

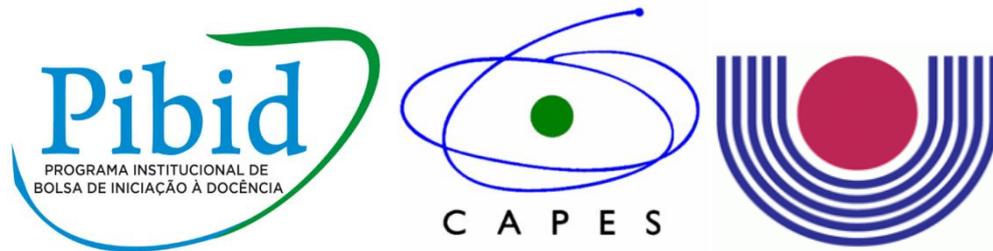
PIBID DE GEOGRAFIA EM AÇÃO: CADERNO PEDAGÓGICO, ENSINO FUNDAMENTAL



Marechal Cândido Rondon

2017

Capa: Idealizada por Ana Paula Kammer. Organizada por Mateus Von Mühlen. Ambos Bolsistas PIBID e acadêmicos do Curso de Geografia, Unioeste, Campus de Marechal Cândido Rondon/PR. Fonte: registros fotográficos das atividades do Subprojeto PIBID “O ensino da Geografia: da teoria à prática (2014-2017)”.



**PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INCENTIVO A DOCÊNCIA - PIBID
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
PRO-REITORIA DE GRADUAÇÃO**

Governo Federal:

Michel Temer

Ministério da Educação:

José Mendonça Bezerra Filho

Capes Presidente:

Abílio Baeta Neves

Secretário de Regulação e Supervisão da Educação Superior:

Maurício Costa Romão

Secretária de Educação Básica:

Rossieli Soares da Silva

**PIBID DE GEOGRAFIA EM AÇÃO:
CADERNO PEDAGÓGICO, ENSINO FUNDAMENTAL**

Lia Dorotéa Pfluck;
Marli Terezinha Szumilo Schlosser (Orgs.)

Marechal Cândido Rondon
2017

PIBID

O presente trabalho foi realizado com o apoio da CAPES, entidade do governo brasileiro voltada para a formação de recursos humanos mediante o PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência, com o Subprojeto intitulado: **O Ensino da Geografia: da teoria à prática (2014-2017)**.

Apoio Financeiro e Realização: CAPES/Unioeste – Geografia, Campus de Marechal Cândido Rondon.

Distribuição Gratuita digital.

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte.

Colegiado de Geografia

Subprojeto de Geografia PIBID/UNIOESTE: O Ensino da Geografia: da teoria à prática (2014-2017).

e-mail: liafluck@yahoo.com.br; marlisch20@hotmail.com

Fone: (45) 32847229

Rua Pernambuco, 1777, Centro

CEP: 85960-000 – Marechal Cândido Rondon – PR

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca da UNIOESTE – Campus de Marechal Cândido Rondon – PR, Brasil)

PIBID de geografia em ação: caderno pedagógico, ensino fundamental/
P584 organização de Lia Dorotéa Pfluck e Marli Terezinha Szumilo Schlosser. --
Marechal Cândido Rondon, Unioeste, 2017.
50 p.

ISBN: 978-85-68205-18-1

1. Geografia – Estudo e ensino. 2. Geografia (Ensino Fundamental). 3. Material didático. I. Pfluck, Lia Dorotéa, org. II. Schlosser, Marli Terezinha Szumilo. III. Título

CDD 22. ed. 372.89
910.7

Ficha catalográfica elaborada por Márcia Elisa Sbaraini Leitzke CRB-9/539

SUMÁRIO

	PALAVRAS INICIAIS: A luta e a ludicidade pibidiana e a formação inicial .7
1	ATIVIDADE LÚDICA NO ENSINO DA GEOGRAFIA: UM RELATO DA ATIVIDADE CAÇA AO TESOURO11
2	OS DIFERENTES SENTIDOS DA ÁGUA: RELATOS SOBRE AS PERCEPÇÕES.....24
3	MAQUETES NO ENSINO DE GEOGRAFIA: AÇÃO DO PIBID NA JUNÇÃO DO IMAGINÁRIO DO ALUNO E A PRÁTICA NA ESCOLA.....34
4	MOVIMENTOS MIGRATÓRIOS NO COLÉGIO ESTADUAL MONTEIRO LOBATO EM MARECHAL CÂNDIDO RONDON/PR40
	PALAVRAS FINAIS - A história de uma egressa: seis anos de PIBID!49

PALAVRAS INICIAIS: A luta e a ludicidade pibidiana e a formação inicial

Marli Terezinha Szumilo Schlosser¹
Lia Dorotéa Pfluck²

A Geografia, por vezes considerada desinteressante e sem aplicabilidade fora do contexto escolar, pode ser inovadora e levar à compreensão de que ela faz parte do nosso dia a dia.

Ao definir a participação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, com o subprojeto “O Ensino de Geografia: da teoria à prática (2011)”, estava em mente a necessidade de trabalhar concomitantemente a teoria e a prática no ensino de Geografia. O mesmo propósito foi seguido nas renovações do subprojeto. Partia-se do pressuposto de que a prática não acontece sem um fundamento teórico, e de que toda a teoria pode levar à construção de práticas e de dinâmicas, ao lúdico, ao aprender brincando. Ao mesmo tempo, “[...] raramente pode existir outra ciência que possa tornar-se tão atrativa para a criança como a Geografia” (RECLUS; KROPOTKIN, 2014, p. 36).

Durante a terceira versão do Subprojeto (2014 - 2017) foram desenvolvidas diferentes práticas com os pibidianos nas escolas parceiras, sendo que quatro dessas atividades estão aqui compiladas. Dentre as demais atividades, foi marcante a necessidade de lutar pela manutenção do Programa, o que, de certa forma, redirecionou as práticas não contempladas no momento, assunto não menos importante, mas desgastante e inquietante,.

Em 2016, o contexto histórico-político do PIBID enfrentou instabilidade política, o que se apresentou com propostas impostas que oprimiam os integrantes e, nos bastidores, visavam retirar direitos firmados no aperfeiçoamento e na qualificação da formação inicial de professores. As estruturas do Programa sofreram fortes impactos, pois ele foi afetado por restrições orçamentárias significativas, restrições essas postas pelo governo federal, que comprometeram as atividades como participação em eventos científicos. O fortalecimento do trabalho em equipe também foi afetado, isso devido à rotatividade dos integrantes gerada pela instabilidade que poderia extinguir o Programa, precarizar ou distorcer os princípios estruturantes dos subprojetos. Os/as coordenadores/as e pibidianos/as reagiram e apresentaram forte resistência em todo país, recorreram a redes sociais para apresentar à sociedade as atividades desenvolvidas, coletaram abaixo-assinados e definiram ficar em estado de mobilização permanente. O empenho dos integrantes evitou o corte das bolsas em vigência e ativou novamente a reposição de bolsistas nos subprojetos.

¹ Doutora em Geografia. Coordenadora do subprojeto do PIBID “O ensino de Geografia: da teoria à prática”, de 2014 a 2016. Professora do Curso de Licenciatura em Geografia, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *Campus* de Marechal Cândido Rondon e de Pós-Graduação (Mestrado/Doutorado) em Geografia do *Campus* de Francisco Beltrão. Membro do grupo/linha de pesquisa intitulado “Ensino e Práticas de Geografia”. E-mail: marlischl20@hotmail.com.

² Doutora em Geografia. Coordenadora do subprojeto do PIBID “O ensino de Geografia: da teoria à prática”, de 2011 a 2014; 2016. Professora do Curso de Licenciatura em Geografia, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *Campus* de Marechal Cândido Rondon. Membro do grupo/linha de pesquisa denominado “Ensino e Práticas de Geografia”. E-mail: liafluck@yahoo.com.br.

As atividades práticas reunidas nesta publicação são atividades lúdicas. A ludicidade já foi incentivada por Platão, na Grécia Antiga, quando “[...] indicava que a aprendizagem das crianças deveria ser mediada por jogos educativos” (DIAS; ALBUQUERQUE, 2016, p. 227), e pelos padres jesuítas, que transformaram jogos de azar “[...] em práticas educativas para a aprendizagem” (ALMEIDA, 1987, p. 17). Assim, portanto, preocupações com práticas no ensino de Geografia não são recentes. O ensino de Geografia é, pois, o “[...] se preocupar com o desenvolvimento de diferentes capacidades como a leitura, escritura e a desenvoltura em resolver situações problema” (COSTELLA, 2013, p. 64).

O ensino de Geografia com ludicidade “[...] vai além do brincar e se mostra como recurso que estimula a criatividade, a imaginação, transformando a aprendizagem num processo mais prazeroso” (DIAS; ALBUQUERQUE, 2016, p. 237). A Geografia pode ser trabalhada de forma mais descontraída, o que não significa perder seu rigor científico. Cada aula deve ser “[...] um evento composto por diferentes acontecimentos que referenciam momentos de reflexão sobre o que se aprende. Aprender significa esforço, cansaço, prazer e acréscimo” (COSTELLA, 2013, p. 64).

O conteúdo que embasou as práticas relatadas nesta publicação foi desenvolvido pelos professores regentes, supervisores do PIBID, em sala de aula. Os pibidianos e acadêmicos voluntários participaram de aulas de reforço e socializaram os critérios, o passo a passo das práticas propostas. Isso reforça o propósito do Subprojeto, como também a preocupação com o ensino de Geografia desde a participação e a formação dos acadêmicos, pois “[...] não há ensino sem pesquisa e nem pesquisa sem ensino” (FREIRE, 1996, p. 32).

Esta publicação traz quatro relatos de experiências realizadas no âmbito das duas instituições de ensino escolhidas pelo Subprojeto – Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta (Centro) e Colégio Estadual Monteiro Lobato (Bairro) da sede municipal de Marechal Cândido Rondon/PR. Os quatro relatos foram inseridos na seguinte ordem: 1 - Atividade lúdica no Ensino da Geografia: um relato da atividade “Caça ao Tesouro”; 2 - Os diferentes sentidos da água: relatos sobre as percepções; 3 - Maquetes no Ensino de Geografia: ação do PIBID na junção do imaginário do aluno e a prática na escola; e 4 - Movimentos migratórios no Colégio Estadual Monteiro Lobato em Marechal Cândido Rondon/PR. Esta é uma ordem não aleatória, mas pensada a partir da percepção gradual do aluno enquanto sujeito e agente transformador e construtor de seu espaço.

A Praça Willy Barth, da atividade lúdica “Caça ao Tesouro”, não é mais a mesma praça por onde se passava sem percebê-la, mas o espaço urbano onde a atividade geográfica foi desenvolvida. Então a praça passou a ser vista como parte de espaço organizado pelas pessoas para determinado fim – espaço de lazer diário, atividades desportivas ou para lazer de crianças e de jovens após os cultos³, e espaço para monumentos. Essa praça é um patrimônio cultural, histórico e geográfico com a instalação de bens ou elementos do passado, como: i) trator – usado para “destoca”, derrubada de árvores e abertura de estradas e de ruas; ii) o chafariz; iii) o busto de Willy Barth – pioneiro e organizador do espaço rural e

³ As três praças centrais da cidade de Marechal Cândido Rondon foram implantadas em frente às quatro principais igrejas (Igreja Evangélica de Confissão Luterana/IECLB; Igreja Evangélica Luterana do Brasil/IELB; Primeira Igreja Batista; e, Igreja Católica), na década de 1950, como apoio às atividades religiosas e recreativas.

urbano; e iv) o playground – espaço de atração de crianças com seus pais e ou com cuidadores. Esses elementos fazem parte da sociedade rondonense, de um passado e de uma memória trazidos para as gerações atuais.

O trabalho pedagógico na praça pode levar à “[...] elaboração de leituras sobre a cidade, sua memória e história” (POSSAMAI, 2010, p. 4), envolvendo a história da colonização representada pelo trator e pela estátua de Willy Barth. Também releituras podem levar a questionamentos sobre a importância dada à história oficial que está representada na praça, e que pode ter sido ali implantada em detrimento da história de luta da maioria dos colonizadores e moradores da cidade e do próprio município, tão ou mais importante do que a primeira.

Em relação ao trabalho intitulado “Os diferentes sentidos da água: relatos sobre as percepções”, os alunos foram instigados a buscar seus conhecimentos e a reavivá-los, trazê-los do conhecimento empírico para a Geografia e fazer uso disso para se posicionar e ajudar a desenvolver a opinião crítica e a conscientização sobre os estados da água e mostrar a importância da preservação e da conservação do meio ambiente. Para Costella (2013, p. 64), “[...] há sempre a influência do conhecimento anterior na estruturação de um novo conhecimento”.

A atividade da construção das “Maquetes no Ensino de Geografia” levou a correlações entre as pessoas e as suas ações sobre o espaço. O espaço geográfico foi trazido / transposto para as maquetes e, nesse espaço representado, os alunos puderam se ver como ocupantes e cidadãos que ajudaram a transformar e a entender-se como integrantes, ora do espaço rural, ora do espaço urbano, e perceber, entre os dois meios, diferenças, semelhanças e proximidades.

Mediante a atividade intitulada de “Movimentos migratórios”, os alunos compreenderam que seu cotidiano e sua história de migrante fazem parte da Geografia. Os alunos concluíram que são filhos de emigrantes e imigrantes, por vezes vindos do Nordeste, por vezes vindos do Sul do Brasil ou mesmo vindos de país vizinho. A imigração se deu para uma área de fronteira de colonização, o Oeste do Paraná, nas décadas de 1950/60, uma fronteira política com o Paraguai, por exemplo.

A partir das quatro atividades foram trabalhadas “As noções, as habilidades e os conceitos de orientação, localização”, que “[...] fazem parte de um conjunto de conhecimentos necessários, juntamente com muitos outros conceitos e informações”, para que “[...] o aluno possa construir um entendimento geográfico da realidade” (SOUZA; KATUTA, 2001, p. 36). Essas atividades pedagógicas aproximaram os alunos da realidade cotidiana, fazendo rever valores, incentivando a utilização dos sentidos (tato, olfato, audição), e levando a conhecer e a descobrir os diferentes estados da água e os níveis de preservação ou de poluição.

Se o conhecimento é resultado das experiências, não se pode negar que o entorno, o espaço fora da sala de aula, como o do Laboratório de Ensino de Geografia – LEG – “floresta por um dia” – e a praça, influenciaram na representação e na construção desse conhecimento: “Nesse processo, o professor e o aluno devem enxergar-se como sujeitos que fazem história” (SANTOS, 2013, p. 145) e participam da construção histórica e geográfica de um lugar, de uma região, de um país. Dessa forma, pode-se desmistificar a chatice da Geografia e transformá-la numa aprendizagem mais prazerosa e integrante.

As atividades lúdicas não atraem e envolvem igualmente a todos os participantes. Mesmo assim, no entanto, os resultados positivos superaram as expectativas, como, por exemplo: - aproximação e melhora no relacionamento interpessoal, a busca de integração, ainda que seja a procura de “pistas”; - melhora no desempenho escolar; - desenvolvimento de opinião crítica; - motivação; - identificação com o espaço geográfico; - reflexões sobre questões éticas, em relação a julgamentos, por exemplo; - solicitação de outras atividades pibidianas.

Por fim, as práticas pedagógicas possibilitaram ir além das “quatro paredes” das escolas, o ir para a praça, o trazer a história de vida pessoal para dentro da escola, um caminho de integração entre a universidade a escola.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1987.

COSTELLA, Roselane Zordan. Movimentos para (não) dar aulas de Geografia e sim capacitar o aluno para diferentes leituras. In: CASTOGIOVANNI, Antônio Carlos; TONINI, Ivaíne Maria; KAERCHER, Nestor André (Org.). **Movimentos no ensinar Geografia**. Porto Alegre, RS: Imprensa Livre; Compasso, Lugar-Cultura, 2013. p. 63-74.

DIAS, Angélica Mara de Lima; ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. Linguagens lúdicas na Geografia Escolar moderna: entre práticas escolanovistas e anarquistas. PORTUGAL, Jussara Fraga; OLIVEIRA, Simone Santos de; RIBEIRO, Solange Lucas. **Formação e docência em Geografia: narrativas, saberes e práticas**. Salvador, BA: EDUFBA, 2016. p. 221-240.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

POSSAMAI, Zita Rosane (Org.). **Leituras da cidade**. Porto Alegre, RS: Evangraf, 2010.

RECLUS, Élisée; KROPOTKIN, Piotr. **Escritos sobre Educação e Geografia**. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2014.

SANTOS, Ana Gissele da Silva. Aula de Geografia nas séries finais do ensino fundamental: estudo de caso em escolas municipais em São Luís. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; TONINI, Ivaíne Maria; KAERCHER, Nestor André (Org.). **Movimentos no ensinar Geografia**. Porto Alegre, RS: Imprensa Livre; Compasso, Lugar-Cultura, 2013. p. 131-152.

SOUZA, José Gilberto de; KATUTA, Ângela Massumi. **Geografia e conhecimento cartográfico: a Cartografia no movimento de renovação da Geografia Brasileira e a importância do uso de mapas**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

1 O LÚDICO NO ENSINO DA GEOGRAFIA: UM RELATO DA ATIVIDADE CAÇA AO TESOURO⁴

Acioni da Silva Koelzer⁵; Fabiane Müller⁶; Guilherme Felipe Kotz⁷; Jéssica Aparecida de Ávila Follmann⁸; Jéssica Aparecida Sommavila⁹; Marilene Franciele Wilhelm¹⁰; Marli Terezinha Szumilo Schlosser¹¹; Roseli Teresinha Lorenzetti Faria¹²; Eliane Liecheski Artigas^{13, 14}

RESUMO

O presente trabalho¹⁵ relata os desdobramentos da experiência didático-pedagógica diferenciada, desenvolvida na atividade de ensino de Geografia intitulada "Caça ao Tesouro: o lúdico no ensino de Geografia". A atividade foi realizada pelos acadêmicos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do Curso de Geografia, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *Campus* de Marechal Cândido Rondon, nas duas instituições de ensino integrantes do Programa, do município. No Colégio Estadual Monteiro Lobato, a atividade foi realizada com o 6º ano A, supervisionada pelo professor

⁴ O trabalho completo está inscrito no XIII Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia- ENPEG - Belo Horizonte, a ocorrer de 10 e 14/setembro/2017.

⁵ Graduada em Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE - *Campus* de Marechal Cândido Rondon/PR.

⁶ Graduada em Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE - *Campus* de Marechal Cândido Rondon/PR. Professora da Rede Estadual de Educação do Paraná.

⁷ Graduado em Licenciatura em Geografia. Professor da Rede Estadual de Educação do Paraná, Colégio Estadual Monteiro Lobato, Marechal Cândido Rondon e Supervisor do PIBID, subprojeto "O ensino de Geografia: da teoria à prática". E-mail: guikotz@hotmail.com.

⁸ Graduada em Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE - *Campus* de Marechal Cândido Rondon/PR.

⁹ Professora da rede básica de ensino, graduada em Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE - *Campus* de Marechal Cândido Rondon-PR. E-mail: jessica_sommavila@hotmail.com.

¹⁰ Professora da rede básica de ensino; Mestranda em Geografia, Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, *Campus* de Francisco Beltrão/PR. E-mail: maryejaime@live.com.

¹¹ Doutora em Geografia. Coordenadora do subprojeto do PIBID intitulado "O Ensino de Geografia: da teoria à prática". Professora do Curso de Licenciatura em Geografia, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *Campus* de Marechal Cândido Rondon e de Pós-Graduação (Mestrado/Doutorado) em Geografia do *Campus* de Francisco Beltrão/PR. E-mail: marlischl20@hotmail.com.

¹² Graduada em Licenciatura em Geografia. Professora da Rede Estadual de Educação do Paraná, Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta, Marechal Cândido Rondon e Supervisor do PIBID, subprojeto intitulado "O Ensino de Geografia: da teoria à prática".

¹³ Graduada em Licenciatura em Geografia. Professora da Rede Estadual de Educação do Paraná, Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta, Marechal Cândido Rondon e Supervisor do PIBID, subprojeto intitulado "O Ensino de Geografia: da teoria à prática".

¹⁴ Os autores 5, 6, 7, 10, 11, 12, 13 e 14 são membros do Grupo/Linha de Pesquisa Ensino e Práticas de Geografia.

¹⁵ A etapa inicial sobre a atividade no Colégio Estadual Monteiro Lobato foi publicada como resumo expandido, no 2º ENPEGSUL, em 30/31/outubro/2014, Florianópolis/SC. A atividade realizada no Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta foi publicada em forma de resumo expandido no II Seminário Estadual PIBID do Paraná, 23 a 24/outubro/2014, Foz do Iguaçu/PR.

regente e supervisor do PIBID Guilherme Felipe Kotz, no dia 3 de junho de 2014. No Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta, a atividade foi efetuada com o 6º ano A, supervisionada pela professora regente e Supervisora do PIBID Roseli Teresinha Lorenzett Faria, no dia 13 de junho de 2014, na Praça Willy Barth em Marechal Cândido Rondon/PR. Os conteúdos desenvolvidos para integrar a atividade foram: “Orientação, localização, lugar, paisagem e espaço vivido”, do livro didático “Projeto Araribá Geografia” (6º ano). A atividade prática foi organizada em seis etapas: 1º observação das aulas e metodologias utilizadas pelos professores; 2º planejamento da atividade; 3º revisão do conteúdo em sala de aula pelos acadêmicos e estudo do texto sobre a Praça Willy Barth; 4º prática *in loco* realizada pelos bolsistas; 5º desenvolvimento da atividade e, por último, a reflexão sobre os resultados.

Palavras-chave: PIBID, Atividades lúdicas, Caça ao tesouro, Ensino de Geografia.

INTRODUÇÃO

O PIBID, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), atua como mediador de práticas inovadoras de ensino-aprendizagem. O Programa é uma iniciativa para a valorização e o aperfeiçoamento da formação de professores, para o que bolsas são concedidas tanto aos alunos de licenciatura das instituições de ensino superior, quanto aos professores supervisores e coordenadores participantes do projeto. Os pibidianos e voluntários elaboram atividades diferenciadas, relacionadas com o conteúdo que os professores supervisores do PIBID desenvolvem em sala de aula. O objetivo principal é a integração entre a universidade e as escolas públicas. Para isso os acadêmicos bolsistas reafirmam as informações trabalhadas pelo professor, ajudam-no a verificar o nível de compreensão dos alunos, além de propor atividades, em especial práticas, que facilitem o entendimento dos conteúdos desenvolvidos/trabalhados em Geografia¹⁶.

O presente texto¹⁷ resulta das atividades desenvolvidas em razão do subprojeto “O Ensino da Geografia: da teoria à prática (2014-2017)”¹⁸ (PIBID/CAPES/UNIOESTE/MCR). Trata-se de atividade vinculada ao Laboratório de Ensino de Geografia (LEG), da UNIOESTE, *Campus* de Marechal Cândido

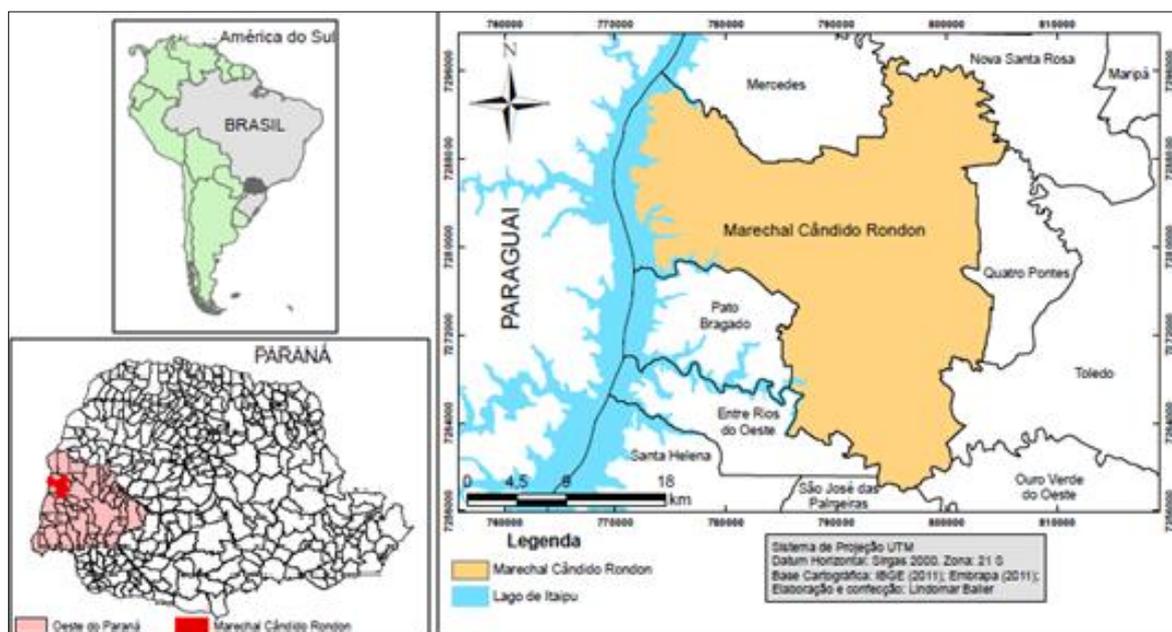
¹⁶ Durante o ano de 2015 a 2016, algumas incertezas “assombraram” o PIBID. Foi divulgado um e-mail aos professores envolvidos com o Programa, sobre cortes drásticos em seu orçamento nos meses seguintes, sendo necessário o corte de 50% a 90% das bolsas concedidas aos bolsistas de iniciação à docência. Em decorrência dessa notícia percebeu-se que a continuidade dessa política educacional estaria ameaçada, o que gerou indignação entre os participantes. Iniciou-se luta pela continuidade do Programa, com manifestação via redes sociais, de modo a divulgar as atividades realizadas nos subprojetos, distribuídos no país, e assinar petições em prol da continuidade do Programa.

¹⁷ No desenvolvimento desse trabalho ocorreu a participação parcial dos pibidianos: Acioni da Silva Koelzer, Fabiane Müller, Jéssica Aparecida de Ávila Follmann e dos docentes supervisores Guilherme Felipe Kotz e Roseli Teresinha Lorenzett Faria.

¹⁸ O primeiro e o segundo subprojeto “O Ensino da Geografia: da teoria à prática” foram desenvolvidos entre 2011 e 2014, coordenados pela docente Lia Dorotéa Pfluck. O subprojeto foi renovado, com a permanência do mesmo nome e dos mesmos objetivos para 2014 a 2017, coordenado pela docente Marli Terezinha Szumilo Schlosser, e de janeiro a julho de 2017, coordenado pela primeira docente.

Rondon/PR, com atuação em duas instituições de ensino: Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta¹⁹ e Escola Estadual Monteiro Lobato²⁰ (Fig. 1).

Figura 1 – Representação da localização do município de Marechal Cândido Rondon no território nacional e estadual



Fonte: Instituto de Terras, Cartografia e Geociência (ITCG)

O jogo “Caça ao Tesouro” foi realizado com o 6º ano A, da Escola Estadual Monteiro Lobato, sendo supervisionado pelo professor regente e bolsista do PIBID Guilherme Felipe Kotz. No Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta, a mesma atividade foi desenvolvida com o 6º ano A e supervisionada pela professora regente e bolsista do PIBID Roseli Teresinha Lorenzett Faria. Para as duas instituições, as atividades se desenvolveram na “Praça Willy Barth”, centro cidade de Marechal Cândido Rondon.

Com o subprojeto intitulado “O Ensino da Geografia: da teoria à prática”, está sendo possível aperfeiçoar a formação dos acadêmicos bolsistas e voluntários, uma vez que, por conta do Programa, eles têm contato direto com o cotidiano escolar e a dinâmica do ambiente educacional, o que contribui para a qualificação da formação de professores em Geografia. De acordo com o texto da Carta Aberta do PIBID,

[...] foi o primeiro e é único no enfrentamento do desafio de formar mais e melhores professores para a educação básica. A iniciação à docência insere o estudante dos cursos de licenciatura no conjunto de práticas docentes, reconhecendo a escola pública como espaço indispensável de formação do professor. O Pibid promove a aproximação dos licenciandos à realidade do ensino, com uma inserção assistida por professores mais experientes, com oportunidade de investigação dos problemas que afetam o

¹⁹ Instituição com menor IDEB (2009) do município de Marechal Cândido Rondon, localizada em área periférica da cidade, e durante a atividade só atendia ao Ensino Fundamental.

²⁰ Instituição com o maior IDEB (2011) do município de Marechal Cândido Rondon, localizada no centro da cidade, abrange o Ensino Fundamental II, o Ensino Médio e o Profissionalizante.

ensino, assim como de experimentação e inovação pedagógica. (CARTA ABERTA, 2015, p.1).

O jogo foi organizado e desenvolvido por doze acadêmicos bolsistas do subprojeto do PIBID; um acadêmico e duas mestrandas voluntárias; dois professores supervisores do Colégio e da Escola; e um supervisor voluntário e duas coordenadoras do subprojeto.²¹

Localização e caracterização das áreas de estudo

A primeira instituição em que se realizou a atividade foi a Escola Estadual Monteiro Lobato²² - Ensino Fundamental, que está localizada no Jardim Primavera, cidade de Marechal Cândido Rondon. Obteve autorização de funcionamento em 22 de dezembro de 1986, e iniciou suas atividades no ano de 1987. A Escola, desde o início de seu funcionamento, ocupa a estrutura física cedida pela Prefeitura Municipal, dividindo o espaço com a Escola Municipal “25 de Julho”. Essa dualidade traz algumas deficiências, principalmente quanto às estruturas físicas, pois não foi projetada para atender a alunos das séries finais do ensino fundamental.

A segunda instituição de ensino em que se desenvolveu a atividade de “Caça ao Tesouro”, foi o Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta, localizado no Centro da cidade de Marechal Cândido Rondon, entre a Escola Municipal “Criança Feliz” e a “UNIOESTE”. Fundado há 35 anos, o Colégio atende a alunos de diversos bairros nas modalidades de Ensino Fundamental, de Ensino Médio e de Ensino Profissionalizante, além de Educação de Jovens e Adultos – EJA, quando da realização dessa atividade. Os cursos técnicos profissionalizantes são: Segurança do Trabalho e Técnico de Enfermagem. É mantido pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Paraná (SEED), recebe recursos do Plano de Desenvolvimento Direto para a Escola (PDDE) e Fundo Rotativo.

O Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta e a Escola Estadual Monteiro Lobato, além de direcionar suas ações à comunidade, estabelecem parcerias com o meio acadêmico, assim recebendo estagiários de diversas áreas do conhecimento envolvidos em programas e projetos que julgam ser capazes de contribuir na promoção da qualidade do ensino oferecida na instituição, a exemplo do PIBID de Geografia.

²¹ Acadêmicos bolsistas Acioni Koelzer, Aline Kammer, Andrews Raber, Erci Zimmer Mohr, Fabiane Müller, Ivone Lodi Sehn, Jennifer Vicini, Jessica Aparecida Somavila, Luiz Paulo da Silva, Marilene Francieli Wilhelm, Sabrina Granja, Salete Baltazar; acadêmico voluntário Rafael Krupinski; mestrandas voluntárias Camila Heimerdinger e Eliete Woitowicz; docentes supervisores bolsistas Guilherme Felipe Kotz e Roseli Teresinha Lorenzett Faria; e supervisora voluntária Eliane Liecheski Artigas; coordenadoras Lia Dorotéa Pfluck e Marli Terezinha Szumilo Schlosser.

²² Desde abril/2006 está tramitando a documentação para a construção de uma nova unidade escolar para atender mais estudantes do Bairro Jardim Primavera e adjacências. Em 2014 foram autorizadas as obras da nova Escola Monteiro Lobato, com previsão de entrega em meados do ano de 2015. No ano de 2016 a obra foi entregue à comunidade escolar de forma parcial. Com a conclusão, há a possibilidade de implantação do Ensino Médio (Adaptação de: <<http://www.mrhmonteirolobato.seed.pr.gov.br/>>).

Ludicidade como intermediária do processo educativo

A realidade vivida na escola atualmente, apesar da interação com a comunidade e a academia, demonstra que parte significativa dos alunos está desmotivada a aprender. O professor sente a necessidade de buscar e construir conhecimento, o que exige que ele tenha acesso a variados métodos e tecnologias para sua atualização. O PIBID almeja incentivar o professor na busca por materiais diferenciados e ajudá-lo no desenvolvimento de atividades lúdicas para instigar a aprendizagem dos educandos, por exemplo, atividades com maquetes, aulas práticas nos laboratórios da Unioeste (LEG, Geologia), trilha sensitiva, entre outras.

Algumas práticas podem ser desenvolvidas para a motivação dos alunos, por exemplo, associar a teoria com a realidade, visando facilitar a compreensão e a construção de conceitos. Para que isso aconteça, é necessário que professores e alunos sejam parceiros na busca do conhecimento, obtendo prazer em ensinar e aprender. Schwartz (2004) destaca que:

O prazer em ensinar e aprender, em praticar, em relacionar é limitado e dificultado, acabando por formar sujeitos não estimulados a criar, ousar, fazer suas próprias escolhas, questionar, realizar-se enquanto seres humanos, que possuem desejos e vontades, experimentando a liberdade, espontaneidade, gratuidade e alegria (SCHWARTZ, 2004, p.61).

Para obter melhores resultados, a ludicidade vem com o objetivo de uma prática educativa motivadora e diferenciada nas escolas, oferecendo aos educandos a oportunidade da participação nas atividades diversificadas, levando-os a gostar de aprender. Os conteúdos de Geografia tornam-se, assim, um desafio de ensinar e aprender, embora seja um processo prazeroso, importante na estruturação da subjetividade humana.

Além das brincadeiras e do brinquedo, o jogo como experiência de aprendizagem lúdica é uma possibilidade para o desenvolvimento pessoal e grupal dos alunos no espaço educacional. Relacionando o jogo com a Geografia, Antunes (2006) afirma que:

Na geografia, os docentes podem se utilizar dos jogos que explorem a inteligência pessoal e naturalista (ambiental). Fazer com que conheçam o espaço geográfico e construam conexões que permitam aos alunos perceber a ação do homem em sua transformação e em sua organização no espaço físico e social. (ANTUNES, 2006, p.44).

Percebe-se que o jogo pode ser inserido nas diversas áreas de conhecimento, entre elas na Geografia, tornando-se um instrumento importante no processo de ensino-aprendizagem. O jogo proporciona à criança momentos de aprendizado, como um caminho motivador para as aulas, nos diferentes níveis de ensino.

Passini (2007) destaca que o ensino da Geografia deve possibilitar aos alunos a compreensão da realidade e instrumentalizá-lo para que façam uma leitura crítica, reconheçam as dificuldades e desenvolvam possibilidades para solucioná-las. Isso é fundamental para que as novas gerações possam acompanhar e compreender as transformações do mundo. Segundo Antunes (2008), o jogo ganha espaço como ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que propõe estímulo ao interesse do aluno.

Ainda, Castrogiovanni (2012) considera que, através dos jogos, os alunos utilizam o pensamento lógico, trabalham as ferramentas da inteligência, constroem habilidades motoras, domínio do espaço, são sujeitos ativos, saindo da passividade para se tornarem sujeitos construtivos, participantes e pensantes.

Nesse sentido, para que o ensino de geografia corresponda à realidade escolar, é fundamental que o professor esteja ciente do seu papel em desenvolver práticas consistentes, com a utilização de recursos didáticos estimulantes, considerados lúdicos, para facilitar o processo de aprender e ensinar.

Segundo Moura (2007), no espaço escolar, o jogo pode ser um veículo para o desenvolvimento social, emocional e intelectual dos alunos. Comprova-se a importância do jogo como possibilidade de aproximar a criança com o conhecimento científico, levando-a a vivenciar situações para a solução de problemas.

Diante da importância de proporcionar um ensino-aprendizagem em Geografia atrativo e eficaz, procurou-se desenvolver aulas diferenciadas com atividades práticas, alocando a ludicidade como intermediária do processo educativo. Ao empregar atividades lúdicas, o docente proporciona ao aluno a oportunidade de integrar-se à Geografia de maneira dinâmica, expondo ideias e explorando seus conhecimentos.

Atividade desenvolvida: Jogo "Caça ao Tesouro"

O jogo pedagógico "Caça ao Tesouro" é considerado um método de ensino na Geografia, uma vez que o desenvolvimento de atividades didáticas diferenciadas torna as aulas mais instigantes, desafiadoras e prazerosas, facilitando o processo de ensino-aprendizagem. Concomitantemente, possibilita:

[...] ao aluno a compreensão da realidade e instrumentalizá-la para que faça leitura crítica, identifique problemas e estude caminhos para solucioná-los; mas para isso é necessário que os alunos e o professor sejam parceiros na busca de conhecimentos e saibam utilizá-los de forma a entender o espaço e analisá-lo geograficamente para estabelecer relações, associações entre o lugar e o mundo. (KLIMEK, 2007, p.119).

Devido à necessidade em desenvolver atividades geográficas lúdicas no espaço escolar, o jogo pedagógico "Caça ao Tesouro" foi realizado no dia 3 de junho de 2014, com os alunos da Escola Estadual Monteiro Lobato, e no dia 13 de junho de 2014 com os alunos do Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta. O local escolhido para a realização da prática foi a Praça Willy Barth, pelo fato de muitos alunos não conhecê-la e de ser considerada local histórico no município, vinculado à colonização.

Essa prática de ensino contou com um rol de conteúdos onde é possível trabalhar alguns conceitos geográficos²³, sendo eles: orientação, localização, lugar, paisagem e espaço vivido. Mediante a interação dos alunos com a atividade, desenvolveu-se o processo de ensino-aprendizagem de acordo com o previsto nas

²³ De acordo com o livro didático utilizado pelo Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta, intitulado "Para viver juntos: Geografia" (2012), os conceitos de "orientação e localização" são abordados no capítulo I (Paisagem e Lugar) e os conceitos de "lugar, paisagem e espaço vivido" no capítulo II (Orientação e Localização).

Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Geografia do Estado do Paraná²⁴ (DCEs).

Dessa forma, desenvolveu-se uma atividade prática, com o propósito de promover percepções sobre o espaço geográfico próximo à realidade dos alunos, visando analisar e interpretar as transformações nesse mesmo espaço.

No desenvolvimento do jogo "Caça ao Tesouro", a prática foi organizada em seis etapas. Na primeira delas, os professores regentes apresentaram o tema: "Orientação, localização, lugar, paisagem e espaço vivido". Após discussões com os pibidianos do subprojeto, decidiu-se desenvolver um jogo que consolidasse os conteúdos estudados em sala, denominado "Caça ao Tesouro". Em seguida, com orientações das coordenadoras e dos supervisores, os acadêmicos começaram a organizar e planejar a atividade.

Na segunda etapa, os acadêmicos realizaram as observações na sala de aula dos 6º anos "A" de ambas as instituições, com o intuito de conhecer os alunos e ao mesmo tempo observar a relação entre professor-aluno e aluno-professor. Posteriormente, confeccionou-se um croqui (Fig. 2) do espaço físico da Praça Willy Barth, composto por latitudes, longitudes, orientações (Norte, Sul, Leste, Oeste), escala aproximada e legenda. Os ícones cartográficos foram desenhados para trabalhar a localização e auxiliar no encontro das pistas do jogo "Caça ao Tesouro". Logo após, foi formulado um texto sobre a história da "Praça Willy Barth", baseado na dissertação de Piovesana (2007), sua importância para o município de Marechal Cândido Rondon e as transformações nela ocorridas no decorrer dos anos. Por último, foram produzidas charadas com conteúdo geográfico estudado durante as aulas.

Na terceira etapa foi realizada a revisão do conteúdo ministrado em sala em ambas as instituições pelos pibidianos, utilizando-se *slides*, imagens e o texto sobre a Praça Willy Barth que retratava a história, as transformações e as colocações dos fixos (chafariz, parquinho etc.). Nessa oportunidade também ocorreu a apresentação do Croqui da Praça, onde foram destacados os pontos de saída do jogo e explicado como seria o desenvolvimento do jogo "Caça ao Tesouro". Durante a revisão, os educandos de ambas as instituições se mostraram atentos e participativos, realizando questionamentos pertinentes aos conteúdos.

A quarta etapa se caracterizou pelo desenvolvimento do jogo experimental ou jogo-teste *in loco* pelos pibidianos, verificando se havia possíveis falhas e planejamento correto do tempo aproximado para o desenvolvimento da prática.

Depois de as quatro etapas estarem concluídas, o jogo pedagógico "Caça ao Tesouro" foi desenvolvido no dia 3 de junho de 2014 com o 6º ano "A" da Escola Estadual Monteiro Lobato e no dia 13 de junho de 2014 com o 6º ano "A" do Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta, na Praça Willy Barth (Fig. 3 e 4)²⁵.

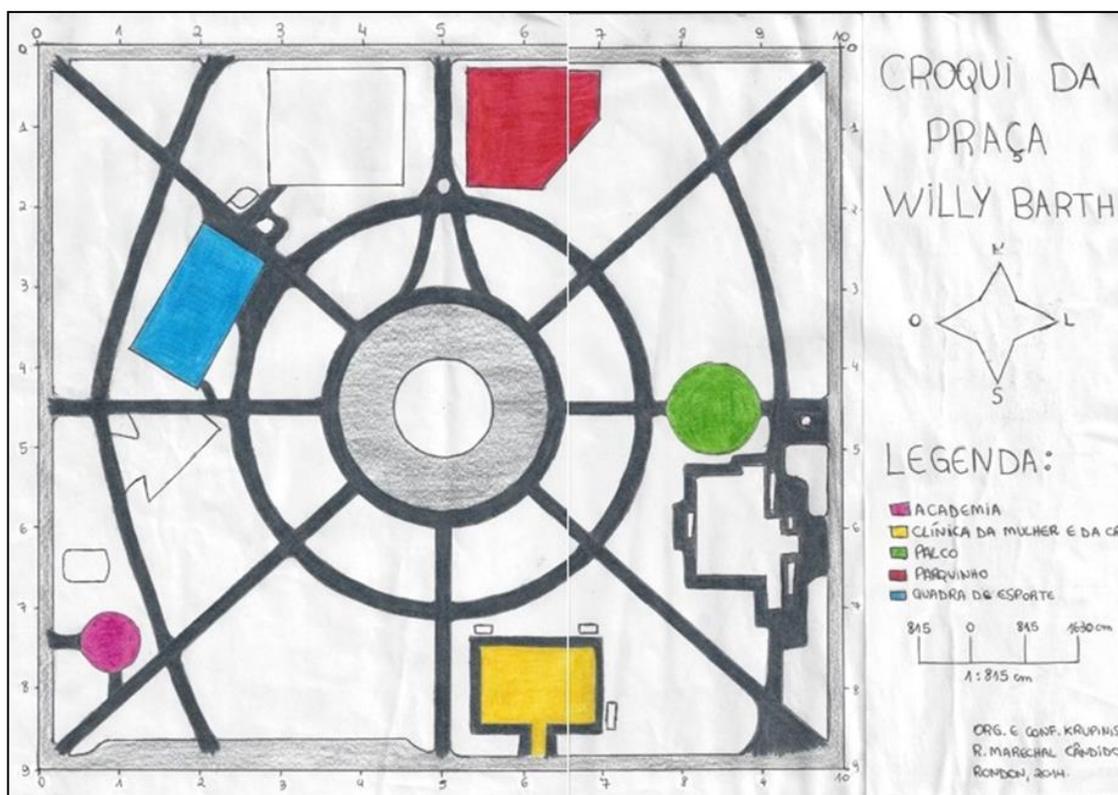
²⁴ Conforme as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Geografia do Estado do Paraná (2008, p. 93), os conceitos "orientação e localização" fazem parte dos conteúdos básicos, como também os conceitos "paisagem, lugar e espaço vivido" que estão inseridos nas abordagens teórico-metodológicas no ensino da Geografia.

²⁵ O Subprojeto "O Ensino de Geografia: da teoria à prática" (2014-2017) formalizou, com os Colégios participantes, um termo de autorização de imagem dos alunos em atividades didático-pedagógicas.

O Subprojeto “O Ensino de Geografia: da teoria à prática” (2014-2017) formalizou, com o Colégio, um termo de autorização de imagem dos alunos em atividades didático-pedagógicas.

Nesses dias, um grupo de pibidianos se encaminhou até a Praça para colocar as charadas em seus respectivos “esconderijos” e o outro grupo se deslocou até as instituições para auxiliar os professores no deslocamento dos alunos até a Praça. Os alunos do Colégio do centro foram caminhando, enquanto os da Escola Estadual Monteiro Lobato se deslocaram de ônibus, pelo fato de a Escola ser distante da praça.

Figura 2 – Croqui da Praça Willy Barth – Marechal Cândido Rondon/PR



Orgs.: KRUPINSKI, Rafael; PIBID/GEOGRAFIA. Marechal Cândido Rondon, 2014.

Nas instituições de ensino, os alunos foram distribuídos em cinco equipes, ficando cada grupo sob responsabilidade de dois pibidianos. Os mesmos alunos tiveram a sua equipe identificada por cores – vermelho, verde, amarelo, rosa e azul – escolhidas aleatoriamente. Além disso, dois pibidianos se responsabilizaram pelos registros fotográficos durante a realização do jogo, três pibidianos cuidaram para que nenhum aluno se dispersasse durante a atividade e outro foi responsável por cronometrar o tempo da atividade.

Ao chegar à Praça, os grupos foram concentrados ao lado do chafariz, para receberem as devidas orientações sobre a atividade. Na sequência, foram identificados com uma faixa da cor de seu grupo e cada qual recebeu uma “caixa geográfica” com o Croqui da Praça, um envelope com a primeira pista, uma parte da foto da cidade de Marechal Cândido Rondon, além de caneta, régua e bússola.

O Croqui serviu para os educandos se orientarem na praça, visando facilitar o encontro de pistas. Os envelopes eram da cor que cada grupo representava, dentro deles havia pistas e partes das imagens do ponto turístico, a Praça. A bússola, a régua e a caneta serviram para representar a localização geográfica de cada grupo e traçar as latitudes e as longitudes no mapa da praça. As pistas foram sistematizadas em forma de charadas geográficas, caminho obrigatório para descobrir o tesouro.

Figura 3 – Escola Monteiro Lobato, Grupo Amarelo juntando as partes do quebra-cabeça da figura da Praça Willy Barth e conclusão da atividade



Fonte: PIBID - Geografia. Praça Willy Barth, Marechal Cândido Rondon, 3/6/2014.

Figura 4 – Pibidiano voluntário e alunos do Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta



O Grupo Verde juntando as partes da figura da Praça Willy Barth para montar o quebra-cabeça e concluir a atividade.

Fonte: PIBID - Geografia. Praça Willy Barth, Marechal Cândido Rondon, 13/6/2014.

Cada grupo possuía um ponto de partida, que serviu de base para o início do jogo. Os pontos foram respectivamente: Grupo 1 (vermelho), Parquinho; Grupo 2

(verde), Palco; Grupo 3 (amarelo), Clínica da Mulher e da Criança; Grupo 4 (rosa), Academia; e Grupo 5 (azul), Quadra Esportiva.

As pistas geográficas fizeram referência ao conteúdo trabalhado pelos professores regentes e acadêmicos bolsistas (Quadro 1). As referidas pistas foram distribuídas de modo que todos os grupos passassem pelos quatro lados da praça (Norte, Leste, Sul e Oeste.). O jogo foi organizado em sentido horário para facilitar o encontro das pistas e evitar o choque dos grupos, estabelecendo-se da seguinte maneira: no Norte localiza-se o posto do Grupo 1, vermelho; ao Leste o Grupo 2, verde; ao Sul, o Grupo 3, amarelo; ao Sudoeste, o Grupo 4, rosa; e, ao Oeste o Grupo 5, azul.

Quadro1 – Charadas e respostas

Charadas	Respostas
Minha morada é no lado Norte, com muitos degraus, só descem os fortes.	Escorregador
Pertenço ao lado Oeste desta bela praça, no passado trabalhava, hoje só conto história	Trator de esteira
Quase sempre sou regado e tenho um colega ao lado, estou localizado entre as latitudes 5 e 6 e as longitudes 9 e 10.	Vaso de flor na casa de artesanato
Estou localizado na mesma região do nosso município em relação ao Paraná, me usar é sinal de educação e capricho.	Lixeiro
Sou um conjunto de partículas de rochas desagregadas, posso ser utilizada em obras, concretos e na fabricação de vidros	Areia
Quando chegam à praça sou logo notado, o significado já foi estudado.	Chafariz

Organizado pelos autores.

O jogo "Caça ao Tesouro" teve início a partir do som do apito, emitido pelo professor supervisor. No decorrer do jogo, percebeu-se que os alunos estavam interessados e empenhados na procura do tesouro. Alguns apresentaram dificuldades em decifrar as charadas, mas a maioria apresentou prudência e sabedoria para a localização de cada ponto cardeal. O grupo que conseguiu decifrar as pistas propostas, montar a imagem e encontrar o tesouro em menos tempo foi considerado campeão. O tesouro que os grupos receberam foi: para o grupo campeão, um kit de canetas e lápis, dividido entre os participantes; para segundo e terceiro colocados, duas canetas e, aos demais, um lápis de escrever, para cada integrante.

A sexta etapa consistiu na sistematização dos resultados mediante a comparação entre as duas turmas das instituições de ensino.

Na Escola Estadual Monteiro Lobato (Fig. 5), o primeiro grupo a encontrar o tesouro foi o Grupo 5 - Azul, que realizou a atividade em apenas 8 minutos, ficando como campeão. Em 2º lugar ficou o Grupo 1 – Vermelho, que realizou a atividade em 9 minutos e 8 segundos; o Grupo 4 – Rosa, em 3º lugar, com 9 minutos e 43 segundos; o Grupo 2 – Verde, em 4º lugar, com 11 minutos; e, em último lugar, o Grupo 3 – Amarelo, que precisou de 12 minutos para concluir a atividade.

O 6º ano “A” do Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta apresentou os seguintes resultados: o primeiro a encontrar o tesouro foi o Grupo 2 – Verde, com 7 minutos e 15 segundos, sagrando-se campeão; 2º lugar, o Grupo 4 – Rosa, que realizou a atividade em 11 minutos; 3º lugar, o Grupo 1 – Vermelho, marcando 15 minutos; em 4º lugar, o Grupo 5 – Azul, com 16 minutos; e, em último lugar, o Grupo 3 – Amarelo, que precisou de 20 minutos para concluir a atividade.

Figura 5 – Alunos do 6º ano “A” e pibidianos, final do jogo “Caça ao Tesouro”



Fonte: PIBID - Geografia. Praça Willy Barth, Marechal Cândido Rondon, 3/6/2014

Em relação ao desempenho dos alunos durante a realização da atividade, os resultados foram surpreendentes. O 6º ano “A”, da Escola Estadual Monteiro Lobato, pelo fato de conviver com a precariedade da instituição, teve pouca motivação dos alunos e gerou baixas expectativas para a concretização do jogo “Caça ao Tesouro”, mas elas foram superadas. A turma se destacou com o envolvimento, o comportamento adequado, o desempenho, a interação, a participação na incansável busca das pistas e a decifração das charadas quebrou os “pré-conceitos” dos pibidianos em relação aos alunos. De acordo com relatos dos pibidianos responsáveis pelos grupos, os alunos da Escola Estadual Monteiro Lobato tiveram mais facilidade na realização do jogo “Caça ao Tesouro”, tanto na parte motivacional quanto na interpretação das charadas. Essa turma concluiu a atividade com o tempo de 8 a 12 minutos. Ao término da atividade proposta, os alunos tiveram a oportunidade de se divertirem no *playground* da Praça Willy Barth. Para alguns foi a primeira vez “brincando na praça”. Segundo o professor regente e supervisor, a partir da realização da atividade, notou-se mais aproximação e melhora no relacionamento de alunos, especialmente os mais tímidos ou retraídos, com o professor e, conseqüentemente, uma ligeira melhora no desempenho desses alunos nas avaliações escritas.

As perspectivas em relação aos alunos do Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta eram boas, alunos bem preparados, já conheciam a Praça Willy Barth. No entanto, alguns estudantes apresentaram dificuldades, demoraram em resolver as charadas e encontrar as pistas, de forma geral, a atividade foi desenvolvida com êxito. Esta turma terminou a atividade com o tempo de 7 a 20 minutos. De acordo com a professora regente supervisora, após o desenvolvimento

da prática, houve aproximação entre alunos e professor e alunos e o comportamento também melhorou, aumentou o rendimento e a participação durante as aulas de Geografia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de leituras de variados textos e debates sobre a importância de atividades diferenciadas no ensino de Geografia, além de apontamentos e exemplos expostos pela coordenadora e professores participantes do subprojeto durante as reuniões do PIBID, acredita-se que, para superar as dificuldades de aprendizagem encontradas no ambiente escolar, a ludicidade tem muito a contribuir.

Percebeu-se que “Os jogos e as brincadeiras com situações-problema podem possibilitar um ambiente sem fluência a se tornar descontraído e vivo porque motiva os participantes a concentrarem seus esforços para atingir as metas” (KLIMEK, 2007, p. 119). Dessa maneira, os jogos podem constituir um recurso didático importante, ser trabalhados e aplicados para a retomada/reforço de conceitos geográficos e o ensino de Geografia em geral.

Com a realização da atividade, os alunos colocaram em prática o que aprenderam durante as aulas. Embora alguns grupos apresentassem mais dificuldades do que outros, os pibidianos líderes estimularam suas respectivas equipes, tendo respostas imediatas dos próprios alunos. Os alunos durante o jogo mostraram-se empenhados e unidos na procura das pistas. E, ao término da atividade, manifestaram expectativas à espera de novas atividades aplicadas pelos pibidianos.

Com o jogo "Caça ao Tesouro" ocorreu o processo de apreensão do conhecimento geográfico, não apenas para os alunos, mas também para os acadêmicos. Com atividades como esta se deve considerar que não se aprende apenas Geografia, mas também valores morais e éticos a partir das interpretações das charadas (exemplo, o lixo e o contexto histórico-político da Praça), além da importância do trabalho coletivo para o sucesso da atividade. Essa atividade trouxe reflexões sobre a postura dos pibidianos, não só deles, sobre o prejudicar os alunos antes de conviver com eles. A vivência da liberdade, da alegria e do prazer ao aprender Geografia com atividades lúdicas vale a pena.

BIBLIOGRAFIA

ANTUNES, Celso. **Os jogos para estimulação das múltiplas inteligências**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ANTUNES, Celso. **Inteligências múltiplas e seus jogos**: introdução. v. 1. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. Apreensão e compreensão do espaço geográfico. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER, Nestor André. **Ensino de geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

KLIMEK, Rafael Luíz Cecato. Como aprender Geografia com a utilização de jogos e situações-problema. In: PASSINI, Elza Yasuko et al. (Org.) **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007.

MOURA, Manuel Oriosvaldo. A séria busca no jogo: do lúdico na matemática. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PASSINI, Elza Yasuko. **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007.

PIOVESANA, Rodrigo. **Cidade em movimento**: um estudo sobre a reinvenção do espaço urbano por adictos de Marechal Cândido Rondon-PR. 2007. 175 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2007. Disponível em: <<http://www.ufgd.edu.br/fch/mestrado-historia/dissertacoes/dissertacao-de-rodrigo-piovesana>>. Acesso em: 10 fev.2014.

SCHWARTZ, Gisele Maria (Org.). **Dinâmica lúdica**: novos olhares. Barueri, SP: Manole, 2004.

SCHADECK, Marise. **A oficina somos nós**: o desenvolvimento do *homo ludens* no ensino de ele. Disponível em: <<http://www.megacontador.com.br/a-oficina-somos-noso-desenvolvimento-do-homo-ludens-no-ensino>>. Acesso em: 15 maio 2014.

2 OS DIFERENTES SENTIDOS DA ÁGUA: RELATOS SOBRE AS PERCEPÇÕES²⁶

Jéssica Aparecida de Ávila Follmann²⁷; Vanderson Rafael Muller Dapper²⁸; Ana Paula Kammer²⁹; Luiz Paulo da Silva³⁰; Eliane Liecheski Artigas³¹; Marli Terezinha Szumilo Schlosser^{32 33}.

Resumo

O presente artigo possui o objetivo norteador de relatar as experiências obtidas mediante a atividade prática desenvolvida chamada “Os Diversos Sentidos da Água”. Esta foi realizada com alunos dos 6º Anos, do Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta – Ensino Fundamental, Médio e Profissionalizante, localizado na sede municipal de Marechal Cândido Rondon/PR. Tal prática se concretizou graças à participação de alunos bolsistas e voluntários do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). A atividade desenvolveu-se no dia 11 de dezembro de 2015, nas dependências do Laboratório de Ensino de Geografia (LEG), com intuito de exemplificar aos estudantes envolvidos, como a ação antrópica interfere na degradação da natureza. A atividade em questão enfocou a poluição dos chamados corpos d’água.

Palavras-chave: PIBID; Água; Sentidos.

Introdução

A atividade lúdica intitulada “Os Diversos Sentidos da Água” foi desenvolvida no dia 11 de dezembro de 2015 com o objetivo principal de proporcionar aos alunos do Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta a possibilidade de, através da

²⁶ Este trabalho foi apresentado no III Encontro de Práticas de Ensino de Geografia da Região Sul.

²⁷ Acadêmica do 4º ano do Curso de Licenciatura em Geografia, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *Campus* de Marechal Cândido Rondon. Ex-bolsista PIBID, subprojeto “O Ensino de Geografia: da teoria à prática”. E-mail: jessyca_deavila@hotmail.com.

²⁸ Acadêmico do 2º ano do Curso de Licenciatura em Geografia, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *Campus* de Marechal Cândido Rondon. Bolsista PIBID, subprojeto “O Ensino de Geografia: da teoria à prática”. E-mail: vandersondapper@hotmail.com.

²⁹ Acadêmica do 2º ano do Curso de Licenciatura em Geografia, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *Campus* de Marechal Cândido Rondon. Bolsista PIBID, subprojeto “O Ensino de Geografia: da teoria à prática”. E-mail: anakm97@hotmail.com.

³⁰ Acadêmico do 3º ano do Curso de Licenciatura em Geografia, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *Campus* de Marechal Cândido Rondon. Bolsista PIBID, subprojeto “O Ensino de Geografia: da teoria à prática”. E-mail: lpssilva.lps@gmail.com.

³¹ Graduada em Licenciatura em Geografia, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *Campus* de Marechal Cândido Rondon. Professora da Rede Estadual de Educação do Paraná e Supervisora do PIBID, subprojeto “O Ensino de Geografia: da teoria à prática”. E-mail: elianelie@yahoo.com.br.

³² Doutora em Geografia. Professora do Curso de Licenciatura em Geografia da Unioeste, *Campus* de Marechal Cândido Rondon e do Programa de Pós-graduação (Mestrado/ Doutorado) em Geografia, Unioeste, *Campus* de Francisco Beltrão. Coordenadora do subprojeto do PIBID “O ensino de Geografia: da teoria à prática”. E-mail: marlischl20@hotmail.com.

³³ Os autores de 27 a 31 são membros do grupo/linha de pesquisa “Ensino e Práticas de Geografia”.

ludicidade, aprofundar temas trabalhados em sala de aula, como “O Ciclo da Água” e a “A Preservação da Natureza”.

A prática foi realizada pelos acadêmicos bolsistas e voluntários do PIBID, participantes do subprojeto “O Ensino de Geografia: da teoria à prática”, no Laboratório de Ensino de Geografia (LEG), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *Campus* de Marechal Cândido Rondon. A atividade realizou-se em três etapas principais: a sugestão e o respectivo planejamento, a prática prévia realizada com os próprios participantes do programa e, finalmente, o desenvolvimento da atividade com os alunos.

A importância da ludicidade no ensino de Geografia

A construção do pensamento geográfico, na atualidade, vai muito além das leituras de livros, do manuseio de mapas e das atividades realizadas em sala de aula. Além de aprender os conteúdos, faz-se necessário aprender a olhar o mundo, a pensar o mundo, a viver o mundo com as formas como ele se apresenta. E o papel do professor é justamente criar condições para que o aluno desenvolva a capacidade de ver, de analisar e de compreender o mundo. Sendo assim, Castrogiovanni (2014, p. 8) destaca que:

[...] faz-se necessário que os professores criem condições de trabalho que favoreçam as diferentes estratégias cognitivas e ritmos de aprendizagem, para que o aluno aprenda de forma ativa, participativa, evoluindo dos conceitos prévios aos raciocínios mais complexos e assumindo uma postura ética, de comprometimento coletivo. (CASTROGIOVANNI, 2014, p. 8).

Essas são condições que, por muitas vezes, se podem apresentar na atividade lúdica ou dinâmica. Segundo Rupel (2009, p. 5), “Muitos educadores defendem o desenvolvimento das atividades lúdicas na formação de crianças e jovens, pois elas são facilitadoras do acesso ao conhecimento”. Dessa forma, são, não apenas mais um recurso didático, mas uma forma de ensino, propiciando aos alunos a construção coletiva do conhecimento. Com as práticas diferenciadas, dentro e fora das salas de aula, enfatizam que

É possível ultrapassar o mito da Geografia descritiva e trabalhar com uma Geografia analítica e interpretativa na formação do cidadão crítico. A formação do aluno investigador no ensino básico contribuirá para que na universidade ocorra a continuidade do processo (PASSINI, 2013, p. 24).

A Geografia escolar deve trabalhar com as representações de mundo conhecidas pelos alunos, pois é preciso que eles aprendam a interpretar o lugar onde vivem. O professor deve ir além de ensinar as capitais dos estados ou os nomes dos rios — seu desafio está na formação de cidadãos críticos que compreendam o meio e as problemáticas.

O mundo através dos sentidos: as fases da atividade

A primeira fase da prática consistiu na sugestão da atividade, discussão e planejamento. Esta, por sua vez, caracterizou-se como a mais cansativa e demorada, mediante as dúvidas e as controvérsias que surgiram. Vale relatar que

essa atividade foi sugerida e organizada em função da necessidade de trabalhar com os alunos a importância da conservação da água no planeta. Optou-se por uma atividade prática, porém lúdica, devido ao conteúdo maçante e conhecido “Ciclo da Água”. Muitos dos alunos apresentavam conhecimento da teoria, entretanto não conseguiam associá-la com a prática.

Dessa forma, as discussões e o planejamento foram longos, utilizando-se de aproximadamente 30 dias até a realização da segunda etapa, descrita adiante. Ao final das discussões optou-se pela manutenção da ideia original, que, em suma, se tratava de uma espécie de “trilha”, porém tentando tirar os alunos da realidade escolar diária. Optou-se, também, pela socialização da história da “Gotita”³⁴, antes da realização da prática lúdica. A história da “Gotita” refere-se a um conto argentino utilizado para explicar o ciclo da água e a poluição decorrente da ação antrópica. Esse conto fala sobre uma gotinha de água que morava numa nuvem grande. O sonho dela era tornar-se um grande rio e viajar junto com outras gotas de água pela América do Sul, mas, ao longo desse percurso, ela acaba se deparando com a poluição e a degradação da natureza.

A segunda etapa consistiu na realização da atividade com os acadêmicos bolsistas e voluntários do PIBID. Essa etapa teve como base a efetivação da prática como um todo (Fig. 1). A história da “Gotita” era conhecida pelos participantes, o que facilitou a realização da atividade. Ela foi utilizada como recurso didático para abordar o conceito de natureza na escola, adaptada pelos pibidianos.

Nessa etapa, o LEG foi transformado, pois se utilizaram materiais como: som similar a uma cachoeira e disposição de galhos e folhas molhadas ao longo de um caminho previamente delimitado no espaço do laboratório. No LEG vivencia-se a rotina de reuniões, estudos e leituras, o que se transformou segundo alguns relatos, em uma “floresta” (Fig. 1). Assim, desde a entrada, com galhos e folhas molhados, até o som do ambiente, que lembrava uma queda d’água, era propiciado aos participantes a sensação de estarem em uma floresta. É isso que está destacado na fala de uma das participantes:

No momento que entrei senti medo, parecia que o LEG havia se transformado em uma mata densa. Parecia que em qualquer momento eu tropeçaria ou seria atingida por algo [...] Ao sentir as águas, tive a sensação de ser um rio, passando por diversos estágios e sendo inclusive poluído.

A transformação do ambiente e as sensações relacionadas à água descritas na fala acima foram proporcionadas devido à transformação do ambiente antes da atividade. Além de os acadêmicos e os professores supervisores estarem vendados e sendo guiados pelos pibidianos, na entrada do laboratório foram posicionados vários galhos com folhas molhadas, o que proporcionava a sensação de mata, relatada anteriormente. Assim, portanto, a confiança no guia foi fundamental, pois estavam vendados e por si próprios não se orientavam. Então apenas a sensibilidade do tato, do olfato e da audição foram os instrumentos de “estudo” naquele momento.

³⁴ Como explicar o inexplicável - Um conto de Maria Cristina Zeballos de Sisto (Buenos Aires, março de 1995). Disponível em: <<http://www.apoema.com.br/praticas.htm>>. Acesso em: 30/10/2016.

Figura 1 - Pibidianos testando a atividade.



Fonte: PIBID Geografia, Marechal Cândido Rondon, 2015.

Então, nessa atividade, o som ambiente lembrava de fato um rio ou uma cachoeira. Além disso, os potes com diversos “tipos” de água, ordenados sobre a mesa, foram: água pura sem cloro, água com rochas, água e rochas e sedimento, água com sedimentos, água com folhas, água com cinza e carvão, água com plástico, água com sabão, água com gordura vegetal e, finalmente, água com gelo. Esses foram os principais recursos palpáveis para o desenvolvimento da atividade. Ademais, durante o caminho, os participantes, através do tato, expressavam as mais diversas sensações e reações, como, por exemplo: medo, agonia, insegurança, etc. As imagens da Fig. 1 detalham o que foi relatado acima.

A última etapa realizou-se no dia 11 de dezembro de 2015. Tanto alunos quanto acadêmicos participantes do PIBID apresentaram envolvimento representativo na atividade. Para começar a atividade, houve a socialização da história da “Gotita” com os alunos no colégio (Fig. 2 e 3), enfatizando a importância do ciclo da água e a conservação da natureza. A prática (Fig. 4) foi realizada igual à segunda etapa, quando os pibidianos a testaram (Fig. 1 e 4), porém com a participação dos alunos dos 6º anos do Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta.

A atividade foi desenvolvida nas quatro turmas dos 6º anos do Colégio. Para encerrar, solicitou-se aos alunos que realizassem um relato descritivo e reflexivo sobre a prática que eles haviam vivenciado. Nesse texto solicitado, eles deveriam

relatar quais foram as sensações vividas durante o desenvolvimento dessa atividade (Quadro 1 a 7).

Figura 2 - Slide socializado sobre Gotita.



Fonte: PIBID GEOGRAFIA 2015. Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta. Marechal Cândido Rondon. 7/12/2015.

Figura 3 - Atividade desenvolvida sobre a história da Gotita, no Colégio Ceretta



Fonte: PIBID Geografia, Marechal Cândido Rondon, 2015.

A atividade consistiu na articulação entre teoria e prática, cujo desenvolvimento proporcionou aos estudantes experiências distintas e intensas expressadas pelas reações em gestos e em palavras. Também permitiu que os alunos pudessem vivenciar/compreender na prática conteúdos como "Ciclo Hidrológico", "Poluição e Conservação do Meio Ambiente".

Figura 4 – Pibidianos desenvolvendo a atividade com os alunos.



Fonte: PIBID Geografia, Marechal Cândido Rondon, 2015.

Resultados da atividade

Os resultados dessa experiência a partir da análise dos relatórios elaborados pelos alunos, após o desenvolvimento da atividade, foram organizados em quadros (Quadro 1 a 7). A atividade recebeu aprovação dos 72 alunos participantes, que deixaram claramente expressa a importância das atividades do PIBID e seu sucesso na articulação entre teoria e prática. Alguns desses retornos constam no Quadro 1.

Verifica-se, nos fragmentos dos relatórios expostos no Quadro 1, a importância que o PIBID tem para os alunos. Por exemplo, os alunos 2, 3, 4 e 5 mencionam a respeito da ampliação de mais projetos do PIBID no colégio, visto que o subprojeto da Geografia é o único que atua no Colégio Ceretta. A história da gotinha de água, chamada “Gotita” na narrativa, também consta nos relatos. Ela serviu para a conscientização dos alunos diante da importância da preservação da água. Apareceu em 75% dos relatos, desencadeando diversas reações, sentimentos e emoções. Alguns alunos inclusive relataram que se sentiram na mesma situação da “Gotita” (Quadro 2). Os alunos puderam vivenciar na prática as sensações de “Gotita”, pois se sentiram na própria história. Eles relataram, inclusive, trechos da história. Isso demonstra a aprovação da socialização da história da Gotita, apresentada antes do desenvolvimento da prática (Quadro 2 e 3).

A aluna 2 (Quadro 3) conta que a história a fez refletir sobre o percurso da água e as condições/qualidades geradas pela humanidade. Aproximadamente 85% dos alunos relataram que, no decorrer da atividade, puderam perceber diferentes sensações, através dos sentidos, ao tocar os materiais presentes nos potes e até mesmo relacionaram essas texturas com a realidade de muitos rios (Quadro 4).

Quadro 1 – Retornos expressando o resultado da atividade

Aluno	Retornos obtidos na atividade:
1	Vivemos uma história emocionante com a turma do PIBID.
2	Gostaria que o PIBID ficasse fazendo mais coisas legais.
3	Acho que poderia ter mais vezes esses projetos, aulas com o PIBID.
4	Eu gostei bastante acho que o PIBID poderia fazer mais atividades desse tipo, porque é muito incrível sentir a água de várias formas.
5	Eles estão de parabéns deveriam fazer mais atividades assim porque eles ensinam e ainda diverte as crianças.
6	[...] apresentação da Gotita também foi muito legal gostei da imagem por onde ela passou, os professores eram bem massa saíam interagindo com os alunos.

Organizado por Vanderson Rafael Muller Dapper, 2016.

Quadro 2 – Retornos a respeito da história da “Gotita”

Aluno	Retorno obtido na atividade
1	[...] me senti a própria Gotita, que passou por um rio que era limpo primeiramente, depois foi ficando poluído.
2	Eu senti muitas coisas ruins como a Gotita, eu pensava que a água era boa, que não era poluída, mas quando eu senti a água percebi que nem tudo é do jeito que queremos. A água é assim, tudo que vemos por uma tela é bonito, é belo, mas na realidade é muito diferente.
3	O que eu senti foi tudo que a Gotita presenciou ao vivo.
4	Eu senti o que Gotita sentiu.
5	Isso me fez me sentir a própria Gotita.

Organizado por Vanderson Rafael Muller Dapper, 2016.

Quadro 3 – Retornos sobre a história de “Gotita”

Aluno	Retorno obtido na atividade
1	Sobre uma gota que queria conhecer o rio, e quando choveu ela foi para o rio, tinha pensado que era muito bonito, mas não era tudo aquilo não.
2	Gotita é a gota que passou por várias etapas. Ela caiu das nuvens e fez seu percurso no rio. Ela passou águas sujas e depois evaporou, voltando para as nuvens. Também achei bem legal essa história porque nos faz refletir.

Organizado por Vanderson Rafael Muller Dapper, 2016.

Quadro 4 – Retornos sobre as sensações sentidas

Aluno	Retorno obtido na atividade
1	Ali podemos sentir como a água dos rios estão podemos também aprender que devemos cuidar mais da água, achei bom todos que não cuidam deveriam passar por essa experiência para ver como a água dos rios estão e tá cada vez pior.
2	Na experiência eu senti diferentes tipos de água, e o ambiente era estranho, parecia que eu pisava em folhas, e tinha o som de água escorrendo como um pequeno rio.
3	Senti uma sensação estranha como se eu fosse a Gotita em uma água suja, com petróleo,

	terra, pedra e tal. Mas é muito estranho não saber onde tocamos, ou onde andamos como a Gotita. Senti medo, um mal-estar diferente não dá para explicar o que senti, só sei que estava com medo.
4	Entramos vendados então a minha emoção era grande.
5	Na hora que eu entrei aquelas folhas que bateram no meu rosto, era uma experiência louca, divertida, bem emocionante.

Organizado por Vanderson Rafael Muller Dapper, 2016.

Quadro 5 – Retornos sobre as sensações relatadas (2)

Aluno	Retorno obtido na atividade
1	Eu coloquei a mão em muitos lugares eu senti um pouco de medo só que eu tava seguro.
2	Minhas sensações eram de medo, eu também tinha curiosidade.
3	Lá ficamos esperando muito ansiosos. Eu tava com medo, pois não sabia o que esperar.
4	Fiquei com um pouco de medo no começo porque é estranho ficar sem ver as coisas por um tempo.
5	Como é ruim ser cego, não dá para ver nada.
6	Ser cego é ruim e não sabemos o que estamos vendo.

Organizado por Vanderson Rafael Muller Dapper, 2016.

Quadro 6 – Retornos sobre as sensações sentidas ao entrar no LEG.

Aluno	Retorno obtidos na atividade:
1	Eu achei que eu tava na selva, quando eu coloquei a mão nos potes, eu imaginei que tava colocando as mãos no rio.
2	Senti como se estivessem me levando até um “campo” cheio de árvores pelas folhas que bateram em minha cabeça. O som da água parecia chuva.
3	As sensações eram de que estávamos dentro de uma mata com cachoeira e que nos passávamos por árvore, mas não era, eram galhos pendurados quando eu entrei fiquei com medo das folhas.
4	Quando eu entrei parecia uma floresta. Parecia que estava passando entre as árvores e escutei um som que parecia uma cachoeira.
5	Primeiro pensei que estava entrando em uma floresta, com várias folhas barulhos de uma rixa, eu fiz uma trilha entrando em vários potes com água e várias outras coisas.
6	Eu imaginei uma floresta e tudo o que a Gotita havia sentido, eu fiquei muito curiosa pra ver a água mas não dava, pois estávamos vendados.
7	Deu a sensação que estávamos em uma floresta.
8	Quando eu entrei parecia uma floresta, senti uma água com pedrinhas parecia que tava colocando os pés em pedras grandinhas.

Organizado por Vanderson Rafael Muller Dapper, 2016.

O fato de os participantes da atividade estarem vendados causou medo, aflição e, ao mesmo tempo, curiosidade e emoção. O medo esteve presente em 36% dos relatos. Alguns deles também mencionaram a dura realidade das crianças com deficiência visual (Quadro 5).

O LEG, espaço onde foi realizada a atividade, se transformou por um dia em uma “floresta”. Galhos, folhas, sons de cachoeiras e um rio com diversas texturas, cheiros e estados, mencionado por 23% dos alunos (Quadro 6).

Além do mencionado, a atividade de educação socioambiental serviu para conscientização dos alunos para não degradarem a natureza, isso também foi observado nos relatos (Quadro 7).

Quadro 7 – Retornos a respeito da conscientização ambiental.

Aluno	Retornos obtidos na atividade:
1	Uma história contada pelo pessoal do PIBID ensinou a valorizar a água.
2	[...] pra mim foi um exemplo de conscientização para não poluir mais os rios, ou seja, o meio ambiente.
3	Sei agora que tenho que melhorar muito, pois cada papelzinho pode ser fatal.

Organizado por Vanderson Rafael Muller Dapper, 2016.

Os resultados da atividade exemplificadas nos Quadros 1 a 7 mostram a importância que a atividade lúdica tem no processo de ensino/aprendizagem. Cabe ressaltar o papel do PIBID no desenvolvimento dessas atividades. São atividades que, na maioria das vezes, os professores sozinhos não conseguiriam realizar, devido ao tipo das estruturas das escolas e o número elevado de alunos por sala de aula.

Considerações Finais

A atividade alcançou os objetivos propostos, que consistiam em relacionar a teoria, o conteúdo visto em sala de aula e a prática com o cotidiano e vivência dos estudantes, aproximando-os da realidade cotidiana. Essa atividade pedagógica desenvolvida teve também o intuito de incentivar a utilização dos sentidos (tato, olfato, audição) e o conhecimento dos alunos para descobrir os diferentes estados da água e os níveis de poluição que se podem encontrar nos rios brasileiros, paranaenses, na mesorregião Oeste do Paraná e também no município.

Um fator de relevância, no desenvolvimento da atividade “Os Diferentes Sentidos da Água”, é que a ela ajudou a desenvolver a opinião crítica e a conscientização na maioria dos participantes sobre a poluição da água e mostrar a importância da preservação e conservação do meio ambiente. Assim, conclui-se que, através da utilização de práticas como a descrita no trabalho, ocorre a relação de conteúdos com a ludicidade e o incentivo para que o aluno seja ativo e participativo, gera experiências e práticas pedagógicas capazes de ir além das “quatro paredes” das escolas. E, o laboratório (LEG) – transformado em “floresta por um dia” – foi o espaço fora do contexto escolar dos alunos e, ao mesmo tempo, é um caminho de integração entre a Universidade e a Escola.

Referências

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e atividades lúdicas uma abordagem a partir da experiência interna**. Disponível em: <www.luckesi.com.br/artigos/educacaoidicidade.htm>. Acesso em: 12 de mar. 2016.

PASSINI, Elza Yasuko. **Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2013.

RUPEL, Marcia Aparecida Pavelski. **Atividades lúdicas**: proposições metodológicas para o ensino da Geografia escolar. Disponível em: <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1634-8.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2016.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia**: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. São Paulo: Annablume, 2004.

3 MAQUETES NO ENSINO DE GEOGRAFIA: AÇÃO DO PIBID NA JUNÇÃO DO IMAGINÁRIO DO ALUNO E A PRÁTICA NA ESCOLA.

Erci Zimmer Mohr³⁵; Jennifer Paola Vicini³⁶; Matieli Cardoso Alves³⁷; Marli Terezinha Szumilo Schlosser^{38, 39}.

RESUMO:

O artigo foi elaborado a partir da prática pedagógica de construção de maquetes, com a finalidade de demonstrar escalas geográficas nas aulas de Geografia. Desenvolvida pelos acadêmicos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), por meio do subprojeto intitulado “O Ensino de Geografia: da teoria à prática”. Primeiramente foi efetuada a atividade no Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta – Ensino Fundamental, Médio e Profissional (devido aos cursos técnicos), com alunos do 6º ano “B”, e supervisionada pela professora regente e bolsista do PIBID Eliane Liecheski Artigas, no dia 14 de abril de 2014. No dia 3 de junho de 2014, a mesma atividade sucedeu com os alunos do 6º ano “B”, no atual Colégio Estadual Monteiro Lobato – Ensino Fundamental e Médio, supervisionada pelo professor regente e bolsista do PIBID Guilherme Felipe Kotz. A intenção foi demonstrar o espaço urbano e o rural. Assim, portanto, a preparação de ambas as atividades teve como objetivo aliar a teoria à prática e trazer informações da realidade do educando para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Maquetes; Recurso Didático; Ensino de Geografia.

A atividade prática aqui descrita teve como recurso didático a construção de maquetes, isso no contexto do PIBID/Subprojeto intitulado “O Ensino de Geografia: da teoria à prática”, que está vinculado ao Laboratório Ensino de Geografia (LEG), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *Campus* de Marechal Cândido Rondon. O subprojeto tem como propósito desenvolver atividades diferenciadas pelos pibidianos nos colégios vinculados (Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta – Ensino Fundamental, Médio e Profissional e Colégio Estadual Monteiro Lobato – Ensino Fundamental e Médio). As observações que os pibidianos realizaram em sala de aula, em ambos os colégios, e as sugestões do grupo PIBID levantadas durante as reuniões semanais quando se compartilham as diferentes ideias didático-pedagógicas, resultaram em ações para promover a aproximação

³⁵ Acadêmica do 4º ano Curso de Geografia - Unioeste, bolsista do Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência. Endereço eletrônico: ercimohr@gmail.com.br.

³⁶ Acadêmica do 3º ano do Curso de Geografia - Unioeste, bolsista do Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência. Endereço eletrônico: paola_djeni@hotmail.com.br.

³⁷ Acadêmica do 3º ano do Curso de Geografia - Unioeste, bolsista do Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência. Endereço eletrônico: matielecardoso@hotmail.com.br.

³⁸ Coordenadora do subprojeto do PIBID intitulado “O Ensino de Geografia: da teoria à prática”. Doutora em Geografia. Professora do Curso de Licenciatura em Geografia, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *Campus* de Marechal Cândido Rondon e de Pós-Graduação (Mestrado/Doutorado) em Geografia *Campus* de Francisco Beltrão. Membro do grupo/linha de pesquisa denominado “Ensino e Práticas de Geografia”. E-mail: marlischl20@hotmail.com.

³⁹ As autoras 34 e 37 são membros do grupo/linha de pesquisa “Ensino e Práticas de Geografia”.

entre a Universidade e a Escola. Nesse sentido, o PIBID contribui para a formação inicial do futuro docente e permite aos professores regentes se aperfeiçoarem continuamente por meio da troca de experiências entre os acadêmicos, professores e alunos.

No Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta, o objetivo foi realizar a atividade com maquetes para aperfeiçoar o conhecimento referente aos conteúdos cartográficos e entender a cartografia como análise do espaço real em relação ao imaginário. Objetivou-se também o conceito de escala e sua dimensão cartográfica em semelhança ao espaço vivido. Conforme Roqué (2013, p. 16), a construção de maquete significa “[...] representação de um objeto de forma tridimensional em escala reduzida, escala real ou escala ampliada [...] que possibilita ao observador apoderar-se do objeto através de sua manipulação e visualização”. Nessa perspectiva, o foco centrou-se em oportunizar a aprendizagem dos alunos com a prática e compreender os diferentes aspectos relacionados aos conteúdos, através da visualização próxima do real, possibilitada pela maquete.

Seguindo esse raciocínio, foi desenvolvida a mesma atividade de construção de maquetes no Colégio Estadual Monteiro Lobato, que teve como finalidade diferenciar o espaço urbano do espaço rural. No caso, os alunos foram distribuídos em três grupos, encarregados de elaborar uma maquete do meio urbano e duas do meio rural. Para a construção de maquetes, alunos e pibidianos auxiliaram com materiais recicláveis (caixas de papelão em geral, garrafas PET).

Ao final da atividade, fez-se a comparação entre a maquete construída a partir da representação do meio rural e a do meio urbano. Os alunos, além de visualizar, puderam elencar alguns elementos importantes, como: a construção de prédios, ruas pavimentadas e construções umas próximas das outras. No meio rural puderam ser visualizadas áreas com atividades agrícolas e as residências distantes umas das outras. Os discentes puderam distinguir e assimilar o conteúdo de maneira crítica e identificar as diferentes características do meio urbano em relação ao rural e aprimorar o conhecimento sobre localização no espaço geográfico.

De acordo com Monte-Mór (2006, p. 6):

A relação entre cidade e campo, são conceitos que historicamente se modificaram ao longo do processo de desenvolvimento da sociedade. A dominação da cidade sobre o campo, como associada entre o trabalho intelectual e trabalho manual e através do comando do mercado sobre as atividades de produção, é fato que marcou as sociedades humanas desde tempos remotos, e particularmente as sociedades capitalistas industriais modernas em que nos inserimos.

Ao utilizar a maquete como recurso didático, proporciona-se trabalhar a Geografia de forma que se relacione o conteúdo com a realidade dos alunos e se facilite a compreensão dos conceitos. E, conforme Roqué (2013, p.16),

[...] repensar práticas pedagógicas, e também a difusão de informações sobre a utilização de maquetes como recurso didático, onde o aluno poderá compreender com maior facilidade alguns conceitos por meio das maquetes do que se fossem utilizados outros recursos didáticos.

Para Sodré (2013, p.15), “[...] o professor utiliza a maquete como um meio didático, que, por sua vez, estimula a cognição, a percepção individual e a criatividade, tornando completo o processo didático”. A maquete permite que os alunos passem a ter noções práticas de proporção, orientação, localização, relação dos fenômenos físicos e humanos, na modificação do espaço geográfico. Diante disso, os alunos, ao visualizarem e interpretarem uma maquete, se aproximaram da realidade e, assim puderam ser estimulados a fazerem a leitura não somente do espaço, mas do contexto social em que estão inseridos.

A Geografia, como ciência, é capaz de explicar a interação do homem com o lugar onde vive. Assim, portanto, essa interação faz parte do cotidiano do ser humano. Por isso é um elemento do rol de disciplinas trabalhadas na escola, elemento no qual os alunos têm a oportunidade de serem conduzidos a compreender a complexidade do espaço geográfico. Conforme Selbach (2010, p. 37), “[...] a Geografia é um instrumento formidável para que possamos nos conhecer e nos compreender melhor, perceber toda a dimensão do espaço e tempo, [...] descobrir as populações e suas múltiplas relações com o ambiente”. Dessa forma entende-se que o professor necessita buscar diferentes recursos didáticos para ensinar, tendo a intenção de provocar o aluno a expressar sua criticidade e opinião da realidade vivenciada.

No que tange ao ensino de Geografia, existe uma infinidade de recursos que podem ser utilizados em sala de aula para tornar a disciplina atrativa e reflexiva aos alunos. Nesse contexto cabem as reflexões de Pontuschka et al. (2007, p. 215), quando afirmam que o “[...] uso de linguagens na Geografia não visa reproduzir receitas, mas, sim, oferecer propostas que, associadas à criatividade dos educadores, podem constituir ideias para a utilização de diferentes conteúdos [...]”, tornando a disciplina extremamente significativa na reflexão dos alunos. Essa é uma forma de estudar os conteúdos de Geografia / Cartografia e possibilitar ao aluno explorar sua criatividade e facilitar a compreensão da organização espacial.

Sodré (2013, p. 16) menciona que “[...] o aluno poderá compreender com maior facilidade alguns conceitos por meio das maquetes do que se fossem utilizados outros recursos didáticos”. Nesse sentido, o uso de maquetes torna as aulas dinâmicas, em que o aluno pode relacionar suas experiências vividas no cotidiano, pois o conteúdo está visível e sendo construído por ele. O aluno constrói a maquete e, na mesma medida, constrói seu conhecimento, além de proporcionar, por meio de atividades práticas, o interesse dos alunos pela disciplina de Geografia.

Vale lembrar que compreender metodologias diferenciadas não garante sucesso, mas pode trazer ótimos resultados, bem como outros insatisfatórios. Isso, porém, não significa a desistência, pelo professor, de buscar diferentes meios para o ensino. É preciso ter persistência para encontrar recursos que tragam resultados satisfatórios. No entanto, é válido frisar que bons resultados não procedem somente da iniciativa docente, mas derivam do interesse do discente/aluno em construir o conhecimento. É importante que o professor busque alternativas metodológicas, pensando a formação de alunos com maior criticidade. No conjunto,

O espaço traz em si as condições naturais de sua formação, que se manifestam de maneiras variadas nos diversos lugares, de acordo com as possibilidades de uso que decorrem da ação humana com suas características sociais, culturais, econômicas e, conseqüentemente, com as suas formas de organização. (BRASIL, 2008, p. 52).

No mundo contemporâneo, a ciência geográfica proporciona conhecer e contribuir para entender as transformações no espaço geográfico, com base nas diversas escalas e também ao analisara historicidade desse espaço. Nessa perspectiva, Callai (2001, p. 91-92) menciona que

[...] o mundo não pára, e os fenômenos que a Geografia estuda têm que ser considerados como resultados de um processo histórico situado num determinado local, mas considerado também na perspectiva internacional/global. [...] estudar as questões numa perspectiva [...] o local cotidiano e o global, acrescido do regional.

Assim, o uso da maquete é um auxílio na aprendizagem do aluno, por ser um recurso didático atrativo. Durante a confecção das maquetes se observou o entusiasmo dos alunos, o que aproximou o conteúdo à sua realidade, ao cotidiano do aluno (o que está representado em miniatura realmente existe: os animais que vivem no espaço rural; os prédios das cidades), e isto é destacado por Callai (1999, p. 57) quando escreve que “A geografia é uma ciência social. Ao ser estudado, tem que considerar o aluno e a sociedade em que vive. Não pode ser uma coisa alheia, distante, desligada da realidade”.

O entusiasmo dos alunos refletiu no trabalho em grupo, o que se considera fundamental para a conclusão das maquetes e sua apresentação em seminário. Conforme salienta Sodré (2013, p.26, grifos do autor),

Ao realizar um trabalho em grupo há uma relação entre os participantes. O espírito de equipe, o trabalho em grupo e a socialização, visando o desenvolvimento das relações interpessoais, é muito importante para a confecção de maquetes, pois vários alunos trabalham juntos para gerar um mesmo material.

Assim, portanto, se buscou, através da maquete, fugir da rotina escolar, aquela de usar o livro didático como único recurso metodológico. O conteúdo trabalhado na atividade prática acompanhou o roteiro do livro didático, porém a maquete se configurou como material de apoio e que muito auxilia na aprendizagem. Isso demonstrou que se deve ir além do livro didático. Para Almeida (1991, p. 84),

A geografia encontrada na maioria dos livros didáticos e que é ensinada, geralmente, nas escolas apresenta uma análise descritiva - ou apenas uma descrição - do que se vê hoje no mundo. Essa geografia escolar consiste, portanto, em uma ‘visão de mundo’: inicia-se pela descrição e explicação do espaço próximo, ‘vivido’, passando, depois para o estudo de espaços mais distantes.

Seguindo esse raciocínio, a maquete veio a ser utilizada como uma atividade diferenciada para complementar o livro didático. Pfluck (2001, s/p) destaca que as maquetes “[...] possibilitam construção e (re)elaboração do processo ensino-aprendizagem; entendimento da dinâmica da organização espacial; conduz o aluno à análise [...] à interpretação [...] dos diferentes elementos, fatores e aspectos geográficos”.

Nessa perspectiva, a confecção de maquetes contribui na aprendizagem dos alunos em relação aos conceitos cartográficos, como, por exemplo, a representação da escala real em miniatura. Logo, essa prática permite aguçar a interpretação, a

imaginação e características dos elementos existentes em determinado lugar, no caso o lugar representado na maquete.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Conclui-se que, com a atividade, bons resultados foram obtidos nos dois colégios onde foi desenvolvida, porém se seguiram rumos diferenciados, de acordo com os conteúdos estudados em ambos os colégios. No Colégio Estadual Monteiro Lobato, a atividade pedagógica desenvolvida teve o intuito de diferenciar o Meio Rural do Meio Urbano e, com isso, observar e analisar problemas sociais existentes de acordo com o conhecimento dos alunos. Os alunos foram avaliados no decorrer da construção das maquetes e através da apresentação das maquetes em forma de seminário.

No Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta, a prática pedagógica foi denominada com a palavra-chave "Conteúdos de Cartografia". Assim, buscou-se, através da construção da maquete, proporcionar aos alunos a compreensão do que seja a proporção real com relação a uma "escala geográfica". A atividade dos alunos foi avaliada quanto ao uso correto das proporções na construção e nos diferentes tamanhos e escalas que estavam representados, isso a partir da apresentação dos trabalhos em forma de seminário, onde todos puderam compartilhar os diferentes trabalhos.

Nas duas experiências foi possível perceber a importância do trabalho em grupo e o envolvimento dos alunos, o que foi significativo e fundamental para a execução e a conclusão das maquetes.

Os alunos se sentiram motivados e se incentivaram mutuamente ao longo do trabalho em grupo, o que melhorou a interação entre eles. Percebeu-se que a atividade prática – construção da maquete – contribuiu com a autonomia do aluno, desenvolvendo-se como sujeito atuante e crítico. Por outro lado, observou-se, nas atividades desenvolvidas nos dois colégios, que houve dispersão de alguns alunos que estavam desinteressados em participar da confecção de maquetes. Essa desmotivação evidencia que a atividade não atrai e envolve igualmente a todos os educandos, o que pode ocorrer em outras práticas pedagógicas.

De maneira geral, pode-se perceber que os alunos se identificaram com o espaço geográfico representado na maquete. A atividade prática contribuiu, de maneira significativa, para aprendizagem dos conteúdos, pois se trata de algo concreto que se tornou próximo da realidade dos alunos e possibilitou trabalhar em grupo, respeitando as ideias e a percepção dos demais colegas. Por fim, a atividade também proporcionou a interação entre Escola e Universidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Rosângela Doin de. A propósito da questão teórico-metodológica sobre o ensino de Geografia. **Terra Livre**, São Paulo, n. 8, p. 83-89, 1991.

ANTONIO FILHO, Fadel David; ALMEIDA, Rosângela Doin de. A questão metodológica no ensino da geografia: uma experiência. **Terra Livre**, São Paulo, n. 8, p. 91-100, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ciências humanas e suas tecnologias**. Orientações curriculares para o ensino médio. Brasília: MEC, 2008, v. 3, p. 43-62.

CALLAI, Helena Copetti. A geografia no ensino médio. **Terra Livre**, São Paulo, n. 14, p. 60-99, jan./jul. 2001. Disponível em: <<http://www.agb.org.br/files/TLN14.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

CALLAI, Helena Copetti. O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (Org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 2. ed. Porto Alegre, RS: Editora da Universidade /UFRGS, 1999.

ENDLICH, Ângela Maria. Perspectivas sobre o urbano e o rural. In: ENDLICH, Ângela Maria (Org.). **Cidade e campo: relações entre urbano e rural**. São Paulo: Expressão Popular, 2006. p. 11-31.

MONTE-MÓR, Roberto Luís. **O que é urbano, no mundo contemporâneo**. Belo Horizonte, MG: UFMG/Cedeplar, 2006. Disponível em: <<http://cedeplar.ufmg.br/pesquisas/td/TD%20281.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

PEREIRA, Diamantino. Geografia escolar: conteúdos e/ou objetivos? **Caderno Prudentino de Geografia**, Presidente Prudente, n. 17, p. 62-74, 1995.

PFLUCK, Lia Dorotéa. Ensino de geografia com maquete tridimensional. In: SEMINÁRIO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA UNIOESTE, 1., 2001, Cascavel. **Anais...: extensão na universidade pública**. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2001. p.209-215.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomokolyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo, SP: Cortez, 2007. 368 p.

ROQUÉ, Bianca Beatriz. **O uso de maquetes no processo de ensino-aprendizagem da geografia: limites e possibilidades**. 2013. 200 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2013.

SELBACH, Simone. **História e didática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

4 MOVIMENTOS MIGRATÓRIOS NO COLÉGIO ESTADUAL MONTEIRO LOBATO EM MARECHAL CÂNDIDO RONDON/PR⁴⁰

Vanderson Rafael Muller Dapper⁴¹; Andrews Nataniel Raber⁴²; Caroline Ester Moellmann⁴³; Luiz Paulo da Silva⁴⁴; Guilherme Felipe Kotz⁴⁵; Marli Terezinha Szumilo Schlosser^{46, 47}.

Resumo:

O presente trabalho tem como proposta apresentar os resultados da atividade sobre migrações desenvolvida por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), especificamente pelo subprojeto intitulado “O Ensino de Geografia: da teoria à prática”. A atividade realizada no Colégio Estadual Monteiro Lobato – Ensino Fundamental e Médio teve o objetivo de valorizar a História e a Geografia do Oeste do Paraná. Os movimentos migratórios foram trabalhados a partir das migrações vividas pelas famílias dos próprios alunos, visto que a região de Marechal Cândido Rondon foi colonizada recentemente (década de 1950) e a maioria da população é parte desse processo. A atividade consistiu na espacialização, representação do local de nascimento dos avôs, dos pais e dos próprios alunos no mapa do Brasil para explicar a dinâmica dos processos migratórios.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Migrações; Espacialização.

⁴⁰ O trabalho foi apresentado no III Encontro de Práticas de Ensino de Geografia da Região Sul.

⁴¹ Acadêmico do 2º ano do Curso de Licenciatura em Geografia, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *Campus* de Marechal Cândido Rondon. Bolsista PIBID, subprojeto intitulado “O Ensino de Geografia: da teoria à prática”. Professor de Geografia e Ensino Religioso no Colégio Estadual Professor Ildo José Fritzen, Entre Rios do Oeste. E-mail: vandersondapper@hotmail.com.

⁴² Acadêmico do 3º ano do Curso de Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *Campus* de Marechal Cândido Rondon. Bolsista PIBID, subprojeto “O ensino de Geografia: da teoria à prática”. E-mail: andrews.raber7@gmail.com.

⁴³ Acadêmica do 2º ano do Curso de Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *Campus* de Marechal Cândido Rondon. Bolsista PIBID, subprojeto intitulado “O Ensino de Geografia: da teoria à prática”. E-mail: carolineester16@outlook.com.

⁴⁴ Acadêmico do 3º ano do Curso de Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *Campus* de Marechal Cândido Rondon. Bolsista PIBID, subprojeto intitulado “O Ensino de Geografia: da teoria à prática”. E-mail: lpssilva.lps@gmail.com.

⁴⁵ Graduado em Licenciatura em Geografia. Professor da Rede Estadual de Educação do Paraná no Colégio Estadual Monteiro Lobato, Marechal Cândido Rondon e Supervisor do PIBID, subprojeto intitulado “O Ensino de Geografia: da teoria à prática”. E-mail: guikotz@hotmail.com.

⁴⁶ Doutora em Geografia. Coordenadora do subprojeto do PIBID intitulado “O Ensino de Geografia: da teoria à prática”. Professora do Curso de Licenciatura em Geografia, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *Campus* de Marechal Cândido Rondon e de Pós-Graduação (Mestrado/Doutorado) em Geografia, *Campus* de Francisco Beltrão. E-mail: marlischl20@hotmail.com.

⁴⁷ Os autores 40, 42, 43, 44 e 45 são membros do grupo/linha de pesquisa denominado "Ensino e Práticas de Geografia".

Introdução

As migrações se caracterizam pelo deslocamento das pessoas pelo espaço geográfico. Para Gregory (2011, p. 20), a migração é “[...] como a passagem física de um lugar para outro, uma experiência que abarca velhos e novos mundos e continua por toda a vida do migrante e pelas gerações subseqüentes”. As migrações se tornam relevantes nas escolas, pois se trata de tema importante na construção do conhecimento, e, de qualquer forma, em Marechal Cândido Rondon, as migrações estão presentes / representadas em sala de aula em decorrência das vivências dos alunos que realizaram movimentos migratórios. Essas vivências também têm implicações no cotidiano escolar, que recebe e transfere alunos regularmente, porque esses fluxos migratórios são constantes (não apenas do passado) e refletem dificuldades para os alunos se adaptarem e/ou fazerem novas amizades. Essa situação é confirmada pelo mesmo autor quando caracteriza a migração como “O ato de migrar, de sair de um lugar e se estabelecer em outro lugar implica numa série de impactos no cotidiano das pessoas que vão e que ficam” (GREGORY, 2011, p. 20).

Mueller (1994) afirma que, no processo migratório, o que surge é a ruptura com a história vivida para construir uma história desejada. Esse processo “[...] implica sempre em uma pulsão migrante. Há que abandonar [...] nossas origens para efetivarmos a ruptura, essa ruptura com a história não enquanto memória, mas enquanto determinante de um futuro” (MUELLER, 1994, p. 18).

A atividade sobre Movimentos Migratórios foi desenvolvida pelos bolsistas do PIBID, por meio do subprojeto intitulado “O Ensino de Geografia: da teoria à prática”, nos 7º anos do Colégio Estadual Monteiro Lobato – Ensino Fundamental e Médio. Teve como objetivo trabalhar o conceito de migração e os fluxos migratórios brasileiros a partir da espacialização das migrações representadas em sala de aula, através da história de vida dos alunos e de suas famílias.

Dentro do ensino de Geografia é fundamental que os professores proporcionem situações de aprendizado que valorizem o espaço vivido dos alunos, pois, “[...] quanto mais ouvimos os alunos, ou melhor, os provocamos a falar, mais material temos para prepararmos nossas aulas e melhor entendemos seus interesses e sua lógica” (KAERCHER, 2014, p. 118). Dessa forma, trabalhar um conceito amplo como migrações com os próprios processos migratórios dos alunos, isso facilita o entendimento e aumenta o interesse deles, porque eles estarão aprendendo uma Geografia que parte de suas vivências, memórias e histórias.

A espacialização dos processos migratórios no Colégio Estadual Monteiro Lobato em Marechal Cândido Rondon/PR

Pela atividade se buscou identificar e entender os processos migratórios presentes nas histórias de vida dos alunos. A primeira parte consistiu no uso do livro didático “Projeto Araribá Geografia (7º ano)”, dando início ao conteúdo sobre os Movimentos Migratórios Brasileiros pelo professor supervisor Guilherme Felipe Kotz. Em seguida, foi realizada uma explanação sobre a proposta da atividade, e como ela iria se desenvolver ao longo das aulas. Foi entregue aos alunos um esboço de árvore genealógica para ser completada e pesquisada em casa sobre a origem de suas respectivas famílias.

Após realização da coleta de dados, os alunos trouxeram para a sala de aula suas árvores genealógicas constando o(s) município(s) e os estado(s) onde seus pais e os avós haviam nascido. Partindo desse ponto, foram entregues aos alunos formas geométricas, que variavam de círculos, losangos, octógonos e quadrados com o objetivo de diferenciar cada aluno no mapa. Todos deveriam colorir suas formas, para se evitar repetições de cores, distribuíram-se os alunos em grupos menores com três colegas. Na Fig. 1 se pode observar o desenvolvimento da atividade.

Figura 1 – Desenvolvimento da atividade.



Fonte: Bolsistas PIBID, 2016.

Os pibidianos trouxeram um mapa do Brasil, com traçados bem delimitadores dos territórios dos estados, desenhado a mão para a elaboração da segunda parte. Após colorir e recortar as formas geométricas, para evitar confusão em sala, fez-se uso da lista de chamada para a coleta dos dados, da árvore genealógica, elaborados na primeira etapa. E, com o auxílio dos alunos, o mapa foi construído, ganhando cor, traços e uma dinâmica, com a contribuição de todos eles (Fig. 2).

Com a ordem numérica da chamada, o aluno trazia aos pibidianos a sua pesquisa, suas formas geométricas coloridas e então realizaram a colagem no mapa. A primeira forma, pequena, representou os alunos; as formas grandes, destinadas aos pais e às mães, diferenciadas com um M para mãe e um P para pai, foram coladas conforme a pesquisa; em seguida utilizou-se uma régua para traçar linhas ligando pai, mãe e filho. Assim, deixou-se claro de que município e estado os mesmos emigraram e onde se encontravam no momento. Para finalização dessa segunda etapa, fez-se exposição do “Mapa de Especializações das Migrações dos Alunos”, denominado “Mapa da Diversidade da População Paranaense (7º ano B, Colégio Monteiro Lobato)” e um breve debate sobre os motivos que ocasionaram os movimentos migratórios dos pais e dos avós desses alunos (Fig. 2).

Os raciocínios espaciais permitem reconhecer que o espaço é construído/organizado ao longo do processo de construção da própria sociedade. As relações que acontecem entre os homens e as formas que adotam na sua relação com a natureza vão sendo materializadas no espaço, seja por edificações que podem ser observadas concretamente, seja pelo lugar que ocupam e como se dispõem no conjunto do espaço.

Para Rua et al. (1993), as migrações são elementos construtivos e a melhor forma de compreender o caráter social do espaço geográfico. Segundo Gregory (2011), grande parte da população do Oeste do Paraná teve experiências migratórias recentes, principalmente entre os anos de 1950 e 1960, quando milhares de pessoas migraram para os chamados “sertões do Paraná”. Um dos motivos citados por Gregory (2011) são os traços das heranças herdadas dos europeus referentes à pequena propriedade, “[...] sua migração e a de seus descendentes aconteceram por causa da possibilidade de ser proprietário e de garantir aos filhos a condição de proprietários de terra” (GREGORY, 2011, p. 18).

No "Mapa da Espacialização das Migrações dos Alunos" (Fig. 2) se pode observar esse fenômeno que ocorreu a partir da metade do século XX. Por exemplo, os pais dos alunos nasceram no Paraná, mas os avôs, em grande parte, em Santa Catarina e no Rio Grande do Sul, estados com maior número de emigrantes na região, visto que colonizaram a região do Oeste do Paraná. Segundo Pfluck (2013), no final da década de 1950, os emigrantes sulinos representavam mais de 83% da população total de Toledo e de Marechal Cândido Rondon (municípios do Oeste do Paraná), distribuído por 59,3% de gaúchos, 14,1% de catarinenses e 6% de paranaenses. Conforme Pfluck (2013), a região Oeste do Paraná na época oferecia as melhores possibilidades e assistências aos imigrantes, conforme propagado pela empresa colonizadora Industrial Madeireira e Colonizadora Rio Paraná S. A. - Maripá⁴⁸. Nesse período, “Aos sulistas se mostrava que não havia alternativa senão cruzar as fronteiras de seus Estados e migrar para o Paraná. Desta forma surgiram diversos novos povoados, vilas e cidades, por exemplo, dentro da Fazenda Britânia⁴⁹” (PFLUCK, 2013, p. 25).

As migrações do Oeste do Paraná aparecem vinculadas às

[...] condições históricas e sociais peculiares, nas quais os migrantes abandonaram seus municípios de origem, atraídos pelos discursos criados pelo poder público e privado, construídos através das referências à fertilidade das terras do Oeste do Paraná - mesmo que cobertas de matas -, além da facilidade na aquisição das terras. (MACCARI, 1999, p. 180).

Esses imigrantes foram atraídos por meio da propaganda realizada por folhetos e fotografias. “Nas propagandas constava que a terra era fértil e produtiva, sem morros e sem formigas e que em Marechal Cândido Rondon os colonizadores

⁴⁸ A Maripá, de acordo com a Certidão do Registro de Imóveis, de Foz do Iguaçu, fl 15, livro 3 “B”, nº 1.460, de 14 de setembro de 1946, adquiriu 274.752,84 ha de terras da Companhia de Madeiras Del alto Paraná (PFLUCK, 2017, p. 64 e 157).

⁴⁹ A Fazenda Britânia pertencia à Companhia de Madeiras Del Alto Paraná – ou *The Alto Paraná Development Company Ltd.* –, empresa constituída em Buenos Aires, foi uma sociedade anônima formada por ingleses residentes em Buenos Aires-ARG que adquiriram a área correspondente à Ofrage8, ou seja, a Fazenda Britânia, do governo do Estado do Paraná, em 1907 e 1911 (PFLUCK, 2017, p. 64 e 157).

imigrantes encontrariam um futuro melhor para seus filhos” (PFLUCK, 2013, p. 96; 2017, p. 153-157).

Com o resultado da atividade sobre “Migrações”, além de perceber a alta concentração de imigrantes sulinos, pôde-se notar que o Oeste do Paraná também recebeu imigrantes de outras partes do Brasil. No mapa (Fig. 2) se observa a presença de imigrantes do Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, São Paulo, Minas Gerais, Bahia e Sergipe. Decorrente da localização geográfica do colégio, também existe presença de paraguaios, como indicado na Fig. 2, visto que Marechal Cândido Rondon se localiza na fronteira do Brasil com o Paraguai.

Castrogiovanni (2014) afirma que a Geografia escolar deve lidar com as representações de vida dos alunos, trabalhar com o conhecimento cotidiano dos alunos, mas sem distanciar-se do formalismo teórico da ciência. Torna-se importante os alunos compreenderem que os movimentos migratórios realizados por sua família fazem parte da construção e organização espacial do local onde vivem e de um contexto histórico maior que foi a “Marcha para Oeste”⁵⁰ e a colonização dessa região.

Segundo Callai (2014), cria-se a ideia de que a Geografia deveria estudar a organização espacial atual, ou seja, o presente, já a história deste espaço caberia à disciplina de História. Para compreender a organização do atual arranjo espacial é necessário conhecer, porém, a trajetória da construção desse espaço. É, no entanto, importante ressaltar que o conteúdo específico sobre Geografia do Paraná e do município infelizmente não se faz presente no livro didático, mesmo sendo importante para a aprendizagem e a formação de cidadãos críticos, a partir do conhecimento do seu local de origem. Nesse contexto,

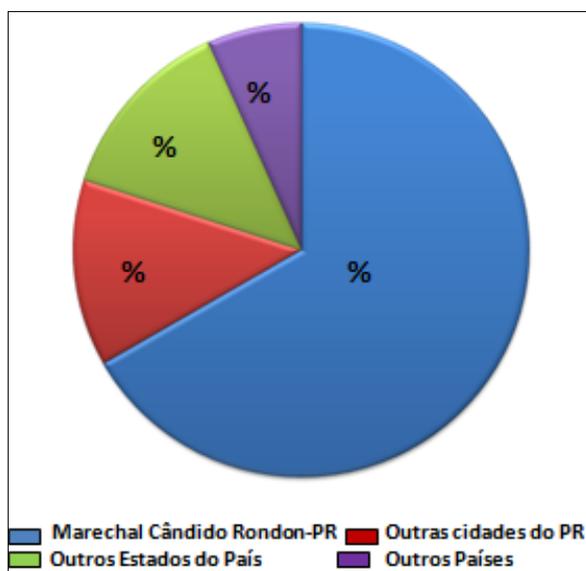
O ensino de Geografia se constitui de crucial importância para que os alunos compreendam o mundo em que vivem e se tornem cidadãos críticos para compor uma sociedade consciente e responsável. Entendendo a dinâmica do espaço geográfico que os circunda, os mesmos tornam-se cidadãos cientes da sua função social. (WOITOWICZ; LIMA; PFLUCK, 2013, p. 17).

Nos gráficos obtidos mediante outra atividade realizada pelo subprojeto do PIBID/Geografia no colégio, intitulada “Minicenso Escolar”, que teve o objetivo de conhecer as características dos alunos 7º ano “A”, do Colégio Estadual Monteiro Lobato, foi possível analisar o local de origem/nascimento dos alunos e comparar com as duas turmas onde a atividade sobre migrações foi realizada (Fig. 3 e 4).

A coleta de dados dos alunos do 7º ano “A” mostra que 67% deles nasceram em Marechal Cândido Rondon, dois dos alunos são naturais de outros municípios do Estado do Paraná (São José dos Pinhais, região metropolitana de Curitiba, e do município de Missal), a 600 km e a 90 km de Marechal Cândido Rondon, respectivamente. Dois alunos são naturais de outros estados do Brasil (Iguatemi/SP e Caldas Novas/GO), a 995 km e a 1180 km de Marechal Cândido Rondon e ainda há o registro da presença de um aluno do Paraguai, visto que a escola se localiza dentro da faixa de fronteira (Figura 3).

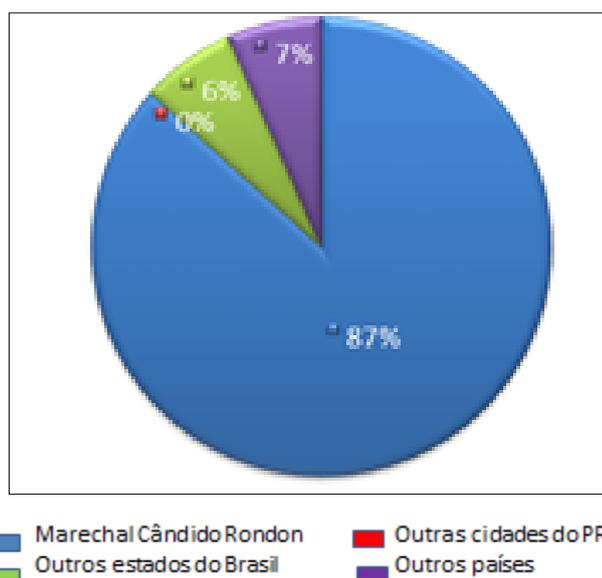
⁵⁰ A ‘Marcha para Oeste’, foi uma política estratégica do governo federal de Getúlio Vargas (1937 a 1945) de controle da fronteira e dos extensos territórios devolutos arrendados pelos obrageros, que atuaram no Oeste do Paraná na época, e de nacionalização definitiva da região, segundo Pfluck (2017, p. 79).

Figura 3 – Gráfico sobre as origens dos alunos do 7º ano “A”



Fonte: Minicenso escolar realizado pelo PIBID Geografia, 2016.

Figura 4 – Gráfico sobre as origens dos alunos do 7º ano “B”.



Fonte: Minicenso Escolar realizado pelo PIBID Geografia, 2016.

Com os dados da coleta realizada no 7º ano “B”, nota-se que 87% dos alunos são naturais de Marechal Cândido Rondon; um aluno é natural de outro estado (Chiapetta/RS), a 539 km; e outro aluno é oriundo do Paraguai. Importante é ressaltar que o 7º ano “B” possui número maior de alunos naturais de Marechal Cândido Rondon ao ser comparado aos alunos do 7º ano “A” (Fig. 4).

Com a atividade desenvolvida, torna-se visível entender, por meio da espacialização, os processos migratórios ocorridos para a formação da região Oeste do Paraná, a partir da década de 1950. Isso só foi possível realizar através da sistematização dos dados das árvores genealógicas que os alunos fizeram com apoio de seus pais. É importante que os professores, principalmente de Geografia, que ensinam a interpretar o espaço geográfico, criem condições para que os alunos consigam compreender o meio em que eles estão inseridos e do qual fazem parte.

Considerações Finais

As atividades sobre as espacializações das migrações desenvolvidas com os alunos dos 7º anos A e B, do Colégio Estadual Monteiro Lobato, se tornaram importantes pelo fato de terem compreendido que seu cotidiano e sua história de migrantes fazem parte da Geografia. Além de os alunos entenderem o conceito e os processos migratórios através da espacialização, eles passaram a compreender o que acontece/aconteceu no espaço onde vivem.

Os movimentos migratórios estão presentes no cotidiano dos alunos. Cerca de 20% deles já vivenciaram movimentos migratórios e possuem uma história de migrante, assunto que pode ainda ser abordado em outro momento. Pelo fato de a região Oeste do Paraná ter sido colonizada a partir de 1950, as famílias possuem relatos e memórias da vinda e da escolha dessa região para viver, construir e reconstruir sua história. É importante ressaltar que é preciso valorizar as histórias e as memórias dos movimentos migratórios. Elas se referem aos ascendentes dessa região e à constituição da região Oeste do Paraná.

Referências

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da geografia: o professor**. Ijuí, RS: Editora da Unijuí, 2013.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2014.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. Apreensão e compreensão do espaço geográfico. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2014.

GREGORY, Valdir. Fronteiras, migrações e imaginários. In: VANDERLIDNE, Tarcísio et al. **Fronteiras: impactos socioambientais na terra prometida**. Marechal Cândido Rondon, PR: Evangraf, 2011.

KAERCHER, Nestor André. Geografizando o jornal e outros cotidianos: práticas em Geografia para além do livro didático. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2014.

MACCARI, Neiva Salete Kern. **Migração e memórias: a colonização do oeste paranaense**. 1999. 217f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1999.

MUELLER, Helena Isabel. Imigração: mundo velho sem porteira. **Revista Agora**, Rio de Janeiro, v. 2, p. 18-25, 1994.

PASSINI, Elza Yasuko. **Alfabetização cartográfica e o livro didático**: uma análise. Belo Horizonte, MG: Lê, 1994.

PFLUCK, Lia Dorotéa. **Marechal Cândido Rondon**: o município pela Geografia e pela História. Porto Alegre, RS: Evangraf, 2013.

PFLUCK, Lia Dorotéa. **Dos caminhos do Oeste do Paraná para as trilhas do ensino de geografia, séculos XIX –XX**. Trabalho Científico para Banca de Professora Associada. Curso de Geografia, Unioeste/*Campus* Marechal Cândido Rondon, 2016/2017.

RUA, João. et al. **Para ensinar geografia**: contribuição para o trabalho com 1º e 2º graus. Rio de Janeiro: ACCESS Editora, 1993.

WOITOWICZ, Eliete. **Relatório de estágio supervisionado**: geografia - ensino médio. Colegiado de Geografia, Unioeste/*Campus* de Marechal Cândido Rondon, 2013. 138 p.

PALAVRAS FINAIS

A História de uma Egressa: seis anos de PIBID!

Discutir a formação inicial de professores realizada no Curso de Geografia, por intermédio das atuações do PIBID, me provoca diversos sentimentos, frequentemente contraditórios.

Ser professora sempre foi um sonho. E, por um acaso, esse sonho foi possível por meio da Geografia. Porém, não posso negar que o PIBID foi o divisor de águas nessa decisão. Foi através da Geografia que conheci o PIBID, mas foi através do PIBID que conheci a escola e o meu trabalho como professora.

Participo do PIBID desde que foi instituído no Curso de Licenciatura em Geografia da UNIOESTE/Marechal Cândido Rondon, em julho de 2011. Desde então observo a mudança radical que um curso superior proporciona na vida de uma pessoa, especialmente quando se tem a oportunidade de vivenciar a graduação e a universidade em sua plenitude.

Nesse período, cursava o 2º ano do Curso de Licenciatura em Geografia. Logo, não havia entrado numa sala de aula para lecionar, visto que o primeiro estágio supervisionado é desenvolvido no segundo semestre do 3º ano da graduação. Nesse sentido, foi por meio do PIBID que tive a oportunidade de conhecer o ambiente escolar, observar aulas e o contexto da profissão professor.

Além disso, participar de reuniões pedagógicas, de eventos técnico-científicos, desenvolver trabalhos e pesquisas na escola e na Universidade, essas foram algumas das oportunidades viabilizadas pelo Programa durante a Licenciatura (2010-2013).

Meu primeiro contrato como professora da Educação Básica aconteceu por meio do Processo Seletivo Simplificado (PSS), em 2016. O mais interessante foi que as minhas aulas aconteceram na Educação de Jovens e Adultos (EJA), contexto diferenciado do regular, com o qual estava acostumada no PIBID.

Percebi, contudo, que as contribuições do Programa durante o desenvolvimento do meu trabalho docente foram inúmeras, visto que senti facilidade de adaptação nesse novo ambiente escolar: o preenchimento de diários de classe, analisar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o regulamento interno da escola (e me preocupar em fazer essa análise), participar de reuniões pedagógicas e conselhos de classe, além do conhecimento das funções dos espaços escolares, eram situações familiares para mim. Aprendi isso no PIBID!

Notei que desenvolver aulas diferenciadas faz parte da minha metodologia diária, sobretudo porque obtive esse incentivo durante o Curso de Licenciatura. Não é nada fora do comum e muito menos radical. Trata-se da reflexão constante sobre a prática de modo teorizado, e de utilizar os recursos didáticos presentes dentro da própria escola, muitas vezes esquecidos na gaveta. E me surpreendi na EJA, pois as aulas e práticas diferenciadas que desenvolvi no PIBID foram muito bem recebidas por esses alunos adultos e trabalhadores.

De fato, o PIBID e a Licenciatura mudaram a minha vida, tanto pessoal como profissional. Em 2009, com 18 anos de idade, não conhecia nenhuma universidade pública! Sabia que a educação e o conhecimento poderiam me fazer respirar novos

ares, mas isso não seria possível de ser realizado numa instituição privada, devido às minhas condições de vida na época.

Foi então que uma amiga me perguntou: Por que você não estuda na UNIOESTE?! Não conhecia essa instituição, que, anos depois, mudaria a minha forma de ver o mundo. A oportunidade de pesquisar, de participar de eventos e de vivenciar práticas diferenciadas me estimula a continuar na profissão docente, e inclusive, pesquisá-la.

Desde 2014 atuo como colaboradora voluntária do Programa, ano em que ingressei no mestrado. A dissertação buscou resgatar a trajetória histórica do PIBID-UNIOESTE, *Campus* de Marechal Cândido Rondon, mediante reflexões sobre as contribuições do Programa para a formação inicial de professores de Geografia (WOITOWICZ, 2016).

Nessa pesquisa, parti do pressuposto de que a formação inicial de professores só tem sentido quando os sujeitos envolvidos são protagonistas da sua história, colocando-se de forma crítica e reflexiva diante de seu ambiente de trabalho: o chão da escola!

Desse modo, compartilho com as discussões de Antônio Nóvoa quando afirma que é necessário “[...] *passar a formação de professores para dentro da profissão!*”. E o PIBID está cumprindo esse papel, junto ao Curso de Licenciatura.

Essas preocupações são frequentes e me estimularam a ingressar no doutorado (2017), onde pretendo ampliar as discussões realizadas no mestrado e tecer reflexões sobre a inserção na carreira docente dos egressos do PIBID no estado do Paraná. A intenção é avaliar quais são as relações estabelecidas com o Programa no exercício da docência na Educação Básica.

O que percebi, ao longo de seis anos pibidiando, foi o crescimento intelectual dos sujeitos envolvidos, que fluíram e refluíram algumas vezes, mas não estacionaram no seu desenvolvimento profissional. Futuros professores junto com profissionais experientes questionam, discutem, buscam soluções possíveis e, melhor, transformam seus discursos e sua prática.

É esse crescimento que nos motiva a avançar na superação do modelo tradicional de formação, na proposição de alternativas que não sejam apenas paliativas, mas que forneçam condições para os professores atuarem na escola, gerando aprendizagens significativas.

Ser professora é uma das formas mais genuínas do amor. É querer compartilhar conhecimento e, quiçá, ajudar o aluno a construí-lo. Exige preparo, dedicação, esforço, estresse e algumas dores, mas, além disso, exige gostar, amar o que faz, para que, num certo momento, você não consiga se enxergar em outra profissão!

Parafraseando Paulo Freire, “[...] *eu nunca poderia pensar em educação sem amor. É por isso que me considero um educador: acima de tudo porque sinto amor*”.

Obrigada Geografia! Obrigada PIBID!

Eliete Woitowicz
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia
UNIOESTE/Francisco Beltrão.