a sala de informática da escola para desenvolverem uma pesquisa direcionada por alguns tópicos relativos ao tema que foi trabalhado como pôde ser observado nas imagens.

Como os alunos iriam representar as fases do capitalismo, a turma havia sido dividida em quatro grupos, cada um responsável por trabalhar em específico uma das fases. Assim, para a pesquisa, o professor destacou alguns temas para direcioná-los, esse é um ponto importante, pois cabe ao professor orientar e intervir quando necessário, não deixando os alunos agirem por conta própria, principalmente quando estão com dúvidas.

Quanto a essa atividade de pesquisa, foi perguntado ao professor o que ele pensa dela no desenvolvimento da Instalação Geográfica, anunciando sua resposta da seguinte forma:

A pesquisa eu vejo como um aprofundamento do conteúdo né que a gente vai trabalhar mas nunca trabalha por completo, no qual na nossa parte, nas nossas instalações que foi dividida a temática, eu acho que foi um aprofundamento maior em cada fase do capitalismo, voltada pro que a gente trabalhou, e acho que é bem importante por que vai fazer e já vai refletir em cima daquela pesquisa os objetos que podem ser trabalhados, assim como o último texto, que já é um retorno de tudo aquilo que foi visto (P1).

O professor entende a importância da pesquisa para o aprofundamento do conteúdo, visto que não dá para se trabalhar este por completo dependendo exclusivamente de suas explicações. Por isso, a pesquisa se faz necessária ao requerer dos alunos aprofundar e expandir seus conhecimentos sobre o conteúdo, sobretudo propiciando as bases para pensar nos signos e símbolos que serão representados na instalação, bem como para a produção do texto.

Mediante a pesquisa que foi realizada pelos alunos, na entrevista perguntamos ao professor quais as dificuldades que ele enxerga nessa etapa pelos alunos. Quanto a isso ele respondeu que:

Num primeiro momento, nem todo aluno sabe usar o computador (risos), eles têm acesso mais ao celular, então, nem todos sabem usar, e também a questão dos sites tipo, do que pesquisar, eles não têm tanto entendimento ainda sobre isso, eles procuram em qualquer site, então as informações nem sempre está conciliando realmente com o que é, a veracidade dos fatos, e outra, acho que fora isso num tem tanta dificuldade não, na questão da pesquisa em si, mas a dificuldade maior seria na produção textual do que mesmo na pesquisa (P1).

De forma até irônica o professor concebe que os alunos não sabem usar o computador, frisando, no entanto, a questão dos sites de pesquisa na internet, visto que eles não se preocupam em buscar informações verídicas que coincidam com a realidade dos fatos. É quanto a isso que reafirmamos a necessidade que tem o professor de orientar os alunos na pesquisa, direcionando caminhos, sites, fontes e que debata com eles as informações/dados obtidos, se precavendo quanto a sua veracidade.

Notamos que o professor logo aponta que a dificuldade maior não é na pesquisa em si, mas sim na produção textual dos alunos, pois no processo de construção da metodologia o professor solicita dois textos, um decorrente da atividade de pesquisa para ser debatido inclusive na etapa da Teia de Ideias, e outro texto no final para o desmonte da instalação, texto este que, como falou o professor, é o retorno de tudo o que foi visto, o registro geral.

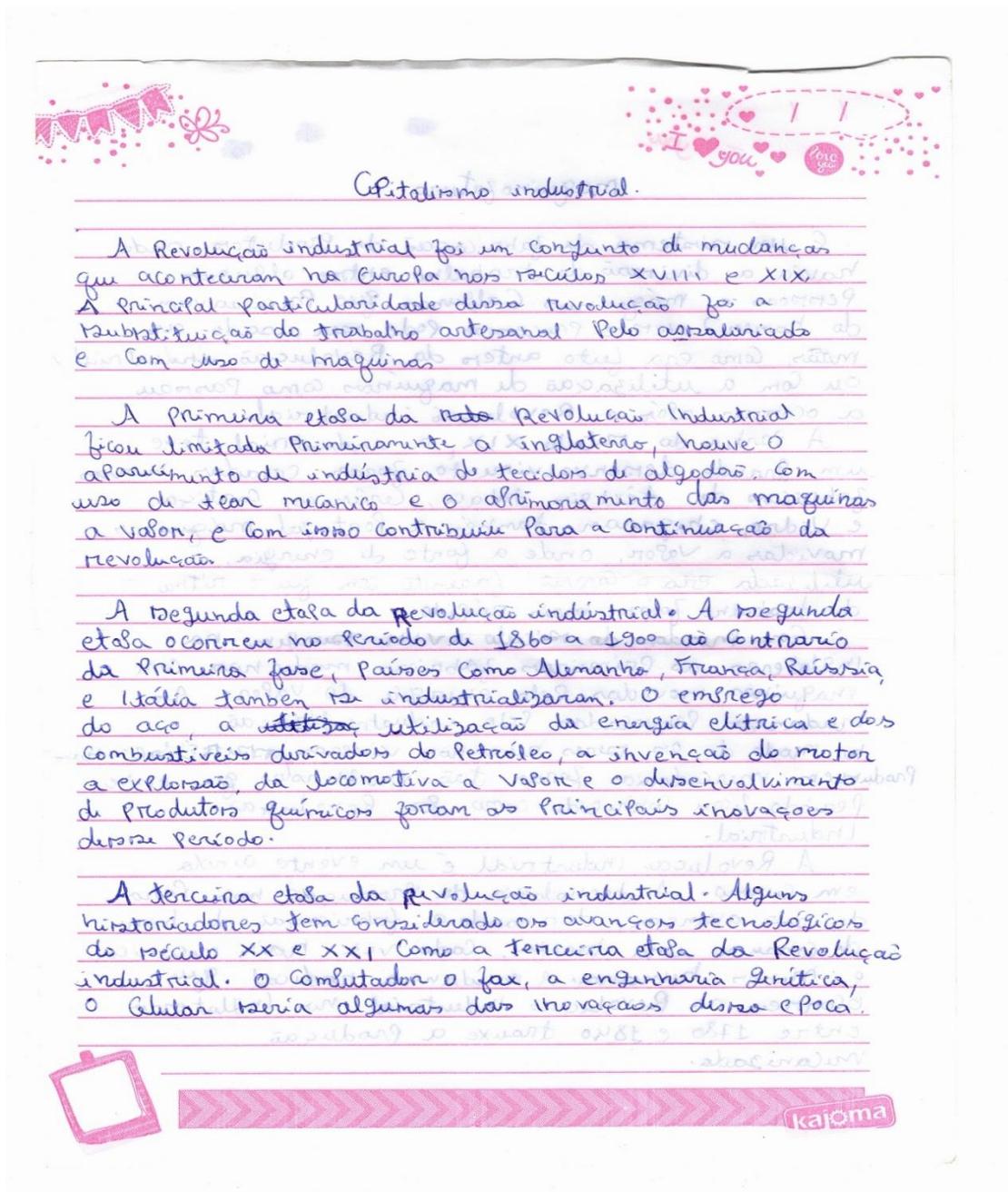
Quanto aos textos, percebemos claramente a real dificuldade que os alunos têm na sua produção escrita. No primeiro texto decorrente da pesquisa podemos ver

nitidamente alguns erros de ortografia, gramaticais e até a reprodução de cópias da internet, não havendo, portanto, a preocupação em ao menos inserir as fontes de onde fizeram a consulta. Já no segundo texto, produzido com o desmonte da instalação, constatamos que não apresenta o que é solicitado, o registro geral, enfatizando o processo que foi realizado com a pesquisa, o debate e as possíveis dificuldades que ainda se apresentam.

Podemos observar os textos¹³ produzidos nas figuras a seguir. As figuras 20 e 21 correspondem ao primeiro texto que se dá após a pesquisa, e as figuras 22 e 23 correspondem ao texto final produzido com o desmonte da instalação.

¹³ Com base nos textos que foram produzidos e entregues pelos alunos, escolhemos apenas um texto (que corresponde ao texto da pesquisa e o texto final produzidos pelo mesmo aluno/grupo) para constar na dissertação. Para a escolha analisamos o conteúdo exposto no texto, bem como em certa medida a ortografia para melhor visualização e leitura por parte do leitor.

Figura 20 – Texto 1 produzido após a pesquisa



Fonte: ALEXANDRE, D. L. (2018).

Figura 21 – continuidade do texto 1

Maquinofatura

É um sistema de fabricação de produtos onde havia a divisão do trabalho entre algumas pessoas e máquinas. Algumas que precisavam do homem, neste processo pode ser usado as mãos, como era feito antes da Revolução Industrial ou com a utilização de máquinas como passou a ocorrer após a Revolução Industrial.

A partir do século XIX, a indústria teve um grande desenvolvimento, foram criadas novas fábricas de têxteis, tabaco, cerâmico, cortiça, e vidro, chegaram também a Portugal máquinas movidas a vapor, onde a fonte de energia utilizada era o carvão, fazendo com que o ritmo de trabalho fosse mais rápido.

Em meados do século XVIII surgiram na Inglaterra as primeiras fábricas modernas, com máquinas movidas pela energia do vapor. As mudanças provocadas pela industrialização no modo de os seres humanos viverem e relacionarem, produziram mudanças foram tão profundas que esse período ficou conhecido como a Revolução Industrial.

A Revolução Industrial é um evento ainda em curso. A tecnologia da produção não para de avançar, tornando a fabricação de bens de consumo uma tarefa cada vez mais mecânica e menos humana. A mudança radical que ocorreu na Revolução Industrial no Inglaterra entre 1780 e 1840 trouxe a produção mecanizada.



Figura 22 – Texto final

♥ ♥

Texto final da conclusão geográfica.

Eu entendi, que capitalismo é um desenvolvimento dividido em quatro períodos, que passam por transformações nas relações social, e mercadorias. Capitalismo Comercial, Capitalismo Industrial, Capitalismo financeiro e Capitalismo Informacional.

O capitalismo é constituído por a primeira, segunda e terceira revoluções.

A primeira revolução industrial, foi marcada pelo uso do carvão que foi usado nas máquinas como energia.

A segunda revolução industrial foi marcada com a troca do carvão pelo petróleo.

A terceira revolução industrial foi caracterizada pela presença do avanço da tecnologia, que ainda se desenvolve até os dias atuais.

Instalação geográfica

✿ Foi utilizado um aro de bicicleta, com a instalação de vários objetos desde o tempo antigo até agora na atualidade.

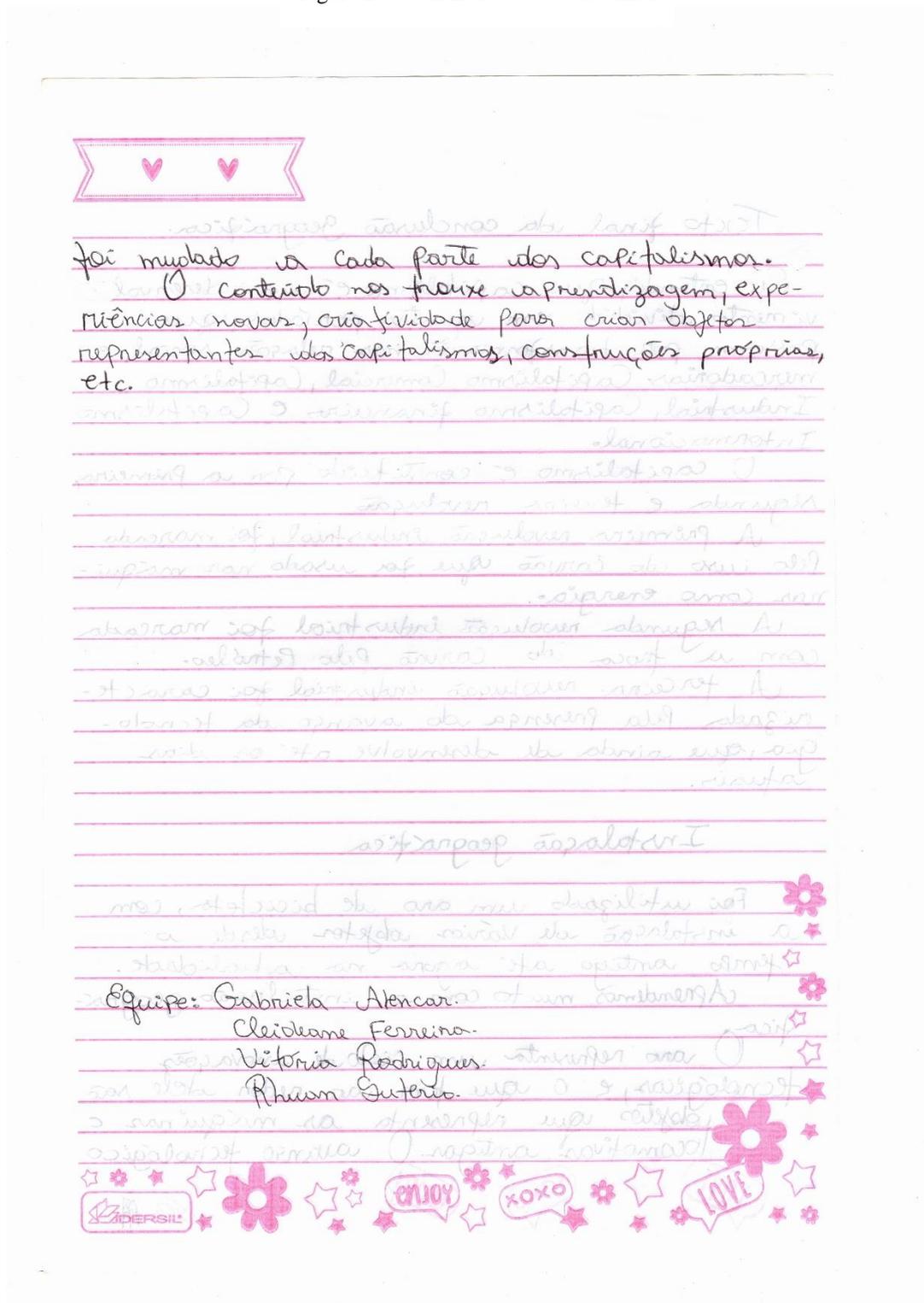
✿ Aprendemos muito com a instalação geográfica.

✿ O aro representa um ciclo de inovações tecnológicas, e o que tem ao redor dele são objetos que representam as máquinas e locomotivas antigas. O avanço tecnológico.

LOVE XOXO ENJOY

Adriana

Figura 23 – continuidade do texto final



Fonte: ALEXANDRE, D. L. (2018).

Ribeiro (2014) na sua tese, ao analisar os textos produzidos pelos alunos contidos nos relatórios dos estagiários, enfatizou sobre essa dificuldade na produção dos textos, principalmente ao tratar-se do sentido e clareza das ideias. Segundo o autor,

As dificuldades encontradas pelos alunos estão relacionadas prioritariamente à pesquisa, especialmente quando se trata da produção de um texto. Produções que não são feitas com rigor, com clareza sobre as ideias, quando se leva em conta uma pesquisa detalhada sobre os conteúdos abordados (RIBEIRO, 2014, p. 197).

Para ele, de acordo com Bazi (2000), estas dificuldades são reflexos do fracasso escolar, tendo diversas variáveis que se perfazem desde a genética, cultura e ações da sociedade, constituindo-se desde fatores extraescolares a intraescolares.

Leite (1988) evidenciou dois grandes determinantes do fracasso escolar. O primeiro é o nomeado de “fatores extra-escolares”, representados por uma série de fatores relacionados à realidade sócio-econômica a que está submetida à maioria da população brasileira, caracterizada pelas relações de trabalho e de pobreza. Simultaneamente às variáveis extra-escolares, existem os “fatores intra-escolares” que englobam a distância cultural entre a escola pública e sua população, a ineficácia da formação e treinamento dos professores, os problemas relacionados aos programas de ensino e práticas escolares e a própria burocracia pedagógica (BAZI, 2000, p. 4).

Quando questionado ao professor o porquê dessa dificuldade dos alunos na produção textual em si, o mesmo afirmou que: “Eu acho que a própria produção, já vem, já vem da educação deles, da questão de não praticar a escrita, e na hora de escrever eles se sentem muito inseguros de certa forma.”. (P1)

Para o professor, a dificuldade dos alunos na escrita está ligada à questão de não terem o hábito de escrever, de praticar a escrita, e assim, quando são obrigados a escrever, não se sentem seguros. Essa questão enfatizada pelo professor pode estar relacionada a fatores que provêm desde a família, o meio sociocultural em que o aluno está inserido, a escola em si, e até mesmo ao ato punitivo que inibe os alunos no momento do fazer.

Para Rojo (2005), o desenvolvimento da habilidade da escrita pela criança/aluno está ligado à intimidade que seus familiares têm com a linguagem escrita, com a valorização do hábito de ler e escrever (SOUZA, 2012). Assim afirma o seguinte,

É o modo de participação da criança, ainda na oralidade nestas práticas de leitura e escrita, dependentes do grau de letramento familiar (e, acrescentaríamos) da instituição escolar e/ou pré-escolar em que a criança está inserida, que lhe permite construir uma relação com a escrita enquanto prática discursiva e enquanto jogo (ROJO *et al.*, 2005, p. 123).

Quanto à questão da insegurança dos alunos para a produção textual, Souza afirma que:

Atualmente, em algumas escolas, a produção textual continua norteadada pelo discurso do professor e por regras pré-estabelecidas por ele que certamente será o único leitor do texto produzido pelo aluno, isso traz insegurança, tornando a tarefa de escrever angustiante e punitiva para ele (SOUZA, 2012, p. 22).

Neste sentido, o desenvolvimento da escrita (e leitura) está muito ligado ao hábito que os sujeitos (alunos) têm com a mesma, e a instituição escolar, por meio dos professores, pode tornar isso uma prática diária, ou pelo menos com mais frequência para os alunos, além de deixar de delegar essa tarefa como se fosse exclusiva do professor e disciplina de Língua Portuguesa, pois em muito estes são culpabilizados pelas dificuldades no português apresentadas pelos discentes.

Como podemos observar nas figuras 22 e 23 dos textos dos alunos, estes se referem ao texto final que é produzido, sendo o registro geral de tudo o que foi trabalhado em sala de aula, enfatizando o conteúdo, a pesquisa e a obra final com a instalação exposta e apresentada ao público.

Percebemos que, diferente do primeiro texto (figuras 20 e 21), o texto final é uma produção mais pessoal, no sentido de que não se dá pela mera reprodução de cópias da internet, de livros, revistas etc., mas do conhecimento que foi apreendido durante todo o trabalho que se realizou em sala de aula e contando com suas experiências cotidianas, enquanto visão de mundo.

Questionado ao professor qual a importância que ele pensa desse segundo texto no processo geral da instalação, sua resposta foi a seguinte:

[...] o primeiro texto parte de uma pesquisa e essa pesquisa eles vão copiar o que estão vendo ali, é o primeiro momento, é o primeiro contato depois da explicação da gente, claro, sobre aquele conteúdo, mas é um dos primeiros contatos que ele tá tendo com aquelas informações que eles têm de representar. Então, o segundo texto já é um texto que ele já vai ter conhecimento daquilo, ele já tem associado aquele conhecimento com os símbolos que ele colocou na instalação, então o que era dele ter atendido ali, de associar um ao outro naquele momento, ali já vai facilitar a parte da escrita dele, acredito que vai ser muito mais fácil ele falar de uma coisa que conhece, como é mais fácil do que o primeiro momento que ele não conhece praticamente aquele conteúdo, então já é algo seu, que ele já tem mais propriedade sobre isso ali, e vai ser o texto avaliativo, acredito que não o primeiro texto, mas o segundo texto é que seria o texto avaliativo mesmo (P1).

Para o professor, no segundo texto o aluno já possui o conhecimento do conteúdo, daquilo que ele construiu, de ter pensado os signos e símbolos e associado com os objetos ao conteúdo, o que é mais fácil dele escrever sobre o que realmente conhece.

Ainda com a resposta, o professor proferiu que:

[...] a partir dele a gente vai identificar também quais as dificuldades que ainda rodeia sobre aquele conteúdo, porque ali ele já fez a sua pesquisa, já fez sua instalação e as suas dificuldades vão estar expostas naquele texto, vai ser a partir dele quando ele colocar a associação do que ele não conseguiu associar mesmo na hora de fazer a instalação geográfica, mas ali no texto ele vai deixar explícitas quais as dificuldades que ele teve, ou seja, determinado conteúdo que teria, por exemplo, um conceito que ele não compreendeu, aquele conceito não vai estar representado na sua instalação, porque foi algo que ele não compreendeu pra ele reproduzir pra ele colocar ali de forma mais criativa, então você vai compreender as dificuldades dele a partir disso (P1).

Como sendo o registro geral de tudo, o professor fala que no segundo texto o aluno expõe suas dificuldades que ainda pode ter para com o conteúdo, como por exemplo, a não compreensão de um determinado conceito, levando com isso ao processo de avaliação pelo professor, o que será melhor discutido no terceiro capítulo desta dissertação.

Para a produção do segundo texto, o professor deve explicar aos alunos que eles devem fazer uma análise geral de tudo que foi trabalhado em sala de aula, fazendo um retorno ao conteúdo e pesquisa com base na instalação que foi produzida e com isso apontar suas possíveis dificuldades. Porém, não é o que podemos enxergar nos textos que foram produzidos, o que podemos pressupor não ter sido melhor explicado e orientado pelo professor com a solicitação do texto, ou mesmo os alunos não terem atendido ao que o professor exigiu.

Contudo, diante das dificuldades dos alunos constatadas na produção textual, consideramos que o processo de desenvolvimento da Instalação Geográfica seguiu-se com base nos seus procedimentos já formulados por Ribeiro (2014). A instalação, depois de exposta e apresentada pelos alunos, foi desmontada, havendo a escrita e debate do segundo texto em sala de aula, onde o professor pôde avaliar pontos positivos e negativos quanto à mesma.

Perguntado ao professor as contribuições que essa metodologia pôde proporcionar para o processo de ensino e aprendizagem, respondeu ele o seguinte:

Como eu já tinha ressaltado em outra, em outra questão que foi perguntada, o processo da formação da ciência geográfica, e que a gente ainda carrega até hoje em si, como chata, decoreba, enfadonha, que como a gente sabe as ciências humanas é muito teórica, a gente fala bastante e isso enfada realmente os alunos, se torna chata a aula, e o processo, a metodologia de instalação geográfica ela vai tentar associar esse conteúdo tão teórico já com a pesquisa que já vai sair da rotina da sala de aula, a gente vai fazer eles procurarem as informações, e não a gente tá ali falando as informações, vai levar eles a criarem as instalações geográficas, por exemplo, e isso vai desmistificando o preconceito que acontece, que acontece não, que se tem sobre a geografia, tanto a geografia como ciência geral, como a geografia que a gente aplica na... na sala de aula, então vai se tornar algo mais dinâmico e menos pesado para os alunos como podemos colocar, e vai desenvolver um pouco mais o interesse deles. Acredito que sim, a associação daqueles símbolos e signos com o cotidiano deles, vai despertar mais o interesse e a curiosidade né, de pensar oxente, como é que eu posso representar isso aqui, e também aqueles outros que ver sua instalação, o que é que isso aqui representa, então acho que a associação vai levar a geografia a outro patamar de ciência que ele já tem hoje em dia e do que ele tá tentando desmistificar os preconceitos dela (P2).

Na resposta, o professor faz alusão a algumas questões “desconfortantes” que ainda permeiam o ensino de Geografia, quando aponta que do seu processo de formação essa disciplina carrega o estigma de chata, decoreba, enfadonha e por demais teórica. Podemos remeter isso à concepção de ensino tradicional de Geografia, tendo a aula como a mera transmissão e reprodução de conteúdo, e que nas palavras de Soares (2001) parece mais como uma sessão de psicanálise em que só se ouve a verbalização do professor, se configurando, desta maneira, no plano eminentemente teórico.

Kaercher (2004) denomina ser essa a Geografia pastel de vento, sem recheio, sem substância para os alunos desenvolverem a reflexão e senso crítico perante a realidade.

A metodologia Instalação Geográfica, quando bem planejada e desenvolvida no processo de ensino e aprendizagem, fomenta a construção do saber aliando teoria e prática possibilitando, através da pesquisa, arte e criatividade a concretização da práxis pedagógica.

Alunos e professores são levados a dar significado e sentido ao conteúdo que está sendo trabalhado ao associá-los e representa-los por meio de signos e símbolos ligados ao cotidiano, o que permite construir o conhecimento e tornar a aula/contéudo mais dinâmica, despertando o interesse e a curiosidade deles para com o ensino de Geografia em sala de aula.

2 EM VIAGEM - OS SIGNOS E SÍMBOLOS EM INSTALAÇÃO GEOGRÁFICA NA PRÁXIS DOCENTE PARA TRANSFORMAÇÃO DA SALA DE AULA

A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a (FREIRE, 1996, p. 76).

Seguindo no compasso da nossa proposta de teoria e prática articuladas em cada capítulo desta dissertação, abordaremos *a priori* a respeito dos signos e símbolos, elementos de representação da metodologia Instalação Geográfica e, logo em seguida, sobre a pesquisa e criatividade, pois no trabalho com a referida metodologia são elementos basilares para a sua construção, como veremos, assim, sua importância para o desenvolvimento da Instalação Geográfica no processo de ensino e aprendizagem.

Para este capítulo alguns autores se fazem essenciais na configuração do nosso alicerce teórico. A se tratar especificamente dos signos e símbolos, Barthes (2012), Pino (1993, 1993a), Junqueira (2009), Ribeiro (2010), Vygotsky (2007, 2008), Cavalcanti (2005, 2014), Couto (2014, 2006). Sobre pesquisa e criatividade, temos: Demo (2007), Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), Suetergaray (2015), Ribeiro (2014); Vygotsky (2009), Sacommani (2010), Torre (2005), May (1983). Entre outros autores que nos guiarão teoricamente nas reflexões e escrita.

Após essa primeira parte mais densa do arcabouço teórico, seguiremos com a apresentação e descrição da prática realizada junto ao professor (P2) na Escola de Ensino Médio Joaquim Valdevino de Brito, localizada no distrito de Ponta da Serra, no município de Crato, CE. Assim como foi tratado no primeiro capítulo, descreveremos todo o percurso de como a prática foi realizada, levando em consideração os procedimentos metodológicos para realização da Instalação Geográfica, fazendo uso das observações feitas no acompanhamento das aulas e com o registro de imagens.

Logo após seguiremos com a seção “Escólios”, onde faremos uma análise geral da práxis que foi realizada. Para isso, utilizaremos os textos produzidos pelos alunos e a entrevista concedida pelo professor.

2.1 FAROL ACESO - Signos e Símbolos: elementos de representação da Instalação Geográfica

Nesse texto, de início, adentraremos brevemente no campo da semiótica para poder entendermos de forma mais específica do que se trata signos e símbolos para, dando continuidade, seguirmos com alguns postulados da teoria Vygotskyana quanto à atividade mediada e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, já que neste processo os signos assumem relevante importância para a formação de conceitos, fator crucial para o desenvolvimento do pensamento espacial (geográfico).

Vivemos em um mundo repleto de signos e símbolos, estando no dia-a-dia, a todo o momento, e nas mais diversas situações lidando com tais elementos. Podemos até desconhecer o que são na verdade, suas definições, peculiaridades, interpretações, mas é certo, e assim podemos afirmar, que eles fazem parte do nosso cotidiano, indo de gestos, expressões, sons e a toda forma de representação.

Em um texto intitulado “A Interação Social: Perspectiva Sócio-Histórica” (1993), Angel Pino ao argumentar a respeito da interação social, concebendo que o homem se situa na ordem do simbólico, infere que a geometria das relações sociais é de natureza semiótica, a saber, socialmente significadas. Com isso, o autor delinea alguns pressupostos aportados pela teoria sócio-histórica, e, assim, um deles afirma que toda atividade humana é mediada semioticamente.

Para Pino (1993, p. 53), “As relações dos homens entre si e deles com o mundo (natural e cultural) são mediadas por instrumentos técnicos e por sistemas de signos.” Esse pressuposto tem respaldo na teoria vygotskyana, que concebe que toda relação do homem com o meio e consigo mesmo é uma atividade mediada.

Para Vygotsky (2007), essa atividade mediada ocorre por meio de dois elementos, sendo eles: instrumentos e signos. A analogia entre instrumento e signo reside na função mediadora que os caracteriza, e a diferença essencial de ambos e base da linha que os divergem “[...] consiste nas diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano” (VYGOTSKY, 2007, p. 55).

Os instrumentos são elementos materiais concretos criados pelo homem a partir do trabalho e que age externamente de modo a conduzi-los a um determinado objetivo. Para Vygotsky (2007), sua função é agir como condutor da ação humana sobre o objeto de sua atividade.

A respeito do signo, Vygotsky entende que são:

Estímulos-medios artificiales introducidos por el hombre um la situación psicológica, que cumplen la función de autoestimulación; De acuerdo um nuestra definición, todo estímulo condicional creado por el hombre artificialmente y que utiliza como 84eva84 para dominar la conducta – propia o ajena – es um signo (VYGOTSKY, 2000, p. 83 *Apud* OLIVEIRA, 2013, p. 45).

Nesta concepção, o signo “constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo”, orientando-o ao contrário do instrumento, internamente (VYGOTSKY, 2007, p. 55). Portanto, os signos são meios criados pelo próprio homem de modo que inferem internamente na atividade psicológica, atuando no desenvolvimento de processos complexos como atenção, memória, consciência, determinando de tal forma mudanças no comportamento do sujeito.

Instrumentos e signos constituem elementos de mediação da relação homem e mundo, atuando de forma externa e interna nas atividades do indivíduo. Mas o que na verdade é o signo? A semiótica nos traz importantes contribuições a seu respeito. De acordo com Junqueira,

Para a semiótica, Signo é criação (de valor psicossocial e cultural) do ser humano para, por meio da linguagem, significar (“querer dizer”) o que há no mundo. Os signos podem ser verbais (palavras) ou não-verbais (gestos, desenhos, pinturas, imagens...) e são sempre dotados de valia social e valor cultural. Apenas o homem é capaz de dar significado às coisas. Os signos remetem a objetos em virtude de uma relação artificial (socialmente convencional) e variável, competindo ao ser humano – na sociedade e na cultura – estabelecer-lhes os significados e propor sentidos (JUNQUEIRA, 2009, p. 2-3).

Podemos afirmar que tudo pode ser signo quando criado pelo ser humano para representar alguma coisa dotada de significado e sentido que se manifesta por meio de uma convenção social. De acordo com Gambaratto (2005), em se tratando do conceito de representação, afirma que inclusive este conceito é, em diversos sentidos, entendido até mesmo como sinônimo de signo. É por esse viés que concebemos signo como sendo a representação de algo.

Conforme Pino (1993, p. 54), “o poder dos signos reside na sua natureza”, o que consideramos estar no seu processo de representatividade, de tal modo que visa o outro, estabelecendo laços de significância entre o elemento que se pretende representar e o seu referido representante. Sobre o ato de representar, Pino argumenta que:

Representar quer dizer “estar no lugar de” ou “agir no lugar de”. Por exemplo, um som, ou conjunto de sons articulados de uma certa maneira, está no lugar de um objeto ou de uma ideia; um desenho gráfico, como uma palavra ou uma caricatura, está no lugar de uma ideia ou de uma pessoa. A capacidade de uma coisa representar outra é praticamente ilimitada, o que equivale a dizer que a capacidade semiótica do homem é quase ilimitada. O que a limita são os termos da convenção social que cria o signo (PINO, 1993, p. 54).

A convenção social é a função representativa que o homem atribui às coisas, firmando ligações entre o representante e o representado. Criado pelo homem, o signo tem a capacidade de estabelecer relações entre coisas de natureza completamente distintas, pois quem prescreve é a convenção social assinada nesse elo pelo próprio sujeito no ato da ação.

Segundo Gambaratto (2005, p. 205) “A significação é uma representação”. Neste sentido,

Se representar é “estar no lugar de” e se a função representativa é atribuída às coisas pelos homens (convenção social), isso quer dizer que os homens estabelecem ligações entre os representantes e às coisas representadas. Em outras palavras, os homens criam entre as coisas relações que não existem nelas naturalmente; daí o caráter convencional dos signos. Estabelecer uma ligação quer dizer atribuir a uma coisa o poder de significar outra coisa. Portanto, o valor de um signo está no que ele significa, ou seja, naquilo ao qual ele refere: a significação (PINO, 1993, p. 54).

Roland Barthes, no livro *Elementos de Semiologia* (2012), concebe que significado e significante são os componentes do signo. Para este autor, “o plano dos significantes constitui o plano de expressão e o dos significados o plano de conteúdo” (BARTHES, 2012, p. 51).

Na concepção de Barthes (2012, p. 55), “o significado não é uma “coisa”, mas uma representação psíquica da “coisa””, neste caso significado é o conceito. Com relação ao significante, o mesmo autor afirma que:

[...] a única diferença é que o significante é um mediador: a matéria é-lhe necessária; mas de um lado não lhe é suficiente e, de outro lado, em semiologia, o significado também pode ser substituído por certa matéria; a das palavras” (BARTHES, 2012, p. 60).

Como vimos, para Pino (1993) o valor de um signo está no que ele significa, ou seja, naquilo ao qual ele refere: a significação. Quanto a isso, Barthes exclama que a

significação é um processo, “é o ato que une o significante e o significado, ato cujo produto é o signo” (BARTHES, 2012, p. 61).

Neste sentido, reafirmamos que tudo criado pelo homem pode ser signo de alguma coisa, que é no caso uma representação que se dá por um processo de significação, ao passo que se constitui de significado e significante estabelecido por um elo de convenção posto pelos indivíduos. Conforme Rego, de modo geral

o signo pode ser considerado aquilo (objeto, forma, fenômeno, gesto, figura ou som) que representa algo diferente de si mesmo. Ou seja, substitui e expressa eventos, ideias, situações e objetos, servindo como auxílio da memória e da atenção humana. Como por exemplo, no código de trânsito, a cor vermelha é o signo que indica a necessidade de parar, assim como a palavra copo é um signo que representa o utensílio usado para beber água (REGO, 2014, p. 50).

Ao tratarmos do símbolo, logo ponderamos que se tudo é signo o próprio símbolo, neste caso, também é signo, porém, ele recebe tal denominação de símbolo quando carregado de uma composição cultural que lhe é particular.

Como símbolo, o signo é expressão convencional que registra diferenças culturais e assegura a eficácia de toda mediação. Para funcionar como símbolo, o signo assume uma carga cultural, fazendo-se representar. O símbolo – expressão conotativa – presta-se como significado, estabelecendo um sentido pelo respeito necessário a normas sociais e convenções culturais. E assim como a sociedade, a tecnologia e as diferentes formas de linguagens evoluem, os símbolos também se transformam (JUNQUEIRA, 2009, p. 3).

Com base nesta concepção, podemos entender que o símbolo é um signo, já que representa alguma coisa, porém, é assim denominado símbolo por ser reconhecido culturalmente, carregado por uma carga de sentido que lhe é conferida por um determinado grupo de pessoas, comunidade, nação etc.

Por ser o símbolo constituído de um valor cultural, sua compreensão depende muito do repertório pessoal do sujeito, pois, conforme pondera Ribeiro (2010, p. 50) “A percepção do símbolo é também pessoal. Em seu processo de formação, o ser humano acrescenta às experiências pessoais valores culturais e sociais herdados da humanidade que o precedeu até então.”.

Os símbolos são, portanto, constituídos de convicções e valores que expressam crenças, tradições, costumes, ideais, significados e sentidos que se constitui pela identidade e reconhecimento cultural de um povo. Um exemplo que podemos citar é a

Cruz, símbolo do Cristianismo, que representa a morte de Cristo. Este objeto simboliza a Santíssima Trindade (Deus, Jesus e o Espírito Santo), isso para os adeptos do cristianismo. Já para outros povos e culturas, esse mesmo símbolo pode representar culto e formas de adoração ao paganismo.

A representação do conteúdo por signos e símbolos constitui o cerne do trabalho para com a metodologia Instalação Geográfica. A relevância no processo de ensino e aprendizagem, em se trabalhar um determinado conteúdo por meio de signos e símbolos, ganha respaldo com base na teoria sociocultural de Vygotsky, que considera o meio sociocultural como propulsor para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

As funções psicológicas superiores são entre as que podemos citar: memória, atenção, percepção, imaginação e pensamento. Como vimos, a relação do homem com o mundo ocorre de forma mediada que, segundo Vygotsky (2007), se dá por meio de instrumentos e signos, o primeiro agindo externamente e o segundo internamente na atividade psíquica do indivíduo.

É por meio da atividade mediada, e tendo como elemento mediador o uso de signos, que se desenvolvem as funções psicológicas superiores. Os signos agem internamente e de forma qualitativa na atividade psíquica provocando mudanças cruciais no comportamento do indivíduo. Esses processos de funcionamento mental são proporcionados pela cultura através da mediação simbólica:

Desse modo, os sistemas simbólicos (entendidos como sistemas de representação da realidade), especialmente a linguagem, funcionam como elementos mediadores que permitem a comunicação entre os indivíduos, o estabelecimento de significados compartilhados por determinado grupo cultural, a percepção e interpretação dos objetos, eventos e situações do mundo circundante. É por essa razão que Vygotski afirma que os processos de funcionamento mental do homem são fornecidos pela cultura, através da mediação simbólica (REGO, 2014, p. 55).

Para Vygotsky, essa mediação simbólica, que atua internamente agindo no desenvolvimento do campo psicológico do indivíduo, ocorre por meio do processo de internalização. Segundo Vygotsky (2007, p. 56), internalização é a “reconstrução interna de uma operação externa.”. Neste caso, é a passagem de atividades/ações realizadas no plano social (interpsicológico) para ações internalizadas (intrapicológico) (REGO, 2014).

As funções psicológicas superiores têm sua base de desenvolvimento a partir do meio sociocultural, ocorrendo não de forma linear, mas sim dinâmica e em situações específicas da vida social a partir do processo de internalização. Cavalcanti (2005) destaca dois aspectos cruciais neste processo, os quais são: Primeiro: o percurso de internalização das formas culturais tem início em processos sociais externos ao indivíduo e se transformam em processos internos; e segundo: esse processo de internalização propicia o desenvolvimento da consciência no indivíduo.

Tendo em vista a importância concedida pelo meio sociocultural e com isso o processo de internalização, ganha relevo o papel proporcionado pelo ensino escolar através dos conteúdos curriculares, já que estes manifestam o conhecimento do mundo, da realidade objetiva e de diferentes contextos sócio históricos. Sobre os conteúdos de ensino, Libâneo argumenta que:

(...) os conteúdos retratam a experiência social da humanidade no que se refere a conhecimentos e modos de ação, transformando-se em instrumentos pelos quais os alunos assimilam, compreendem e enfrentam as exigências teóricas e práticas da vida social. Constituem o objeto de mediação escolar no processo de ensino, no sentido de que a assimilação e compreensão dos conhecimentos e modos de ação se convertem em ideias sobre as propriedades e relações fundamentais da natureza e da sociedade, formando convicções e critérios de orientação das opções dos alunos frente às atividades teóricas e práticas postas pela vida social (LIBÂNEO, 2013, p. 142).

Os conteúdos são assim carregados de um conjunto de valores, percepções e conhecimentos da realidade produzidos em diferentes contextos históricos e sociais, nos quais os alunos, no processo de ensino e aprendizagem, tomam contato assimilando e aplicando-os em suas práticas cotidianas. Ainda com Libâneo (2013, p. 142), “(...) o saber se torna objeto de conhecimento cuja apropriação pelas várias gerações, no ensino, constitui-se em base para a produção e a elaboração de novos saberes.”.

Nessas condições, o ensino escolar assume tamanha contribuição nesse processo de apropriação e elaboração de novos saberes. Segundo Cavalcanti,

A tarefa do ensino é a de tornar os conteúdos veiculados objetos de conhecimentos para o aluno, o que requer constante diálogo do sujeito do conhecimento, portador de uma cultura determinada, com esses outros objetos culturais, no sentido de atribuir-lhes significados próprios, o que é necessário para um processo de aprendizagem significativa (CAVALCANTI, 2011, p. 71).

Para que haja uma aprendizagem significativa, compactuamos da concepção de ensino com base no socioconstrutivismo, que coloca o indivíduo (aluno) no centro do processo, sendo ele o produtor de seu próprio saber. Cavalcanti (2011, p. 72) assinala que “(...) não basta o professor apresentar os conteúdos geográficos para que os alunos os assimilem, é preciso trabalhar com esses conteúdos, realizando o tratamento didático, para que se transformem em ferramentas simbólicas do pensamento.”.

Sabemos que a relação do homem com o mundo se dá além dos instrumentos, pela mediação semiótica que exerce uma função simbólica responsável pelos processos de representação e significação (CAVALCANTI, 2011). Para os conteúdos transformarem-se em ferramentas simbólicas do pensamento é preciso ser pensados e representados por signos.

Nos fundamentamos em Cavalcanti ao afirmar que: “O conhecimento humano, assim, ocorre quando a imagem representada adquire a forma de signo.” (CAVALCANTI, 2014, p. 72). Nesta premissa,

A imagem está no lugar do objeto (o real em si), ela conserva ainda a materialidade desse objeto, o que lhe confere um caráter de singularidade, sendo incapaz de produzir, por si mesma, o conhecimento propriamente humano; para tanto, a imagem tem que ser representada pelo signo. (Grifos do autor) (PINO, 2001, p. 43).

Para Cavalcanti (2005, p. 190), “sendo assim, a representação é tanto uma função (tornar presente algo que não está presente) quanto o objeto representado (o significante)”. E desse modo, sobre o processo de ensino e aprendizagem, este “tem na sua essência a atribuição de significados” e que, portanto, “etimologicamente, ensino é exatamente isso – ensinar, dar signos”. (CAVALCANTI, 2014, p. 73).

Para Vygotsky, há uma relação de interdependência entre os processos de desenvolvimento do sujeito (funções mentais) e os processos de aprendizagem. O ensino escolar contribui significativamente para o desenvolvimento intelectual do aluno, o qual podemos entender melhor a partir do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, formulada por Vygotsky. Para este autor, a ZDP é definida como:

(...) a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 2007, p. 97).

O professor deve atuar justamente no nível de desenvolvimento potencial, buscando caminhos e formas para que os alunos consigam compreender, internalizar e, posteriormente, atuarem de modo independente, espontâneo. Cavalcanti pondera que para fazer essa mediação “ele conta com a cultura escolar, com o conjunto de conhecimentos sistematizados na ciência, no caso a geográfica, e estruturado pedagogicamente para compor os conhecimentos necessários à formação geral dos cidadãos.” (CAVALCANTI, 2014, p. 72).

É com base nessa noção que o trabalho do professor em sala de aula, enquanto mediador do processo de ensino, ganha relevância ao contribuir para a aprendizagem de capacidades e habilidades pelos alunos que lhes servirão para o desenvolvimento e controle das funções psíquicas encontrando, para tanto, a capacidade para a formação de conceitos, elemento chave aqui para o desenvolvimento de um pensamento geográfico.

Para Vygotsky,

A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à associação, a atenção, à formação de imagens, à inferência ou a tendências determinantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavra, como o meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos (VYGOTSKY, 2008, p. 72-73).

Couto (2006, p. 4) ressalta que “(...) a construção de conceitos é fundamental ao processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos escolares, na medida em que interfere na forma, no método e no conteúdo do pensamento e do raciocínio das crianças.”. Com base em Vygotsky, Cavalcanti (2005) argumenta que segundo este autor os conceitos são imprescindíveis para o conhecimento do mundo, pois é a partir deles que os sujeitos categorizam o real e lhe atribuem significados.

Vygotsky (2008), ao afirmar que as funções psíquicas superiores são processos mediados, concebe o signo como o elemento que viabiliza este processo pelo qual se dá no plano intrapsicológico, e com isso destaca que para a formação de conceitos esse signo é a palavra.

A palavra é um tipo primário de conceito, ao passo que reproduz uma generalização da realidade constituindo-se de atitude fundamental na formação de conceitos (COUTO, 2011). De acordo com este mesmo autor,

(...) no início a palavra se refere aos objetos da experiência concreta e depois, sem perder esse lastro de concretude, ela permite ao pensamento emancipar-se do concreto e da percepção; na verdade a palavra torna-se uma síntese mais ampla e complexa do concreto com o abstrato, transformando-se, assim, num símbolo do conceito (COUTO, 2011, p. 88).

O processo de transformação da palavra do concreto ao abstrato, tornando-se símbolo do pensamento conceitual, é resultante do desenvolvimento e evolução do seu significado (COUTO, 2011).

A essência do significado da palavra (conceito) é a generalização, ou seja, justamente o de ser um ato verbal do pensamento que se apropria da realidade de modo diverso daquele da percepção e da sensação. É, então, no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem (COUTO, 2006, p. 7-8).

A palavra, enquanto signo, atende ao pensamento favorecendo a apropriação e desenvolvimento de significados diversos ao refletir uma realidade conceitualizada. Isso só é possível quando o sujeito (aluno) vai adquirindo um certo grau de generalização do qual consegue abstrair, caminhando do particular ao geral e vice-versa.

Vygotsky (2008) destaca três fases básicas na formação de conceitos, sendo elas respectivamente: agregação desorganizada (amontoado), pensamento por complexos e formação de conceitos.

A primeira, denominada como agregação desorganizada ou “amontoado”, refere-se quando a criança dá os primeiros passos para a formação de conceitos, estágio sincrético, pois a criança percebe as coisas (objetos) de forma desordenada, formando um verdadeiro amontoado difuso, sem correlação entre as coisas. “Na percepção, no pensamento e na ação, a criança tende a misturar os mais diferentes elementos em uma imagem desarticulada, por força de alguma impressão ocasional.” (VYGOTSKY, 2008, p. 74).

Na segunda fase, pensamento por complexos, a criança já associa em sua mente os objetos por ela percebidos não apenas por suas impressões subjetivas, mas devido às próprias relações objetivas desses objetos.

Quando a criança alcança esse nível, já superou parcialmente o seu egocentrismo. Já não confunde as relações entre as suas próprias impressões com as relações entre as coisas – um passo decisivo para se afastar do sincretismo e caminhar em direção ao pensamento objetivo. O pensamento por complexos já constitui um pensamento coerente e objetivo, embora não reflita as relações objetivas do mesmo modo que o pensamento conceitual (VYGOTSKY, 2008, p. 76).

Nessa fase, as impressões desordenadas começam a ser unificadas, agrupando fenômenos e objetos concretos interligados por vínculos factuais (COUTO, 2011). Para Vygotsky (2008, p. 95), “A principal função dos complexos é estabelecer elos e relações. O pensamento por complexos dá início à unificação das impressões desordenadas; ao organizar elementos discretos da experiência em grupos, cria uma base para generalizações posteriores.”.

Couto (2011) descreve que é justamente com esse processo de generalização que se desenvolve a terceira fase que é a formação de conceitos. Esta fase se distingue da anterior (por complexos), já que vai além da unificação de impressões. Segundo Vygotsky,

Para formar esse conceito também é necessário abstrair, isolar elementos, e examinar os elementos abstratos separadamente da totalidade da experiência concreta de que fazem parte. Na verdadeira formação de conceitos, é igualmente importante unir e separar: a síntese deve combinar-se com a análise. O pensamento por complexos não é capaz de realizar essas duas operações (VYGOTSKY, 2008, p. 95).

Nesse processo de generalização o sujeito consegue selecionar determinadas características específicas e peculiaridades dos objetos, fatos e fenômenos conferindo funções especiais, o que pressupõe abstrair, comparar, analisar e organizar categoricamente esses elementos. Para Couto,

(...) generalizar é igualmente partir de uma situação geral em direção às circunstâncias particulares, uma vez que utilizo aquele conceito (generalização) em outras circunstâncias – que não aquelas em que ele foi formado – para compreender ou explicar algum objeto ou fenômeno (COUTO, 2011, p. 92).

Este mesmo autor traz um exemplo interessante que aqui podemos citar quanto ao uso da palavra e o seu processo de generalização na formação de conceitos.

A palavra gato pode ser apreendida pela criança com base na sua experiência concreta, por meio de gato com quem brincou. Logo em seguida (ou quase ao mesmo tempo), a palavra gato passa a ser usada para se referir a todos os gatos que possa ver, por ventura, na televisão, no zoológico, em outras circunstâncias, e não apenas aquele que viu, tocou e brincou. Dessa forma, o pensamento partiu de uma experiência particular e generalizou o uso da palavra para identificar outros gatos. Assim, a palavra já é um tipo primário de generalização, na medida em que reproduz no pensamento esse movimento de particular para o geral e do geral para o particular (COUTO, 2011, p. 88).

Como podemos perceber, a palavra antes primária referente a gato passa de forma gradual a ser denotada por outros conceitos, aumentando dessa forma o campo conceitual com a descoberta e apropriação de novas palavras (conceitos) e significados. “Assim, o significado da palavra gato se desenvolve na medida em que vão sendo incorporadas outras determinações de existência desse animal, como as de ser mamífero, felino, ser vivo etc.” (COUTO, 2011, p. 88-89).

É nesse movimento que vai da experiência concreta ao pensamento abstrato com o processo de generalização que se consuma a formação de conceitos.

O conceito se desenvolve e se constrói na medida em que se desenvolvem os significados das palavras e em que expressam generalizações cada vez mais amplas (rosa, flor, planta, ser vivo, natureza). Por esse motivo que a palavra – como portadora dos conceitos – possui uma história no processo de desenvolvimento mental das crianças (COUTO, 2011, p. 93).

Convém destacar que a formação e desenvolvimento de conceitos se dão em condições diferentes, “(...) dependendo do fato de se originarem do aprendizado em sala de aula ou da experiência pessoal da criança.” (VYGOTSKY, 2008, p. 108). Vygotsky enquadra os conceitos em não espontâneos ou cotidianos e espontâneos ou científicos. Para ele, esses conceitos se relacionam e se influenciam constantemente, de tal forma que fazem parte de um processo unitário.

Com base nas contribuições de Vygotsky, em tese ganha destaque suas formulações para pensarmos sobre conceitos cotidianos e científicos, e nisso a Geografia, enquanto ciência e disciplina escolar, lida com um campo vasto de conceitos que, hierarquizados (em escalas), ao serem trabalhados no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula contribui para o desenvolvimento intelectual dos alunos, lhes possibilitando analisar, interpretar e intervir na realidade de forma crítica e reflexiva.

O cotidiano é o vivido, são as experiências, aprendizados e conhecimentos espontâneos que o indivíduo vai descobrindo/desenvolvendo no dia-a-dia, no seu meio e em contato com outros indivíduos que lhe são próximos. Quando inserido na escola/sala de aula, o indivíduo (aluno) toma contato com outros conceitos, os científicos, construções de um conhecimento sistematizado do mundo, da realidade e produzidos em diferentes contextos históricos e sociais.

Para Vygotsky, esses conceitos (cotidianos e científicos) se inter-relacionam num mesmo processo, porém, em direções diferentes.

Poder-se-ia dizer que o desenvolvimento dos conceitos espontâneos da criança é ascendente, enquanto o desenvolvimento dos conceitos científicos é descendente, para um nível mais elementar e concreto. Isso decorre das diferentes formas pelos quais os dois tipos de conceitos surgem. Pode-se remontar a origem de um conceito espontâneo a um confronto com uma situação concreta, ao passo que um conceito científico envolve, desde o início, uma atitude “mediada” em relação a seu objeto (VYGOTSKY, 2008, p. 35).

O desenvolvimento dos conceitos espontâneos na criança deve alcançar um certo nível para que ela possa apreender um conceito científico correlato (VYGOTSKY, 2008). Com base nessa concepção, Cavalcanti (2005) destaca a relação necessária entre o cotidiano, a mediação pedagógica e a formação de conceitos no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Cavalcanti (2005) atenta para um fato que hoje soa quase como clichê, que é levar em conta, no processo de ensino e aprendizagem, à Geografia cotidiana dos alunos.

É no encontro/confronto de uma geografia cotidiana, da dimensão do espaço vivido, com a dimensão da geografia científica, do espaço concebido por essa ciência, que pressupõe a formação de certos conceitos científicos, que se tem a possibilidade de reelaboração e maior compreensão do vivido, pela internalização consciente do concebido. Esse entendimento implica ter como dimensão do conhecimento geográfico o espaço vivido, ou a geografia vivenciada cotidianamente na prática social dos alunos (CAVALCANTI, 2005, p. 201).

Esse encontro/confronto de Geografias e conceitos propicia um conhecimento mais elevado e apurado da realidade, cujo vivido e o percebido se desvelam na esfera do concebido.

De acordo com Vygotsky (2008), o conhecimento sistemático é novo, não (ainda) vivenciado pelo aluno. Esses conhecimentos, com os conceitos espontâneos das crianças e suas experiências, geram novas atitudes suas para com os objetos/realidade. É, neste sentido, que Cavalcanti (2005) afirma que o desenvolvimento de conceitos permite uma mudança na forma prática/empírica e teórica de lidar com o objeto.

Busca-se, assim, transformar os limites das experiências espaciais cotidianas e individuais em potencialidades para o desenvolvimento do pensamento abstrato, conceito, crítico, indispensável para desmontar, por exemplo, uma

falsa representação da realidade, ou representações superficiais ingênuas (CAVALCANTI, 2008, p. 144).

É com base nessas reflexões a respeito dos signos e símbolos, tendo o conteúdo, o cotidiano e a mediação pedagógica do professor, que as Instalações Geográficas, enquanto metodologia de ensino fundamentada no processo de construção do conhecimento, podem contribuir para a formação de conceitos e de um pensamento espacial mais sistematizado pelo aluno.

Para o desenvolvimento da Instalação Geográfica, o conteúdo segue uma sequência didático-metodológica que partindo do professor, podendo ele utilizar recursos e linguagens variadas, perpassa pela pesquisa e criatividade para assim tornar-se ferramenta simbólica de pensamento ao ser pensado e representado por signos e símbolos.

O conteúdo geográfico nesse processo é trabalhado na articulação do teórico pensado ao concreto empírico, pois o aluno, ao pensar os signos e símbolos para sua representação, deve buscar na esfera do cotidiano objetos para materializar os elementos pensados, tornando-os concretos, palpáveis. Esse processo de representação teórico-concreta do conteúdo por signos e símbolos ganha, portanto, significado e sentido no elo de convenção posto pelos indivíduos (alunos) no âmbito da dimensão pedagógica.

O estímulo e esforço mental para pensar os signos e símbolos no ato da representação do conteúdo na Instalação Geográfica agem no aluno internamente, alterando e desenvolvendo suas funções psicológicas superiores, como no caso da memória, imaginação, pensamento e percepção, contribuindo para uma maior assimilação do conteúdo, formação de conceitos e para tanto ao processo de ensino e aprendizagem da Geografia.

Para o desenvolvimento da instalação, o aluno necessita apreender bem o conteúdo. É este que será posto na linha da problemática maior para ser pensado por signos e símbolos. Com isso, ele precisa ser trabalhado sistematicamente, tornando-se didaticamente compreensível pelos alunos. Para isso, no desenvolvimento da metodologia, a pesquisa e a criatividade são elementos essenciais e necessários para o aluno expandir seus conhecimentos acerca do conteúdo e pensar a sua representação.

Abordaremos adiante sobre a pesquisa e a criatividade para o processo de desenvolvimento da Instalação Geográfica.

2.2 AMORTECEDORES EM SUSPENSÃO - Pesquisa e criatividade – o sobressalto da Instalação Geográfica

“(...) na vida cotidiana que nos cerca, a criação é condição necessária da existência (...).” (VIGOTSKI, 2009).

Dialogando com a imaginação e criatividade para o seu processo de desenvolvimento, a Instalação Geográfica é uma metodologia que se faz criativa para a sala de aula. Mas porque criatividade? Qual sua importância e por que ela se faz necessária para o trabalho com essa metodologia de ensino?

A criação é uma realidade antropológica, se o homem não fosse criativo ainda viveríamos na era das cavernas (TORRE, 2005). Isso, de certa forma, está associado à ideia de expansão da consciência humana e a realidade que foi sendo idealizada e esculpida com suas criações.

Torre (2005) considera, ao lado da teoria do *big bang*, a grande explosão cósmica, o aparecimento da consciência humana; “(...) todo conhecimento humano, incluindo o do cosmos, todo progresso, toda mudança consciente, teve sua origem em uma explosão maior: a da consciência e capacidade auto-reflexiva do homem.”. (TORRE, 2005, p. 75)

A consciência é o atributo mais específico e relevante do ser humano. Pela consciência, o homem atribui sentido e significados diversos às coisas, fatos e fenômenos que o cerca, possibilitando o conhecimento de si e do mundo. “Ter consciência de um fato ou problema dá início ao interesse por ele, conhecê-lo e chegar a transformá-lo.”. (TORRE, 2005, p. 76).

A reflexão sobre si e sobre as coisas é o que possibilita o início do conhecimento, da civilização, das transformações culturais, até chegar ao mundo que conhecemos hoje. Nossa realidade não deixa de ser um passo à frente do homem e suas transformações, as quais serão cada vez mais aceleradas, porque ele possui uma consciência maior daquilo que o cerca e de suas capacidades (TORRE, 2005, p. 76).

É com o surgimento da consciência de si e do mundo e a sua ampliação que permitiu (e permite) ao homem a necessidade e capacidade para transformá-lo, indo além do que lhe é dado, do que está posto. A criatividade se manifesta dessa necessidade, se fazendo de combustível para a existência humana.

Para Torre (2005, p. 78), “tomar consciência de si e de nosso entorno não é apenas um princípio educativo; é também criativo.”. Ao ter consciência da morte, o ato

criativo se faz até arma de rebeldia contra os deuses. May (1983) escreve que a criatividade desperta a inveja dos deuses e é por isso que ela, quando autêntica, requer coragem, pois é uma batalha ativa contra os deuses.

Criar é querer ser imortal. Nós, os humanos, sabemos que vamos morrer. Possuímos, por mais estranho que pareça, uma palavra para designar a morte. Sabemos que é preciso reunir toda a nossa coragem para enfrentá-la. Temos também de nos revoltar e de lutar contra ela. A criatividade nasce dessa luta – da revolta nasce o ato criativo. E não se resume na inocência espontânea da juventude e da infância; deve ser aliada a paixão do adulto, ao desejo intenso de viver além da morte (MAY, 1983, p. 29).

A criatividade na vida humana está justamente ligada à explosão da consciência humana e à resistência do homem na luta contra a morte, que em estado de revolta, de rebeldia, nasce o ato criativo prolongando, por assim dizer, a vida. A criatividade existe e é necessária para que o homem se rebele contra todas as intempéries que solapam e ameaçam a sua existência.

Ao tratarmos da criatividade, alguns autores a definem como:

A criatividade, como define o Webster, é basicamente o processo de fazer, de dar a vida (MAY, 1982, pg. 39).

A criatividade é o potencial humano de gerar ideias novas dentro de uma escala de valores e comunicá-las (TORRE, 2005, p. 140).

Criatividade é inventar, é dar forma a algo novo tornando-o concreto e passível de significado e sentido que lhe é imposto no ato da imaginação criativa.

Alguns autores desenvolveram teorias de como se dá o processo de criação, tais como Artur Koestle, com o seu sistema bissociativo e o matemático Henry Poincaré, que desenvolveu quatro passos básicos para esse processo. Para Henry Poincaré, citado por Ribeiro da obra Nunes e Silveira (2009), o processo de criação segue as etapas:

1ª etapa - **Preparação:** está relacionada à imersão consciente, inicial, que a pessoa faz para encontrar a solução do problema com o qual se depara. É o momento de ser receptivo e saber ouvir. Por isto, gera certa tensão, expectativa frente ao que está por vir. É a etapa da mobilização interna para expandir limites e ir além do que já se sabe sobre o tema. Por isto, muitas vezes esse período traz angústia, vazio e até bloqueio.

2ª etapa - **Incubação:** é o momento de amadurecer, de gestar as ideias concebidas na etapa anterior. É hora de esperar, distanciando-se um pouco da obra, do projeto a ser criado ou do problema a ser solucionado.

3ª etapa - **Iluminação (Insight):** é o momento em que a resposta para o problema ou para a obra desejada surge repentinamente. É quando encontramos uma solução ou um caminho. Contudo, ainda estamos no campo do pensamento, e não do ato criativo propriamente dito.

4ª etapa - **Aplicação/Verificação:** é o momento de dar forma à ideia, transformá-la em uma ação. É uma etapa que exige grande elaboração, afinal, estaremos criando algo para nós e para os outros (RIBEIRO, 2014, p. 154).

Como podemos perceber, o processo de criação não se dá de repente ou como um passe de mágica, mas perpassa por todo um processo que, de certa forma, exige tempo de maturação e condições para que se concretize no sentido da sua aplicabilidade.

Torre (2005) aponta três dimensões da criatividade as quais fazem parte de um mesmo processo, afirmando, assim, que “não são três concepções diferentes, são momentos ou fases da mesma espiral (...)” (TORRE, 2005, p. 80). São elas: pessoa-produto, processo e interação pessoa-meio.

Essas três dimensões têm origem com a capacidade de se ter ideias e de comunicá-las, o que exige um processo de elaboração, de transformação da informação ou meio. A transformação ocorre da interação entre as condições internas (aptidões, interesses, motivações) e externas (ambiente, família, escola etc.)

Para este mesmo autor (TORRE, 2005), o meio sociocultural se assume como condicionante substantivo para a criatividade, porém não descartando os aspectos biológicos e psicológicos, tais quais de certa forma ganham maior relevância em outras teorias quanto aos estudos da criatividade.

Torre (2005) afirma que por detrás do ato criativo predomina alguns precedentes como senso-percepção, tensional, emocional e mental, bem como o sociocultural. Neste último caso, argumenta o autor:

Constitui, com os anteriores, a tripla estrutura que medeia a criatividade. Família, escola, grupos de relação, ambiente social, configuram os pilares daquilo a que chamamos de meio sociocultural. Os estudos de E. P. Torrance e do grupo de Búfalo demonstraram suficientemente o papel desse meio no desenvolvimento da criatividade. As atitudes familiares, sua posição sociocultural, a problemática familiar e as desavenças entre os cônjuges, a prematura socialização, a cooperação nas tarefas escolares, o reconhecimento familiar e escolar das atividades realizadas, são algumas das condicionantes da criatividade (TORRE, 2005, p. 86).

No livro *Imaginação e criação na infância* (VIGOTSKI, 2009), o autor analisa sobre o papel da imaginação, criação e reprodução no desenvolvimento infantil, concebendo a cultura (meio sociocultural) como base de toda e qualquer criação (SACCOMANI, 2016).

É na trama social, com base no trabalho e nas ideias dos outros, nomeados ou anônimos, que se pode criar e produzir o novo. Não se cria do nada. A particularidade da criação no âmbito individual implica, sempre, um modo de apropriação e participação na cultura e na história (VIGOTSKI, 2009, p. 10).

Vigotski (2009) chama atividade criadora aquela em que se cria algo novo, e com isso pondera que

(...) a criação, na verdade, não existe apenas quando se cria grandes obras históricas, mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho, se comparado às criações de gênios (VIGOTSKI, 2009, p. 15-16).

Vigotski (2009), então, concebe dois tipos de atividades que fazem parte do comportamento humano e atendem a imaginação criadora, são elas: 1. Reconstituidora ou reprodutiva e 2. Combinatória ou criadora.

A primeira está ligada intimamente à memória, na capacidade de conservar, relembrar fatos e fenômenos e reelaborar. Já o segundo tipo de atividade consiste na capacidade do homem em associar, combinar e criar novos elementos, ações, indo para além da reprodução reconstituidora. Para Vigotski (2009, p. 14), “É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente.”.

Na verdade, a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia (VIGOTSKI, 2009, p. 14).

Para ocorrer essa atividade criadora, ela depende diretamente de outras formas de atividades, em particular do acúmulo de experiências (VIGOTSKI, 2009). A experiência se tece na realidade, no contato real do sujeito com o mundo e com os outros, constituindo-se em alimento para a imaginação.

Partindo da experiência, Vigotski (2009) pontua quatro leis que fundamentam a relação entre fantasia e realidade no comportamento humano. Na primeira, afirma que toda obra da imaginação se constrói sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa.

A segunda se diz respeito à articulação entre o produto final da fantasia e um fenômeno complexo da realidade. Nesta concepção, a imaginação depende da

experiência anterior, alheia (social). “Ela transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ele pode imaginar, o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal.” (VIGOTSKI, 2009, p. 25)

A terceira forma de relação entre imaginação e realidade é de caráter emocional. Nesta concepção, o sentimento influi na imaginação, podendo ocorrer também o inverso, quando a imaginação influi no sentimento. E a quarta lei confere quando a fantasia é algo completamente novo sem que tenha influência direta da experiência, tornando-se posteriormente imaginação cristalizada, atingindo com isso o real na sua concretude.

Mas como ocorre o processo de cristalização ou passagem da imaginação para a realidade? A criação não surge do nada, há sempre uma base, elementos e condições para o seu desenvolvimento. Um dos fatores pelos quais depende essa cristalização ou passagem é a adaptação do homem ao meio que o cerca, tal que enviesado por necessidades, desafios, anseios e desejos, põe-se em movimento o processo de imaginação, dando impulso conseqüentemente à atividade criativa.

Qualquer inventor, mesmo um gênio, é sempre um fruto de seu tempo e de seu meio. Sua criação surge de necessidades que foram criadas antes dele e, igualmente, apoia-se em possibilidades que existem além dele. Eis porque percebemos uma coerência rigorosa no desenvolvimento histórico da técnica e da ciência. Nenhuma invenção ou descoberta científica pode emergir antes que aconteçam as condições materiais e psicológicas necessárias para o seu surgimento. A criação é um processo de herança histórica em que cada forma que sucede é determinada pelas anteriores (VIGOTSKI, 2009, p. 42).

Para Yázigi (1997), há uma historicidade da criação, heranças que vão se sucedendo tornando-se bases e possibilitando novas criações. Este mesmo autor traz como exemplo a teoria de Darwin, fato que não ocorreu por acaso,

(...) antes dele já se praticava a seleção natural do gado na Inglaterra, desde o século XVIII (correlacionada com a seleção natural); já se falava em concorrência econômica e luta de classes; (...) Disso tudo estava Darwin muito ciente (YÁZIGI, 1997, p. 31).

No pensamento vygotskyano, vimos como se dá o processo de imaginação e criatividade, tais quais tem suas bases de origem e relação intrínseca com a realidade. É com base em Vygotsky, que Soares (2001, p. 120) afirma que “a criação surge onde

existe um homem imaginando, e com esse dizer nega a separação entre imaginação e realidade.”

É da esfera do cotidiano que parte a imaginação criativa que a Instalação Geográfica se apodera. Com isso, no pensamento de Ribeiro,

Para a criação temos uma forma, um conteúdo, que exige recursos e condições para o momento do devir. Esta forma, antes de se realizar, passa pela sensibilidade, pelo toque, pelo intelecto, pelo ato de intuir, pelos sentidos que se faz presente no cotidiano e que muitos intelectuais desprezam. É preciso ter um olhar mais preciso para o cotidiano, para o vivido (RIBEIRO, 2014, p. 152).

A criatividade parte do cotidiano retornando-o para ele. Segundo Yáziqi (1997, p. 29) em um mundo tão complexo como este, “a criatividade é um desafio cotidiano para a solução de tantos problemas.”

Para este mesmo autor, a discussão da criatividade nas Ciências Humanas, e particularmente na Geografia, é muito reduzida, fato pelo qual o leva a enveredar-se nesse estudo, em se tratando da criatividade científica em Geografia. Decorrente disso, Ribeiro confere que:

No entanto, as ciências humanas, aqui tratadas, em especial a geografia, correm o risco de não debatermos as mudanças, seus discursos e as interpretações do mundo, livres de padrões, já pré-estabelecidos a partir de uma coletividade científica que são referências fortíssimas de segurança, de sua atividade profissional e emocional (RIBEIRO, 2014, p. 156).

Padrões e regras impostas pelas entidades científicas eliminam a imaginação criativa ordenando, dessa maneira, o pensamento, típico da ciência normal no dizer de Thomas Kuhn. Quando se contraria as regras se promove a revolução científica, o que implica criar novas regras, ver as coisas de outros ângulos e formas diferentes.

Yáziqi (1997, p. 33), ao tratar da criatividade em Geografia, concebe que ela pode se dar sob variadas nuances: “enquanto percepção da realidade; enquanto interpretação de sua função; enquanto didática ou meramente, ainda, enquanto forma.”

Por ser uma ciência que se especializou em diferentes domínios e ramificações, quando se trata de criação é preciso entender de qual ramo da Geografia se refere, pois, “criar em um de seus subdomínios é, antes de mais nada, tentar situar-se em sua historicidade” (YÁZIGI, 1997, p. 34), fato pelo qual implica domínio profissional do ramo em que se cria.

Há duas posturas em se considerar a existência de esquemas criativos na Geografia, perceber a realidade e planejar o mundo, o que exige maneiras criativas seja em sua descrição, representação, etc. (YÁZIGI, 1997). A citação a seguir é longa, mas necessária sobre a criatividade em Geografia, já apontando o caminho para pensá-la no campo do ensino e no currículo escolar.

A geografia se propõe a uma leitura do mundo, o mesmo mundo que é lido por biólogos ou médicos, pois tudo faz parte do mundo. Ela tem suas especificidades definidas pelo método, que não é nem único nem definitivo. Mas temos um tempo que consensua e forma escolas. Temos fatores dos quais não se abre mão, porque senão não seria geografia – o espaço terrestre. Um espaço que abarca inumeráveis realidades lidas e interpretadas por indivíduos de número de áreas. É neste emaranhado de conhecimento que a geografia tem de atuar e criar, fornecendo seus pontos de vista não a uma suposta interdisciplinaridade, mas contribuindo para identificar a complexidade. Cada ramo da geografia tem especificidades onde a criação pode assumir tanto o caráter comum aos exemplos citados em tecnologia, como a formulação de conceitos graças à associação de ideias, nem sempre devidos ao raciocínio lógico. O que tem de ser lógico é produto final e não necessariamente o processo. Isto não é sem consequência para o ensino da geografia e o modo de pensar a geografia (YÁZIGI, 1997, p. 37).

Vigotski (2009) chegara à conclusão pedagógica de que consiste na ampliação da experiência da criança, base para a atividade de criação.

Quando mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou, quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em uma experiência – sendo as demais circunstâncias as mesmas -, mais significativa e produtiva será a atividade de imaginação (VIGOTSKI, 2009, p. 23).

Deve-se levar em conta o meio sociocultural da criança, seu cotidiano, suas experiências para que possa manifestar seu potencial criativo. A escola é um espaço que propicia, por excelência, a ampliação de experiências da criança, lhe possibilitando e atuando para que ela tenha acesso e se aproprie de todo um conhecimento já historicamente produzido e sistematizado. Viabilizado pelo currículo, conteúdos e interatividade com os outros sujeitos, a criança amplia sua imaginação a partir de experiências alheias já socialmente produzidas, aspecto enfatizado por Vigotski (2009).

Nesse sentido, e de acordo com Vygotsky, entendemos que a escassez de experiências (e capital cultural) é um dos fatores que limitam a atividade criativa, porém, também é certo que, no âmbito escolar, vigoram certos mecanismos e regras que inibem o ato criativo dos alunos.

Yázigi (1997) afirma que temos um padrão de pensamento extremamente arraigado, que serve de referência fortíssima regendo nossa atividade profissional. Edward De Bonno advoga o seguinte:

(...) um de nossos principais empecilhos à criatividade está no sistema educacional que recebemos, baseado no sistema sim/não, certo/errado. Nada mais nocivo do que o “ou um ou outro”, porque elimina a possibilidade de espectro, de nuances. Do mesmo modo, grupos em que todos pensam do mesmo modo obstam à criatividade. Isso não quer dizer que são maus ou inconvenientes, mas que, diante de novos problemas, a resposta-padrão impede o surgimento de novas. Maus se não deixam superar problemas. Somos instados a jamais errar e esse medo leva à rejeição de quaisquer hipóteses estranhas. A convicção que insistimos para que prevaleça um valor sedimentado, a qualquer custo, é chamada de arrogância por este e outros autores, muitos psicólogos de renome. Seria, segundo eles, o maior obstáculo ao ato criativo (YÁZIGI, 1997, p. 35-36).

Neste sentido, Ribeiro argumenta que:

Esse padrão é persistente no modelo escolar, pois os mesmos seguem uma lógica formal baseada em métodos tradicionais, com o qual se quer o aluno pode se expressar no diferente e as avaliações são partes de um esquema em que se tira sempre uma média, um ponto, uma somatória, deixando o aprendizado em muitos casos à mercê das memorizações. Claro que isso não é regra e sabemos que há escolas que valorizam a criação (RIBEIRO, 2014, p. 157).

Toda criatividade exige rupturas e geração do novo, é preciso pensar fora da caixa, sair da linearidade e romper padrões, o que nunca é fácil, pois criar é difícil, é um ato complexo. Como já afirmou Vigotski (2009, p. 55), “A necessidade de criar nem sempre coincide com as possibilidades de criação e disso surge um sentimento de sofrimento (...)”.

Com o objetivo no processo de estimular a criatividade no âmbito da escola e do processo de ensino e aprendizagem, o professor deve orientar os alunos a encontrar em seus pensamentos os caminhos para o novo (RIBEIRO, 2014).

Possibilitando condições para que criem, em um clima aberto e motivador, ajudando a definir estratégias, reconhecendo o potencial e capacidade de cada um e, finalmente, orientando os resultados. Esse processo contribui para auto-aprendizagem por parte dos alunos (TORRE, 2005).

Para este autor, a criatividade deve estar presente na programação curricular, tendo em vistas o desenvolvimento profissional e realização pessoal do aluno. É

possível desenvolver nos alunos habilidades, hábitos, atitudes de pensamentos criativos, por contrastes, de modo a elevar o potencial inovador destas pessoas (TORRE, 2005).

É pelos feitos da imaginação criativa que a sociedade avança, fato por exemplo termos alcançado o estágio atual da sociedade, potencialmente constituída pelo domínio técnico-científico-informacional. Toda obra humana é um produto da criatividade, tal que partiu da relação imaginação-realidade ao real concreto, ganhando forma, vida.

Para Torre, a criatividade pode se apresentar em qualquer conteúdo escolar, sendo impulsionada, também, pelas metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem, recursos e materiais, bem como nos modos de avaliação. “Um método criativo funcionará como alavanca, a qual permite remover com a maior facilidade a rotina, dando passagem à implicação nas tarefas escolares.”. (TORRE, 2005, p. 148)

A Instalação Geográfica é uma dessas metodologias que toma a criatividade como alavanca para objetivar o processo de ensino e aprendizagem, se utilizando de questionamentos, associações/representações, analogias, pensamentos por contrastes etc.

Ela se desenvolve enquanto processo de construção do saber e que resulta, também, numa obra produto o qual temos como a manifestação concreta da imaginação criativa.

A instalação, em seu processo de desenvolvimento, exige o despertar da criatividade do aluno, e a criatividade requer experiências, conhecimento, condições e materiais para sua realização, e nisso encontramos na pesquisa, esta aliada à criatividade, como forma de dar o sobressalto na construção da Instalação Geográfica pautada no processo de ensino e aprendizagem.

Mas porque a pesquisa?

Conforme alguns teóricos do campo educacional (SUERTEGARAY, PONTUSCHKA, DEMO), a pesquisa deve ser concebida como princípio fundamental na formação e educação de professores e alunos.

Quando pensamos a pesquisa enquanto processo basilar constituinte para o desenvolvimento da metodologia Instalação Geográfica, concordamos com Suertegaray (2015, p. 110) ao conceber a pesquisa como fundamento da educação de professores, sendo-a, portanto, necessária, “porque mudou a concepção de educação, a concepção de construção do conhecimento.”. Neste sentido, afirma a autora que:

(...) é importante a pesquisa na educação de professores. Pesquisa significa compreender o mundo, mediante respostas que construímos sobre esse mesmo mundo. Essas respostas são expressão da interação entre sujeitos e objetos. Pesquisar pressupõe conhecer o outro – o outro sujeito, o outro objeto. O ato de pesquisar é um ato de conhecimento; portanto, é parte do processo de educação, ou seja, “consiste em aceitar e respeitar o outro desde a aceitação e respeito de si mesmo (SUERTEGARAY, 2015, p. 111).

A pesquisa se destaca como dimensão privilegiada da relação entre teoria e prática, assumindo relevante importância no processo de formação docente e na prática pedagógica por se manifestar como atividade reflexiva e crítica, contribuindo na construção de uma atitude cotidiana de compreensão dos processos de aprendizagem e na busca de autonomia na reflexão e interpretação da realidade (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009).

Se considerarmos a docência como atividade intelectual e prática, revela-se necessário ao professor ter cada vez maior intimidade com o processo investigativo, uma vez que os conteúdos, com os quais ele trabalha, são construções teóricas fundamentadas na pesquisa científica. Assim, sua prática pedagógica requer de si reflexão, crítica e constante criação e recriação do conhecimento e das metodologias de ensino, o que pressupõe uma atividade de investigação permanente que necessita ser apreendida e valorizada. Nesse sentido, é importante que os professores, em seu processo formativo, sobretudo inicial, pesquisem como são produzidos os conhecimentos por eles ensinados (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 95-96).

Entendemos que o professor que não trabalha com atividade de pesquisa, de investigação, de busca e expansão do conhecimento se identifica como um mero transmissor/reprodutor de informações, não contribuindo efetivamente no processo de construção do saber dos seus alunos, de modo que estes possam vir a compreender e questionar a realidade, que por ser dinâmica e mutável constitui-se como matéria-prima para produção de (novos) conhecimentos.

A perspectiva de trabalhar de forma investigativa pressupõe uma mudança de atitude perante o conhecimento. Significa ultrapassar a visão da prática pedagógica como simples transmissão de um conhecimento pronto e acabado que os alunos não possuem e implica outra concepção de educação, de acordo com a qual o conhecimento é visto à luz de seu processo de produção e apropriação, como produto social de contextos históricos determinados – revelando-se, portanto, algo provisório, em permanente processo de construção e reconstrução (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 96).

Nesta perspectiva, consideramos que os conteúdos disciplinares historicamente produzidos em diferentes contextos devem ser meios para que professores e alunos compreendam a realidade vivida e possam construir novos saberes.

Demo (2007) concebe a proposta de que a base da educação é a pesquisa, e não a aula da forma como a ocorre no processo de ensino e aprendizagem. Quanto a aula, o autor direciona severas críticas, denunciando seu caráter de repasse de conhecimentos/informações pelo viés da cópia/reprodução.

A aula que apenas repassa conhecimento, ou a escola que somente se define como socializadora de conhecimento, não sai do ponto de partida, e, na prática, atrapalha o aluno, porque o deixa, como objeto de ensino e instrução. Vira treinamento. É equívoco fantástico imaginar que o “contato pedagógico” se estabeleça em ambiente de repasse e cópia, ou na relação aviltada de um sujeito copiado (professor, no fundo também objeto, se apenas ensina a copiar) diante de um objeto apenas receptivo (aluno), condenado a escutar aulas, tomar notas, decorar e fazer a prova. A aula copiada não constrói nada de distintivo, e por isso não educa mais do que a fofoca, a conversa fiada dos vizinhos, o bate papo numa festa animada (DEMO, 2007, p. 7).

Soares, com visão análoga, compartilha do mesmo pesar sobre a aula,

Na aula, significados únicos obscurecem a capacidade transformadora da ciência e da descoberta; os temários são previsíveis, assimiláveis, repetitivos, tediosos, reduzidos; a reprodução substitui a relação criativa e suprime os estímulos não-verbais; a hora/aula é uma ação murcha, semântica de angústia, um falar/ouvir encadeados, asséptica geometrizável. Com exceções, a aula fica congelada em programas, currículos e livros didáticos. Universo recluso: aljube (SOARES, 2001, p. 37).

Diante das críticas conferidas à aula, certamente os autores as defendem pautadas na pesquisa e criatividade, pela qual ela (a aula) não se restrinja apenas ao repasse de conteúdo, o que não deixa de ser importante, pois é preciso que o aluno se aproprie do conhecimento já sistematizado; no entanto, que possa elucidar questionamentos, reflexão e reconstrução do mesmo.

O conhecimento que está nos currículos/conteúdos e temários devem ser o ponto de partida, meios para a interação com a realidade, de modo que forneça ao aluno instrumentos para que possa construir uma visão articulada, reflexiva e crítica do mundo (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009).

Demo (2007), ao defender a pesquisa como base da educação, afirma que ela tem de extravasar a competência formal forjada pelo conhecimento inovador, bem como

assumir qualidade política. A pesquisa incorpora necessariamente a prática ao lado da teoria, assumindo marca política do início ao fim.

A marca política não aparece apenas na presença inevitável da ideologia, mas sobretudo no processo de formação do sujeito crítico e criativo, que encontra no conhecimento a arma mais potente de inovação, para fazer e se fazer oportunidade histórica através dele (DEMO, 2007, p. 7).

O autor pontua quatro pressupostos que são cruciais no desafio de educar pela pesquisa na educação básica, dentre eles destacamos o questionamento reconstrutivo, com qualidade formal e política e a pesquisa enquanto atitude cotidiana no professor e aluno (DEMO, 2007).

Por questionamento reconstrutivo, entende-se o processo de construção do sujeito histórico, que se funda na competência do sujeito inovador, mas implica na mesma matriz a ética da intervenção histórica. Questionar via tomada de consciência crítica, intervindo alternativamente por meio do conhecimento inovador e sempre renovado (DEMO, 2007).

A prática da pesquisa implica a descoberta e elaboração de novos conhecimentos, propiciando aos sujeitos atuar com criatividade e olhar crítico. É desta forma que o autor defende o pressuposto da pesquisa como atitude cotidiana:

Como atitude cotidiana, está na vida e lhe constitui a forma de passar por ela criticamente, tanto no sentido de cultivar a consciência crítica, quanto no de saber intervir na realidade de modo alternativo com base na capacidade questionadora. Trata-se de ler a realidade de modo questionador e de reconstruí-la como sujeito competente (DEMO, 2007, p. 12).

O professor assume um papel mister na pesquisa, sendo que ele é o mediador no processo de ensino e aprendizagem. A iniciativa de tomar a pesquisa como atitude cotidiana para a sala de aula deve partir dele, idealizando estratégias e maneiras de conduzir os alunos, com elaboração de materiais, situações e atitudes. Exige que o professor seja criativo e que tenha domínio teórico-metodológico da sua área de conhecimento/disciplina para que, assim, possa auxiliar os alunos de forma competente, lhes ajudando na investigação e solução de problemas.

Demo (1992) enaltece a importância de o professor abrir espaços para que os alunos trabalhem com temas de pesquisa, para que eles aprofundem o conhecimento de forma mais intensiva e desenvolvam um questionamento e pensamento reconstrutivo, de elaboração própria.

“Ensinar a pesquisar requer criar situações e condições didáticas que estimulem a curiosidade e a criatividade” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 98). Os alunos geralmente estão habituados com práticas/questões em que perdura simplesmente o ato mnemônico pautado apenas na reprodução de conteúdo, principalmente quando o objetivo maior é preencher formulários, provas e/ou trabalhos que pouco ou nada exigem o estímulo à curiosidade, criatividade e, com isso, o pensar crítico. Para os autores, para a prática da pesquisa podemos pontuar que:

A ida à biblioteca e o manuseio do produto do conhecimento científico podem significar, para os alunos, uma experiência inédita, dado que muitos chegam ao ensino superior sem nunca terem frequentado uma biblioteca ou laboratório. Consultar banco de dados, teses, dissertações e monografias é de fundamental importância para terem acesso ao conhecimento produzido pela investigação acadêmica, apropriarem-se dele e desenvolverem a capacidade de analisá-lo criticamente. Além disso, é essencial os alunos defrontarem-se com as diferentes abordagens da produção científica, reconhecendo que a ciência se realiza por diferentes caminhos do ponto de vista histórico, epistemológico e metodológico (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 98-99).

Conforme destacado, a ida à biblioteca, o manuseio de um livro, revista, jornal, o ato de navegar na internet, a saída a campo (trabalho de campo/e ou estudo do meio) etc., todas estas possibilidades e recursos, quando bem direcionadas pelo professor, constituem-se em profícuas formas do aluno se apropriar e expandir seus conhecimentos. No entanto, pressupõem condições e estímulos, pela curiosidade, questionamentos e busca de soluções aos problemas postos.

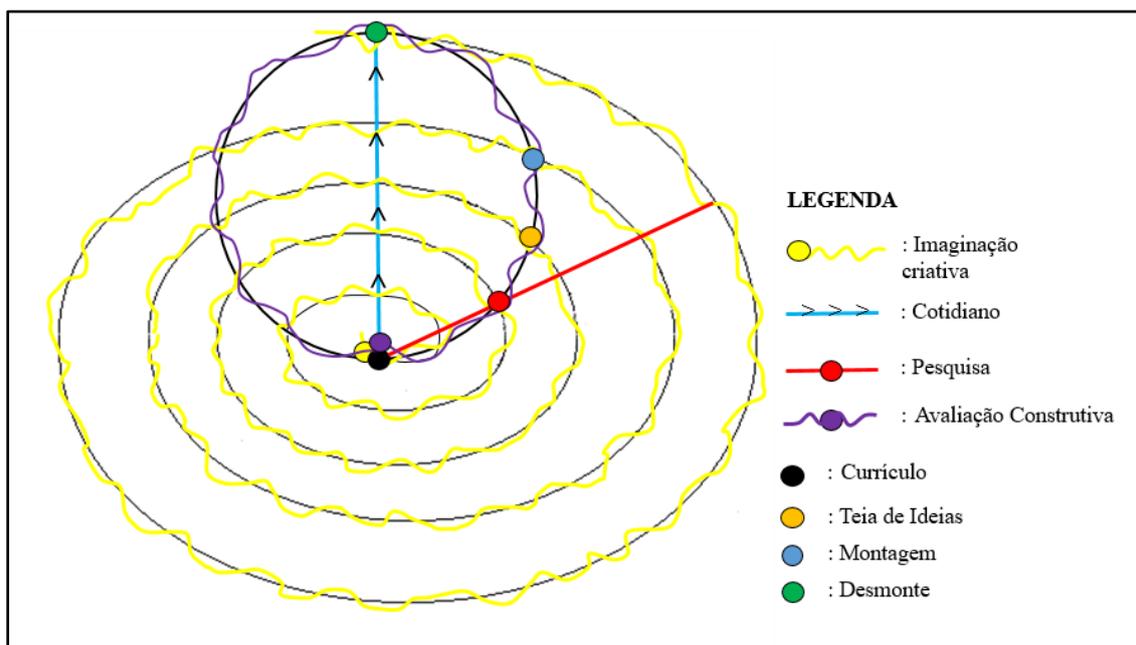
A pesquisa, aliada à criatividade, são elementos basilares que compõem o trabalho com a metodologia Instalação Geográfica. De acordo com os procedimentos metodológicos desta metodologia, podemos perceber uma etapa destinada à pesquisa em si, porém, afirmamos que ela não é uma metodologia em si linear, que segue um padrão de desenvolvimento, até porque depende de cada professor, situação, contexto e realidade em que é desenvolvida.

Em síntese, a pesquisa e a criatividade perpassam por praticamente todo o processo de desenvolvimento da metodologia, fazendo-se necessários desde o momento do planejamento pelo professor, quando este precisa pensar e elaborar como se processará todo o trabalho, pressupondo os possíveis recursos e materiais que irá dar o suporte necessário.

Seguindo com os momentos de explicação do conteúdo, estimulando a curiosidade e questionamentos dos alunos, abrindo espaços para a pesquisa em si e Teia de Ideias para que haja o debate, a montagem e a desconstrução. Todo esse percurso traçado exige pesquisa, investigação e imaginação criativa para que propicie o pensamento por signos e símbolos.

No esquema a seguir podemos observar, de forma mais sintética, como se dá esse movimento.

Figura 24 – Esquema representativo da metodologia Instalação Geográfica.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Esse esquema se trata de uma representação do movimento¹⁴ percorrido no desenvolvimento da Instalação Geográfica. O esquema busca apresentar de forma didática os procedimentos metodológicos da Instalação Geográfica, que se inicia com o

¹⁴ Para a elaboração desse esquema, nos baseamos no geógrafo sueco Torsten Hägerstrand, o qual desenvolveu estudos sobre uma Geografia do tempo-espço, criando esquemas representacionais em que retratavam a mobilidade humana no espaço. Tomamos como suporte a leitura do artigo intitulado “Re-reading time geography from a feminist perspective”, no qual os autores se fundamentam no geógrafo supracitado. Em certa passagem, afirmam que essa Geografia do tempo é elaborada com o termo projeto, onde o conceito é definido como: “toda a série de tarefas simples ou complexas necessárias para a conclusão de qualquer comportamento inspirado ou orientado para objetivos.” (FRIBERG; SANDÉN; SCHOLTEN, 2009, p. 5). Fundamentado nesta perspectiva, elaboramos a representação do movimento em espiral da metodologia Instalação Geográfica, onde no esquema retratamos as etapas procedimentais da mesma, desde o planejamento tendo posse do currículo, perpassando pela pesquisa, Teia de Ideias, montagem e desmonte.

planejamento com base na criatividade e no currículo (conteúdo), seguindo com a atividade de pesquisa, Teia de Ideias, montagem (exposição/apresentação) e desmonte, seguindo o movimento em espiral no processo de construção do saber.

Todo esse processo de construção do saber perpassa pela Avaliação Construtiva, ao passo que propicia o movimento de ação-reflexão-ação, onde tem seu início no planejamento quando o professor sistematiza a sequência didático-metodológica da sua práxis e se alastra durante todo o desenvolvimento da metodologia, passando pela pesquisa, teia de ideias, montagem e desmonte.

Para representar a avaliação construtiva, utilizamos a linha violeta, a qual perfaz todo o movimento circular na zona de mediação pedagógica do professor. Nesse percurso, o professor enquanto mediador de todo o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, a partir de critérios e objetivos pré-estabelecidos e a serem alcançados, deve constantemente ir observando, analisando e avaliando os alunos, seus avanços e dificuldades na aprendizagem e, com isso, se possível intervir e reorientar o curso das atividades realizadas. Neste processo, a avaliação se faz constante e dinâmica em todo o processo de ensino e aprendizagem, atendendo ao movimento de construção do saber pelo aluno. Trataremos mais a respeito da avaliação no próximo capítulo desta dissertação.

A linha amarela representa a imaginação criativa, ela é o alicerce, está presente na vida do indivíduo com base nas suas vivências cotidianas, com suas experiências constitutivas de suas interações com os outros e com o meio sociocultural (VIGOTSKI, 2009). Fazendo-se constitutiva do escopo teórico-metodológico da Instalação Geográfica, a imaginação criativa é base para o trabalho com essa metodologia em sala de aula, se perpetuando, desta forma, durante todo o seu processo de construção pelo professor e alunos.

A linha azul representa o cotidiano, esfera do vivido, cujas experiências dos indivíduos vão se construindo e propiciando a formação dos conceitos espontâneos (VYGOTSKY, 2008). Podemos observar que a linha azul se encontra com algumas setas (>), o que indica seu movimento ascendente, principalmente quanto a formação de conceitos, que ao ser trabalhado na escola, em sala de aula, no encontro/confronto com os conhecimentos científicos, se eleva propiciando o desenvolvimento intelectual do aluno.

A linha vermelha se refere à pesquisa que, por sua vez, deve estar presente em todo o percurso metodológico, desde o planejamento, quando exige do professor pensar

em como poderá trabalhar determinado conteúdo posto pelo currículo e o que utilizará na mediação, desde recursos, materiais didáticos, enfim, todo o delineamento da sequência didática que será realizado.

No entanto, é nítido observarmos que há um ponto em vermelho referindo-se à pesquisa. No seu procedimento, esta se faz como uma etapa exclusiva e direcionada a uma atividade de pesquisa pelos alunos. Nesta etapa, o professor abre espaços diretamente direcionados para essa atividade, seja em sala de informática, bibliotecas, consultas de livros, jornais, revistas, trabalho de campo e etc., tudo que propicie o aprofundamento e expansão do conhecimento sobre o que está sendo trabalhado em sala de aula.

O círculo dentro da espiral se diz respeito à mediação pedagógica, em que o professor atua intervindo, orientando e auxiliando os alunos no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. A espiral em si representa o caminho construtivo do conhecimento, sendo este um processo contínuo que não se cessa, estando, portanto, em constante devir.

2.3 ACELERANDO - Práxis 2: Instalação Geográfica realizada na E.E.M Joaquim Valdevino de Brito

Discorreremos sobre a segunda práxis com a metodologia Instalação Geográfica, realizada junto a um dos professores escolhidos para a pesquisa. Seguiremos com a mesma estruturação do capítulo anterior, em que faremos uma breve localização da escola onde ocorreu a pesquisa e, logo após, detalharemos toda a prática realizada levando em conta os procedimentos metodológicos de desenvolvimento da metodologia, perfazendo, portanto, o percurso desde a etapa de planejamento ao desmonte.

A práxis que se segue teve início em meados do mês de agosto, quando houve no próprio espaço da escola uma primeira conversa com o professor (P2), em que foi apresentado o projeto da pesquisa explicando seus objetivos e metodologia, para que assim o professor entendesse o porquê, motivos principais e etapas para sua realização.

Como resultado dessa conversa/encontro inicial com o professor de Geografia da escola, logo já tratamos de encaminhar um possível planejamento sobre o conteúdo e as

atividades que viriam a ser desenvolvidas. Dessa maneira, o período em que se desenvolveram as atividades se correspondeu entre 23/08 a 08/11 de 2018.

É importante ressaltar que nesse período houve alguns empecilhos que, de certa forma, retardaram no desenvolvimento de algumas atividades, como por exemplo, em algumas semanas em que a turma não teve aulas de Geografia, fato que motivou o adiamento e reorganização das atividades antes previstas no planejamento.

A turma de alunos em que o trabalho com o professor foi realizado era uma turma do 3º ano do Ensino Médio, do turno da manhã. Nessa turma, o professor ministrava apenas duas aulas semanais de Geografia nas quintas-feiras, as quais tinham início às 8:40 am, (intervalo de 10 minutos às 9:30 am/9:40 retorno para a sala de aula) e final às 10:30 am.

A descrição da prática segue de acordo com os procedimentos metodológicos da Instalação Geográfica, como consta no primeiro capítulo. Assim, detalharemos sobre como todas as atividades foram desenvolvidas, partindo do planejamento do conteúdo pelo professor, recursos utilizados, atividade de pesquisa, teia de ideias, montagem, exposição/apresentação e desconstrução.

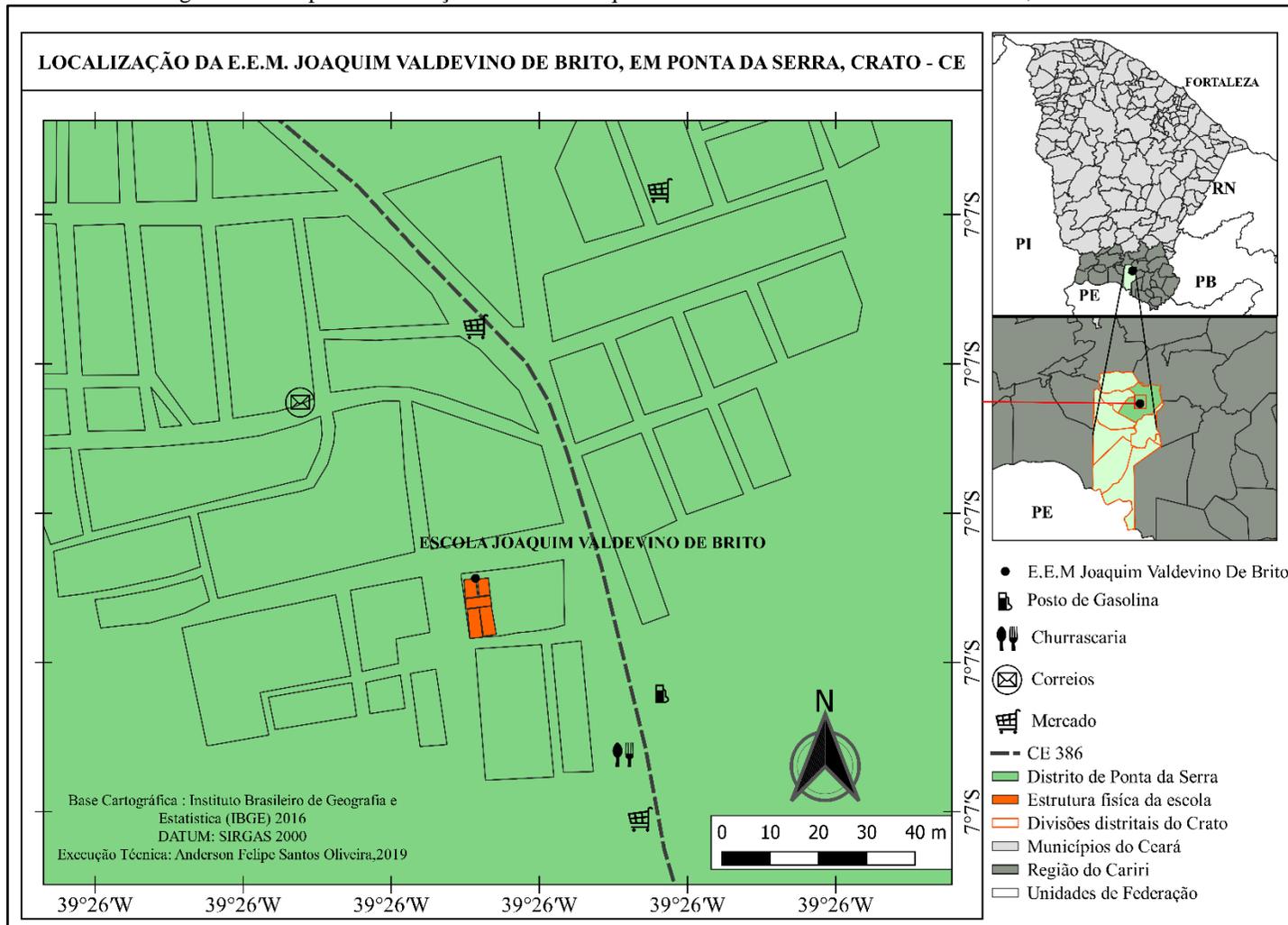
2.3.1 FREANDO - Localização da escola

A EEM Joaquim Valdevino de Brito se encontra localizada na Rua Maria Ribeiro de Matos S/N, no distrito de Ponta da Serra, Crato – CE, e tem como entidade mantenedora a Secretaria de Educação do Estado do Ceará.

A escola foi criada pela Lei nº. 13 431, em 05 de janeiro de 2004. O nome da escola foi em homenagem a um morador da comunidade que muito contribuiu politicamente para o desenvolvimento econômico do local, chamado Joaquim Valdevino de Brito. Em 2005, o Conselho Estadual de Educação reconheceu e autorizou a inauguração da escola, que aconteceu oficialmente em 17 de junho de 2005. Funciona com 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio.

Quanto ao distrito de Ponta da Serra, faz parte do município de Crato – CE, localizando-se as margens da Rodovia CE-055, acerca de 15 Km da sede do município e a aproximadamente 497 Km (via BR-122) de Fortaleza, capital do Estado.

Figura 25 – Mapa de localização da escola Joaquim Valdevino de Brito em Ponta da Serra, Crato – CE.



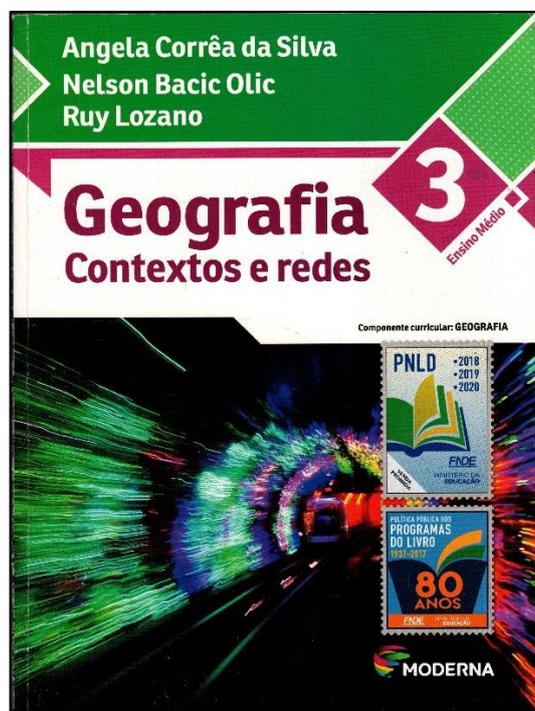
Fonte: Elaborado por OLIVEIRA, A. F. S. (2019).

2.3.2 ABASTECENDO - Instalação Geográfica: do planejamento ao desmonte em sala de aula

O desenvolvimento dessa prática pedagógica por Instalação Geográfica teve seu início na data correspondente a 23/08/2018, quando houve o contato inicial com o professor de Geografia. Nesta referida data, o professor já encaminhou o planejamento preliminar das atividades que seriam realizadas, levando em consideração os procedimentos metodológicos da Instalação Geográfica.

Atendendo ao currículo da escola, o conteúdo que o professor iria trabalhar com os alunos, dando sequência a partir do sumário do livro didático, era sobre a América, justamente o capítulo 5 do livro didático¹⁵. A seguir podemos visualizar as imagens referentes ao livro e seu sumário.

Figura 26: Livro didático



Fonte: ALEXANDRE, D. L. (2019).

¹⁵ O livro didático de Geografia utilizado pelos professores da escola era: SILVA, A.C da. Geografia: contextos e redes. Ângela Corrêa da Silva, Nelson Bacic Olic, Ruy Lozano. – 2. ed. – São Paulo: Moderna, 2016.

Figura 27: Sumário do livro, em foco o capítulo 5 trabalhado.

Sumário	
CONTÉUDO Globalização e redes geográficas, 10	Atividades 72
1. Mundo globalizado 12	Exames de seleção 75
2. A globalização contemporânea 14	
3. A globalização e a constituição das redes geográficas 16	CAPÍTULO A Europa, 80
Você no mundo – Estudo mostra que geração digital não sabe pesquisar 18	1. Os limites territoriais 82
Novas perspectivas – Perfil do jovem brasileiro 19	2. Contextos culturais do continente europeu 82
4. A globalização e a hegemonia dos Estados Unidos 20	3. Dinâmicas de união e fragmentação 84
Leitura complementar – As ondas de inovação tecnológica 22	4. Desafios da integração 87
5. Cultura e globalização 23	Você no mundo – Brasil e fluxos migratórios 91
Geografia e outras linguagens – A arte de rua de Banksy 24	Você no Enem! – A população da Europa 94
Atividades 25	Leitura complementar – Traveçosa clandestina 97
Exames de seleção 27	Geografia e outras linguagens – Alan Alstrum 98
	Atividades 99
	Exames de seleção 101
CONTÉUDO A dinâmica do comércio e dos serviços, 30	CAPÍTULO América, 106
1. A era do comércio e dos serviços 32	1. O continente americano 108
2. Diversificação econômica e expansão dos serviços 35	Você no mundo – Consumo 114
3. Expansão do setor de serviços no Brasil 41	Você no Enem! – Desigualdade social nos Estados Unidos 115
Novas perspectivas – Hollywood: a indústria do cinema migrante 43	Infográfico – A cultura hip-hop 116
Você no mundo – A economia local e o setor de serviços 44	2. América Central 121
4. O turismo no Brasil 44	Leitura complementar – Povo garífuna luta por suas terras na costa de Honduras 123
Você no Enem! – Trabalhadores domésticos no Brasil 46	3. América do Sul 129
Leitura complementar – Setor de serviços cresce 1,7% segundo IBGE 47	Leitura complementar – No Equador, comunidade Sarayaku é exemplo de luta indígena pela Amazônia 132
Geografia e outras linguagens – Babylon 48	Você no mundo – Comércio exterior brasileiro 140
Atividades 49	Geografia e outras linguagens – Eu gosto dos estudantes 141
Exames de seleção 51	Atividades 142
	Exames de seleção 144
CONTÉUDO Globalização e exclusão, 54	CONTÉUDO Japão e Tigres Asiáticos, 148
1. Globalização e exclusão 56	1. Japão: o Extremo Oriente 150
2. Diversos tipos de pobreza 58	2. Os Tigres Asiáticos 156
3. Educação e exclusão 60	Leitura complementar – Em fábricas de eletrônicos malais, um terço dos operários está em situação análoga à escravidão 161
4. Trabalho e exclusão 61	Você no mundo – Simulação de reunião do Conselho de Segurança da ONU 162
Leitura complementar – A desigualdade começa nos primeiros anos de vida 62	Geografia e outras linguagens – Arte tailandesa 164
Novas perspectivas – No Alagoás, mulheres e meninas lutam para conseguir educação 63	Atividades 165
Você no mundo – ONU 64	Exames de seleção 167
5. Os países menos desenvolvidos (PMD) 64	
Leitura complementar – Influência chinesa na África 69	
Geografia e outras linguagens – Residentes de Nova York 71	

CAPÍTULO 5 América, 106	
1. O continente americano 108	108
Você no mundo – Consumo 114	114
Você no Enem! – Desigualdade social nos Estados Unidos 115	115
Infográfico – A cultura hip-hop 116	116
2. América Central 121	121
Leitura complementar – Povo garífuna luta por suas terras na costa de Honduras 123	123
3. América do Sul 129	129
Leitura complementar – No Equador, comunidade Sarayaku é exemplo de luta indígena pela Amazônia 132	132
Você no mundo – Comércio exterior brasileiro 140	140
Geografia e outras linguagens – Eu gosto dos estudantes 141	141
Atividades 142	142
Exames de seleção 144	144

Fonte: ALEXANDRE, D. L. (2019).

Com base no conteúdo do livro didático a ser trabalhado, o professor utilizou o filme Diários de Motocicleta, filme este que, segundo ele, seria passado logo no início das atividades sendo o pontapé inicial para trabalhar o conteúdo. Outros recursos didáticos utilizados para a mediação foi o quadro branco, pincel, notebook e Datashow para apresentação de slides e exposição do filme.

Foi nesta etapa de planejamento que, partindo do conteúdo a respeito do continente americano, foi logo pensado no possível objeto base da Instalação Geográfica, uma urupemba, artefato muito utilizado pelos indígenas. Desta forma, foi utilizado para a representação atribuída ao continente americano e a forte presença dos indígenas até muito antes da chegada dos europeus ao continente.

Com o planejamento metodológico e da sequência didática, as atividades em sala de aula com os alunos iniciaram na data 06/09 (quinta-feira). Nesta data o professor apresentou, de forma introdutória, aos alunos o conteúdo que iria ser trabalhado correspondente à América, escrevendo no quadro branco o nome da disciplina “Geografia”, a data da aula e o nome do conteúdo conforme sua página no livro didático, prosseguindo com a esquematização de alguns tópicos referentes ao conteúdo.

Nesta mesma aula, havia ficado certo de passar o filme para os alunos, fazendo assim uma breve explanação sobre o filme *Diários de Motocicleta*¹⁶ (sinopse), bem como pedindo aos alunos para que prestassem atenção, fazendo anotações dos principais fatos e principalmente das rotas (países) traçadas no filme, e aguçassem o olhar às observações das paisagens na tela.

O professor escolheu esse filme com a proposta de introduzir os estudos sobre o continente americano, de forma que pudesse enfatizar as paisagens e cenários observáveis a partir das rotas (países) traçadas no filme. Vale ressaltar que durante a exposição do filme algumas cenas foram adiantadas para que desse tempo os alunos assistirem nas duas aulas de Geografia.

Quando foi na semana seguinte, correspondente ao dia 13/09, em um primeiro momento foi realizado o debate do filme já fazendo algumas relações para com o conteúdo sobre o continente americano. Mediante o debate, o professor passou algumas questões referentes ao filme para que os alunos respondessem (ver em anexo).

Nesta mesma aula, após o debate do filme, se deu a explicação a respeito das Instalações Geográficas para que os alunos compreendessem o trabalho que iria ser realizado. Assim, foi explicado o que é a Instalação Geográfica e o processo de representação com signos e símbolos.

No decorrer da explicação, para que os alunos apreendessem a ideia de representar o conteúdo por signos e símbolos, foi feito um exercício de representação (associação) com abordagem por estímulo e resposta.

Para exemplo de ilustração, esse exercício de associação tem analogia com uma cena da série “*Todo Mundo Odeia o Chris*”,¹⁷ na qual um médico faz uma sessão com o Chris, e nessa sessão ele fala uma palavra e pede para que o Chris fale o que vem em sua mente (a segunda coisa que ele pensa). A referida cena foi mostrada para os alunos e logo em seguida foi realizado o mesmo exercício em sala de aula com eles.

Destarte a isso, para a Instalação Geográfica foi realizado o exercício de representação por abordagem e estímulo resposta, quando dita uma palavra os alunos

¹⁶ *Diários de Motocicleta* é um filme de drama autobiográfico que foi produzido em 2001 por alguns países como Argentina, Brasil, Chile, Reino Unido, Peru, Estados Unidos, Alemanha, França, com direção de Walter Sales. É baseado na memória dos escritos de Che Guevara e seu amigo Alberto Granado sobre uma viagem que realizaram por volta da década de 50 do século passado. Ambos com a proposta de percorrer a América Latina, saíram de Buenos Aires (Argentina), chegando a Caracas (Capital venezuelana). Boa parte do percurso foi realizada em uma moto (chamada de La poderosa), encontrando-os, ao longo de toda a viagem, muitas adversidades como miséria e opressão política.

¹⁷ Disponível em: ><https://www.youtube.com/watch?v=UQtEppUwEZ8><. Acesso em: 26 de maio 2019.

respondiam o que poderia representá-la. Como por exemplo: o professor falava “segurança”, os alunos professavam “cinto, capacete”; “som” – “fogo, sino” e assim seguiu-se com outros exemplos.

Podemos observar, nesse exercício, o movimento de atribuição de signos constituído pelo processo de significação que une significado e significante materializado em um objeto. Para o conteúdo, os alunos atribuem significado pelos signos e símbolos, tornando palpável sua materialização com objetos retirados do cotidiano e que são produzidos, ou não, pelo homem.

Ao término do exercício de representação, foi falado para os alunos a ideia do objeto principal (base) para a Instalação Geográfica, uma urupemba, porém não foi explicado o porquê de ser esse elemento, fato pelo qual gerou dúvidas, curiosidades e questionamentos dos alunos. É preciso deixar eles curiosos, pensativos, de modo que possam pesquisar sobre o objeto, buscando entender e fazer associações para com o conteúdo que está sendo trabalhado.

No dia 20/09, o professor tinha planejado uma atividade em grupo para que eles fizessem uma apresentação/seminário do conteúdo. Dessa forma, pediu para que a turma se organizasse em grupos de cinco pessoas no máximo, sendo que cada grupo ficaria encarregado de abordar sobre um determinado país que faz parte do continente americano.

Sobre a atividade, o professor explicou que eles (os grupos) pesquisassem e escrevessem em uma cartolina os aspectos econômicos, políticos e culturais dos países que cada um ficou responsável. Essa atividade seria para fazer um quadro síntese destacando os principais elementos e características de cada país.

Nessa aula foi possível observar que os alunos estavam inquietos, muitas conversas paralelas, barulho e nada que o professor solicitou estava sendo feito, pareciam não estar nem aí para com a atividade. Porém, depois de já alguns minutos, o professor, ao perceber que nada do que pediu estava sendo feito, e que o barulho tomava conta da sala de aula, se impôs com uma voz de autoridade exclamando em alto e bom tom que, ou eles faziam silêncio e davam início ao trabalho, ou iria chamar a coordenação da escola para tomar as medidas cabíveis.

Neste momento, os alunos perceberam o descontentamento/insatisfação do professor e sua possível atitude severa caso não se comportassem e fizessem a atividade. Com isso, logo se preocuparam em iniciar o trabalho, fato notável em observação quando o professor passou a ser chamado pelos grupos para esclarecer possíveis

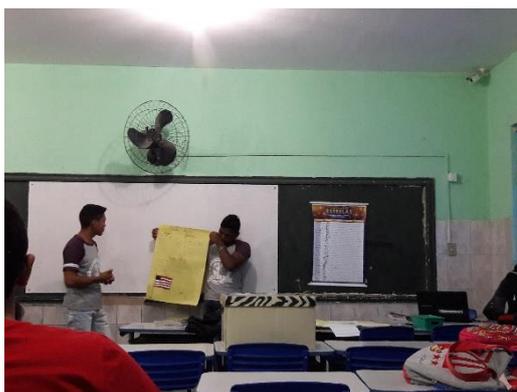
dúvidas, alguns alunos reclamavam, pois, mesmo estando em grupos, estavam achando complicado fazer aquele trabalho.

Um fato que chamou atenção foi o momento em que uma aluna reclamou ao professor de que o livro didático era limitado, superficial, não dando o suporte necessário para fazer a atividade, visto só abordar sobre a questão econômica dos países. Decorrente disso, o professor logo permitiu que eles pudessem pesquisar noutras fontes, indo buscar na biblioteca e entregando-lhes algumas revistas e jornais.

É importante enfatizar que o professor não se prendeu ao uso do livro didático, não seguindo exclusivamente os tópicos do capítulo no sumário para explicação do conteúdo, mas utilizando-o apenas como suporte em alguns momentos, quando, por exemplo, para tirar algumas dúvidas dos alunos e fornecer-lhes explicações às quais pudessem ser supridas pelo próprio livro.

O trabalho prosseguiu com os alunos fazendo a decoração dos cartazes, e logo após, uma breve apresentação em sala de aula como pode ser observado nas imagens a seguir.

Figura 28 – Alunos fazendo apresentação, grupo do EUA



Fonte: ALEXANDRE, D. L. (2018).

Figura 29 – Alunos fazendo apresentação, grupo do Brasil



Fonte: ALEXANDRE, D. L. (2018).

Na data de 27/09, conforme planejado, se daria a continuidade na explicação do conteúdo e uma atividade direcionada de pesquisa, porém em decorrência de um motivo inesperado não foi possível, ficando a turma sem aula de Geografia. O motivo se deu devido o pneu da moto do professor ter furado, e como ele mora na zona rural e distante da escola, apenas foi possível entrar em contato com a coordenação por ligação telefônica, explicando o tal motivo e que, assim, não chegaria mais a tempo de ministrar aula.

Depois do ocorrido, conversamos com o professor como ficaria a situação do trabalho que estava sendo realizado com a turma, e assim ele argumentou que as atividades, que por vez iriam ser realizada, seriam adiadas para as aulas da semana seguinte.

Logo pontuamos que as aulas correspondentes à data 18/10 também não foram possíveis, pois estaria dentro da semana de provas e nesse dia a turma faria justamente a prova de Geografia, situação que já tinha sido destacada pelo professor nas etapas de planejamento.

No dia 04/10, a aula se realizou em dois momentos. Como os alunos haviam ficado uma semana sem ter aula de Geografia e já estava se aproximando da semana de provas, em um primeiro momento o professor passou umas questões referentes ao conteúdo sobre o continente americano e pediu que eles fizessem a leitura (em silêncio) e fossem respondendo individualmente as questões propostas.

Enquanto os alunos faziam a atividade, o professor foi fazendo a instalação do Datashow, pois iria utilizá-lo para, a partir das questões que foram passadas aos alunos, proceder com a explicação do conteúdo. A explicação se deu em torno do processo de colonização e divisão do continente americano, dando ênfase ao seu desenvolvimento histórico e cultural.

No segundo momento, foi realizada uma atividade direcionada de pesquisa com os alunos. Para esta atividade o professor solicitou que eles se reorganizassem nos mesmos grupos daquela atividade anterior de apresentação/seminário (conforme pôde ser visualizado nas figuras 28 e 29), permanecendo também com os mesmos países que haviam abordado.

Como já tinha sido explicado como se daria o processo de construção da Instalação Geográfica, cada grupo iria trabalhar e representar um determinado país constituinte do continente americano. Para isso, foram selecionados em algumas fontes de pesquisa (internet e livros didáticos), alguns textos os quais eles pudessem usar para pesquisar. Vários textos referentes aos aspectos históricos, culturais, econômicos e políticos dos países foram distribuídos entre os grupos e assim se deu o direcionamento da pesquisa.

Figura 30 – Momento da pesquisa em sala de aula



Fonte: ALEXANDRE, D. L. (2018).

Figura 31 – Professor tirando dúvida com a pesquisa



Fonte: ALEXANDRE, D. L. (2018).

Para a construção da instalação, tendo em vista o direcionamento feito na pesquisa, foi combinado com eles a representação dos aspectos culturais dos países escolhidos que cada grupo ficou responsável.

Nessa mesma aula, para que os alunos ficassem logo antenados com relação à apresentação do trabalho, o professor falou que a instalação seria exposta e apresentada no pátio da escola, pois já havia conversado inclusive com a coordenação a respeito do trabalho.

Devido não ter sido possível levar os alunos para a sala de informática e/ou biblioteca etc., como já descrito, foram selecionados alguns textos e entregues em sala de aula para os grupos fazerem a pesquisa. Assim, foram distribuídos textos específicos de cada país da seguinte forma: Para o grupo do Brasil, foram entregues textos sobre a formação cultural brasileira, cultura e costumes; ao grupo dos Estados Unidos foi disponibilizado um texto sobre seus aspectos culturais, a cultura do *Fastfood*, bem como o poema *Eu Etiqueta*, de Carlos Drummond de Andrade.

Sobre o México, foram entregues textos sobre os aspectos históricos e culturais, econômicos e físico-naturais do país, além de textos referentes ao Dia dos Mortos; ao grupo de Cuba também foram disponibilizados textos sobre seus aspectos históricos, econômicos e culturais; e por fim, ao grupo responsável pelo Haiti, foi-lhes entregue textos sobre os aspectos históricos, econômicos e culturais, bem como sobre o Vodun.

Com base nesta atividade de pesquisa, os grupos chegaram à definição do que iria ser representado e materializado na Instalação Geográfica, ficando da seguinte forma:

Grupo 1: Brasil – Formação étnico-cultural brasileira

Grupo 2: Estados Unidos – *Fastfood*

Grupo 3: México – Dia dos mortos

Grupo 4: Cuba – Guayabera

Grupo 5: Haiti – Vodou

Decorrente da atividade de pesquisa ficou de os alunos escreverem um texto para apresentar na próxima aula, sendo que haveria, em um primeiro momento, a revisão para a prova e logo após, em um segundo momento, a etapa da Teia de Ideias.

No dia 11/10, como já enfatizado, em um primeiro momento ocorreu a revisão do conteúdo para a prova que iria ser na semana seguinte (aula); e depois, no segundo momento, houve a Teia de Ideias, em que foi debatido sobre os signos, símbolos e objetos que iriam ser utilizados para a materialização dos temas abordados.

Essa etapa denominada Teia de Ideias, como já enfatizado no primeiro capítulo, é realizada após a mediação do conteúdo e a pesquisa, pois é o momento em que alunos e professor, dispostos em sala de aula, debatem a respeito dos elementos de representação (signos e símbolos) para serem materializados em objetos e dar forma à instalação.

Na verdade, esse debate deve acontecer a partir do texto feito por eles, discutindo o conteúdo e a pesquisa que foi realizada, constando também na escrita do texto os elementos que eles pensaram para a representação do conteúdo. Porém, em muitos casos, nesta etapa o texto é apenas entregue pelos alunos (quando fazem) e recebido pelo professor, sem que seja trabalhado no sentido de ser debatido em sala de aula. Nesses casos, o debate ocorre apenas em prol de definir os signos e símbolos, levando em conta, evidentemente o conteúdo e a pesquisa feita.

Com os grupos formados e com base na pesquisa que foi realizada, os alunos dialogavam debatendo a respeito dos elementos de representação postos na linha da problemática, de como representar? O professor passava de grupo em grupo auxiliando no processo de pensar os elementos. Nas fotos a seguir podemos observar, de forma ilustrativa, essa etapa.

Figura 32 – Alunos interagindo e debatendo sobre os signos e símbolos



Fonte: ALEXANDRE, D. L. (2018).

Figura 33 – Professor interagindo com alunos sobre os elementos de representação



Fonte: ALEXANDRE, D. L. (2018).

Nessa etapa, os alunos entregaram o texto que fizeram decorrente da pesquisa, porém não foi debatido em sala de aula, dando ênfase ao conteúdo e à pesquisa realizada com a escrita partindo, assim, diretamente para o debate e definição do que iria ser de fato representado e materializado na instalação.

Como pode ser visualizado nas figuras logo acima, nessa etapa os alunos se organizaram nos seus devidos grupos, estando todos dispostos em sala de aula e assim o debate foi sendo realizado. O professor passava de grupo em grupo colhendo e tirando dúvidas dos alunos, oferecendo-os suporte necessário para pensarem nos elementos de representação.

Conforme já enfatizado, o objeto central da instalação seria a urupemba, o que já havia sido explicado para os alunos. No entanto, quanto a isso, sabemos que a ideia deste objeto principal deve ser debatida com os alunos em sala de aula, justamente no momento da Teia de Ideias, pois eles podem pensar e sugerir outros objetos, fato que nesse caso não ocorreu, mantendo-se a urupemba.

É importante frisar que com base na definição pelos grupos do que iria ser representado quanto ao conteúdo, outros textos foram disponibilizados pelo professor para eles se aprofundarem com a pesquisa, a exemplo de textos referentes a Guayabera em Cuba, sobre o Vodou no Haiti, e o Dia dos Mortos no México. Como resultado do debate, segue a descrição do que cada grupo iria abordar e utilizar na construção da I-G.

Tabela 2 – Quadro síntese com os elementos de representação dos grupos, signos e símbolos.

GRUPOS	ELEMENTOS E OBJETOS DE REPRESENTAÇÃO	
GRUPO 1	Brasil: formação étnico-cultural, processo de miscigenação com a representação do índio, português (europeu) e o negro;	Pena; coroa; algemas e espelho;
GRUPO 2	Estados Unidos: representação do <i>fastfood</i> , forte elemento da cultura norte-americana;	Dentadura; relógio; miojo e algumas marcas de empresas alimentícias, Coca-cola, Midway, etc.
GRUPO 3	México: representação do Dia dos Mortos, que na cultura mexicana é um dia comemorativo, de festa e alegria;	Cruz personalizada; velas; caveiras; doces e fitas;
GRUPO 4	Cuba: representação da Guayabera, típica vestimenta cubana, e o fumo, vastamente cultivado no país;	Blusa branca com quatro bolsos; charuto e fumo;
GRUPO 5	Haití: representação do vodu;	Bonecos de cera espetados com alfinetes; boneco de sabugo e palha; prato com <i>ketchup</i> ;

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com base no quadro, visualizamos o que cada grupo pensou e iria utilizar para representar o que foi proposto com o conteúdo. O grupo do Brasil, para representar o processo de formação étnico cultural do país e a miscigenação, pensou na algema para representar o negro trazido da África e que foi brutalmente escravizado ao chegar ao Brasil; representando os indígenas, a pena, elemento utilizado por eles para adornar seus corpos; a coroa na representação dos portugueses em analogia à coroa portuguesa; e por fim o espelho, simbolizando que somos fruto do processo de miscigenação desses povos e culturas.

O grupo 2, referente ao Estados Unidos, buscou representar a cultura do *fastfood*, fortemente disseminada por esse país. Para a sua representação, fazendo menção ao termo que quer dizer “comida rápida”, que deve ser facilmente digestível e em curta escala de tempo, o grupo pensou numa dentadura, relógio, miojo (simbolizando a comida instantânea) e algumas marcas de *fastfood*.

O grupo 3, do México, representou o Dia dos Mortos que é uma data comemorativa de muita festa e celebração nesse país. Segundo esse grupo, eles desconheciam essa data da forma como é realizada no México, pensando eles que era

algo semelhante ao Dia de finados no Brasil, que por sinal é um dia que evoca tristeza e lamentos.

A partir da pesquisa, o grupo pensou em representar o Dia dos Mortos utilizando uma cruz personalizada/enfeitada com cores e fitas coloridas, velas, jujubas simbolizando que a morte é um momento de comemoração aos mortos, com festejos e brincadeiras, além das caveiras, entre elas a imagem de La Catrina, uma das figuras mais populares da cultura mexicana no Dia dos Mortos. A imagem representa uma dama da alta sociedade simbolizando que, frente à morte, somos todos iguais independente de valores, classe, etnia e etc.

O grupo 4, de Cuba, no início estava com dificuldades de pensar os elementos para representação, já que iam representar a Guayabera, vestimenta típica desse país e a produção de fumo. Com a pesquisa que foi realizada, o grupo pôde se aprofundar no conhecimento da vestimenta, bem como de outros aspectos típicos de Cuba, como a produção de fumo. Com isso, o grupo decidiu confeccionar uma roupa semelhante à Guayabera cubana, blusa branca contendo quatro bolsos, além de um charuto e alguns saquinhos com fumo representando a produção e consumo desse no país.

Por fim, o grupo 5, responsável pelo Haiti, buscou representar o Vodou. Com os textos disponibilizados na pesquisa puderam perceber que o Vodou é, além de uma religião, um símbolo de identidade nacional nesse país, também sendo bastante praticada em outros países como Togo, República Dominicana e até Estados Unidos.

Para representar o Vodou, pensaram em utilizar bonequinhos de cera espetados com alfinetes, que no vodou simboliza a invocação dos poderes dos deuses na busca de prosperidade e curas. Também utilizaram um outro boneco, este feito com sabugo e papel parecendo palha simbolizando os Zangbetos, além de um prato com *ketchup* referindo-se ao sangue de animais sacrificados em oferenda aos deuses.

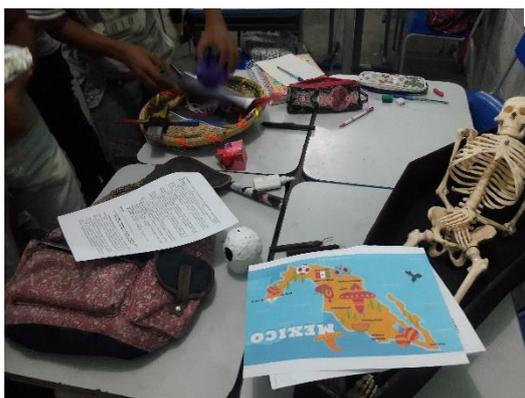
Já ao final dessa aula surgiu uma dúvida na turma: já que a exposição seria feita no pátio, como iriam ficar dispostas as urupembas, se no chão ou penduradas. O professor então falou que seria melhor pendurada, já que as instalações ficariam expostas por mais de um dia no pátio, não atrapalhando, assim, a passagem dos transeuntes.

Conforme foram definidos os elementos, o próximo passo seria arranjá-los e levá-los para a aula que ocorreria no dia 25/10, que estava marcada para a montagem, exposição e apresentação da Instalação Geográfica pelos alunos.

Para a montagem, o professor já havia consultado os alunos sobre quais objetos eles encontrariam dificuldades em arranjar para, só assim, já se precaverem procurando-os com antecedência para levar no dia da montagem para não ocorrer nenhum imprevisto.

E assim chegou a etapa de montagem. O professor havia levado alguns objetos e entregou aos grupos, pedindo que dessem início à montagem. Os alunos reunidos em grupos começaram a confeccionar a instalação, dando forma e estética e instalando os objetos na urupemba como podemos observar no tear de imagens a seguir.

Figura 34 – Na montagem, Dia dos Mortos no México



Fonte: ALEXANDRE, D. L. (2018).

Figura 35 – Na montagem, Dia dos Mortos no México



Fonte: ALEXANDRE, D. L. (2018).

Figura 36 – Em montagem, representação do Vodou, Haiti



Fonte: ALEXANDRE, D. L. (2018).

Figura 37 – Grupo do Brasil confeccionando urupemba



Fonte: ALEXANDRE, D. L. (2018).

Figura 38 – Professor ajudando na montagem



Fonte: ALEXANDRE, D. L. (2018).

Figura 39 – Alunos em interatividade na montagem



Fonte: ALEXANDRE, D. L. (2018).

Como pode ser observado, os alunos estavam empenhados na montagem da instalação, cada um em seus grupos realizava uma tarefa específica, como exemplo, na figura 37, referente ao grupo do Brasil, enquanto um aluno iria pintando a urupemba com as cores da bandeira, outro ia segurando a tinta guache, outros recortando o mapa e etc.

O grupo do México consultou o laboratório de química/biologia da escola para pegar o esqueleto humano, que é utilizado para aulas de anatomia, para representação do dia dos mortos simbolizando La Catrina, como pode ser reparado na figura 34.

É possível observar a interação e o trabalho coletivo entre os alunos, os grupos se ajudando com uns auxiliando e opinando no trabalho dos outros. O professor, atuante na mediação de todo o processo, auxilia os grupos na construção e, claro, tentando controlar o ânimo dos alunos, pois eles estavam muito empolgados, com vozes/falas em alto tom, muita movimentação pela sala, carteiras sendo arrastadas e etc.

Com relação aos objetos, vale uma ressalva: muitos alunos se comprometeram e levaram algumas coisas, outras foram o professor, como as urupembas, massas de modelar, tinta guache, pincéis, dentadura, charuto, espelho, algemas, entre outras coisas que foram utilizadas. Esses objetos já haviam sido ressaltados pelos alunos que seriam de difícil aquisição, o que levou o professor a se comprometer em levá-los.

Durante a montagem, eles teriam que confeccionar um pequeno texto com a explicação da instalação a que estavam se referindo e a representação de cada objeto com o seu significado em relação ao conteúdo. Esse texto iria acompanhando as instalações de cada grupo para que, na ausência dos alunos construtores da obra, outras

pessoas, ao contemplá-la, pudessem entender o significado de representação de cada objeto.

O pátio da escola foi o local escolhido para exposição e apresentação do trabalho. Os alunos, então, ficaram durante toda a primeira aula, e até no intervalo, montando dentro da sala de aula a instalação para depois ser exposta no pátio.

A ideia era de ser exposta antes do intervalo para que, quando fosse a hora deste, a exposição e apresentação pudessem ser assistidas pelos demais alunos da escola. Porém, como isso não foi possível, não dando tempo a montagem até o momento do intervalo, a apresentação foi realizada logo após, entre os próprios alunos da turma.

O professor, durante a Teia de Ideias, havia falado que a instalação seria exposta no pátio, pendurada, entretanto, devido a alguns objetos que foram utilizados, e a própria estética da instalação, isso não foi possível. Sendo assim, as instalações foram colocadas no chão do pátio da escola.

Após ser montada e exposta, o professor solicitou que cada grupo fizesse a apresentação da sua instalação, abordando o conteúdo que foi trabalhado e os elementos de representação explicando o que cada objeto estava simbolizando. Podemos observar como ficou no tear de imagens a seguir:

Figura 40 – Apresentação da instalação no pátio da escola



Fonte: ALEXANDRE, D. L. (2018).

Figura 41 – Pensativa, um aluno observa a obra



Fonte: ALEXANDRE, D. L. (2018).

Figura 42 – Em cartaz, a titulação do trabalho



Fonte: ALEXANDRE, D. L. (2018).

A Instalação Geográfica ficou exposta no pátio da escola por um dia para que outras turmas/alunos, professores e servidores da escola pudessem contemplá-la.

Ao término da apresentação, foi falado aos alunos que para a próxima aula refizessem o texto da pesquisa, que no caso seria o segundo texto sobre todo o processo que foi trabalhado, se o conteúdo foi atingido, como se deu a experiência deles, enfim, os registros da construção da instalação.

Para ajudar na escrita desse texto, o professor norteou os alunos com algumas questões. A explicação foi dada para que no texto eles abordassem sobre o conteúdo que foi trabalhado, a pesquisa, o que foi representado na instalação e as impressões gerais diante de todo o trabalho que foi realizado.

Essa é, no caso, a etapa de desmonte da metodologia que ocorre mediante a elaboração do segundo texto, sendo este discutido em sala de aula, onde é feito a apuração geral do trabalho, erros e acertos.

Porém, como foi possível observar, essa última etapa de discussão dos textos não foi possível de ser realizada como previsto devido outras atividades que iriam ser realizadas na escola, como algumas aulas voltadas para o ENEM, caindo justamente nos dias de aulas de Geografia, nas quintas-feiras. Motivos estes que, de certa maneira, suplantaram o tempo em sala de aula para realização do debate dos textos.

Decorrente disso, o professor solicitou os textos dos alunos para que entregassem na próxima aula. No dia 01 de novembro não houve aula, pois a turma foi

para um aulão do ENEM na cidade de Crato, ficando o texto para ser entregue no dia 08.

Ao receber um texto de cada grupo, o professor fez apenas um diálogo rápido com eles sobre o que acharam do trabalho que foi realizado apurando, como foi possível observar nas falas de alguns alunos, fatos positivos e marcantes quanto à forma como o conteúdo foi trabalhado, seja de maneira dinâmica, criativa e que os motivaram bastante, bem como algumas dificuldades que foram relatadas, principalmente em relação a arranjar os objetos e na confecção da urupemba e escrita do texto.

2.4 ESCÓLIOS

Com base na prática que foi realizada com a metodologia Instalação Geográfica, podemos constatar que esta seguiu todas as etapas procedimentais a começar, evidentemente, pelo planejamento, o qual o professor idealizou e organizou a sequência didática a partir do conteúdo que iria ser trabalhado, fazendo a explicação, a atividade de pesquisa, o debate em sala de aula, a montagem, apresentação e desmonte, embora esta última não tenha se realizado da forma requerida, havendo o debate do segundo texto.

Quanto a isso, não foi possível o debate dos textos no que diz respeito ao desmonte da metodologia, devido ao tempo limitado que restava ao professor para, assim, logo finalizar a unidade didática e dar prosseguimento com outros conteúdos que deviam ser trabalhados. Também cabe ressaltar que como era uma turma de 3ª ano do Ensino Médio, na escola estava havendo a realização de alguns provões direcionados ao ENEM, fato que acabou apertando o trabalho na realização da metodologia, não dando tempo de ser melhor trabalhada de forma mais consistente.

Para a sua realização, creditamos importância à formação e contato que o professor de Geografia teve com a metodologia Instalação Geográfica durante sua graduação na Universidade Regional do Cariri (URCA), o qual relata que sua primeira experiência com essa metodologia ocorreu quando bolsista do PIBID, onde a desenvolveu com alunos do Ensino Médio em uma escola de Barbalha (CE). Em suas palavras, o professor argumentou que:

(...) O uso da instalação geográfica dentro da escola e a minha experiência ela aconteceu no PIBID né, dentro do curso de geografia, onde o PIBID de

geografia proporcionou a gente desenvolver algumas instalações com os alunos do curso de ensino médio na escola Virgílio Távora em Barbalha, a minha primeira experiência com essa metodologia, e após é... minha conclusão do curso, que foi em 2016, eu realizei um trabalho de instalação geográfica de metodologia com os alunos do terceiro ano da escola Aduino Bezerra, em Ponta da Serra, foi a experiência que a gente desenvolveu lá dentro do conteúdo, trabalhando as instalações geográficas. (Pausa). É... perdão, a escola do PIBID foi a Virgílio Távora em Barbalha, e a que eu desenvolvi com o terceiro ano foi Joaquim Valdevino de Brito, em Ponta da Serra, onde a gente desenvolveu a instalação geográfica com o conteúdo América, o continente americano (P2).

O simples fato de o professor, durante sua graduação, ter contato com novas e variadas metodologias é de suma importância para sua formação enquanto docente, já que ao lhe propiciar a construção de conhecimentos e experiências, isso lhe dá bases para que possa desenvolver, posteriormente, no ensino básico com seus alunos, podendo tentar trabalhar o conteúdo de outras formas possíveis.

Asseguramos que o contato com a metodologia Instalação Geográfica durante sua formação inicial o estimulou para a sua aplicabilidade na escola, já que o mesmo conhecia a forma/passos para desenvolvê-la com os alunos em sala de aula. Os dois professores tiveram contato com o PIBID durante a graduação. Quanto a este programa, já enfatizamos, na seção escólios do primeiro capítulo, sua importância e contribuições na formação docente.

Como o professor falou que já havia desenvolvido experiências com a metodologia durante sua graduação e, também como veio a desenvolver já enquanto professor egresso na rede básica, justamente a instalação que foi apresentada no capítulo, fizemos com a entrevista um questionamento sobre as possíveis dificuldades em se trabalhar com essa metodologia em sala de aula no ensino básico. Para ele, a maior dificuldade está em sair do tradicional e inovar, bem como na leitura, interpretação e escrita dos alunos, como podemos constatar em sua fala:

É, eu já tô na educação básica em torno de cinco anos, e toda metodologia, tudo que é de inovar pra educação gera dificuldade né, sair do tradicional, caminhar e trilhar metodologias por outros caminhos gera dificuldade, e para a metodologia de instalação geográfica não foi diferente né, as dificuldades elas acontecem principalmente dentro da sala de aula, onde os alunos eles não têm uma compreensão de interpretação, não têm uma prática de leitura nem de escrita, e despertar esse interesse pra interpretar, ler e escrever é uma das maiores dificuldades de trabalhar qualquer metodologia e principalmente da instalação geográfica, que é quando o aluno tem que ter um olhar diferenciado do conteúdo tradicional, sair do livro, sair do caderno, e começar a ver o conteúdo de outra forma, e pra eles é... nesse momento de realização da instalação geográfica é um momento de choque né, é um contestar com o tradicional, e a dificuldade dentro da sala de aula se baseia

principalmente na leitura, na escrita e na interpretação, que muitos não aprenderam, né, não tiveram oportunidade de aprender nem desenvolver essa metodologia, e aí o trabalho dificulta um pouco dentro da sala de aula (P2).

Na concepção do professor, essas dificuldades residem no fato de os alunos não terem o hábito da leitura, interpretação e escrita, e daí, quando se deparam com algo novo, no caso uma metodologia como a instalação que exige um tratamento diferenciado, onde são levados a sair do tradicional, do uso corrente do livro didático e buscar novas formas de apreender o conteúdo, acabam que entrando em choque.

O professor, então, prosseguiu argumentando sobre as dificuldades que encontrou com os alunos na prática que foi realizada denunciando a carga disciplinar que tem os alunos por ser uma turma de 3ª ano, as avaliações externas as quais estão sujeitos e o tempo (limitado) para realizar o trabalho com essa metodologia, fato pelo qual alongou o seu processo de realização em sala de aula.

O desenvolvimento da... da instalação geográfica, a dificuldade maior é que os alunos do terceiro ano, eles já têm uma carga disciplinar maior, mais pesada, e ainda têm que lidar com as avaliações externas que, de certa forma, ocupam um pouco os espaços das aulas, né, sabendo que as avaliações externas têm sua importância, mas quando se passa a usar de novas metodologias, o tempo é crucial, e dentro da instalação geográfica feita com os alunos do terceiro ano do JVB, um dos pontos que gerou mais dificuldades foi a questão do tempo, porque a escola tem outros projetos, a escola realiza avaliações externas e tomou-se um pouco do tempo pra realizar essas atividades, e aí o processo de metodologia ela se alongou um pouco devido essa dificuldade de ter tempo, né, em relação a turma, em comparar uma turma de terceiro ano com todas essas adversidades, se relacionar com aluno de ensino fundamental dois, é um exemplo, pegar uma turma de sexto, sétimo ano que a carga de conteúdo é menor, né, as cobranças são menores, eles conseguem desenvolver o potencial deles bem mais aguçado do que alunos do terceiro ano, porque já têm um peso maior, né, já tá no último período, no último ano de ensino e aí esses trabalhos torna-se um pouco mais cauteloso pra ser realizado (P2).

Na concepção do professor, há uma diferença em desenvolver essa metodologia com alunos do Ensino Médio em relação a alunos do Ensino Fundamental, pois estes últimos têm uma carga de conteúdos menor, logo, menos cobranças, podendo, assim, desenvolver um potencial maior nessas turmas, trabalhando a metodologia de forma mais cautelosa.

Podemos avaliar esse argumento do professor na prática, já que a instalação apresentada no primeiro capítulo foi realizada justamente com uma turma de 8ª ano do Ensino Fundamental, a qual constatamos ter sido o procedimento metodológico da

instalação trabalhado de forma mais sistemática e até aprofundada, já que houve uma maior disponibilidade de tempo.

Ao falar no desenvolvimento do potencial das turmas, sabemos que a instalação dialoga com a criatividade para o seu processo construtivo, então perguntamos ao professor como essa metodologia requer e instiga o potencial criativo dos alunos, bem como por que a criatividade é importante, tanto na Geografia quanto no processo de ensino e aprendizagem no geral?

É... trabalhar a instalação geográfica é trabalhar a criatividade e os alunos precisam desenvolver essa criatividade que foi instigada a um primeiro momento na escola, desde a educação infantil, então na educação infantil e fundamental as atividades, o lúdico, né, faz com que os alunos instiguem essa curiosidade e desenvolver a criatividade, ao passar do tempo chegando no fundamental dois e no ensino médio, é... é essa parte da educação, do lúdico e da criatividade, ela é um pouco deixada de lado, e aí a instalação geográfica vem com base na... na criatividade instigar e renovar essas experiências que eles vivenciaram durante a educação infantil e fundamental, fazendo com que eles relacionem os conteúdos da geografia com o cotidiano, e aí tornando-se criativos colocando signos e símbolos porque a todo momento a instalação, um dos objetivos centrais é que você utilize desses objetos pra fazer uma apreensão e representação do conteúdo dentro da disciplina, né, e aí os alunos se instigam a descobrir esses objetos, a investigar esses objetos através do processo de pesquisa, que é fundamental pra realizar as instalações geográficas, né, a pesquisa, desenvolver a pesquisa e instigar a criatividade, coloca o aluno dentro do conhecimento, isso acontece quando se realiza a pesquisa, quando o aluno se faz parte do conhecimento científico (P2).

Segundo o professor, a criatividade e o lúdico nos alunos, ao chegarem ao Fundamental II e Ensino Médio, vão sendo aos poucos deixados de lado. Quanto a este aspecto da vida criativa, Vygotsky (2009), ao referir-se à imaginação criativa, afirma que esta vai sofrendo um declínio estando isso ligado à idade de transição das crianças, da idade infantil à adolescência. O autor argumenta que:

Apenas os dotados de imaginação fértil são exceção; a maioria, aos poucos, entra na prosa da vida prática, enterra os sonhos de sua juventude, considera o amor uma quimera etc. Isso, no entanto, é uma regressão e não o aniquilamento, porque a imaginação criadora não desaparece por completo em ninguém, ela apenas transforma-se em causalidade (VIGOTSKI, 2009, p. 48).

Esse período crítico ou de transição se dá pela idade da transgressão do equilíbrio do organismo infantil e do equilíbrio ainda não encontrado do organismo maduro havendo, assim, uma retração da imaginação na adolescência. A criança põe em

confronto a dimensão subjetiva que vai sendo atrofiada e cedendo lugar à dimensão objetiva (VIGOTSKI, 2009).

É nesse movimento que, segundo o autor, surge dois tipos principais de imaginação, a plástica e a emocional, em que a primeira se constrói de elementos tomados de impressões externas e a segunda de elementos advindos de dentro. Assim, “podemos chamar uma de objetiva e a outra de subjetiva. A manifestação de um ou de outro tipo de imaginação e a sua gradual diferenciação são características dessa idade.”. (VIGOTSKI, 2009, p. 50).

A imaginação criativa, como vimos, têm suas bases nas experiências dos sujeitos, experiências que são construídas nas suas vivências cotidianas, e é com base nisso, e de acordo com o professor (P2), que a Instalação Geográfica vai instigar a criatividade a partir das experiências dos alunos, fazendo com que eles relacionem os conteúdos da Geografia com o cotidiano e com isso o represente por signos e símbolos, elementos estes que são materializados em objetos.

Na concepção do professor, estimular a curiosidade é fundamental para desenvolver a criatividade e, assim, imaginar os signos e símbolos para representar o conteúdo geográfico trabalhado em sala de aula. Conforme argumenta:

Os alunos eles têm que ter uma curiosidade pra desenvolver a criatividade, e essa imaginação, imaginar o objeto partindo da realidade dentro do conteúdo, então como o conteúdo trabalhado foi a América, os alunos tiveram que pensar objetos que representassem cada país dentro do conteúdo, dentro da imaginação deles, mas partindo do plano do real, dentro do conhecimento que eles... que eles tiveram sobre cada país realizando a pesquisa, eles buscaram objetos que fossem símbolos e signos pra representar e apresentar cada país, e aí a criatividade parte desse ponto de investigação, do meu ponto de vista (P2).

Os signos e símbolos são pensados a partir do plano do real, tendo por base o conteúdo e o cotidiano, ambos em estreita articulação. Esse processo de apreender e representar o conteúdo exige que o aluno abstraia e isole fatos e fenômenos, estabelecendo um movimento que vai do particular ao geral. Com isso o aluno é colocado a realizar o movimento entre o conteúdo (abstrato) e o objeto (concreto), propiciando, desta forma, a formação de conceitos por associação.

Observamos que o professor logo aponta para a questão da pesquisa, que segundo ele é crucial para a criatividade dos alunos, no que concerne principalmente na busca de objetos que sejam signos e símbolos para representação do conteúdo. Logo, enalteçamos a importância que tem a pesquisa no processo de ensino e aprendizagem,

de modo que ela permite trilhar o caminho da descoberta, da expansão e construção do saber, permitindo que o “aluno consiga se fazer parte do conhecimento” (P2). Para o professor:

(...) esse processo de pesquisa é fundamental pra que o aluno saia do livro didático, do conteúdo pronto e acabado, né, que o livro didático já traz todas as informações, características, imagens, gráficos e tabelas e eles constroem esse conhecimento, eles juntam essas informações, processam esse conhecimento e traz esse conhecimento formulado por eles durante o processo de pesquisa, é fundamental esse processo de criação (P2).

“É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo.”. (MINAYO, 2016, p. 16). Pesquisa requer criatividade e vice-versa, ambos são processos interdependentes que se conectam na resolução de problemas e construção de conhecimentos.

Por meio da metodologia Instalação Geográfica o professor mobiliza o aluno a fazer parte desse processo de construção do saber, estimulando sua imaginação criativa a partir da pesquisa e articulação do cotidiano com o conteúdo, ao trabalhar este por signos e símbolos.

Na prática que foi realizada, o professor pesquisou e selecionou um material na internet e em livros, vários textos acerca do conteúdo, e os entregou para os alunos conduzirem em grupos a pesquisa em sala de aula, tendo em vista que dessa pesquisa eles deveriam elaborar um primeiro texto. Perguntado ao professor qual a dificuldade que ele encontrou na realização dessa atividade de pesquisa, ele apontou justamente a questão na produção dos textos:

(...) a produção dos textos, né, o texto um, que é esse texto da primeira explanação do conteúdo, onde o aluno coloca o que é o conteúdo, o que é o continente americano, o que é cada país e suas características, né, os alunos pesquisaram suas informações com o uso da internet, né, algumas pesquisas foram feitas na escola, outras foram feitas em casa e os alunos começaram a investigar cada país, mas ainda a primeiro momento essa pesquisa que produz esse texto é geralmente uma cópia, que eles não colocam a opinião deles em cima do texto, não constroem o conhecimento, né, é mais um processo de juntar informações, de coletar informações sobre cada país e trazer essas informações dentro do primeiro texto, né, e aí a gente conseguiu desenvolver esses textos a partir dessa pesquisa bibliográfica na internet, buscando informações sobre esses países. No segundo texto, os alunos sentem uma dificuldade em colocar sua opinião e fazer essa análise geral, e aí a gente teve que pontuar o que seria colocado dentro do segundo texto e explicar, né, muitos alunos ficaram um pouco resistentes em não querer fazer o segundo texto, mas aí como eu fui abordando o conteúdo e aí fui relacionando as informações, eles conseguiram cada grupo/cada aluno colocar de sua forma,

com suas palavras, a importância do... do conhecimento pelo um todo da instalação geográfica (P2).

Como aponta o professor, na escrita do primeiro texto é comum os alunos fazerem uma cópia do que encontram, seja do que veem na internet, em revistas, livros etc., não havendo tanta preocupação em sistematizar, organizar e construir suas opiniões com base nas informações coletadas na pesquisa e no conteúdo já explicado pelo professor. Segundo ele, uma das maiores dificuldades é essa, “(...) que o aluno tem de ler e de escrever, e de relacionar, de correlacionar os conteúdos, de interligar os pontos, que é uma característica forte dentro da educação (...) a maior dificuldade é na leitura e na escrita dentro do âmbito das ciências humanas (...) (P2).

Essas dificuldades na produção dos textos, e principalmente no primeiro por ser um produto mais direto da pesquisa realizada, já foi constatada nos escólios do capítulo 1, no qual discorreremos sobre essas dificuldades estarem atreladas a um conjunto de fatores que vão desde os extraescolares à intraescolares, como a realidade socioeconômica e a alfabetização escolar.

A seguir, escolhemos e inserimos dois textos dos que foram produzidos pelos alunos.

Figura 43: Texto 1.

Estados Unidos - Aspectos Culturais

A cultura estadunidense é a que mais exerce influência no mundo atualmente. Segundo levantamento das maiores universidades do mundo são estadunidenses xingou são long em 2009, 8 das 10 maiores universidades do mundo são dos EUA. A literatura estadunidense, embora não tenha uma importância mundial tão grande quanto o seu cinema, por exemplo, possui autores mundialmente famosos James Fenimore Cooper (1789-1851), Ralph Waldo Emerson (1803-1882), Edgar Allan Poe (1809-1849) entre outros autores e a língua inglesa é a língua mais utilizada no país, embora minorias continuem a utilizar em outros países. A bola é uma referência a um instrumento náutico que opera do mesmo modo e que é usado para sincronizar relógios dos marinheiros.

Os filmes hoje precisam ser fast. Os livros, fast. A cultura tem que ser facilmente digerível e descartável, disse também o jornalista brasileiro Renato Esmerfilder em um post do seu blog no estado nos estados unidos, cultura seiva. Os americanos estão acostumados com serviços a jato, como o same day delivery, que entrega os produtos no mesmo dia da compra. O termo fast food significa literalmente "comida rápida", os estados unidos desfrutam de uma situação econômica favorável e a alimentação passou a ser uma parte secundária de um cotidiano em que o tempo era dinheiro.

Basicamente, os irmãos Mc Donald aplicaram a alimentação o estilo de linha de montagem fordista, mecânicos e ágil a fim de aumentar a produtividade.

Fonte: ALEXANDRE, D. L. (2018).

Esse primeiro texto foi dos alunos responsáveis por trabalhar os Estados Unidos. Podemos analisar a dificuldade que tiveram para escrevê-lo, denunciando fortemente na escrita uma falta de clareza e articulação nas informações relatadas. Neste texto, assim como nos outros que foram feitos, faltou apontar os possíveis signos e símbolos, elementos que de antemão eles já tivessem pensado e constado no texto para serem debatidos em sala de aula.

Contudo, um dos pontos que deixou em muito a desejar foi em não ter ocorrido o debate dos textos, que no desenvolvimento da instalação se faz como etapa crucial,

servindo para a avaliação construtiva, possibilitando ao professor o conhecimento quanto à apreensão do conteúdo pelos alunos, suas possíveis dificuldades e, com isso, caso precise, estabelecer as medidas necessárias.

Os debates dos dois textos não foram realizados por um motivo já apontado pelo professor, que foi a falta de tempo e outras atividades que, de certa forma, atrapalharam o trabalho de maneira mais consistente com a metodologia. Então, ao fazer os textos, os alunos apenas o entregaram, o professor reconheceu quem o fez e pronto, encaminhando o debate apenas em torno dos elementos de representação e objetos que iriam utilizar.

Já depois de todo o percurso realizado da montagem e apresentação da instalação, o professor solicitou um segundo texto aos alunos, o qual também não foi passível de ser debatido em sala de aula, sendo apenas entregue pelos alunos e recebido pelo professor. O que houve, na verdade, foi apenas um breve diálogo em torno de 10/15 minutos a respeito do que eles acharam do trabalho e quais as dificuldades que encontraram.

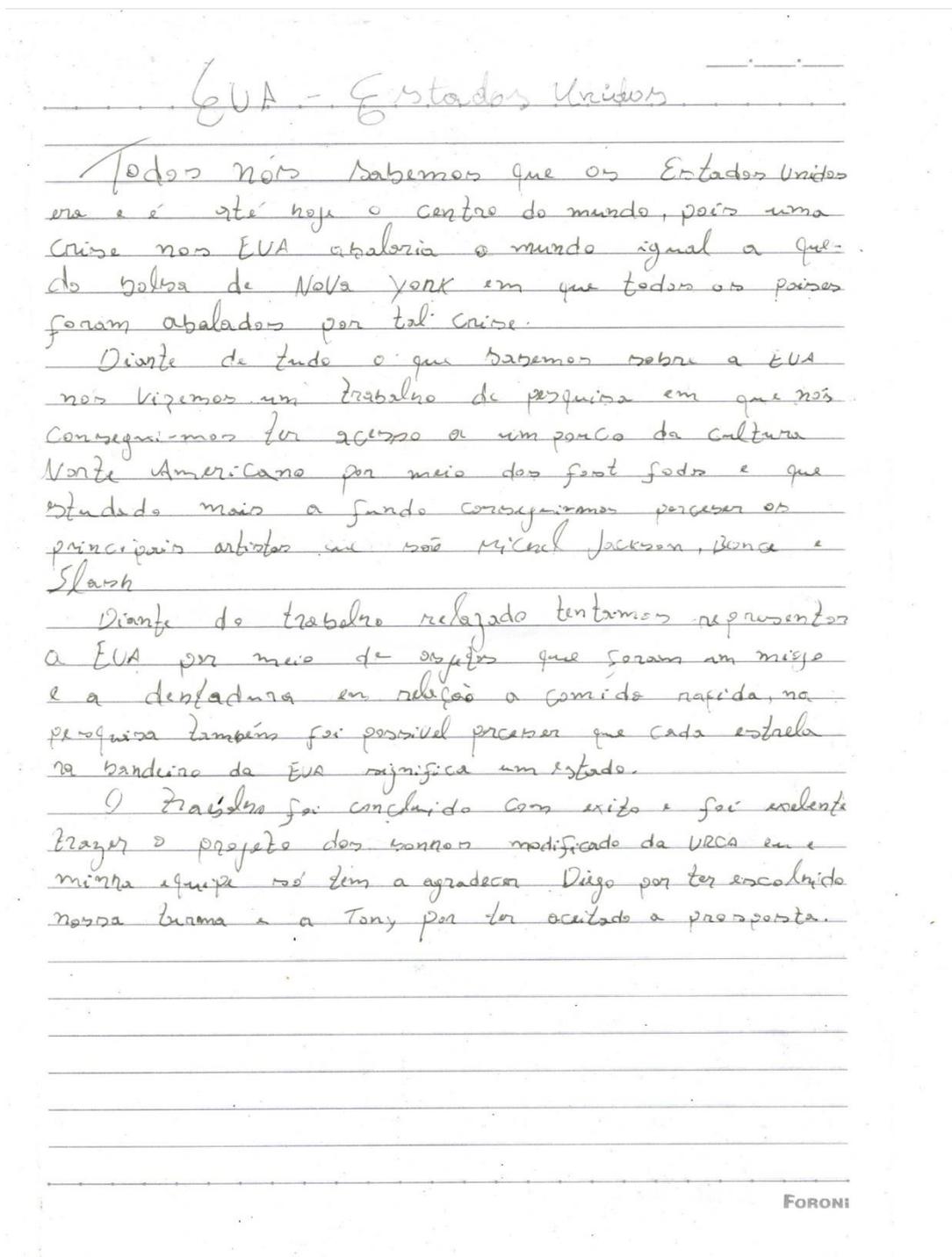
Porém, temos que ressaltar alguns pontos relevantes nesse segundo texto: Para a sua elaboração, o professor norteou alguns pontos para que os alunos pudessem enfatizar em suas escritas, tais como, apresentação do conteúdo, a pesquisa, suas possíveis dificuldades, e as impressões gerais do trabalho realizado. Com isso, podemos observar que nem todos esses pontos foram por eles enfatizados no texto.

Outro ponto relevante nesse segundo texto é que é uma produção pessoal dos alunos, no sentido de que eles não buscaram reproduzi-lo de outras fontes, mas sim partir de suas opiniões e pontos de vistas com base em tudo que foi trabalhado em sala de aula. São as impressões gerais deles contidas na escrita textual.

No segundo texto a seguir podemos observar que os alunos/grupo enfatizou o conteúdo que foi trabalho, em específico a respeito dos Estados Unidos, destacando a pesquisa que foi realizada, com sua importância em terem tido acesso um pouco mais à cultura do país citado. Ainda apresentaram os objetos que utilizaram na representação do conteúdo e o êxito alcançado com a conclusão do trabalho.

Como já abordamos, faltou aprofundarem um pouco mais na escrita, destacando suas possíveis dificuldades e até aspectos positivos e negativos quanto ao trabalho para o aprendizado do conteúdo, servindo isso para o debate e diagnóstico pelo professor em sala de aula. No mais, foi feito apenas um rápido diálogo com apuração das impressões gerais dos alunos.

Figura 44: Texto 2



Fonte: ALEXANDRE, D. L. (2018).

Com o término da prática com a metodologia, questionamos ao professor, já que mais do que ninguém é ele quem mais conhece seus alunos, o que na percepção dele os

alunos puderam achar sobre o que foi realizado, qual o comportamento deles diante do que foi construído. Assim, o professor argumentou que:

(...) conhecendo a turma, os alunos sentiram maravilhado em ver o conteúdo de outra forma e aí eles comentaram que não só o livro didático traz informação, eles conseguiram ver que outras metodologias, que outros materiais trazem informação, trazem o conhecimento e aí eles conseguiram fazer parte desse conhecimento que a maior dificuldade dentro do ensino é..., uma das maiores dificuldades é que o aluno se sintam parte do conhecimento e a geografia tem isso, né, de colocar o aluno de cara com a realidade, de cara com o local, com o regional, né, esses aspectos vivenciados cara a cara entre aluno e conhecimento, né, e processo de conhecimento foi positivamente registrado e os alunos acharam significativamente importante ver o conteúdo de uma forma mais palpável, mais compreensível (P2).

Na sua concepção, para os alunos o trabalho se deu de forma positiva, proporcionando-lhes ver o conteúdo de outra forma, para além do livro didático, colocando os discentes como parte do conhecimento, trabalhando a realidade vivenciada do local, regional e global num processo de construção de conhecimento, tornando o conteúdo, assim, mais palpável e compreensível por eles.

Para o professor, a Instalação Geográfica influenciou

De forma positiva, né, em todos os aspectos, então sair do sistema de ensino tradicional onde o aluno só via uma lousa, um quadro, um pincel e o livro didático, ele conseguiu visualizar o conteúdo de outra forma e aí foi fundamental a instalação geográfica desenvolver neles uma compreensão de outra metodologia utilizada em sala de aula (P2).

O professor atribui, ao tradicional, recursos como lousa/quadro, pincel e livro didático. Então, de acordo com suas palavras, a instalação geográfica influenciou positivamente em sair desse sistema de ensino, fato que fez com que os alunos apreendessem o conteúdo trabalhado em sala de aula de outra forma.

É importante, assim, realçar que o professor não deixou de utilizar os recursos citados, mas buscou outros para incorporar na mediação do conteúdo, como o filme “Diários de motocicleta”, a atividade de pesquisa, levando outros textos e fontes de informações para a sala de aula, elementos estes que, de certa forma, levam os alunos a percorrer outros caminhos para a construção do conhecimento, os fazendo enxergar o conteúdo de outras formas possíveis.

O professor, portanto, conclui ao argumentar sobre as contribuições que a instalação pode proporcionar no processo de ensino e aprendizagem da Geografia. Na sua concepção, essa metodologia

Pode proporcionar uma apreensão da realidade, uma apreensão do conhecimento onde os alunos consigam ver esse conhecimento na prática, né, vivenciar esse conteúdo de forma na prática gerando um processo de ensino e aprendizagem mais significativo (P2).

3 EM MOVIMENTO - AS INSTALAÇÕES GEOGRÁFICAS COMO METODOLOGIA PARA O PROCESSO DE AVALIAÇÃO CONSTRUTIVA DO ENSINO E APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA

“Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito” (FREIRE, 1996, p. 77).

Neste terceiro capítulo, abordaremos a respeito da temática concernente à avaliação do ensino e aprendizagem, visto que a metodologia Instalação Geográfica, de acordo com Ribeiro (2011, 2014), pode ser concebida como uma alternativa ao processo de avaliação em sala de aula, sendo assim denominada, também, enquanto “Avaliação Construtiva”, termo este cunhado pelo próprio autor.

Neste sentido, trazemos para o capítulo uma breve fundamentação e reflexão teórica sobre a avaliação do ensino e aprendizagem com base em alguns autores da área, tais como Hoffmann (2014), Luckesi (2011), Libâneo (2013), Veiga (2012) e outros, para, logo na sequência, fazermos algumas análises e reflexões acerca da Instalação Geográfica pelo ângulo da avaliação, dialogando para isso com Ribeiro, buscando compreender como essa metodologia pode se manifestar como forma de avaliação construtiva.

Para nossas considerações, em termos mais empíricos, faremos uso das entrevistas que foram aplicadas aos professores no que confere em tópicos específicos que foram pontuados justamente sobre a perspectiva da avaliação, buscando entender a percepção deles para com as instalações geográficas em sua forma avaliativa.

Ademais, para concluirmos o capítulo descreveremos, também, com base em suas falas e na constatação do trabalho realizado, possibilidades e limites em se trabalhar com a metodologia Instalação Geográfica em sala de aula na rede básica de ensino.

3.1 A RETA - Avaliação do ensino e aprendizagem

Avaliação da aprendizagem se trata, na realidade, de uma temática um tanto complexa (para não dizer “bastante”), o que requer cuidados quanto ao seu trato, principalmente em termos teóricos, o que nos direciona a revisitar conceitos e elementos

que a constituem, abrindo caminhos para que possamos apresentar a avaliação construtiva em Instalações Geográficas. De acordo com os autores,

A abrangência da concepção de avaliação amplia-se permanentemente, assumindo dimensões diversas na área da educação. Tratar deste tema implica revisitar antigas questões que, com algumas modificações, permanecem contemporâneas pelas interfaces estabelecidas com novos questionamentos. Isso dá à avaliação caráter de atualidade e dinamicidade, pois, no movimento de expansão de sua abrangência, ela acolhe outras indagações e compõe novos quadros caleidoscópicos, constituindo terreno fértil para a continuidade ou o aprofundamento de estudos (GRILLO e LIMA, 2010, p. 15).

Acreditamos, assim, que seja necessário expor alguns conceitos e elementos que se estabelece na prática avaliativa que permeia a dimensão da ação pedagógica em sala de aula. Com isso, faremos uma abordagem sobre a avaliação da aprendizagem, enfocando o que diz a teoria e o que geralmente acontece na prática pedagógica, não que sejam processos distintos, mas que de acordo com alguns autores e experiências já traçadas no campo do ensino, enxergamos certa contradição entre ambas no que diz respeito à avaliação.

No livro “Avaliação: Mito e Desafio”, Hoffman (2014) já apontara esta contradição, a qual se instala entre o discurso e a prática de alguns professores em sala de aula. A respeito, segundo a autora: “Algumas vezes, ocorre a professores conscientes do problema apontar aos alunos as falhas, criticá-las a contento e em profundidade, exercendo, entretanto, em sua aula, uma prática avaliativa improvisada e arbitrária.”. (HOFFMANN, 2014, p. 16).

Quanto a isso, podemos pensar como se estivessem muitos professores presos a um ciclo vicioso do ato de avaliar, refletindo, na maior das vezes, a forma como outrora já foram avaliados, fato que se manifesta na concepção de avaliação de muitos professores, pois segundo Hoffmann (2014, p. 16), “nós viemos sofrendo a avaliação em nossa trajetória de escolarização.”.

A avaliação, em termos discursivos (e empíricos), é amplamente entendida como sinônimo de provas, testes e exames assumindo, assim, esses vocábulos a concepção do próprio conceito de avaliar. Nesse sentido, esse termo recebe diferentes conceitos que se alarga tanto no meio educacional, quanto na visão de diferentes teóricos que estudam propriamente a temática. Assim, quanto a sua definição, Hoffmann argumenta o seguinte:

(...) “avaliação” é um termo indefinido. Professores e alunos que usam o termo atribuem-lhes diferentes significados, relacionados principalmente aos elementos constituintes da prática avaliativa tradicional: prova, nota, conceito, boletim, recuperação, reprovação. Estabelecem uma relação direta entre tais procedimentos e a avaliação, com uma grande dificuldade em compreender tal equívoco. (...) Significados em demasia são atribuídos à palavra avaliação (...) (HOFFMANN, 2014, p. 19).

Conforme as palavras da autora, a avaliação é um fenômeno indefinido, alvo de controvérsias (HOFFMANN, 2014), sendo conotada por mecanismos e instrumentos que na realidade devem servir a ela na prática, atender a sua função e objetivos na relação ensino e aprendizagem, professor e alunos. A avaliação em conjunção ao ensino e à aprendizagem constitui a tríade da ação pedagógica (GRILLO e LIMA, 2010), e é desta relação, em um processo dinâmico e contínuo, que ela deve se construir.

Dentre as várias concepções teóricas que buscam conceituar o termo avaliação da aprendizagem, Libâneo (2013) a concebe como:

(...) um componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes (LIBÂNEO, p, 217. 2013).

Notamos que a avaliação, no sentido elencado na citação acima, se diz respeito à verificação da qualidade dos resultados em termos de aprendizagem quanto aos objetivos propostos. Outros autores como Veiga (2012), trazem a definição de avaliação e/ou ato de avaliar como:

(...) avaliar é efetivar oportunidades de ação-reflexão, num acompanhamento constante dos educadores, que levará o aluno a novas questões. A avaliação deixa de ser classificatória para se transformar em diagnóstica, pois: A avaliação do ponto de vista crítico, não pode ser instrumento de exclusão dos alunos provenientes das classes trabalhadoras. Portanto deve ser democrática, deve favorecer o desenvolvimento da capacidade do aluno de apropriar-se de conhecimentos científicos, sociais e tecnológicos produzidos historicamente e deve ser resultante de um processo de avaliação diagnóstica (VEIGA, 2012, p. 161).

Com base na citação acima, a autora logo denuncia dois elementos que se fazem fortemente presentes na avaliação, que são: classificação e exclusão, elementos estes que, dentro do sistema educacional, servem em muito para alimentar as injustiças e diferenças de classes, sendo isso resultado por via de um processo histórico. Contudo, a

autora aponta que a avaliação deve ser diagnóstica de tal modo que proporcione entre os sujeitos do processo – professor e alunos – movimentos de ação e reflexão.

Compactuando, de forma até análoga, às duas concepções apresentadas acima, Luckesi (2011) também compreende a avaliação da seguinte maneira.

(...) o ato de avaliar tem como função investigar a qualidade do desempenho dos estudantes, tendo em vista proceder a uma intervenção para a melhoria dos resultados, caso seja necessária. Assim, a avaliação é diagnóstica. Como investigação sobre o desempenho escolar dos estudantes, ela gera um conhecimento sobre o seu estado de aprendizagem e, assim, tanto é importante o que ele aprendeu como o que ele ainda não aprendeu. O que já aprendeu está bem; mas, o que não aprendeu (e necessita de aprender, por que essencial) indica a necessidade da intervenção de reorientação..., até que aprenda (LUCKESI, 2011, p. 62-63).

Com base nos autores sobre a concepção de avaliação da aprendizagem, podemos afirmar que o ato de avaliar, propriamente dito, deve ser um processo de acompanhamento e diagnóstico feito pelo professor para com os alunos, de que possa mediante tal diagnóstico verificar se os alunos estão de fato aprendendo, averiguar quais suas possíveis dificuldades para com relação ao conteúdo e, com isso, tomar decisões e estabelecer um curso de ações para que possa trabalhar e efetivar um significativo resultado da aprendizagem dos discentes.

Então, neste sentido, ela tem o caráter de subsidiar o professor na tomada de decisões e ações mediante o processo de ensino e aprendizagem, na busca de proporcionar a construção dos melhores resultados possíveis.

Para um melhor entendimento do aspecto diagnóstico como já bastante enfatizado, recorremos a Libâneo (2013). Para este autor, a avaliação escolar cumpre pelo menos três funções: 1. Pedagógico-didática; 2. Controle e 3. Diagnóstico. A primeira, se diz respeito ao papel da avaliação no cumprimento dos objetivos gerais e específicos da educação escolar. A segunda refere-se aos meios e à frequência das verificações e de qualificação dos resultados, possibilitando o diagnóstico, que é a terceira função conforme argumenta o autor o seguinte:

A função de diagnóstico permite identificar progressos e dificuldades dos alunos e a atuação do professor que, por sua vez, determinam modificações do processo de ensino para melhor cumprir as exigências dos objetivos. (...) A avaliação diagnóstica ocorre no início, durante e no final do desenvolvimento das aulas ou unidades didáticas. No início, verificam-se as condições prévias dos alunos de modo a prepara-los para o estudo da matéria nova. Esta etapa inicial é de sondagem de conhecimentos e de experiências já disponíveis bem como de provimento dos pré-requisitos para a sequência da

unidade didática. Durante o processo de transmissão e assimilação é feito o acompanhamento do progresso dos alunos, apreciando os resultados, corrigindo falhas, esclarecendo dúvidas, estimulando-os a continuarem trabalhando até que alcancem resultados positivos. Ao mesmo tempo, essa avaliação fornece ao professor informações sobre como ele está conduzindo o seu trabalho: andamento da matéria, adequação de métodos e materiais, comunicação com os alunos, adequabilidade da sua linguagem etc. Finalmente é necessário avaliar os resultados da aprendizagem no final de uma unidade didática, do bimestre ou do ano letivo. A avaliação global de um determinado período de trabalho também cumpre a função de realimentação do processo de ensino (LIBÂNEO, 2013, p. 218).

O diagnóstico, no sentido do termo, refere-se a uma análise, investigação, descrição, apontando, pois, para uma tomada de decisão. O que fazer? Como fazer para que o aluno possa aprender e, assim, alcançar resultados satisfatórios? Quanto a isso, é preciso que o professor tenha plena clareza de suas ações, do seu planejamento, do que espera que seus alunos possam aprender com determinado conteúdo, e isso, de certa maneira, também é constituinte de um projeto político-pedagógico da própria escola.

Então, cabe ao professor estabelecer critérios sobre o que avaliar (o que se espera que o aluno aprenda) e como proceder com a avaliação. Nesse sentido, o ato de avaliar se pauta em um constante processo de ação e reflexão que, ao mesmo tempo em que o professor avalia os alunos, também se autoavalia, sua prática (o que e como pode estar fazendo para que seu aluno aprenda). Como afirma Hoffmann (2014, p. 24), “a avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões.”.

Como vimos, nas conceituações de avaliação da aprendizagem, segundo Fernandes (2008), na literatura a mesma recebe várias designações, sendo seus propósitos melhorar o ensino e aprendizagem. Assim, o autor elenca alguns tipos de avaliações, tais como avaliação autêntica (Tellez, 1996), avaliação contextualizada (Berlak, 1992), avaliação formadora (Abrecht, 1991), avaliação reguladora (Allal, 1986), regulação controlada dos processos de aprendizagem (Perrenoud, 1998a) e avaliação educativa (Gipps, 1994).

Independentemente das características particulares de cada uma, todas estas designações se referem a avaliações orientadas para melhorar as aprendizagens, integradas no ensino, na aprendizagem e contextualizadas e em que os alunos são incentivados a participar. Assim, todas são alternativas a avaliações que dão ênfase a classificação, à seleção e à certificação, aos resultados obtidos pelos alunos, à utilização sumativa dos resultados dos testes ou à prestação de contas (FERNANDES, 2008, p. 355).

Destarte essas concepções teóricas quanto ao termo avaliação da aprendizagem e alguns tipos de avaliações como mencionadas, conforme já afirmara Fernandes (2008), todas são alternativas a avaliações de cunho sumativas, a qual esta preza pela classificação e seleção em que a explicação se dá pela medida. É neste sentido, que na prática em sala de aula a avaliação, em termos diagnósticos, geralmente ocorre de forma controversa ao que pressupõe a teoria.

De acordo com Luckesi (2011), a relação ensino e aprendizagem na prática educativa escolar está direcionada pelo que ele chama de “pedagogia do exame”, pedagogia esta que se estabelece polarizada por provas, testes, notas/conceitos, medida, que tem o caráter de julgar, classificar, tendo, pois, como objetivo maior, a promoção do aluno, que seja a aprovação ou reprovação de um ano letivo a outro. Mas como isso geralmente ocorre na prática escolar?

Não generalizando, mas o que acontece em muitos casos, na prática, é o seguinte: A avaliação se dá por “medida”, que é uma comparação de grandezas a partir de um padrão. Padrão este que se dá pelo acerto de questões num teste ou prova, por exemplo. Há uma prova com 10 questões, daí mede-se a quantidade de questões acertadas pelos alunos. Os acertos são transformados em pontos, e aí cada questão tem seu valor. Esse valor (medida) é transformado em nota (de 0 a 10) ou conceito (ruim, razoável, bom, ótimo). Então, temos que as notas e ou conceitos expressam, em princípio, a qualidade que se atribui à “aprendizagem” dos alunos.

Esse processo, de acordo com o Luckesi, deveria resultar em diagnóstico, como um meio a se tomar decisões sobre o que fazer, quais as dificuldades dos alunos, e daí elaborar um plano de ações. Porém, o que geralmente ocorre como tomada de decisão é simplesmente a chamada “recuperação”, de tal modo que nesta a ocorrência da medida é a mesma.

Esse procedimento toma a relação ensino e aprendizagem como algo estanque, que se encerra em si mesmo, pois, vejamos, as escolas requerem provas em quatro bimestres no ano letivo, daí os alunos têm que atingir um determinado número de pontos nas disciplinas, que na verdade é uma média, caso o aluno não consiga, ele tem a oportunidade da recuperação, sendo que neste caso o foco do aluno é a nota, é atingir a média exigida pela instituição, seja escola ou universidade. Então, a relação professor e aluno, ensino e aprendizagem se perfaz mediada pela nota, tal qual como se fosse sinônimo de aprendizado.

Interessante que na busca desesperada pela nota, o que acontece na maioria dos casos é o chamado *decoreba*. Os alunos decoram um conteúdo, fazem a prova e tiram a média, e isso é o que de fato se espera? Jussara Hoffmann aponta o seguinte:

(...) o objeto do conhecimento não é simplesmente um dado de cópia ou repetição, mas sempre o resultado de uma construção, que pressupõe a organização da experiência de modo a tornar esse dado compreensível ao aluno. Ou seja, compreender não significa repetir ou memorizar, mas descobrir as razões das coisas, numa compreensão progressiva nas noções (HOFFMANN, 2014, p. 93).

Então, será que nesse processo houve, de fato, um aprendizado satisfatório? A letra da música *Estudo Errado*, do Gabriel Pensador, escrita em 1995 retrata bem isso, vejamos um trecho:

*“Manhê! Tirei um dez na prova
Me dei bem, tirei um cem e eu quero ver quem me reprova
Decorei toda lição
Não errei nenhuma questão
Não aprendi nada de bom
Mas tirei dez. (boa filhão!)
Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci
Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi”*

O nome da música é o mais interessante (ironicamente), e isso infelizmente é o que geralmente ocorre, alunos decoram um conteúdo, o reproduzem em uma prova e apenas buscam atingir a média exigida, não havendo, pois, tanta preocupação se houve ou não aprendizado.

Segundo Hoffmann (2014), perante tais equívocos cometidos ao que diz respeito à prática avaliativa, é comum quando lançado alguma culpa aos professores, estes se esquivarem e delegarem a responsabilidade ao sistema, órgãos educacionais e à própria gestão administrativa das escolas, além de argumentarem a obrigatoriedade de atender às normas e regras que são estabelecidas. Porém, diante dessa situação e aqui, nos é oportuno destacar seguindo com o pensamento da autora que:

Sem dúvida, alguns documentos referentes à avaliação, elaborados por órgãos oficiais e orientadores dos regimentos, contêm inúmeras distorções e confusões teóricas e reforçam, por normas e determinações, o caráter burocrático e mensurável da prática avaliativa em suas propostas pedagógicas. Entretanto, os professores, que atuam diretamente com os alunos em sala de aula não podem fugir às questões: Por quê? Dar notas, por quê? A que propósitos servem tais procedimentos, se os levam a incorrer em prejuízos aos alunos de todos os segmentos de ensino? (HOFFMANN, 2014, p. 69-70).

Compreendemos a situação em que vive a categoria docente, sobretudo no caso do Brasil. A docência é uma profissão fortemente desvalorizada, com salários defasados, carga de trabalho pesadíssima, sem contar nas condições precárias de muitos casos. Tudo isso, certamente, tem seus reflexos na prática pedagógica em sala de aula, fazendo com que muitos professores se sintam acomodados em apenas atender ao que se é exigido, reproduzindo também práticas rotineiras e o que já pronto se encontra nos manuais (a exemplo de apostilas e Livros Didáticos), não havendo, contudo, uma práxis docente construída pela reflexão no sentido freireano.

Reflexão que, de acordo com Paulo Freire, se dá no processo do saber e fazer (teoria e prática), no movimento de uma perpétua curiosidade, que de ingênua se transforma em crítica (FREIRE, 2015). Com isso, o professor deve agir no sentido de melhorar constantemente a sua práxis, que se faz no processo de ensino e aprendizagem, e que a avaliação é elemento integrador.

Assim, reafirmamos que a sala de aula, a aula em si, é do professor, é seu espaço por excelência de ação e reflexão e, com isso, é ele quem deve tomar as medidas necessárias estabelecendo o que e como fazer para efetivar a aprendizagem de seus alunos.

Quando, da forma que abordamos, a avaliação é tomada em demasia apenas como se fosse sinônimo de provas e testes (medida), a questão maior não são esses mecanismos em si, mas o que se faz com eles, com a coleta e reconhecimento de suas informações, de modo que proporcione uma reflexão e ação acerca do aprendizado dos alunos, e isso ocorre dentro da própria sala de aula, cabendo ao professor não se esquivar quanto a esse papel.

Portanto, a avaliação não se resume a dar notas como se o aprendizado dos alunos fosse algo quantificável, mas deve ser um meio pelo qual o professor possa tomar decisões que, no movimento de ação e reflexão, possa efetivar de modo significativo o processo de ensino e aprendizagem.

Quando a ação de avaliar do professor é limitada a corrigir tarefas e a dar notas/conceitos, o processo educativo se desenvolve em momentos estanques, sem elos de continuidade, desconectados em termos de progressão na construção do conhecimento (HOFFMANN, 2014, p. 88).

Todo esse processo pela qual a avaliação é comumente praticada, segundo o Luckesi (2011), interessa às instituições de ensino, professores, alunos, pais. Primeiro que as instituições de ensino dá importância aos índices estatísticos, então, quanto mais aprovação de alunos, melhor. Uma escola que tem quantidade “x” de alunos aprovados no ENEM e em vestibulares é taxada como escola boa, que possui *status quo* elevado em relação às outras.

De maneira semelhante, os professores que possuem um número alto de alunos aprovados (seja nas avaliações bimestrais, seja nos exames realizados), são considerados realizadores de um trabalho satisfatório (o que, às vezes, não ocorreu de fato). Alunos se destacam pelas notas, e assim são comparados com outros. E os pais? A preocupação dos pais é com a nota dos filhos, e aí, há as ameaças e castigos aos filhos, caso não tenham notas/conceitos relevantes (LUCKESI, 2011).

Segundo o mesmo autor (LUCKESI, 2011), essa pedagogia do exame, conforme aqui discorreremos, acontece principalmente por três fatores, que são: 1. A própria história da educação que nos aprisiona; 2. Modelo social (excludente, meritocrático) e 3. Experiência biográfica, como já enfatizada por Hoffman (2014).

Apresentaremos, a seguir, como sendo um tipo de avaliação alternativa, a avaliação construtiva por Instalações Geográficas, mostrando como essa metodologia pode se manifestar em sala de aula como uma forma do professor avaliar seus alunos, fazendo o acompanhamento e diagnóstico do aprendizado com base na construção do saber.

Para nosso propósito, recorreremos às entrevistas realizadas com os professores para que, com base nas instalações que foram apresentadas nos dois capítulos anteriores, vejamos o que eles têm a dizer sobre esse tipo de avaliação.

3.2 EM ESPIRAL - Avaliação construtiva por Instalações Geográficas

Tendo em vista a busca por uma avaliação mais dialógica, reflexiva e diagnóstica no âmbito da prática pedagógica em sala de aula, uma alternativa interessante é a avaliação construtiva em Instalações Geográficas, conforme sua concepção desenvolvida por Ribeiro (2014). Sobre tal concepção de avaliação, o autor argumenta que:

A avaliação por instalações geográficas se dá na forma e conteúdo, ou seja, pelos conceitos apreendidos e estimulados pelo professor e o meio social-espacial. Essa avaliação parte da imaginação do professor em materializar o conteúdo ensinado aos alunos e eles aquilo que está em gestação, em vibração mental, da aprendizagem se realize pela avaliação construtiva (RIBEIRO, 2011, p. 98).

Essa avaliação se dá pautada na materialização do conteúdo, a partir do aprendizado que vai sendo construído. Parte com o professor, que na mediação do conteúdo vai estimulando à apreensão de conceitos pelos alunos para que, no decorrer do processo de ensino, possam dar forma ao conteúdo tendo como resultado um produto final.

Assim, a avaliação por instalações diante do processo de avaliar se constrói pautada nos conceitos geográficos e na arte para que não fique aprisionada apenas à verbalização dos conceitos e termos, mas que alcance, pela mediação da arte, a superação dos fenômenos que fazem parte do processo de ensino aprendizagem, materializando-se na prática espacial-social (RIBEIRO, 2011, p. 98).

A materialização do conteúdo trabalhado, aliado à arte, resulta numa obra que é uma expressão artística. Ela se constrói dada pelo

encaminhamento do processo de ensino aprendizagem e de como ele é realizado. (...) com um objetivo que leve o aluno a **unir o conhecimento geográfico ensinado pelo professor com a pesquisa, a criação e a arte, encontrando a efetivação desse conhecimento nas instalações** (RIBEIRO, 2014, p. 123).

A avaliação construtiva, pois, se manifesta pelo processo de construção do conhecimento que os discentes percorrerão no trabalho com o conteúdo, até chegar a sua concretização final realizada num produto. Este produto é “realimentado pelo processo criativo, num ciclo que para a criança e o jovem são de extrema importância, pois levam os alunos a desenvolver experiências para enfrentar o cotidiano.”. (RIBEIRO, 2014, p. 135).

Como vimos, o aluno é estimulado a um confronto de conhecimentos (espontâneos e científicos) e levados a materializar, com base no aprendizado com a construção de uma experiência estética em uma instalação, que é na verdade uma obra artística. De acordo com Fonseca,

(...) por meio da experiência estética do aluno /espectador, entra em contato com as Instalações Artísticas passando da observação para a reflexão, o que vem a promover o conhecimento entre o que é sentido e o que é pensado, convertendo-se em material que amplia a compreensão do mundo (FONSECA, 2007, p. 47).

No caso da avaliação por Instalação Geográfica, o aluno é o criador da obra, ele próprio atribui significado e sentido a sua construção a partir do conteúdo trabalhado em sala de aula.

A Instalação Geográfica, no que concerne aos seus passos metodológicos que se dá desde o planejamento do conteúdo, passando pela pesquisa que resulta em um primeiro texto, debate em sala de aula que é o momento da Teia de Ideias, montagem, exposição e desmonte resultando em um segundo texto, todo esse processo se dá mediado pelo acompanhamento, com intervenção e (re) orientação do professor.

É com base nesses procedimentos metodológicos que o professor poderá, ao decorrer de todo o processo construtivo, ir observando, dialogando e diagnosticando o caminhar dos alunos, tomando conhecimento das possíveis dificuldades encontradas por eles quanto ao conteúdo, seja a partir da pesquisa, da produção textual, da busca pelos signos e símbolos e, com isso, ver se os objetivos estão sendo alcançados em termos de aprendizado.

É neste sentido que, na concepção dos professores entrevistados e que realizaram as instalações, essa avaliação construtiva ocorre. Assim, argumenta o professor 1:

Acho que a primeira avaliação que pode ser dada aos alunos é a questão da participação, do comprometimento dele com a instalação, com a pesquisa, com a produção textual, com a própria instalação, seja na questão dos materiais, de providenciar os materiais, de pensar, de pensar como colocar e organizar esses materiais, há um processo de construção que vai ocorrendo na sala de aula de acordo com a aplicação, desde a aplicação do conteúdo até a produção em si da instalação geográfica, como você mesmo falou é avaliação construtiva, que vai se construir no dia-a-dia, durante as aulas, e acho que poderia sim vim a substituir a avaliação, a prova, chamada de prova, poderia vir substituir sobre... é, substituir ela, porém na minha metodologia, da metodologia que eu apliquei agora, eu levei em consideração como trabalho a instalação geográfica, mas como é cobrado o provão já na escola, eu vou fazer a avaliação normal também... mais tradicional (P1).

Nas palavras do professor, ele aponta que a primeira avaliação com a instalação geográfica se dá pela participação dos alunos, de tal modo que acontece no percurso de cada etapa metodológica perfazendo, assim, o processo construtivo, o que vai desde a

pesquisa, a produção textual, a procura e organização dos materiais. Além disso, ainda destacou um ponto importante ao argumentar que poderia, inclusive, substituir a prova como forma de avaliação, a qual se referiu como avaliação normal, mais tradicional, que é cobrada na escola.

Para Ribeiro, esse processo construtivo é uma avaliação que “envolve **atitudes, compromisso, formas de lidar com o processo avaliativo, pesquisa, criação, materiais a serem arranjados e discussão envolvendo o grupo**, formado por colegas de classe.”. (RIBEIRO, 2014, p. 123).

Com concepção semelhante, o professor 2 proferiu seu argumento da seguinte forma:

Esse processo de avaliação construtiva ele vai acontecer desde o planejamento, dando passo a passo da instalação geográfica, ou seja, o momento de explanação do conteúdo, os alunos, a participação dos alunos nesse momento... é, a pesquisa, como os alunos realizam essa pesquisa, é avaliado como cada um se comporta e as dificuldades que são encontradas dentro da pesquisa, a produção do... do texto, do pré-texto, do pós-texto, né, os dois textos que são produzidos durante a instalação geográfica são elementos que são avaliados dentro da instalação geográfica, e aí o desmonte da instalação geográfica, essa apresentação é avaliada também, então, todo o processo da instalação geográfica ela pode e deve ser momento de avaliação que o educador tem que realizar, né, sabendo que esse processo de avaliação é uma avaliação pra construção do conhecimento (P2).

O professor 2 enfatiza que todo o processo de desenvolvimento da instalação pode e deve ser momento de avaliação, colocando que esta acontece desde a fase de planejamento e segue, então, com as fases seguintes, mirando a construção do conhecimento.

É na fase de planejamento, tendo em vista o percurso metodológico da Instalação Geográfica, que o professor idealiza suas ações, estabelecendo critérios e objetivos que almeja alcançar com os alunos, e esta fase não se dá sem uma reflexão da sua prática, sem o movimento de ação e reflexão que lhe serve de base para elaborar e melhorar suas atividades. Então, o professor reconhece que esse processo de avaliação inicia desde o planejamento e se faz mediante todo o desenrolar da prática, não só o aluno é avaliado, mas ele próprio, sua práxis.

A par dessa avaliação construtiva por Instalações Geográficas, não quer dizer que o professor deva negligenciar ferramentas como provas, testes, seminários e etc., até porque, como já enfatizado em outras passagens, são elementos que servem à prática avaliativa, não como fim em si mesmos e somente para objetivos estatísticos, mas sim

como meios para que o professor possa analisar e diagnosticar o processo de aprendizagem dos alunos com base em critérios já pré-estabelecidos por ele.

Se bem que sabemos que, certamente, nas escolas, o professor não tem autonomia para fugir e/ou negligenciar esses mecanismos de avaliação, já que a própria gestão o exige para apuração de uma média de cada aluno ao final do ano letivo (e assim lhe atestar uma sentença de aprovado ou reprovado), porém, em se tratando especificamente da sua prática pedagógica e das mais diversas situações didáticas da sua aula que possa realizar, é opção dele a forma como se utilizará dessas ferramentas.

Tivemos a oportunidade de fazer outra pergunta diretamente ao professor 2, justamente enfatizando a respeito de que a relação ensino e aprendizagem está polarizada por uma pedagogia do exame (LUCKESI, 2011), que tem seu respaldo no próprio modelo de sociedade e sistema educacional, como já pontuamos neste texto. Então, questionado ao professor o que ele pensa a respeito dessa questão, relatou que:

Esse processo é uma conjuntura, quando se pensa em ensino, em processo de ensino e aprendizagem e de objetivos a ser alcançado, né, focando especificamente a geografia, o aluno ele tem que desenvolver habilidades e capacidades dentro do... do conteúdo, e aí fazer com que esse processo de ensino e aprendizagem ele seja desenvolvido e o aluno consiga atingir esses objetivos de uma forma que o sistema necessita e coloca que se tenha uma avaliação quantitativa, né, e a educação e/faz com que se tenha uma pesquisa voltada pra o conhecimento de uma forma qualitativa, e aí, dessa forma, esses dois elos, ter o quantitativo do lado e o qualitativo do outro e principalmente que o objetivo sejam alcançado, e eu não vejo que a... a avaliação seja uma forma punitiva ou um modo de classificar o aluno, né, o aluno tem que ter um conhecimento sobre o conteúdo e se esse conhecimento ele não foi atingido, esse objetivo não foi atingido e aí a gente parte de um diagnóstico, de reflexão, né, ação reflexão de como aquela avaliação ela foi conduzida, como o conteúdo e o processo de ensino e aprendizagem foi introduzido e essa resposta aos objetivos, né, a escola JVB tem uma postura bem crítica em relação a isso, eles não prezam somente o quantitativo, claro que é importante pra questão do crescimento da escola, da... dos recursos que a educação disponibiliza, mas o qualitativo é um ponto principal e é uma preocupação não só do professor de geografia, mas de todas as disciplinas, está no meio das nossas discussões de como fazer com que o aluno tenha um conhecimento maior, uma aprendizagem maior, né, sempre levando o quantitativo e o qualitativo de forma que o aluno não seja movido apenas pelo quantitativo, né, colocando a todo momento o porquê da aprendizagem (P2).

Pelas palavras do professor, o próprio sistema de ensino coloca e necessita de uma avaliação quantitativa, sendo que a educação preza pelo conhecimento de forma qualitativa, se estabelecendo os dois lados da moeda, quantitativo e qualitativo de modo que os objetivos sejam alcançados, isso em termos de conhecimentos e aprendizagem.

Além do mais, ele não vê que a avaliação seja uma forma de punir e/ou classificar os alunos, já que ela está a serviço do conhecimento.

Porém, na sua acepção, e como já pontuamos esses mecanismos que se dão pelo quantitativo, no caso os testes e provas, são tomados para reconhecer se os objetivos foram ou não alcançados, sendo-os, assim, concebidos como meios para fazer o diagnóstico e ação-reflexão de como o processo de ensino e aprendizagem foi e está sendo conduzido. Ele argumenta que isso é uma preocupação que está no meio das discussões dos professores e gestão da escola onde trabalha (JVB – Joaquim Valdevino de Brito), sendo o qualitativo o aspecto principal das preocupações, tendo sempre como alvo uma maior aprendizagem dos alunos.

Desta forma, o professor, sobre a avaliação por Instalação Geográfica, ainda argumentou o seguinte:

A avaliação ela é processual e contínua, né, então, como professor, como educador tem que se pensar numa avaliação processual e continua que venha desenvolver o aluno, e aí a avaliação ela parte do aspecto quantitativo e qualitativo, sendo que o estado, a rede de ensino do estado passa para a coordenação que essa avaliação ela tem o quantitativo e tem o qualitativo, mas o peso maior é o quantitativo, e a distribuição desse/dessa pontuação ela acontece da seguinte forma, é sete questões, são questões fechadas que o aluno vai ter que realizar, e três questões que são questões abertas, e aí eles colocam uma pontuação de três pontos pra se colocar e distribuir por atividades que aí o professor, cada professor, vai desenvolver esses três pontos, né, mas um ponto de participação do aluno dentro de várias atividades, e aí pode ser pesquisa, pode ser estudo dirigido, pode ser seminário, e aí eu utilizei a instalação geográfica como uma avaliação dentro do processo de construção dessa avaliação para que o aluno ele desenvolvesse, né, continuamente e processualmente a instalação geográfica contando que esses três pontos estariam incluso dentro do proje/, dentro de realizar o processo de instalação geográfica, e aí, dessa forma, os alunos realizaram o processo de pesquisa, de produção do texto um, do texto dois, de exposição dessa instalação geográfica e aí eu encaixei esses três pontos dentro dessa avaliação, sendo que o aluno ele construiu o conhecimento e aí cada etapa tem que ser validada com sua importância (P2).

O professor, logo a princípio, enfatiza a questão de a avaliação ser processual e contínua, destacando a forma de avaliação requerida pela coordenação a qual, neste caso, há um peso maior do aspecto quantitativo denunciando a questão das provas e a sua forma de pontuação. Daí afirma que a escola coloca uma pontuação de três pontos pelo qual o professor possa vir a atribuir aos alunos, com base no desenvolvimento de outras atividades, que no caso se deu a partir da Instalação Geográfica, avaliando os alunos em seu processo de construção.

Dessa forma, constatamos que a metodologia Instalação Geográfica se manifesta como forma de avaliação construtiva da aprendizagem em sala de aula, onde os professores fazem o acompanhamento dos alunos com base nos procedimentos metodológicos da mesma, observando a participação e comportamento dos discentes, suas dificuldades, seja com a apreensão do conteúdo, com a pesquisa, os textos, e o comprometimento deles com a construção do trabalho no geral.

Da forma como podemos observar e averiguar, essa metodologia, enquanto forma de avaliação construtiva, na sua aplicabilidade os professores a conciliam com outros mecanismos e ferramentas de avaliação como tarefas, provas, seminários, fato pelo qual corresponde não somente às exigências da escola em termos de médias, pensando pelo viés quantitativo, mas principalmente pelo aspecto qualitativo quando o objetivo maior é uma aprendizagem significativa.

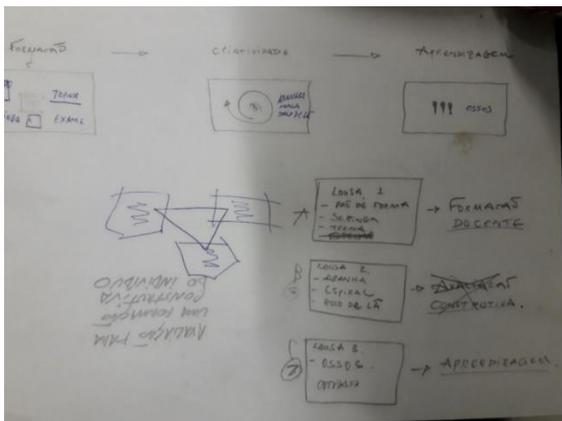
Pois bem, esse tipo de avaliação por Instalação Geográfica, ao se pautar no processo de construção do conhecimento a partir do aprendizado dos alunos, ocorre em um contínuo movimento de ação e reflexão com base em cada etapa de seu desenvolvimento, propiciando ao professor e alunos a produção do saber e uma aprendizagem significativa quanto ao que se é trabalhado em sala de aula.

No IV EREPEG (Encontro Regional de Práticas de Ensino em Geografia), que foi realizado no ano de 2018 na Universidade Regional do Cariri (URCA), Crato – CE, foi desenvolvido uma Instalação Geográfica que teve como objetivo representar a temática do encontro: Formação Docente e Avaliação em Geografia.¹⁸

Ilustraremos, a seguir, com algumas imagens, a instalação que foi desenvolvida e esteve exposta durante todo o período do encontro. Ela retrata bem o que foi discutido até aqui sobre avaliação no sentido da pedagogia do exame conforme apontado por Luckesi (2011), bem como a alternativa para uma avaliação construtiva.

¹⁸ Essa Instalação Geográfica foi desenvolvida pelos membros do Grupo de Estudo Geografia e Criatividade, Prof. Emerson Ribeiro, Carlos Augusto Barros da Silva, Cassio Expedito Galdino Pereira e o aqui pesquisador Diego Leite Alexandre. A ideia surgiu por volta do mês de julho de 2018, no período do XIX ENG (Encontro Nacional de Geógrafos) que aconteceu em João Pessoa (PB). O embrião da ideia, no entanto, ocorreu quando reunidos em uma pizzaria nas mediações da Orla de Cabo Branco, discutíamos a temática do IV EREPEG que iria acontecer na Universidade Regional do Cariri (URCA) no mês de agosto de 2018. Com isso começamos a pensar nos elementos (signos e símbolos) para representar e materializar a temática do Encontro, dando assim forma e conteúdo a Instalação Geográfica.

Figura 45: Planejamento – A esquematização



Fonte: ALEXANDRE, D. L. (2018).

Figura 46: Em construção – A montagem



Fonte: ALEXANDRE, D. L. (2018).

Figura 47: Em exposição. A instalação Geográfica em forma de intervenção artística.



Fonte: ALEXANDRE, D. L. (2018).

Essa Instalação Geográfica teve, na sua forma e conteúdo, um sentido de crítica e reflexão à formação educacional e à avaliação, apontando, contudo, para o caminho construtivo do saber e, com isso, a um ensino e aprendizagem significativos.

Como podemos observar, o objeto principal da instalação é um quadro, simbolizando exatamente o quadro negro/branco que é, na realidade, um forte elemento

quando pensamos no processo de ensino e aprendizagem, professor e aluno no espaço da sala de aula. Os três quadros retratam justamente a tríade do processo de formação educacional e que se inter-relacionam: ensino, aprendizagem e avaliação.

Abordando a questão da formação educacional, a instalação faz uma crítica ao tipo de formação que recebemos e que somos, enquanto partícipes desse processo (professores e alunos), subjugados. Como se pode ver no primeiro quadro de cima, na imagem (3), esta formação é representada por pães de fôrma, pois esse tipo de formação busca uma padronização, nos fazendo cabeças veladas em procissão, ou como diz Fernando Pessoa: “cadáveres adiados que procriam” (SOARES, 2001). E isso está pautado por um ensino que se preza não pela construção do conhecimento, mas pela transmissão, injeção de conteúdos e temários, elementos estes, como se pode reparar, simbolizados pela seringa e um sumário de livro didático.

No segundo quadro, estão dispostos um espelho e alguns ossos, que têm como intuito mostrar que nós somos aqueles ossos, que somos reflexos de uma formação padronizada e que em muito nos falta uma aprendizagem significativa que, na verdade, podemos fazer uma alusão ao tutano, substância que se encontra no interior dos ossos.

E como caminho alternativo, o terceiro quadro representa, com uma aranha e uma espiral, o processo de construção do saber, tal que o conhecimento não é algo pronto e acabado, congelado em receituários nos bancos de instituições (universidades e escolas), mas que é um contínuo devir, no sentido que está sempre em processo de construção, assim como uma aranha constrói a sua teia perfazendo caminhos não lineares. É neste sentido que compactuamos com Soares (2001), ao afirmar que é preciso decretar a falência lógica cartesiana.

3.3 EM ROTA DE COLISÃO - Possibilidades e limites na aplicabilidade da metodologia Instalação Geográfica

Diante do percurso trilhado até aqui, e com base nas práticas realizadas pelos professores e alunos com Instalações Geográficas, cabe apontarmos algumas possibilidades e limites para o trabalho com essa metodologia na rede básica de ensino, visto que, de certa forma, realça nosso tema quanto à aplicabilidade da mesma nas escolas.

Apresentaremos essas questões com base nas entrevistas aplicadas aos professores, a partir de uma pergunta que foi direcionada justamente a esse tópico de limites e possibilidades. Mais do que ninguém, acreditamos que são eles (os professores) que têm autoridade na fala para evidenciar essas questões que permeiam a sala de aula e a escola, no geral, amparados para tanto em suas experiências como docentes.

Quando interrogado aos professores essa questão das possibilidades e dos limites, que em suas percepções há para o trabalho com a metodologia Instalação Geográfica, foi relatado quanto às possibilidades fatores como o aprofundamento de conteúdo, de tornar as aulas mais dinâmicas, bem quanto ao objetivo que é caminhar para a construção do conhecimento. Já os limites, um aspecto bastante enfático foi com relação ao tempo, a gestão da escola e a alta carga de trabalho dos professores.

Quanto às possibilidades, o professor 1 argumentou que:

Primeiramente, a gente tem de analisar o conteúdo que tá sendo trabalhado, que é uma forma também, uma das possibilidades de trabalhar aquele conteúdo, e o aprofundamento que a gente quer dar àquele conteúdo, eu acho que aqueles conteúdos que necessita de um aprofundamento maior, que a gente ver que tem/dar uma importância maior pra aprendizagem deles, pode ser uma ótima sala pra gente trabalhar so/a instalação geográfica, e aí a gente vai trabalhar de acordo com as pesquisas, uma construção diária a instalação geográfica (e eu me perdi, risos), é uma construção diária como foi/foi colocado a avaliação construtiva, a gente fugir daquele trabalho tradicional, colocar várias questões para ser pesquisado em livros, fugir um pouco do livro didático, tanto que a gente critica tanto, mas muitas vezes só se voltamos para ele, então possibilidades de se/de ter aulas mais dinâmica, quebrar a rotina de sala de aula, levar o aluno a uma aula de campo sem ir ao/a campo na verdade, né (...) (P1).

Para o professor 1, a possibilidade parte do conteúdo, do aprofundamento que se quer dar a um determinado conteúdo, fato pelo qual se dá para aqueles conteúdos que têm mais importância para a aprendizagem dos alunos. Além disso, ainda considera ser uma forma de fugir do trabalho tradicional, fugir do livro didático e, assim, quebrar a rotina levando “o aluno a uma aula de campo sem ir ao/a campo na verdade”.

Na concepção do professor 2, a possibilidade também se encontra em tornar as aulas mais dinâmicas e interessantes para os alunos, de modo que trabalhem na construção do conhecimento e, reconhecendo que, por ser a Geografia um campo amplo de conhecimentos, essa metodologia ajuda com o caminho necessário para o seu trabalho. Na sua narrativa, afirma que:

a construção do conhecimento ele seja amplo e seja inovador, né, então a gente vem caminhando em pleno século vinte e um, não podemos mais nos pautar apenas ao conhecimento tradicional, às informações já prontas e acabadas e aí ess..essas novas metodologias ampliam o conhecimento tanto do professor como do aluno e faz uma avaliação da... da nossa prática como docente, né, o nosso papel como educador, que é instigar, investigar, despertar, né, mover o interesse pelo conhecimento, não só pensar no conhecimento pronto e acabado mas sim pensar num conhecimento que seja acessível para todos e a geografia que é esse campo de conhecimento que é um horizonte, né, a geografia é horizontal, ela é ampla e aí a gente conseguir abarcar esse espaço dentro da instalação geográfica é fantástico (P2).

Com base no argumento dos professores quanto às possibilidades em se trabalhar com essa metodologia, constatamos que a sua aplicabilidade se dá para tornar as aulas mais inovadoras, dinâmicas e interessantes para os alunos, de tal modo que foge ao modelo da conhecida aula tradicional, em que há uso exclusivo do livro didático os quais muitos o enxergam como contendo o conteúdo “pronto e acabado”, e apenas o reproduz/transmite.

Em contraponto, no trabalho com a instalação há todo um processo construtivo do conhecimento que, como enfatizado, é uma construção diária, perpassando pela explicação do conteúdo, pesquisa, debates, montagem até chegar à etapa final de desmonte.

Levar “o aluno a uma aula de campo sem ir ao/a campo na verdade”, evidente que ir a campo (aula/trabalho de campo) se faz em uma interessante forma de conduzir o trabalho com essa metodologia, até mesmo como atividade de pesquisa. Porém, no dizer do professor, entendemos isso no sentido da práxis, da teoria prática, de aproximar o conteúdo com a realidade e cotidiano dos alunos, e isso realmente torna o conteúdo/aula bem mais dinâmico e interessante e, quiçá, alargando o horizonte para uma aprendizagem geográfica mais significativa.

Sobre os limites, um dos fatores mais destacados foi justamente a questão do tempo, e isso de certa forma foi possível de ser constatado com as práticas que foram realizadas, em que ao acompanharmos de perto o trabalho dos professores com essa metodologia, averiguamos a falta de tempo para a realização de um trabalho desenvolvido com mais consistência no que diz respeito a suas etapas procedimentais, principalmente quando do trato a ser dado com a pesquisa e debates dos textos, particularmente o último texto, que é o desmonte da instalação.

Acontece que o vencer conteúdo, como já denunciado por Kaercher (2011), faz com que o tempo de trabalho em sala de aula/na escola, e isso atende de antemão a uma

lógica neoliberal de produção que se instala com vigor nos sistemas e instituições de ensino, torne aligeirado o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, e com isso o tempo de reflexão, em prol do conhecimento, é extirpado diante de um produtivismo exacerbado.

A falta de tempo a princípio no planejamento, na sala de aula e na própria vida cotidiana dos professores acarreta, em muitos casos, consequências que de fato limitam o trabalho desses profissionais, tendo assim um forte reflexo dentro da sala de aula diante do processo de ensino e aprendizagem.

Sobre essa questão dos limites quanto ao trabalho com as instalações, o professor 1 argumentou o seguinte:

Um dos primeiros limites que a gente pode levar em consideração é a questão do tempo como já foi colocado, e o tempo mal distribuído que a gente tem também, porque a gente tem as horas aulas pra ser aplicada, tem o dia de planejamento, porém no dia de planejamento a gente não planeja, a gente vai preencher burocracias da escola, a gente vai preencher rotina, vai preencher frequência e tudo isso vai tomar seu tempo, um tempo que você poderia tá planejando algo melhor pra levar algo mais divertido, algo mais dinâmico pra sala de aula, então um dos limites já é isso (...) (P1).

Tempo mal distribuído que começa com o que deveria ser o planejamento no sentido de preparar e organizar aulas mais dinâmicas e interessantes, de idealizar uma sequência didática com recursos e linguagens diferentes, a fim de quebrar mesmo a rotina que, nas palavras do professor, se dá com o preenchimento de burocracias, frequências, usurpando assim o tempo de planejamento, de ação e reflexão de sua práxis.

Além disso, ainda alerta na sua fala outro limite que, de certa forma, complementa essa questão posta pelo tempo, que são as várias turmas de alunos que o professor tem para dar conta, sendo que há aquelas mais trabalhosas, complicadas, e isso é um outro fator que na sua concepção deve ser levado em conta ao buscar desenvolver uma instalação.

(...) levando em consideração também que a gente não vai ter uma sala de aula, a gente vai ter várias salas pra trabalhar, vários alunos diferentes, várias formas de lidar com aqueles alunos, tem aquelas salas mais trabalhosas, aqueles alunos mais complicados, então tudo isso tem que ser levado em consideração na hora do planejamento, nem toda sala a gente vai conseguir chegar lá e fazer uma instalação geográfica, tem aquelas salas que a gente consegue, a questão da quantidade do conteúdo que a gente tem pra colocar, colocar naquele determinado período de tempo como é proposto pela rotina, então tudo isso são limites que vai/vai ter na hora de você planejar uma

instalação geográfica, nem sempre vai dar certo a gente botar em prática o que a gente planeja, assim como a aula tradicional também, nem tudo que a gente coloca a gente vai aplicar, e a instalação acho que um dos limites é esse (P1).

O professor 2 reitera, complementando com concepção semelhante do professor 1, ao enfatizar o limite desde o planejamento onde entra, também, a questão do tempo para a realização dessa metodologia, visto ser em suas palavras “formada por processos”, é preciso delinear suas etapas metodológicas para, assim, desenvolver em sala de aula, e isso depende muito do tempo, bem como também da coordenação e postura da escola, a estar ou não aberta a oportunidades e a novas metodologias, como ele bem pontua:

Fazendo em média cinco anos que estou na educação trabalhando no ensino fundamental, no ensino médio, é em termos de... de limites, né, é muitas vezes o limite de trabalhar um planejamento, de tempo pra realizar a instalação que é formada por processos e aí depende muito da coordenação da escola, da postura que a escola toma então eu tive muita sorte de... de as duas escolas que eu trabalhei no ensino médio, né, a escola se abrir pra novas oportunidades, se abrir pra novas metodologias, abraçar toda nova forma de conhecimento que venha é, favorecer o processo de ensino e aprendizagem e ai a gente conseguir trabalhar a instalação geográfica, né, pensando que nem todo professor tem as mesmas condições de ter uma escola, uma direção, uma coordenação que se abra pra novos caminhos metodológicos, pra inovação, pra tecnologia e pra uso da instalação geográfica, né, pensar naquele aluno e naquele professor que não consegue desenvolver esse trabalho, principalmente os professores que estão super carregados com várias disciplinas, com várias aulas e aí preenchido de segunda a sexta manhã e tarde, e aí, será se ele vai conseguir realizar essa metodologia? Não é que não seja um... que eles não consigam realizar, mas que a dificuldade vai se tornar um pouco maior do que aquele professor que tem uma menor quantidade de aulas, e aí a gente tem que mediar esse processo, mais que inovar, que trazer novas metodologias não é impossível, mas aí a gente tem que discutir cada realidade, né, a minha realidade, a realidade da minha escola jvb foi perfeita, a escola se abriu, os alunos aderiram o projeto e a gente conseguiu realizar o processo da instalação geográfica, né (...) (P2).

Segundo o professor, nem todos os professores têm as mesmas condições para tentar e desenvolver novos caminhos metodológicos, já que em muitos casos parte das condições e possibilidades ofertadas pela instituição de ensino onde trabalham, e também da pesada carga de trabalho dos professores, com várias disciplinas (é muito comum professores agregados com disciplinas de Geografia, História e Sociologia, e/ou outras) e preenchidos de segunda a sexta com uma carga horária altíssima.

Sabemos que há muitos professores que residem numa certa zona de conforto, que mesmo tendo condições e possibilidades de realizar uma aula diferente, quando

pensamos em outras alternativas metodológicas, continuam fazendo sempre o chamado tradicional, seguindo com uso exclusivo do livro didático e apenas verbalizando o conteúdo. Por outro lado, a outros tantos que tentam, buscam inovar e fazer aulas mais interessantes, porém, em muitos casos, acabam que esbarrando na gestão da escola e com isso sentem-se inibidos pela mesma, e então, como falou o professor 2, é preciso discutir cada realidade.

Fatores como esses aqui enfatizados, que na concepção dos professores entrevistados limitam em muito o trabalho, não só com a Instalação Geográfica, mas também com outros caminhos e possibilidades metodológicas. São fatores que entram em confronto com as possibilidades, quando da busca de tornar as aulas mais dinâmicas e interessantes, percorrendo o caminho para a construção do conhecimento que, em meio a todos os percalços que limitam sua aplicabilidade em sala de aula, se torna possível em prol de uma aprendizagem significativa.

4 DIÁRIO DE VIAJANTE - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do movimento de renovação da Geografia a partir da década de 70 do século passado (XX), e pensando particularmente no seu ensino enquanto disciplina escolar, já deve ter virado clichê o debate em torno do chamado ensino tradicional de Geografia.

Porém, não dá para fugirmos de um assunto que se perpetua em pleno século XXI, fortemente presente em práticas pedagógicas de muitos docentes em sala de aula, que é justamente a presença dessa Geografia tradicional, quando do seu sentido “decoreba” e enciclopédico, em meio a uma sociedade que a cada dia se torna mais complexa e difícil de ser compreendida.

Foi por esse viés que iniciamos esta dissertação com alguns apontamentos a respeito do ensino de Geografia e da prática pedagógica em sala de aula, buscando enfatizar a real necessidade de se trabalhar a Geografia de modo que ela seja significativa e faça sentido para a vida do aluno, e isso perpassa pela questão de método e metodologias de ensino, pois acreditamos que a questão não são os conteúdos, mas o “como ensinar”.

Quando discutimos sobre o ensino tradicional de Geografia, aferimos a forma como a Geografia ainda é trabalhada por muitos professores em sala de aula, de forma mecânica e enciclopédica, distante até da realidade vivida dos alunos. É uma disciplina que diante do movimento de renovação da ciência geográfica na década de 70 do século passado, até o contexto atual, não deva ter atingido plenamente o *status* de um ensino de Geografia crítica.

Geografia crítica que, ao ser ensinada, leve os discentes a pensar e refletir criticamente acerca do lugar, da sociedade e do mundo, que seja um conhecimento útil à vida cotidiana dos alunos.

Foi com essa discussão a respeito do ensino e prática pedagógica de Geografia que limpamos o terreno para apresentarmos a metodologia de ensino Instalações Geográficas, acreditando, pois, que o caminho para efetivar uma Geografia crítica e útil para a vida dos alunos perpassa pela questão metodológica.

As Instalações Geográficas são uma metodologia de ensino fundamentada no socioconstrutivismo que, estruturada em etapas procedimentais, versa para a construção do saber pelos alunos. Como foi apresentada no escopo desta dissertação, essa

metodologia busca unir teoria e prática encontrando, na práxis em sala de aula, o sentido e significado de construção do conhecimento.

Foi a par dessa metodologia de ensino que surgiram questionamentos e propósitos para a realização desta pesquisa, buscando partir da sua aplicabilidade em escolas na rede básica de ensino, entender como vem sendo desenvolvida e suas possíveis contribuições para o ensino e aprendizagem de Geografia. Foi partindo desses propósitos que adotamos as técnicas da observação participante e entrevista semiestruturada, de modo que nos deu o suporte necessário para a realização da pesquisa.

O objetivo em utilizarmos essas técnicas foi de fazermos o acompanhamento em sala de aula da prática do professor a partir do desenvolvimento da Instalação Geográfica, e intervindo apenas em alguns momentos e etapas quando necessário. Ao término das observações, com as entrevistas, buscamos entender na fala dos professores questões voltadas a essa metodologia de ensino, o que nos serviu de fundamento para tecermos algumas considerações a respeito da sua aplicabilidade no âmbito do ensino básico.

A respeito da sua aplicabilidade, podemos constatar com o estudo realizado que os professores conhecem bem os passos metodológicos para o seu desenvolvimento, visto já terem tido contato e desenvolvido experiências com a mesma quando fizeram a graduação no Curso de Licenciatura Plena em Geografia, da Universidade Regional do Cariri (URCA). Porém, há algumas “falhas” e percalços quanto ao seu desenvolvimento em sala de aula. A partir do acompanhamento das práticas realizadas, essas falhas estão atreladas à etapa da pesquisa, escrita dos textos e Teia de Ideias.

Podemos constatar que há uma tendência de pular essas etapas, e/ou mesmo quando são feitas não há o rigor necessário. A etapa de pesquisa até é bem direcionada, o professor abre espaços para os alunos desenvolverem as pesquisas e direciona alguns roteiros para a mesma, dando o suporte necessário para a sua realização. Porém, quando se trata particularmente do primeiro texto, é nítido observarmos as dificuldades que têm os alunos na sua escrita, na exposição e articulação de ideias, e isso está atrelado a vários fatores intraescolares e extraescolares, como foi percorrido nas seções escólios.

No entanto, como são dois textos a serem feitos, constatamos que a maior dificuldade se encontra no primeiro, pois é corrente eles apenas fazerem retalhos de cópias (o chamado copiar e colar). Na continuação do processo, acontece que esse texto

que deveria ser discutido na etapa da Teia de Ideias não ocorre, sendo-o apenas entregue pelos alunos e recebido pelo professor, isso quando são feitos.

A etapa da Teia de Ideias acontece de maneira quase que arbitrária, havendo apenas uma rápida discussão em torno dos signos e símbolos e objetos que irão materializar a Instalação Geográfica. Não há um processo rigoroso de leitura, análise, discussão e avaliação conjunta dos textos, para a partir disso, se possível, haver uma reorientação e encaminhamento de todo o processo de construção.

Como foi possível verificar, esses percalços estão intimamente ligados à questão da falta de tempo, um dos limites apontados pelos professores. A falta de tempo pressiona o trabalho em sala de aula acelerando o processo didático do conteúdo e impondo uma rotina maçante.

Na escrita do segundo texto as dificuldades prevalecem, a citar a falta de tempo para a sua discussão e avaliação de todo o trabalho que fora realizado em sala de aula. Acontece, também, desse último texto em alguns casos nem ser feito, implicando apenas em uma verbalização rápida em torno do que foi produzido.

Dentre as possibilidades de aplicabilidade da Instalação Geográfica, foi possível constatar, mediante suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem da Geografia e de acordo com os professores, do aprofundamento do conteúdo a ser trabalhado, de tornar as aulas mais dinâmicas e interessantes, bem como da construção do conhecimento.

Na Instalação Geográfica há um processo cognitivo de pensar os conteúdos por signos e símbolos e materializá-los com objetos do cotidiano, construindo o conhecimento que se dá fundamentado na pesquisa, na criatividade e na invenção. É essa a essência do processo de ensino e aprendizagem, atribuir significado às coisas, dando sentido a elas por meio de signos e símbolos.

No âmbito da instalação, o conteúdo ao ser trabalhado didaticamente deve ser problematizado da seguinte forma: como representá-lo por meio de signos e símbolos? Quais objetos utilizar para a materialização? Onde encontrar esses objetos? Como confeccionar esteticamente a instalação?

Mediante esses questionamentos, verificamos que outra dificuldade foi de encontrar os materiais/objetos para materializar o conteúdo. Muitos objetos pensados são difíceis de serem arranjados, o que dificulta na etapa de montagem da obra, podendo ocorrer imprevistos em muitos casos. O que deve ser feito é que os alunos e professores

possam pensar em objetos a partir do seu cotidiano, objetos que realmente sejam de fácil acesso.

Diante dessas contribuições da metodologia, as possibilidades para seu desenvolvimento em sala de aula perpassam por um bom planejamento, delineando sistematicamente suas etapas de acordo com o tempo, já que este é um dos fatores limitantes para tal, como foi possível de ser constatado.

Um outro ponto que devemos considerar é a respeito da avaliação da aprendizagem, como foi tratado no terceiro capítulo desta dissertação. Quando refletimos sobre essa temática, percebemos a forte presença de um processo de avaliação denominado de pedagogia do exame, na qual prevalecem provas, testes e notas. Esses instrumentos de avaliação se estabelecem dentro de um processo de ensino e aprendizagem pelo qual dá maior razão ao quesito quantificável, em que uma determinada média deve ser alcançada, média ou nota como sendo sinônimo de aprendizado.

Com relação a essa questão da avaliação e das possibilidades de aplicabilidade da metodologia Instalação Geográfica, a mesma pode ser concebida como forma de avaliação construtiva. É com base nos seus procedimentos metodológicos que o professor pode, ao decorrer de todo o processo construtivo observar, dialogar e diagnosticar o caminhar dos alunos, tomando conhecimento das possíveis dificuldades encontradas por eles quanto ao conteúdo, a pesquisa, a produção textual, a busca pelos signos e símbolos e, com isso, ver se os objetivos estão sendo alcançados em termos de aprendizado.

Como foi possível constatar, essa metodologia não veio a substituir as provas em sala de aula, porém serviu de base para os professores avaliarem os alunos fazendo o acompanhamento e diagnosticando suas possíveis dificuldades no desenvolver do processo de ensino e aprendizagem, mesmo anotando as falhas no seu processo de desenvolvimento que em algumas etapas deixou a desejar.

Como já pontuamos, as falhas e percalços nas etapas de pesquisa, textos e Teia de ideias, de certa maneira, comprometem esse processo avaliativo no seu sentido diagnóstico, pois não houve um trabalho mais rigoroso e sistemático nessas etapas, a exemplo dos textos, os quais devem ser analisados e discutidos coletivamente, buscando justamente avaliar as dificuldades, acertos e erros, reorientando e encaminhando o processo construtivo.

Conhecemos, com as práticas realizadas, que realmente houve um trabalho sistematizado, nos quais os professores e alunos seguiram todas as etapas procedimentais da Instalação Geográfica, porém verificamos falhas, quando a se tratar justamente das etapas já citadas. Não que tenha comprometido o trabalho com a metodologia, mas que para um processo avaliativo e almejando uma aprendizagem significativa dos alunos, poderiam ter sido trabalhadas com mais rigor.

Ao término deste estudo constatamos, de modo geral, o alcance dos objetivos que foram propostos com esta pesquisa, com a investigação da aplicabilidade da metodologia Instalação Geográfica e suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem, e com isso, aqui, reforçamos a questão dos limites e possibilidades para com o seu desenvolvimento em sala de aula na rede básica de ensino em escolas da Região do Cariri (CE).

Acreditamos que suas possibilidades de aplicabilidade e contribuições para o ensino e aprendizagem se sobressaem diante dos limites já relatados. Não queremos impor, aqui, afirmando que esta metodologia é a salvação para o ensino de Geografia, de modo a suprir todos os percalços relacionados à mesma e tornando-a um conhecimento significativo para os alunos, até por que isso depende muito da escola, do professor, das suas experiências, domínio didático-pedagógico e teórico-metodológico. Mas podemos afirmar que essa metodologia, quando bem planejada e trabalhada com os alunos, se apresenta como um dos caminhos possíveis para a construção do conhecimento e uma aprendizagem significativa.

Este trabalho, com o alcance dos nossos propósitos na pesquisa, evidentemente não encerra as reflexões em torno das Instalações Geográficas, muito menos ao que concerne o ensino de Geografia e práticas pedagógicas em sala de aula, mas pelo contrário, como toda pesquisa, propicia o estudo e continuação de questões que aqui, porventura, deixamos a desejar e outras que certamente poderão surgir a partir de reflexões, críticas e questionamentos em torno do que foi apresentado.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. **Livros didáticos e currículos de geografia: uma história a ser contada.** In: Ivaine Maria Tonini, Antônio Carlos Castrogiovanni, Ligia Beatriz Goulart, Nestor André Kaercher, Rosa Elisabete Militz wypycznski Martins. (Org.). O ensino de Geografia e suas composições curriculares. 2aed. Porto Alegre: Mediação, 2014, v. , p. 77-98.

BARTHES, Roland. **Elementos de semiologia.** Tradução de Izidoro Blikstein. – 19. ed. – São Paulo : Cultrix, 2012.

BAZI, Gisele A. do Patrocínio. **As dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita e suas relações com a ansiedade.** 2000.119f (Dissertação) Mestrado - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação 2000.

BOULOS, Yara. **Didática geral ou especial? Uma contribuição ao debate.** In. STELA, C. BERTHOLO. (Coord.). A prática de ensino e o estágio supervisionado. – 24ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2012, v. p. 83-90.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da geografia: o professor.** – Ijuí: Ed. Unijuí, 2013. – 168 p.

CALDEIRA, A. M. S. ; ZAIDAN, S. **Práxis Pedagógica: um desafio cotidiano.** PAIDÉIA, v. X, 2013. p. 15-32.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos.** Campinas: Papirus, 1998.

_____. **Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia.** Cadernos CEDES (Impresso), Campinas - SP, v. 25, n.66, p. 185-208, 2005.

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

_____. **Ensino de Geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino.** In: Sônia Maria Vanzella Castelar. (Org.). Educação Geográfica: teorias e práticas docentes. São Paulo: Editora Contexto, 2011, v 5. , p. 66-79.

_____. **O ensino de Geografia na escola.** – Campina, SP: Papirus, 2012.

_____. **A geografia escolar e a sociedade brasileira contemporânea.** In: Ivaine Maria Tonini, Antônio Carlos Castrogiovanni, Ligia Beatriz Goulart, Nestor André Kaercher, Rosa Elisabete Militz wypycznski Martins. (Org.). O ensino de Geografia e suas composições curriculares. 2aed. Porto Alegre: Mediação, 2014, v. , p. 77-98.

COUTO, Marcos Antonio. **A visibilidade do invisível: conceitos e organização do ensino de geografia.** Revista Tamoios (Online), v. Ano II, p. 01-31, 2006.

_____. **Pensar por conceitos geográficos.** In: Sonia Castellar. (Org.). Educação Geográfica - teorias e práticas docentes. 3ªed. São Paulo: Editora Contexto, 2011, v. 5, p. 79-96.

DAMIS, Olga Teixeira. **Didática e sociedade: o conteúdo implícito do ato de ensinar.** In: Ilma Passos Alencastro Veiga. (Org.). Didática: o ensino e suas relações. 18ª ed. Campinas: Papirus Editora, 2012, v. , p. 9-31.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** 6 ed. Campinas. SP: Autores Associados, 2007.

_____. **Formação de formadores básicos.** Em Aberto, INEP/Brasília, v. 12, n.abr/jun., p. 23-42, 1992.

DUARTE, Newton. **Arte e Formação Humana em Lukács e Vigotski.** In: 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação ANPED, 2008, Caxambu, MG. Constituição Brasileira, Direitos humanos e Educação _ 31ª Reunião anual da ANPED. Rio de Janeiro: ANPED, 2008. v. 1. p. 1-15.

FERNANDES, Domingos. **Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens.** Estudos em Avaliação Educacional (Impresso), v. 16, p. 347-372, 2008.

FONSECA, Maria da Penha. **Arte Contemporânea: instalações artísticas e suas contribuições para um processo educativo em arte / Maria da Penha Fonseca – 2007, 165 f.**

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

_____. **Pedagogia do oprimido.** – 59. ed. ver. e atual. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREDERICO, Celso. **A arte no mundo dos homens: o itinerário de Lukács.** – 1. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2013.

FRIBERG, Tora; SCHOLTEN, Christina Lindkvist; SANDEN, Annika van der. **Re-reading time-geography from a feminist perspective: Gendered mobility.** (2009). Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/404e/6b5cad12ffff51e5b6585d6d98aca21d126d.pdf?_ga=2.90569178.1710760792.1558732186-1390043679.1558732186>. Acesso em: 05 de março 2019.

GAMBARATO, Renira R. **Signo, significação, representação.** Comunicare (São Paulo), v. 5, p. 45-53, 2005.

GIROTTO, Eduardo Donizeti; MORMUL, Najla Mehanna. **Formação docente e educação geográfica: entre a escola e a universidade.** – Curitiba: CRV, 2016. 118 p.

GOULART, Ligia Beatriz. **Aprendizagem e ensino:** uma aproximação necessária à aula de Geografia. In: Ivaine Maria Tonini, Antônio Carlos Castrogiovanni, Ligia Beatriz Goulart, Nestor André Kaercher, Rosa Elisabete Militz wypycznski Martins. (Org.). O ensino de Geografia e suas composições curriculares. 2aed.Porto Alegre: Mediação, 2014, v. , p. 21-30.

GRILLO, Marlene Corroero ; LIMA, Valderez Marina Do Rosário . **Especificações da Avaliação que convém conhecer.** In: Marlene Corroero Grillo; Rosana Maria Gessinger; Ana Lúcia Souza de Freitas ...(et al).. (Org.). Por que falar ainda em avaliação? 1ed.Porto Alegre: EdIPUCRS, 2010, v. 1, p. 13-20.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Cursos de estética.** Tradução de Marco Aurélio Werle; revisão técnica de Márcio Selligmann Silva; consultoria Victor Knoll e Oliver Tolle – 2. Ed. rev. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação:** mito & desafio: uma perspectiva construtivista. – 44. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2014.

JUNQUEIRA, Fernanda. **Sobre o conceito de instalação.** Rio de Janeiro, Revista Gávea, n. 14, set. 1996. p. 564.

KAERCHER, Nestor André. **Quando a geografia crítica pode ser um pastel de vento.** In. MERCATOR. Revista de Geografia da UFC, ano 03, número 06, 2004.

_____. **A Geografia é o nosso dia-a-dia.** In: Antonio Carlos Castrogiovanni; Helena Copetti Callai; Neiva Otero Schäffer; Nestor André Kaercher. (Org.). Geografia em sala de aula: práticas e reflexões. 5ed.Porto Alegre, RS: UFRGS, 2011, v. , p. 11-21.

LEFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno.** São Paulo: Ática, 1991.

_____. **Sociologias contemporâneas - Entrevistas do Le Monde.** São Paulo: Ática, 1989.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** – 2. ed. – São Paulo, Cortez, 2013.

LOPES, Antonia Osório. **Relação de interdependência entre ensino e aprendizagem.** In: Ilma Passos Alencastro Veiga. (Org.). Didática: o ensino e suas relações. 18ª ed. Campinas: Papirus Editora, 2012, v. p. 105-114.

LOPES, Marcos Piter. **Conhecimento, educação e ensino:** elementos constituintes na construção do saber geográfico. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas. v. 5. n. 10. p. 88-113. 2015.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. – 22. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A.. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** – [2. ed]. – [Reimp.]. Rio de Janeiro: E.P.U., 2017.

LUFT, Celso Pedro. **Minidicionário Luft** / colaboradores Francisco de Assis Barbosa, Manuel da Cunha Pereira. Organização e supervisão Lya Luft. São Paulo: Ática, 2000. **1967.** Organização, e tradução Carlos Nelson Coutinho e José Paulo Netto. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

LUKÁCS, György. **Arte e Sociedade: escritos estéticos 1932-1967.** Organização, apresentação e tradução Carlos Nelson Coutinho e José Paulo Netto. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

_____. **Estética**, v. I, Barcelona, Ed. Grijalbo, 1974, p. 11-12.

MAY, Rollo. **A coragem de criar.** Tradução de Aulyde Soares Rodrigues. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1982.

MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital.** – 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria C. de Souza. **Manuais acadêmicos: Pesquisa Social.** 38a. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2016. v. 3000. 95p .

OLIVEIRA, João Paulo de. **Mediação em geografia: práticas de professores no ensino fundamental na cidade de Cruzeta-RN.** (Dissertação de mestrado – UFPB/CCEN). João Pessoa, 2013, 100f.

PINO, Angel. **A interação social: perspectiva sócio-histórica.** IDÉIAS, São Paulo, n.20, p. 49-58, 1993a.

_____. **A criança, seu meio e a comunicação.** Psicopedagogia. Associação Brasileira de Psicopedagogia, São Paulo, v. 12, n.261, p. 9-15, 1993b.

PONTUSCHKA, Nidia N.; PAGANELLI, Tomoko Y.; I.; CACETE, Núria. H. **Para ensinar e aprender geografia.** São Paulo: Cortez, 2009.

RAYS, Oswaldo Alonso. **A relação teoria-prática na didática escolar crítica.** In: Ilma Passos Alencastro Veiga. (Org.). **Didática: o ensino e suas relações.** 18ª ed. Campinas: Papirus Editora, 2012, v. , p. 33-52.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 25. ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2014.

RIBEIRO, Emerson. **Processos Criativos em Geografia: Metodologia e Avaliação para a Sala de Aula em Instalações Geográficas.** Tese apresentada ao Departamento de Geografia Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

_____. **Avaliação ou pescaria?** Por uma distinta possibilidade da aprendizagem em Geografia na construção de instalações geográficas. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, v. 1, p. 91-104, 2011.

_____. **Arte e criatividade em geografia:** práticas pedagógicas em instalações geográficas. Fortaleza, 2016.

RIBEIRO, Emílio Soares. **Um estudo sobre o símbolo, com base na semiótica de Peirce.** *Estudos Semióticos (USP)*, v. 6, p. 46-53, 2010.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Gêneros do discurso e Gêneros textuais:** questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONIONI A., MOTTA-ROTH D. (Orgs). *Gêneros: teorias, métodos, debates.* São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SACCOMANI, M. C. da S. **A criatividade na arte e na educação escolar:** uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski. – Campinas, SP: Autores Associados. 2016.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço:** Técnica e Tempo, Razão e Emoção. – 4. ed. 8. Reimpr. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

_____. **Por uma Geografia nova:** da crítica da Geografia a uma Geografia crítica. – 6ª ed., 2. reimpr. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

_____. **Os deficientes cívicos.** Folha de S. Paulo, Caderno Mais!, Seção Brasil 500 d.C., p. 5-8, 24 jan. 1999.

SANTOS, Wanda Terezinha Pacheco dos. **Licenciaturas:** diferentes olhares na construção de trajetos de formação. 2003. 271p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

SOARES, Maria L. de Amorim. **Girassóis ou Heliantos:** maneiras criadoras para o conhecer geográfico. – Sorocaba: PM – Linc, 2001. 180 p.

SOUSA, Silvia Terezinha de. **Dificuldades encontradas na produção de textos em sala de aula.** Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2012. 28p.

SUETERGARAY, Dirce Maria. **Pesquisa e educação de professores.** In: Pontuschka, Nídia; Oiveira, Ariovaldo U. *Geografia em Perspectiva.* SP: Contexto, 2015, p. 109-114.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TORRE, Saturnino de la. **Dialogando com a Criatividade – da identificação à criatividade paradoxal.** São Paulo: Madras, 2005.

TURRA NETO, Nécio. **Pesquisa Qualitativa em Geografia.** In: XVII Encontro Nacional de Geógrafos - XVII ENG, 2012, Belo Horizonte. Anais do XVII Encontro Nacional de Geógrafos: entre escalas, poderes, ações, geografias, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Ensino e Avaliação:** uma relação intrínseca à organização do trabalho pedagógico. In: VEIGA, I.P.A.. (Org.). Didática: o ensino e suas relações.. 18ªed.Campinas - SP: Papirus, 2011, v. , p. 149-169.

VYGOTSKY, Levi Semyonovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Org: Michael Cole... [et al.]; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. – 7.ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e linguagem.** Tradução Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto. – 4ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, Livi Semyonovich. **Imaginação e criação na infância:** ensaio psicológico: livro para professores/Lev Semionovich Vigotski; apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes. – São Paulo: Ática, 2009.

YÁZIGI, E. A. **A Criatividade Científica Em Geografia.** REVISTA DO DEPARTAMENTO DE GEOGRFIA DA USP, n.11, p. 29-38, 1997.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA –
MESTRADO
ALUNO: DIEGO LEITE ALEXANDRE
ORIENTADOR: CARLOS AUGUSTO DE AMORIM CARDOSO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa realizada por Diego Leite Alexandre e que será apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, na Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Geografia. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma. A presente pesquisa tem como objetivo investigar a aplicabilidade da metodologia Instalação Geográfica pelos professores nas escolas da rede básica de ensino na Região do Cariri, Ceará. Como método de coleta e análise de dados serão utilizados os procedimentos metodológicos da Instalação Geográfica, e as técnicas da observação participante e entrevista semiestruturada. Para o registro das informações serão utilizados equipamentos fotográficos e gravador de áudios. Os sujeitos terão o direito de retirar o consentimento a qualquer momento sem o risco de serem penalizados (as) por isso, assim como, de solicitar quando sentir necessário, esclarecimentos por parte do pesquisador.

Diego Leite Alexandre

Assinatura do pesquisador

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, Maryane Taveira Batista

RG 2007460671-3 CPF 064.729.993-33

Abaixo assinado, concordo em participar do estudo como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador sobre a pesquisa e os desdobramentos nela envolvidos. Foi garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Aracati - 22/05/2018

Local e data

Maryane Taveira Batista

Assinatura



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA –
MESTRADO
ALUNO: DIEGO LEITE ALEXANDRE
ORIENTADOR: CARLOS AUGUSTO DE AMORIM CARDOSO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa realizada por Diego Leite Alexandre e que será apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, na Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Geografia. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assinie ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma. A presente pesquisa tem como objetivo investigar a aplicabilidade da metodologia Instalação Geográfica pelos professores nas escolas da rede básica de ensino na Região do Cariri, Ceará. Como método de coleta e análise de dados serão utilizados os procedimentos metodológicos da Instalação Geográfica, e as técnicas da observação participante e entrevista semiestruturada. Para o registro das informações serão utilizados equipamentos fotográficos e gravador de áudios. Os sujeitos terão o direito de retirar o consentimento a qualquer momento sem o risco de serem penalizados (as) por isso, assim como, de solicitar quando sentir necessário, esclarecimentos por parte do pesquisador.

Diego Leite Alexandre

Assinatura do pesquisador

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, Franciston Silve Freitas,

RG 2003034044154 CPF 056 203 713 - 99,

Abaixo assinado, concordo em participar do estudo como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador sobre a pesquisa e os desdobramentos nela envolvidos. Foi garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Porta da Semeu 23/08/2018 Franciston Silve Freitas

Local e data

Assinatura



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA –
MESTRADO**

**ALUNO: DIEGO LEITE ALEXANDRE
ORIENTADOR: CARLOS AUGUSTO DE AMORIM
CARDOSO**

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – ROTEIRO DE QUESTÕES

Nome: _____

Endereço: _____

Escola: _____

1. Professor, tendo em vista sua formação no Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Regional do Cariri (URCA) e a aplicabilidade da metodologia Instalação Geográfica neste mesmo curso e universidade desde o ano de 2011, você por acaso já desenvolveu outras experiências com tal metodologia, seja durante a graduação e/ou ensino básico? Se sim, argumente como foi.
2. Quais as possíveis dificuldades em se trabalhar com esta metodologia em sala de aula no ensino básico?
3. Com relação a prática que foi realizada, em que medida a Instalação Geográfica influenciou positivamente nas aulas de Geografia em sala de aula?
4. Qual a importância da atividade de pesquisa realizada no processo de desenvolvimento para a Instalação Geográfica?
5. O ato criativo é um dos elementos cruciais no trabalho com a Instalação Geográfica, então de que forma você acha que esta metodologia requer e ao mesmo tempo instiga a criatividade dos alunos? E porque ela (a criatividade) é importante?
6. Segundo Ribeiro (2014) na sua tese, a Instalação Geográfica pode ser concebida em sala de aula como “Avaliação Construtiva”, então como você acha que pode se dar esse processo avaliativo?
7. Quais as contribuições que esta metodologia pode proporcionar no processo de ensino e aprendizagem da Geografia?
8. Quais os limites e possibilidades em se trabalhar com a Instalação Geográfica no ensino básico?

ANEXOS

SANTOS, MILTON. A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. – 4. Ed. 8. Reimpr. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014

DO MEIO NATURAL AO MEIO TÉCNICO-CIENTÍFICO- INFORMACIONAL

“A história das chamadas relações entre sociedade e natureza é, em todos os lugares habitados, a da substituição de um meio natural, dado a uma determinada sociedade, por um meio cada vez mais artificializado, isto é, sucessivamente instrumentalizado por essa mesma sociedade. [...]” (p. 233)

“Podemos admitir que a história do meio geográfico pode ser grosseiramente dividida em três etapas: o meio natural, o meio técnico, o meio técnico-científico-informacional.” (p. 234)

“Alguns autores poderão falar de meio pré-técnico em lugar de meio natural. Mas a própria ideia de meio geográfico é inseparável da noção de técnica. Para S. Moscovici (1968), as condições do trabalho estão em relação direta com um modo particular de constituição da natureza (citado por Busino, 1991, p. 73) e a inexistência de artefatos mais complexos ou de máquinas não significa que uma dada sociedade não disponha de técnicas. [...]” (p. 234)

I. O Meio Natural

“Quando tudo era meio natural, o homem escolhia da natureza aquelas suas partes ou aspectos considerados fundamentais ao exercício da vida, valorizando, diferentemente, segundo os lugares e as culturas, essas condições naturais que constituíam a base material da existência do grupo.” (p. 235)

“Esse meio natural generalizado era utilizado pelo homem sem grandes transformações. As técnicas e o trabalho se casavam com as dádivas da natureza, com a qual se relacionavam sem outra mediação.” (p. 235)

“[...]. As transformações impostas às coisas naturais já eram técnicas, entre as quais a domesticação de plantas e animais aparece como um momento marcante: o homem mudando a Natureza, impondo-lhe leis. A isso também se chama técnica.¹⁹” (p. 235)

II. O Meio Técnico

¹⁹ “Os meios naturais são, desde as origens da pré-história e, por definição, meios relativamente técnicos: Homo faber. A partir do paleolítico superior, os trabalhos do homem para defender-se, alimentar-se, alojar-se, vestir-se, decorar seus abrigos ou seus lugares de culto implicam técnicas já complexas. [...]” (G. Friedmann, 1996, p. 186) (p. 235)

“O período técnico vê a emergência do espaço mecanizado. Os objetos que formam o meio não são, apenas, objetos culturais, eles são culturais e técnicos, ao mesmo tempo. Quanto ao espaço, o componente material é crescentemente formado do “natural” e do “artificial”. Mas o número e a qualidade de artefatos variam. As áreas, os espaços, as regiões, os países passam a se distinguir em função da extensão e da densidade da substituição, nele, dos objetos naturais e dos objetos culturais, por objetos técnicos.” (p. 236)

“Os objetos técnicos, maquinicos, juntam à razão natural sua própria razão, uma lógica instrumental que desafia as lógicas naturais, criando, nos lugares atingidos, mistos ou híbridos conflitivos. Os objetos técnicos e o espaço maquinizado são *locus* de ações “superiores”, graças a sua superposição triunfante sobre as forças naturais. Tais ações são, também, consideradas superiores pela crença de que ao homem atribuem novos poderes – o maior dos quais é a prerrogativa de enfrentar a Natureza, natural ou já socializada, vinda do período anterior, com instrumentos que já não são prolongamento do seu corpo, mas que representam prolongamentos do território, verdadeiras próteses. Utilizando novos materiais e transgredindo a distância, o homem começa a fabricar um tempo novo no trabalho, no intercâmbio, no lar. Os tempos sociais tendem a se superpor e contrapor aos tempos naturais.” (p. 237)

III. O Meio Técnico-Científico-Informacional

“O terceiro período começa após a Segunda Guerra Mundial, e sua afirmação, incluindo os países de Terceiro Mundo, vai realmente dar-se nos anos de 1970. É a fase a que R. Richta (1968) chamou de período técnico-científico, e que se distingue dos anteriores pelo fato da profunda interação da ciência e da técnica, a tal ponto que certos autores preferem falar de tecnociência para realçar a inseparabilidade atual dos dois conceitos e das duas práticas.” (p. 238)

“Essa união entre técnica e ciência vai dar-se sob a égide do mercado. E o mercado, graças exatamente a ciência e a técnica, torna-se um mercado global. A ideia de ciência, a ideia de tecnologia e a ideia de mercado global devem ser encaradas conjuntamente e desse modo podem oferecer uma nova interpretação à questão ecológica, já que as mudanças que ocorrem na natureza também se subordinam a essa lógica.” (p. 238)

“Neste período, os objetos técnicos tendem a ser ao mesmo tempo técnicos e informacionais, já que, graças à extrema intencionalidade de sua produção e de sua localização, eles já surgem como informação; e, na verdade, a energia principal de seu funcionamento é também a informação. Já hoje, quando nos referimos as manifestações geográficas decorrentes dos novos progressos, não é mais de meio técnico que se trata. Estamos diante da produção de algo novo, a que estamos chamando de meio técnico-científico-informacional.” (p. 238)

“Antes, eram apenas as grandes cidades que se apresentavam como o império da técnica, objeto de modificações, supressões, acréscimos, cada vez mais sofisticados e

mais carregados de artifício. Esse mundo artificial inclui, hoje, o mundo rural. Segundo G. Dorfler (1976, p. 39), este é marcado pela presença de “materiais plásticos, fertilizantes, colorantes, inexistentes na natureza, e a respeito dos quais, de um ponto de vista organoléptico, tátil, cromático, temos a nítida sensação de que não pertencem ao mundo natural.” [...] (p. 239)

“Podemos então falar de uma cientifização e de uma tecnicização da paisagem. Por outro lado, a informação não apenas está presente nas coisas, nos objetos técnicos, que formam o espaço, como ela é necessária a ação realizada sobre essas coisas. A informação é o vetor fundamental do processo social e os territórios são, desse modo, equipados para facilitar a sua circulação. Pode-se falar, como S. Gertel (1993), de inevitabilidade do “nexo informacional””. (p. 239)

“Os espaços assim requalificados atendem, sobretudo, aos interesses dos atores hegemônicos da economia, da cultura e da política e são incorporados plenamente às novas correntes mundiais. O meio técnico-científico-informacional é a aparência geográfica da globalização.” (p. 239)

“Ao mesmo tempo em que aumenta a importância dos capitais fixos (estradas, pontes, silos, terra arada etc.) e dos capitais constantes (maquinário, veículos, sementes especializadas, fertilizantes, pesticidas etc.) aumenta também a necessidade de movimento, crescendo o número e a importância dos fluxos, também financeiros, e dando um relevo especial à vida de relações.” (p. 240)

IV. Períodos técnicos

Tabela: Mudanças Tecnológicas / Avanços Estratégicos

<i>Período</i>	<i>Informação</i>	<i>Energia</i>	<i>Meios</i>
Pré-agrícola	- Linguagem	- Fogo - Animais	- Instrumentos primitivos
Agrícola	- Escrita - Imprensa	- Pólvora	- Charrua - Ferro
Industrial	- Telégrafo - Telefone - Fonógrafo - Rádio - Cinema	- Máquina a vapor - Eletricidade	- Aço - Máquinas avançadas - Estradas de ferro
Atual	- Televisão - Satélites - Computadores - Sistemas de controle	- Fissão atômica - Baterias elétricas - Lasers	- Transporte supersônico e interplanetário - Novos materiais sintéticos - Próteses
Iminente (antes do ano 2000)	- Multimídia - Burótica e domótica	- Fusão atômica	- Controle do tempo - Biotecnologia

(Fonte: B. M. Gross, 1971, pp. 272-273.) (p. 175)